
Soziale Kulturarbeit und Lebensgeschichte

Wirkungsprozesse einer Kunstwerkstatt für Kinder und
Jugendliche aus der Perspektive von ehemaligen
Teilnehmenden



Master-Thesis
von
Christian Hadorn

Master in Sozialer Arbeit
Bern | Luzern | St. Gallen | Zürich

Soziale Kulturarbeit und Lebensgeschichte

**Wirkungsprozesse einer Kunstwerkstatt für Kinder und Jugendliche aus
der Perspektive von ehemaligen Teilnehmenden**

Master-Thesis

Verfasser: Christian Hadorn
Studienbeginn: HS 13
Fachbegleitung: Dr. Rebekka Ehret
Abgabedatum: 08. August 2018

Abstract

Erstmals untersucht die vorliegende Studie langfristige Wirkungsprozesse der kunstspezifischen sozialen Kulturarbeit. Am Beispiel der Kunstwerkstatt *Kidswest* in Bern für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche versucht sie in einer explorierenden Weise gleichermaßen theoretisch und empirisch vorzugehen. Ziel ist es, einerseits die professionellen und disziplinären Bezugspunkte dieser Form von sozialer Kulturarbeit (oder von kultureller Bildung im sozialen Kontext) im heutigen Kontext zu ordnen und andererseits die Wirkungsprozesse, die sich langfristig in Biografie, Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlicher Teilhabe niederschlagen anhand von fünf Fallbeispielen empirisch zu orten. Die Studie hat als explorative qualitative Forschung keinen Anspruch auf Repräsentativität, kann aber anhand von theoretischen Vorüberlegungen und von fünf problemzentrierten Interviews, die mit einem Expertinneninterview kontrastiert werden, darauf hinweisen, dass in dieser spezifischen Form von sozialer Kulturarbeit in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe einerseits und in Bezug auf die Vermehrung von allen Kapitalformen andererseits ein grosses Potenzial liegt.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	1
Danksagung	4
1 Einleitung	5
1.1 <i>Forschungsinteresse, Relevanz für die Soziale Arbeit und Fragestellung</i>	6
1.2 <i>Wirkungsfragen an die Soziale Arbeit und die Soziokultur</i>	11
1.3 <i>Die Forschungslage</i>	15
1.4 <i>Inhaltliche Gliederung und Darstellungslogik</i>	19
I Theoretische Grundlagen	22
2 Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit	22
3 Das kulturelle Mandat der Sozialen Arbeit und seine kultursoziologische Einbettung	25
4 Soziale Kulturarbeit, kulturelle Sozialarbeit und kulturelle Bildung	28
5 Die Praxis kultureller Bildung in der Sozialen Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen und ihre Leitziele	31
5.1 <i>Projektbezogene kulturelle Partizipation</i>	33
5.2 <i>Langfristige Förderung von individuellen Entwicklungsprozessen</i>	34
5.3 <i>Förderung von Kreativität und Kompetenzen, zeitlich unbestimmt</i>	35
5.4 <i>Kritische Würdigung der Bestimmungen wirkungsorientierter Praxisformen in der sozialen Kulturarbeit mit sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen</i>	36
6 Die Kunstwerkstatt Kidswest zwischen Kunst und Soziokultureller Animation	38
6.1 <i>Die freie Kunstwerkstatt für Kinder und Jugendliche Kidswest</i>	38
6.1.1 <i>Strukturen, Angebot, Konzept</i>	38
6.1.2 <i>Ausgewählte Kunstprojekte des Kidswest</i>	40
6.2 <i>Theoretische Positionierung des Kidswest im Handlungsmodell der Soziokulturellen Animation (SKA)</i>	47
6.3 <i>Kunst und symbolisches Kapital</i>	56
II Empirische Untersuchung	58
7 Methoden	58
7.1 <i>Die qualitative Ausrichtung</i>	58
7.2 <i>Wirkungsprozesse und Wirkungsdimensionen</i>	60
7.3 <i>Sampling</i>	62
7.4 <i>Datenerhebung</i>	65
7.4.1 <i>Problemzentrierte Interviews</i>	66
7.4.2 <i>Expertinneninterview als Triangulation</i>	68
7.4.3 <i>Durchführung der Interviews</i>	69
7.5 <i>Datenauswertung</i>	71
8 Ergebnisse	75
8.1 <i>Kurzporträts</i>	75
8.2 <i>Auswertung der Interviewprotokolle</i>	78
8.2.1 <i>Erzählungen</i>	78
8.2.2 <i>Beschreibungen und Reflexionen</i>	81
8.2.3 <i>Nachhaltige Beziehung (16 Codes)</i>	84
8.3 <i>Triangulation</i>	85
9 Zusammenfassende Interpretation	87
10 Empfehlungen und Ausblick	89
11 Literaturverzeichnis	90

12 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	106
Anhang A: Heuristisches Modell der Wirkungsprozesse und Langzeit-wirkungen im <i>Kidswest</i>*	107
Anhang B: Leitfaden problemzentrierte Interviews	108
Anhang C: Leitfaden Expertinneninterview	109
Anhang D: Transkriptionsregeln	111
Anhang E: Sequenz aus dem Transkript B5	112
Anhang F: Kategorien, Obercodes, Codes	113
Anhang G: Codings aus dem Obercode „künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld	115

Danksagung

Diese Forschungsarbeit wäre ohne die unbeschränkte Bereitschaft von so vielen Beteiligten, mich in meiner Unternehmung zu unterstützen, nicht zu Stande gekommen. Ganz besonders möchte ich mich bei den ‚Ehemaligen‘ bedanken, die trotz Lehrabschlussprüfung oder beruflichem Engagement sich die Zeit genommen haben, ihre Erinnerungen und Einschätzungen zu der Zeit, in der sie noch Kinder und aktive Teilnehmerinnen und Teilnehmer des *Kidswest* waren, mit mir zu teilen. Mein Dank gilt aber auch den Leiterinnen der Kunstwerkstatt Meris Schüpbach und Denise Ackermann, die mir die Türen stets offen gehalten haben und mich an ihrem beruflichen Alltag haben teilnehmen lassen. Ich hoffe, ich konnte mich gut genug in die Situationen integrieren ohne zu sehr den Betrieb zu stören. Bedanken möchte ich mich auch bei Roger Levy, der mir bereitwillig das von mir gewünschte Filmmaterial zur *Kidswest*-Dokumentation zur Verfügung gestellt hat. Schliesslich und nicht zuletzt geht ein herzlicher Dank auch an meine Fachbegleitung Rebekka Ehret, die meinen Kreisen in grosser Flughöhe gefolgt ist und darauf vertraut hat, dass ich doch noch gesund und sicher landen möge.

1 Einleitung

Ansätze der künstlerischen Auseinandersetzung haben mittlerweile ihren Weg in die Praxis der Sozialen Arbeit gefunden. Sie zielen dabei neben kunstanalogen Methoden auf verschiedenste Konzepte wie Empowerment, Partizipation, Lebenswelt- oder Ressourcenorientierung, also auf Konzepte, die auch an anderer Stelle in Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit diskutiert werden (Herriger, 2014; Moser, 2010; Thiersch, 2014; Möbius, 2010), und reichen in der Umsetzung von soziokulturellen Interventionen in Quartieren oder Stadtteilen (El-Maawi, 2009), über kulturelle Bildung in der offenen Jugendarbeit (Sturzenhecker & Riemer, 2005) bis hin zu therapienaher Einzelfallhilfe bei Kindern (Meis & Mies, 2012, S. 99-100). Während hierzulande das Verhältnis zwischen Kultur und Kunst und Sozialer Arbeit heute Teil des Professionalisierungsdiskurses der Soziokulturellen Animation geworden ist (Stäheli, 2010b), wird es in den deutschsprachigen Nachbarländern eher in einen breiteren Kontext der „kulturellen Bildung in der Sozialen Arbeit“ (Hill, 2013, Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit) und der „sozialen Kulturarbeit“ (Wrentschur, 2009; Treptow 2001) beziehungsweise ihrer Praxis (Marquardt & Krieger, 2007) und Methoden (Meis & Mies, 2012) gestellt. Kunstorientierte Soziale Arbeit bildet also einerseits ein interdisziplinäres Praxisfeld, das mittlerweile laut einer jüngsten Publikation zu entsprechenden Inklusionsaspekten „den Nimbus des in der Freizeit Bastelns, Musizierens oder Spielens etc. abgelegt“ hat (Grosse, Niederreiter & Skladny, 2015, S. 7) und andererseits ein ebensolches Theoriefeld, dass mit ihren Themen und Konzepten mittlerweile auch Eingang in die Ausbildungsgänge der Sozialen Arbeit gefunden hat (Marquardt & Krieger, 2007). Grund für diesen Aufschwung der künstlerischen Dimension in theoretischen Diskursen der Sozialen Arbeit in den letzten Jahren ist die weit verbreitete Annahme, dass kulturelle Bildung oder soziale Kulturarbeit wirkt, und zwar weniger im Sinne behavioristischer kompetenzerweiternder Wirkungen, wie sie etwa anlässlich der Studie zum sogenannten „Mozart-Effekt“ breit diskutiert wurden (Spitzer, 2002, S. 137-142), sondern vielmehr in Bezug auf langfristige soziale Wirkungen im Zusammenhang mit Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlicher Teilnahme (Hill 2011, S. 255-257).

Die angesprochenen Interventionen und Projekte im vielfältigen soziokulturellen Praxisfeld scheinen also zu wirken. In welcher Weise sie dies tun, ist allerdings kaum

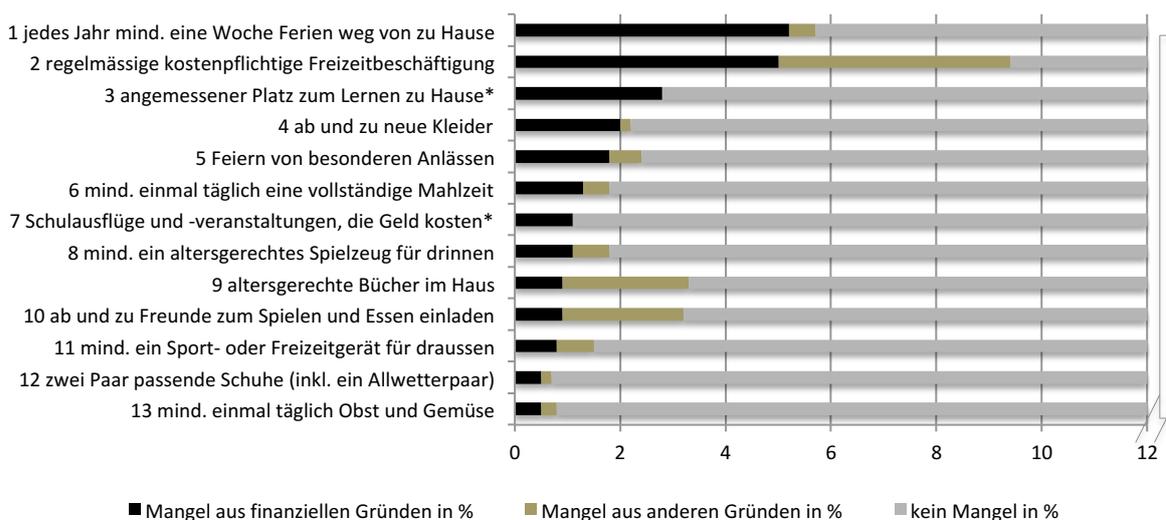
erforscht, denn empirische Arbeiten zur kulturellen Bildung in der Sozialen Arbeit oder zur sozialen Kulturarbeit liegen bisher kaum vor (vgl. Kap. 1.3). Mit der vorliegenden Studie, die erstmals eine Form von spezifisch kunstorientierter sozialer Kulturarbeit auf seine langfristigen Wirkungsprozesse in der Praxis untersucht, sei sowohl systematisch-theoretisch als auch empirisch der Versuch unternommen, das Forschungsterrain vorzubereiten und einen Beitrag zu dieser in der Praxis schon längstens gelebten und theoretisch schon längstens lancierten Frage zu leisten.

1.1 Forschungsinteresse, Relevanz für die Soziale Arbeit und Fragestellung

Das Forschungsinteresse entzündete sich ursprünglich in meiner Tätigkeit als Berater von Ausländerinnen und Ausländern im Rahmen einer „Ansprechstelle Integration“ (AI) des Kantons Bern. In den Beratungen mit den Eltern wurde immer wieder ersichtlich, dass die Kinder von sozial, kulturell und ökonomisch herausgeforderten Familien mit Migrationshintergrund trotz ihrer Integration in die Regelstrukturen häufig weit entfernt sind von der allgemein angestrebten Chancengleichheit in Bezug auf die Nutzung von kindergerechten ausserschulischen und kulturellen Angeboten. Manchmal ‚parentifizieren‘ sie sich und müssen im familiären Kontakt mit ihrer Umgebung und den Ämtern gar die Rolle ihrer Eltern übernehmen.

Die Daten der Schweizer SILC-Erhebung 2014 zeigten bei der Analyse von Armut und materieller Entbehrung von Kindern, dass in der Schweiz 234 000 Kinder in Haushalten mit geringem finanziellem Spielraum aufwachsen. 5 % der 1- bis 15-jährigen Kinder in der Schweiz können sich aus finanziellen Gründen zum Beispiel keine kostenpflichtige Freizeitbeschäftigung leisten (Statistik auf der nächsten Seite, Punkt 2; BFS, 2016, Armut und materielle Entbehrung von Kindern in der Schweiz 2014, Tabelle G2). Trotz der im internationalen Vergleich relativ geringen Armutsgefährdungsquote, hatten wir 2014 in der Schweiz bei der Gesamtheit der Kinder zwischen 0 und 17 Jahren eine überraschend hohe Armutsquote von ebenfalls 5 % (BFS, 2016, Armut und materielle Entbehrung von Kindern in der Schweiz 2014, Tabelle G1). In bestimmten Stadtteilen mit grossem Ausländeranteil wie Bern-Bethlehem, in dem auch die Kunstwerkstatt *Kidswest* ihren Standort gefunden hat, muss mit noch ganz anderen Werten gerechnet werden.

Tab. 1 Anteil Kinder (1-15 Jahre) mit materiellen Entbehrungen in den kinderspezifischen Bereichen, 2014 (Ausschnitt):



* Nur Haushalte mit schulpflichtigen Kindern (ab 5 Jahren); Quelle: BFS – Erhebung über die Einkommen und Lebensbedingungen (SILC), Version 04.04.2016

Zieht man für die Einschätzung von Kinderarmut neben ökonomisch bedingten Faktoren ebenso die Wahrung der international und staatlich garantierten Kinderrechte mit ihren Rechten auf Entwicklung und Partizipation heran, wären nach dem Schweizerischen Kompetenzzentrum für Menschenrechte (SKMR) in der Schweiz gar noch mehr Kinder von Armut betroffen (SKMR, 2012, Die Armut in der Schweiz und ihre Relevanz für die Kinderrechte, Schlusskapitel). Vieles spricht dafür, dass ein Vielfaches der schweizweit durchschnittlichen 5 % der Kinder in den Stadteilen und Siedlungen mit hohem Ausländeranteil keinen Zugang zu kulturellen Angeboten und Freizeitaktivitäten haben und in ihrer Perspektive auf persönliche Entwicklung und Partizipation zumindest eingeschränkt sind.

Dabei wären die politischen Voraussetzungen auf internationaler Ebene durch das in der Kinderrechtskonvention vorgesehene Recht des Kindes auf Entwicklung und Partizipation gegeben (KRK, Art. 4, Art. 6, Art. 27 und Art. 28 Abs. 1 Ziff. B, Art. 31 Abs. 1). Auf nationaler Ebene würde einerseits die Bundesverfassung das Recht des Kindes auf Entwicklung, kulturelle Integration und die musikalische Bildung garantieren (BV, Art. 11 und Art. 41 Abs. 1 Ziff. f und g, Art. 67). Andererseits würde das vor wenigen Jahren eingeführte Kinder- und Jugendförderungsgesetz neben der kulturellen Integration auch einen diskriminierungsfreien Zugang zu ausserschulischen Aktivitäten vorsehen (KJFG, Art. 2 und 3). Das Recht des Kindes auf kulturelle Partizipation, kulturelle Integration und

auf ihre positiven Effekte für die persönliche Entwicklung wäre also von Gesetzes wegen vorgegeben. Die Formulierungen müssen allerdings in den Konjunktiv gesetzt werden, denn ihre ernsthafte Anwendung harret offensichtlich noch der Umsetzung.

Hier setzt die freie Kunstwerkstatt *Kidswest* im Westen von Bern an. Der hier angesprochene Stadtteil Bern-Bethlehem, in dem das *Kidswest* sein kostenloses Angebot zur Verfügung stellt, gilt als derjenige Stadtteil von Bern, der mit seinen weitläufigen Hochhaussiedlungen vor allem einkommensschwache soziale Gruppen und Familien, meist mit Migrationshintergrund, anzieht. Das *Kidswest* bietet Kindern und Jugendlichen, die aus finanziellen oder sozialen Gründen nicht in der Lage sind, in einer selbstbestimmten Form sich kulturell zu entfalten, einen vielfältigen Möglichkeitsraum der Partizipation und Entwicklung. Die Art und Weise wie die Kunstwerkstatt dies tut – unter Einbezug von Künstlerinnen und Künstlern und mit der Maxime einer wahrhaftigen Auseinandersetzung mit dem Feld der Kunst – ist faszinierend und in der Perspektive der Soziokulturellen Animation herausfordernd zugleich.

Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit bildet das vielfältige Geflecht von Wirkungsprozessen, die sich im Erleben der Kinder und Jugendlichen entfalten. Mit der theoretischen Annäherung an die Wirkungsprozesse und mit der empirischen Erforschung ihrer langfristigen Spuren in den biographischen Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen sei nicht nur eine Forschungslücke in den Disziplinen der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaften, beziehungsweise der Soziokulturellen Animation und der Kunstpädagogik angegangen, sondern idealerweise auch ein theoretisch-empirischer Beitrag geleistet zur Annäherung und zur Versachlichung der Debatte über das Verhältnis der Handlungsfelder der Sozialen Arbeit und der Kulturarbeit; sind doch aufgrund der Skepsis seitens der Sozialen Arbeit gegenüber Distinktionseffekten von Kunst und aufgrund der Skepsis seitens der Kunst gegenüber Instrumentalisierungen von Kunst immer noch Spannungsfelder zu orten zwischen diesen Berufsfeldern. Zudem gilt es, die Soziokulturelle Animation, diejenige Richtung der Sozialen Arbeit, die sich hierzulande mit dem Lehrgang an der Hochschule Luzern erst seit wenigen Jahren zu einer Disziplin entwickelte, mit empirischen Untersuchungen zum Thema zu stärken. Die theoretische und praktische Annäherung von Kunst und Sozialer Arbeit ist für sie schon heute eine Selbstverständlichkeit (HSLU, 2018, Wo und wie arbeitet man als Soziokulturelle/r

Animator/in?; Stäheli, 2010b; Stäheli, 2013), im nationalen Kontext fehlen aber die empirischen Begleitstudien zu den sozialen Wirkungen von soziokulturellen Projekten noch.

Die vorliegende Untersuchung lässt sich von der Frage leiten, welche Wirkungsprozesse in der Kunstwerkstatt am Werke sind und welche Wirkungen bei den Teilnehmenden dann auch wirklich festzustellen sind. Besonders interessieren aufgrund von Erkenntnissen aus theoretischen und empirischen Vorarbeiten zu verwandten Fragestellungen die langfristigen Wirkungen auf Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe, die sich in den sich entwickelnden Jugendlichen gleichsam habituell einschreiben. Die Fragestellung soll aber in Bezug auf die Wirkungskategorien zunächst möglichst offen bleiben. Sie lässt sich in folgende Form giessen:

1 Wie wirkt die Kunstwerkstatt *Kidswest* mit seinem Arrangement¹, seiner Begleitung und seinen Kunstprojekten auf die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen langfristig?

Um die besonders interessierenden langfristig wirksamen Wirkungsprozesse eingrenzen zu können, seien sie rückblickend in der Perspektive von ehemaligen Teilnehmenden erfasst. Somit schliesst sich an die erste Fragestellung folgende an:

2 Wie bewerten ehemalige Teilnehmende selbst die Wirkungsprozesse des *Kidswest* und ihre bei ihnen nach Jahren festgestellten Spuren?

Folgende untergeordnete Fragestellungen beziehen sich einerseits auf die in Fragestellung 1 genannten pragmatischen Dimensionen Arrangement, Begleitung und Kunstprojekte und andererseits auf die in ihnen ausgelösten Wirkungsprozesse. Aus den über die Jahre der Teilnahme inkorporierten Spuren der Wirkungsprozesse, also aus den noch erinnerten und subjektiv als wichtig eingeschätzten Wirkungen soll auch der subjektiv zugeschriebene Stellenwert des *Kidswest* in ihrer Lebensbiographie rekonstruiert werden.

2 a Arrangement: Was ist das *Kidswest* für die ehemaligen Teilnehmenden?

¹ Im Unterschied zum schillernden soziologischen Begriff „Struktur“, der im Sinne eines strukturalistischen Verständnisses in der Regel auf die Interaktionsprozesse fokussiert und Akteur und Geschichte ausblendet, beschreibt der handlungstheoretische soziokulturelle Begriff „Arrangement“ die Ausgangslage im Handlungsfeld der Kunstwerkstatt schon besser. Die Fachperson, als Dreischeibe in einer kontinuierlichen Animationsposition, ist dabei Teil des Arrangements. (vgl. Hangartner, S. 296)

2 b Begleitung: Welche Rolle hat die Kidswest-Begleitung für die ehemaligen Teilnehmenden in dem ihnen angebotenen Arrangement des *Kidswest* und in ihrer Lebensbiographie?

2 c Kunstprojekte: Wie erlebten die ehemaligen Teilnehmenden die Kunstprojekte? Wie gestaltete sich die Zusammenarbeit mit den Künstlerinnen und Künstlern?

Aufbauend auf empirischen und theoretischen Vorarbeiten aus den Bereichen der kulturellen Bildung und der Theaterpädagogik (Kap. 5, S. 30) sei der Schwerpunkt insbesondere auf die Auswirkungen für die Persönlichkeitsentwicklung und die gesellschaftliche Teilnahme der Kinder und Jugendlichen gelegt, so dass weiter gefragt werden kann:

2 d Wie wirkten sich die Anlage des *Kidswest* (bezüglich Arrangement, Begleitung und Kunstprojekte) und die ihnen entsprechenden sozialen, psychischen und kognitiven Prozesse bei den Teilnehmenden auf die *Persönlichkeitsentwicklung* und die *gesellschaftliche Teilhabe* derselben aus?

Um den Stellenwert des *Kidswest* in Bezug auf die Wirkung in der jeweiligen Lebensbiographie besser beurteilen zu können, seien auch andere Wirkungen, also Wirkungskonstellation oder vom *Kidswest* unabhängige Wirkungen bezüglich Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe in den Blick genommen:

2 e Waren ausserhalb des *Kidswest* auch weitere Wirkungsprozesse bezüglich *Persönlichkeitsentwicklung* und *gesellschaftliche Teilhabe* am Werk?

Ausserdem wird im Sinne einer Triangulierung ergänzend auch die für die übergeordnete Animation und Begleitung der damaligen Teilnehmenden verantwortliche Leiterin der Kunstwerkstatt *Kidswest* befragt. Hier interessieren insbesondere die Intentionen in Bezug auf die in den Interviews mit den Ehemaligen angesprochenen Dimensionen (Arrangement, Begleitung und Kunstprojekte; Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe):

3 Welche Wirkungsprozesse wollte die Leitung des *Kidswest* bei den Kindern und Jugendlichen auslösen?

Mit entsprechenden Unterfragen:

3 a Wo positioniert sich das *Kidswest* zwischen Kulturarbeit und Sozialer Arbeit? Welche Bezeichnungen werden für das Angebot und die Tätigkeit verwendet? Wo positioniert sich das *Kidswest* bezüglich der Finanzierung (wo zwischen Kulturförderung, ausserschulischer Bildung und Soziokultur)?

3 b Wie sah und sieht die Begleitung der Kinder und Jugendlichen aus?

3 c Wie gestaltete sich die Zusammenarbeit mit den Künstlerinnen und Künstlern? Wie ist sie konzeptionell und methodisch abgestützt?

3 d Welche Wirkungsprozesse sollen vom *Kidswest* ausgelöst werden?

Der theoretische Teil und der empirische Teil werden in der vorliegenden explorativen Arbeit ungefähr gleich gewichtet. Die Interviews mit den ehemaligen Teilnehmenden und ihre Auswertungen stehen im empirischen Teil im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Das Expertinneninterview und zusätzliche Analysen von ‚naturwüchsigen‘ Dokumenten aus dem Alltag des *Kidswest* dienen lediglich der Orientierung im Feld und der Triangulation (s. im Methodenteil Kap. 7.2 u. 7.3).

1.2 Wirkungsfragen an die Soziale Arbeit und die Soziokultur

Seit den 1990er Jahren gerät auch die Soziale Arbeit zunehmend in den Sog neuer Steuerungsmodelle durch in der öffentlichen Verwaltung eingeführte standardisierte Prozesse des New Public Management (NPM), bzw. der Schweizerischen Variante, der Wirkungsorientierten Verwaltungsführung (WOF). Der Kanton Bern beispielsweise führte im Jahr 2005 unter der Bezeichnung „Neue Verwaltungsführung“ (NEF) seine eigene Version von WOF ein (Finanzdirektion des Kantons Bern, 2012, Optimierung NEF). Kennzeichnend für das New Public Management ist der systematische Abgleich zwischen Leistung und Wirkung, insbesondere die vorgängig an festgelegten Kriterien und Indikatoren orientierte Wirkungsmessung. Die Soziale Arbeit ist ganz direkt als Teil der öffentlichen Verwaltung oder über Leistungsverträge von dieser Entwicklung betroffen. Als Profession hat sie die Möglichkeit, sich dem allgemeinen Trend anzuschliessen, sich auf theoretischer Ebene wie Otto, Polutta & Ziegler (2010) an die Möglichkeiten der sich meist an quantitativen Verfahren orientierenden *evidence based practice* anzunähern oder wie Haller (2011) eine quantitativ und qualitativ abgestützte Wirkungsorientierung als zentralen Teil einer neuen Identität Sozialer Arbeit anzustreben. Sie kann sich aber auch wie Ulrich Oevermann, der an einer Tagung diese, das Fallverstehen zurückdrängende Orientierung anprangerte (nach Schneider, 2011, S. 25), und wie Mechthild Seithe, die die neoliberalen Handlungslogiken in der Sozialen Arbeit ganz generell kritisiert (Seithe, 2010, S. 15), sich gegen diese Entwicklung wehren. Die Reaktionen der Sozialen Arbeit in der Praxis selbst, die sich zunehmend in die Rolle der

Vollzugsgehilfin rein ökonomisch gesteuerter Vorgänge gedrängt sieht, sind zum Teil ebenso heftig ausgefallen (vgl. Webseite Forum für kritische Soziale Arbeit).

Hill (2013, Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit) zeichnet eine ähnliche Geschichte für das in unserem Zusammenhang interessierende Feld der Soziokultur und ihre Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen in Deutschland nach: Nach einem eigentlichen kulturpädagogischen Wandel und einer „sozialkulturellen gesellschaftlichen Erneuerung von unten“ (nach Thole, 2001, S. 1099) seien die soziokulturellen Initiativen und ihre fachliche Begleitung mit einer neuen Angebots- und Wirkungsorientierung konfrontiert worden, die bei den in diesem Bereich tätigen Sozial- und KunstpädagogInnen ebenso auf Widerstand gestossen sei (Kap. Historische Dimension). Im Zuge eines gleichzeitigen Professionalisierungsdrucks und des zunehmenden kommerziellen Freizeitangebots habe sich das soziokulturelle Angebot für Kinder und Jugendliche mit ihren Bildungsprojekten vermehrt in die Zielgruppe der benachteiligten Kinder und Jugendlichen zurückgezogen. Nach Hill ist es schliesslich dem PISA-Schock zu verdanken, dass kulturelle Bildung und soziale Kulturarbeit für Kinder und Jugendliche wieder breitere Aufmerksamkeit erfahren haben (Kap. Historische Dimension). Indes, die allgemeine Forderung bei entsprechenden Leistungsvereinbarungen auch einen Wirkungsnachweis zu erbringen, scheint auch in der kulturellen Bildung in Deutschland der Normalfall zu sein.

