



Inhalt

- I. Entstehung der ÜBER LEBENSKUNST.Schule: Perspektiven, Motive, Annahmen und Erwartungen
- II. Konzept der ÜBER LEBENSKUNST.Schule: Bildung für nachhaltige Entwicklung als Referenz

- Umsetzung im Programm: den Inhalt in der Struktur ernst nehmen
- Die Verbindung der Fächer: eine gemeinsame Sprache finden

I. Entstehung der ÜBER LEBENSKUNST.Schule: Perspektiven, Motive, Annahmen und Erwartungen

Ziel der ÜBER LEBENSKUNST.Schule war es, verschiedene Arbeitsbereiche zusammenzubringen um Kunst und Pädagogik gemeinsam für eine nachhaltige Entwicklung nutzbar zu machen. Die Institutionen, die das Projekt ins Leben riefen und realisierten, stehen dabei beispielhaft für die beteiligten Bereiche: die Kulturstiftung des Bundes und das Haus der Kulturen der Welt für die Künste, das Institut Futur der Freien Universität Berlin für die Erziehungswissenschaft und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Um die spezifische Struktur des Bildungsprogramms der ÜBER LEBENSKUNST.Schule zu verstehen, ist es hilfreich, sich seinen Ursprung vor Augen zu führen und nach den zugrunde liegenden Motiven für die Kooperation der drei Institutionen zu fragen.

Die Kulturstiftung des Bundes (KSB) als projektfördernde Institution hatte als Ziel des Bildungsprogramms primär die Realisierung von künstlerischen Schulprojekten vor Augen, die nachhaltige Entwicklung auf innovative Weise vermittelten und

damit ästhetische Praxisformen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) etablierten. Die teilnehmenden KünstlerInnen sollten gemeinsam mit einer Schule und in Kooperation mit weiteren Kulturinstitutionen Projekte umsetzen, die zukunftsfähiges Handeln für Kinder und Jugendliche sinnlich erfahrbar machen. Mit der Förderung dieses umfangreichen Weiterbildungsprogramms für KünstlerInnen verschiedener Genres griff die KSB eine im Kunstfeld allgemein zu beobachtende Hinwendung zu Bildung und Vermittlung auf, bei der die Schule zunehmend als Arbeitsfeld für KünstlerInnen wahrgenommen wird.¹ Daher sollte das Programm auch die Professionalisierung von KünstlerInnen im Feld der Pädagogik voranbringen.

Für das Institut Futur als programmverantwortliche Institution stand die Qualifizierung der KünstlerInnen zu MultiplikatorInnen der BNE im Vordergrund. Dahinter steckte die Vermutung – und wahrscheinlich auch Hoffnung –, dass KünstlerInnen künftig verstärkt angefragt werden, um BNE an Schulen umzusetzen. Die ÜBER LEBENSKUNST.Schule galt dem Institut Futur als erster praktischer Schritt, BNE als ganzheitliches Lern- und Handlungskonzept mit den Methoden und Arbeitsformen künstlerischer und kultureller Bildung zu verweben und damit deren kreatives Potenzial besser für

¹ Beispiele dafür sind in den letzten Jahren aufgelegte Programme wie „Kulturagenten für kreative Schulen“, Modellprogramm der gemeinnützigen Forum K&B GmbH gefördert durch die Kulturstiftung des Bundes und die Stiftung Mercator; der Projektfonds Kulturelle Bildung in Berlin; „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ des BMBF; Fachstelle „Kultur macht Schule“ bei der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (bkj).

nachhaltiges Denken und Handeln zu nutzen. Von den TeilnehmerInnen des Programms wurde erwartet, dass sie mit ihren Schulprojekten Möglichkeitsräume für SchülerInnen schaffen, um Gestaltungskompetenz zu erwerben.

