



### Inhalt

- I. Übergreifende Erkenntnisse aus den Schulprojekten
- II. Das Ringen um Kriterien: selbst gewählte Reibungspunkte
- III. Exemplarische Begleitforschung: eigene Fragestellungen verfolgen

### I. Übergreifende Erkenntnisse aus den Schulprojekten

Mit einer Befragung im ersten Drittel der Praxisphase wollten wir herausfinden, welche Themen die KünstlerInnen in ihren Projekten vorrangig beschäftigen und welche Schlüsse aus ihren Erfahrungen gezogen werden können. Vor allem aber interessierte uns, wie die KünstlerInnen den Bezugsrahmen BNE in ihrer Praxis interpretieren und adaptieren sowie welche Ausprägungen dadurch die Verbindung von Kunst und BNE erhalten kann. Die Befragung führten wir am Telefon in jeweils 30-minütigen Gesprächen durch. Wir erkundigten uns nach den Erwartungen an das eigene Projekt, nach dem Grad der Erfüllung dieser Erwartungen und nach Unterschieden zur sonstigen Projektpraxis, gegeben durch den normativen Anspruch von BNE bzw. dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung.

Die Auswertung ergab, dass sich alle KünstlerInnen mit ihren Projekten in einem Spannungsverhältnis zwischen ihrer Interpretation von BNE, den strukturellen Gegebenheiten der Schule und dem eigenen Kunstverständnis bewegten. Die Auseinandersetzung mit BNE wurde vor allem auf der inhaltlichen und methodischen Ebene geführt, auf der

strukturellen Ebene stand das Arbeitsfeld Schule im Mittelpunkt.

#### Welche Rolle spielt BNE in den Schulprojekten?

Einige der KünstlerInnen betrachteten das normative Konzept einer nachhaltigen Entwicklung als Chance zur thematischen Verortung der eigenen Projektpraxis und nutzten es für ein fokussiertes Vorgehen sowie für die (bildungs)politische Legitimierung ihrer Arbeit mit den SchülerInnen. Andere empfanden das Konzept eher als Belastung, weil es für sie einen Erwartungsdruck auslöste. So haben sich manche Projekte explizit am Konzept der Gestaltungskompetenz und den Leitlinien der Agenda 21 orientiert, während sich andere begrifflich ganz von diesem Kontext lösten und lieber das Wortspiel (Über-)Lebenskunst nutzten.

Die inhaltlich-methodische Orientierung an BNE brachte eine neue Auftragsdimension mit und machte den Vermittlungsanspruch komplexer. Der Fokus wurde stärker auf die Vermittlung von Gestaltungskompetenz gerichtet, verbunden mit zielgerichteter künstlerischer Aktion und Gestaltung. Es ging den ProjektinitiatorInnen nicht (mehr) darum, mit den SchülerInnen konkrete künstlerische Ergebnisse zu erarbeiten, sondern ihnen vielmehr ein tieferes Verständnis bestimmter Probleme zu vermitteln, und zwar mit den Mitteln ihrer jeweiligen Kunst. Diese korrespondiert in vielen Fällen mit Aspekten nachhaltiger Entwicklung: So sensibilisiert die bildende Kunst für Material und Ressourcen. Design beschäftigt sich mit der Produktion und Nutzung von Material und einem kritischen Konsum. Fotografie und Videokunst basieren auf

einer bewussten Wahrnehmung der Umwelt und fördern die Beobachtungsgabe. Mit Tanz, Musik und Theater verbindet sich kooperatives Handeln und eine Sensibilität für das eigene Tun. Kunst im öffentlichen Raum setzt sich mit Teilungsfragen und Stadtentwicklung auseinander.