In der Schweiz ist eine ähnliche Situation zu verzeichnen, wenngleich die Strukturen in den verschiedenen Schweizer Städten in Sachen Soziokultur und ihrer Steuerung unterschiedlich zu bewerten ist. Die Stadt Bern kennt im soziokulturellen Zusammenhang, in dem das *Kidswest* auf den ersten Blick positioniert ist, keine gezielte Finanzierung von Soziokultur, sondern subsummiert diese unter die Ausgaben für die Gemeinwesenarbeit oder für „Spezielle Projekte und Aufträge“ (Abou Shoak & Harris, 2016, S. 83–87).

Die Kunstwerkstatt *Kidswest* finanziert sich mehrheitlich über private Spender und auch über die Kulturförderung der Stadt und des Kantons ([Expertinneninterview](#)). Sie ist demnach dem Druck einer öffentlich zu rechtfertigenden Wirksamkeit weniger ausgeliefert als andere private Organisationen, die sehr eng an die Finanzierung durch den Kanton oder die Stadt gebunden sind. Zudem sind gerade im kulturellen oder soziokulturellen Bereich regelmässige Wirkungsmessungen im Sinne von Evaluationen und Messungen von Outcomes etwa nach dem Beispiel des Programmbaums von Beywl

et al. (2008, S. 23) oder nach dem Beispiel eines sequentiellen Forschungsdesigns nach Haller (2011, S. 251) wenig sinnvoll, wenn es wie hier im *Kidswest* um bildungsorientierte soziokulturelle Projekte und Strukturen geht, die methodisch grundsätzlich frei sind und auf Langfristigkeit angelegt sind. Schliesslich ist die soziale Zweckbestimmung von Kulturarbeit im Kontext einer Praxis zu verstehen, die sich ohnehin in komplexen künstlerischen und lebensweltlichen Zusammenhängen bewegt und durch jährlich sich wiederholende Wirkungsüberprüfungen wohl in ihrem situativen und kreativen Ansatz geradezu zerstört werden würde. Zwar versuchte Fuchs (2004) auch für die Wirkung von Kunst selbst ein Forschungsdesign zu entwickeln, dies wäre aufgrund der Komplexität seines Designs in der Anwendung aber wohl kaum in der Lage gewesen, Wirkungen einzugrenzen. Kunstorientierte Soziale Kulturarbeit ist nach Treptow (2012a) denn auch weniger eine Praxis, die es auf eine zeitlich bestimmbare und im Umfang oder Tiefe messbare Wirkung angelegt hat, als vielmehr eine „kulturelle Strategie“, die „mit Wirkungen rechnet“, „ohne sie mit Gewissheit erzeugen zu können“ (S. 197–200).

Der Ansatz, Wirkungsprozesse und Wirkungen, die in der Kunstwerkstatt gefördert oder gar erzeugt werden, in den Blick zu nehmen, schreibt sich also durchaus einem allgemeinen Trend der Wirkungsorientierung in der Forschung der Sozialen Arbeit und von Bezugsdisziplinen ein, er ist aber weit davon entfernt, im anvisierten Setting der Kunstwerkstatt für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche einer Kausalität im Sinne einer Ursache-Wirkungs-Relation – zum Beispiel einer „Nettowirkung“ aufgrund einer standardisierten Messung von bestimmten Programmkriterien zu zwei verschiedene Zeitpunkten – nachzugehen (vgl. Stockmann, 2010, S. 71). Vielmehr wird ein *Verstehen* der Wirkungsprozesse angestrebt, das sich methodisch eines qualitativen Zugangs bedient und sich über fallspezifische oder hermeneutische Rekonstruktionen erschliesst. Wrentschur (2009) schlägt für die Begleitforschung zu soziokulturellen Projekten „in erster Linie vielfältige qualitative, auf die komplexen Prozesse abgestimmte Methoden“ vor, „die den subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen der TeilnehmerInnen besonderen Platz einräumen“ (S. 178). Nach dem Grazer Erziehungswissenschaftler und Theaterpädagogen sind unterschiedlichste Interaktionen zwischen ForscherInnen und TeilnehmerInnen im Sinne eines „Wirksamkeitsdialogs“ denkbar, die methodisch genauso „fokussierte, strukturierte“ wie „offene, narrative und Gruppeninterviews“ mit einschliessen. Aber auch ethnographische Verfahren wie „teilnehmende Beobachtungen“

oder hermeneutische Verfahren wie „Sequenzanalysen von produzierten Texten, Analyse von Foto- und Videomaterial“ oder „Forschungstagebücher“ sind für ihn denkbar. All diese Interaktionen und Methoden sind nach Wrentschur grundsätzlich in der Lage, mögliche Wirkungen auf die TeilnehmerInnen oder auf weitere Akteure zu erfassen und rekonstruktiv zu beschreiben (178).

Wirkungsforschung, so betrieben, schliesst nicht an einer marktorientierten Wirkungsorientierung an, sondern gründet auf ethischen Prinzipien der Profession selbst, die implizit eigene Massstäbe für Wirkung erarbeitet hat. Schneider (2011) formuliert in Punkt 4 seiner zusammenfassenden Thesen zur Wirkungsforschung dazu folgende Forderung:

Der Massstab für eine Wirkung darf nicht dem Markt und sekundären Interessen überlassen werden, sondern muss sich an professionellen Werten ausrichten, dazu gehören die Orientierung an der menschenrechtlich fundierten Sorge um die soziale Existenz eines jeden Menschen und die Ausrichtung an einer sozialen Gerechtigkeit (S. 28).

In unserem Zusammenhang bilden sich die Massstäbe für Wirkung einerseits an der Orientierung an den internationalen Rechten des Kindes auf Entwicklung und Partizipation und somit auch auf kulturelle Bildung und Teilhabe (KRK, Art. 4, Art. 6, Art. 27 und Art. 28 Abs. 1 Ziff. B, Art. 31 Abs. 1) und andererseits an ethischen Orientierungen soziokultureller Arbeit wie der Charta der Soziokulturellen Animation der Hochschule Luzern (HSLU, 2017, Charta der Soziokulturellen Animation). Je nach Projekt sind auch andere professionelle Massstäbe denkbar.

Bleibt die Frage, wie die Aussichten auf valide Ergebnisse sind, die sich aufgrund der Anwendung des Kataloges von den erwähnten qualitativen und hermeneutischen Methoden ergeben. Tatsächlich scheint mir in unserem Zusammenhang der kulturellen Bildung in der sozialen Arbeit die Anwendung von hermeneutischen Erhebungsverfahren weniger interessante Ergebnisse zu zeitigen als diejenige von qualitativen Erhebungen in Interviews, da ein Analysieren und Interpretieren von sozialen Interaktionen in Beobachtungsprotokollen oder auf Film – und seien sie noch so genau – wenig über die *nachhaltige* Wirkung der Prozesse kultureller Arbeit und Bildung aussagt. Biographisch angelegte problemzentrierte Interviews, die Jahre nach einer kontinuierlichen Teilnahme

im Rückblick aus der Perspektive der ehemaligen Teilnehmenden erfolgen, scheinen dagegen besonders geeignet zu sein, die ‚Spreu vom Weizen zu trennen‘ und die entscheidenden Wirkungsprozesse zu rekonstruieren. Daran ändert auch die Tatsache nur wenig, dass wir es bei der Rekonstruktion der Wirkungsprozesse aus rückblickenden Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden mit Rekonstruktionen zweiter Ordnung zu tun haben und zudem, wie Hill (2011) bemerkt, bei der Rekonstruktion von langfristigen Wirkungsprozessen in der kulturellen Bildung mit dem zeitlichen Abstand „auch das Problem wächst, dass an der weiteren Persönlichkeitsentwicklung viele weitere Akteure und Kontextbedingungen beteiligt sind“ (S. 267); denn diejenigen Wirkungsprozesse der Kunstwerkstatt, die wichtige emotionale und vielleicht auch reflektierte Spuren in der Biographie hinterlassen haben, werden sich in irgendeiner Form in den biografisch-problemzentrierten Interviews schon entdecken lassen. Meine Einschätzung geht von der Annahme aus, dass die vergessenen Wirkungsprozesse, die sich vielleicht in einem Beobachtungsprotokoll noch prominent eingeschrieben hätten, in den Interviews nicht mehr sichtbar werden und so im Sinne der Nachhaltigkeit also als weniger wichtige Prozesse eingestuft werden können. Dieses Vorgehen folgt einer forschungsökonomischen Strategie, die direkt auf die Fragestellung abzielt. Sie entbindet den Forscher aber nicht davon, einen offenen Zugang zum Forschungsgegenstand und zur empirischen Welt der Befragten zu pflegen. Wenn immer möglich, scheint er mir über die qualitative und hermeneutische Erfassung der Deutungszusammenhänge und ihrer Phänomene im Sinne einer Triangulation das schärfste Bild der nachhaltigen Wirkungszusammenhänge in der Kunstwerkstatt wiederzugeben.

1.3 Die Forschungslage

Der Fachdiskurs zu sozialer Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen bzw. zu kultureller Bildung in der Sozialen Arbeit ist im deutschsprachigen Raum ein interdisziplinärer Diskurs, der sich zwischen den Erziehungswissenschaften, der Sozialen Arbeit, der Soziokulturellen Animation und der Kulturvermittlung in den letzten Jahren entfaltet hat. Die Abgrenzungen der Fachdisziplinen untereinander bezüglich des Themas wurden dadurch vielleicht etwas abgebaut aber aufgrund von Traditionen der Professionsentwicklung und der Finanzierungsstrukturen nicht wirklich aufgelöst. Wenn sie selbst wirken will, hat sich Wirkungsforschung demnach zu entscheiden, in welcher

Disziplin und Fachrichtung sie sich einordnet. Für unseren Zusammenhang der sozialen Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen bietet sich im schweizerischen Kontext am ehesten die Soziokulturelle Animation an als Heimat von Diskurs und Forschung zu kultureller Bildung mit sozialer Ausrichtung. Allerdings ist aufgrund des Alters der Disziplin hierzulande, ihrer Abwesenheit als Disziplin in Deutschland und Österreich und aufgrund der allgemein noch kaum entwickelten Wirkungsforschung im soziokulturellen Kontext nicht an einen eigentlichen Forschungsstand hierzulande anzuschliessen.

Im erziehungswissenschaftlichen Kontext Deutschlands, der auch die Sozialpädagogik und die kulturelle Bildung mit einschliesst, stellt Hill (2011) fest, dass die „(Wirkungs-) Forschung“ sich bisher noch als „disparat und wenig entwickelt“ erwiesen hat. „Es fehlen forschungsleitende Theorien und Modelle zur kulturellen Bildung, die systematische Zusammenhänge zwischen dem ästhetischen Gegenstand, dem Subjekt als Adressaten und dem kulturpädagogischen Feld mit seiner gesellschaftlichen Rahmung aufzeigen“ (S. 259). Im erziehungswissenschaftlichen Kontext Österreichs wiederum konstatiert Wrentschur (2009) einen Mangel von „theoretische[n] oder empirische[n] Forschungsarbeiten, die Potenziale von sozialer Kulturarbeit in Kontexten Sozialer Arbeit analysieren“ (S. 169). An diesem vor rund acht Jahren festgestellten Stand der Forschung zur Wirkung von sozialer Kulturarbeit hat sich in den letzten Jahren kaum etwas geändert. Es muss aus diesem Grund das Forschungsfeld über relativ umfassende theoretische Vorüberlegungen zuerst explorativ ‚erobert‘ werden, bevor, in einem der Masterarbeit entsprechendem, begrenztem Rahmen, die Fragestellung empirisch angegangen werden kann. Der empirische Teil folgt auf den relativ umfassenden theoretischen Teil, sodass beim empirischen Teil streng genommen nicht mehr von einem explorativen, (das heisst hier) konsequent induktiven Ansatz gesprochen werden kann (sowohl in der Datenerhebung als auch in der Auswertung der Daten folge ich auch der deduktiven Richtung). Explorativ ist er nur in dem Sinne, dass er in Bezug auf den empirischen Forschungsgegenstand Neuland betritt.

Allerdings steht die hier vorliegende Studie auch in Bezug zu Referenzstudien, die gleichwohl einen Forschungskontext bilden, der wie im Falle der Unesco-Studie (Bamford, 2010), zu einem generellen, quantitativen und qualitativen Überblick von Angebotskonzepten und Qualitätsaspekten in der künstlerisch-ästhetischen Praxis der

kulturellen Bildung, oder im Falle der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ (Deutscher Bundestag, 2007) zu einer Analyse, Auswertung und Kommentierung des Feldes der Kulturarbeit führte. Beide Studien machen durch ihre breite Analyse des Angebots und seiner verschiedenen Konzepte, auch Aussagen zu Wirkungen dieser Angebote, schon nur dadurch, dass sie die Existenz dieser Angebote und die impliziten sich wiederholenden Wirkungsabsichten sammeln. Die Enquete-Kommission stellt dabei auch auf neurowissenschaftliche Studien ab und formuliert abschliessend: „Kulturelle Bildung macht nicht nur stark, sondern auch klug. Denn sie hat gleichermassen Auswirkungen auf Persönlichkeitsentwicklung und Lernfähigkeit“ (S. 8). Sozial(arbeits)wissenschaftliche qualitative Wirkungsforschungen zur kulturellen Bildung im engeren Sinne, welche die tatsächlichen Wirkungsprozesse von kultureller Bildung und ihre nachhaltigen Spuren im sozialen Kontext rekonstruieren und *verstehen* wollen, sind diese aber nicht.

Über den Umweg von qualitativer Wirkungsforschung in der Jugendarbeit (Schmidt, 2011; Moser, 2010; Lindner, 2008), über historisch-diskursanalytischer Forschung zu Kunstwirkungen im Allgemeinen (Belfiore & Bennett, 2007; Fuchs, 2014, Wozu Kunst?), die in diesem Kontext lediglich diskursiven und zum Teil methodischen Wert haben, wird man aber schlussendlich vorallem in der Begleitforschung von theaterpädagogischen Projekten in Deutschland und Österreich doch noch fündig. Elke Josties, seit 2003 Professorin für Theorie und Praxis der Sozialen Kulturarbeit an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin legte im Rahmen einer Begleitstudie zum EU-Projekt „Equal II – Entwicklungspartnerschaft Event Berlin“ eine qualitative Studie zu einem alternativen Qualifizierungsprogramm für marginalisierte Jugendliche vor. Die Szeneorientierte Jugendkulturarbeit wurde in Hinsicht auf ihre langfristigen Erfolge in der Erwerbsbiografie von acht ehemaligen Teilnehmenden untersucht. Der Zugang zu den Daten erfolgte über zusammenfassende Analysen von problemzentrierten Interviews, während sich die Auswertung nach eine dem Gegenstand angepasste „Methode der objektiven Hermeneutik“ richtete (Josties, 2008, S. 14). Die ehemaligen TeilnehmerInnen blieben ihren Szenen treu, zeichnen sich aber auch durch nachhaltige berufliche Erfolge in der Berliner Kreativwirtschaft aus. Die in einem engeren Sinne theaterpädagogisch geprägten Arbeiten sind in unserem Kontext besonders interessant, handelt es sich doch um kleinere fokussierte Forschungen (Diplomarbeiten), die qualitativ oder hermeneutisch

Wirkungsprozesse von Institutionen und Projekten rekonstruieren, die ihrerseits eine gewisse Ähnlichkeit mit der hier beforschten, *performativ* und langfristig agierenden Kunstwerkstatt aufweisen (z. B. Leser, 2005). Im Falle von Romi Domkowsky geraten – wie schon bei Josties – besonders die *langfristigen Wirkungen* in das Erkenntnisinteresse, jetzt aber im Rahmen der Kinder- und Jugendtheaterarbeit in der Theaterpädagogischen FABRIK in Gera (Thüringen, D) (Domkowsky, 2010). Geleitet von der Frage „Hat theaterpädagogische Arbeit langfristige Wirkungen?“ befragt die Theaterpädagogin Domkowsky drei ehemalige Teilnehmende, die heute studieren oder schon im Berufsleben stehen. Dabei geht sie grundsätzlich induktiv vor. Anders als Josties (2008) lässt sie aber die Frage nach der Zielrichtung der Wirkungen in der Fragestellung offen. Über eine dem Gegenstand angepasste, „eher inhaltlich-reduktive Auswertung in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring“ (S. 20) rekonstruiert sie schliesslich in sehr differenzierter Weise positive Wirkungen in verschiedenen Kategorien der „Erinnerung“, von „Nachhaltigkeit von Beziehungen“ und von „Persönlichkeitsentwicklung“ (S. 50–73). Domkowsky erweiterte ihre wirkungsorientierte Forschung zur Theaterpädagogik im Rahmen einer vergleichenden Längsschnittstudie auch auf quantitative Verfahren (2011). Sie lehrt heute als Professorin unter anderem an der Evangelischen Hochschule in Berlin.

In den vorgestellten Studien haben wir es mit Fragen zu nachhaltigen Wirkungen in der sozialen Kulturarbeit oder der Soziokultur zu tun. Sie reihen sich in die von Hill (2011) vorgeschlagene Nomenklatur für qualitative Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung ein und können genauso wie die vorliegende Studie als Studien zu informellen Formen der kulturellen Bildung auch die Kategorie „Biographische Wirkungen kultureller Bildung“ (S. 258) einnehmen. Die Handlungsfelder und Arrangements der kurz vorgestellten Institutionen und Projekte scheinen bei genauerem Hinsehen in Bezug auf Rahmen, berufliche Hintergründe der Fachpersonen, Dauer der Projekte und andere Bedingungen allerdings nicht nur untereinander sondern auch gegenüber der Kunstwerkstatt *Kidswest* stark zu differieren. Zudem weist das *Kidswest* einen expliziten Bezug zum Feld der Kunst auf, der sich nicht nur an performativen Kunstformen sondern auch an anderen Ansätzen der zeitgenössischen Kunst orientiert, einen Bezug, der sich in keiner mir bekannten qualitativen Wirkungsstudie zu kultureller Sozialarbeit wiederfinden liesse. Eine Studie zu

biographischen Wirkungen kunstspezifischer und sozial orientierter kultureller Bildung ist hierzulande und ausserhalb für den Forscher Neuland.

1.4 Inhaltliche Gliederung und Darstellungslogik

Anschliessend an die eben einleitend vorgenommenen, auf die Fragestellung bezogenen Bemerkungen zur wissenschaftlichen Ausgangslage in Theorie und Praxis der sozialen Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen und zu entsprechenden Wirkungsdiskursen werden zunächst in einem ersten theoretischen Teil die kulturelle Bildung bzw. die soziale Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen in einen breiteren theoretischen Kontext zwischen Kunst und Sozialer Arbeit gestellt (I Theoretische Grundlagen). Dies erscheint notwendig, da zum einen die untersuchte und vielversprechende Praxis der explizit auf die zeitgenössische Kunst bezogenen sozialen Kulturarbeit weder in der Praxis noch in der Theorie eine klare Positionierung zwischen Kunstpädagogik und Sozialer Arbeit etabliert hat. Zum andern wird auf diese Weise in unserem Zusammenhang auch die konzeptuelle und begriffliche Ausgangslage für unseren Forschungsgegenstand weiter vorstrukturiert und an diesen angepasst, um eine theoretische Ausgangslage für die Auswertung im empirischen Teil der Studie zu erhalten. Dies geschieht als erstes in der Perspektive der Lehre und Forschung an den Ausbildungsstätten der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaften im deutschsprachigen Raum (Kap. 2), als zweites in der Bestimmung des sozialen Mandats in der Kulturarbeit (Kap. 3) und als drittes in der Sichtung der verschiedenen Praxen und ihrer fachlichen Hintergründe (Kap. 4). In einem weiteren Schritt wird der Versuch unternommen, schon von Meis & Mies (2012) formulierte Leitziele sozialer Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen erstmals zu ordnen und vor allem zu bündeln, um mit einer grundsätzlich zweipoligen Ausrichtung zwischen (kurzfristiger) kultureller Partizipation und (langfristiger) Unterstützung von Entwicklungsprozessen das Wesen einer potenziell wirkungsvollen Kulturarbeit mit sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu skizzieren (Kap. 5). Hier spielten mein im Feld geformtes Vorverständnis, erste provisorische Auswertungen der Interviews und theoretische Bezüge auf Hill (2011) und Wrentschur (2009) eine Rolle. Aufgrund der relativ hohen Flughöhe der theoretischen Bestimmung von Wirkungen des Feldes war es mir wichtig, auch in die Pragmatik des Geschehens zurückzukehren und ausgewählte Kunstprojekte kurz vorzustellen. Arrangement, Begleitung und Kunstprojekte des

Kidswest, wie sie sich vor knapp zehn Jahren präsentierten, werden in unserem begrenzten Rahmen nur selektiv beschrieben, sinnvollerweise dort, wo sich das *Kidswest* von anderen Angeboten der sozialen Kulturarbeit unterscheidet, nämlich in seinem expliziten Kunstbezug. Auf strukturelle und finanzielle Aspekte des Angebots wird zugunsten der theoretischen Bezüge zur zeitgenössischen Kunst weitgehend verzichtet (Kap. 6). Insbesondere interessiert, wie die spezifisch kunstorientierte soziale Kulturarbeit des *Kidswest* sich selbst fachlich orientiert, welcher Art ihre Kunstprojekte sind und wie ihre Bildungsprozesse im systemischen Selbstverständnis der Soziokulturellen Animation eingebettet werden könnten (und wie somit auch potenziell ein Handlungsfeld für zukünftige kunstaffine AnimatorInnen und Animatoren eröffnet werden könnte). Dabei wird in Anlehnung an Pierre Bourdieus Konzeption des symbolischen Kapitals ein weiterer Begriff zur Beschreibung der medial vermittelten, spezifisch kunstorientierten sozialen Kulturarbeit eingeführt (Kap. 6). Die Summe der theoretischen Vorbestimmung sei schliesslich in ein heuristisches Modell für die zu untersuchenden langfristigen Wirkungsprozesse gegossen, das als begriffliches und theoretisches Arbeitsinstrument Orientierung bot in der theoretischen Bestimmung der Abfolge von Ausgangslage, Wirkungsprozessen und nachhaltigen Wirkungen (Anhang A). In einem zweiten Teil (II Empirische Untersuchung) kommen die eigentlichen Wirkungsprozesse und ihre langfristigen Wirkungen der Kunstwerkstatt in den Blick, die sich langfristig in der Lebensgeschichte der ehemaligen Teilnehmenden eingeschrieben haben. Neben der kritischen Würdigung der Quelle der Daten (7.2.1), der begründeten Festlegung des Schwerpunktes auf offene, wenig strukturierte biografisch-problemzentrierte Interviews (7.2.2), die mit einem Expertinneninterview trianguliert werden, sei in diesem Kapitel besonderes Augenmerk auf die möglichst breite Auswertung der Daten vorgenommen (induktiv und deduktiv), um möglichst viele Transferwirkungen und ihre Interaktion mit anderen lebensweltlichen Faktoren einzufangen (7.3). In den empirischen Ergebnissen (10) wird schliesslich die Rekonstruktion des Zusammenspiels von Arrangement, pädagogischer Begleitung und Kunstprojekt-Arbeit für die Kunstwerkstatt *Kidswest* angestrebt, wie es sich vor knapp zehn Jahren präsentierte, und zwar im Hinblick auf seine theoretisch und qualitativ-empirisch erfassten langfristigen Wirkungen. Ohne von diesen spezifischen Ergebnissen hinreichend auf eine allgemeine Struktur von erfolgreicher kunstspezifischer sozialer Kulturarbeit schliessen zu wollen, welche die

Kapitalien von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen in *jedem* Einzelfall entscheidend beeinflussen *muss*, gibt die vorliegende Arbeit doch im besten Falle eine valide Tendenz von langfristig erfolgreichen Wirkungskonstellationen wieder. Quantitative Untersuchungen mit mehreren vergleichbaren Institutionen könnten die Resultate verallgemeinern und wohl auch erhärten.

I Theoretische Grundlagen

2 Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit

Soziales und kulturelles Kapital sind nicht von einander unabhängig zu denken. Beide Kapitalsorten, die Pierre Bourdieu ins soziale Feld führte, haben ihre jeweils individuellen historischen Wurzeln in sozioökonomischen Vorbedingungen einer bestimmten Schicht und ihrer spezifischen Habitus-Formen (Bourdieu 1983). Aber auch in den Praxisfeldern selbst sind Kulturelles und Soziales miteinander verbunden, reagiert doch beispielsweise die Kunst thematisch und konzeptuell auch auf soziale Bedingungen und ihren Wandel, genauso wie umgekehrt Interventionen der Soziokultur oder der therapeutischen Sozialarbeit sich selbstverständlich auch an der Kunst und ihren Konzepten orientieren. Es scheint daher zunächst naheliegend, dass die Soziale Arbeit, aus deren Diskursen über Profession und Disziplin sich seit rund zwei Jahrzehnten ein vielversprechendes drittes Standbein, die Soziokulturelle Animation, entwickeln konnte, einen natürlichen Zugang zum Feld der Kunst pflegt. Unbestritten sind zudem die „Potenziale Ästhetischer Praxis in der Sozialen Arbeit“, wenn es um die Förderung und Inklusion von benachteiligten Gruppen und Individuen (Treptow 2001, S. 193-194) und um die Erforschung und theoretische Weiterentwicklung dieser Praxis an Hochschulen im deutschsprachigen und angelsächsischen Raum geht (Marquardt & Krieger, 2007, S. 21-22; Meis & Mies, 2012, S. 68-69). Über den Stellenwert von ästhetischen Methoden und kulturellen Projekten herrscht in Professionalisierungsdiskursen der Sozialen Arbeit allerdings Uneinigkeit. So legt die gleichnamige Studie zum Bereich Kultur-Ästhetik-Medien in Lehre und Praxis der Sozialen Arbeit von Petra Marquardt und Wolfgang Krieger Zeugnis ab über eine in unserem nördlichen Nachbarland unbestrittene Aufmerksamkeit seitens vieler Hochschuldozierenden für diesen interdisziplinären Bereich. Gleichzeitig zeigt sie aber auch, dass die Skepsis gegenüber diesem Fachbereich ebenso verbreitet ist (Marquardt & Krieger, 2007, S. 134 u. 163). So berichten zum einen Dozierende des Fachbereichs Kultur-Ästhetik-Medien über eine gut funktionierende Zusammenarbeit in ihrer Hochschule für Soziale Arbeit:

„Vernetzung? Machen wir. Kollegen kommen zu uns und wir gehen in andere Seminare. Das ist möglich aufgrund des erweiterten Kulturbegriffes, weshalb auch wir dabei sind, wenn es z. B. um Sozialisation geht. Also entweder man

kommt aus der ästhetischen Ecke oder, wie wir, aus der soziokulturellen Ecke.“
(Dozent/in Nr. 8, Marquardt & Krieger, 2007, S. 134)

Andere DozentInnen dieses Fachbereichs beklagen sich dagegen über eine mangelnde Zusammenarbeit an ihrer Hochschule:

„Vernetzung gestaltet sich eher schwierig. Es gibt nur punktuelle Verzahnung und sehr viele Berührungspunkte, bei denen klassische Künstlermythen eine Rolle spielen. Nur sporadisch beziehen sich andere auf meine Inhalte, aber ich beziehe mich vielfältig auf die Theorien Sozialer Arbeit, wie Empowerment, Lebensweltansatz, berufsethische Fragen, zielgruppenbezogen auf Alterstheorien, Jugendsozialarbeit. Der fachliche Austausch ist sehr bescheiden.“ (Marquardt & Krieger, 2007, S. 163)

Skeptische Haltungen in der Sozialen Arbeit gegenüber ästhetischer Praxis sind zunächst grundsätzlich einem „Unbehagen der Sozialarbeit an der Kultur“ geschuldet, die in einem „ästhetischen Verständnis eine Spielart der Kulturarbeit im Blick hat, die ihre Inhalte ausschliesslich an den Geschmackspräferenzen der gebildeteren Schichten ausrichtet, um so die drängenden Fragen der alltäglichen Lebensbewältigung zu umgehen: wie mit der allzu kleinen Wohnung umzugehen ist, wie die Pfennige von der Sozialhilfe einzuteilen, tagsüber die Kinder allein stehender Mütter unterzubringen oder die Sucht des Ältesten und die Schwangerschaft der 15-jährigen Tochter zu bewältigen sind (...) Kulturarbeit, die darauf nicht regiert, hat sich von der Sozialarbeit verabschiedet – so der Vorbehalt.“ (Treptow, 2001, S. 192) In akademischer Hinsicht sind skeptische Einstellungen wohl auch auf die Interdisziplinarität dieser Tätigkeiten zurückzuführen, aus denen sich noch kein strukturiertes Berufsfeld hat bilden können und die je nach Bezugsrahmen „(soziale) Kulturarbeit“, „soziokulturelle Projektarbeit“, „kulturelle Bildung“, „ästhetische Bildung“, „ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit“, „kulturelle Vermittlung“, „Kunstpädagogik“ oder „kulturelle Sozialarbeit“ genannt werden. Die Erziehungs- und Kulturwissenschaften müssten als Bezugsdisziplinen der Sozialen Arbeit und der Soziokulturellen Animation mit ihren Forschungen und Begriffen an Fragen der sozialen Integration oder Inklusion angepasst werden. Funktioniert diese Zusammenarbeit nicht, erschwert dies den Theoriezufluss aus diesen Bezugsdisziplinen in die Soziale Arbeit. Zudem wird die besonders relevante Forschung zur Wirkung der ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit aufgrund des in der Realität tatsächlich wirksamen komplexen Geflechts an Variablen in der Regel den harten wissenschaftlichen Kriterien der Validität nicht gerecht. Meistens ist

ihr Design notgedrungen zu reduktionistisch ausgelegt (Meis & Mies, 2012, S. 74-75), ausserdem fehlt ihr bis heute eine wissenschaftlich gesicherte interdisziplinäre Theorie, auf der sie aufbauen könnte (vgl. Treptow, 2017d, S. 125). Selbst wenn man die Entwicklung dieser Theorie unter dem interdisziplinären Begriff der „Kulturellen Bildung“ vorantreibt und ihre Formen sozialer Kulturarbeit erfolgreich nicht nur den Erziehungs- oder Kulturwissenschaften sondern auch dem Fachbereich der Sozialen Arbeit oder der Soziokulturellen Animation zuordnet, wie es heute schon häufig geschieht (Hochschule Luzern Soziale Arbeit, 2018, Soziokultur verbindet; Hill, 2013, Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit, Treptow, 2001, S. 193-194; Winkler, 2006, S. 36), stehen nach wie vor Theoriebildung und Forschung zur ästhetischen Praxis aufgrund ihrer mannigfaltigen Bedingungen und Verflechtungen vor einer schwierigen Aufgabe (vgl. Treptow, 2017c, S. 129). Die Zukunft wird zeigen, ob es gelingt, auf der Basis der unbestrittenen Realität sozialer Kulturarbeit eine Theorie zu entwickeln, die sich mit den etablierten sozialarbeitswissenschaftlichen Ansätzen messen kann.