Auch wir als Leiterinnen des Programms brachten aus unseren beiden Arbeitsfeldern spezifische und persönliche Motivationen mit: Die Erziehungswissenschaftlerin Saskia Helbig interessierte die künstlerische Perspektive auf BNE sowie deren Übersetzung in einen Bildungsprozess, der – wie sie vermutete – die Kinder und Jugendlichen vor allem auf einer emotionalen Ebene anspricht. Wanda Wiecek, Kunst- und Kulturwissenschaftlerin, ging es vor allem um einen stärkeren gesellschaftspolitischen Beitrag der Künste durch die Verzahnung mit Kunstvermittlung und politischer Bildung. Mit der Weiterbildung wollten wir den KünstlerInnen eine Perspektive für das Engagement an der Schnittstelle von Kunst, Schule und BNE aufzeigen und gleichzeitig BNE um eine „Ästhetik der Nachhaltigkeit“ bereichern. Denn unser Wunsch war, dass die teilnehmenden KünstlerInnen einen innovativen Umgang mit Nachhaltigkeitsthemen finden und ungewohnte Vermittlungswege beschreiten.

Ob Institution oder Person – alle erhofften sich, in dieser Kooperation zu lernen, wie das gesellschaftspolitische Potenzial des eigenen Arbeitsfeldes im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ausgeschöpft werden kann.

II. Konzept der ÜBER LEBENSKUNST.Schule: Bildung für nachhaltige Entwicklung als Referenz

BNE war der Ausgangspunkt für die Konzeption und Durchführung des Bildungsprogramms. Hier brachte das Institut Futur einen großen Erfahrungsschatz aus früheren BNE-Multiplikatoren ausbildungen ein, der nun in die Kooperation mit den Künsten fließen sollte. Jedoch ließen sich die bereits vorhandenen Curricula nicht eins zu eins in die ÜBER LEBENSKUNST.Schule übertragen. Schließlich hatten wir es in diesem Fall nicht mit den bislang adressierten Lehrkräften oder außerschulisch tätigen PädagogenInnen zu tun, sondern mit 18 KünstlerInnen verschiedener Genres, die sich zwar für Bildungsfragen sehr interessierten, dem formalen Bildungssystem aber kritisch gegenüberstanden und zudem ihre Professionalität in ästhetischen Belangen mitbrachten. Sie hatten sich für das Programm beworben, um wissenschaftlich fundiert und in systematischer aufbereiteter Weise Antworten auf ihre Fragen zu Nachhaltigkeit und der Verbindung von Kunst und Pädagogik zu erhalten, um sich darüber mit ähnlich denkenden Menschen austauschen zu können und das gewonnene Wissen in Projekten praktisch zu erproben und gemeinsam zu reflektieren.

In der Weiterbildung der ÜBER LEBENSKUNST.Schule sollten die KünstlerInnen das Konzept BNE kennen lernen, es mit ihrer Kunst verbinden und auf dieser Basis Ideen entwickeln, wie sie SchülerInnen ein Bewusstsein für nachhaltige Lebensweisen vermitteln können. Aber was bedeutet das auf der operationalen Ebene? Wie lässt sich BNE so übersetzen, dass die KünstlerInnen einen prak-



tischen Nutzen für ihre Arbeit daraus ziehen, die SchülerInnen kreative Impulse für eine nachhaltige Lebensweise erhalten und das Ganze am Ende (Bildungs)politische Relevanz besitzt? BNE ist ein interdisziplinäres Lern- und Handlungsfeld und basiert auf der normativen Grundlage des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung, wie in der Agenda 21 bereits vor 20 Jahren programmatisch beschrieben.² BNE beinhaltet ein ausdifferenziertes Kompetenzkonzept und methodische Anregungen, angelehnt an reformpädagogische Ansätze. Zugleich liefert sie Ideen für strukturelle Innovationen, vor allem partizipative Ansätze. Und dennoch: Welche verschlungenen Wege zu Einsicht, Bewusstsein und letztlich zu nachhaltigem Handeln führen, lässt sich nicht allgemeingültig festhalten. Dass diese Lernprozesse aber kognitive, ästhetische und emotionale Pfade beinhalten müssen, von persönlichem Erleben, kollektivem Tun, von Selbstwirksamkeit und Wertschätzung abhängen – von dieser Überzeugung gingen und gehen wir aus. Für das Vorhaben der ÜBER LEBENSKUNST.Schule haben wir mit BNE ein ganzheitliches Konzept zugrunde gelegt, dessen Prinzipien sich in allen Ebenen des Handelns niederschlagen. Wir entschieden uns, sie nicht nur als „Lerninhalt“, sondern als Referenzrahmen für das gesamte Bildungsprogramm zu betrachten, der die inhaltlich-methodische Ebene genauso wie das strukturelle und organisatorische Herangehen leitet.