Der Anspruch kultureller Bildung lässt Ähnlichkeiten mit dem ganzheitlich gedachten Konzept der Gestaltungskompetenz erkennen, welches soziale und emotionale Komponenten des Lernens gleichberechtigt neben den kognitiven sieht. Komplexität erfahrbar zu machen und in Alternativen zu denken stellt für viele die Verbindung zwischen dem eigenen Kunstverständnis und BNE dar. Das Handeln, Entscheiden und Reflektieren in der Gruppe, die Orientierung an den Stärken und Interessen der Einzelnen, der Zugang zur persönlichen Lebens- und Gefühlswelt sowie das Arbeiten an einer gemeinsamen Vision – all das haben die KünstlerInnen in die Schulen gebracht und sich damit – beabsichtigt oder nicht – an den didaktischen Prinzipien einer Bildung für nachhaltige Entwicklung orientiert. Mit jedem Projekt wurden Ziele der BNE verfolgt, nämlich die Wahrnehmung junger Menschen zu schärfen, ihren Blick zu öffnen, ihre Kreativität zu entfalten und sie zu selbstbewussten Problemlösungen zu ermutigen.

Für die Mehrzahl der KünstlerInnen zeigte sich, dass das methodisch Erlernete und konzeptionell Entwickelte oft nicht mit der jeweiligen Schulpraxis kompatibel war. Die Schulstrukturen stünden ihren Projektansprüchen entgegen, hieß es, und dass die SchülerInnen bestimmte Verhaltensweisen in der Schule im Grunde erst verlernen müssten, um mit

neuem Blick die in der Regel offeneren Methoden des Projekts akzeptieren zu können. Das erforderte oftmals methodische Flexibilität, um zunächst das Vertrauen der SchülerInnen zu gewinnen, was wiederum viel Zeit in Anspruch nahm. Einige machten auch die Erfahrung, dass die SchülerInnen eher an den Möglichkeiten der eigenständigen künstlerischen Produktion und dem „Event“ interessiert waren, da dies im normalen Schulalltag wenig Raum hat.

Die methodische Vorbereitung und die künstlerische Intuition „verschmolzen“ und wurden je nach Kontext an die Projekt- und Schulpraxis angepasst. Daraus können wir schließen, dass Methoden für BNE nicht einfach mit künstlerischen Arbeitsweisen zu einer neuen „kulturellen“ oder „ästhetischen BNE“ addierbar sind. Wichtig sind vielmehr der Abgleich und die produktive Verschränkung von pädagogischen und künstlerischen Zugängen. Es wird daran auch deutlich, wie viele methodische Möglichkeiten es für die Förderung von Gestaltungskompetenz gibt. Bereits bewährte Lernangebote können durch kreative Formate eine Bereicherung erfahren, künstlerische Arbeitsweisen wiederum durch die Orientierung an Gestaltungskompetenz an methodischer Klarheit gewinnen.

#### Das Arbeitsfeld Schule

Als ein zentrales Strukturproblem benannten die KünstlerInnen die Ambivalenz zwischen der Gestaltung ergebnisoffener Prozesse und der Schulrealität, die in der Regel durch eine streng rhythmisierte Struktur geprägt ist. Ergebnisoffenheit wurde seitens der projektbeteiligten SchülerInnen und



LehrerInnen unterschiedlich aufgenommen und war häufig vom Schultyp abhängig. Einige SchülerInnen, und auch LehrerInnen, waren von zu viel Offenheit überfordert und verlangten regelrecht nach Anleitungen und Struktur. Es zeichnete sich für die KünstlerInnen ein Paradoxon ab, denn die SchülerInnen benötigten eine systematische Heranführung an selbstgesteuertes Lernen und Handeln. Andere bewerteten die Möglichkeit der Mitgestaltung als neu und nutzen sie konstruktiv.

Viele KünstlerInnen äußerten auch, dass der schulische Ergebnisdruck, z. B. durch Notenvergabe, eine offene, kreative Arbeitsweise zunichte mache und sie sich auf einer permanenten Gratwanderung zwischen Struktursetzen und „Laufenlassen“ befänden. Dies führte zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle. Die Herausforderung bestand auch darin, auf die eigene Überforderung nicht sogleich mit rigider Lenkung zu reagieren. Zudem wurde es als Dilemma empfunden, die Selbstbestimmung der Einzelnen fördern zu wollen und gleichzeitig vor einer großen, durchaus heterogenen SchülerInnengruppe zu stehen. Es ging also hauptsächlich darum, Möglichkeitsräume aufzuzeigen, partizipative Methoden an die Schulrealität anzupassen und die Spannung zwischen dem Wunsch nach einem offenen Prozess und der praktischen Notwendigkeit von Vorgaben auszuhalten.

