

## Ästhetische Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung

*Inwiefern kann die ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik auch die Ziele der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ integrieren und realisieren und was sind die Konsequenzen für die theaterpädagogische Praxis?*

Fachtheoretische Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin BuT®



Vorgelegt von Mélanie Reber, TP17

Eingereicht am 25. Juli 2018 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b><u>EINLEITUNG</u></b>	<b>3</b>
1.1	AKTUALITÄTSBEZUG UND PERSÖNLICHER BEZUG	3
1.2	ERLÄUTERUNG DER FRAGESTELLUNG UND AUFBAU DER ARBEIT	4
<b>2</b>	<b><u>ÄSTHETISCHE BILDUNG IN DER THEATERPÄDAGOGIK</u></b>	<b>5</b>
2.1	WAS HEISST „ÄSTHETISCH“?	5
2.2	WAS IST „ÄSTHETISCHE BILDUNG“?	5
2.3	THEATERPÄDAGOGIK ALS ÄSTHETISCHE BILDUNG	7
2.4	ZIELE UND THEMEN DER ÄSTHETISCHEN BILDUNG IN DER TP	8
2.5	METHODIK DER ÄSTHETISCHEN BILDUNG IN DER TP	9
2.5.1.	INNEHALTEN UND VERWEILEN	9
2.5.2.	SYNÄSTHETISCHE WAHRNEHMUNG	10
2.5.3.	SUBJEKTIVITÄT	10
2.5.4.	IMAGINATION	10
2.5.5.	ZWECKFREIHEIT	10
2.6.	LERNFELDER FÜR ÄSTHETISCHE ERFAHRUNGEN IM THEATER	11
2.6.1.	DIFFERENZERFAHRUNGEN IM THEATRALEN RAUM	11
2.6.2.	INHALTLICHE AUSEINANDERSETZUNG	13
2.6.3.	REFLEXION DER GEMachten ERFAHRUNGEN	14
2.7.	BILDUNGSPOTENZIALE ÄSTHETISCHER ERFAHRUNG IM KONTEXT DES THEATERS	15
2.8.	GRENZEN DER ÄSTHETISCHEN BILDUNG IN DER THEATERPÄDAGOGIK	16
2.9.	VERANKERUNG IM LEHRPLAN 21 IN DER SCHWEIZ	17
<b>3</b>	<b><u>BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG</u></b>	<b>19</b>
3.1	DEFINITION UND POLITISCHE VERANKERUNG	19
3.2	ZIELE UND THEMEN DER BNE	19
3.3	DIDAKTIK DER BNE	20
3.3.1	DIDAKTISCHE PRINZIPIEN	20
3.3.2	DIE GESTALTUNGSKOMPETENZ ALS HANDLUNGSORIENTIERUNG	21
3.4	AKTUELLE VERANKERUNG DER BNE IM LEHRPLAN IN DER SCHWEIZ	21
<b>4</b>	<b><u>SPANNUNGSFELD ÄSTHETISCHE BILDUNG, THEATERPÄDAGOGIK UND BNE</u></b>	<b>23</b>
4.1	VERGLEICH DER BILDUNGSKONZEPTE	23
4.1.1.	VERGLEICH ANHAND DER BILDUNGSZIELE/DIDAKTIK	23
4.1.2.	VERGLEICH ANHAND DER METHODIK	24
4.2	AUSWIRKUNGEN AUF DIE THEATERPÄDAGOGISCHE PRAXIS	25
4.3	AUFGABEN ÄSTHETISCHER UND NACHHALTIGER BILDUNG UND VERANKERUNG IM LEHRPLAN	28
4.4	PRAXISBEISPIEL: ÜBER.LEBENSKUNST.SCHULE	30
<b>5</b>	<b><u>FAZIT UND AUSBLICK</u></b>	<b>32</b>
<b>6</b>	<b><u>QUELLENVERWEISE</u></b>	<b>33</b>
6.1.	LITERATURVERZEICHNIS	33
6.2	INTERNETQUELLEN	36
6.3	ABBILDUNGEN	37

# 1 Einleitung

## 1.1 Aktualitätsbezug und persönlicher Bezug

Im Dezember 2015 fand in Paris der Weltklimagipfel statt. Die Schlagzeilen füllten sich um die Politiker\*innen, die nach Paris reisten und sich stark gegen den Klimawandel machten. Obwohl einer der wichtigsten Herausforderungen unserer Zeit, hatte ich das Gefühl, dass die Menschen um mich herum, mich eingeschlossen, wenig bereit waren, sich mit dem Thema zu befassen und eigene Verhaltensweisen, oder Denkmuster zu hinterfragen. Auch in meinem Freundeskreis wurde wenig darüber geredet, obschon viele von ihnen politisch interessiert waren. In diesem besagten Dezember 15 sah ich ein Video im Internet von „Ice Watch“. Der Künstler Olafur Eliasson ließ zusammen mit dem Geologen Minik Rosing Eisschollen von insgesamt 100 Tonnen in gekühlten Containern nach Paris auf den Place de Panthéon bringen. Die Eisschollen schmolzen so vor der nationalen Ruhmeshalle, während drinnen die Politiker\*innen über den Klimawandel sprachen. Dieses Video hat mich damals wie heute so sehr berührt, dass es in meinem Kopf hängen geblieben ist und ich noch viele Male darüber nachgedacht habe und in meinem Freundeskreis zu vielen Diskussion führte.

Ich fing an, mir Gedanken zu machen, was Kunst für eine Verantwortung in der Gesellschaft hat oder haben sollte und diese Frage interessiert mich immer noch sehr. Dass die Themen der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wie Gerechtigkeit und Frieden, Klima, Mobilität, Rassismus, Menschenrechte usw. hochaktuell für uns junge Bürger\*innen und unseren Zukunftsentwurf sind, brauche ich niemandem zu erklären. Zum ersten Mal in der Geschichte der Menschheit, sollen Menschen präventiv ihr Verhalten und ihre Denkmuster verändern, bevor es zu spät ist und unsere Existenz auf der Erde bedroht ist. *„Es hat noch nie eine größere Gruppe von Menschen etwas gelernt, ohne Erschrecken, ohne Schock.“* sagte damals Müller (1990, S. 32). Ich hoffe, dass er nicht Recht hat und es durchaus gelingen kann, Menschen zu einer neuen Sichtweise über ihr Leben und ihre Zukunft zu bringen.

Darum glaube ich, dass wir dringend mehr Pädagog\*innen aus der Ästhetischen Bildung, in meinem Fall aus der Theaterpädagogik brauchen, die das Feld von einer ganz anderen Seite aufrollen und Bildung für nachhaltige Entwicklung durch sinnliches und persönliches Erleben anstatt mit dem moralischen Zeigefinger vermitteln. Durch die sinnliche Auseinandersetzung kann die ästhetische Bildung verschiedenste Menschen dazu bringen, sich zu fragen, in was für einer Gesellschaft sie leben wollen und dazu bringen sich selbst als Akteur\*innen einer lebendigen und veränderbaren Zivilgesellschaft verstehen.

## 1.2 Erläuterung der Fragestellung und Aufbau der Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist es, die beiden Bildungskonzepte „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ sowie die Ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik zu vergleichen. Dabei will ich Chancen und Herausforderungen für die Praxis ableiten und mit aktuellen Projekten, die es zu diesem Feld schon gibt, vergleichen. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

- *Inwiefern kann die ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik auch die Ziele der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ integrieren und realisieren und was sind die Konsequenzen für die theaterpädagogische Praxis?*

Im zweiten Kapitel werde ich die Ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik versuchen zu definieren sowie deren Didaktik und Zielsetzungen. Dabei werde ich vor allem auf die von Hentschel (2000) beschriebenen Bildungspotenziale eingehen. Im dritten Kapitel gehe ich kurz auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung ein und deren Zielsetzung und Didaktik sowie der Begriff der *Gestaltungskompetenz*.

Im vierten Kapitel versuche ich die Chancen und Herausforderungen einer „Ästhetischen und nachhaltigen Bildung“ zu erörtern und Schlüsse für die Praxis ziehen. Hier werde ich auch die „ästhetische und nachhaltige Bildung“ mit dem Lehrplan abgleichen, um Möglichkeiten im schulischen Rahmen aufzuzeigen. Zuletzt werde ich alle vier Kapitel gegenüberstellen, reflektieren und meine Fragestellung versuchen zu beantworten.

## 2 Ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik

Dieses Kapitel setzt sich mit der Definition des Begriffes „ästhetisch“ , der ästhetischen Bildung, deren Didaktik und Methodik auseinander. Des Weiteren wird auf die Bildungspotenziale der Ästhetischen Bildung eingegangen, sowie auf die Ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik. Am Schluss wird versucht, die ästhetische Bildung in den Schweizer Lehrplan zu verankern.

### 2.1 Was heisst „ästhetisch“?

Wenn man im Fremdwörterduden „ästhetisch“ nachschaut, heißt es da: *„stilvoll-schön, geschmackvoll, ansprechend“*. In unserem alltäglichen Gebrauch ist ästhetisch, was wir für schön empfinden und was uns gefällt. Aber wenn wir dem philosophischen Begriff der ÄSTHETIK auf den Grund gehen, muss Schönes nicht unbedingt ästhetisch sein und hässliches nicht unbedingt unästhetisch. Das trifft teilweise zu, ist aber unvollständig und greift zu kurz. Der griechische Begriff „aisthētikos“ bedeutet nämlich: *„Wahrnehmung, Sinneswahrnehmung“*. (Wörterbuch der Theaterpädagogik, 2003)

Dass wir heute über den philosophischen Begriff der Ästhetik diskutieren, haben wir Alexander Gottlieb Baumgarten zu verdanken. Vor knapp 300 Jahren entwickelte er die philosophische Teildisziplin der Ästhetik neben den philosophischen Teildisziplinen der Logik sowie der Rationalität. Baumgarten bestimmte die Ästhetik als *„die Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis.“* Somit ist die Ästhetik, die Wahrheit, die mit den Sinnen erfasst wird und nicht nur mit der Vernunft. (vgl. Duderstadt). Ästhetik ist somit die Lehre der nach innen oder außen gerichtete Wahrnehmung, von Empfindungen und Gefühlen. Somit werden die Sinne nicht hierarchisiert, sondern sind trotz ihrer unterschiedlichen Leistungsfähigkeit, alle gleichwertig, um wahrzunehmen und daraus subjektive Erkenntnisse abzuleiten. (vgl. Duderstadt, S. 3) Somit wird klar, dass Ästhetik immer auch ganz eng verbunden ist mit dem wahrnehmenden Subjekt und somit subjektiv ist.