3 Das kulturelle Mandat der Sozialen Arbeit und seine kultursoziologische Einbettung

Ausgehend von den Effekten des in den 1960er und 1970er Jahren einsetzenden und immer noch wirksamen *Cultural Turns* und den sich in der Birminghamer Schule bildenden *Cultural Studies*, welche kulturelle Praktiken in ihrer gesellschaftlichen Breite des Alltags wahrnahmen und bezüglich ihrer Schlüsselbegriffe „Kreativität“, „Macht“ und „Identität“ kritisch hinterfragten, ergibt sich für die Kultur eine soziale Relevanz, die auch für die Soziale Arbeit von Bedeutung ist (Klein, 2018, S. 895 u. 900). Dem von Globalisierung, Populärkulturen und hegemonialkritischen Ansätzen geprägten *Cultural Turn* entspricht ein erweiterter Kulturbegriff, der vom Kultursoziologen Andreas Reckwitz als „bedeutungs- und wissensorientiert“ beschrieben wird und sich im Wesentlichen auf Ernst Cassirers Kulturbegriff als symbolische Ordnung gründet (Reckwitz 2000, S. 84-90; Stäheli, 2010b, S. 232-233). Gleich welcher Schicht der Träger (oder die Trägerin) kultureller Praktiken entspringt, ihm kommt in diesem Verständnis eine ausgesprochen aktive Rolle zu, indem er „in verstehender Aneignung und bildender Gestaltung sinnzuweisend und bedeutungsstiftend“ an der Kultur teilhat und sie gegebenenfalls auch umformt (Klein, 2018, S. 895). Im Zusammenhang des Spannungsfeldes zwischen Kunst und Soziokultureller Animation betont Reto Stäheli (2010b) Reckwitz folgend die Kontingenz bzw. die Instabilität dieser sinnzuweisenden und bedeutungsstiftenden Akte (S. 233). Kulturelle Symbole, etwa diskriminierende oder ausgrenzende, können somit auch wieder verschwinden oder neu geschaffen werden, woraus sich – zumindest theoretisch – grosse Möglichkeiten für die kollektive und politisch motivierte (Sozio-)Kulturarbeit ergeben. Wir alle, die wir uns als SozialarbeiterInnen oder Zivilpersonen an kulturellen Grenzen und in Prozessen der Neuaneignung oder Umdefinierung von Symbolen, Zeichen oder Metaphern befinden, treffen uns – in Anlehnung an den Begriff der „Liminalität“ des Ethnologen Victor Turner (1982) – somit in „liminalen Räumen“, also in Handlungsräumen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie in ihren kulturellen Sinnzusammenhängen instabil sind (vgl. Stäheli, 2010b, S. 233–238. Hans Rudolf Wicker (2004) zeigte auf, dass gerade Migrantinnen und Migranten von dieser herausfordernden Liminalität besonders betroffen sind. Sie ist herausfordern, vielleicht auch anstrengend und verunsichernd, birgt aber in ihrer Hybridität auch das Potenzial von Kreativität (Wicker, 2004, S. 4; Meis & Mies, 2012, S. 27; Stäheli, 2010b, S. 237).

Vor diesem kulturhistorischen und kultursoziologischen Hintergrund, der das Soziale unter einen erweiterten und kontingenten Kulturbegriff stellt und den marginalisierten, häufig ausländischen Gruppen eine aktive kulturelle Rolle zugesteht, wird klar, wo die Chancen für diese Gruppen liegen und wo entlang die theoretische Leitlinie des Kulturellen in der Praxis der Sozialen Arbeit gehen muss. Wie Pierre Bourdieu (1983; 2005) aufzeigen konnte, gilt es dabei allerdings auch, sich der unbewussten körperlichen Einschreibungen des kulturellen Kapitals und seiner sozialen Konsequenzen bewusst zu werden (S. 57; S. 187). Die individuelle oder kollektive Emanzipierung von kulturellen und sozialen Marginalisierungen ist zwar kultursoziologisch gesehen heute weiter fortgeschritten als noch vor 50 Jahren, sie bedarf aber auch einer Sensibilisierung für die unsichtbaren kulturellen und sozialen Zusammenhänge der Marginalisierung und gegebenenfalls einer Unterstützung. Der Tübinger Professor für Erziehungswissenschaften und Sozialpädagogik Rainer Treptow, der dem lebensweltlichen Ansatz von Hans Thiersch nahesteht und im deutschsprachigen Raum den Diskurs über die Kulturarbeit in der Sozialen Arbeit vor dreissig Jahren lancierte, sprach daher schon 1988 der Sozialen Arbeit ein „kulturelles Mandat“ zu, das sich „auf eine Unterstützung der kulturellen Selbstbehauptung von Gruppen [richtet], deren ethnische, geschlechtliche oder generationsbezogene Lebens- und Erfahrungsformen gefährdet oder missachtet werden.“ Neben der Unterstützung von gefährdeten Gruppen und ihren kulturellen Anliegen habe die Soziale Arbeit² auf Seiten von dominanten oder gar zerstörerischen Gruppen aber auch im Sinne einer Kulturkritik korrigierend einzugreifen und kulturelle Aktivitäten unter Umständen einzudämmen (Treptow, 2001, S. 193-194). Die Zweckbestimmung der sozialen Kulturarbeit, liegt also zunächst in der sozialen Auslegung von „Kulturarbeit“, die im Sinne des angesprochenen erweiterten Kulturbegriffs auch die Soziale Arbeit mit einschliesst. Dieses vorderhand noch nicht normative Kulturverständnis bekommt bei Treptow seine geschichtliche, politische und kultursoziologische Färbung erst durch Bourdieus Kritik der bourgeois Distinktion von Hoch- und Arbeiterkultur und die Widerstandsbewegungen der 80er Jahre (Treptow, 2001, S. 217; vgl. Bourdieu, 2014, 336-337). In unserem aktuelleren postmodernen Kontext, der Bourdieus bürgerlich geprägten Geschmack hinter sich gelassen hat (vgl. Reinecke 2017), weist die für uns

² Wie im schweizerischen akademischen Kontext üblich sei hier und hinfert anstatt des in Deutschland gebräuchlichen und auch von Treptow verwendeten Oberbegriffs „Sozialpädagogik“ der entsprechende Oberbegriff „Soziale Arbeit“ (für „Sozialarbeit“, „Sozialpädagogik“ und „Soziokulturelle Animation“) zur Anwendung gebracht.

wichtige Zweckbestimmung der soziokulturellen Förderung von Partizipation aber eher ein von den *Cultural Studies* geprägtes Kulturverständnis auf, das nicht mehr, wie noch Bourdieu, zwischen *high* und *low* unterscheidet, sondern zeitgemässer auch die Erzeugnisse alltäglicher kultureller Praxis berücksichtigt. Das heisst allerdings nicht, dass Kultur heute keine Distinktionskraft mehr hätte. Abgesehen von unerschwinglichen Theatertickets und Artefakten können auch verklausulierte Codes zur Entschlüsselung von Kunst und ihren Sinnsystemen immer noch ausgrenzen (vgl. Timm 2015; Stäheli, 2010, S. 232-233; Reckwitz, 2000, S. 84-90). Diese Formen der Distinktion scheinen sich heute nicht nur in den inkorporierten kulturellen Kapitalien sondern zunehmend auch in einem omnipräsenten ökonomischen Raum des Konsums, der Digitalisierung und Ästhetisierung des öffentlichen Raums zu verstecken, der kulturelle Teilnahme vorgaukelt und der von der *urban class* und ihrer *creatives* propagiert und inszeniert wird (zur *urban creative class* Stäheli, 2010b, S. 251-252).

Schliesslich gilt es vor dem Hintergrund einer zunehmend globalisierten Gesellschaft in sozialpolitischer Hinsicht – spätestens seit 9/11 – dem Aspekt der Anerkennung von gesellschaftlichen Gruppen, die unter einem xenophoben, zunehmend kulturalisierten Schatten leiden, genauso viel Aufmerksamkeit zu schenken wie dem Aspekt der wohlfahrtstaatlichen Umverteilung, wenn auch, wie die politisch-philosophische Kontroverse zwischen Nancy Fraser und Axel Honneth zeigte, in theoretischer Hinsicht die Bezüge noch nicht abschliessend geklärt zu sein scheinen (Fraser & Honneth, 2003, v. a. S. 10-11). Anerkennung bedeutet in sozialarbeiterischer Hinsicht, die Adressaten nicht nur in ihren demokratischen und partizipativen Bedürfnissen zu respektieren, sondern sie auch in ihrer lebensweltlichen Differenz (seien sie Zugezogene oder Einheimische) und in ihren Anpassungsprozessen Ernst zu nehmen (Lamp, 2007, S. 130-137; Akademie der Kulturellen Bildung, 2018, Diversitätsbewusste Kulturelle Bildung) und zwischen verschiedenen Gruppen und den Regelstrukturen interkulturell zu vermitteln (Hangartner, 2010, S. 277).

4 Soziale Kulturarbeit, kulturelle Sozialarbeit und kulturelle Bildung

Doch wie ist die „ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit“, die sich genauso wahrnehmungs- wie auch gestaltungsorientiert, genauso prozess- wie auch produktorientiert geben und genauso im Rahmen von Gruppen wie auch individuell vollzogen werden kann, genauer zu bezeichnen? Marquardt und Krieger lassen es bei der Begrifflichkeit der „ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit“ bewenden, um eine Zweck-, Ziel- oder Nutzenbestimmung des Ästhetischen, das sie in seiner immanenten Eigensinnigkeit respektieren möchten, zu vermeiden (Marquardt & Krieger, 2007, S. 185). In unserem Zusammenhang der ästhetischen Praxis mit sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die bestimmten Zweckbestimmungen folgt und folgen muss, scheint mir allerdings diese Begrifflichkeit zu unbestimmt zu sein (Zweck verstanden als Beweggrund). Die von Treptow schon Jahre zuvor eingeführten Begriffe „soziale Kulturarbeit“ und „kulturelle Sozialarbeit“ setzen begriffliche Schwerpunkte, die in Bezug auf Zweck und Ziel eine bessere Orientierung bieten. Sie gehören jeweils in grössere Funktionszusammenhänge (auch ausserhalb der Sozialen Arbeit) des Förderns und Heilens und weisen auf unterschiedliche Tätigkeiten und unterschiedliche Zielpublika hin: Im Sinne des „kulturellen Mandats“, das zunächst nicht ein bestimmtes Ziel vorgibt, sondern die kulturellen Anliegen der Zielgruppe aufnimmt und sie in der Regel ganz grundsätzlich unterstützt, schlägt Treptow für soziokulturelle Aktivitäten die Bezeichnung „soziale Kulturarbeit“ vor. Sie findet etwa in soziokulturellen Zentren, Bürgerhäusern oder Vereinen statt im Sinne einer kulturellen Leistung mit sozialen Vorzeichen, die, wenn überhaupt, aus Kassen der öffentlichen Kulturförderung finanziert wird (Treptow, 2001, S. 185-188). Die soziale Kulturarbeit hat zwar damit zu kämpfen, von anderen professionellen Empfängern künstlerischer Subventionen nicht ernst genommen oder von SozialarbeiterInnen als Flucht vor Defizit- und Problemorientierung in edlere Gefilde gewertet zu werden (S. 191). Sie geniesst aber unter dem kulturpolitischen Begriff der „kulturellen Teilhabe“ von Staates wegen gerade in der Schweiz seit der Einführung des neuen Kulturförderungsgesetzes besondere Aufmerksamkeit (KFG, Art. 9a; Bundesamt für Kultur, 2018, Kulturelle Teilhabe; Verordnung EDI Kulturelle Teilnahme, 2015; ausserdem Webseite Kultur inklusiv – Pro Infirmis).

Sobald in der Sozialen Arbeit aber künstlerische oder kunstanaloge Methoden für eine therapeutische oder eine andere, auf ein bestimmtes Ziel hin ausgerichtete Arbeit eingesetzt werden, zieht Treptow die Bezeichnung „kulturelle Sozialarbeit“ vor (etwa Titze 2008). Dieser Ansatz, der in therapeutischen Settings unbestritten ist, kann sich allerdings ebenso einem Vorwurf aussetzen, da er sich im Interesse einer auf unmittelbare Wirkung ausgelegten Sozialen Arbeit an der Kunst und ihren Methoden in einer Weise ‚vergeht‘, die in den Augen einer kunstimmanenten Auffassung von Kunst als missbräuchlich instrumentalisierend erscheint (Treptow, 2001, S. 188-190).

Im Folgenden liegt der Schwerpunkt der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung im Themenfeld der Ersteren, also der sozialen Kulturarbeit, haben wir es doch bei der untersuchten freien Kunstwerkstatt *Kidswest* mit einer Herangehensweise zu tun, die, nahe an der Ethik Soziokultureller Animation, insbesondere die Ressourcen und Potenziale der Teilnehmenden in den Blick nimmt und nicht etwa Defizite oder gar therapeutische Massnahmen – möge ihre Lebenslage noch so prekär sein (vgl. HSLU, 2017, Charta der Soziokulturellen Animation).

Zudem richtet die Kunstwerkstatt ihre Tätigkeit ausschliesslich auf die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen zwischen 5 und 17 Jahren aus. Die Kunstwerkstatt formt dabei also nicht nur einen soziokulturellen Treffpunkt sondern auch ein ausserschulisches Bildungsangebot, das auf freiwilliger und kostenloser Basis **informell** und explizit kunstorientiert ist. Sie adressiert ihre Tätigkeit also implizit auch an die Fachbereiche der kulturellen Bildung und der Kunst- bzw. Kulturvermittlung. Die kulturelle Bildung hat sich dank politischer Vorgaben gerade in unserem nördlichen Nachbarland aber auch in der Schweiz fachlich und diskursiv zu einem interdisziplinären Schwerpunktthema gemausert, die den Fachbereich der ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit theoretisch beeinflusst. „Kulturelle Bildung Online“, „Akademie der Kulturellen Bildung“, „Kulturvermittlung Schweiz“, „Institute for Art Education“, diese in den letzten Jahren entwickelten Webseiten zur kulturellen Bildung, legen davon ein beredtes Zeugnis ab (URL-Adressen in der Bibl.).

Im folgenden interdisziplinären Kontext haben die Begriffe der „sozialen Kulturarbeit“ und der „kulturellen Bildung“ grundsätzlich die gleiche Bedeutung und theoretische Reichweite. In unserem Zusammenhang der Kulturarbeit mit sozial benachteiligten

Kindern und Jugendlichen, kommen sie in ihrer Bedeutung in den Begrifflichkeiten „Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit“ (Hill, 2013, Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit) und „Soziale Kulturarbeit“ in der „Jugendarbeit“ (Treptow, 2001) gar vollständig zur Deckung. Treptow selbst bevorzugt im Handlungsfeld der sozialen Kulturarbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen heute allerdings den Begriff „kulturelle Bildung“ (Treptow, 2017d). Aufgrund der Nähe der Kunstwerkstatt zum Feld der Kunst und ihrer Methoden sei im Zusammenhang mit den Prozessen kultureller Bildung ebenso Stähelis für die Soziokulturelle Animation entworfene Formulierung der „kunstanalogen Prozesse“ ein wertvoller Wegweiser (Stäheli, 2010b, S. 257-259).

5 Die Praxis kultureller Bildung in der Sozialen Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen und ihre Leitziele

Zum einen haben wir es aufgrund des noch dürftigen empirischen Forschungsstands zum Thema der kulturellen Praxis in der Sozialen Arbeit und der unterschiedlichen Theorietraditionen von Sozialer Arbeit/Soziokultureller Animation, kultureller bzw. ästhetischer Bildung/Kunstvermittlung/Kulturpädagogik und Kunstgeschichte/Kunsttheorie, die in diesem Handlungsfeld hineinspielen, auf der theoretischen Ebene mit einer noch unübersichtlichen Ausgangslage zu tun. Zum andern vermeidet die freie Kunstwerkstatt für Kinder und Jugendliche *Kidswest* selbst, die mit ihren Projekten den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung bildet, klare Begrifflichkeiten. So vermeidet sie zum Beispiel den Begriff „Kinderkunst“ genauso wie, trotz ihrer betont sozialen Ausrichtung, jegliche sozialarbeiterische Begrifflichkeit – verständlicherweise, orientiert sie sich doch in einer expliziten Weise am Feld der Kunst und ihrer Finanzierung (Schübach, 2017). Es stellt sich also die Frage, in welches grössere theoretische Umfeld dieses so spezifisch Kunst-orientierte und gleichzeitig explizit sozial orientierte Handlungsfeld über die im letzten Kapitel bestimmten begrifflichen Zuordnungen hinaus einzubetten ist.

Die Soziale Arbeit als „Menschenrechtsprofession“ (Staub-Bernasconi 1998) und als anwaltschaftliche Verfechterin der Einhaltung der internationalen Kinderrechte (Engelhardt, 2016), als Unterstützung eines gelingenden Alltags (Thiersch 2014), als Spezialistin für die Einschätzung der Lebenslage und die Bewältigung von Lebensschwierigkeiten (Böhnisch et al. 2009) und schliesslich als theoretisch abgesicherte Praxis für psychologisches und politisches Empowerment (Herriger 2014) bietet mit ihren Konzepten eine wichtige theoretische Orientierung.

Burkhard Hill, Professor an der Hochschule München für Soziale Arbeit und für kulturelle Bildung, legt die „kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit“ in einen ähnlichen sozialarbeitstheoretischen Rahmen und betont dabei die Perspektive der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und der sozialen Prozesse:

„Die Kulturelle Bildung ist im Kontext der Sozialen Arbeit als gezielter aktiver Umgang mit künstlerischen Ausdrucksformen, kreativen Entwicklungsprozessen, kommunikativen Praktiken, sinnlichen Erfahrungen und kulturel-

len Konventionen zu verstehen. Sie ist als ressourcenorientierter Ansatz integriert, der am Alltag und an den Bedürfnissen der Individuen bzw. Zielgruppen ansetzt.

Einerseits geht es um die Entwicklung individueller Potentiale von Kreativität und Sinnlichkeit zur Förderung des Selbstbewusstseins und der Persönlichkeitsentwicklung. Andererseits stehen die Aktivitäten immer in einem sozialen und kommunikativen Kontext. Soziale und kulturelle Teilhabe zur Überwindung von Benachteiligung, der Umgang mit kultureller Unterschiedlichkeit durch interkulturelle Verständigung, das sind wichtige Ziele neben der individuellen Entwicklungsförderung und aktiven Gestaltung des sozialen Lebens.“ (Hill, 2013, Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit)

An anderem Ort formuliert Hill (2011) die Leitvorstellungen noch etwas genauer und gibt dabei die beiden Marschrichtungen vor, in die kulturelle Bildung und soziale Kulturarbeit zu gehen haben, wenn er kulturelle Bildung als „Bildungsprojekt zur Persönlichkeitsentwicklung *und* zur gesellschaftlichen Teilhabe“ bezeichnet (kursiv im Orig., S. 255). Zweck von kultureller Bildung und sozialer Kulturarbeit scheint demnach zu sein, bei sozial benachteiligten Gruppen die entsprechenden „Bewältigungs- und Partizipationsprozesse“ zu fördern (Wrentschur, 2009, S. 177). Hill scheint mir mit seinem Entwurf des Projekts der kulturellen Bildung in der Sozialen Arbeit eine nützliche Begrifflichkeit zur Verfügung zu stellen, die es in ihrer Zweipoligkeit erlaubt, wesentliche, für die Soziale Arbeit relevante Leitziele zu fassen und sowohl kollektive als auch individuelle Wirkungsprozesse in den Blick zu nehmen. Die Aspekte der Kompetenzaneignung und des heute auch die Wirtschaft durchdringenden ‚Kreativitätlernens‘ geraten dabei in den Hintergrund, was in unserem Zusammenhang des informellen Bildungssettings der Kunstwerkstatt für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auch richtig erscheint, in anderen Kontexten vielleicht aber auch falsch sein könnte. Schliesslich ermöglicht diese Begrifflichkeit auf der Seite der Persönlichkeitsentwicklung und ihrer Bewältigungsprozesse die für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vermutlich wichtige langfristige Begleitung (durch KünstlerInnen, KunstpädagogInnen oder SozialarbeiterInnen) besonders zu berücksichtigen, verspricht diese doch, zu einer „Verstetigung“ der Projekte (Treptow, 2017, S. 101) und zu einer „nachhaltigen“ Aktivierung von „Prozessen der Lebensbewältigung“ und der „sozialen Partizipation“ beizutragen (Wrentschur, 2009, S. 184).

Auch wenn namhafte Vertreter der kulturellen Bildung und der sozialen Kulturarbeit wie Max Fuchs und Rainer Treptow den im Prinzip grenzenlosen Eigensinn von Kunst und Kultur betonen und gerade darin ihre soziale Wirksamkeit vermuten (Fuchs, 2004, S. 34; Treptow 2012a, S. 195-196) und somit einer Operationalisierbarkeit von Kategorien der Wirkungen, die dem Gegenstand gerecht werden, heute auch skeptisch gegenüber stehen, sei hier gleichwohl der Versuch unternommen, theoretisch vorzustrukturieren und die angesprochenen Leitziele und Wirkungsprozesse in der sozialen Kulturarbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen freizulegen. Somit schliesst die Arbeit wiederum an das Gebot des „kulturellen Mandats“ der Sozialen Arbeit (und an den frühen Treptow) an, die die sozialen Auswirkungen von kulturellen Dimensionen in den Blick nimmt. Auf der Basis von Hills zweipoliger Zielvorgabe für kulturelle Bildung sei in unserem Zusammenhang der sozialen Kulturarbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen die denkbare Praxis theoretisch in zwei Richtungen unterteilt:

5.1 Projektbezogene kulturelle Partizipation

Die soziale Kulturarbeit, die das kulturelle Mandat für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund übernimmt, muss sich gemäss dem „sozialen Mandat“ und seiner Unterstützung für kulturelle Teilnahme und Teilhabe den alten und neuen Distinktionsformen stellen. Insbesondere gilt es, als Gruppe das kulturelle und soziale Kapital zu vermehren und sich mit Mitteln der Kultur und der Kunst machtvoll diesen Distinktionsformen zu widersetzen. Unter Berücksichtigung der kollektiven sozialen und kulturellen Hintergründe schafft soziale Kulturarbeit so im Sinne eines kollektiven Empowerments (vgl. Herriger, 2014, S. 138-148) und im Sinne kollektiver Selbstbildungsprozesse (vgl. Meis & Mies, 2012, S. 39) neue Möglichkeitsräume für kulturelle Partizipation. Dabei geschieht Empowerment in der freien Kunstwerkstatt Kidswest auf der Ebene der kollektiven Selbstorganisation (Herriger, 2014, S. 138-148) und in der demokratischen Perspektive einer politisch integrierenden *citoyenneté* (Expertinneninterview, 20-22; Spierts, 1998, S. 23; Stäheli, 2010b, S. 229, vgl. Eidgenössische Migrationskommission, 2018, *Citoyenneté*). Treptow, der heute den „Zweck“ der sozialen Kulturarbeit in der „Eigenlogik ästhetischer Gestaltung“ selbst findet (Treptow, 2012a, S. 195), nennt die Unterstützungsprozesse zur kulturellen Teilnahme

und Teilhabe „Leistungen der Kulturarbeit“. So nutzt sie – im Sinne des kulturellen Mandats – die Kunst auch als Mittel des Widerstands:

„Kulturarbeit übernimmt dann die Aufgabe, für etwas anderes als für Formgebung zuständig zu sein, also beispielsweise auf soziale Ungerechtigkeit aufmerksam zu machen, Krisen und Möglichkeiten der Gestaltung besserer Verhältnisse imaginär durchzuspielen, auch praktische Teilhabe anzubieten, zu unterstützen, zu fördern, schliesslich zur Selbstorganisation und Eigentätigkeit ihrer Adressaten zu ermutigen, sie zu begleiten und so zu einer Vitalisierung und Dynamisierung von Öffentlichkeit beizutragen.“ (Treptow, 2012a, S. 197)

Partizipationsprozesse sind aufgrund ihrer „Vitalisierung und Dynamisierung von Öffentlichkeit“ immer auch ausgesprochen kommunikativer Natur. Tatsächlich scheint die in den Kultur- und Kunstprojekten angeregte Kommunikation einen wesentlichen Anteil an den sozialen Prozessen und an der Entwicklung von sozialer und kognitiver Aufgeschlossenheit zu haben (vgl. Hill, 2013, Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit).

5.2 Langfristige Förderung von individuellen Entwicklungsprozessen

Während soziale Kulturarbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen im Sinne des kulturellen Mandats das Ziel verfolgen kann, im Rahmen von einzelnen Kultur- oder Kunstprojekten ihre kulturelle Partizipation und kollektive Selbstbildung zu fördern, so ist genauso eine individuellere und langfristige Förderung denkbar, die sich vor dem Hintergrund einer allgemeinen Subjekt- und Ressourcenorientierung (Meis & Mies, 2012, S. 40-42) noch stärker am Leitziel einer, von der jugendlichen Person als positiv empfundenen und individuellen Persönlichkeitsentwicklung orientiert (Hill, 2011, S. 263-265). Empowerment hat in dieser Art von sozialer Kulturarbeit trotz strikter Ressourcenorientierung eine Nähe zur Einzelfallhilfe (vgl. Herriger 2014, S. 87-130), während die Selbstbildungsprozesse nun sehr unterschiedlich und von einer ästhetischen „Differenz-Erfahrung“ zwischen dem Hervorgebrachten und dem inneren Impuls gekennzeichnet sind (Mollenhauer, 1996, S. 255). Dabei spielen ebenso Konzepte der Lebensbewältigung (Wrentschur, 2009, S. 178-180; Böhnisch et al., 2009, S. 173-193) eine

Rolle. Soziokulturelle Projekte, die mit Mitteln der Kunst arbeiten, sind manchmal nicht jedermanns Sache, können auch polarisieren oder überfordern und bedürfen der Berücksichtigung individueller Ressourcen und Kulturen und der Entwicklungsphasen der Teilnehmenden – gerade beim oft diffizilen Übergang vom Kinder- in das Jugendlichenalter (vgl. Gesundheitsförderung Schweiz, 2018, Entwicklungspsychologische Aspekte). Der/die Projektleitende hat dann nicht nur eine vermittelnde und koordinierende „Türöffnerfunktion“ oder „Multiplikatorenrolle“ inne (Stäheli, 2010b, S. 257), die für den soziokulturellen Animator so typisch ist, sondern ist über die Zeitspanne des Projekts und darüber hinaus auch in seiner/ihrer Funktion als pädagogische Begleitung gefordert. Diese Begleitung ist – anders als in einem sozialpädagogischen Rahmen – gemäss der Ethik soziokultureller Arbeit wie erwähnt nicht problem-, sondern ressourcenorientiert. Sie erfährt aber gerade in der Kulturarbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen doch auch eine sozialpädagogische Färbung, wenn Prozesse der Lebensbewältigung unterstützt oder gar initiiert werden sollen. Das Potenzial sozialer Kulturarbeit mit sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen scheint im Sinne einer nachhaltigen Wirkung erst dann genügend ausgeschöpft werden zu können, wenn diese individuelle, ja beinahe sozialpädagogische Art der Praxis sozialer Kulturarbeit gegenüber der kurzfristigen Projektarbeit ebenso berücksichtigt wird und über einen längeren Zeitraum erfolgt (Wrentschur, 2009, S. 184). Auch Treptow (2017) erwähnt diesen Aspekt (S. 101), dies aber aufgrund seiner rigorosen Unterscheidung von sozialer Kulturarbeit und Sozialpädagogik und seiner Skepsis gegenüber einer Verzweckung von Kunst für Ziele der Vergemeinschaftung und Persönlichkeitsentwicklung nur auf einer untergeordneten Ebene (Treptow 2012a, S.196).