Wenn KünstlerInnen an Schulen kommen, bedeutet das in der Regel, dass zwei verschiedene Regelsysteme aufeinanderstoßen. Die transparente Vermittlung der jeweiligen Wünsche und Ziele sowie eine sorgsam aufgebaute Kommunikation mit dem Schulpartner und allen Beteiligten ist demnach ein

wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Kooperation. Vorurteile zu überwinden, sich auf die Sprache und die Perspektive des Gegenübers einzulassen, auf dessen Erfahrungen und Kenntnisse zu vertrauen, diese sogar für sich nutzbar zu machen, all das sind Anstrengungen, die Zeit brauchen und am besten in einem begleiteten Rahmen stattfinden. Dabei wurde auch die Erfahrung gemacht, dass BNE als übergeordnetes Anliegen durchaus bedeutsam für die Überwindung dieser sprachlichen und praktischen Hürden ist, da es Personen aus den unterschiedlichen professionellen Bereichen eine Plattform bietet, auf der sie gemeinsam agieren.

## II. Das Ringen um Kriterien: selbst gewählte Reibungspunkte

Was unterscheidet die Projekte der ÜBER LEBENS-KUNST.Schule von anderen künstlerischen Schulprojekten? Worauf muss ich achten, wenn ich mein Projekt plane und durchführe? Wann kann ich sagen, dass es gelungen ist – und woran erkenne ich das?

Die Arbeit an einem gemeinsamen Kriterienkatalog für die Projektarbeit begann bereits im März 2011. Unsere Exkursion nach Dresden nutzten wir dafür, uns über die Inhalte und die Formulierung von gemeinsamen Ansprüchen zu verständigen. Schnell wurde deutlich, dass eine eindeutige und für alle Projekte gültige „Kriterienliste gelungener Kunst-BNE-Projekte“ nicht so einfach zu haben ist. Zu unterschiedlich waren die Selbst- und Rollenverständnisse der KünstlerInnen, zu verschieden die künstlerischen Genres und Arbeitsweisen. Und vor allem zu interpretationsbedürftig der Komplex

BNE, der den Projekten den gemeinsamen Nenner gab. Es konnte also zunächst nur darum gehen, eine Zusammenstellung von Reibungspunkten zu erarbeiten, denen sich alle KünstlerInnen in ihrer Projektarbeit stellen wollten. Ein Jahr später aktualisierten wir die Liste vor dem Hintergrund der in den Projekten gesammelten Erfahrungen. In der Folge entstand in kollektiver Autorschaft ein kleiner Katalog kriterienverwandter Aspekte der Projektarbeit.

### Differenzen erkennen und aushalten

*„SchülerInnengruppen bestehen immer aus einer Vielzahl unterschiedlicher Erfahrungen, Kompetenzen, Meinungen und Interessen. Dem gegenüber stehen die KünstlerInnen mit ihrem künstlerischen Anspruch und den Inhalten, die sie vermitteln wollen. All diese Differenzen zu erkennen und sie als Ausübung eines demokratischen Prozesses weitmöglichst auszuhalten ist eine wesentliche Herausforderung unserer Projektarbeit.“* (Eva Hertzsch)

Wie wird in den Projekten mit unterschiedlichen Positionen, Haltungen, Wissen und Erfahrungen der Beteiligten umgegangen? Ambiguitätstoleranz, also das Wahrnehmen und Aushalten von Widersprüchlichkeiten ist die Grundlage demokratischen Handelns. Aber wie weit kann dies in der Umsetzung eines künstlerischen Projekts praktiziert werden? Es gilt an vielen Stellen Widersprüche auszuhalten: zwischen dem Ziel eines gemeinschaftlich gestalteten Prozesses und dem Anspruch an eine bestimmte ästhetische Qualität; zwischen den Wünschen der ProjektinitiatorInnen und dem, was

innerhalb der Strukturen der Schule realisierbar ist; zwischen den kleinen Schritten der Bewusstwerdung und Veränderung, die im Rahmen der Projektarbeit möglich sind, und dem Ausmaß der globalen Zerstörung von Lebensgrundlagen; zwischen dem, was künstlerisch als notwendig betrachtet, und dem, was ökologisch vertretbar ist.