### 2.2. Was ist „ästhetische Bildung“?

Da es keine klare Definition von „ästhetischer Bildung“ gibt, versteht man darunter Verschiedenes. Einerseits ist es ein Oberbegriff, der ästhetische Felder wie Musik, Kunst oder Theater beinhaltet, andererseits ist „ästhetische Bildung“ auch ein bildungstheoretischer Ansatz in dem es um die Selbstbildung durch ästhetische Erfahrungen geht. (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert, S.2) In meiner Arbeit werde ich

mich vor allem mit dem bildungstheoretischen Ansatz auseinandersetzen und mich auf die Definition von Hentschel stützen, die besagt, dass *Ästhetische Bildung vor allem die Auseinandersetzung mit sich selbst im Medium der Kunst ist.* (Hentschel, 2000, S.19) Diese Definition ist natürlich sehr groß gefasst – einerseits der Begriff „die Auseinandersetzung mit sich selbst“, andererseits der Begriff „im Medium der Kunst“. Die Frage kommt natürlich auf, ob die Kunst nicht sowieso immer das Ziel hat, der/ die Betrachter\*in zu einer persönlichen Reflexion zu bringen und Parallelen zu seinem eigenen Ich zu suchen, wie das in der Postdramatik sehr deutlich zu sehen ist. Duderstadt (1997) erweitert und konkretisiert darum die Bedeutung des Begriffes der Ästhetik mit folgenden Verben: *fühlen, wahrnehmen, bemerken, empfinden, merken, erkennen, verstehen, einsehen, Einsicht haben* (ebd. S.3) Mit diesen Tätigkeitsverben kann verdeutlicht werden, in welche Richtung Ästhetische Bildung gehen soll. Nämlich einerseits die emotionale Wahrnehmung (fühlen, empfinden), sowie eine rationale Wahrnehmung (bemerken, merken, erkennen, verstehen, einsehen) von der Umwelt.

Ästhetische Bildung kann sich im Prinzip an jedem Gegenstand und in unterschiedlichsten Sozialformen vollziehen. *Ästhetisches Erleben verweist auf eine Weise in der Welt zu sein, ihr zu begegnen, in und mit ihr zu handeln.* (Dietrich/Krinninger/Schubert, S.10) Dazu eignet sich besonders Kunst, Musik, Bewegung, Wahrnehmung und Reflexion von Natur und Alltag sowie auch dessen Gestaltung. (vgl. Ritter, S. 38) Darum ist Ästhetische Bildung eine ganzheitliche Bildung, weil sie alle Sinne miteinbezieht, um unsere Lebenswelt zu erschließen. So schreibt Otto (1995), dass eine *Ästhetische Erfahrung ein Zustand ist, der die Welt und seine eigene Positionierung zur Welt und zur Weltsicht der anderen neu erfahren lässt*“ (ebd., S. 56) So wird die Ästhetische Bildung zu einer Reflexion, die zu verschiedenen Prozessen beispielsweise kultureller, politischer oder gesellschaftlicher Art anleitet. Auf Grund dieses reflexiven Charakters, die die Ästhetische Bildung hat und die zur Selbstreflexion führen kann, wird sie oft auch sozialpädagogisch eingesetzt, um zu gesellschaftskritischen und selbstbewussten Kommunikation zu befähigen. (vgl. Hasse, 2007, S.6) Diese Erschließung unserer Lebenswelt durch unsere subjektiven Wahrnehmungen, sind immer von unserer Kultur, Geschichte und Persönlichem geprägt und sind somit keine objektiven Abbildungen, sondern mehr Zuschreiben von Bedeutungen. (vgl. Ritter, S.33) Durch diese Thematisierung der eigenen Lebenswelt, bekommt die Frage nach der Bedeutung von Wahrnehmung und Sinnlichkeit einen besonders großen Schwerpunkt. (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert S.2) Durch unsere Prägung durch Kultur, Gesellschaft, Religion etc. werden die ästhetischen Wahrnehmungen subjektiv

eingeorordnet und zu subjektivem oder persönlichen Erfahrungen, die sich von allgemeinem Wissen abgrenzen. Es geht also nicht um den klassischen Wissenserwerb über unsere Umwelt, sondern den eigenen ästhetischen Wahrnehmungen einen künstlerischen Ausdruck zu geben.

Der eigenen subjektiven Wahrnehmung wird mehr Platz eingeräumt und geht weg von einer früheren falsch/richtig Haltung der Lehrperson. Ästhetische Bildung leistet so einen Beitrag zur künstlerischen Be- und Verarbeitung von Erfahrungen und zur Artikulation der eigenen Sichtweisen, zur Selbstvergewisserung, ebenso wie als *Ausdruck von Lebenswillen und Lebensfreude, gerade auch in einem Kontext von Repression und Demütigung.* (Jung, S. 40) Diese Haltung erlaubt es der Ästhetischen Bildung, Freiräume anzubieten, in dem die Menschen fähig werden, sich von Konventionen zu lösen, sich zu emanzipieren und sich Neuem zu öffnen. (vgl. Ritter, S.37) Diese Haltung ist nicht an eine bestimmte Kunstform gebunden, sondern, wie Otto Gunter (1995) auf die Schule bezogen sagt, „das Salz in der Suppe jeden Unterrichts“ (ebd.S.5)

## 2.3 Theaterpädagogik als ästhetische Bildung

Neben der Kunst- und Musikpädagogik ist die Theaterpädagogik eine Teildisziplin der Ästhetischen Bildung. Die Kunstform Theater bietet sich natürlich besonders gut an für Ästhetische Bildung, da sie den Menschen in den Mittelpunkt stellt und sie verschiedenste Erfahrungsräume anbietet, die den Umgang mit sich selbst sowie mit der Gruppe thematisiert. Ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik heißt Wahrnehmung – (künstlerischer) Ausdruck/ Gestaltung – Reflexion.

Die wahrnehmende Auseinandersetzung ist die Auseinandersetzung mit sich selbst oder mit der Kunstform Theater, zum Beispiel mit Wahrnehmungs- oder Imaginationsübungen aber auch durch das Schauen von Theater, denn das Schauen von Theaterstücken ist nie ein passiver Prozess, sondern immer ein Dialog zwischen Schauspieler\*innen und Zuschauer\*innen. In der Geschichte des Theaters wurde dieser ästhetisch bildende Prozess schon öfters beschrieben, zum Beispiel von Aristoteles mit seinem Begriff der „Katharsis“, Bertolt Brechts „Lehrstück“ oder Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“. (vgl. Sting, 2017, S. 3)

Die gestaltende Auseinandersetzung mit dem Theater, ist der künstlerische Ausdruck. Hier geht es um das Formulieren von eigenen Wahrnehmungen im künstlerischen Ausdruck. Die subjektiven Empfindungen müssen so vermittelt oder verkörpert werden, damit sie das Publikum nachvollziehen kann. Durch das Verkörpern erfährt man Zwischenspielfräume, mit denen man andere Wirklichkeiten konstruieren kann.

Hentschel (2000) beschreibt dies als Differenzerfahrung (siehe Kapitel 2.6). Man kann also ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik als den Prozess ansehen, der zwischen dem wahrnehmenden und gestaltenden Subjekt und den künstlerischen Objekten/ Ereignissen, mit denen es sich auseinandersetzt, stattfindet. (vgl. Wörterbuch der Theaterpädagogik) Um sie in diese Prozesse des sinnlichen Erfahrens, des szenischen Darstellens sowie des Reflektierens zu bringen, müssen die Spieler\*innen sich selbst als eigene Akteur\*innen im Theater kennen lernen, sowie die theatrale Zeichensprache (wie Rolle, theatrale Kommunikation und Ausdrucksmittel) lernen und zur eigenen kreativen Gestaltungsfähigkeit ermutigt werden. Wenn diese Wahrnehmungs-, Imaginations-, Gestaltungs- und Zusammenspielerfahrungen ermöglicht werden, können die gemachten Erfahrungen erst durch Reflexion zu eigenen subjektiv gewonnenen Erkenntnissen werden.

## 2.4. Ziele und Themen der Ästhetischen Bildung in der TP

Für die ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik gibt es keine Abgrenzung der Themen, da wie Hentschel (2000) beschreibt, um die *Auseinandersetzung mit sich selbst im Medium der Kunst* (hier im Theater) ist. (vgl. 2.2.) So eignet sich jedes Thema, wenn es Teil der eigenen Lebenswelt ist, für Ästhetische Bildung.

Auch die Form oder Aktivität ist nicht vorgegeben. Dies kann die Befähigung zu Spiel mit sich selbst und der Gruppe, der Imagination, das Entdecken von neuen Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven sowie die Reflexion von künstlerischen Prozessen und Produkten sein. (vgl. Hasse, 2007, S.2) Dabei geht es darum, den eigenen ästhetischen Erfahrungen, Ausdruck und Gestalt zu verleihen und die eigenen Reflexionen zu fördern. Bock (1997) definiert die Bildungsaufgabe von Ästhetischer Bildung folgendermaßen:

*„Die Ästhetische Bildung soll die menschlichen Sinne schärfen und Möglichkeiten eröffnen, die dabei getätigten Erlebnisse in Relationen zueinander stellen zu können. Das Bildungsziel besteht dann darin, den Heranwachsenden sowohl zu Prozessen der Wahrnehmungen und des Verstehens als auch zu Gestaltungsfähigkeit hinzuführen.“* (Bock, 1997, S. 155)

Somit geht es nicht um die Übernahme bestimmter Werte und Muster und eine gewisse Weltanschauung, sondern vielmehr das subjektiv Wahrgenommene zu reflektieren und in eine künstlerische Gestaltungsform zu bringen.

Als Spielleiterin kann ich jedoch diese Bildungsprozesse nur wenig steuern oder messen. So beschreibt das Wörterbuch der Theaterpädagogik:



*Im Anschluss an diese spezifischen Kennzeichen theatralen Produzierens – z. B. spielerisches Konstrukt einer zweiten Wirklichkeit, Unablösbarkeit des gestalteten Produkts vom gestaltenden Produzenten und damit verbundenes Doppel von Spieler und Figur – lassen sich zwar Bildungsmöglichkeiten vermuten, wie z. B. die Ausbildung von Erfahrungsfähigkeit, Selbstreflexivität und Ambiguitätstoleranz, die Einsicht in Mechanismen sozialer Konstruktion und in die Unmöglichkeit der Abbildung von Wirklichkeit (vgl. Hentschel 1999), es lassen sich allerdings keine inhaltlichen Zielbestimmungen Ästhetischer Bildung vornehmen.*

Die Gefahr ist groß, dass die Ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik, instrumentalisiert wird, da die konkreten Zielsetzungen fehlen und das Themenfeld nicht abgesteckt ist. Entweder bleibt sie unwirksam im Sinne eines Ästhetizismus, weil sie versucht um das Darstellen von Wirklichkeit „als ob“ handelt, oder sie wird pädagogisch/politisch vereinnahmt und verliert damit ihre besondere Qualität. (vgl. Hentschel, S. 73)

## 2.5 Methodik der Ästhetischen Bildung in der TP

Czerny (2004) leitet Kriterien für die Grundhaltung von ästhetischen Prozessen auf Basis von der philosophischen Theorie „Ästhetik des Erscheinens“ von Martin Seel ab. Diese fünf Kriterien für Anleiter\*innen veranschaulicht sie für die Ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik. Im Folgenden werde ich sie kurz erläutern:

### 2.5.1. Innehalten und Verweilen

Theaterspielen braucht Zeit. Allzu oft wird beim Theaterspielen versucht, möglichst schnell voranzukommen, da man wenig Zeit zur Verfügung hat und ein Produkt am Ende aufführen will. Aber Theaterspielen ist Auseinandersetzung mit sich selbst, dem Stoff und der Gruppe, was nicht gut unter Zeitdruck geht. Auch die anschließende Reflexion braucht Zeit, um Erlebtes oder Beobachtungen zu berichten oder formulieren zu können. Nur so kann die Wahrnehmung von Teilnehmer\*innen geschärft werden und eigenen Empfindungen nachgespürt werden, welche den Grundstein für Ästhetische Bildung bilden. Neben der Zeit ist auch die Ruhe ein wichtiger Faktor. Diese braucht es, um sich auf sich selbst, auf die Gruppe und den Raum zu fokussieren und zu konzentrieren. Auch Entspannungs- und Imaginationsübungen brauchen Zeit und Ruhe, damit die Teilnehmer\*innen sich auf die Übung einlassen können und sich Figuren und Situationen vorstellen können. (vgl. ebd. S. 10)