5.3 Förderung von Kreativität und Kompetenzen, zeitlich unbestimmt

In der Praxis der informellen kulturellen Bildung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen spielt die Aneignung von vordefinierten Kompetenzen sicherlich zunächst eine untergeordnete Rolle. Schliesslich versteht sich die informelle Bildung in der freien Kunstwerkstatt für Kinder und Jugendliche gerade als eine Ergänzung, wenn nicht als ein Gegenmodell zur gleichzeitig stattfindenden schulischen Bildung. Kreativität bildet allerdings laut der OECD auch einen wichtigen Referenzrahmen zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (OECD, 2005, Definition und Auswahl von Schlüsselkompe-

tenzen). Zudem ist es sehr wahrscheinlich, dass in den kreativen und kommunikativen Bildungsprozessen Kompetenzen gestärkt werden. Treptow erwähnt im Rahmen der Kulturellen Bildung und ihrer staatlichen Bildungsdiskurse deren vier: Zum einen die *Selbstkompetenz* im Zusammenhang von Selbstbeobachtungen zum eigenen Geschmack und ihrer kognitiven und emotionalen Anregungen, zum andern die *kulturelle Kompetenz* als Wissen über kulturell überlieferte Symbolisierungsformen und interkulturelle Zusammenhänge, weiter die *soziale Kompetenz* als Resultat von Verständigungsprozessen über Geschmacksurteile und Wahrnehmungsmuster und schliesslich die *instrumentelle Kompetenz* als Kenntnis über technische und funktionale Eigenschaften (Treptow, 2012b, S. 146). Treptow nimmt hier ohne Quellenangabe eine eigene theoretische Setzung vor. Diese Kompetenzen als Indikatoren für eine gelungene kulturelle Bildung bzw. für eine gelungene kulturelle Sozialarbeit mit sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen aufzuführen, wäre allerdings verfehlt, geht es doch vielmehr um übergeordnete Prozesse des Empowerments und der Selbstbestimmung, die über die Kompetenzbildung hinausgehen. Denkbar ist, dass die Kunstwerkstatt den Kindern und Jugendlichen ein „Rüstzeug für ein eigenverantwortliches Lebensmanagement zur Verfügung“ stellt und „Möglichkeitsräume“ aufschliesst, „in denen sie sich die Erfahrung der eigenen Stärke aneignen und Muster einer solidarischen Vernetzung erproben können.“ (Herriger 2014, S. 19-20)

5.4 Kritische Würdigung der Bestimmungen wirkungsorientierter Praxisformen in der sozialen Kulturarbeit mit sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen

Anders als Treptow, der den „Zweck“ und den „Sinn“ sozialer Kulturarbeit heute allein „in der ästhetischen Gestaltung“ der „Ausdruckstätigkeiten selber“ und „in der Eigenlogik ästhetischer Gestalt“ findet (Treptow, 2012a, S. 195) und „Persönlichkeitsbildung“ und „Vergemeinschaftung“ eher als Nebenprodukt sozialer Kulturarbeit betrachtet (S. 196) gehe ich davon aus, dass diese Priorisierung unnötig ist. Schliesslich bewegen wir uns im Sinne Bourdieus in den Feldern der Kunst und der Kulturarbeit ohnehin auch im sozialen Raum mit seinen verschiedenen Habitus und Distinktionen und zudem in einer vielfältigen künstlerischen Praxis, die die „Eigenlogik ästhetischer Gestalt“ genauso in aktivistischen sozialen Aktionen auf der Strasse entwickeln kann wie in den heiligen Stätten des *white*

cube. Schliesslich ist der soziale Aspekt von Kunst bei entsprechender intentionaler Anlage ja auch im Rahmen von kunstwissenschaftlichen Interpretationen zwingend zu erfassen. Der kulturellen Partizipation und der Förderung individueller Entwicklungsprozesse sind denn auch übergeordnete Leitziele der nachhaltigen Teilhabe und der positiv empfundenen individuellen Entwicklung eingeschrieben, welche die soziokulturelle und kunstnahe Arbeit mit sozial gefährdeten Kindern und Jugendlichen gut beschreiben. Schliesslich ist es mir aber ebenso wichtig, die Praxisformen der kulturellen Partizipation von Gruppen und der individuellen Förderung von Entwicklungsprozessen in der sozialen Kulturarbeit oder kulturellen Bildung voneinander zu unterscheiden. In einem Rahmen, wie ihn das Kidswest bereithält, wechseln sich zwar kollektive und individuelle Prozesse selbstverständlich ab, und man könnte gegen diese Unterscheidung einwenden, dass auch das Arbeiten in einem Kollektiv individuelle Entwicklungsprozesse anstösst, die sich positiv auf persönliche Eigenschaften oder Kompetenzen auswirken. Tatsächlich sind die Wirkungskategorien, die in der individuellen Begleitung vermutet werden und für eine empirische Untersuchung des Feldes interessant sind, auch in den kollektiven Prozessen im Spiel. In der Praxis der spezifischen Kulturarbeit des Kidswest allerdings bilden die langjährige Begleitung der Teilnehmenden und ihre individuellen Entwicklungsprozesse einen wesentlichen Bestandteil der *raison d'être* dieser spezifischen sozialen Kulturarbeit. Anders als etwa im Kindermuseum Creaviva in Bern Ost, das im Zentrum Paul Klee stundenweise und gegen Bezahlung ein Malatelier für Kinder aus meist bürgerlichem Hause zur Verfügung stellt, steht das Angebot im Kidswest grundsätzlich für alle, aber insbesondere für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche aus Bern West kostenlos zur Verfügung. Das Kidswest bietet zudem im Unterschied zum Creaviva eine ebenso langfristige wie verlässliche Begleitung, die teilweise sozialpädagogischen Charakter aufweist (zum Angebotsvergleich Abegglen & Haehlen 2011). Es bietet dabei als offene Kunstwerkstatt und im Rahmen sich ablösender Kunstprojekte immer wieder neue wertvolle Möglichkeiten der Kommunikation und der Vergemeinschaftung. Erst im Rahmen der zweiten Praxisform, in der im Falle des Kidswest die erste enthalten ist, sind auch nachhaltige Resultate und Wirkungen zu erwarten. Dabei scheint gerade das Hin-Und-Her zwischen langfristiger individueller Begleitung und kurzfristigen Projektangeboten die Qualität des Angebots auszuzeichnen.

6 Die Kunstwerkstatt *Kidswest* zwischen Kunst und Soziokultureller Animation

6.1 Die freie Kunstwerkstatt für Kinder und Jugendliche *Kidswest*

6.1.1 *Strukturen, Angebot, Konzept*

Die freie Kunstwerkstatt für Kinder und Jugendliche *Kidswest* in Bern Bethlehem – im sich durch die Hochhaussiedlung Tscharnergut und einen hohen Ausländeranteil auszeichnenden Stadtteil im Nordwesten von Bern – bettet sich ein in eine städtische Struktur der sozialen und politischen Partizipation, die zum einen private Träger und zum andern die Stadt Bern für Kinder und Jugendliche ausrichten. Potentielle Praxispartner sind zum einem das *Westwind*, ein kulturpädagogisches Projekt für Kinder und Jugendliche des Stadtteils 6 in Bern West, und zum andern das KINDERBÜRO und das Kinderparlament der Stadt Bern, die auch koordinierende Funktionen übernehmen. Das *Kidswest* zeichnet sich allerdings im Unterschied zu den andern Angeboten durch ein spezifisch kunstorientiertes Konzept aus, das bei aller Soziokulturalität Begrifflichkeiten wie „soziokulturelle Projektarbeit“ oder „sozialräumliche Kinder- und Jugendarbeit“ vermeidet und eine explizite Positionierung in den Feldern der Kunst und der Kunstvermittlung vornimmt (Schüpbach, 2017a). (alle Webseiten im Literaturverzeichnis) So ist die Kunstwerkstatt zum Beispiel eng vernetzt mit dem Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (IAE) und mit dem Schweizer Kunstverein (Schüpbach, 2017b). Ebenso führt sie mit programmatischer Regelmässigkeit Kunstprojekte durch, die in der Zusammenarbeit mit Künstlerinnen und Künstlern entwickelt werden und in denen die Kinder und Jugendlichen von Anfang an in der Entwicklung der Projekte vollumfänglich integriert sind ([Expertinneninterview](#); Schüpbach, 2017b).

Das Angebot im Hauptsitz des *Kidswest* umfasst einerseits einen multifunktionalen Raum mit Mal- und Zeichenutensilien und einem Klavier und andererseits vielfältige Kunstprojekte in Zusammenarbeit mit Künstlerinnen und Künstlern. Es ist auf alle Kinder und Jugendlichen zwischen 5 und 16 Jahren in Bern West ausgerichtet, die, in der Schweiz geboren oder nicht, praktisch ausnahmslos einen Migrationshintergrund aufweisen (wobei das Durchschnittsalter zu Beginn der Tätigkeit noch bei ungefähr 12 Jahren lag während aktuell aufgrund der zunehmenden Anzahl von Flüchtlingsfamilien mit kleinen Kindern im Quartier die durchschnittliche Zahl der Teilnehmenden gestiegen und das

Durchschnittsalter gesunken ist – Schüpbach, 2013; [Interview S & M](#)). In der Regel ist die Werkstatt selbst ein Mal in der Woche geöffnet, öffentliche Auftritte finden normalerweise am Wochenende oder in den Ferien statt (Schüpbach, 2013). Eine pädagogische Begleitung ist während den Öffnungszeiten garantiert, sie geht aber in der Praxis weit über die Öffnungszeiten hinaus und steht grundsätzlich bei Bedarf immer zur Verfügung.

Aufgrund der hermeneutischen Auswertung der im Forschungsprozess verfügbaren naturwüchsigen Dokumente (Schüpbach, 2017b; 2013; Webseite) lassen sich in Bezug auf Konzept handlungstheoretisch folgende qualitative Eckwerte bestimmen: Die Themen und Projektideen werden grundsätzlich von den Kindern selbst bestimmt, die in regelmässigen „Postkarten-Runden“ ihre Ideen aufschreiben und in die Runde geben, die ihrerseits schliesslich demokratisch einen Beschluss fasst. Denkbar sind aber auch spontane Entscheidungen im Kontakt mit Dritten (Schüpbach, 2013). Im Rahmen von Projekten oder Malrunden können Produkte entstehen, im Vordergrund stehe aber nie das Endprodukt „sondern immer das gemeinsame Erleben und Gestalten“ (Schüpbach, 2013). Vor gut einem Jahrzehnt gegründet bezeichnet sich das mehrheitlich von privaten Spendern finanzierte *Kidswest* in der Formulierung seiner Gründerin und zu Beginn des Jahres altershalber abtretenden Leiterin, der freien Kunst- und Kulturschaffenden Meris Schüpbach, als „Kunstprozess“ (oder „Labor“), „der sich auf einer ganz speziellen und experimentellen Schnittstelle zwischen Kunstschaffen, Sozial-, Integrations- und Gesellschaftspolitik bewegt“ (Schüpbach, 2017b). Das Gesamtangebot wird also als ein auf Langfristigkeit angelegter Prozess verstanden, der konzeptuell vorrangig vor Kompetenzerwerb, Zielbestimmung oder dergleichen angesiedelt und in seiner Steuerung grundsätzlich offen ist. Nach Auswertung der Dokumente bleibt allerdings die Frage, ob und inwiefern sich das *Kidwest* in seiner von der Leitung gestifteten konzeptuellen Anlage selbst als (soziales) Kunstwerk versteht, offen. Konkret versteht es sich nach Schüpbach zudem als „transdisziplinär“ und „Kunstsparten-übergreifend“ und bezieht als „Kunst“ neben bildender Kunst genauso auch Aktionskunst und darstellende Künste mit ein (Schüpbach, 2017b). Unter Einbezug aller jeweils Beteiligten werden „gemeinsames Teilhaben, Forschen, Recherchieren, Austauschen, Tun und neue Formen der Kunstvermittlung erprobt und angeregt“ und somit also Formen einer Art der ‚kollektiven Praxis als Forschung‘ mit vielfältigen kommunikativen Prozessen angestrebt (Schüpbach,

2017b). Im Fokus steht auf dieser Grundlage nach Schüpbach das „Potential“ der Kinder und Jugendlichen. Die Leiterin folgt somit einer konsequenten Ressourcenorientierung, die darauf verzichtet, bestimmte Ziele zu formulieren. Allerdings schliesst das Konzept auch mit einer weichformulierten Zielvorgabe, wenn insbesondere „ein Bewusstsein für Fragen, Denk- und Handlungsweisen von zeitgenössischer Kunst mitgegeben“ werden soll (Schüpbach, 2017b).

6.1.2 *Ausgewählte Kunstprojekte des Kidswest*

Die Kunstprojekte des *Kidswest* reichen kunstspartenübergreifend von Kunstaktionen oder -interventionen im öffentlichen oder privaten Raum über klassische Malaktionen in der Werkstatt bis hin zu performativen Theaterprojekten im Quartier. Aber auch Werkbetrachtungen im Kunstmuseum und die Auseinandersetzung mit ihnen in der Kunstwerkstatt werden durchgeführt. Im Folgenden sei in Form einer kurzen summarischen hermeneutischen Beschreibung und einer kurzen theoretischen Positionierung anhand von drei ausgewählten Kunstprojekten die Projektarbeit des *Kidswest* exemplarisch vorgestellt. Die Projekte 1 und 2 entstanden in der Zusammenarbeit mit externen KünstlerInnen und Künstlern, das Projekt 3 ohne.

Die Projekte werden laufend und hinreichend in einem sogenannten „Blog“ auf der Webseite des *Kidswest* dokumentiert. Ausserdem ist Material auf den Webseiten der involvierten Künstlerinnen und Künstler und im You-Tube-Kanal des Kulturpublizisten Roger Levy zu finden. Die für die kurze Auswertung des Projekts verwendeten Quellen sind jeweils unter dem Titel des Projekts aufgeführt.

1 *Kidswest Bundesrat* – Intervention von Haus am Gern in Zusammenarbeit mit dem *Kidswest*, mixed media (2009 Tscharnergut Bern)

Quellen:

- 1 <https://www.hausamgern.ch/kidswest/index.html>
- 2 <https://kidswest.blogspot.com/search/label/bundesrat>
- 3 <https://www.youtube.com/watch?v=It-QHGmUdul>
- 4 https://www.youtube.com/watch?v=ttH1LIL_28U



Abb. 1: Foto Franziska Scheidegger, Der Bund

Das vom Künstlerduo Haus am Gern (Rudolf Steiner und Barbara Meyer Cesta) in Zusammenarbeit mit dem *Kidswest* und einem Teil der in unserem Zusammenhang Interviewten zusammen entwickelte Kunstprojekt „Kidswest-Bundesrat“ (2009) gilt bis heute als die grösste und spektakulärste Kunstaktion des *Kidswest* und ging in seine Geschichte ein (<https://www.hausamgern.ch/kidswest/index.html>). Acht Kinder des *Kidswest* zwischen acht und dreizehn Jahren stellten im Bundeshausstudio die damals aktuelle Autogrammkarte des Bundesrats und das offizielle Bundesratsfoto nach. Die Idee von Haus am Gern ging auf die Begegnung eines der *Kidswest*-Kinder – und einer hier ebenfalls interviewten jungen Erwachsenen – mit dem Plakat der Schweizerischen Volkspartei (SVP) zur Abstimmung über die Ausdehnung des Freizügigkeitsabkommens auf Bulgarien und Rumänien desselben Jahres zurück, das ausgerechnet auch im von Migration geprägten Tscharnergut-Quartier an einer Plakatstelle der Stadt Bern aufgestellt war (in einem Klima der politischen Gehässigkeit sollte sich im selben Jahr ebenfalls das islamophobe Plakat derselben Partei zur Minarett-Initiative verbreiten). Auf dem Plakat waren über dem Kampagnenspruch „Freipass für alle? Nein!“ drei schwarze Raben zu sehen, die mit gewaltigen spitzen Schnäbeln dabei waren sich die kleine Schweiz einzuverleiben oder in Wartestellung zu lauern. Die Empörung der damals 10-Jährigen, in der Schweiz geborenen und aus einer albanisch-mazedonischen Familie stammenden **Shasime** war gross, als sie das Plakat sah, und sie trug diese Empörung in das *Kidswest*, das zum selben Zeitpunkt mit dem Künstlerduo Haus am Gern im Gespräch war. Daraus entwickelte sich eine enge Projektarbeit zwischen Haus am Gern, den

beteiligten acht Kindern und der Leiterin des Kidswest, Meris Schüpbach. In der Auseinandersetzung mit dem öffentlichen Raum und seiner medialen Besetzung stellten die Kinder nicht nur das offizielle fotografische Bild der Schweizer Landesregierung nach, sondern beschäftigten sich im Verlaufe des Prozesses auch mit vielen anderen Akten und Ritualen des öffentlichen Lebens. Als DepartementsvorsteherInnen (und somit ‚MinisterInnen‘) setzten sie sich auch mit der Verteilung der Departemente auseinander, übten ihre offiziellen Unterschriften, kreierte und teilten sich neue, ihren entsprechenden Interessen gemässe Departemente zu. Krönender Abschluss der künstlerischen und politischen Auseinandersetzung mit dem öffentlichen Bild der politischen Schweiz war die Installierung eines Giga-Plakates in den Massen 9 mal 12 Meter, das hoch oben an einer Seitenwand eines Mietblockes im Tscharnergut-Quartier installiert wurde (s. in Abb. 1 das Giga-Plakat vor der Installierung). Das Medienecho war vergleichsweise gross. Die Berner Tageszeitungen *Der Bund* und die *Berner Zeitung (BZ)* berichteten, die Pendlerszeitung *20 Minuten* ebenso, gar mehrere Male (Pressereaktionen unter „Presse“ www.kidswest.ch). Über die schon geknüpften Beziehungen zum Bundeshausstudio und zum Bundeshausfotografen und aufgrund des Medienechos war der Kontakt zur Schweizer Regierung selbst schnell hergestellt. Die beteiligten Kinder bekamen eine Audienz in Form eines „Nachmittagszvieris“ bei Bundesrätin Widmer-Schlumpf. Die Kinder feierten sie performativ mit einer Stretch-Limousine, die sie bis vor das Bundeshaus fuhr und stellen der Bundesrätin unbedarft Fragen, die sie zuvor im *Kidswest* selbst vorbereitet hatten, auch politische. Weitere Kontakte folgten. Sie durften sich ebenfalls an einem Eishockeymatch-Besuch mit Bundesrat Maurer beteiligen und bekamen aufgrund der Initiative von Bundesrätin Leuthard schliesslich auch eine besondere Führung durch den Palais des Nations in Genf zugesprochen.

Die Beteiligten der Kunstaktion arbeiteten mit verschiedenen Medien („mixed media“), die von Fotografie, Plakatkunst über Kunst am Bau bis zu Performance reichten, und bewegten sich ganz selbstverständlich in einem Rahmen der politisch geprägten zeitgenössischen Kunst, die mit künstlerischen Interventionen direkt in den gesellschaftlich und politisch geprägten Sozialraum eingreift (vgl. Lischka & Weibel, 2004). Wie Barbara Meyer von Haus am Gern im entsprechenden Zeitungsartikel der Tageszeitung *Der Bund* erwähnt, „stärkte das Projekt Identität und Eigenverantwortung der Kinder, diese würden sich dadurch die Fragen stellen: ‚Wer sind wir, und wohin

wollen wir?' Projekte wie diese schafften die Möglichkeit, Türen aufzustossen und ‚neue Wirklichkeiten zu produzieren‘“ (Von Muralt, 2009, Kinder spielen Bundesrat). Meyer reiht damit das Kunstprojekt nicht nur in eine zeitgenössische Kunst ein, die vor dem Hintergrund von Happening, Live-Art, Fluxus oder Performance, diesen verschiedenen Formen der Aktionskunst der 1960er Jahre, schon längstens einen *performative turn* vollzogen hat, sondern indirekt auch in einen Diskurs der kulturellen Bildung, welche bildungstheoretisch die Performativität als vielversprechende Seite einer zweipoligen Bildung fasst. Diese erweiterte Auffassung von Bildung bindet die körperliche Erfahrung mit ein, und zwar dergestalt, dass sie nicht mehr nur auf die kognitive, reflexive Verarbeitung von Erfahrung in der Tradition von Wilhelm von Humboldt setzt, sondern diese ebenso auch durch „die sich vollziehenden, sozialen, situativen und inszenierten Bildungsprozesse“ des Performativen ergänzt (Pfeiffer, 2013, Performativität und Kulturelle Bildung). Sie schliesst damit erkenntnistheoretisch an den Sprachwissenschaftler John Austin und seine Sprechakttheorie an, die aufgezeigt hat, dass sogenannte Sprechakte nicht nur verbale Eigenschaften haben, sondern gleichzeitig eine Handlung vollziehen, welche die Wirklichkeit nicht nur beeinflusst, sondern in Form von Ritualen gar konstituiert (Austin, 1986). Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass nicht nur die Performativität dieses Kunstprojekts sondern auch die mit ihr verbundene Kommunikation bei der Entwicklung, Durchführung und reflexiven Verarbeitung durch die beteiligten Kinder daran beteiligt waren, dass nicht nur gesellschaftliche und politische Rituale ‚erspielt‘ werden, sondern sich in den Kindern ebenso individuelle Realitäten realisieren, die Wirkung erzielen im Hinblick auf die Entwicklung einer je eigenen Identität und ihrer Positionierung in der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Neben der performativen Aneignung von politischen und gesellschaftlichen Ritualen sind auch der Spass am Sichverkleiden und am *Glamour* der Aktion – der sich schon durch den eigens für den Besuch im Bundeshaus bei der Schulleitung organisierten Dispens einstellen musste und sich durch das Medienecho noch verstärkte – weitere wichtige Impulse dieses performativen Akts, die ihre Spuren hinterlassen haben können. Schon vor mehr als einem Jahrzehnt sprach Acklin (2004b) den Medien eine zentrale Rolle in soziokulturellen Projekten zu. Dieses Projekt zeichnete sich denn auch durch eine besonders vielseitige, ja performative Nutzung der Medien aus, die nicht nur die

Printmedien, sondern auch den Lebensraum des Quartiers mit seinen zum Teil menschenverachtenden Plakaten ins Visier nahm und den Kindern half, sich selbst zu inszenieren und die Medien zu nutzen.

Dieses Projekt zeigt auch, dass der Sozialraum, im dem sich das *Kidswest* bewegt und den sie mitgestaltet, keineswegs durch den Stadtteil oder die Region gebildet wird, sondern wie Emmenegger (2010) im Zusammenhang der Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit ausführt, durch soziale Konstruktionen (S. 332). Diese greifen im Falle des *Kidwest* mit seinem Netzwerk im Feld der Kunst weit, im Falle des Kunstprojekts „*Kidswest Bundesrat*“ besonders weit hinaus, denn es waren Vernetzungen und Kommunikationsakte am Werk, die weit über das Quartier hinaus direkt auf Tuchfühlung mit dem Feld der politischen Schweiz und mit dem übernational vernetzten Feld der Kunst und ihren Akteuren ging. Dieser kunstbedingt weitreichende Sozialraum sprengt alle Vorstellungen von Gemeinwesen- oder Quartierarbeit.

2 *Was auf dem Tisch liegt* – Malprojekt von Kathrin Racz in Zusammenarbeit mit dem *Kidswest*, Malerei mit Pigmenten und Acrylbinder (2010 Atelier Kidswest Bern)

Quellen:

- 1 <http://www.kathrinracz.ch>
- 2 <https://kidswest.blogspot.com/search?q=KATHRIN+RACZ>
- 3 https://www.youtube.com/watch?v=Y2D0pe_IUkg



Abb. 2: Foto Meris Schüpbach, Kidswest Blogspot

Das hier vorgestellte zweite Projekt der Kunstmalerin Kathrin Racz nahm den Wunsch der Kidswest-Kinder, „endlich wieder einmal selber zu malen“ auf und konzipierte das Projekt „Was auf dem Tisch liegt“. Gemäss des Projektbeschriebs der Künstlerin gab es dabei verschiedene Lernziele: Während der Abwesenheit der Künstlerin durch eine Teilnahme an einem Artist-in-Residence-Programm in Nairobi galt es für die Kinder zunächst, sich auf das Thema vorzubereiten und sich dabei auf ein strukturiertes Vorgehen einzulassen. Thematisch hatten sich die Kinder mit den Objekten ihrer alltäglichen Welt auseinanderzusetzen, die zuhause auf ihren Tischen lagen. Nach der Rückkehr der Künstlerin in die Schweiz näherten sich die Kinder dem Thema mit Blei- und Farbstift, bis sie schliesslich zu den Farben greifen durften. Die Pigmentfarben zeichneten sich technikbedingt durch eine besondere Leuchtkraft aus, sodass die Kinder sich ein Wissen über eine besondere und überraschende Maltechnik aneignen konnten, die sie noch nicht haben kennenlernen können (Racz, 2009, „Was auf dem Tisch liegt“).

Malerei und das Zeichnen insbesondere sind Ausdruckformen der Kinder, die sie bei vielen Gelegenheiten üben. An Veranstaltungen oder Teilnahmen des *Kidswest* ausserhalb des Ateliers zeichnen die Kinder häufig kleine postkartengrosse Porträts der PassantInnen oder MuseumsbesucherInnen, die dadurch mit den Kindern in einen zwanglosen und erfrischenden Dialog treten (Beobachtungsprotokoll Museumsnacht Kunstmuseum Bern). In diesem Projekt geht es allerdings weniger um die soziale Interaktion oder den kommunikativen Akt als vielmehr um eine stille Auseinandersetzung mit dem zeichnerisch Hervorgebrachten und sich selbst. Mollenhauer (1996), der in den 1990er Jahren die ästhetische Erfahrung von Kindern theoretisch und empirisch untersuchte, stellte im ästhetischen Erleben der Kinder eine äusserst „tätige Weise der Weltzuwendung“ fest, die weit darüber hinaus geht als mit lockerem Gestus aus dem Handgelenk heraus sich einfach auszudrücken. Die überaus komplexe ästhetische Erfahrung ist nach Mollenhauer denn auch im Wesentlichen eine „Differenzenerfahrung“ zwischen dem Hervorgebrachten und der inneren Anlage des Kindes. Über die Überraschung darüber etwa, dass ein Resultat anders geworden ist, als es erwartet hatte, kann es Rückschlüsse schliessen über seine körperlichen Grenzen oder gesellschaftliche Konventionen (S. 238 u. 254-255). Malerei in einer geführten und geordneten Projektanlage wie hier kann also eine veritable Auseinandersetzung mit der Welt, ihrer Physis und ihren Konstruktionen sein.