Auf der *inhaltlich-methodischen Ebene* stellen wir folgende Ausgangsfragen: Was und wie sollen wir

lernen, um den globalen Wandel in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung zu bewältigen? Können Kunst und kulturelle Bildung zum Erwerb von Gestaltungskompetenz beitragen? Welche (künstlerische) Perspektive auf Nachhaltigkeit möchte ich einnehmen? Wie wecke ich Motivation und Lust auf Mitbestimmung bei SchülerInnen und LehrerInnen? Wie erzeuge ich Strahlkraft über die Schule hinaus?

Die Adaptionen und Interpretationen von BNE der KünstlerInnen für ihre Schulprojekte stellen wir unter beforscht: Schulprojekte dar.

Auf der *strukturellen Ebene* haben wir uns vor allem mit der Programmgestaltung und -organisation an BNE-Prinzipien orientiert: Es war uns wichtig, das Programm interdisziplinär zu gestalten und die TeilnehmerInnengruppe möglichst heterogen zusammenzusetzen, um Kooperationen über „Genre-Grenzen“ und damit auch den Perspektivwechsel zu fördern. Die Einbindung der TeilnehmerInnen in Programmplanung und durchführung gehörte auch dazu. Dies wurde sowohl über Feedbackschleifen und die entsprechende Adaption von Kritik und Wünschen aus der Gruppe als auch über deren eigenständige Gestaltung von Seminareinheiten gewährleistet. Dahinter steht der Gedanke des sogenannten ressourcenorientierten Lernens: Jede bringt Wissen und Erfahrungen ein, die für den gemeinsamen Lernprozess relevant sind. Der gleichberechtigte fachliche Austausch untereinander und das informelle Lernen spielen eine ebenso wichtige Rolle wie das didaktische Setting.

Umsetzung im Programm:

den Inhalt in der Struktur ernst nehmen

Das Bildungsprogramm legten wir als ein dynamisches

Konstrukt an, das Erfahrungen und Bedürfnisse der TeilnehmerInnen aufnehmen und für den gemeinsamen Lernprozess verfügbar machen sollte. Auch den Bildungsinhalt BNE vermittelten wir als ein offenes Konzept, das durch die künstlerische Interpretation profitiert und sich weiterentwickelt. Damit wollten wir einen geschützten, strukturierten Raum zur Verfügung stellen, in dem sich alle Beteiligten kritisch-diskursiv und zugleich reflektierend mit BNE und der Zusammenarbeit mit Schulen auseinandersetzen konnten. Nicht zuletzt spiegelte das unser eigenes Interesse am jeweils anderen Arbeitsfeld und den Wunsch, für die eigene Praxis zu lernen. Das Bildungsprogramm haben wir also nicht als „Wissende“ für „Nichtwissende“ konzipiert, sondern als eine Struktur, die zwar auf unseren Erfahrungen und denen der initiierenden Institutionen basiert, die wir aber als einen zu gestaltenden Lernraum begriffen.

Der Aufbau des Programms war dementsprechend angelegt: Für die erste Hälfte der Module setzten wir im Vorfeld die thematischen Schwerpunkte fest und organisierten sie eher inputorientiert. Die zweite Hälfte war zunächst locker konzipiert und wurde erst durch unsere Erfahrungen mit der Gruppe und die Reflexion der TeilnehmerInnen konkret ausgestaltet. Sie war dann stärker auf Selbstorganisation und Interaktion ausgerichtet. Während der gesamten Dauer des Programms behielten wir einige regelmäßige Formate bei:

- das Projektforum, für dessen kontinuierliche Begleitung wir die Kulturwissenschaftlerin Rahel Puffert gewannen (lesen Sie hier den Kommentar von Rahel Puffert zu ihren Erfahrungen mit der

Projektbegleitung]

- die TeilnehmerInnen-Workshops, die in jedem Modul von zwei KünstlerInnen angeboten wurden
- den Reflexionsraum, eine Feedbacksitzung unter der Leitung von Constanze Eckert, die der Gruppe und uns Aufschluss über Erfahrungen und Erwartungen mit dem Programm gab
- den Salon, in dem die ReferentInnen den Begriff der Nachhaltigkeit aus einer spezifischen Fachperspektive vorstellten und mit der Gruppe diskutierten

Wir suchten also nach einer Balance zwischen Inputs von erfahrenen Personen aus den beteiligten Fachgebieten und den Kenntnissen, die die TeilnehmerInnen mitbrachten. Dies stellte für uns alle eine Herausforderung dar, war doch das Funktionieren des „gemeinsamen Lernraums“ von der konstruktiven Beteiligung aller abhängig.