### 2.5.2. Synästhetische Wahrnehmung

Grundlage jeder ästhetischen Erfahrung sind die Sinne. Dabei müssen die verschiedenen Sinne aktiviert werden und zu einem Zusammenspiel gebracht werden. Ein wichtiger Baustein der Ästhetischen Bildung ist es, diese Sinne zu schärfen und zu sensibilisieren. Diese Basis braucht es für den anschließenden Prozess der Verkörperung und des dramatischen Zusammenspiels. (vgl. ebd. S. 10)

### 2.5.3. Subjektivität

Subjektivität bekommt eine große Bedeutung in der Ästhetischen Bildung. Anders als im konventionellen Unterricht, wo die Themen auf richtig und falsch bewertet werden, muss in der Ästhetischen Bildung einen eigenen Zugang zu einem Text oder Thema gefunden werden. Es geht nicht um die Frage von Interpretation oder Aussage des/ der Autor\*in, sondern sich selbst zu fragen, was dieses Thema oder Text für mich bedeutet. Eigene Meinungen sollen also nicht nur Platz haben, sondern von allen Teilnehmer\*innen bewusst gefordert und gefördert werden. Um diese Subjektivität von ästhetischen Erfahrungen zu formulieren zu können, müssen Teilnehmer\*innen in ihrem Selbstwert gestützt werden, damit sie sich trauen, ihre eigenen Gedanken und Meinungen wahrzunehmen und zu formulieren. (vgl. ebd. S. 11)

### 2.5.4. Imagination

Ein anderer wichtiger Baustein ist die Kraft der Imagination. Nebst der Fähigkeit, unsere Umwelt und das eigene Ich wahrzunehmen, braucht es in der Ästhetischen Bildung die Fantasie und die Imagination, oder die Fähigkeit, Dinge sich vorstellen zu können. Die Wahrnehmung braucht die Imagination und die Fantasie, da ansonsten die Sinneswahrnehmung nur ästhetische Empfindungen bleiben und nicht lebendig werden. (vgl. ebd. S. 11)

### 2.5.5. Zweckfreiheit

Die Zweckfreiheit im Theater bedeutet erstmals, das Spielen an sich aus reinem Vergnügen. Im Ausprobieren und dem Erfahren von verschiedenen Situationen und Figur wird das Theaterspielen an sich selbst für wertvoll erachtet und einen verwertungsarmen Raum geschaffen. Dabei geht es darum, sich nicht zu schnell auf Szenen festzulegen, sondern ausprobieren und erleben. Diese Zweckfreiheit braucht es, damit kein Druck des Produzierens entsteht, wie dies oft auch in den Schulen der Fall ist. Im besten Falle dient die Zweckfreiheit auch dazu, dass sich

eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens und Akzeptanz bildet, anstatt der Konkurrenz in der Gruppe. So bekommt der Prozess eine größere Bedeutung als das endgültige Produkt in der ästhetischen Bildung. (vgl. ebd., S. 12)

## 2.6. Lernfelder für ästhetische Erfahrungen im Theater

Ästhetische Bildung bietet verschiedene Erfahrungsräume an. Zum einen sind dies die Differenzerfahrungen, wie sie Hentschel (2000) als spezifischen Eigenschaften von ästhetischen Erfahrungen im Theater beschreibt. Andererseits ist es auch die Arbeit am Inhalt und Thema sowie der Reflexion. Die daraus resultierenden Bildungspotenziale werden in Kapitel 2.7 beschrieben.

### 2.6.1. Differenzerfahrungen im theatralen Raum

Theaterspielen ist nicht einfach eine Kopie der sozialen Realität oder unseres Alltags. Der theatrale Raum zeichnet sich durch eine Plastizität aus, die neue Wirklichkeit erschaffen kann und so auffordert neues auszuprobieren oder bekanntes in neuen Kontexten kennenzulernen. (vgl. Ritter, 2013, S. 40) Des Weiteren ist der theatrale Raum auch ein Schutzraum, in dem ohne Ängste und Hemmungen erkundet und erforscht werden kann, ohne bestraft oder zu bewertet werden. Dieser theatrale Raum wird von Boal auch als „ästhetischer Raum“ bezeichnet (vgl. Boal 2006, S. 32ff). Zum ästhetischen Raum gehört auch das Spiel mit den Tabus der Wirklichkeit, wie Schimpfen, Verbotenes oder Asoziales, ohne dafür die direkten Konsequenzen tragen zu müssen. Durch das Handeln, das Erfahren, Erforschen und Verändern des theatralen Raumes, können die Spieler\*innen verschiedene Wirklichkeiten konstruieren und sich in verschiedenen Situationen erproben. Neben diesen Erfahrungen der konstruierten Wirklichkeiten sind es besonders die Differenzerfahrungen, die die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Imaginationsfähigkeit, Ausdruckskraft und Verhalten in der Gruppe sowie die Selbstreflexion fördern. (vgl. Paschold, S. 16) Hentschel (2000) beschreibt den zentralen Ort der ästhetischen Bildung in der Theaterpädagogik im Dazwischen. Dazwischen heißt, dass die gemachten Erfahrungen im theatralen Raum sich unterscheiden von den sonstigen Erfahrungen meiner Lebenswelt. Diese können durch mich (intrasubjektiv) geschehen oder im Zusammenspiel mit anderen (intersubjektiv).

*Bei der Erfahrung des Dazwischen (...) handelt es sich um einen Modus von Erfahrung, der nicht nur intra-subjektiv, sondern gleichzeitig immer*

*schon intersubjektiv stattfindet und damit die Konstitution des Subjekts mit der Konstitution eines Gegenübers verbindet. (ebd., S. 161)*

Da die Differenzerfahrungen für die ästhetische Bildung große Bedeutung haben, werden die von Ulrike Hentschel erschaffenen Kategorien hier nähervorgestellt. (vgl. ebd., S. 162ff.)

### **1. Differenzerfahrung zwischen Spieler und Figur**

Indem ich mich als spielendes Individuum mit meiner eigenen Persönlichkeit, Einstellungen und Werten einer Figur nähere, vergleiche ich mich als Spieler\*in mit der Figur, die auch eine individuelle Persönlichkeit, Einstellungen und Werte hat. Wenn die Figur mir in einem Merkmal ähnelt, so wird dieses Merkmal bestätigt und gestärkt. Wenn die Figur sich jedoch gegensätzlich zum spielenden Individuum verhält, so bekommt das spielende Subjekt Rollenschutz, um neue Handlungen und Verhaltensweise auszuprobieren. Diese Differenz zwischen Spieler-Ich und Figuren-Ich können den/die Spieler\*in in seiner/ihrer Persönlichkeit stärken, wenn die Differenzerfahrung minimal ist und neue Perspektiven ermöglichen, wenn die Differenzerfahrung beachtlich ist (vgl. ebd., S. 170).

### **2. Differenzerfahrung zwischen Gestalten und Erleben**

Um eine Figur zu verkörpern, müssen die Spieler\*innen lernen, ihren Körper zu verändern und als veränderbar und gestaltbar zu sehen. Indem sie nach Körperlichkeiten für verschiedene Figuren suchen, erleben sie ihren Körper auf verschiedene Weisen. Dabei werden subjektive Empfindungen zur Figur nach außen getragen und versucht dem Publikum zu vermitteln. (vgl. ebd. S. 245). Dieses Gestalten von subjektiven Empfindungen zu einer lesbaren Körperlichkeit braucht einen permanenten Perspektivwechsel von der Innenwahrnehmung zur eigenen Außenwahrnehmung. Die Spieler\*innen erleben so den Zusammenhang von innerem Erleben und äußerem Spielen. Diese Erfahrung von *Veränderbarkeit und Entwicklungsfähigkeit von Identität (...)* (kann) sich auch auf die *Persönlichkeitsbildung des/der Spielenden (Ritter, 2013, S.41)* auswirken.

### **3. Differenzerfahrung zwischen Bühne und Publikum**

Die Spieler\*innen müssen sich einerseits auf das Spielen auf der Bühne konzentrieren, andererseits müssen sie sich aber auch auf das Publikum konzentrieren. Stanislavskij beschreibt diesen Zustand als „öffentliche Einsamkeit“. Unabhängig ob vom Spiel mit einer 4. Wand oder ohne ausgegangen

wird, geschieht dieser ständige Wechsel der Konzentration. (vgl. Hentschel, 2000, S. 207) Dafür braucht es eine bewusste Wahrnehmung, sowie eine Reflexion über diese Wahrnehmung. Im Prozess des Theaterspielens kommt somit „das reflexive Verhältnis des Subjekts zu sich selbst (vgl. ebd. S. 208) besonders zum Tragen.

#### **4. Differenzerfahrung zwischen Körper-Haben und Körper-Sein**

Im „*Betrachten des eigenen Körpers von außen und Handeln und Erleben im eigenen Körper*“ (vgl. ebd., S. 227) erleben die Spieler\*innen den Wechsel zwischen den Wahrnehmungsperspektiven. Diese Differenzerfahrung wird schon bei Nummer eins (zwischen Spieler und Figur) beschrieben, hier ist aber der Fokus mehr auf die Leiblichkeit.

Verschiedene Schauspieltheorien beschreiben das innere Erleben und das äußerliche Betrachten und deren Konsequenz für die Erarbeitung einer Rolle. Unabhängig mit welcher Schauspieltheorie gearbeitet wird, wird die Differenzerfahrung von Körper-Haben und Körper-Sein bewusst erfahren. (vgl. ebd. S. 224)

#### **5. Differenzerfahrung zwischen Sinn und Sinnlichkeit**

Beim Theaterspielen wird das geschriebene Wort zum gesprochenes Wort und wechselt somit das Medium und kann deshalb nicht nur als Wiedergabe gesehen werden, sondern als subjektive Interpretation und ist somit ein wichtiger Teil zur Rollenfindung und deren Verkörperung. Dabei muss sich der/die Spieler\*in mit dem Text und dessen Sinn auseinandersetzen, andererseits den Text sinnlich gestalten und in Kontext sowie in Beziehung mit seinem Gegenüber bringen. Das verlangt vom/vor Spieler\*in ab, dass sie sich auch Gedanken über den Subtext, der Gedanken, Erfahrungen, Intentionen enthält, dieses Textes auseinandersetzt. Diese wiederum müssen so verkörpert werden, dass sich nicht nur der Text, sondern auch der Subtext dem/die Zuschauer\*in vermittelt. (vgl. ebd. S.233)

#### **2.6.2. Inhaltliche Auseinandersetzung**

Um Theater zu spielen, braucht es immer einen Spielimpuls oder Spielsituationen, um diese dann auch theatral umsetzen zu können. Das kann ein fertiges Theaterstück, eine Frage oder nur ein Spielort oder –Situation sein, die alle interessiert, sein. Wenn die fertige Vorlage schon da ist, gilt es, einen Zugang zum Text zu finden und Parallelen zur eigenen Lebenswelt zu finden. Dabei geht es um die Identifikation mit den Figuren, um das Auseinandersetzen mit ihren Motiven. Wichtig ist hier, dass man nicht von der künstlerischen Aussage eines/einer Autor\*in ausgeht, sondern sich die

Spieler\*innen selbst fragen, was ihnen dieser Text bedeutet und ihn als Grundlage eigener subjektiven Empfindungen/ Interpretationen brauchen.