3 *Everybody – A Terrorist in five Minutes*, Projekt von *Kidswest*, Projektleitung: Meris Schüpbach (Buskers Bern Strassenmusikfestival 2010, Aktionswoche gegen Rassismus Bern 2011)

Quellen:

- 1 <https://kidswest.blogspot.com/search?q=everybody+a+terrorist>
- 2 <https://www.youtube.com/watch?v=naLKtrGBDSk>
- 3 <https://www.youtube.com/watch?v=HU0x7cx9Nds&t=17s>



Abb. 3: Foto Roger Levy, Kidwest Blogspot

Als Eigenproduktion des *Kidswest*, die ohne Zusammenarbeit mit externen KünstlerInnen entstanden ist, nimmt das hier vorgestellte dritte und letzte Projekt, die Kunstaktion „Everybody – A Terrorist in five Minutes“, eine besondere Stellung ein, da es das Potenzial hat, einen besonders lebhaften Dialog mit dem Publikum aufzunehmen. In einem einfachen mobilen Kiosk aus einem Holzrahmen, den das Kompetenzzentrum Integration der Stadt Bern (KI) für die Kunstwerkstatt herstellte, nimmt eine kleine Gruppe von Kindern und Jugendlichen Kontakt mit dem Publikum auf. Der Kiosk hat etwas anzubieten. Eine junge Fotografin oder ein junger Fotograf aus den Reihen des *Kidswest* schießt von einem ‚Kunden‘ ein Foto, das in der kleinen Kiosk-Werkstatt ausgedruckt und mit Elementen, die aus Zeitungen und Illustrierten ausgeschnitten und zusammengetragen worden sind, verfremdet wird. Dieses Bild wiederum wird im Scanner eingelesen, vom Drucker ausgedruckt und als Kopie dem Passanten mitgegeben. Das Original wird in eine Sichtmappe gesteckt und am Kiosk aufgehängt. Die Idee stammte

laut der Projektleiterin aus dem Kinderspiel „Mix Max“, in dem die auf Karton abgebildeten Figuren horizontal durchschnitten sind und neu zusammengesetzt werden können. Inhaltlich zielt das Projekt mit Humor auf die flüchtige, vorstrukturierte und vorurteilsbelastete Wahrnehmung der Passantinnen und Passanten von ihren Mitmenschen, insbesondere von ihren ausländischen Nachbarn. Das Projekt zeigt nach seiner Leiterin, dass mit wenigen Handgriffen eine äussere Verfremdung zu Tage tritt, die auf von Äusserlichkeit geprägte Vorurteile gegenüber Herkunft und Terrorismus anspielt (Quelle 3, Youtube). Die Passanten sind meist belustigt angesichts ihrer komischen Verfremdung im Bild und kommen mit den Kindern und Jugendlichen ins Gespräch. Letzteres ist ein wichtiges Ziel des Projektes im Interesse einer animierten Kommunikation zwischen den Kindern und den Passantinnen und Passanten und einer neuen sozialen Vernetzung der Kinder (Quelle 3, Youtube). Das Projekt hatte vorallem am Buskers Bern Strassenmusikfestival einen grossen Erfolg. Nach Angaben der ehemaligen Beteiligten standen die Passantinnen und Passanten noch um Mitternacht im Kiosk.

Konzeptionell lässt sich der Kunst-Kiosk in eine künstlerische Strategie einordnen, die auf die Bevölkerung zugeht und jenseits von Galerie und Museum Kunsterzeugnisse oder – inhalte vermittelt. Denkbar ist in solchen offenen Räumen der Verkauf von kleinen Kunsterzeugnissen, die einer Galerie noch nicht würdig sind, denkbar sind aber auch partizipative Kunstkonzepte der „offenen Bühne“, des „open house“ oder des „open café“, die bis in die 1970er-Jahre auf Künstler wie Gordon Matta-Clark zurückgehen (Stäheli, 2010b, S. 248). Entscheidend sind hier die kommunikativen Aspekte in einem reflexiven Raum, der in den sozialen Interaktionen einerseits sehr real und lebendig ist, andererseits die Aura der Künstlichkeit und des einmaligen Ereignisses nie verlässt. Solche Räume scheinen besonders intensive Kommunikationsräume darzustellen, die für die gesellschaftliche Teilhabe *aller* am gesellschaftlichen Leben prädestiniert sind.

6.2 Theoretische Positionierung des *Kidswest* im Handlungsmodell der Soziokulturellen Animation (SKA)

Das *Kidswest* selbst positioniert sich aufgrund seiner Vernetzung und aufgrund der Subventionsmöglichkeiten im Kunst- und Kulturbereich. Abgrenzungen zum sozialen Bereich sind aber auch konzeptioneller und handlungstheoretischer Natur, da das soziale Feld mit seinen Funktionalisierungs- und Professionalisierungstendenzen hin zur

detaillierten Bestimmung von Programmen und Projekten und zu ihrer Auswertung die Möglichkeiten der kreativen Entwicklung und Gestaltung von Kunstprojekten zu sehr einschränken würde (vgl. Schüpbach, 2017a). Gleichwohl kommt die beobachtbare Praxis des *Kidswest* dem Berufsfeld der Soziokulturellen Animation sehr nahe. Es lohnt sich also, die konzeptuellen Anlagen und die Tätigkeiten des *Kidswest* über einen kurzen Rückbezug auf Spierts (1998) in die von Hangartner (2010) entwickelte Auflistung und Bestimmung der Tätigkeitsfelder und Funktionen der SKA einzubetten und sie dann auch am ursprünglich aus der Pädagogik stammenden Handlungsmodell, wie es von Hangartner (2010) und Moser (1999) für die SKA adaptiert wurde, zu überprüfen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu analysieren.

Spierts (1998) positioniert die SKA gegenüber anderen fachlichen Ausrichtungen im noch kaum entwickelten soziokulturellen Feld, indem er vier Fokussierungsgebiete bestimmt (S. 187). Es nennt dabei „Kunst und Kultur“, neben „Erholung und Freizeit“ und „Erziehung und Bildung“ sowie „Gemeinwesen aufbau“ als eines der Fokussierungsgebiete. Die Übergänge zwischen Kunst und Kultur, Erholung, Freizeit und Begegnung, und somit zwischen den Fokussierungsgebieten, sind fließend. Der kulturellen Bildung, die ich im sozialen Kontext der sozialen Kulturarbeit gleichgesetzt habe (vgl. Kap. 4), kommt laut Spierts in der SKA eine zentrale Rolle zu, da sie auf der Handlungsebene zu einer Stimulierung einerseits von Kunstvermittlung und -rezeption und andererseits von Kunstprojekten führt. (S. 204, vgl. auch Abegglen & Haehlen, 2011, S. 30) Letztere sind eher niederschwellig angelegt und bewegen sich im Bereich von Laienkunst, im Sinne einer „Kultur von allen“, die über das Credo der Siebzigerjahre „Kultur für alle“ hinaus geht (vgl. Hoffmann, 1979). Gleichgültig, ob Künstlerisches produziert oder ‚nur‘ wahrgenommen wird, Spierts misst den dabei sich ergebenden Prozessen der kulturellen Teilhabe für die gesellschaftliche Kohäsion eine grosse Bedeutung zu. (S. 207-208) AnimatorInnen nehmen nach ihm im Sinne der „Zwischenposition“ der SKA (Hangartner 2010, S. 277) bevorzugt die Vermittlungsposition ein, die hier eine Brücke schlägt zwischen Kultureinrichtungen wie Museen oder Theater oder auch zu professionellen Künstlerinnen und Künstlern; denkbar sind aber auch animatorische oder konzeptuelle Impulse, die in kollektive Kunstprojekte einfließen, wie wir sie in der Kunstwerkstatt *Kidswest* vorfinden. (vgl. S. 190)

Auch nach Hangartner (2010) gehören die Teilbereiche der Kunst und der Bildung nicht nur in einem erweiterten Verständnis von Soziokultureller Animation sondern ganz explizit zu den Kernbereichen der SKA (Abb. 4, x). In unserem Zusammenhang der sozialen Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen verbinden sich die beiden Teilbereiche zu einem einzigen, nämlich demjenigen der sozial orientierten „kulturellen Bildung“ bzw. der „sozialen Kulturarbeit“, in dem das Tätigkeitsfeld insbesondere auf ein niederschwelliges ausserschulisches Angebot für kulturelle Bildung und kulturelle Beteiligung fokussiert. Aufgrund der unscharfen Grenzen der soziokulturellen Teilbereiche und der Themenbreite von partizipativen Ansätzen zeitgenössischer Kunst, die in die Projektgestaltung und in die Führung des *Kidswest* einfließen, sind die Teilbereiche des Sozialen und der Politik fast ebenso aktiv. Es sind insbesondere die langfristigen und teilweise beinahe sozialpädagogischen Begleitungsprozesse und die einkalkulierten Transfereffekte auf die Ausbildung von sozialem Kapital und soziale Kompetenzen, die in den Kunstprojekten ebenso wirksam sein können wie zum Beispiel die Ausbildung von kreativen Kompetenzen und somit dem Teilbereich des Sozialen eine grosse, mit derjenigen der Teilbereiche der Kunst und der Bildung vergleichbare Bedeutung zukommen lässt (Abb. 2, x). Der politische Teilbereich schliesslich bildet in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in unserem Fall – trotz anderer berechtigter Selbstzuschreibungen – als vergleichsweise sozial benachteiligt gelten können, einen latenten und konstituierenden Hintergrund, der in den Kunstprojekten und der Begleitung immer wieder genutzt wird und als ins Bewusstsein gebrachte Konstruktion von Wirklichkeit auch immer wieder auf Möglichkeiten der Partizipation oder kritischen Intervention hin überprüft wird (Abb. 2, x; z. B. im Projekt „Kidswest Bundesrat“, S. 35-39).

Abb. 4: Tätigkeitsfelder und Funktionen der Soziokulturellen Animation (nach Hangartner, 2010, S. 287), Einfügung des Teilbereichs „kulturelle Bildung“ durch Ch. H.

Teilbereiche	Tätigkeitsfelder Fokussierung	Funktionen				mögliche Förderung und Output
Politik (✘)	Stadt-, Stadtteil- oder Gemeinwesenentwicklung	↕ Vernetzungs- und Kooperationsfunktion ↕ ↕ partizipative Funktion ↕ ↕ präventive Funktion ↕ ↕ integrative Funktion ↕				fördert Innovation und Selbstbestimmung und Interessenvertretung von Menschen ohne politischer Partizipationsmöglichkeit
Soziales ✘	Aufbau von sozialen Netzen / Gemeinschaften / Nachbarschaft					fördert Solidarität und vermittelt zwischen sozialen Gruppen und fungiert als <i>Frühwarnsystem</i> für soziale Ungleichheiten und entstehende Probleme
Bildung ✘	niederschwellige nach- oder ausserschulische Angebote					fördert lebenslanges Lernen und bietet informelle und evtl. auch formelle Bildung
Kulturelle Bildung und soziale Kulturarbeit	Niederschwellige Angebote für nach- oder ausserschulische kulturelle Bildung und kulturelle Beteiligung					fördert lebenslanges Lernen, bietet informelle Bildung, fördert Kreativität, ermöglicht aktiven Zugang zur Kultur
Kultur / Kunst ✘	niederschwellige Angebote für kulturelle Beteiligung					fördert Kreativität und ermöglicht aktiven Zugang zu Kultur
Sport	niederschwellige Angebote durch Animation auf spielerische Weise					fördert Gesundheit und Gesundheitsbewusstsein und vermittelt zwischen sozialen Gruppen
Tourismus / Freizeit	alternative, kulturell und ökologisch nachhaltige Angebote					fördert das Bewusstsein für die Umwelt, andere örtlich nahe Kulturen und die Mobilität
Wohnen / Wohnumfeld	Wohnbaugenossenschaften, grosse Siedlungen					fördert Nachbarschaftshilfe und Solidarität und fungiert als <i>Frühwarnsystem</i> für entstehende Probleme im Zusammenleben

↕ implizite und explizite Lernfelder ↕

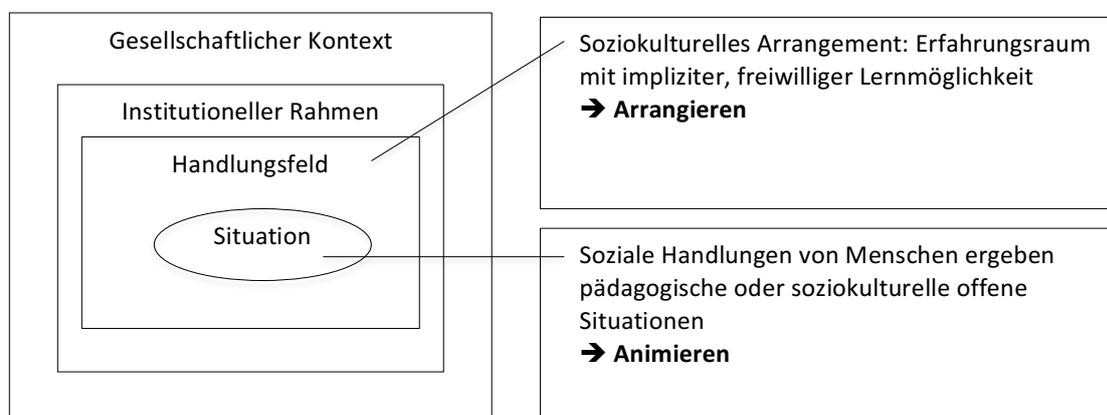
Die Lernfelder (Abb. 2 ganz rechts) sind im Falle des ausserschulischen Angebots von *Kidswest* implizit strukturiert, da sie sich in einer besonders offenen Situation entwickeln.

Giesecke (2007) bezeichnet ganz grundsätzlich „eine pädagogische (oder animatorische) Situation“ als „prinzipiell offen, das heisst, es hängt von der Sequenz des wechselseitigen Handelns ab, wie sie sich fortentwickelt“ (S. 49). Im soziokulturellen Kontext der informellen kulturellen Bildung von Kindern und Jugendlichen gilt dies ganz besonders. Noch mehr als in der Schule haben es die Kinder und Jugendlichen hier selbst in der Hand, das Lernfeld mitzugestalten. Indem sie am pädagogischen Prozess teilhaben, handeln sie nach Giesecke auch sozial, und zwar in Bezug auf ihre eigenen sozialen Verhältnisse und Bedingungen, die sie in der Lernsituation mitgestalten (S. 21).

Übernimmt man Hangartners (2010) Annahme, dass das Handlungsfeld der soziokulturellen Animation vergleichbar ist mit demjenigen der Pädagogik nach Giesecke (2007), dass es also offene Lernsituationen umschliesst, die ihrerseits durch soziale Handlungen wechselseitig zwischen Fachperson und Zielgruppe geschaffen werden, dann beschreibt sie ziemlich genau die Tätigkeit des „Animierens“ wie sie in der Kunstwerkstatt für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche auch stattfindet (S. 293) (s. Abb. 5). Zuerst sind es die Kinder und Jugendlichen selbst, die im *Kidswest* ihre Wünsche, Bedürfnisse und Ideen anmelden. Erst in einem zweiten Schritt „animiert“ die Fachperson die Kinder und Jugendlichen zu einer konkreten Vorgehensweise, die nächsten Schritte werden (demokratisch) ausgehandelt und allenfalls dann auch in einem grösseren Kontext geplant (Schüpbach, 2013). Voraussetzung für diesen Prozess des wechselseitigen Aushandelns und Lernens ist nach dem von Hangartner (2010) adaptierten pädagogischen Modell ein Handlungsfeld, dass soziokulturell „arrangiert“ ist (Abb. 5). Im Falle des *Kidswest* heisst dies nicht nur, durch die Gründung eines Vereins und das Erschliessen von Räumlichkeiten eine verlässliche Struktur, einen Ort zu schaffen, sondern auch als Fach- und Bezugsperson grundsätzlich präsent zu sein, und zwar im Falle des *Kidswest* über viele Jahre präsent zu sein, mit all ihren künstlerischen und pädagogischen Kompetenzen und Fähigkeiten. „Physische Präsenz und ihre professionelle Haltung“ sind denn auch wesentliche Bestandteile des soziokulturellen Arrangements (S. 296). Arrangement und Animation sind in diesem Modell eng miteinander verbunden. Die Animation ist sozusagen ein Impuls aus dem Arrangement heraus, das von der Fachperson geprägt wird. Als „wandelnde Lernmöglichkeit“ (Hangartner 2010, S. 296), die gewissermassen als ‚personalisiertes Arrangement‘ zur Verfügung steht, und „animierende“ Impulse verteilt wurde auch die Leiterin des *Kidswest* in den Interviews immer wieder beschrieben (insb.

B5, 148, 449). Animieren heisst nach Hangartner aber auch „Beziehungen zu knüpfen“ zur Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten und zu ihnen selbst (S. 295-296); dies ganz im Sinne von Spierts (1998), der die Affinität für die Zielgruppe und die Bereitschaft Kontakte zu knüpfen als zentrale Voraussetzungen der Soziokulturellen Arbeit beschreibt (S. 79). In allen Interviews, die ich führen konnte, aber auch in den Beobachtungen vor Ort, standen die Kinder und Jugendlichen für die Leitung des *Kidswest* im Rahmen einer intensiven Beziehungs- und breiten Vernetzungsarbeit immer im Vordergrund. Technisch gesprochen entspricht diese Haltung einer konsequenten soziokulturellen Ausrichtung auf die Zielgruppe.

Abb. 5: Modell der offenen Situation und des Handlungsfeldes (nach Hangartner, 2010, S. 293; vgl. Moser et al., 1999, S. 98)

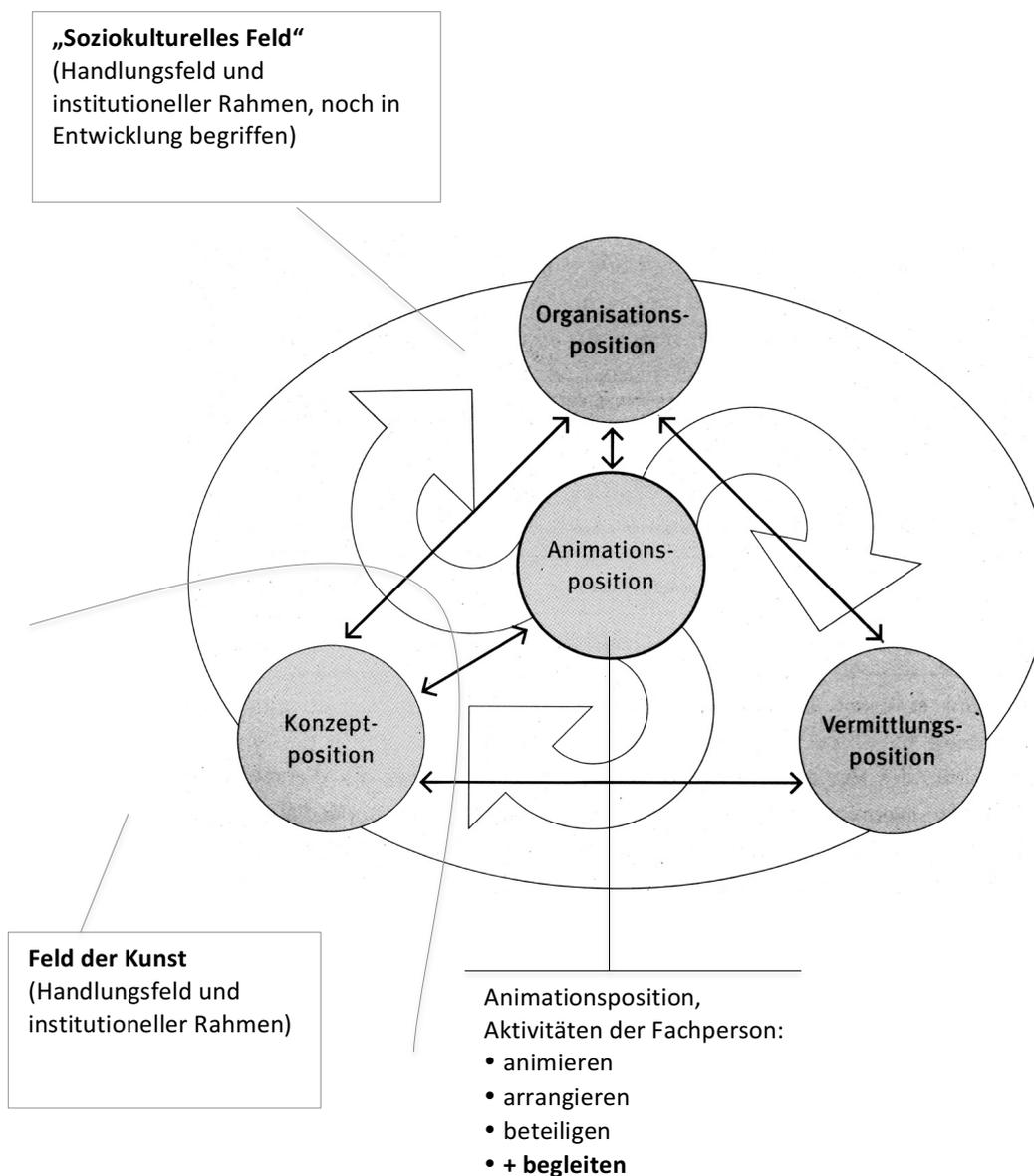


Das Angebot des *Kidswest* als eine kunstspezifische und langfristig angelegte Form von sozial orientierter kultureller Bildung (oder sozialer Kulturarbeit) lässt sich pragmatisch also ohne Weiteres sowohl in die Liste der Tätigkeitsfelder und Funktionen der Soziokulturellen Animation als auch in das der Soziokulturellen Animation Pate stehende pädagogische Modell der offenen Situation und des Handlungsfeldes einbetten. Die Frage stellt sich nun, ob die Tätigkeiten im *Kidswest* sich ebenso in das komplexere Handlungsmodell der Soziokulturellen Animationen einbetten lassen, ob sie sich also auch handlungstheoretisch im gesamten Bereich der Soziokulturellen Animation widerspiegeln oder nicht.

Hangartner (2010) unterscheidet im Handlungsmodell der Soziokulturellen Animation vier Interventionspositionen: die Animationsposition, die Organisationsposition, die

Konzeptposition und schliesslich die Vermittlungsposition. Worin sich diese Interventionspositionen sich im Einzelnen auszeichnen, kann an dieser Stelle dieser Stelle nicht ausgeführt werden. Festzuhalten ist, dass die Animationsposition im Handlungsmodell die Kernposition einnimmt. Sie steht im Zentrum aller Aufgaben und immer in Verbindung mit einer anderen Aufgabe (S. 298, vgl. Abb. 5). Im Folgenden soll ein an die kunstspezifische soziale Kulturarbeit angepasstes Handlungsmodell vorgeschlagen werden, das die Feldcharakteristiken des Feldes der Kunst und derjenigen der Soziokulturellen Animation berücksichtigt. Dies erscheint mir sinnvoll, weil einerseits veranschaulicht werden kann, dass einerseits wenig verändert werden muss: auch in der sozialen Kulturarbeit mit den Kindern und Jugendlichen des *Kidwest* nimmt die Animationsposition klar das Zentrum der Interventionspositionen ein. Von hier aus wird mit einem neuen Projekt oder mit Interventionen eines Künstlergasts laufend neu arrangiert, neu animiert, gemeinsam entwickelt und aufgefordert, sich zu beteiligen. Die Vermittlungsposition wird eingenommen, wenn etwa systemische Vorgaben aus der Schule oder der Arbeitswelt die durch Migration geprägte Lebenswelt „kolonialisieren“ und zu Konflikten führen (vgl. Habermas, 1987, S. 182 und Hangartners [2010] Modell „Gesellschaft als System und Lebenswelt: Herausbildung der Zwischenposition“, S. 277), oder wenn in partizipativen Kunstprojekten die Brücke gebaut wird zu politischen Strukturen und Herrschaftssystemen (z. B. im Projekt „Kidswest Bundesrat“). Während die Organisationsposition im Sinne von Befähigung zur Selbstorganisation nur selten eingenommen wird, lässt sich die Konzeptposition wiederum sehr gut für die Beschreibung eines wichtigen Teils der Handlungen nutzen, da die Leiterin des *Kidwest* genauso wie zugezogene Künstlerinnen und Künstler beim Konzipieren von Projekten im Handlungsfeld des *Kidwest* bzw. der Kinder und Jugendlichen immer präsent sind. Wenn auch die Kinder nicht in alle Planungen und Umsetzungsschritte einbezogen werden können, so sind sie immer auch Ideengeber und Ausführende des jeweiligen Projektes. Sie werden somit sehr nah an die Überlegungen der Künstlerinnen und Künstler herangeführt, weniger intellektuell-kognitiv als viel mehr körperlich. Sie *performen* im wahrsten Sinne des Wortes das künstlerische Konzept (vgl. Pfeiffer, 2013, Performativität und Kulturelle Bildung).

Abb. 6: Handlungsmodell der kunstspezifischen sozialen Kulturarbeit in Anlehnung an das Handlungsmodell der SKA nach Moser et al. (1999, S. 122) und Hangartner (2010, S. 299)



Zum andern spiegelt die leichte Anpassung des Handlungsmodells aber auch die im *Kidswest* spezifische Charakteristik der Begleitung und des Kunstbezugs (Änderungen im Handlungsmodell der Soziokulturellen Animation in fetten Buchstaben gekennzeichnet). So nimmt neben dem Animieren, Arrangieren und Beteiligen, auch die Begleitung einen wichtigen Stellenwert in der Kunstwerkstatt ein. Sie geht manchmal über das „Beziehungen knüpfen“ hinaus und erinnert an tiefe pädagogische Beziehungsverhältnisse (B3, 38; B5, 321, 453; Expertinneninterview, 23-26, 30, 72, 97,

109). Möglicherweise ist sie nicht unwesentlich an der nachhaltigen Wirkung des Angebots beteiligt. Das Feld der Kunst wiederum, das hier im Kontext des adaptierten Handlungsmodells ebenfalls neu eingeführt wird, ist aus konzeptuellen und finanziellen Gründen das Bezugsfeld des *Kidswest*, das sich, wie schon erwähnt, in dieser Hinsicht vom Feld der Sozialen Arbeit distanziert (Schüpbach, 2017a). So nimmt die Fachperson des *Kidswest* faktisch zwar eine typische soziokulturelle Animationsposition laut des Handlungsmodells der SKA ein, sie tut dies jedoch ausschliesslich mit Bezug auf das Feld der Kunst (und nicht auf ein soziokulturelles Feld). In der Konzeptposition allerdings löst sich dieser Widerspruch auf, denn sie ist ebenso Teil eines (schwach ausgeprägten) soziokulturellen Feldes wie Teil des Feldes der Kunst. In „Everybody – A Terrorist in five Minutes“ (2010/2011), einem Kunstprojekt des *Kidswest* unter der Leitung der Gründerin der Kunstwerkstatt etwa, übernimmt die Fachperson des *Kidswest* (unter Einbezug der Kinder und Jugendlichen in den Entwicklungsprozess) explizit selbst die künstlerische Verantwortung (Abb. 3). Hier kann nicht mehr zwischen der Rolle der Künstlerin und derjenigen der soziokulturellen Animatorin, zwischen partizipativer Kunst und soziokultureller Arbeit unterschieden werden.

Wie jedes Feld hat nach Bourdieu auch das Feld der Kunst seine mächtigen Eigengesetzlichkeiten, die es erst zu einem Feld werden lassen. Seine Struktur regelt zum Beispiel Machtstrukturen, Teilnahmebedingungen oder die Distributionsstruktur von Kapitalsorten (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 132). Salopp ausgedrückt bilden sie Regeln und Normen, aus denen TeilnehmerInnen nicht ‚einfach so aussteigen können‘. Künstlerinnen und Künstler, die sich im Feld der Kunst bewegen und sich dort vielleicht auch habituell sozialisiert haben, mutieren nicht ohne Weiteres zu soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren, auch wenn sie soziale oder partizipative Projekte konzipieren (umgekehrt ist dies aufgrund des noch nicht wirklich definierten Feldes der soziokulturellen Animation allerdings schon eher möglich), woraus sich neben der konzeptuellen Ausrichtung und den Subventionsbedingungen ein weiterer Grund für die Ausrichtung auf das Feld der Kunst ergibt. Der Stärke des Feldes der Kunst steht die Schwäche des soziokulturellen Feldes gegenüber, die noch über eine schwache Distributionsstruktur von Kapitalsorten verfügt. Symbolisches Kapital (Prestige) ist im Feld der Kunst zu finden. Damit spielt das *Kidswest* und zwar erfolgreich, im Dienste von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen.

6.3 Kunst und symbolisches Kapital

Die Stärke des Feldes der Kunst liegt nach Magerski (2005) vor allem in der Wirkungsmacht des Symbolischen, die in diesem Feld institutionelle Schwächen mehr als wettmacht (S. 119). Sie übernimmt damit die Sichtweise Bourdieus, der das symbolische Kapital in Form von Prestige, sozialer Anerkennung oder kleiner „symbolischer Profite“ als Resultat des Zusammenspiels von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital sieht (Bourdieu, 1983, S. 187–190, 192). Es ist also den anderen Kapitalsorten übergeordnet. Allerdings bestimmt Bourdieu das symbolische Kapital an anderer Stelle auch als einen Teil des sozialen Kapitals, wenn Letzteres in der „Logik des Kennens und Anerkennens“ „immer als symbolisches Kapital fungiert“ (S. 195, Anm. 19.).