*„Aushalten, dass man auch mit gutem Willen Teil des Problems sein kann.“*  
(Doris Kleemeyer)

### Veränderungsimpulse geben und Wirkungspotenzial entfalten

*„Wir stellen uns der Aufgabe, am gesellschaftlichen Wandel hin zu einer nachhaltigeren Lebensweise zu arbeiten. Dieser Auftrag ist so etwas wie die zentrale Handlungsmotivation der ProjektmacherInnen. Wir gehen davon aus, dass wir mit unserer künstlerischen Arbeit Veränderungen im Denken und Handeln der Projektbeteiligten anstoßen können; Veränderungen, die Auswirkung haben auf ihren und unseren Umgang mit den drängenden Problemen der Gegenwart und Zukunft.“*

(Doris Kleemeyer)

Der Wunsch, mit dem eigenen künstlerisch-pädagogischen Tun etwas zu nachhaltiger Entwicklung beizutragen, ist das Grundmotiv der ÜBER LEBENS-KUNST.Schule. Es ist kein kleiner Anspruch, denn mit ihm steht das Gelingen der Projekte in einer weiteren Dimension auf dem Spiel: Sie sollen nicht nur als künstlerisch-pädagogische Projekte gelingen, sondern auch reale Wirkung „in



der Welt außerhalb von Kunst und Schule“ entfalten. Woran aber kann man erkennen, ob ein Projekt tatsächlich „wirksam“ ist? Muss dazu eine unmittelbare Verhaltensänderung beobachtbar sein oder geht es auch schon um kleine Veränderungen in der Einstellung der Beteiligten, die sich vielleicht erst viel später im Verhalten widerspiegelt?

### **Einen Bezug zur Lebensrealität der Beteiligten herstellen**

Die Lebenswirklichkeit der beteiligten SchülerInnen (und auch LehrerInnen) zu berühren, diese vielleicht sogar zum Ausgangs- oder Bezugspunkt für den künstlerisch-pädagogischen Prozess zu machen ist ein von vielen geteilter Anspruch an die Projektarbeit. Aber was bedeutet das überhaupt – begrifflich, künstlerisch und pädagogisch?

*„Lebensrealität, als Vorstellung davon, was für eine Person relevant und existenziell bestimmend in ihrem Leben ist, ist immer eine Angelegenheit individueller Interpretation. Gibt es auch Lebensirrealitäten? Es stellt sich also die Frage, was dieses Wort überhaupt zu bezeichnen versucht.“*

(Doris Enders)

Mit der „Lebenswirklichkeit“ der Beteiligten arbeiten zu wollen führt zu verschiedenen Problemen: Zum einen wird die vermeintliche Realität von jeder anders wahrgenommen, und weder KünstlerInnen noch Beteiligte verfügen über eine angemessene Sprache, darüber zu kommunizieren. Leicht wird da eine vermutete Realität als real angenommen und den Beteiligten unterstellt – und schon wird der „Lebensbezug“ zum Zwangskonstrukt. Zum

anderen wollen SchülerInnen aus Schmerz oder Scham möglicherweise nicht über ihre Lebensrealität sprechen, was wiederum berücksichtigt und pädagogisch aufgefangen werden muss.