Wenn es um eine Stückeentwicklung geht, wo biographische Materialien und Themen aus der eigenen Lebenswelt die thematische Grundlage bildet, steht die Recherche und die inhaltliche sowie die künstlerische Auseinandersetzung damit im Vordergrund. Die Welt, „*in der der Schauspieler ebenso lebt wie jeder andere Mitbürger, wird für den Darsteller zum Studienobjekt*“. (vgl. Langer 1996, S. 57) Diese thematische Auseinandersetzung ist ein Prozess, der die Spielenden anregt, darüber zu forschen, nachzudenken und ins künstlerische Tun zu übersetzen. Die Ergebnisse werden dann zusammengefasst, in eine theatrale Form gebracht und mit gesammeltem Assoziationsmaterial ergänzt. Dieser Prozess ist einerseits von künstlerischer Natur, andererseits auch eine Art wissenschaftliche Recherche und kann die Spielenden in ihrer Sach-, Methoden-, Sozial-, und Selbstkompetenz unterstützen. (vgl. Paschold, S. 20)

### 2.6.3. Reflexion der gemachten Erfahrungen

Damit das subjektiv Erlebte zur Erfahrung wird und ins Bewusstsein der Spieler\*innen rückt, braucht es die Reflexion. Erst so können ästhetische Erfahrungen im Theaterspielen ihr volles Bildungspotenzial entfalten und die Spieler\*innen ihren die gemachten Erfahrungen auf ihre eigene Lebenswelt übertragen. Ansonsten bleibt es bei der subjektiv gemachten Erfahrung, die nicht verallgemeinert oder objektiviert werden kann. Die Reflexion soll nicht nur am Ende eines Prozesses geschehen, sondern soll fester Bestandteil des Theaterspielens sein. Ingo Scheller (Scheller, 1998, S. 130) zeigt in seinem Buch „szenisches Spiel“ drei Möglichkeiten zur Reflexion von ästhetischen Erfahrungen auf:

- **Die Rollenreflexion:** Hier erzählt der/die Spieler\*in von seinen subjektiv gemachten Erfahrungen aus seiner Perspektive der gespielten Rolle. Dies können z.Bsp. wachgerufene Emotionen sein, oder subjektive Perspektiven der Rolle. (vgl. ebd., S. 130)
- **Die Beobachterreflexion:** Hier reflektieren die Zuschauer\*innen das Gesehene und reflektieren ihre Beobachtungen und so „*nicht nur unterschiedliche Wahrnehmungsweisen und Deutungen des Geschehens an konkreten Haltungen sichtbar gemacht werden*“ (Scheller, S. 135) Die Spieler\*innen bekommen auch Rückmeldung, wie ihr Spiel von aussen wahrgenommen wird. (vgl. ebd., S. 135)
- **Die Spielerreflexion:** Durch die Differenzen zwischen dem Spieler-Ich und dem Rollen-Ich, wie auch durch die gemachten Erfahrungen zwischen

der Rolle und den anderen Spieler\*innen, wird oft eine Spielerreflexion nötig, um „zwischen sich und der Rolle (...) zu unterscheiden“ (ebd., S. 144) Hier können gemachte Wahrnehmungen und Erfahrungen besprochen werden.

Natürlich braucht es am Ende des Arbeitsprozesses auch immer die Reflexion über das gesamte Projekt, über den Gruppenprozess und die gemachten Erfahrungen und über das zusammen hergestellte Produkt/Inszenierung. Nur so gelingt der Transfer der gewonnenen Erkenntnis in die eigene Lebenswelt.

## 2.7. Bildungspotenziale ästhetischer Erfahrung im Kontext des Theaters

Aus den beschriebenen Differenzenerfahrungen von Hentschel (2000), hat sie fünf Kategorien entwickelt, um die Bildungspotenziale ästhetischer Erfahrungen zu beschreiben. Diese werden hier erläutert und genauer beschrieben. Diese Aufteilung ist eher als Beschreibung gedacht „selbstverständlich handelt es sich um ein Feld von sich gegenseitig bedingenden und überschneidenden Erfahrungszusammenhängen.“ (ebd., S. 238)

Die erste Kategorie, die Hentschel beschreibt ist die *Ambiguitätserfahrung /Differenzenerfahrung/ Erfahrung des Dazwischenstehens* (ebd. 238). Die Ambiguität bedeutet das gleichzeitige Erfahren von zwei verschiedenen Wirklichkeiten in den Spielsituationen, die sich widersprechen können, wenn Theaterspielen nicht als Abbilden der Realität verstanden wird. Diese Zweideutigkeit kann als „Fähigkeit, unterschiedliche Wirklichkeiten zu konstruieren und nebeneinander bestehen zu lassen“, (ebd. 238) als Bildungsmöglichkeit gesehen werden. Diese gemachte Erfahrung zeigt die Möglichkeiten von Veränderungen der Körperlichkeiten wie auch gesellschaftlicher Verhältnisse auf. (vgl. Hentschel, 2012, S. 67)

Die zweite Kategorie ist die der *Erfahrung des Doppels von Gestaltung und Erleben* (Hentschel, 2000, S. 239). Es geht um das *Bemühen um Objektivierung eines subjektiven Ausdrucks* (ebd. S. 240). Dieser Prozess zwischen bewusstem Gestalten und subjektivem Erleben ist ein Wechselspiel, das leicht aus dem Gleichgewicht gerät. Diese Erfahrung steht nach Adorno (1970) im Gegensatz zum Wunsch nach „Eindeutigkeit, die Unduldsamkeit gegen das Ambivalente, nicht säuberlich Sublimierbare; am Ende gegen das Offene, von keiner Instanz Vorentschiedene, gegen Erfahrung selbst“. (ebd., S.176) Adorno geht sogar so weit, indem er diesen Wunsch als ein *schwach ausgebildetes Ich und als Zug einer autoritären Persönlichkeitsstruktur* sieht. (ebd. S. 176)

Die dritte Kategorie ist die der *Darstellung des Nicht-Darstellbaren* (Hentschel, S. 240).

Eine sehr wichtige Erkenntnis im Theater spielen ist die Erkenntnis, dass die Wirklichkeit nicht dargestellt werden kann, sondern immer Zeichen oder Übersetzungen dafür gefunden werden müssen. Zum Beispiel kann auf der Bühne kein richtiger Tod dargestellt werden, sondern muss mit mit theatralen Zeichen, die vom Publikum gedeutet werden können, übersetzt werden. Dieser Gebrauch von theatralen Zeichen zeigt, dass Wirklichkeit auf der Bühne nicht identisch dargestellt werden kann. (vgl. Czerny, S. 16) Dies befähigt die Spieler\*innen einerseits mit dem Umgang von künstlerischen Ausdrucksmitteln, wie auch zur *wesentliche Kompetenz im Umgang mit neuen Medien und Formen technologischer Kommunikation* (Hentschel, 2000, S. 241).

*Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit* sind die vierte Kategorie nach Hentschel (ebd. S. 241). Sie bedeuten „*sich mit einem Teil des Ichs auf das Erleben des Augenblicks einzulassen und gleichzeitig die Erfahrungen des Vorausgegangen und das Wissen um die zukünftige Entwicklungen zu bewahren* (ebd., S. 248) Somit kann, wenn Identität als veränderbar gesehen wird, Theaterspielen die Identitätsbildung beeinflussen, da im gestalterischen und künstlerischen Prozess und in der Begegnung mit den Mitspieler\*innen eigene Vorstellungen sich verändern und verrücken können. (vgl. ebd. S. 242f.)

Die letzte Kategorie, die Hentschel beschreibt, ist die der *Selbstreflexivität*. (ebd. S. 243). Selbstreflexivität bedeutet hier die *exzentrische Selbstbetrachtung* (ebd. 243) und die daraus resultierende Erfahrung, dass das eigene Ich von außen immer als Objekt gesehen wird und dass die Wahrnehmungen zu diesem Objekt variieren können. (ebd. S. 243) Somit werden das eigene Empfinden wie auch die subjektive innere Wahrnehmung relativiert. Diese Erfahrung und die Einsicht, dass Wahrnehmung sehr subjektiv ist, ermöglicht uns, uns von alten überholten Konventionen und Normvorstellungen emanzipieren und Neuem zu öffnen. (vgl. Ritter, 2013, S.37)

## 2.8. Grenzen der Ästhetischen Bildung in der Theaterpädagogik

Im vorherigen Kapitel 2.7 wurden die Bildungspotenziale der Ästhetischen Bildung beschrieben, die sich durch die theatrale Praxis ergeben. Die ästhetische Erfahrung ergibt sich durch die Wirkungsweisen und durch die Materialität des Theaters und geschieht auch ohne pädagogische Absicht des/der Spielleiters\*in.

Diese ästhetischen Erfahrungen sind sehr subjektiv und individuell. Zudem sind sie auch abhängig von Entscheidungen und Fähigkeiten von jedem und jeder Einzelnen. Als Spielleiter\*in ist es unmöglich, die TN zu einer gewissen ästhetischen Erfahrung hinzuführen und diese zu steuern. (vgl. Hentschel, 2000, S. 244) Es kann nur der



Raum mit den notwendigen Bedingungen geschaffen werden, um ästhetische Bildung durchzuführen. Somit lassen sich „keine linearen Folgerungen im Hinblick auf gesellschaftlich wünschenswerte Zielsetzungen ableiten.“ (ebd. S. 244) Die Hinrichtung auf gewisse gewünschte Kompetenzen gefährdet die Qualität der ästhetischen Bildung und lässt sich somit nicht funktionalisieren (vgl. Hentschel, 2007, S. 5) Laut Hentschel (2000) soll die ästhetisch bildende Praxis versuchen, sperrig zu bleiben gegenüber einer Übertragung von bereits Gewußtem, von feststehenden Sinn- und Bedeutungszusammenhängen. (vgl. ebd., S. 10)

Auch können die künstlerischen Prozesse und die daraus entstandenen Ergebnisse von verschiedenen Teilnehmer\*innen und Gruppen nicht verglichen werden, da sie einmalig, unvergleichlich und in hohem Masse situationsabhängig sind. (vgl. ebd. S.244) Somit gibt es auch nur sehr wenig Forschung nach den bildenden Wirkungen des Theaterspiels, weil sich das Messen von ästhetischer Bildung als schwierig erweist und nicht empirisch nachgewiesen werden kann. (vgl. Pinkert, 2009, S. 11)

## 2.9. Verankerung im Lehrplan 21 in der Schweiz

Die ästhetische Bildung lässt sich in verschiedenen Bereichen des Lehrplan 21 verorten. Sie wird zwar darin nicht explizit erwähnt, wenn wir jedoch das Bildungsziel der ästhetischen Bildung, wie es Bock (1997) beschrieben hat (...) *Das Bildungsziel besteht dann darin, den Heranwachsenden sowohl zu Prozessen der Wahrnehmungen und des Verstehens als auch zu Gestaltungsfähigkeit hinzuführen.*“ (siehe Kapitel 2.4) verstehen, also das der Wahrnehmung deren Verstehen oder Reflexion und der Ausdrucksfähigkeit, so findet die ästhetische Bildung in den allgemeinen Bildungszielen der Fächer folgendermaßen Platz:

### **Natur, Mensch, Gesellschaft**

*„Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Welt in ihren natürlichen, technischen, historischen, kulturellen, sozialen, ökonomischen, ethischen und religiösen Dimensionen mit ihren je eigenen Phänomenen und Prozessen auseinander.*

*Sie erweitern ihre Kenntnisse und Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, sich in der Welt zu orientieren, diese immer besser zu verstehen, sie aktiv mitzugestalten und in ihr verantwortungsvoll zu handeln.“* (Lehrplan 21, S. 4)