Sicher – gruppenspezifische Prozesse spielen in Weiterbildungen immer eine Rolle, ihre Prinzipien sind bekannt und auch wir haben uns, unterstützt von systemischer Beratung, mit den Dynamiken unseres kleinen Systems ÜBER LEBENSKUNST.Schule auseinandergesetzt. In unserer Weiterbildung jedoch waren Ergebnisoffenheit, selbstorganisiertes Lernen, Teilnehmerzentrierung usw. inhaltlicher Gegenstand des Programms und wir erwarteten von uns – ebenso wie von den TeilnehmerInnen –, dass diese Erfahrung mit den Prinzipien der BNE persönlich und für die eigene Projektpraxis reflektiert würden. Das war parallel zu den zahlreichen Inputs, eigenen Workshops, Gruppenprozessen, Projektentwurfsphasen und der

² vgl: http://www.bmu.de/nachhaltige_entwicklung/agenda_21/doc/2560.php



Positionierung in einem neuen Arbeitsfeld viel verlangt, setzten wir doch ständig noch die Ebene der Selbstreflexion oben drauf. An der Frage nach zu viel oder zu wenig Offenheit des Programms entzündeten sich einige Konflikte und es floss viel Energie in deren Bewältigung. Letztendlich bleibt jedoch das Dilemma bestehen – wie viel Struktur und Vorgaben sind notwendig, um darin selbstorganisiertes Lernen zu vermitteln? Interessanterweise setzte sich diese Auseinandersetzung auf der Ebene der Schulprojekte fort und gehörte zu den zentralen Fragen, mit denen sich die KünstlerInnen in ihrer Projektpraxis konfrontiert sahen (siehe dazu die Analyse der Schulprojekte).

Die Verbindung der Fächer: eine gemeinsame Sprache finden

Unser Vorhaben, im Bildungsprogramm thematische und methodische Aspekte aus BNE und Kunst gleichermaßen zu berücksichtigen, stellte sich ebenfalls als herausfordernd dar. BNE und vor allem ihre didaktischen Implikationen gerieten recht schnell ins Hintertreffen und es gelang uns nicht, dem „Kunst-Überhang“ wirkungsvoll die Waage zu halten. Als Grund dafür sehen wir den Umstand, dass es bis dato keine systematische bzw. methodisch bewusste Verbindung zwischen BNE und kultureller Bildung und auch nicht zwischen Akteuren der „BNE-Szene“ und KünstlerInnen gab. Zwischen den unterschiedlichen Fachsprachen der jeweiligen Bereiche fehlten die Brücken, und die Überwindung dieser Kluft stellte in unserem Programm (wie auch in anderen Praxisfeldern, wo dies versucht wird) eine Schwierigkeit dar.

Wer sein Handeln mit BNE kennzeichnet, arbeitet vornehmlich im Bereich der Umweltbildung, der (entwicklungs)politischen Bildung, als Lehrkraft an einer Schule oder auch als Fachkraft an einer Ganztagschule. Der Fachdiskurs ist demnach von pädagogischen Disziplinen geprägt.

Die Akteursszene der kulturellen Bildung ist pluralistischer und zugleich erfahrungsgesättigter als die der BNE. Sie pflegt ebenfalls einen eigenständigen Fachdiskurs, angeführt von großen Interessenverbänden. In der Kunstszene im engeren Sinne wird wiederum nach wie vor eine Distanz zur Sprache der Vermittlung und Pädagogik gewahrt, die trotz des in den letzten Jahren viel beschworenen „pedagogical turn“ Bestand hat.