An dem Prestigecharakter von anerkannter Kunst und ihrer Distinktionsmacht hat sich bis heute nicht viel verändert. Das Feld der Kunst bietet – auch über die attraktive Vermittlung durch Medien – dem Konsumenten oder Besitzer von Kunst also immer noch die Möglichkeit, Prestige zu erlangen (vgl. S. 22 in dieser Studie), sie bietet umgekehrt aber auch die den KünstlerInnen und dem Feld der Kunst die Möglichkeit mit politischen und gesellschaftlichen Gruppen in Kontakt zu treten, die sich in den höheren gesellschaftlichen Schichten oder „Klassen“ befinden.

In der Auswertung von Diplomarbeiten zur kulturellen Sozialarbeit stellt Wrentschur (2009) fest, dass sich das symbolische Kapital der Kulturarbeit umgekehrt – nach der Bourdieuschen Logik paradoxerweise – auf das soziale Kapital auswirkt, da es „unterschiedliche Türen“ öffnete und „die Projekte auch für das jeweilige Umfeld bedeutsam werden“ liess: „Je nach Ausrichtung der Projektes gab es neue Kontakte und Begegnungsmöglichkeiten zwischen den Mitgliedern der Projektgruppen, weiteren Betroffenen, Bevölkerung, Professionelle und zum Teil auch mit PolitikerInnen.“ Die Kulturprojekte erreichen nach Wrentschur, auch mit Unterstützung der Medien, „Aufmerksamkeit“ und „Öffentlichkeit“ (S. 182). Eine grosse Chance der kunstbezogenen sozialen Kulturarbeit liegt also darin, ausgegrenzte oder sozial marginalisierte Gruppen über qualitativ hochstehende Kunst- und Kulturprojekte an Orten teilhaben zu lassen, „an denen sie üblicherweise nicht partizipieren, sondern wo soziale Ungleichheiten reproduziert werden (S. 182). Im Kontext der sozial orientierten Kunstwerkstatt für Kinder und Jugendliche *Kidswest* sind dies insbesondere politische Strukturen, die Museen,

privilegierte öffentliche Orte der Stadt Bern, Buchhandlungen oder Fachtagungen. Im Falle von zwei ehemaligen Teilnehmenden waren die Teilnahme am Kunstprojekt „Kidswest Bundesrat“ (S. 35–39 in dieser Studie) auch Teil des Bewerbungsdossiers und der Bewerbungsgespräche für eine Praktikumsstelle (E-Mail, 06.07.2018). Beide reüssierten und bekamen die Stelle.

II Empirische Untersuchung

7 Methoden

7.1 Die qualitative Ausrichtung

Die ehemaligen Teilnehmenden der Kunstwerkstatt, die nach Jahren die für ihre persönliche Entwicklung, Sozialisation und Kompetenzerweiterung wichtigen Ereignisse und Konzeptualisierungen erinnern oder neu reflektieren, gaben die Richtung vor, in die geforscht wurde. Um zu *verstehen*, wie das *Kidswest* auf sie langfristig *gewirkt* hat, bzw. wie sie es langfristig *genutzt* haben, sind *komplexe Prozesse* zu rekonstruieren, die nicht in Zahlen oder in Verhältnissen von Inklusion und Exklusion zu messen sind. Insbesondere steht ihre *subjektive* Perspektive auf ihre Entwicklung, Sozialisation und Kompetenzerweiterung im Zentrum des Erkenntnisinteresses, denn *sie* sind es, die diese (Wirkungs-) Prozesse erlebt und verarbeitet haben, und *sie* sind es, die dem Forscher in ihrer lebensweltlichen Einbettung auch etwas dazu *erzählen* und *entwickeln* können, ja die dem Forscher etwas voraus haben. Um derartige subjektive Aussagen zu komplexen Prozessen und ihre Spuren zu erfassen und zu verstehen, bietet es sich in der Sozialforschung an, *qualitativ* vorzugehen und dem qualitativen Paradigma³ zu folgen. Im engeren Zusammenhang des Symbolischen Interaktionismus, der laut Lamnek (2010) aber auch allgemein für die Methodologie qualitativer Forschung gilt, formuliert Herbert Blumer selbst eine prinzipielle Handlungsanweisung für den empirisch arbeitenden Forscher: „Berücksichtigen Sie die Beschaffenheit der empirischen Welt und bilden Sie eine methodologische Position aus, um die Berücksichtigung zu reflektieren.“ (Blumer, zit. nach Lamnek, 2010, S. 77). Im Kontext der Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung schlägt Hill (2011) zur Rekonstruktion von „Wahrnehmungs-, Gestaltungs-, Interaktions- und Veränderungsprozessen“ eine Methodologie vor, die „qualitativ“ und „gegenstandsadäquat“ ist und „die geeignet ist, die spezifische ‚Weltsicht‘ der Betroffenen ‚einzufangen‘ und interpretierend zu erschliessen.“ (260-261)

³ Das qualitative Paradigma, das sich methodologisch grundsätzlich vom quantitativen Paradigma unterscheidet, und historisch häufig mit dem Symbolischen Interaktionismus des Mead-Schülers Herbert Blumer in Zusammenhang gebracht wird, impliziert sowohl beim Interviewten als auch beim Interviewenden einen interpretativen Zugang zur Wirklichkeit. Verstanden als „interpretatives Paradigma“ bezeichnet es eine grundlagentheoretische Position in der Wirklichkeitskonstruktion, die davon ausgeht, „dass alle Interaktion ein interpretativer Prozess ist, in dem die Handelnden sich aufeinander beziehen durch sinngebende Deutungen dessen, was der andere tut oder tun könnte (Matthes, 1976, S. 201).

Die empirische Welt mit ihren spezifischen Weltsichten bildet sich in unserem Zusammenhang durch die Weltsichten der ehemaligen Teilnehmenden, die, als mittlerweile junge Erwachsene und allesamt im Berufsleben stehend, nach knapp einem Jahrzehnt auf ihre Zeit in der Kunstwerkstatt *Kidswest* zurückblicken und Erlebnisse und Bedeutungen im Zusammenhang mit der Kunstwerkstatt erinnern und reflektieren. Allesamt haben sie einen sogenannten Migrationshintergrund (mit sehr unterschiedlichen Implikationen) und sind in einem tendenziell spannungsgeladenen transkulturellen Umfeld aufgewachsen, das auch von ökonomischen Entbehrungen geprägt war. Die Einzelfälle der Interviewten und ihre Biografien sind jedoch sehr unterschiedlich. Somit ist die Beschaffenheit der empirischen Welt der Ehemaligen trotz ihrer Gemeinsamkeit, als Gruppe im *Kidswest* teilgenommen zu haben, immer auch eine jeweils andere. Diese empirischen Welten und ihre subjektiven Deutungen in ihren jeweiligen kommunikativen Akten galt es zu erforschen und dabei behutsam mit der Bereitschaft der Interviewten, sich an diesem Unterfangen zu beteiligen, umzugehen. Behutsamkeit war insofern angebracht, als dass wir es mit biographischen Erzählungen und Reflexionen zu tun hatten, die zum Teil sehr persönlich waren und lebensweltliche Aspekte bis in familiäre und kulturelle Kontexte hinein verfolgte. Da wir es in unserem Zusammenhang zudem auch mit einer Forschung zu tun haben, die (in Bezug auf den Forschungsgegenstand „langfristige Wirkungen in der kunstbezogen sozialen Kulturarbeit“) explorativen Charakter hat, bieten sich insbesondere offene, wenig standardisierte und wenig strukturierte Interviews als Erhebungsmethode an. Da allerdings die Datenerhebung und die Auswertung auch von einem hier in der Arbeit zusammengestellten und gebündelten theoretischen Fundus ausgehen und ich somit alternierend auch deduktiv vorgehe, orientiert sich das Analyseinstrumentarium in der Datenerhebung weniger am narrativen Interview als viel mehr am problemzentrierten Interview und in der Auswertung an der Inhaltsanalyse, um schliesslich mit inhaltsanalytisch gewonnen Daten aus einem Expertinneninterview trianguliert zu werden (s. folgende Kap.). Alle Datenerhebungen und Auswertungen folgen zwar grundsätzlich dem Forschungsgegenstand in einer induktiven Richtung, sie sind aber immer wieder auch theoriegeleitet und deduktiv ausgerichtet.

7.2 Wirkungsprozesse und Wirkungsdimensionen

In der Evaluationsforschung wird nach Stockmann (2010) entlang der Wirkungsdimensionen „Struktur“, „Prozess“ und „Verhalten“ evaluiert. Das heisst, dass Massnahmen in einem strukturellen Zusammenhang potenziell in diesen drei Dimensionen wirken und sich in ihnen Veränderungen zeigen können, die ex-post messbar sind. (S. 70) Hier werden geplante wie ungeplante Wirkungen erfasst (Abb. 7).

Abb. 7: Wirkungsdimensionen (Stockmann, 2010, S. 70)

Wirkungsdimension	Geplant	Ungeplant
Struktur	+ -	+ -
Prozess	+ -	+ -
Verhalten	+ -	+ -

Selbstverständlich haben wir es in unserem Unterfangen nicht mit einer Evaluation im Sinne einer Wirkungsüberprüfung nach einer eingeführten Massnahme zu tun. Die von Stockmann vorgeschlagenen Wirkungsdimensionen helfen aber den Gegenstand der Fragestellung „langfristige Wirkungen der Kunstwerkstatt in der Perspektive von ehemaligen Teilnehmenden“ entlang von Wirkungsdimensionen zu strukturieren. Die gewonnene Struktur entspricht den in der Fragestellung aufgenommenen Wirkungsdimensionen „Arrangement“, „Begleitung“ und „Kunstprozesse“ und dient insbesondere dann bei der Auswertung der Codes der Vergleichbarkeit der Codebäume (oder „Codings“ in der Maxqda-Sprache), die jeweils in den verschiedenen Interviews gewonnen wurden.

Angepasst an unsere Fragestellung lassen sich der „Struktur“ das (soziokulturelle) „Arrangement“ einer kunstspezifischen kulturellen Bildung für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche, dem „Verhalten“ die „Beziehung“ mit ihren Interaktionen zwischen den Kindern und der Leiterin und dem „Prozess“ der spezifische langfristige Kunstprozess der Kinder mit den Erwachsenen und mit seinen punktuellen Kunstprojekten zuteilen.

Abb. 8: Wirkungsdimensionen der potenziellen Wirkungsprozesse in der Kunstwerkstatt *Kidswest* in Anlehnung an die Wirkungsdimensionen nach Stockmann (2010)

Wirkungsdimensionen im Rahmen einer Evaluation (einer Massnahme)	Wirkungsdimensionen von langfristigen Wirkungsprozessen in der Kunstwerkstatt	
Struktur	Arrangement	Arrangement einer kunstspezifischen kulturellen Bildung für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche
Verhalten	Beziehung	Begleitung, Beziehungspflege und Unterstützung der Teilnehmenden
Prozess	Kunstprozesse	Linearer, fließender Kunstprozess der Teilnehmenden zusammen mit den Erwachsenen/individuelle Kunstprojekte in Zusammenarbeit mit KünstlerInnen

Die so erfassten Wirkungsprozesse und ihre Wirkungen bilden allerdings nur den Boden für eine strukturierte Erhebung und Auswertung der gewonnenen Daten. Die Interpretation in Richtung langfristiger Wirkungen auf Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe ist damit noch nicht getan. Schliesslich geht es um eine ganzheitliche Erfassung des Phänomens „nachhaltige Wirkung“ im Kontext subjektiver Deutungen, Reflexionen und Erzählungen.

7.3 Sampling

Das Sampling war das Resultat einer fortlaufenden Planung, die zunächst in der Bereitschaft von ehemaligen Teilnehmenden und durch ihre Vermittlung durch die ehemalige Leiterin der Kunstwerkstatt ihren Anfang nahm. Angestrebt wurde eine Stichprobengrösse von mindestens $n=6$, die Grösse also, die Helfferich (2009) als Mindestbasis in der qualitativen Forschung vorschlägt (S. 175). Wichtigstes Kriterium in Abhängigkeit von den theoretischen Prämissen in Bezug auf langfristige Wirkungsprozesse und im Sinne einer „engen Fassung der Gruppe“ (S. 174) war die langjährige Teilnahme an den Aktivitäten und Projekten des *Kidswest* und ein Mindestalter von ungefähr 19 Jahren, in dem sich am Übergang von Schule zu Beruf und zur Zeit der Ablösung vom Elternhaus eine Persönlichkeitsentwicklung und eine neue soziale Einbettung abzeichnen (zum „theoretischen Sampling“ auch Glaser & Strauss, 1998). Das Mindestalter war zudem auch bestimmend für die ‚Fülle des Biografischen‘ und die Fähigkeit retrospektiv zu reflektieren. Es wurde „eine breite Variation“ (S. 174) innerhalb der Gruppe angestrebt mit kontrastierenden Ausnahmefällen, was mit nur einem jungen Mann neben den jungen Frauen nur beschränkt gelungen ist. Ebenso war es mir wichtig auch kritische Einstellungen der Kunstwerkstatt gegenüber einzufangen, um eine möglichst grosse inhaltliche Repräsentativität zu erhalten. Auch hier war kaum ein Kontrastfall zu gewinnen, und es wäre einer Zwängerei gleichgekommen, diesen entgegen der vorgefundenen allgemeinen positiven Einstellung vor Ort gewaltsam zu konstruieren. Ziel war es, mit dem Sampling und seinen Interviews eine Verallgemeinerbarkeit, ein Allgemeines im Besonderen zu generieren, das den Kriterien qualitativer Repräsentativität genügt.

Nach dem Führen aller Interviews, die relativ offen und unstrukturiert konzipiert waren, schien mir allerdings die vorgefundene „Verengung der Gruppendefinition“ und ihre

drohende „Limitation der Aussagekraft“ (S. 174) Grund genug zu sein, nach einer weiteren Möglichkeit der Sättigung des Erkenntnisgewinns zu suchen. Insbesondere fehlte eine konkrete Anbindung der in den Interviews gemachten Aussagen und Deutungen an das intendierte Angebot, das konzeptionelle Vorgehen und die Projekte selbst, die ich am besten in einem Expertinneninterview zu erschliessen erhoffte. Dieser Schritt erwies sich als segensreich, traten dadurch die Erkenntnisse nicht nur in Bezug auf historische Umstände zu Projekten und Aktivitäten deutlicher hervor, sondern vor allem in Bezug auf Positionierungen im soziokulturellen Umfeld, auf pädagogische Konzepte und die Interaktionen und der Beziehungsarbeit zwischen Leiterin und Kindern. Zusätzlich wurde schliesslich noch ein Gruppeninterview geführt, das angesichts der Vorführung von rund 7-jährigem Filmmaterial zu ausgewählten Kunstprojekten und Präsentationen die soziale Dynamik im Erinnerungsprozess der Ehemaligen anregen sollte und einen resümierenden Charakter aufwies, aber nicht ausgewertet wurde.

Aufgrund der neuen Datenlage konnte auf die Transkribierung und Auswertung eines typischen und wenig ergiebigen Einzelfalls verzichtet werden, sodass sich die Stichprobengrösse auf $n=5$ verringerte. (Tab. 2)

Tab. 2: Sampling mit soziodemographischen Angaben, offene problemzentrierte Interviews (Quelle: Interviews, E-Mails)

Befragte/r	Geschlecht, Alter	Ausbildung	Berufsziel	Geburtsland	Ankunft in der Schweiz	Teilnahme im Kidswest
B1	M, 21	Schreinerlehre	kein weiteres, momentan im Stellenwechsel	Eritrea	Mit 3 J.	Mitglied: seit 2008
B2	W, 21	Lehre als Kleinkinderzieherin	Handelsdiplom, Sozialpädagogin	Schweiz (mit italienischen Eltern)	–	Mitglied: seit 2011 Vorstand: seit 2013
B3	W, 21	Lehre im Detailhandel, verkürztes zweijähriges KV (2. Lehrjahr)	KV EFZ (Bundesamt für Justiz)	Schweiz (mit italienischen und albanischen Eltern)	–	Mitglied: seit 2008 Vorstand: seit 2014
B4	W, 22	KV	Sachbearbeiterin in Rechnungswesen	Kosovo	Mit 11 J.	Mitglied: 2006-2012 Vorstand: 2012-2013
B5	W, 19	KV mit BM (3. Lehrjahr)	Juristin	Mazedonien	Mit 1 J.	Mitglied: seit 2006 Vorstand: seit 2016

Tab. 3: Zusätzliche Interviews (Expertinneninterview)

Zahl und Art des Interviews	Anwesende
1 Expertinneninterview	Leiterin des Kidswest und langjährige Begleiterin der fünf Interviewten

7.4 Datenerhebung

Der Kontakt zur Kunstwerkstatt *Kidswest* ging auf meine Anfrage zurück, die ich vor einem Jahr angesichts der von der Hochschule gestellten Qualifikationsaufgabe und meines doppelten curriculären Hintergrunds als Sozialarbeiter und Kunsthistoriker an die damalige Leiterin der Kunstwerkstatt Meris Schüpbach gestellt hatte.

Nach einem ersten Treffen mit der Leiterin des *Kidswest* zur Mitte des Jahres 2017 und einem mit ihr informell geführten, aufgenommenen aber nicht transkribierten Interview nahm ich an einem alltäglichen Sommer-Nachmittag am Geschehen der Kunstwerkstatt vor Ort teil. Ich besuchte daraufhin im Oktober ebenso im Kunst- und Kulturhaus Visavis und anschliessend im Chinderbuechlade der Berner Altstadt die erfolgreiche und atmosphärisch reichhaltige Buch- und Bildervernissage von *Die Abenteuer der Prinzessin Ivana*, eines Kinderbuchs von Lukas Hartmann und Meris Schüpbach, dessen Geschichte mit den Kindern des *Kidswest* erarbeitet und von ihnen illustriert wurde (Hartmann & Schüpbach, 2017; Pressereaktionen im *Der Bund* und der *Berner Zeitung* BZ). Viele Kinder waren in Begleitung ihrer Eltern oder ihrer älteren Geschwister gekommen. Anschliessend im November besuchte ich einen Werkverkauf der Kunstwerkstatt auf dem Berner Bärenplatz, an dem insbesondere Postkarten von Werken der Kinder verkauft und von diesen angepriesen wurden. Im April dieses Jahres (2018) schliesslich mischte ich mich im Rahmen der Porträktion des *Kidwest* im Kunstmuseum Bern (Berner Museumsnacht) noch einmal unter die Kinder und konnte teilhaben am Geschehen. An den Veranstaltungen lernte ich auch einen Teil der InterviewpartnerInnen kennen. Die Beobachtungsprotokolle, die in dieser explorativen Feldforschung unter unkontrollierten Bedingungen – es wurden auch helfenden Hände gebraucht – entstanden sind und nur bedingt auf die Handlungen und das Feld der besonders interessierenden vergangenen Situationen verweisen, wurden anschliessend nicht ausgewertet. Sie waren aber wichtig für das Vorverständnis zur Rekonstruktion der pragmatischen Dimensionen des Arrangements, der Begleitung, der Aktivitäten und ihrer Prozesse im Feld.

Alle InterviewpartnerInnen, die ‚altgedienten KidswestlerInnen‘ und die Leiterin, wurden vor den Interviews per E-Mail über die Fragestellung der Masterthesis und über den Kontext der Hochschule, im Rahmen derer diese durchgeführt wird, informiert. Während die ‚Ehemaligen‘, wenn ich sie nicht schon an den Veranstaltungen kennengelernt hatte,

auf diese Weise erfahren, dass sie ausgewählt und gebeten wurden, über ihre langjährige Erfahrung als teilnehmende Kids und ihre nachhaltigen Wirkungspuren zu berichten und zu reflektieren, ergab sich für die Leiterin die Möglichkeit einer ersten Reaktion auf begriffliche Setzungen zum Setting der Kunstwerkstatt und zur professionellen Positionierung, die Letztere auch prompt in klärender Weise nutzte. Mit der Offenlegung der Fragestellung und der Absichten wurde somit schon vor den Interviews eine Kontextualisierung zwischen Interviewendem und Interviewten angestrebt, die auf gegenseitiger Transparenz und Vertrauen beruht. All diese Kontakte entsprachen meinem Bestreben mit zunächst zu „(re)sozialieren“, ein Vorgehen, das Lamnek (2010) ebenso zur Datenerhebung zählt und zur „Bedingung für das Verstehen der Abläufe im Feld“ erklärt (S. 173).

Naturwüchsige Dokumente zur Kunstwerkstatt *Kidswest* finden sich einerseits im Blog der Kunstwerkstatt (Dokumentation der Aktivitäten und Kunstprojekte mit Erlebniseindrücken der Leiterin, mit Bildern und historischen Fakten, auf dem Youtube-Kanal von Roger Levy (kultur.tv.ch) und andererseits im Konzept des *Kidswest*, das mir von der Leiterin zugestellt wurde. Diese Dokumente haben zwar nicht nur informativen sondern auch einen bedeutungsgenerierenden Wert der über den Dokumentsinn hinausgehen würde. Sie entsprechen aber nicht der subjektiven Perspektive der Interviewten und wurden lediglich in Sinne der Kontextualisierung und Information eingesetzt; mit einer Ausnahme: Neben dem Expertinneninterview, deren Daten die Daten der problemzentrierten Interviews mit den Ehemaligen bestätigen oder allenfalls widerlegen sollten, boten die Filmdokumentationen die Möglichkeit, nach den Einzelinterviews noch ein Gruppeninterview zu führen, um angesichts der Filme soziale Interaktionen hervorzurufen und in den sozialen Interaktionen kollektive Erinnerungen und weitere Verbindungen zur Forschungsfrage offen zu legen. Das Gruppeninterview wurde aber nicht ausgewertet.

7.4.1 Problemzentrierte Interviews

Um dem noch weitgehend unerforschten Gegenstand (langfristige Wirkungsprozesse im sozial orientierten Kunstkontext) gerecht zu werden und mit theoretischen Vorannahmen in der Datenerhebung zurückzuhalten, wurde eine flexible Offenheit in den Interviews mit den Ehemaligen angestrebt, wie sie im rein induktiven Verfahren des narrativen

Interviews gepflegt wird. Ebenso sollte mit der Offenheit vermieden werden, dass das Interview durch ein zu starke Leitfadenstrukturierung und zu detaillierte theoretische Annahmen in eine Prüfungssituation und in eine Frage-Antwort-Abfolge abgeleitet, die sich negativ auf den Erzählfluss und die Rekonstruktion der subjektiven Deutungen ausgewirkt hätte. Allerdings schien es mir ebenso unergiebig, die Interviewten überhaupt nicht einzuweihen in gewisse theoretische Vorüberlegungen und sie der Erzählung und sich selbst zu überlassen, denn für ein narratives Interview fehlten die konkreten und wichtigen Ankerpunkte in der Biografie, die *alle* Interviewten auf ihre Weise durchlebt hätten. Zudem schien mir das narrative Interview als Methode zu hohe Ansprüche an die Umsetzung zu stellen, um in diesem Setting Früchte zu zeitigen. Nicht minder anspruchsvoll, aber dem Forschungsgegenstand und dem Interviewsetting adäquater schien mir das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) zu sein, das in unserem ressourcen- (und nicht problem-) orientierten Kontext vielleicht auch qualitatives wirkungszentriertes Interview genannt werden könnte. Es bietet nämlich neben der Möglichkeit, narrative Sequenzen anzuregen im Unterschied zum narrativen Interview auch die Möglichkeit, deduktiv zu fragen und ähnelt einem dialogisch-diskursiven Vorgehen, wie es auch in alltäglichen Gesprächen angewandt wird (Mey, 1999, S. 145). Ebenso war es mir wichtig, einerseits die Interviewten, die auf ihre Handlungen und Orientierungen als Kinder zurückblicken und heute erwachsen sind, als ExpertInnen für die Auslegung ihrer eigenen Biografie ernst zu nehmen und somit die vom Vorgehen des narrativen Interviews geforderte Distanz des Interviewers zur Auslegung des Interviewten zu überwinden. Andererseits schien es mir beiderseits sinnvoll, den Interviewten die Möglichkeit zu geben, auch im Interview selbst selbstreflexiv Erkenntnisprozesse anzustossen, die über die für das narrative Interview beschriebenen „Zugzwänge“ der Erzählung hinausgehen (dazu kritisch: Mey, 2000).

Die Interviews folgen dem Vorgehen des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000) und beginnen mit einer **Einstiegsfrage** (s. Anhang 2). Im Forschungsprozess stand sie schon früh fest: „Was ist das Kidswest für dich?“ – Sie soll den Interviewten die Gelegenheit geben, sich dem subjektiven Stellenwert des *Kidwest* in der eigenen Biographie zu nähern und eine „Zentrierung des Gesprächs“ auf die zu untersuchende Fragestellung herbeiführen („wie eine leere Seite“, Witzel, 2000, Abs. 13). Gleichzeitig wird auch der Erzählstimulus angeregt, indem die Suche nach der Bedeutung der

Kunstwerkstatt eine Suche nach Beispielen provoziert. Zudem verspricht der subjektive Stellenwert der Kunstwerkstatt direkt auf langfristige Wirkungseffekte hinzuweisen.

In der Folge wird im Sinne der explorativen Absicht in einem noch wenig beforschten Feld ein weitgehend **offen strukturierter Leitfaden** verwendet, um ihn lediglich als „Hintergrundfolie“ (Abs. 8) zur ungefähren Kontrolle des Themenhorizonts bei sich zu haben (s. Leitfaden in Anhang 2). Es wird dabei ein möglichst freier narrativer Fluss angestrebt, der auch lebensweltliche Aspekte der Biografie zulässt, die womöglich von ausserhalb mit den Wirkungsprozessen im *Kidswest* interagierten. Mit kontinuierlichen **allgemeinen Sondierungs- und Ad-hoc-Fragen**, aber mit auch expliziten Erzählaufforderungen sollen die Interviewten dazu stimuliert werden, sich **erzählerisch zu erinnern**. (Abs. 10) Es wird davon ausgegangen, dass Erzählsequenzen mit ihren auch nach Jahren noch erinnerten Ereignissen besonders starke Hinweise auf nachhaltige Wirkungsprozesse geben.

Allerdings wird an einem „**diskursiv-dialogischen Verfahren**“ (Mey, 1999, S. 145) festgehalten. Neben der induktiven Richtung soll in den Fragen immer wieder auch die deduktive Richtung eingeschlagen und auf den theoretischen Fundus zurückgegriffen werden. Mit den verständnisgenerierenden Strategien wie **Zurückspiegelungen**, **Verständnisfragen** und **Konfrontationen** können nach Witzel auch **spezifische Sondierungsfragen** gestellt werden (Abs. 10).

7.4.2 *Expertinneninterview als Triangulation*

Das Expertinneninterview war ursprünglich nicht geplant und drängte sich erst nach der Durchführung der problemzentrierten Interviews mit den ehemaligen Teilnehmenden auf. Obwohl vielfältig und stellenweise auch tief in der Ausprägung, fehlte nach einer ersten Analyse der Daten zu den erinnerten und reflektierten Wirkungsdimensionen und -prozessen die andere Perspektive, nämlich derjenigen, die als Gründerin des *Kidswest* und Animatorin inmitten dieser Prozesse – vor Jahren noch alleine – für die Ausrichtung des Arrangements, der Begleitung der Kinder und der Kunstprojekte und für die Auslösung der Wirkungsprozesse mitverantwortlich war. Ihr Expertenwissen war gefragt im Rahmen einer „Between Method“ nach Denzin (1978), die als populärste Form der Triangulation „ein Vehikel der Kreuzvalidierung für den Fall“ darstellt, „dass zwei oder

mehr unterschiedliche Methoden zu vergleichbaren und kongruenten Daten führen“ (Lamnek, 2010, S. 248-249). Es wird dabei darauf abgezielt, mit einer anderen Methode und Perspektive Daten zu erheben, die aufgrund der gleichen Fragestellung, kongruente Daten ergeben oder eben nicht. Die Triangulation zielt nicht nur auf die oberflächliche Überprüfung der Validität der Daten ab, sondern wird der Prozesshaftigkeit der Wirkungsprozesse von ihrer Auslösung (u. a. durch die Leiterin) bis zu der Internalisierung als nachhaltige Wirkungen (bei den ehemaligen Teilnehmenden) besser gerecht (Kriterium der „adäquaten Befunde“, Lamnek 2010, S. 251).