### **Gestalten**

*Sie lernen, eigene Vorstellungen und Ideen gestaltend umzusetzen und gestalterische Vorhaben, Aufgaben und Prozesse zu realisieren. Sie*

*erwerben ästhetische, bildnerische, gestalterische und technische Kompetenzen, die ihnen den Dialog und die persönliche Auseinandersetzung mit Kultur und Kunst ermöglichen. (Lehrplan 21, S. 4)*

### **Bewegung und Sport**

*Die Schülerinnen und Schüler vertiefen über vielfältige Bewegungserfahrungen die Sensibilität für ihren Körper und lernen, ihn differenziert wahrzunehmen. (Lehrplan 21, S. 4)*

### **Musik**

*Die Schülerinnen und Schüler werden befähigt, auf musikalischer Ebene an der kulturellen und künstlerischen Auseinandersetzung in der Gesellschaft teil zu haben. (Lehrplan 21, S. 4)*

## **3 Bildung für Nachhaltige Entwicklung**

### **3.1 Definition und politische Verankerung**

Bildung für nachhaltige Entwicklung oder kurz BNE ist ein interdisziplinäres Bildungskonzept, das die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt: Wie beeinflussen meine Entscheidungen Menschen nachfolgender Generationen oder anderswo? BNE soll Individuen dazu bringen das eigene Handeln auf der Welt zu verstehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. (vgl. UNESCO-Weltaktionsprogramm)

Es wurde von der UNESCO an der Rio-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in 1992 konkretisiert. 180 Staaten unterschrieben den Vertrag für die Umsetzung der BNE. Dies aus dem Grund, dass nachhaltige Entwicklung ohne gesellschaftlichen und mentalen Wandel nicht geschieht, wurde eine weltweite Bildungsinitiative initiiert. (vgl. Gerhard de Haan, Plum/Leicht, S. 7) Ziel war es, das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung zu generieren, das die sozialen, ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkte gleichwertig miteinbezieht, weltweit als eine Art Leitlinie für öffentliche Institutionen zu verankern. Dabei wurde besonders auf den Stellenwert der Bildung hingewiesen, die über ein besonders großes Potential verfügt, den gesellschaftlichen Wandel herzubringen. Denn ohne Bildung kein Wissen, keine Persönlichkeitsentwicklung und letztlich auch keine soziale Teilnahme und Verantwortungsübernahme. Daraufhin wurde im 2005 bis 2014 die Weltdekade (auch genannt UN-Dekade) für BNE ausgerufen.

In einem gewissen Sinne wird so die klassische Definition von Bildung ernstgenommen, denn BNE ist nichts anderes als sich als Akteur\*in von sozialer, kultureller und natürlicher Umwelt wahr zu nehmen. (vgl. Fuchs in: Plum/Leicht, S. 18))

### **3.2 Ziele und Themen der BNE**

Die BNE hat keine verbindlichen Themen. Dennoch ist das Feld abgegrenzt: Fragestellungen zu Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Ökologie, die an der eigenen Lebensrealität anschließen, eignen sich besonders gut. Auch eignen sich Themen gut, die die nachhaltige Entwicklung auf erlebbare Weise machen und Schlüsselprobleme dieser Thematik aufzeigen. (vgl. Paschold, 2013, S.11)

Wie in meiner Einführung in 1.1 geht es nicht um die Vermittlung von Wissen im Unterricht, oder um das Darlegen von Elendsszenarien, sondern um die Ermächtigung der Teilnehmer\*innen, die kreativ werden und ganz neue Lösungen

finden für Handlungsproblematiken in ihrem eigenen Alltag und sich als selbstwirksame, empathische Zivilbürger\*innen erleben. Gerhard de Haan schreibt dazu:

*Im Kontext von BNE geht es darum, etwas über kreative Lösungen zu lernen, die eine ökonomische Prosperität und den Schutz von Natur zugleich ermöglichen; es geht um das Wissen für die Entwicklung innovativer, Ressourcen schonender Techniken, um Kenntnisse über neue Formen der Politik, bei der bürgergesellschaftliches Engagement einen hohen Stellenwert erhält; es geht um das Nachdenken über neue Lebensstile, in denen sich Wohlbefinden, Zufriedenheit und Rücksichtnahme auf die Natur und auf andere Menschen zusammen bringen lassen; es geht um die Übernahme der Perspektiven anderer Menschen aus anderen Ländern, um Initiativen zum fairen Handel und neue Formen weltweiter Kooperation. Dies alles mit dem Ziel, durch Bildung und Erziehung handlungsfähig zu werden für eine weltweit gerechtere Verteilung von Lebenschancen unter Berücksichtigung ökologischer Kriterien. (Gerhard de Haan, in: Plum/Leicht, S. 9)*

BNE will also essentiellen Fragen auf lokaler und globaler Ebene und ihren komplexen Wechselwirkungen und Verantwortlichkeiten nachgehen. Des Weiteren will BNE aber auch Kompetenzen zur Mitgestaltung, Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit vermitteln. Es geht also um die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaften. (vgl. Fischer in: Brammertz/Witt/Fischer, 2012, S. 6)

### 3.3 Didaktik der BNE

#### 3.3.1 Didaktische Prinzipien

Da BNE ein relativ junges Bildungskonzept ist, stützt es sich auf die systemisch-konstruktivistische Didaktik. Das heißt, dass eigene Erkenntnisse durch methodisches Handeln ermöglicht werden können, jedoch nicht spezifisch erzeugt werden sollen. (vgl. Siebert, 2005, S. 31) Man erhofft dabei, dass sich persönliche Werte und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensmuster entwickeln, die mit der Nachhaltigen Entwicklung der UNESCO vereinbar sind. (vgl. BMU 1993)

Grundsätzlich lassen sich die drei wichtigsten didaktischen Prinzipien auf **Zukunftsorientierung, vernetzendes Lernen und Partizipation** reduzieren: Bei der **Zukunftsorientierung** geht es darum, sich mit den eigenen oder gemeinsamen Zukunftsentwürfen auseinanderzusetzen und sie kritisch zu hinterfragen. Das **vernetzende Lernen** berücksichtigt die verschiedenen Perspektiven. Wissen, Methoden und Konzepten werden aus verschiedenen fachlichen Perspektiven vernetzt und in einem konkreten, lebensnahen Thema

verknüpft. Das didaktische Prinzip der **Partizipation** verlangt, dass Schüler\*innen im Unterricht mitentscheiden und teilhaben können und Entscheidungsprozess mitgestalten und deren Folge mittragen. (vgl. Deutschschweizerische Erziehungskonferenz)

Weitere didaktische Prinzipien können aus den Forderungen der „Agenda 21“ mit Methodenvielfalt, wirksamen Kommunikationsmitteln und einer Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung ergänzt werden. (vgl. BMU 1993)

### 3.3.2 Die Gestaltungskompetenz als Handlungsorientierung

Der Begriff **Gestaltungskompetenz** vermittelt das Hauptanliegen der BNE nämlich, dass nicht das Wissen im Vordergrund stehen soll, sondern die Kompetenzen, das Anwenden des Wissens über nachhaltige Entwicklung. Man spricht auch darum auch von der Handlungsorientierung. Hauptziel des Begriffs der Gestaltungskompetenz die Menschen befähigen, die Zukunft mitzugestalten und sich selbst als verantwortlicher Akteur\*in einer veränderbaren Zukunft zu sehen. Das heißt aus gelerntem Wissen sollen persönliche Reflexionen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer eigenen Lebenswelt gemacht werden und so eigene Denkmuster und Verhaltensweise geändert werden.

Die Gestaltungskompetenz setzt sich aus den folgenden zehn Teilkompetenzen zusammen (de Haan, 2008, S.32):

1. Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
2. Vorausschauend denken und handeln können
3. Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
4. Selbstständig planen und handeln können
5. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
6. An Entscheidungsprozessen partizipieren können
7. Sich motivieren können, aktiv zu werden
8. Andere motivieren können, aktiv zu werden
9. Eigene Leitbilder und die Anderer reflektieren können
10. Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können

## 3.4 Aktuelle Verankerung der BNE im Lehrplan in der Schweiz

Die Förderung einer Nachhaltigen Entwicklung ist in der Schweizerischen Bundesverfassung als Auftrag staatlichen Handelns festgeschrieben.

*Sie (die Schweizerische Eidgenossenschaft) fördert die gemeinsame Wohlfahrt, die nachhaltige Entwicklung, den inneren Zusammenhalt und die kulturelle Vielfalt des Landes.*"(BV, Art. 2 Zweck, Abs. 2).

Im Lehrplan 21 der Deutschschweizerischen Erzieher wurden die folgenden sieben fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung aufgenommen: „Politik, Demokratie und Menschenrechte, Natürliche Umwelt und Ressourcen, Geschlechter und Gleichstellung, Gesundheit, Globale Entwicklung und Frieden, Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung, Wirtschaft und Konsum.“ (vgl. Lehrplan 21) In welchen Fächern oder in welchen Gefässen des Unterrichts unterrichtet wird, wird nicht weiter erläutert. Auffallend ist jedoch, dass diese Themen grösstenteils in den Fächern der Geistes – und Naturwissenschaften verankert sind. Die Verbindung mit den musischen oder ästhetisch bildenden Fächern muss also durch Eigeninitiative hergestellt werden. Des Weiteren ist auch unklar, wo diese interdisziplinären Themen unterrichtet werden, da heutzutage der Stundenplan immer noch nach Fächern und nicht nach Themen strukturiert ist. Der Lehrplan 21 schlägt vor, dass diese Themen in Projektwochen, als Jahresthema, oder Thementag umgesetzt werden können. (vgl. Deutschschweizerische Erziehungskonferenz, 2014, S. 17)

1. Zyklus KG und 1./2. Klasse	2. Zyklus 3.–6. Klasse	3. Zyklus 7.–9. Klasse
Deutsch		
	Französisch oder Englisch	
		Englisch oder Französisch
		Italienisch
Mathematik		
Natur, Mensch, Gesellschaft		Natur und Technik mit Physik, Chemie, Biologie Wirtschaft, Arbeit, Haushalt mit Hauswirtschaft Räume, Zeiten, Gesellschaften mit Geografie, Geschichte Ethik, Religionen, Gemeinschaft mit Lebenskunde
Gestalten: Bildnerisches Gestalten / Textiles und Technisches Gestalten		
Musik		
Bewegung und Sport		
	Medien und Informatik	
		Berufliche Orientierung
Bildung für Nachhaltige Entwicklung		
Überfachliche Kompetenzen Personale · Soziale · Methodische Kompetenzen		

Abbildung 1: Verortung der BNE im Lehrplan 21

## 4 Spannungsfeld Ästhetische Bildung, Theaterpädagogik und BNE

Die Ergebnisse meiner Recherche in den vorherigen Kapiteln sollen hier verglichen werden und zusammengeführt werden auf die Antwort hin: *Inwiefern kann die ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik auch die Ziele der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ integrieren und realisieren und was sind die Konsequenzen für die theaterpädagogische Praxis?* Dabei soll auch ein Projekt angeschaut werden, die dieses Konzept schon durchführt.