Konflikte traten typischerweise dann auf, wenn Akteure aus dem BNE-Feld als ReferentInnen eingeladen waren. Die im Bereich der BNE gängigen Methoden, Erklärungen, Anschauungsmaterialien usw. stießen in der Gruppe der KünstlerInnen oft auf Unverständnis, gelegentlich auch auf Ablehnung. Zu Personen aus dem Kunstfeld dagegen gelang es viel schneller, eine sprachliche und habituelle Verbindung aufzubauen. ExpertInnen, die aus Erfahrungen an der Schnittstelle von Kunst und Pädagogik berichten und entsprechende Praxisempfehlungen geben konnten, waren im Laufe des Programms immer stärker gefragt. Als LeiterInnen des Programms trugen wir dieser Tendenz insofern Rechnung, als wir höhere Anforderungen an die ReferentInnen der BNE stellten, und zwar Affinität zu oder Einfühlungsvermögen in künstlerisches Denken, kompatiblen Habitus usw. Dahinter stand der Wunsch nach einem möglichst guten Verhältnis

zwischen TeilnehmerInnen und ReferentInnen – um das Annehmen von Inhalten für die einen und das Weitergeben derselben für die anderen überhaupt möglich zu machen. Damit konnten wir aber auch weniger Personen finden, die als ReferentInnen in Frage kamen. Aufgrund dieser schwierigen Ausgangslage verzichteten wir dann lieber auf die „Zumutung“ einer anderen Fachsprache und entschieden uns für ein gutes Arbeits- und Lernklima als auf der Auseinandersetzung auch mit den eigenen Widerständen zu beharren.

Zwei weitgehend separierte Diskurse stießen in der ÜBER LEBENSKUNST.Schule aufeinander. Wo sie sich besonders reiben und wo auch gleichen, ließ sich ein Stück weit durch die Praxis des gemeinsamen Lernens herausfinden. Wir versuchten der Auseinandersetzung damit Raum zu geben, bearbeiteten zentrale Begriffe wie Partizipation und Kommunikation, die in beiden Bereichen eine große Bedeutung besitzen. In zahlreichen Inputs und Diskussionen wurde das Verhältnis von Kunst, Pädagogik und nachhaltiger Entwicklung thematisiert: Welche notwendigen, aber auch welche überkommenen Abgrenzungen existieren zwischen diesen Feldern? Und nicht zuletzt die in der Praxisphase der Schulprojekte dann dauerhaft brennende Frage: Wo positionieren wir uns?



ERST HINTERHER IST MAN SCHLAUER



ÜBER LEBENSKUNST.SCHULE

EIN KOMMENTAR VON RAHEL PUFFERT

BILDUNGSPROGRAMM / KOMMENTIERT

Projekte, die sich an der Schnittstelle von Kunst und Pädagogik bewegen, sind in ihrem Verlauf und Ausgang unvorhersehbar. Das liegt in der Natur der Sache, denn sowohl die pädagogische als auch die künstlerische Praxis muss Unbestimmtes, ja Unbestimmbares in sich aufnehmen und sich darauf beziehen. Nur so kann sich, nach einer Formulierung von Pierangelo Maset, jene „*Offenheit* ereignen, die durch Kunst erfahrbar ist, die Offenheit, die für die menschliche Existenz unabdingbar ist, weil sie die Möglichkeit des *Anderen* in sich birgt“¹.

Was aber ist mit diesem „Anderen“ gemeint? Bezogen auf Kunst könnte man hier z. B. von Erfahrungen des Unwahrscheinlichen sprechen, davon, dass Gewohntes auf andere Weise wahrnehmbar wird, sich neue Perspektiven eröffnen, Selbstverständliches fremd wird oder Möglichkeiten des Handelns aufscheinen, die bislang undenkbar waren. Beim pädagogischen Prozess ist die Möglichkeit des Anderen bereits dadurch angezeigt, dass hier Menschen miteinander in Beziehung treten und im besten Fall die Möglichkeit haben sollten, sich in ihrer Besonderheit oder eben ihrem Anderssein zeigen zu können. Um die Besonderheit des Gegenübers wirklich wahrnehmen und anerkennen zu können, muss die PädagogIn also darauf vorbereitet sein, überrascht zu werden.