Przyborski & Wohlrab-Sahr (2009) schlagen neben der Abfassung eines Leitfadens zur Klärung von Sachfragen in Bezug auf die Fragestellung (s. Anhang 3) eine zur Gestaltung des Experteninterviews in der Regel geeignete Reihenfolge vor, die folgendem Schema entspricht:

1. Vorgespräch, 2. Gelegenheit zur Selbstpräsentation des Experten, 3. Stimulierung einer selbstläufigen Sachverhaltsdarstellung, 4. Aufforderung zur beispielhaften und ergänzenden Detaillierung, 5. Aufforderung zur spezifischen Sachverhaltsdarstellung sowie 6. Aufforderung zur Theoretisierung. (S. 135-138)

Von besonderem Interesse in Experteninterviews sind insbesondere das „Betriebswissen“ und das „Deutungswissen“, in erweiterten Kontexten kann auch das „Kontextwissen“ gefragt sein. (S. 132-134) In unserem Fall werden alle drei Dimensionen angesprochen, der Schwerpunkt liegt aber auf dem „Deutungswissen“, wenn es darum geht, Intentionen und Konzepte in Bezug zur Fragestellung „langfristige Wirkungsprozesse im Kidswest“ zu explorieren.

7.4.3 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden allesamt persönlich und mit einer Ausnahme im zweiten Atelierraum des *Kidswest* geführt. Dieser Raum, der normalerweise für Veranstaltungen und als Ausweichmöglichkeit zum alltäglich genutzten Atelierraum verwendet wird, bot sich an, um die Ehemaligen in der vertrauten Atmosphäre des *Kidswest* zu empfangen und ihnen angesichts biografischer Intimität auch eine Distanzierungsmöglichkeit zu gewährleisten, die zum Beispiel an ihrem Wohnort nicht gewährleistet gewesen wäre.

Das Expertinneninterview wurde aus praktischen Gründen im Gemeinschaftsraum der Wohnsiedlung, in der die Leiterin wohnte, geführt.

Für die Durchführung der problemzentrierten Interviews wurde mit rund einer Stunde gerechnet. Effektiv dauerten sie zwischen 35 Minuten und einer 1 Stunde und 38 Minuten. Zu Beginn der Interviews wurde jeweils über die Gewährleistung ihres Persönlichkeitsschutzes informiert und ihnen zugesichert, dass die Transkriptionen anonymisiert würden und mit Ausnahme der Fachbegleitung, falls dies von ihr gewünscht wird, auch nicht an Dritte weitergegeben würden. Die Aufnahme der soziodemographischen Daten wurde aus praktischen Gründen an den Anfang der Tonaufnahme gesetzt. Sie bot die Gelegenheit zum Einstieg auf berufliche, familiäre und kulturelle Aspekte ihre jetzigen Lebenssituation zu sprechen zu kommen, um dann an geeigneter Stelle mit der Einstiegsfrage zu beginnen. Die Interview entwickelten sich entlang der Erzählungen und Deutungen der Interviewten und wurden mit den oben erwähnten Nachfragetechniken stimuliert oder reflektiert. Am Schluss wurde in einzelnen Fällen mit einem Résumé der Leitfaden zur Hilfe genommen und ergänzend nachgefragt. Während der Interviews ereigneten sich im Rahmen der besonders offen konzipierten problemzentrierten Interviews immer wieder auch Abschweifungen in lebensweltliche Dimensionen, die einerseits den Interviewten halfen eigene Erzählungen und Deutungen zu entwickeln und mir andererseits ein umfassenderes Bild des Einzelfalls ermöglichten. Wie sich herausstellte, sollten sie sich mit Gewinn in der Analyse verwenden lassen (Wirkungsprozesse als Transfereffekte zwischen Kidswest und anderen Lebensbereichen). Die Atmosphäre war in vier Fällen freundschaftlich-kollegial, da sich auch gemeinsame kulturelle Bezüge zum Balkan und zu Italien ausmachen liessen. Im fünften Fall war trotz kultureller Differenzen ein empathischer Zugang gegeben. Die Tonaufnahmen der problemzentrierten Interviews wurden mit Ausnahme einiger Passagen zu soziodemographischen Daten vollständig nach TIC transkribiert (s. Anhang D u. E).

Das Expertinneninterview wurde ohne Zeitbeschränkung geplant und dauerte vier Stunden. Anhand des Leitfadens, den auf Bitten der Leiterin der Kunstwerkstatt dieser vor dem Interview zugeschickt hatte, wurden die vorbereiteten Fragen nach und nach abgearbeitet. Es wurde allerdings des Seite des Interviewenden her auch viel Raum für weitere Ausführungen zum Betrieblichem und Episodischem, sodass bei aller Konsequenz

den Fragestellungen nachzugehen und dem Bemühen auch um Begriffliches zu ringen, eine Überlänge resultierte. Auffällig für mich als Interviewendem war der hohe Anspruch seitens der Expertin, den Kern des Konzeptes der Kunstwerkstatt und die verschiedenen Aktivitäten und Kunstprojekte im Fluss eines kontinuierlichen Kunstprozesses bei den Kindern selbst anzusiedeln. Das Expertinneninterview wurde angesichts der Länge und des Detailreichtums nur selektiv auf die Fragestellung hin nach Dresing & Pehl transkribiert.

Die Gruppendiskussion schliesslich entwickelte aufgrund der kleinen Anzahl der Teilnehmenden keine Dynamik. Kollektive Erinnerung und Deutungen beschränkten sich (verständlicherweise) häufig auf überraschte Reaktionen zum damaligen Bild der Teilnehmenden als 12- oder 13-jährige Kinder. Trotzdem konnten einige Erinnerungen und Deutungen festgehalten werden. Die Transkription nach Dresing & Pehl beschränkte sich auf die Diskussion der Videos im Zusammenhang mit dem Kunstprojekt „Kidswest Bundesrat“ (s. Kap. 6.1.2). An ihm hatten zwei der drei jungen Frauen vor acht Jahren teilgenommen. Die Gruppendiskussion wurde aber nicht ausgewertet.

7.5 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten richtet sich nach der Erhebungsmethode und dem Forschungsziel. In der qualitativen Forschung gibt es grundsätzlich keine Vorschrift bezüglich der Auswertungsmethode, sie sollte aber Thema, Erhebungs- und Auswertungsmethode miteinander in Einklang bringen und einen Weg finden „dem jeweiligen Projekt eine an Thema und Erhebungsmethode orientierte Auswertungsmethode auf den Leib zu schneiden“ (Jungbauer-Gans, 1988). Hauptrichtung der Auswertung ist die subjektive Perspektive der fünf interviewten ehemaligen TeilnehmerInnen.

Die Interviewprotokolle wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, S. 114-121) ausgewertet, das heisst, dass sie nicht nur induktiv im Sinne einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse in ihren Aussagen reduziert wurden, sondern zunächst auch deduktiv, theoriegeleitet und selektiv ausgewertet wurden. Die Auswahlkriterien beruhten gemäss der Fragestellung einerseits auf einer groben strukturellen Ordnung in Anlehnung an die Wirkungsdimensionen nach Stockmann (s. Kap. 7.2) und andererseits auf übergeordnete Kategorien der Persönlichkeitsentwicklung

und gesellschaftlichen Teilhabe in Anlehnung an Resultate von schon bestehender Begleitforschung zu Projekten sozialer Kulturarbeit und ihren Wirkungsprozessen (s. S. 5 und Kap. 1.3, S. 16-17). Die theoretische Eingrenzung ist also relativ breit gefasst und schränkt die induktive Auswertung der Protokolle in Richtung der Forschungsfrage zu den langfristigen Wirkungsprozessen dieser kunstspezifischen sozialen Kulturarbeit strukturell kaum ein (folgt als nicht einem strikten Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung nach Mayring, 2015, S. 104). Sie ist aber ein Ausdruck der Auseinandersetzung mit der theoretischen Vormeinung des Forschers, die sich schlussendlich auch in der induktiven Erarbeitung des Kategoriensystems niedergeschlagen hat.

Die Sequenzen der Textprotokolle wurden gemäss der Fragestellung nach den langfristigen Wirkungsprozessen und ihren Auswirkungen auf Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe (s. Frage 2 d, S. 10) dementsprechend in die von mir zuvor vorgeschlagenen Wirkungsdimensionen „Arrangement“, „Begleitung“ und „Kunstprozesse“ ‚eingegossen‘ (Fragen 2 a, 2 b und 2 c, S. 9-10). Die Fragestellung in der Frage 2 d und die von mir vorgeschlagenen Wirkungsdimensionen bildeten also die Selektionskriterien, unter denen die relevanten Textstellen erfasst wurden. Anschliessend wurde mit Hilfe der Computersoftware MAXQDA 18 eine Verdichtung des Sinngelhalts durch die Makrooperatoren Auslassen, Generalisation, Konstruktion, Integration, Selektion und Bündelung nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt (S. 69-90):

Zunächst wurden in allen Protokollen (auch in demjenigen des Expertinneninterviews) die nach oben genannten Kriterien ausgewählten Sequenzen bestimmt und mitsamt ihren Dokumenten in die Software übertragen. (1. Schritt) Die fünf problemzentrierten Interviews fasste ich in einem Projekt zusammen (mit ihnen bildete ich im weiteren Verlauf dann auch einen gemeinsamen Codierbaum). Die ausgewählten Textstellen wurden anschliessend paraphrasiert. (2. Schritt) Danach wurde das Abstraktionsniveau festgelegt. Es lag zwischen einem Wort als kleinster Codiereinheit und einer Aussage als Kontexteinheit. Bei diesem Generalisierungsschritt wurde darauf geachtet, dass auf dieser Stufe sprachliche Eigenheiten noch bewahrt wurden, ausschmückende Textteile wurden aber weggelassen. Paraphrasen über dem Abstraktionsniveau wurden belassen (in MAXQDA als „Codes“ bezeichnet). (3. Schritt) Bedeutungsgleiche Paraphrasen (oder

Codes) wurden in einem nächsten Schritt im Rahmen einer Selektion gelöscht. (1. Reduktion, 4. Schritt) Schliesslich wurden die Paraphrasen (oder Codes) durch Bündelung, Konstruktion und Integration noch einmal zu Obercodes verdichtet. (2. Reduktion, 5. Schritt). (S. 71) Die Obercodes und ihre Paraphrasen (Codes) wurden anschliessend in das System der Wirkungsdimensionen eingefügt und pro Wirkungsdimension nach ihrer Häufigkeit geordnet (oben die häufigsten). Die Wirkungsdimensionen bildeten mit dem Zusatz „langfristige Wirkungsprozesse des/der ...“ schliesslich die Kategorie. Das erhaltene Kategoriensystem wurde zum Schluss an den Textprotokollen selbst noch einmal auf die inhaltliche Deckungsgleichheit hin überprüft.

Der Prozess von qualitativer und zusammenfassender Inhaltsanalyse führte zu einem Kategoriensystem mit 15 Obercodes (s. Anhang F):

Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch

- Wir-Gefühl
- künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld
- Andersseinkönnen zur Entwicklung einer individuellen Identität
- Begegnungen und Präsentationen als Übungsfeld für kommunikative Kompetenz und Selbstbehauptung
- Selbstverwirklichung und inneres Wachstum
- engagierte Zielgruppenorientierung
- künstlerische Praxis als Stabilisierung

Langfristige Wirkungsprozesse der Begleitung durch

- multiperspektivische Rolle der Leiterin
- Nachhaltigkeit der Beziehung
- individuelle Unterstützung

Langfristige Wirkungsprozesse der einzelnen Kunstprojekte durch

- Teilhabe an Kunst und Medien als Privileg
- hemmungsabbauendes performatives Spiel im öffentlichen Raum
- Politisierung und Demokratisierung
- Selbstwirksamkeitserfahrung im Kunstprojekt
- Reflexive Prozesse

Anders als in der an Stockmann orientierten Struktur der Wirkungsdimensionen, die noch zwischen „Arrangement“, „Begleitung“ und „Kunstprozessen“ unterschied (s. Abb. 7) ersetzte ich die Dimension „Kunstprozesse“ durch „Kunstprojekte“. Die geschah als

Reaktion auf das Expertinneninterview und die Auslegung der Kunstprozesse durch die Leiterin der Kunstwerkstatt, die klar zwischen den Kunstprojekten selbst einerseits und ihrer Steuerung durch die KünstlerInnen oder die Leiterin selbst und andererseits dem langfristigen „Kunstprozess“ der Kinder unterschied. Letzterer versteht sie in nachvollziehbarer Weise als einen Prozess, der sich über Jahre hinweg entwickelt und andere, mannigfaltige Auswirkungen auf die Kinder hat. Kunstprozesse, die über einzelne Kunstprojekte hinausgehen und vielmehr mit einer grundsätzlichen Aufstellung des Arrangements zu tun haben, wurden daher in den Obercode „künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld“ gesetzt. Die Kunstprojekte selbst, die den für das *Kidswest* so typischen expliziten Kunstcharakter haben, konnten somit in der dritten Kategorie isoliert betrachtet werden.

Zunächst wurden gemäss der Bedeutung, die ich den Erzählungen als Ausdruck wirkungsvoller Erlebnisse und Verarbeitungsprozesse als besonders wertvoll einstufte, diejenigen codierten Sequenzen untersucht, die erzählerischen Charakter haben. In der weiteren Auswertung der Daten wurde anhand des Kategoriensystems selektiv vorgegangen und nach quantitativen Kriterien (Anzahl Codes in den Obercodes) und nach qualitativen Kontextbezügen in den Textprotokollen eine erste Interpretation der Daten vorgenommen. Die Kontextbezüge in den Texten wurden dabei als Spiegel dessen betrachtet, wie ich die Befragten in der Interviewsituation erlebt habe. Die Gewichtung der einzelnen Codes, die auch in den Kurzporträts Eingang gefunden hat, ist also selbst schon interpretativer Natur und ein schwer zu dokumentierender Akt.

Um adäquatere Befunde zu erhalten, wurde kontrastierend in einem zusätzlichen Schritt die Perspektive der Leiterin der Kunstwerkstatt im Sinne einer Between-Method-Triangulation ins Spiel gebracht (s. Kap. 7.4.2).

Schliesslich wurde in der Zusammenfassung und Interpretation versucht, die Resultate zu bündeln, sie am ursprünglichen Textmaterial auf ihre Sinngehalt überprüft und sie in einen grösseren theoretischen Zusammenhang gestellt (Kap. 9).

8 Ergebnisse

8.1 Kurzporträts

Die Verweise auf die Sequenzen in den Interviews bezeichnen jeweils den Absatz im einzelnen Interviewprotokoll. Mit Ausnahme von Angela wohnen alle in Bern West unweit der Kunstwerkstatt.

B1: Fenan⁴

Fenan, 21, stammt ursprünglich aus Eritrea und lebt noch zu Hause bei seiner Mutter. Er hat vor, mit seinem besten Freund eine Wohngemeinschaft zu gründen. Seine familiären Verhältnisse sind schwierig. Mit Unterstützung der Leiterin des Kidswest fand er eine Lehrstelle als Schreiner, schloss ab und arbeitete nach der Lehre bis vor kurzem in einer grösseren Schreinerei. Momentan ist er auf Stellensuche. Die Kunstwerkstatt bezeichnet er als seine „zweite Familie“ (Abs. 4). Tenor in seinen Äusserungen ist das „Zu-Sich-Selber-Kommen“ (Abs. 3) in den künstlerischen Arbeiten und das *Kidswest* als Zufluchtsort (Abs. 37). Fenan war Teil des Kunstprojekts „Kidswest Bundesrat“.

B2: Angela

Angela, 21, wurde in der Schweiz geboren, hat über ihre Eltern einen italienischen Hintergrund und lebt seit ihrem 18. Lebensjahr in einer eigenen Wohnung. Ihre familiären Verhältnisse sind kompliziert. Zu ihrem Vater hat sie den Kontakt abgebrochen. Sie hat eine Lehre als Kleinkinderzieherin abgeschlossen, ist bildungsbeflissen und strebt eine Ausbildung zur Sozialpädagogin an. Seit 2013 ist sie im Vorstand des *Kidswest*. Das *Kidwest* steht für sie in erster Linie als ein Möglichkeitsraum, in dem sie sich selber verwirklichen (Abs. 4) und zu sicher selber finden kann (Abs. 8). Besonders betont sie auch die Beziehungen, die sie zur Leiterin der Kunstwerkstatt (Abs. 10, 13, 15, 37) und anderen Teilnehmern des *Kidswest* (Abs. 44) pflegt. Kunst ist für sie Ausdruck von Leben (Abs. 40), Emotion und Freiheit (Abs. 65).

B3: Lidia

⁴ Die Namen wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert.

Lidia, 21, ist als Tochter eines Italieners und einer Albanerin in der Schweiz geboren worden. Sie wohnt noch bei den Eltern. Nach einer Erstausbildung befindet sie sich zum Zeitpunkt des Interviews im zweiten und letzten Lehrjahr einer verkürzten und intensiveren kaufmännischen Lehre und in einem Praktikum im eidgenössischen Justiz- und Polizeidepartement (EJPD). Sie ist die Cousine von Angela und seit 2014 im Vorstand. Lidia zeigt sich im Interview sehr wissbegierig, überhaupt empfand sie die Kunstwerkstatt auch als ein Lernfeld, um seinen eigenen Umgang mit Fehlern (Abs. 15), mit Herausforderungen oder mit den Mitmenschen zu reflektieren (Abs. 81) und sich Wissen anzueignen über gesellschaftliche Prozesse, die nicht so sichtbar sind (Abs. 128). Sie sei in all diese Jahre enorm gewachsen (Abs. 1), habe viel über sich gelernt (Abs. 79) habe ihre Scham überwunden (Abs. Abs. 71 , 80) und reden gelernt (Abs. 67) und habe auch an ihrer Kritikfähigkeit arbeiten können (Abs. 68). Die Kunstprozesse, ihre Begabung und die Ermunterung ihrer Mentorin, der Leiterin der Kunstwerkstatt, liessen sie zuhanden einer Kunsthochschule eine Bewerbungsmappe zusammenstellen. Schlussendlich entschied sie sich aber für einen anderen beruflichen Weg. Die Beziehung zur Leiterin ist nach wie vor herzlich und tief.

B4: Shkurte

Shkurte, 22, kam erst mit elf Jahren in die Schweiz. Als Kind von albanischen Eltern wurde sie im Kosovo geboren. Der Start in der Schweiz war schwierig galt es doch, ohne Deutschkenntnisse sich sofort in der Schule zu integrieren. Ohne das Kidswest hätte sie das nicht geschafft, meint sie zurückblickend (Abs. 166, 253). Ebenso sei von der Leiterin sehr bei der Lehrstellensuche unterstützt worden (Abs. 237, 253). Sie hat die kaufmännische Lehre abgeschlossen, arbeitet im Rechnungswesen einer Gewerkschaft und absolviert momentan eine Weiterbildung in diesem Bereich. Für zwei Jahre war auch sie auch im Vorstand der Kunstwerkstatt. Sie bezeichnet sich als äussert zurückhaltend und scheu (Abs. 177, 255, 350-370, 468-472), scheint aber in all den Jahren der Übung in der Kunstwerkstatt gelernt zu haben, die Zurückhaltung zu überwinden (sie führte mit mir auch das Interview). Besonders bei ihr scheinen die Performance-Auftritte im öffentlichen Raum (einmal mit Roboterkleidung, einmal mit Perücke) und die Präsentationen der Kunstprojekte, die sie vor Publikum halten musste, bleibende Erinnerungen hinterlassen zu haben, da sie in ihnen ihre eigene Scheu überwinden musste. (Abs. 306-342, 404, 414,

435-456). Die Kunstwerkstatt bot aber auch eine Möglichkeit neue Freunde zu gewinnen (Abs. 205, 273-283) eine Abwechslung zu ihren eher traditionellen Familienverhältnissen (Abs. 302-304).

B5: Blerta

Blerta, 19, ist die jüngste der fünf Interviewten. Sie ist als Tochter albanischer Eltern in Mazedonien geboren worden, aber schon mit einem Jahr mit ihrer Familie in der Schweiz angekommen. Sie lebte noch zuhause bei ihren Eltern. Wie Lidia absolviert sie ein Praktikum im Justiz- und Polizeidepartement (EJPD) in Rahme ihre 3. KV-Lehrjahres mit Berufsmaturität (BM). Sie möchte später Jura studieren. Seit 2016 ist sie im Vorstand der Kunstwerkstatt. Blerta wirkt sehr energisch, sagt von sich selbst, sie rede gerne. Sie bezeichnet das *Kidswest* als ihr zweites Zuhause (Abs. 104-108), in dem sie sich ähnlich wie Lidia in vielfältiger Weise neu ausprobieren konnte. Bezogen auf diese Lernfeld spricht sie in differenzierter Weise von sich aus verschiedene Lernprozesse an wie das Einüben eines freien Denkens (Abs. 459), das Nachvollziehen der Kunstprozesse (Abs. 599, 457), ein Nachdenke über die spielerische Art zu lernen (Abs. 607) oder – mit ihrem albanischen Hintergrund – die Auseinandersetzung mit politischen Fragen der Gleichstellung von Frau und Mann (Abs. 315, 333, 367, 475) oder von Schweizer und Ausländer (Abs. 377). Überhaupt gibt sie an, im *Kidswest* in ihrem politischen Interesse bestärkt worden zu sein (Abs. 240, 299, 301, 303, 305). Das Kunstprojekt „Kidswest Bundesrat“ (2009) (s. Kap. 6.1.2), dem Blerta mit ihrer Empörung über ein politischen Plakat die Initialzündung gab und das den ‚Kinder-BundesrätInnen‘ – Blerta war eine von ihnen – die Gelegenheit bot, BundesrätInnen zu treffen, gewann im Interview über ein detaillierte Erzählung besonderes Gewicht (Abs. 178, 258-260, 270-276, 295). Selbst sich nicht als kunstaffin gebend (Abs. 194, 619), schien ihr das Kunstprojekt aber aufgrund des politischen Witz, des Medienechos und der performativen und emotionalen Erfahrung noch mehr als allen anderen Beteiligten ins Gedächtnis eingegraben zu haben. Blerta bezeichnet das *Kidswest* aber auch als einen multikulturellen und toleranten Ort, wo sie ihr Anderssein und Andersseinwollen einüben konnte (Abs. 543-549). Sie zeichnet für sich einen Weg in die Zukunft vor, der im Unterschied zu den Beispielen im familiären Umfeld (Abs. 335-349) feministisch, individualistisch und leistungsorientiert ist (Abs. 481, 568).

8.2 Auswertung der Interviewprotokolle

In der Auswertung wurden beschreibende und reflektierte Aussagen zu Wirkungsprozessen seitens der Befragten gleich gewichtet. So können zum Beispiel beschreibende Aussagen zum Freiheitsgrad des Lernfeldes genauso Hinweise sein zur individuellen Entwicklung des eigenen Ichs (in Sinne des sich Ausprobierenkönnens etwa), wie explizite und reflektierte Deutungen von Kompetenzerweiterungen in bestimmten Lernsettings.

Die ebenso wichtige Beziehungsebene, die keiner theoretischen Vorannahme entsprach, die also in den Interviews komplett induktiv gewonnen wurde und in ihnen sehr präsent war, wird hier gesondert ausgewertet. Den Anfang machen ein paar Erzählungssequenzen, Spuren besonders nachhaltiger Eindrücke im Zusammenhang der Kunstwerkstatt. Die illustrierenden Sequenzen der Textprotokolle wurden, um die Lesefreundlichkeit zu erhöhen, mit Interpunktionen versehen und sprachlich leicht geglättet. Dabei lautet das Kürzel, das für die Leiterin der Kunstwerkstatt steht, E..

8.2.1 Erzählungen

Lidia kann sich noch gut an ihren ersten Tag im Kidswest erinnern. Sie verglich damals die Kunstwerkstatt mit ihrer Schule, empfand die Kunstwerkstatt aber als einen gänzlich anderen Ort des Lernens, oder, in unserer Terminologie, als ein Arrangement, das freiere Lernprozesse anbot als die Schule:

Lidia: „So hat es dann so angefangen und es hat mir sehr gefallen, weil wir da so frei waren. Es war etwas anderes als die Schule. In der Schule hat man Vorgaben, alles das was man dort nicht hatte. Und dann hat es angefangen, dass ich regelmässig gegangen bin. Das ich an kleineren Sachen teilgenommen habe. Dann ist gerade dieses Bundesratszeugs gekommen, das war wirklich etwas Grosses. Alles das und seit dann.“ (Abs. 36)

Sie beschreibt ihn ebenfalls als einen Ort, an den sie sich, nach einem Schicksalsschlag in ihrem privaten Umfeld zurückziehen konnte, wie sie sich in der kreativen Arbeit hat sammeln und wieder zu sich selber finden können. Die Auseinandersetzung mit ihrer kreativen Arbeit ist für sie nicht nur ein einsamer Prozess im stillen Kämmerlein. Sie verbindet sie mit dem „Mittelpunkt“ des *Kidswest*, mit E., der Leiterin des Kidswest:

Lidia: „Ja dann bin ich wieder ins Kidswest, das hat mir extrem geholfen. Ich hatte nie gross mit Kunst zu tun. Auch nicht in der Zeit als ich dort war. Ich glaube aber nach all dem habe ich mich auf die Kunst verlassen können. E. hat mich allein im Atelier zeichnen lassen. Sie hat genau gewusst, dass mir das hilft in dieser Zeit. Das war es. Das hatte mir wirklich extrem geholfen. Seit dem bin ich wieder dort und ich bleibe dort, auf jeden Fall. Und ja, es ist, ich weiss gar nicht mehr, was deine Frage war. Ich bin jetzt einfach am Erzählen. Ich habe das Praktikum angefangen, wieder abgebrochen und wieder mit E. Kontakt aufgenommen und ging wieder ins Kidswest. Seit dann hatte ich nie mehr vor, auszusteigen. Nicht nur wegen diesem Gespräch, sondern weil ich gemerkt habe, das es so viele andere Dinge im Leben gibt, wo man Freude dran haben kann. Seit dann ist alles gut, wir streiten auch viel weniger. Vielleicht bin ich durch das auch etwas erwachsener geworden. Abgehärtet. Auf jeden Fall macht Kidswest stark. E. macht stark. Sie ist halt schon der Mittelpunkt in dieser Gruppe oder dem Projekt, wie man das halt sagen will. Sie ist der Mittelpunkt. Sie ist für alle da, ich weiss nicht, wie sie so viel Zeit für das alles haben kann.“ (Abs. 91-94)

Auch Fenan betont die Beziehung zur Leiterin, die nach ihm ebenso den Mittelpunkt der „Familie“ *Kidwest* bildet. Die Unterstützungsprozesse in den alltäglichen Problemen gehen bei ihm einher mit den künstlerischen Aktivitäten in der Kunstwerkstatt:

Fenan: „Wir sind durch dick und dünn gegangen. Darum sage ich auch, dass das Kidswest wie eine Familie ist. Klar hat es auch viele gute Momente gegeben, aber auch gab es, dass ich davon rannte, weil wir Streit hatten. Da hatten wir manchmal drei Monate keinen Kontakt, aber man hat sich immer wieder gefunden.“ (Abs. 38)

Lidia geht in einer anderen Erzählung auf ihren Mut und die Direktheit heute ein, den sie in all den in im Kidwest hat herausbilden können. An anderer Stelle erzählt sie auch von Auseinandersetzungen mit E., über ihre Scham, sich zu exponieren, Postkarten zu verkaufen, zu präsentieren (Abs. 71). An gleicher Stelle (Abs. 72) spricht sie aber auch von der Hartnäckigkeit der Leiterin und von einem Lernprozess, der ihr aufzeigte, wie sehr sie von all den Präsentationen und Aktionen in der Öffentlichkeit hat profitieren können. Sie sei durch derartige Prozesse „extrem gewachsen“ (Abs. 65) und erzählt von einem Erfolgserlebnis aus ihrer heutigen Praktikumstätigkeit, in der sie keine Hemmungen mehr zeigt auf die Menschen zu gehen:

Lidia: „(...) Manchmal bin ich gar nicht zu meinem Chef, der mir eigentlich gut Auskunft hätte geben können, ich bin dann einfach direkt zu dieser Abteilung. Und dann haben die gesagt: Ja, was machen Sie da?“ (sie lacht).