*„In Kunstprojekten muss dieses Dilemma zur Sprache kommen. Es ist ein entscheidendes Potenzial von künstlerischen Prozessen, dass diese Findungsprozesse auch nach außen hin transparent werden.“*

(Dennis Feser)

Und was ist zu tun, wenn Jugendliche einfach in Ruhe gelassen werden wollen von „den Erwachsenen“, die mit Projekten, Unterricht, Meinungen kommen, um ihre Sichtweisen auf das Wichtige im Leben methodisch hübsch verpackt zu vermitteln? Wo setzen wir überhaupt an, wenn unser aller Lebensrealitäten vollgestopfte Lebenszeiten sind, bestimmt von institutionellen Strukturen, familiären, monetären Zwängen und medialen Diskursen? Wäre es unter diesen Bedingungen nicht besser, Visionen möglicher Lebensrealitäten zu entwickeln und zu fragen: Womit wollt ihr eure Lebenszeit verbringen?

### **Ressourcen**

Eine Ressource ist ein Mittel, das wir nutzen, oder ein Gut, dessen wir uns bedienen, um zu leben und Leben zu gestalten. Im Nachhaltigkeitsdiskurs und in der Bildungsarbeit sehen wir ähnliche Fragestellungen zum Umgang mit Ressourcen: Welche Quellen werden genutzt? Auf welche Weise? In welchem Ausmaß? Von wem? Wie gehen wir mit Gütern um, seien sie materieller oder immaterieller Art? Alle Projekte beschäftigten sich auf die eine oder andere

Weise mit Ressourcen, und zwar sowohl bezogen auf nachhaltige Lebensweisen als auch auf die eigene künstlerische und pädagogische Arbeitsweise. Dabei ging es auch um die Frage, wie in den Projekten selbst mit Material, mit vorhandenem Wissen, mit menschlicher Arbeitskraft, Zeit, Geld und Macht umgegangen wird. Keine Einigung fanden wir bezüglich der Frage, ob es dabei um ein Bewusstsein für den Umgang mit diesen Ressourcen oder um deren gerechte Verteilung gehen soll. Daher heißt dieser Abschnitt einfach nur „Ressourcen“.

*„Ich hätte gerne mehr mit meinen SchülerInnen unseren Umgang mit Zeit reflektiert. Ist aber viel zu kurz gekommen, die Prioritäten haben wir leider anders gesetzt.“*

(Arne Vogelgesang)

### **Brauchbares vermitteln**

*„Brauchbarkeit bedeutet die Vermittlung konkreter Fähigkeiten zur Erlernung von anwendbaren Qualifikationen. Die Erfüllung dieses Kriteriums erfolgt im Projektverlauf und berücksichtigt neben der Frage nach der Zweckmäßigkeit die individuellen Interessen der Projektteilnehmer und ihre Talente. Beispiele wären die Vorbereitung und Durchführung eines Vortrags oder die formale und inhaltliche Zusammenstellung einer Bewerbung.“*

(Eva Hertzsch)

Handelt es sich bei dem Kriterium der Brauchbarkeit um eine allgemein utilitaristische Einstellung zur Schulbildung oder um den Wunsch, mit dem eigenen Projekt Kompetenzen zu fördern, die

für die „Lebensrealität“ der Beteiligten nützlich sind? Fähigkeiten und Fertigkeiten mit einem direkten Nutzen für den Alltag oder die berufliche Qualifikation sind in der Regel für alle Beteiligten leicht zu beschreiben und lassen auch ein direktes Feedback zu. Unter anderem im Kontext von BNE werden ganz klar Schlüsselkompetenzen genannt, die für das 21. Jahrhundert als zentral gelten, beispielsweise die interaktive Anwendung von Medien und Tools oder die Fähigkeit, Lebenspläne und persönliche Projekte zu gestalten und zu realisieren. Sollen künstlerische Projekte also solche Kompetenzen vermitteln?