Wie aber kann man sich darauf vorbereiten, überrascht zu werden? Lässt sich Offenheit planen? Vor dieser paradoxen Problematik stand jede

TeilnehmerIn des neunmonatigen Bildungsprogramms, das dazu diente, die Projektkonzeption zu begleiten und auf die Durchführungsphase vorzubereiten. Vor dieser Problematik stand aber auch das Leitungsteam, das das Curriculum inhaltlich und methodisch konzipierte, um einen Prozess gemeinsamen Lernens anzuregen. Erschwerend kam hinzu, dass sich mit dem Thema Nachhaltigkeit oder Bildung für nachhaltige Entwicklung ein weiteres Feld auftat, das durch Weitschweifigkeit und ein hohes Maß an Unbestimmtheit gekennzeichnet ist.

Als ich dazustieß, war die Struktur des Bildungsprogramms weitgehend festgelegt. Die Grundidee, jedem Modul ein übergeordnetes Thema zuzuweisen, erschien mir ebenso schlüssig wie der Wechsel zwischen inhaltlichem Input und Workshops, bei denen Methoden ausprobiert und angewandt werden konnten. Ein wenig Respekt hatte ich angesichts der Fülle des Programms. Abzulesen war hieran das Bemühen, das gesamte Themenspektrum abzudecken und so den vermuteten mannigfachen Interessen der TeilnehmerInnen entgegenzukommen.

Meine Aufgabe war es, das zweistündige Projektforum zu gestalten und die TeilnehmerInnen bei der Entwicklung ihres Projekts strukturierend zu begleiten. Dazu gehörte das Formulieren von sogenannten Hausaufgaben, die die TeilnehmerInnen in Vorbereitung auf das bevorstehende Modul bei mir einreichen. Von mir kommentiert zurückgesandt begann auf diese Weise eine Kommunikation über die Einzelprojekte.

Zunächst hatten wir meine Rolle als die einer von außen hinzutretenden Beobachterin konzipiert, die in bewusster Distanz zu gruppendy-

namischen Abläufen und inhaltlichem Input der Module angesprochen werden kann. Weil sich das als Fehlentscheidung erwies, nahm ich schon bald doch an allen Modulen aktiv teil. Denn gerade zu Beginn bestand die größte Herausforderung darin, ein Vertrauensverhältnis zu den einzelnen TeilnehmerInnen, aber auch zu der Gruppe herzustellen. Ausschließlich per E-Mail zwischen den Modulerminen zu kommunizieren reichte hierzu nicht aus. Verständlicherweise fiel es einigen TeilnehmerInnen schwer, sich im Status der künstlerischen Ideenfindung einer »Fremden« zu öffnen und deren Kritik auszusetzen. Warum sollten sie das tun?

Sich kennen zu lernen und Vertrauen aufzubauen braucht Zeit. Daran lässt sich nicht rütteln. Heute würde ich die Beratung mit intensiven persönlichen Einzelgesprächen beginnen, um mit den verschiedenen Ansätzen der Einzelnen vertraut zu werden, aber auch die Gelegenheit zu haben, meinen Hintergrund und mein Selbstverständnis darzulegen. Vielleicht hätte es dann weniger Zögerlichkeit im Kontakt (kaum jemand nahm zunächst das Angebot wahr, mich telefonisch zu kontaktieren) und Unsicherheit in Bezug auf meine Funktion gegeben.

Wahrscheinlich durch die schulische Formulierung „Hausaufgabe“ befördert, stellte ich erstaunt fest, dass das als Arbeitshilfe erdachte Angebot immer wieder als Pflichterfüllung aufgefasst und entsprechend „erledigt“ wurde. Auch hatte ich (das betraf ebenso das Leitungsteam) anfänglich Einiges damit zu tun, mich von der mir zugeschriebenen Rolle einer institutionellen Repräsentantin (der Bundeskulturstiftung, des Gesamtprojekts

Über Lebenskunst) zu distanzieren. Die Macht, mit der sich die strukturellen Bedingungen in die Beziehungen und Verhältnisse einmischten und sie mitbestimmten, hatte ich unterschätzt. (Es ist eine Sache, seinen Foucault oder Bourdieu gelesen zu haben, die andere, ihn am eigenen Leib zu erfahren.) Obwohl ich meine Rolle gerade nicht als die einer überlegenen Expertin verstand, sondern im Sinne einer „kritischen Freundin“², wurden zunächst die Positionen verhandelt. Subtil, aber auch offen ausgesprochen schien die Aufforderung der Gruppe zu sein: »Du wirst bezahlt, um unsere Projekte zu beurteilen? Na, dann beweis uns mal, dass du es besser kannst als wir!«