### 4.1 Vergleich der Bildungskonzepte

#### 4.1.1. Vergleich anhand der Bildungsziele/Didaktik

Auf den ersten Blick zeigt sich, dass die zwei Bildungskonzepte eine große Schnittmenge haben. In Kapitel 2.4. (Ziele und Themen der Ästhetischen Bildung) beschreibt Bock (1997): *„Das Bildungsziel besteht darin, den Heranwachsenden sowohl zu Prozessen der Wahrnehmungen und des Verstehens als auch zu Gestaltungsfähigkeit hinzuführen“* als Leitlinie der Ästhetischen Bildung. Diese Hauptintentionen Wahrnehmen, Gestalten, Reflektieren lassen sich genauso auf die BNE übertragen. Im Sinne von Wahrnehmen von sozialen und politischen Realitäten, selbst aktiv werden und eigene Werte und Normen zu hinterfragen. Aber auch andere Intentionen der ästhetischen Bildung sind zum größten Teil dieselben wie in der BNE: Zum Beispiel das Lernen durch Erfahrung und Handlung, die Identitätsfähigkeit und Stärkung des Gemeinschaftssinnes, aber auch Kompetenzen wie Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit mit uneindeutigen Situationen umzugehen, wie das Adorno (1970) als Fähigkeit das Ambivalente, Offene, von keiner Instanz Vorentschiedene, Erfahrungen per se, zu akzeptieren und damit konstruktiv umzugehen, beschrieben hat. (vgl. Kapitel 2.7) Sie kann auch als Perspektivenvielfalt beschrieben werden. Aber auch Kompetenzen wie analysieren und entscheiden können oder Diskussionen führen zu können und auch andere Meinungen zu tolerieren werden in der ästhetischen Bildung wie auch in der BNE angestrebt. Darüber aus ist auch die Persönlichkeitsentwicklung, in der BNE oft auch als Ermächtigung oder Empowerment beschrieben, das Subjekt das sich ermächtigt fühlt an der Gesellschaft teilzunehmen, ein großes Anliegen der zwei Bildungskonzepte. So stärken beide, wenn auch in verschiedenen Kontexten den Selbstwert und das Selbstbewusstsein. Ebenso beabsichtigen beide die Erweiterung der Selbstreflexionsfähigkeit sowie die (kreative) Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Normen. (vgl. Stoltenberg 2009). Zusammenfassend kann gesagt

werden, dass die große Gemeinsamkeit, die Reflexions- und Wahrnehmungsfähigkeit für Gesellschaft und Umwelt zu schärfen und zu einer aktiven Mitgestaltung in der Gesellschaft zu ermutigen, ist.

Bei all den vielen Gemeinsamkeiten, die ästhetische Bildung und BNE aufzeigen, ist es jedoch falsch zu sagen, dass ästhetische Bildung immer Bildung für nachhaltige Entwicklung sei, denn für die BNE gibt es drei Grundsatzfragen, die positiv zu beantworten sind, damit sie unter BNE fallen. Erstens: *„Trägt das, was wir tun, in irgendeiner Form zur Reduktion des ökologischen Fußabdrucks bei?“*, zweitens: *„Dient es der Förderung von Wohlstand und Wohlbefinden?“* und drittens: *„Dient es dazu, die Teilhabe und die Partizipationsfähigkeit zu steigern?“*. (vgl. de Haan in: Brammertz, Witt, Fischer, S. 41) In der ersten Frage unterscheidet sich BNE klar von der ästhetischen Bildung mit ihrer normativen Haltung, wenn sie *„zur Reduktion des ökologischen Fußabdruckes“* beitragen will. Diese normative Haltung, oder Erziehung zu Verhaltensmuster, die mit der Nachhaltigen Entwicklung der UNESCO vereinbar sind (vgl. Kapitel 3.3.1.), stehen im Gegensatz zur Ergebnisoffenheit und Prozessorientierung der Ästhetischen Bildung. Viel mehr noch entzieht sich die Ästhetische Bildung der gezielten pädagogischen Einflussnahme und vordefinierten inhaltlichen Zielen (vgl. Kapitel 2.4). Zudem gibt es einige Zielbestimmungen, die nicht mit der BNE übereinstimmen, wie zum Beispiel die künstlerische Ausdrucksfähigkeit, das Lernen über die eigene subjektive Wahrnehmung, der Umgang mit theatralen Zeichen (vgl. Kapitel 2.7), Imagination oder Erfahrungen der Selbstvergessenheit oder die von Hentschel (2000) beschriebene Differenzenerfahrung (vgl. Kapitel 2.6.1.), die erst im ästhetischen Raum möglich gemacht werden können.

#### 4.1.2. Vergleich anhand der Methodik

Beide Bildungskonzepte zeigen große Ähnlichkeiten auf, in der Art wie sie das Lernen strukturieren und gestalten. Sie beabsichtigen ein ganzheitliches, partizipatives, selbstgesteuertes und handelndes/lösungsorientiertes Lernen und Entdecken von der eigenen Lebenswelt. Zudem handelt die Lehrperson nicht als allwissende Lehrperson, sondern eher als Coach und begleitet und unterstützt die Lernenden wertschätzend und echogestaltend. Dies ist insofern bedeutsam, da die BNE zwar normativ ist, aber keine abschließenden Antworten hat, sondern eher ergebnisoffene Prozesse und Spurensuche initiieren will, da auf Grund der Komplexität und der Veränderungen, die Visionen über unsere Zukunft immer wieder neu entwickelt werden müssen. Somit lässt sich der Gegensatz, der im Kapitel 4.1.1. beschrieben wurde, etwas verringern, auch wenn die Normativität der BNE durchaus immer noch besteht und die ästhetische Bildung ihren Schwerpunkt mehr auf die Subjektivität legt und das Richtig und Falsch nicht voneinander unterscheidet. (vgl. Kapitel 2.5.3).



Abschließend kann festgestellt werden, dass es durchaus möglich ist, dass die ästhetische Bildung die BNE durch die Ergebnisoffenheit und das handelnde Lernen unterstützen kann, ohne dass sie instrumentalisiert oder geschwächt wird. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Themen der BNE nicht bewertet werden und keine vordefinierten inhaltliche Ziele an die Teilnehmenden formuliert werden, die erfüllt werden müssen, denn die ästhetischen Erfahrungen sind subjektiv und grenzen sich vom klassischen Wissenserwerb ab und passen somit nicht in die konventionellen schulischen Messstandards. (vgl. Kapitel 2.2) Auch muss sich die Lehrperson offen für neue unkonventionelle Lösungswege oder Denkmuster zeigen, denn das oberste Ziel sollte nicht eine „Umerziehung“ im Sinne der BNE sein, sondern eine kritische Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt im Medium der Kunst, wie das Hentschel (2000) schon beschrieben hat. Das Positionspapier der BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung) schreibt dazu:

*„Kulturelle ästhetische Bildung bietet in allen Lebensphasen die Möglichkeit, sich kritisch und kreativ mit dem eigenen Selbstverständnis, dem kulturellen Erbe sowie mit der politischen und gesellschaftlichen Situation und den Zukunftsperspektiven Deutschlands, Europas und der Welt auseinanderzusetzen. Damit können die eigene Rolle in globalen Fragen neu definiert und die Formen des weltweiten Zusammenlebens mitgestaltet werden.“ (BKJ 2011)*

Diese kritisch-kreativ-reflexive Gestaltungskompetenz (vgl. de Haan, 2004) ist Voraussetzung, um Entwicklungsprozesse anzustoßen und umzusetzen. Wenn es die ästhetische Bildung im Rahmen der BNE schafft zu einer Reflexion auf kultureller, politischer oder gesellschaftlicher Art anzuleiten und eigene Sichtweisen artikuliert werden können, ist das ein Ausdruck nach Lebenswillen und Lebensfreude (vgl. Jung in: Plum/Leicht, S.40), gerade auch in einem Kontext von Repression und Demütigung. (vgl. Kapitel 2.2) Dieser Freiraum braucht es, um sich von Konventionen zu lösen, sich zu emanzipieren und sich Neuem zu öffnen.

## 4.2 Auswirkungen auf die theaterpädagogische Praxis

All diese Erkenntnisse, die in Kapitel 4.1. formuliert wurden, lassen darauf schließen, dass es einen Paradigmenwechsel „*from effects to affects*“ (Thompson 2011) braucht, wenn man die BNE in die ästhetische Bildung integrieren will. Dies heißt nicht weniger, als dass die theaterpädagogische Praxis nicht über Wirkung und Lernziel ausgerichtet werden darf, sondern sich auf das ästhetische Ereignis berufen soll. So forschte

Thompson zu *Applied Theatre* in Krisengebieten und fand heraus, dass wenn die Projekte mit Zielen überladen waren, dass das ästhetische Erleben und dessen Bildungspotenziale zu verloren gehen drohte. Jedoch lässt sich bei theaterpädagogischen Prozessen das Soziale vom Ästhetischen nicht mehr trennen, denn die ästhetische Praxis schließt bereits das Soziale, Pädagogische wie auch das Politische mit ein (vgl. Sting, S. 4). Die Theaterpädagogik will nicht den professionellen Kunstbetrieb imitieren und sich einzig auf ästhetisches Erleben berufen, sondern die Spieler\*innen zum Handeln und zum Sprechen bringen und sie so zu Empowerment und kultureller Teilhabe führen. Die ästhetische sowie nachhaltige Bildung soll darum Raum bieten, um Differenzerfahrungen für die Spieler\*innen zu erzeugen und sie einladen aktiv, performativ-leiblich und reflektiert Sichtweisen künstlerisch zu hinterfragen, zu gestalten und auf die Bühne zu bringen. Dabei soll sie nicht als Ziel haben, Antworten zu finden, sondern eher Fragen aufzuwerfen und sich als ergebnisoffenen Suchprozess verstehen. (vgl. Paschold, S. 38). Je grösser die Differenzerfahrungen im Prozess sind oder erfahren werden, desto wahrscheinlicher, dass durch die Wahrnehmung, Reflexion und den Ausdruck subjektive Denkmuster und Gewohnheiten verändert werden können. Wenn dies geschieht, dann können die Spieler\*innen ihre neu erworbenen Kompetenzen im Alltag umsetzen und sich so im Sinne der BNE nachhaltig verhalten. Dies muss jedoch immer zweitrangiges Bildungsziel bleiben. Damit dies gelingt, müssen folgende Bedingungen erfüllt sein:

### **Verwertungsarmen Raum**

Die Spieler\*innen brauchen eine Atmosphäre, in der nicht mit Richtig und Falsch gewertet wird und eine Wertfreiheit angestrebt wird. Diese Wertfreiheit meint nicht fehlende Wertschätzung, sondern eine Nicht-Wertung. Boal nennt dies auch den ästhetischen Raum, in dem die Spielenden ihre Konsequenzen der theatralen Auseinandersetzung mit sich oder ihrer Lebenswelt nicht tragen müssen. Diese Bedingung ist umso bedeutender, da die BNE normativ geprägt ist und nicht interferieren darf mit der Nicht-Wertung der künstlerischen Auseinandersetzung.

### **Auseinandersetzung mit Themen der BNE**

Es braucht ein geeignetes Thema der Bildung für nachhaltige Entwicklung und eine ergebnisoffene Auseinandersetzung. Das bedingt, dass das Thema komplex ist, aus vielen verschiedenen Perspektiven angeschaut werden kann und mit keinen klaren Antworten beantwortet werden kann. Wichtig ist, dass alle Spieler\*innen zum Thema einen eigenen Zugang finden können und einer Handlungsproblematik

auseinandergesetzt sind, die die Spieler\*innen schon einmal erfahren haben. (vgl. Kapitel 3.2)

### **Förderung der eigenen Wahrnehmung und Subjektivität**

Es braucht Zeit und Raum, um die eigene Wahrnehmung zu fördern und die eigenen Sinne zu schärfen, denn sie sind die Grundlage jeder ästhetischen Erfahrung und werden anschließend für die Verkörperung sowie das dramatische Zusammenspiel gebraucht. (vgl. Kapitel 2.5.2.) Wichtig ist hier, dass auch subjektive Interpretationen, Gedanken, Meinungen gefordert und gefördert werden. Ästhetische Erfahrungen sollen in ihrer Subjektivität in der Gruppe formuliert oder ausgedrückt werden. Dies braucht Selbstvertrauen und das Vertrauen in die Gruppe.