### **Das Verhältnis von Prozess und Produkt: Fragen der Repräsentation**

Wo liegt das Wesentliche eines künstlerischen Schulprojekts? Zeigt es sich in den im Laufe des Projekts hergestellten Produkten, oder liegt es unsichtbar im Prozess verborgen? Wie kann man es vermitteln – indem man Produkte ausstellt, indem die KünstlerIn eine Form bestimmt oder indem man den Prozess dokumentiert? Diese Fragen begleiteten uns durch die gesamte Zeit, nahmen jedoch zum Ende hin, dem Moment der Präsentation, an Dringlichkeit zu. Eine Dokumentation allein schien ungeeignet, um Auskunft über die besonderen Prozessqualitäten zu geben. Und wenn doch die besondere Qualität des Projekts im Prozess liegt, sollte man sich dann dem Zwang des Vorzeigens nicht sowieso entziehen und auf der Qualität des Nichtsichtbaren beharren? Aber wie soll sich ohne Sichtbarkeit eine Wirkung über den Kreis der Beteiligten hinaus entfalten und bislang Unbeteiligte in



die Auseinandersetzung hineinholen? Wie sieht eine Darstellungsform aus, die sowohl die Vielstimmigkeit der Projektbeteiligten respektiert als auch die Verantwortung der KünstlerIn für den Gesamtprozess wahrnimmt?

*„Ich wollte ein (bleibendes) Kunstwerk an einem Kunstort [dem Haus am Lützowplatz] schaffen, herausgekommen sind eine Dachbegrünung, eine Kindergarten-Tastfassade, ein Lehmtunnel und ein Kinderfest. Da fehlt mir der Kunstwerkcharakter. Wie kann ich den Unterschied zu einem pädagogischen Projekt zeigen? Was sind meine künstlerischen Mittel?“ (Birgit Cauer)*

### **Lokale Anbindung schaffen, spezifisch sein, den Kontext einbeziehen**

Viele von uns haben selbst die Erfahrung gemacht, dass Schulunterricht ein nach verordneten Lehrplänen strukturierter Lehr-Lern-Prozess ist, der nur in seltenen Fällen eine Verbindung zum Alltag und Umfeld der SchülerInnen herstellt. BNE dagegen zielt darauf ab, das scheinbar Fernliegende, z. B. die globalisierte Nahrungsmittelproduktion, im eigenen Lebensumfeld ausfindig und sichtbar zu machen. Die Wechselwirkungen zwischen lokalem Handeln und globalem Wandel sollen erfahrbar werden. Aus diesem Grund fördert BNE das situierte Lernen, was bedeutet, formale Lernprozesse nicht isoliert von der sozialen Wirklichkeit der Einzelnen, sondern stets kontextgebunden zu organisieren. Können die zu lernenden Inhalte mit dem eigenen Leben emotional verknüpft werden, funktioniert Lernen am besten. Künstlerische Schulprojekte lokal zu kon-

textualisieren verspricht damit, eine höhere Bedeutung für die TeilnehmerInnen zu entfalten, sie stärker zu involvieren und damit Lernprozesse im Projekt zu intensivieren. Aber kann es überhaupt ein künstlerisches Schulprojekt geben, das nicht spezifisch auf den einen Ort, die eine Schule zugeschnitten ist?

### **Sensibilität, Erfahrung, Gespür, Bewusstsein, gutes Handeln**

So einfach zu sagen und doch so schwer umzusetzen. Ein Desiderat:

Wir wollen den SchülerInnen die Möglichkeit geben, Erfahrungen zu machen, die sie sonst nicht machen würden.

Wir wollen in ihnen eine Sensibilität wecken: für sich selbst, für die anderen, für jetzt, für später...

Wir wollen ihnen Konflikte bewusst machen und gemeinsam damit umgehen.

Wir wollen ihnen ein Gespür dafür geben, was gutes Handeln bedeuten könnte.

### **III. Exemplarische Begleitforschung: eigene Fragestellungen verfolgen**

Mit den InitiatorInnen dreier ausgewählter Projekte arbeiteten wir in der zweiten Projekthälfte an einer intensiveren Reflexion entlang einer selbst gewählten Forschungsfrage. Wir orientierten uns dabei an den Prinzipien der Aktions- und Teamforschung und versuchten, die TeilnehmerInnen bei der Befragung

und Verbesserung ihrer Praxis zu unterstützen. Die Formulierung der Fragestellung wurde dabei von ihnen selbst bestimmt und ebenso die Auswertung in einer selbst gewählten Form vorgenommen. An dieser Stelle wollen wir daher nur die drei verschiedenen Forschungsfragen und vorgehensweisen kurz benennen, um das Spektrum beispielhaft aufzuzeigen.

