



ERST HINTERHER IST MAN SCHLAUER



EIN KOMMENTAR VON RAHEL PUFFERT

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 auftrat, 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