### **Verkörpern, Gestalten und Inszenieren**

Hier kommt es zu dem Gestalten und Ausdruck des subjektiven Empfindens. Diese müssen dem/der Zuschauer\*in so vermittelt werden, dass sie sie verstehen können und in eine ästhetische Form gebracht werden. Hentschel (2000) beschreibt dies als Differenzenerfahrung zwischen Gestalten und Erleben. Hier wird das gesammelte Material ausgewählt, verfremdet, übereinandergelegt bis sie einen Schauwert haben und nicht nur Erfahrungswert. Anschließend wird auch mit Improvisation und Verkörperungen verschiedene Rollen ausgearbeitet. Die Rollenbiographien werden zusammen erarbeitet und die Dialoge geschliffen. All das beschreibt Hentschel als Differenzenerfahrung zwischen Spieler und Figur, das Vergleichen einer Figur mit sich selbst anhand seinen eigenen Einstellungen, Werte oder Merkmale. Diese Erfahrung der Differenz ermöglicht neue Perspektiven oder die Stärkung der eigenen Persönlichkeit. Aber auch die Auseinandersetzung mit dem Text und dessen Sinn und dessen Gestaltung beschreibt Hentschel (2000) wiederum als Differenzenerfahrung zwischen Sinn und Sinnlichkeit. Man kann dies auch die Objektivierung der Innenwahrnehmung nennen, die eigenen Empfindungen und Subtexte müssen so verkörpert werden, dass sich nicht nur der Text, sondern auch der Subtext dem/die Zuschauer\*in vermittelt. Zuletzt wird die Dramaturgie festgelegt und andere Elemente wie Bühnenbild, Requisiten, aber auch Musik und Licht einbezogen.

### **Präsentieren**

Die Präsentation soll, auch wenn der Prozess viel wichtiger ist, nicht weggelassen werden, da die öffentliche Präsentation ein großes Lernfeld für die Spieler\*innen sein kann. Einerseits bekommen sie die Wertschätzung und Würdigung für ihre geleistete Arbeit, sowie die Plattform ihre ästhetischen Erfahrungen zu formulieren. Gerade für

den Ermächtigungsaspekt und die Partizipation, die in der BNE einen großen Stellenwert haben, ist die Präsentation von Bedeutung.

### **Reflexion**

Die Reflexion sollte einerseits aus der Sicht der Rolle, aus der Sicht des/der Beobachter\*in, sowie aus der Sicht des/der Spieler\*in geschehen. (vgl. Kapitel 2.6.3.) Wichtig ist, dass sie nicht nur am Ende des Prozesses stattfindet, sondern immer wieder in den Unterricht eingebaut wird, da sie ein Grundpfeiler der ästhetischen Bildung ist. Besonders wichtig ist sie auch, in Projekten, die mit BNE arbeiten, da in der Reflexion oft der Transfer der gemachten Erfahrungen auf den außertheatralen Raum geschieht. Darum sollte sie bewusst eingefordert, ritualisiert und Zeit für sie genommen werden, da sonst die gemachten Erfahrungen nicht auf andere Bereiche übernommen werden können.

## **4.3 Aufgaben ästhetischer und nachhaltiger Bildung und Verankerung im Lehrplan**

Dass die ästhetische Bildung die BNE integrieren kann, ohne selbst instrumentalisiert zu werden, konnte in den vorherigen Kapiteln festgestellt werden. Hier sollen jedoch die Aufgaben erläutert werden, die sich die ästhetische und nachhaltige Bildung selbst stellt und die daraus folgenden Schlüsselkompetenzen sowie deren Verankerung im Lehrplan zur Relevanz in der schulischen Bildung. Im Kapitel 2.9 und 3.4 wurden die Möglichkeiten zur Verankerung in den einzelnen Fächern für die ästhetische Bildung und der BNE aufgezeigt. Hier sollen die Aufgaben mit den überfachlichen Kompetenzen (vgl. Abb. 1), die in allen Fächern von der 1. Klasse bis 9. Klasse immer wieder aufgegriffen werden müssen, verglichen werden.

Es ist klar, dass Partizipation und Ermächtigung des Subjekts als Kernelement einer ästhetischen und nachhaltigen Bildung sein muss. Weitere Kernelemente werden untenstehend beschrieben. Die Kategorien wurden von

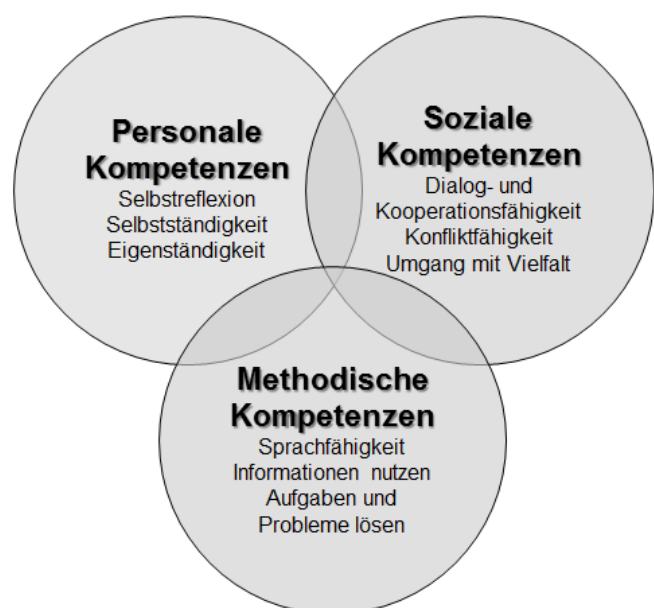


Abbildung 2: Überfachliche Kompetenzen des Lehrplan 21

Leipprand (2013) formuliert. (vgl. ebd. S. 3)

### **Ein Zuhause finden**

Die eigene Kultur soll verstanden werden als Verwurzelung und als ein Teil der weltweiten Vielfalt. Nur wer sich mit seiner eigenen Verwurzelung auseinandersetzt, kann sich auf Menschen mit anderen kulturellen Hintergründen einlassen. (vgl. ebd. S.3)

*Umgang mit Vielfalt: Vielfalt als Bereicherung erfahren, Gleichberechtigung mittragen*

### **Umgang mit eigenen Denkmustern**

Die Spieler\*innen sollen eine Offenheit gegenüber Neuem entwickeln und sich auf das Unbekannte oder Ungewisse einlassen. Dabei können alte Denkmuster überwunden werden (z. Bsp. umweltschädliches Verhalten) (vgl. ebd. S.3)

Im Lehrplan 21: *Eigenständigkeit: Eigene Ziele und Werte reflektieren und verfolgen*

### **Teilhabe am kulturellen Leben**

Den Spieler\*innen soll einen Zugang zum kulturellen Leben geschaffen werden. Einerseits um sie zu ermutigen teilzuhaben und selbst kreativ zu werden andererseits, damit sie Glück und Erfüllung nicht nur im Materiellen suchen, sondern auch im eigenen (kreativen) Tun. (vgl. ebd. S.3)

Im Lehrplan 21: *Selbstreflexion: Eigene Ressourcen kennen und nutzen*

### **Perspektivenwechsel**

Die Spieler\*innen sollen andere Sichtweisen kennen lernen und sich in Empathie üben gerade auch im Kontext der globalen Gerechtigkeit. Dadurch arbeiten sie an ihrer Pluralitätsfähigkeit, dem Suchen nach Gemeinsamkeiten trotz nicht auflösbaren Unterschiede, bis hin zu einer globalen Identität. (vgl. ebd. S.4)

Im Lehrplan 21: *Dialog- und Kooperationsfähigkeit: Sich mit Menschen austauschen, zusammenarbeiten*

### **Lebenslanger Suchprozess**

Die Spieler\*innen begreifen sich selbst als aktive Zivilbürger\*innen, die Verantwortung in der Gesellschaft übernehmen müssen und die Visionen unserer Zukunft als ein nie endender Suchprozess, der immer wieder neu ausgehandelt werden müssen. (vgl. ebd. S. 4)

Im Lehrplan 21: *Aufgaben/Probleme lösen: Lernstrategien erwerben, Lern- und Arbeitsprozesse planen, durchführen und reflektieren*

Von den neun überfachlichen Kompetenzen werden fünf direkt abgedeckt. Andere wie Sprachfähigkeit, Selbstständigkeit, Konfliktfähigkeit oder Informationen nutzen werden im theatralen Spiel gestreift. Die ästhetische, nachhaltige Bildung wird also in ihren Zielsetzungen vom neuen Lehrplan 21 unterstützt und kann problemlos integriert werden.

#### 4.4 Praxisbeispiel: ÜBER.LEBENSKUNST.Schule

Die Relevanz der ästhetischen und nachhaltigen Bildung wurde eben im vorherigen Kapitel beschrieben. In der Praxis gibt es jedoch bisher nur vereinzelte Akteur\*innen die diese Bildungschancen nutzen. Das liegt sicherlich auch daran, dass einerseits der Begriff „*Bildung für nachhaltige Entwicklung*“ sehr sperrig und umständlich ist, andererseits mit sehr komplexen Themen wie Klimawandel, Hunger, Biodiversität oder Energiefragen assoziiert wird, was für Theaterschaffende nicht sehr reizvoll ist. Zudem wird auch die Debatte um Nachhaltigkeit sehr moralisch geführt, dabei kann man sehr schnell das Gefühl bekommen, dass hier bestimmte Werte transportiert werden und das Theater instrumentalisiert werden möchte. (vgl. Gespräch mit Gerhard de Haan, 2012) Dies schreckt viele Theaterschaffende ab.

Ein sehr gelungenes Beispiel ist das Projekt „ÜBER LEBENSKUNST.Schule“ zwischen dem Haus der Kulturen der Welt und der Freien Universität Berlin. Über zwei Jahre wurden vierzehn verschiedene Schulprojekte zum Thema BNE und ästhetische Bildung in ganz Deutschland von Kunstschaffenden durchgeführt und 2012 beendet. Allen Projekten war die Zielsetzung gleich, dass sie einerseits die Wahrnehmung und Reflexion für unsere aktuelle Lebensweise schärften und andererseits die Ermächtigung, dass jede\*r einen Beitrag zu einer Veränderung leisten kann. Wichtig war immer die ergebnisoffene Suche und das mit allen Sinnen Erforschen unserer Lebenswelt und nicht die kognitive Wissensvermittlung. Die Projekte waren sehr unterschiedlich inwiefern sie sich der Handlungsorientierung der BNE unterordneten.

So wurde zum Beispiel ein Projekt „Absichtslos Gucken“ von der Regisseurin Beate Göbel durchgeführt, bei dem es um das direkte Erleben des Jetzt in Bezug auf die Sinneswahrnehmung, Gedanken, Gefühle oder Körperempfindungen ging. Das private und öffentliche Erleben von Zeit wurde theatral untersucht und mit einer Performance dargestellt. (vgl. Göbel) Andere Projekte thematisierten die BNE konkreter, wie zum Beispiel das Projekt „Du kannst mich mal wertschöpfen“ von den zwei Theatermachern Vogelgesang und Enders. Sie untersuchten mit verschiedenen künstlerischen Mitteln das Thema Haushalten und Ökonomie im eigenen Leben und brachten das gesammelte Material zu einer Theaterperformance. (vgl.