Obwohl die Auseinandersetzungen um Verantwortung, Mitbestimmung und Rollenverteilungen oft anstrengend, manchmal sogar frustrierend oder verletzend waren – sie waren notwendig. Gerade der Anspruch an einen »partizipativen Prozess«³ förderte zunächst all das zu Tage, was diesem Anspruch widersprach. Und so wurden die Absichten, Vorstellungen und Erwartungen – und waren sie noch so gerecht, fair und den anderen mitdenkend erdacht – noch einmal kräftig durcheinandergewirbelt und in Frage gestellt.

Die intensiven Auseinandersetzungen, die ungefähr in der Mitte des Bildungsprogramms ihren Höhepunkt hatten, führten letztlich dazu, dass sich gegen Ende eine kollegiale Atmosphäre einstellte. Es war nun auch möglich, gemeinsame Entscheidungen zu fällen, Entscheidungen, die vor allem für

1 Pierangelo Maset: Zwischen Kunst und ihrer Vermittlung: „Ästhetische Operationen“, in: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.): bilden mit kunst, Bielefeld 2004, S. 149–153.

2 Diesen Begriff fanden wir erst sehr viel später im Rahmen unserer Beschäftigung mit der Aktionsforschung.

3 Siehe Bildungsprogramm Entstehung.



ERST HINTERHER IST MAN SCHLAUER

EIN KOMMENTAR VON RAHEL PUFFERT



ÜBER LEBENSKUNST.SCHULE

BILDUNGSPROGRAMM / KOMMENTIERT

die Darstellung nach außen und eine potenzielle Weiterentwicklung über das Projektende hinaus wichtig wurden.

Inwiefern war nun das Bildungsprogramm eine hilfreiche Vorbereitung für die konkrete Projektphase? Die Frage lässt sich kaum verallgemeinerbar beantworten. Zu heterogen waren die Ansätze und Vorerfahrungen der Einzelnen, zu unterschiedlich waren auch die Schulsituationen, auf die die ÜberlebenskünstlerInnen trafen und mit denen sie umzugehen hatten. Gerade weil die Projekte aber in ihrem Gelingen entscheidend von einer guten Zusammenarbeit mit den KooperationspartnerInnen abhängen, wäre eine intensivere Beschäftigung mit der Institution Schule vermutlich von Vorteil gewesen. Eine stärkere Einbindung von LehrerInnen und SchulleiterInnen, Unterrichtsbesuche und eine noch frühzeitigere Kontaktaufnahme und Auseinandersetzung mit dem „Ort der Handlung“ hätten hier geholfen. Einerseits.

Bei ÜBER LEBENSKUNST.Schule sollte es aber genau nicht darum gehen, KünstlerInnen zu LehrerInnen auszubilden. Insofern denke ich, dass andererseits die Schärfung des eigenen künstlerischen Profils und die Beschäftigung mit Fragen der spezifisch künstlerischen Vermittlungsform noch stärker in den Vordergrund hätten gestellt werden können. Denn genau hieran wurden ja die größten Erwartungen geknüpft. Anstatt also sich probate Methoden aus dem Bereich kulturelle Bildung und Erwachsenenbildung anzueignen, würde ich heute mehr Wert auf die experimentelle Erprobung und Entwicklung eigener Vermittlungsstrategien legen.

Und dennoch: Der »Praxischock«⁴ lässt sich kaum vermeiden. Der Erfahrung, dass die Übersetzung von Ideen in die konkrete Arbeit mit der Gruppe immer gänzlich neue und ungeahnte Fragen und Probleme aufwirft, entkommt man trotz bester Vorbereitung nicht. Aber wappnen kann man sich. Wappnen dafür, dass der Umgang mit Unbestimmtheit und dem Anderen gerade im Umfeld der Schule ungeübt ist und schnell Vermeidungsstrategien auf den Plan ruft, um den auftauchenden Unwägbarkeiten aus dem Weg zu gehen. Erst hinterher ist man schlauer. Wenn es gut gelaufen ist.

⁴ Diesen Begriff habe ich von Eva Sturm übernommen, vgl. dies.: unveröffentl. Manuskript 2012