### **Die 12 Veränderer**

Eva Hertzsch und Adam Page wollten ergründen, wie die Kooperation zwischen KünstlerInnen und weiteren gesellschaftlichen Akteuren zustande kommt und inwiefern die unterschiedlichen Motivationen der Akteure im Projekt berücksichtigt werden. Ihre Hauptfrage galt den Interessen der Beteiligten an der Kooperation. Um dem auf den Grund zu gehen, wurden Interviews mit den beteiligten Anspruchsgruppen geführt – SchülerInnen, LehrerInnen und Schulleiter, eine Künstlerin als Kooperationspartnerin sowie eine Vertreterin der Behörde. Um den GesprächspartnerInnen möglichst unbefangene Antworten zu ermöglichen, führten wir als Programmleiterinnen diese Interviews durch. Die dabei aufgenommenen Audiomitschnitte übergaben wir zur Auswertung den KünstlerInnen. Deren Deutung ist hier innerhalb ihrer Projektdokumentation dargestellt.

### **Multilab.Mobil**

Katharina Lüdicke wollte den Status ihres Projekts an der Schule klären. Ihre Fragen bezogen sich darauf, wie die Initiativen und Möglichkeiten des (Schul-)Orts besser auf das Projekt konzentriert

werden können und wie sie selbst die Eigeninitiative der Projektmitwirkenden stärker anregen könne – letztlich auch, wie sie selbst ihre Rolle an der Schule zukünftig weiter gestalten solle. Wir führten auch hier eine Befragung der wesentlichen Akteure durch, und zwar der beteiligten LehrerInnen sowie des Schulleiters. In persönlichen Gesprächen fragten wir nach Möglichkeiten der Übernahme bzw. künftigen Weiterführung des Projekts. Dabei wurde auch der wahrgenommene Status des Projekts als Kunst oder pädagogische Ergänzung eruiert. Katharina Lüdicke hat ihre Auswertung in Form eines kleinen Dramas notiert.

### **Schneller, höher, besser, mehr?!**

Christin Schmidt untersuchte in ihrem Projekt, auf welchen Lernebenen (kognitiv, sensomotorisch – den Arbeitsformaten entsprechend) welche Erfahrungen gemacht wurden und welche inhaltliche Auseinandersetzung dabei stattfand. Ihr Interesse galt der Frage, was von ihrer tänzerischen und choreografischen Praxis die SchülerInnen anspricht und wodurch bei den SchülerInnen Handlungslust ausgelöst wird. Für die methodische Umsetzung entwarfen wir eine Mischung aus körperlicher und sprachlicher Reflexion: In einer dreistündigen Auswertungsrunde wurden die teilnehmenden SchülerInnen aufgefordert, sich zu Begriffen aus dem Projektgeschehen im Raum zu positionieren, Bewegungen dafür zu finden und dies zu erläutern. Diese Methode war selbst ein Experiment an der Schnittstelle der verschiedenen Ausdrucksebenen und wurde in Ton und Bild festgehalten. Christin Schmidt hat ihre Erkenntnisse in einem Text im



## BEFORSCHT: SCHULPROJEKTE



ÜBER LEBENSKUNST.SCHULE

SCHULPROJEKTE / BEFORSCHT

---

Rahmen ihrer Projektdokumentation festgehalten.

Diese drei Forschungsfragen sind vermutlich auf andere künstlerische Schulprojekte übertragbar. Die Interessen-, die Status- und die Methodenfrage werden früher oder später in jedem Kooperationsprojekt gestellt. Eine weiterführende Aktionsforschung dazu wäre aus unserer Sicht wünschens- und erstrebenswert.