Enders/Vogelgesang). Die Erkenntnis, die daraus gewonnen werden konnte, ist, dass man Zukunftsfähigkeit und Handlungsorientierung auf verschiedene Arten fördern kann und dass es die wichtige Dimension des emotionalen und sinnlichen Erlebens, Erfahrens und Entdeckens braucht, um gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen. (vgl. Gespräch mit Gerhard de Haan)

## 5 Fazit und Ausblick

Es wurden verschiedene Wege aufgezeigt, um ästhetische Bildung und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zusammenzubringen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die ästhetische Praxis durchaus die Gestaltungskompetenz der BNE integrieren kann, wenn sie sich an der Lebenswelt und Zukunft der Spieler\*innen orientiert und sich als ergebnisoffenen Prozess versteht und keine vorgefertigten Antworten erwartet. Dies ist auch umso wichtiger, da wir in der schnelllebigen Gesellschaft unsere Zukunftsvisionen immer wieder neu aushandeln müssen.

Für die theaterpädagogische Praxis bedeutet dies, dass sie sich als Teil der kulturellen Bildung verstehen soll, die die Spieler\*innen nicht nur am künstlerischen Leben teilhaben lässt, sondern sie auch ermächtigt in ihrer eigenen Lebenswelt zu handeln und teilzuhaben. Zudem müssen Theaterschaffende ihre vorgefassten Befürchtungen über BNE abbauen, die oft von Klima und Elendsszenarien geprägt sind und sich in ihrer theaterpädagogischen und nachhaltigen Praxis mehr auf den Fokus der Gestaltungskompetenz nach de Haan (2008) konzentrieren. Die Theaterpädagogik darf sich nicht hinter ihrer Wertefreiheit verstecken, sondern ist als Träger der Kulturellen Bildung mitverantwortlich, ihre Bildungsarbeit hinsichtlich der BNE zu reflektieren, zu überdenken und angemessen zu diskutieren. Wenn dies gelingt, bereichert die BNE die ästhetische Bildung und hat ein grosses Bildungspotenzial vor allem auch im Schweizer Schulsystem, weil es einerseits viele überfachliche Kompetenzen und auch die übergreifende BNE, die im Lehrplan verankert ist, abdeckt. Diese interdisziplinäre Chance sollte auf jeden Fall genutzt werden. Auch in dem Projekt der ÜBER.LEBENSKUNST.Schule wurde sichtbar, wie Nachhaltigkeit in Kunstprojekten gestaltet werden kann: echogestaltend, partizipationsfreudig, alltagsnah, ausdauernd, mit einer hohen Fehlertoleranz und mit viel Freude und Engagement, die ansteckend ist.

Die vorliegende Arbeit konnte einige Aspekte zur Beantwortung der Frage durchleuchten. Andere Aspekte bleiben jedoch unbeantwortet. Insbesondere zu der Wirkungsweise einer ästhetischen und nachhaltigen Bildung, die bisher empirisch unerforscht ist. Andererseits mit welchen praktischen Methoden oder Inhalten neben der Differenzenerfahrung von Hentschel auch verstärkt die Erfahrung des Gleichseins und das Zusammengehörigkeitsgefühl ermutigt werden kann. (vgl. Pinkert, 2010, S. 8)



## 6 Quellenverweise

### 6.1. Literaturverzeichnis

- **Adorno, Theodor W. (1970).** Ästhetische Theorie, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- **BKJ (2011).** Positionspapier „Kultur öffnet Welten. Mehr Chancen durch Kulturelle Bildung.“. Remscheid
- **BMU – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.) (1993).** Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Agenda 21. Bonn: Köllen Druck + Verlag
- **Bock, Irmgard (1997).** Anthropologische Grundlagen ästhetischer Bildung. In Biewer, Gottfried & Reinhartz, Petra (Hrsg.), Pädagogik des Ästhetischen (S. 148-158). Rieden: Klinkhardt.
- **Boal, Augusto (2006).** Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie. Berlin: Schibri-Verlag.
- **Brammertz, Witt, Fischer (2012).** Kulturelle Bildung – Reflexionen. Argumente. Impulse. Remscheid: Druckhaus Süd.
- **Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012).** Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- **Czerny, Gabriele (2004).** Wie Theater bildet und Persönlichkeit stärkt – Ein Beitrag zur ästhetischen Bildung. Vortrag im Rahmen des Bildungsforums Albstadt-Ebingen am 23.11.2004.
- **De Haan, Gerhard (2008).** Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: I.Bohrmann & G. de Haan (Hrsg.). Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- **Deutschschweizerische Erziehungskonferenz (Hrsg.) (2014).** Lehrplan 21.Grundlagen. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
- **Dietrich/Krinninger/Schubert (2012).** Einführung in die ästhetische Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- **Hentschel, Ulrike (2000).** Theaterspielen als ästhetische Bildung. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- **Hentschel, Ulrike (2007).** „... mit Schiller zu mehr social skills...“?. Zur Rolle des Theaters im aktuellen Bildungsdiskurs. In: Dramaturgische Gesellschaft (Hrsg.): Dramaturgie. Zeitschrift der Dramaturgischen Gesellschaft. Berlin: dramaturgische Gesellschaft, S.5-9.
- **Hentschel, Ulrike (2012).** Theaterspielen als ästhetische Bildung. In: Nix, Christoph/ Sachser, Dietmar/ Streisand, Marianne (Hrsg.): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Berlin: Verlag Theater der Zeit, S.64-71.
- **Jung, Ingrid** in Plum/Leicht: Kulturelle Bildung und nachhaltige Entwicklung
- **Koch, Gerd und Streisand Marianne (Hrsg.) (2003).** Wörterbuch der Theaterpädagogik. Milow: Schibri Verlag.
- **Kulturkontakt Magazin (2012).** Winter Ausgabe (Share). Wien: REMAPrint.
- **Langer G. (1996).** Die Rolle in Gesellschaft und Theater. Tübingen und Basel: Francke, A.
- **Müller, Heiner (1990).** Man muss nach der Methode fragen. In: Heiner Müller: Gesammelte Irrtümer. Band 2. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.
- **Otto, Gunter (1995).** Das Salz in der Suppe jeden Unterrichts“. Gespräch mit Prof. Dr.h.c. Gunter Otto über die Rolle der ästhetischen Erziehung. In: Erziehung und Wissenschaft. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 47, Heft 7/8. Leipzig.

- **Paschold, Lars (2013).** Ästhetische Nachhaltigkeitsbildung: Über den Beitrag der Theaterpädagogik zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Hamburg: Bachelor + Master Publishing.
- **Plum/Leicht (Hrsg.) (2007).** Kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin: Konrad-Adenauer Stiftung
- **Pinkert, Ute (2009).** Jenseits von Heilversprechungen – Über die Wirkungen des Theaterspie- lens. In: infodienst. Das Magazin für kulturelle Bildung. Nr. 92. Unna: LKD-Verlag. S.10-12.
- **Ritter, Caroline (2013).** Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung: Eine empirische Studie zur Theaterarbeit in der Grundschule. Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Kassel (Hrsg.). Kassel.
- **Scheller, Ingo (1998).** Szenisches Spiel: Handbuch für die pädagogische Praxis. Mannheim: Cornelson Scriptor.
- **Scheidler, Fabian/Kaluza, Stefanie/ Amman, Marc (2010).** Theater in Bewegung, Globale Gerechtigkeit spielend voranbringen, Berlin: Grips WERKE.
- **Siebert, Horst (2005).** Pädagogischer Konstruktivismus. Weinheim: Beltz.
- **Stoltenberg, Ute (2009).** Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfeldes Wald. München: Oekom Verlag.
- **Thompson, James (2011).** Performance Affects. Applied Theatre and the End of Effect. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- **Wimmer, Michael (2007).** Nachhaltige Entwicklung im Spiegel kultureller Bildung. In: Leicht, Alexander/Plum, Jacqueline (Hrsg.): Kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sankt Augustin/Berlin.

## 6.2 Internetquellen

- **Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.):**  
<https://www.bne-portal.de/de/einstieg/was-ist-bne> (zuletzt besucht am 21. Juli 2018) (zuletzt besucht am 21. Juli 2018)
- **Duderstadt, Matthias.** Ästhetik und Wahrnehmung  
<https://www.aesthetische-bildung.uni-bremen.de/Dateien/Aesthetik%20und%20Wahrnehmung%20.pdf>. Uni Bremen (zuletzt besucht am 21. Juli 2018)
- **Enders/ Vogelgesang.** <http://www.ueber-lebenskunst.org/schule/projekte/du-kannst-mich-mal-wertschöpfen/data/doc/wertschoepfen.pdf> (zuletzt besucht am 21. Juli 2018)
- **Gespräch mit Gerhard de Haan.** <https://www.kuenste-bilden-umwelten.de/einblick-in-den-diskurs/ein-gespraech-mit-gerhard-de-haan.html> (zuletzt besucht am 21. Juli 2018)
- **Göbel, Beate.** <http://ueber-lebenskunst.org/schule/projekte/absichtslos-gucken/data/doc/absichtslos-gucken.pdf> (zuletzt besucht am 21. Juli 2018)
- **Hasse, Jürgen.** <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/didaktiker/hasse/aesbildung.pdf> (zuletzt besucht am 21. Juli 2018)
- **Leipprand, Eva (2012).** <https://www.kubi-online.de/artikel/kultur-bildung-nachhaltige-entwicklung> (zuletzt besucht am 21. Juli 2018)
- **Pinkert, Ute (2010).** Übersetzungen, Das Leitbild der Nachhaltigkeit in der Kulturellen Bildung und in der Theaterpädagogik, [https://www.kuenste-bilden-umwelten.de/fileadmin/user\\_upload/documents/BNE/BNE\\_Seite/Uebersetzungen.DasLeitbildderNachhaltigkeitinderKulturellenBildungundTheaterpdagogik\\_ger.pdf](https://www.kuenste-bilden-umwelten.de/fileadmin/user_upload/documents/BNE/BNE_Seite/Uebersetzungen.DasLeitbildderNachhaltigkeitinderKulturellenBildungundTheaterpdagogik_ger.pdf)  
(zuletzt besucht am 21. Juli 2018)

- **Scheuerle, Christoph (2017).** Kunst als politische Partizipation – politische Partizipation als Kunst?, <https://www.kubi-online.de/artikel/kunst-politische-partizipation-politische-partizipation-kunst>. (zuletzt besucht am 21. Juli 2018)
- **Sting, Wolfgang (2017).** Ästhetische Praxis des Theaters als Intervention, Partizipation oder einfach nur ästhetische Erfahrung?, <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-praxis-des-theaters-intervention-partizipation-oder-einfach-nur-aesthetische> (zuletzt besucht am 21. Juli 2018)

### 6.3 Abbildungen

- **Abbildung Titelblatt:** <https://news.artnet.com/art-world/ice-watch-olafur-eliasson-climate-summit-384704>
- **Abbildung 1:** <https://www.schulekonolfingen.ch/information/lehrplan-21/>
- **Abbildung 2:** <http://www.nottwil.ch/schule/aktuelles/meldungen/lehrplan-21-1.php>

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Heidelberg, 25. Juli

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'A. Pell', written in a cursive style.

**Ort, Datum, Unterschrift**