I: „Hat doch vielleicht etwas mit dem Kidswest zu tun?“

Lidia: „Ja, ich denke auf jeden Fall. Ich bin einfach dort gewesen, Abteilung Rückkehr, ‚für was sind Sie jetzt zum Beispiel zuständig?. Sind Sie zuständig für all die Flüchtlingsfamilien, die zurückgeschickt werden, oder? Was sind die Voraussetzungen, dass Sie diese Familien zurückschicken?’ Alles das.“ (Abs. 132)

Shkurte, als zurückhaltende Natur, noch mehr von Hemmungen blockiert, kann sich sehr gut an verschiedenste Kunstprojekte erinnern, die mittlerweile schon Jahre zurückliegen. Es sind starke Erlebnisse mit konfrontativen performativen Spielen im öffentlichen Raum wie zu Beispiel das Theaterspielen mit Perücke vor dem Westside-Einkaufszentrum oder mit einem Roboterkleid durch Tscharnergutquartier zu spazieren. Zuerst betont sie aber in der folgenden erzählerischen Sequenz die das *Kidswest* wiederum als Zufluchtsort, nicht wie Lidia die ihn auch als Rückzugsort nutzen konnte, sondern als einen Ort, um der Enge der Familie hin und wieder entfliehen zu können:

Shkurte: „Es ist einfach auch mal schön gewesen nicht immer zu Hause zu sein.“

I: mhm

Shkurte: „Einfach weg von zu Hause. Du bist einfach unter anderen Leuten.“

I: mhm

Shkurte: „Und wir sind eben wirklich so wie eine zweite Familie gewesen und eben die Projekte sind ja alle auch sehr spannend gewesen, was mir eben jetzt so geblieben ist, ist eben der Bundesrat. Das ist immer so das Highlight gewesen damals und dann haben wir auch so ein Projekt gemacht mit Dieter Seibt wenn ich mich nicht täusche wo ich so ein Roboterkleid habe anziehen müssen.“

I: „Ja.“

Shkurte: „Zum Glück hat man mich eben nicht erkannt. Und dann habe ich so durchs Quartier so ein bisschen rumgehen müssen.“

I: „aha“

Shkurte: „Ja (schmunzelnd). Ok ich habe mich zurückgehalten, ich habe das gar nicht gewollt, weil was denken denn die andern von mir.“

I: „Ja?“

Shkurte: „Es ist, keine Ahnung, ein bisschen eine komische Situation gewesen für mich als Frau ein Roboterkostüm anzuziehen und das haben wir selber gebastelt gehabt.“ (Abs. 302-312)

Schliesslich ist es Blerta, die sich im Kunstprojekt „Kidwest Bundesrat“ in ihrem Element fühlte und lebhaft vom Beginn des Projekts erzählt. Wie auch im Expertinneninterview immer wieder von der Leiterin betont wurde, sind es die Kinder selbst, die ein Kunstprojekt eröffnen, mit einer Idee, einem Problem oder einer Betroffenheit (Expertinneninterview, Abs. 12, 15, 20) wie hier in diesem Falle Blerta:

Blerta: „(...) und da laufe ich da durch die Strasse und zwar in die Richtung also in die Richtung wo das Coop (.) und dort hängt ein Riesenplakat mit so Vögeln also Raben, eigentlich das ist ja unser Maskottchen gewesen, eigentlich, und die Schweiz ist, man sieht die Schweiz darauf und die Maskottchen tun drauf ... (sie pickt mit dem Finger). Sind drauf auf dem Bild und machen quasi die Schweiz kaputt. Das siehst du auf dem Bild. Das SVP-Plakat von 08 zur Ausländerinitiative damals Ausschaffungsinitiative. (Abs. 252) (Forstsetzung in Anhang E)

Die Erzählungen, die als Niederschlag starker emotionaler Erlebnisse und reflexiver Prozesse hier geschildert werden, weisen alle – manche direkter, manche weniger direkt – auf nachhaltige Wirkungsprozesse: die erste Begegnung mit einer Ort (mit einem „Arrangement“), das einen hohen Stellenwert in ihrer Biografie einnehmen sollte, die Beziehung zur Leiterin, die in der Mitte dieses Ortes (des „Arrangements“, s. Codierung Anhang F) steht, die den Boden bildet für die langjährigen Kunstprozesse (des „Arrangements“ und der „Kunstprojekte“) und immer als Ansprechperson präsent ist (als „Begleitung“), die intensiven kommunikativen und performativen Prozesse (der „Lernfelder“ des „Arrangements“), die Auftritte, das Präsentieren, das Zugehen auf die Leute, bei Kunstaktionen in der Öffentlichkeit, immer als *Kidwest*, als ein „wir“ (s. nächstes Kap., Anhang F: Obercode „Wir-Gefühl“), immer an vordester Front, selbst die Kunstprozesse und –projekte lancierend.

8.2.2 Beschreibungen und Reflexionen

Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements

Wir-Gefühl (24 Codes)

Der Obercode „Wir-Gefühl“ steht in Bezug auf die Anzahl der Codings an der Spitze des Kategoriensystems. In den Interviews fielen Begriffe wie „Familie“, „zweite Familie“, „Zuhause“ oder „Freundschaft“, um die langjährige Verbindlichkeit des Arrangements mit seinen Protagonisten, seinen Ort und seinen Kunstprojekten zu beschreiben. „Wir“, dieses Personalpronomen als Ausdruck des Kollektivs wird bevorzugt vor „ich“ verwendet, wenn zum Beispiel Lidia Sätze bildet wie „wir machen Kunst“ oder „wir haben wirklich etwas erreicht aufgebaut miteinander“ (Abs. 21, 43) oder wenn Blerta formuliert „wir haben wirklich auch Projekte gemacht“ (Abs. 447). Es sind auch die Jahre, die in ihrer Empfindung von Familie und Zuhause ein Rolle spielt, in dem sie die Dauer des Zusammenseins betonen.

künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld (23 Codes)

Die Kunstwerkstatt *Kidswest* wird als ein spielerischer Ort beschrieben, in dem die Kinder und Jugendlichen in einer ungezwungenen Atmosphäre ihren Freiraum ausleben können. Dabei wurde aber nie vergessen, dass dieser Ort auch ein Ort des Lernens ist, nur eben anders als in der Schule. Ein „Radiergummi“ durfte, wie Lidia erwähnt, nicht verwendet werden, „einen Fehler kann man verschönern und es wird vielleicht schöner als das was man eigentlich wollte“ erinnert sie sich. (Abs. 15) Bildung im *Kidswest* mit seinen Kunstprojekten war „Bildung für sich selber“ wie sie erinnert (Abs. 128) oder eine Schule fürs Leben, in der man lernte „wie du dein Leben gestalten kannst“, wie Angela sich erinnert (Abs. 40). Wichtig war in den Augen auch die Tatsache, dass „die Jüngeren von den Älteren lernen“ (Abs. 44), ein wichtiges Lehrprinzip das auch die Leiterin im Experteninterview betonte (Abs. 24). Ebenso wird von Blerta heute rückblickend der Kunstprozess betont, der vor dem Kunstprodukt stand. Er ist es, den sie mit Persönlichkeitsentwicklungen in Verbindung bringt. (Abs. 599)

Andersseinkönnen zur Entwicklung einer individuellen Identität (23 Codes)

Das *Kidswest* pflegt in den Augen der Interviewten das Anderssein und berücksichtigt in selbstverständlicher und egalitäre Weise den Migrationshintergrund der Teilnehmenden. Blerta bezeichnet es das „Anderssein“ gar als eine den wichtigsten Aspekt, den sie im *Kidswest* gelernt hat. (Abs. 543). Als Kinder und Jugendliche an der Schwelle zu Erwachsenen sein mussten sie sich noch stärker als andere Jugendliche mit ihrer eigenen Identität und Autonomie auseinandersetzen. Gerade Blerta nutzte nach ihren Angaben das *Kidswest* als einen Ort, um Widerständigkeit und den Kampf um eine eigene, neue Identität zu üben.

Begegnungen und Präsentationen als Übungsfeld für kommunikative Kompetenz und Selbstbehauptung (18 Codes)

Die ehemaligen *Kidswest*-Kinder beschreiben und erzählen aus eigenem Antrieb von der grössten Herausforderung, die sie in der Kunstwerkstatt begleitete, galt es doch für sie immer wieder einerseits die Kunstprojekte einer Öffentlichkeit vorzustellen oder auf der Strasse Werke zu verkaufen und andererseits sich auch in Kunst- oder Theaterprojekten zu verkleiden und zu exponieren. Wie schon beschrieben konnte Shkurte besonders von diesen Übungen profitieren: (...) und die vielen Projekte, und dass wir dadurch auch nicht

mehr so scheu gewesen sind, vor Leuten Sachen zu präsentieren. Das hätte ich alleine niemals geschafft. (Abs. 177)

Selbstverwirklichung und inneres Wachstum (8 Codes)

Angela setzte die Kinderkunstwerkstatt mit ihren Wirkungsprozessen in die Maslowpyramide, um zu erläutern, was das *Kidswest* für sie ist. In ihren Augen steht es für nichts weniger als ihre eigene Selbstverwirklichung. (Abs. 4) Lidia erwähnt mehrmals inneres Wachstum und illustriert damit die Geschichte einer persönlichen Auseinandersetzung mit sich selbst und ihren Mitmenschen: „Man wächst extrem, man merkt das gar nicht, dann habe ich das gar nicht gemerkt, was eigentlich in mir abgeht.“ (Abs. 11). Für Fenan ist der Weg zu sich selber das eigentliche Thema, das er mit dem *Kidswest* verbindet. „*Kidswest* ist für mich ein Projekt für Leute die sich selber wieder finden möchten. Also ja, eigentlich persönliche Fragen nach aussen. Das *Kidswest* hat für mich gut getan. Wer bin ich? Wo gehöre ich hin? Was kann ich? Was habe ich für positive Kräfte? Wie kann ich sie einsetzen?“ (Abs. 3)

Langfristige Wirkungsprozesse der einzelnen Kunstprojekte

Teilhabe an Kunst und Medien als Privileg (13 Codes)

Die Kunstprojekte selbst, die aus dem Alltag heraus mit den Kindern und manchmal zur Zusammenarbeit mit Künstlerinnen und Künstler werden in den Schilderungen der Ehemaligen nicht immer im Detail erinnert. Lernprozesse im künstlerischen Alltag und Beziehungsprozesse stehen – zumindest in den Interviews – im Vordergrund. Ein Kunstprojekt, Projekt „*Kidswest Bundesrat*“ (s. Abb. 1), ragt in der Erinnerung heraus. Unzählig sind die Verweise und Erwähnungen des Kunstprojekts, alle Interviewten sprechen aus eigenem Antrieb darüber. Insbesondere ist es die Grösse des Projekts, das fasziniert. Es greift aus auf einen Siedlungsblock des *Kidswest*-Wohnquartiers, wo das nachgestellte Bundesratsfoto mit den Kindern in Übergrösse hängt. Es greift aus auf das Bundeshaus, erfährt Reaktionen in den Medien und eine Einladung bei gleich 2 BundesrätInnen und eine Reisegeschenk für die am Projekt beteiligten Kinder zum Völkerbundspalast in Genf. „Plötzlich berühmt“ erinnert sich Blerta. (Abs. 643)

hemmungsabbauendes performatives Spiel im öffentlichen Raum (6 Codes)

In meinen Beobachtungen der heutigen Kinder in der Kunstwerkstatt sind die Kinder immer unterwegs, immer in Bewegung. Auch die Leiterin erwähnt, dass es wichtig sei, in Bewegung zu sein und das *Kidswest* hin und wieder zu verlassen: „Das ist schon das, dass wir ganz viel rausgehen mit den Kidswest, unter die Leute, an verschiedenen Orte, in verschiedene andere Bereich, in verschieden andere Milieus. (Abs. 128) Die Kunstaktionen und die Theaterprojekte im öffentlichen Raum setzt dabei einen besonderen Akzent, indem sie die Kinder zu Protagonisten des öffentlichen Raums machen, indem sie Begegnungen machen und Anderssein zelebrieren im Schutze und in der Exposition der Maske. Shkurte, die schon in ihrer Erzählung davon berichtet konnte besonders davon profitieren.

Politisierung und Demokratisierung (5)

Politisierungsprozesse und Demokratisierungsprozesse können im *Kidswest* einerseits im demokratischen Verhalten bei Entscheidungsfindungen oder im „Arrangement“ der Leiterin gefunden werden. Sie sind aber vorallem über Kunstprojekte für die Kinder erfahrbar. Im „Kidwest Bundesrat“ erlebten sie politische Räume und Etagen, die ihnen bislang verschlossen waren und die sie sich mit einer Kunstaktion eroberten. Blerta kann nicht ausschliessen das auch die Begegnung für sie Folgen hatte: „Aber durch die Diskussionen mit den Bundesräten und so merkst du, das ist mein Ding oder merkst du ich habe das gern.“ (Abs. 301)

8.2.3 Nachhaltige Beziehung (16 Codes)

In der Perspektive der Interviewten steht die Leiterin des *Kidwest* nicht nur im Zentrum der „Familie Kidswest“, sie nimmt wird von ihnen auch einer multiperspektivische Rolle gesehten. Diese reicht von der Motivatorin oder Mentorin, über die „zweite Mutter“, zur Pädagogin oder zu einer nahezu sozialpädagogisch ausgerichteten Ansprechperson und Familienbegleiterin bis hin zur Leiterin von Kunstprojekten (s. Codes in Anhang F). Im Kontext der Soziokultur könnte man sie als „Animatorin“ bezeichnen, die je nach Aufgabe verschiedene Positionen einnimmt (s. Abb. 5) und mit ihrer professionellen Haltung und ihrer Verbindlichkeit in den langjährigen Beziehungen das „Arrangement“ selbst verkörpert (vgl. Hangartner, 2010, S. 296). Die Beziehung zur Leiterin wird in allen Interviews ungefragt thematisiert. Textstellen nachzuweisen, wäre ein langwieriges und

sinnloses Unterfangen. Wie tief Beziehung und Verbindlichkeit sein können, schildert am eindrücklichsten Lidia:

„Es war so speziell mit ihr über das zu reden und es hat so gut getan. Dann bin ich wieder ins Kidswest, da ist meine Verbindung zu ihr stärker geworden, nicht nur wegen dem, sondern weil ich gemerkt habe, dass ich von ihr Liebe bekomme. Einen Ort an dem man mir zuhört. Oder ein Ohr, eine Schulter zum Ausheulen, was ich vielleicht sonst nirgends finde.“ (Abs. 90)

8.3 Triangulation

Die Auswertung des Expertinneninterviews brachte zwei Erkenntnisse zu Tage (Leitfaden im Anhang C):

1. Der Codebaum der Auswertung ist nahezu deckungsgleich mit demjenigen der Auswertung aus den fünf problemzentrierten Interviews. Dies lässt darauf schließen, dass eine sehr ähnliche Wahrnehmung von Wirkungsprozessen und ihrer Gewichtung auf beiden Seiten vorhanden ist, was wiederum zum einen auf eine enge Zusammenarbeit und einen regen Austausch schließen lässt und zum anderen darauf hindeutet, dass Arrangement, Begleitung und Kunstprojekte auch wirklich wirken.

2. Es sind auch zwei markante Unterschiede zu entdecken: Einerseits wird die Beziehung zwischen den ehemaligen Teilnehmenden, heute meist im Vorstand Sitzenden (es sind vier von fünf), und der Leiterin des *Kidswest* von dieser im Interview kaum reflektiert. Dies ist möglicherweise der Rolle der Expertin geschuldet, die eine gewisse emotionale Distanz einzuhalten pflegt. Andererseits fand der Ansatz des Arrangements, das vorsieht, die Kinder selbst als Protagonisten ihres eigenen langjährigen Kunstprozesses zu sehen, bei den Interviewten selbst kaum Niederschlag. Die Leiterin erwähnt diese konzeptionelle Haltung, die den Kern der professionellen Haltung des *Kidswest* ausmacht, an mehreren Stellen. Hier soll stellvertretend folgende angeführt werden:

I: „Macht ihr Vorprojekte?“

B: „Zuerst möchte ich beantworten, dass nicht wir die Projekte machen. Und wir machen auch nicht die Programme. Kidswest ist tatsächlich ein fortlaufender Kunstprozess, der hat keinen Anfang und kein Ende, also der geht immer weiter. Das ist mal wichtig zu verstehen, dass das etwas ist, was einfach jetzt, im Heute, im Alltag passiert. Und dass kann immer wieder andere Richtungen einschlagen, oder ins Spiel bringen.“ (Abs. 12)

Der Grund, warum diese doch so zentrale konzeptionelle Haltung sich nicht in den Interviews der Ehemaligen widerspiegelt, liegt wohl in der Tatsache begründet, dass die Kinder selbst diesen Kunstprozess als Steuerung gar nicht wahrnehmen und sich einfach natürlich in ihn hineingeben.

9 Zusammenfassende Interpretation

*„The key concepts derived from Deleuze’s work and outlined in the article concern the idea of the ‘virtual’ as relevant to the concept of ‘a life’ and ‘difference and repetition’ as a way of conceptualising an anti-essentialist post- modern view of identity as fragmented, but dynamic. In other words partaking of chaotic, but also creative potential. This conceptualisation of life allows to think about all lives, even ‘difficult’ ones, as potentially creatively undetermined in the future, rather than just pathologically predetermined by the past. Arts and crafts are seen as having the power to provoke and soothe, allowing a process of discovery of what the material and the person might both become in the doing.“
Crociani-Windland, 2017, S. 251*

Die vorliegende Studie startete mit dem Anspruch bisher kaum untersuchte langfristige Wirkungsprozesse in einer kunstspezifischen Form der soziale Kulturarbeit anhand der der Kunstwerkstatt *Kidswest* in Bern zu untersuchen. Sie tat dies in einer explorierenden Weise gleichermassen auf einer theoretischen und empirischen Ebene. Ziel war es, einerseits die professionellen und disziplinären Bezugspunkte dieser Form von sozialer Kulturarbeit (oder von kultureller Bildung im sozialen Kontext) im heutigen Kontext zu ordnen und andererseits die Wirkungsprozesse, die sich langfristig in Biografie, Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlicher Teilhabe niederschlagen anhand von fünf Fallbeispielen empirisch zu orten. Die Studie hat als explorative qualitative Forschung keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Wie Winkler (2006) betont, stellt Kultur als „Quelle für das Subjekt“ kaum zu überschätzende kulturelle, materielle wie symbolische Möglichkeiten für die Individuen einer Gesellschaft dar, um seine Fähigkeiten zu entwickeln (S. 34). Sie kann aber noch mehr, wie sich aus der empirischen Untersuchung zeigt: Kultur – und Kunst insbesondere – steigert nicht nur die viel diskutierte Schlüsselkompetenz der Kreativität, die in der Arbeitswelt mehr denn je gefragt sein soll. Als ästhetisches Phänomen, dem Menschen sich grundsätzlich hingezogen fühlen, bringt sie Kinder und Erwachsene auch zusammen, sie löst Kommunikationsprozesse aus, über sie wird diskutiert, sie öffnet Türen, über sie wird geschrieben, in Zeitungen oder in anderen Medien. Zudem bietet sich gerade das Feld der Kunst an, von der sozialen Kulturarbeit genutzt zu werden, gerade wenn es um die kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe von sozial benachteiligte Kindern geht.

Kunstprojekte – und wenn sie von renommierten KünstlerInnen begleitet erst recht – können sich im öffentlichen Raum ein Platz erobern, den sie andere, soziale Projekte nicht bekommen könnten. Andere Finanzierungs- und Vernetzungsmöglichkeiten bieten sich an, letztere wie wir anhand des Kunstprojekts „Kidwest Bundesrat“ gesehen haben, gar bis in den Bundesrat. Ganz zu schweigen von Lernprozessen, die in einem informellen Rahmen die Möglichkeit bieten, über performative Kunstprojekte und über Präsentationen und andere Kommunikationsakte einer sozialen Isolierung im Quartier und in traditionellen familiären Verhältnissen vorzubeugen und über kontinuierliche Empowermentakte die Kinder zu stärken.

Die Erfahrung von Kunst, die Aneignung von Kunst über das Kunstmachen und der soziale und kommunikative Austausch über Kunst bedeutet für die Kinder aus vergleichsweise sozial benachteiligten Verhältnissen nicht nur die Aneignung von kulturellem Kapital und sozialem Kapital, sondern auch unter Umständen von symbolischem Kapital, mit dem sie sich versehen, wenn sie in den Austausch mit Menschen stehen, die ihnen die Tür unter anderen Umständen nicht so schnell geöffnet hätten. Im Falle von Lidia und Blerta kann gar ein Zusammenhang gemacht werden zwischen ihrer Beteiligung am Kunstprojekt „Kidwest Bundesrat“ und ihren Anstellungen heute beim Bund.

10 Empfehlungen und Ausblick

Die Schaffung der akademischen Disziplin der Soziokulturellen Animation an der Hochschule Luzern vor einigen Jahren weist einen optimistischen Weg hin auf eine Praxis und eine Theorieentwicklung, die gemäss ihrer begrifflichen Ausrichtung für die Soziokulturelle Animation ganz direkt auch die Kunst und kunstanaloge Prozesse in den Blick nimmt (vgl. Stäheli, 2010b). Der Soziokulturellen Animation bietet sich die Chance für ihre freie Projektarbeit ausserhalb etablierter Institutionen sich an Verfahren, Orientierung und Vernetzung am Beispiel der Kunstwerkstatt *Kidswest* zu orientieren.

Wie die vorliegende Studie zu zeigen versucht, hat sie sich aber noch zu positionieren und ein soziokulturelles Feld zu etablieren, das mit dem Feld der Kunst konkurrieren kann, um einer entsprechenden Akzeptanz, Vernetzung und Finanzierung Vorschub zu leisten. Die Chancen für eine nachhaltige ressourcenorientierte Förderung von sozial benachteiligten Kindern halte ich für besonders grosse, wenn sie sich vor allem an folgenden Handlungsorientierungen hält:

1. Gerade die performativen Kunstprozesse, die in Setting von Kunstaktionen oder Theaterprojekte halte ich besonders fruchtbar, weil über die Kommunikationsakte und Begegnungen die (sozial benachteiligten) Kinder stärken können. Im Akt des Tuns können gesellschaftliche Strukturen, Normen und Verhaltensweise besonders gut gelernt werden, da sie sich über die intensiven emotionalen und körperlichen Erfahrungswerte, wie Überwindung der Scham, unmittelbare Erfolgserlebnisse, neue Kontakte, Bewegung sich geradezu ‚einverleiben‘ können, ohne sie wirklich verstehen zu müssen.
2. Das Feld der Kunst bietet Vernetzungs-, Begegnungs- und Finanzierungsmöglichkeiten, die sich über den ästhetischen Wert der Kunst seit Jahrzehnten etabliert haben. Sie gilt es zu nutzen. Die Voraussetzung ist allerdings ein profundes Wissen über die Kunst, ihre Dimensionen und ihr Feld, das in der Ausbildung des Faches hoffentlich vermehrt ihren Niederschlag findet.

11 Literaturverzeichnis

Vorbemerkung: Die Angaben zu den Erstveröffentlichungen sind bei Standardwerken oder wiederveröffentlichten und in Buchform versammelten Aufsätzen am Schluss des Absatzes in eckigen Klammern ([]) wiedergegeben.

Literatur

Abegglen, Anita & Haehlen, Anouk. (2011). *Vermittlung von Kunst und Kultur erleben: eine Gegenüberstellung zweier kontrastierender Vermittlungsangebote für Kinder in der Stadt Bern*. Bachelor-Arbeit, Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Ausbildungsgang Soziokultur.

Abou Shoak, Mandy & Harris, Belinda. (2016). *Zielkonflikte zwischen Soziokultureller Animation und Leistungsvereinbarungen*. Bachelorarbeit. Hochschule Luzern Soziale Arbeit, Fachrichtung Soziokultur.

Akademie der Kulturellen Bildung. (2018). *DiKuBi – Diversitätsbewusste Kulturelle Bildung*. Zugriff am 30.06.2018 auf <https://kulturellebildung.de/forschungsmodellprojekte/diversitaetsbewusste-kulturelle-bildung-dikubi/>

Acklin, Claudia. (2004a). Kulturelle Demokratie und Demokratisierung der Kultur. In Manfred Züfle (Hrsg.), *Handeln – Zwischen – Räumen. Von Soziokultureller Animation und der Vergangenheit einer Schule* (S. 115–117). Luzern.

Acklin, Claudia. (2004b). Über das Kulturelle in der Soziokulturellen Animation - Kreativität als Schlüsselkompetenz im angebrochenen Jahrtausend. In Manfred Züfle (Hrsg.), *Handeln – Zwischen – Räumen. Von Soziokultureller Animation und der Vergangenheit einer Schule* (S. 120–124). Luzern.

Albus, Stefanie, Micheel, Heinz-Günter & Polutta, Andreas (2018). Wirksamkeit. In Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow & Holger Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. Aufl., S. 1825–1832). München: Ernst Reinhardt.

Alt, Christian & Gloger-Tippelt, Gabriele. (2008). Persönlichkeitsentwicklung und Sozialstruktur. Überlegungen zu einer modernen Kindheitsforschung. In Christian Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten* (S. 7–26). Reihe: Schriften des Deutschen Jugendinstituts, Kinderpanel Band 5 „Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen“. Wiesbaden: VS Verlag.

Austin, John. (1986). *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Reclam (*How to do things with Words*, Oxford 1962).

Bachmann-Medick, Doris. (2006). *Cultural Turns. Neuorientierung in den Kulturwissenschaften*. Reibek bei Hamburg: Rowohlt Taschenuch Verlag.

Bader, Dina & Fibbi, Rosita. (2012). *Kinder mit Migrationshintergrund: ein grosses Potenzial*. Neuchâtel: Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population (SFM).

https://www.unine.ch/files/live/sites/sfm/files/nouvelles%20publications/fibbi_bader_2012.pdf (Zugriff am 31. Mai 2017)

Belfiore, Eleonora & Bennett, Oliver. (2007). Rethinking the social impacts of the arts. *International Journal of Cultural Policy*, 07(02), 135–151.

Belina, Bernd & Naumann, Matthias & Strüver, Anke (Hrsg.). (2014). *Handbuch Kritische Stadtgeographie*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Bamford, Anne. (2010). *Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Münster: Waxmann [*The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann 2006].

Beywl, Wolfgang, Kehr, Jochen, Mäder, Susanne & Niestroj, Melanie. (2008). *Evaluation Schritt für Schritt: Planung von Evaluationen*. Münster: Heidelberger Institut Beruf und Arbeit.

BFS. (2016). *Armut und materielle Entbehrung von Kindern in der Schweiz 2014*. Zugriff am 11.07.2018 auf <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/medienmitteilungen.assetdetail.1320142.html>

Böhnisch, Lothar, Lenz, Karl & Schröer, Wolfgang (Hrsg.). (2009). *Sozialisation und Bewältigung. Ein Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne*. Weinheim und München: Juventa.

Böhnisch, Lothar. (1996). *Sozialpädagogik des Kindes und Jugendalters. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa.

Böhnisch, Lothar & Schefold, Werner. (1989). *Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim: Juventa [1985].

Borup, Tom. (2006). *The Creative Community Builder's Handbook*. Saint Paul: Fielstone Alliance Publishing Center.

Bosma, H. A. & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Development Review*, 21, 39-66.

Bourdieu, Pierre. (2014). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt am Main: Suhrkamp [*La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris: Les Éditions de Minuit 1979].

Bourdieu, Pierre. (2005). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hrsg. v. Margareta Steinrücke. Aufsatzsammlung. Hamburg: VSA-Verlag [1992].

Bourdieu, Pierre. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hrsg. von Margareta Steinrücke. Aufsatzsammlung. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J. D. (1996). Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In Dies. (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 95–238). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen. Schwarz.
- Braun, Elisabeth. (2001). Von der Evaluation des Nicht-Evaluierbaren. In Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.), *Kulturelle Bildung und Lebenskunst. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Modellprojekt und „Lernziel Lebenskunst“* (S. 153–162), Remscheid.
- Bundesamt für Kultur. (2018). *Kulturelle Teilhabe*. Zugriff am 28.01.2018 auf <https://www.bak.admin.ch/bak/de/home/sprachen-und-gesellschaft/kulturelle-teilhabe.html>
- Crociani-Windland, Lita. (2017). Deleuze, Art and Social Work. *Journal of Social Work Practice*, 17(02), 251–262.
- Curiger, Bice. (2002). *Kunst expansiv. Zwischen Gegenkultur und Museum* (S. 33). Regensburg: Lindinger + Schmid, Statement-Reihe.
- Deinet, Ulrich. (2010). Offene Jugendarbeit mit Kindern – Warum Kinder und jüngere Jugendliche Jugendeinrichtungen stärker nutzen. In *Info Animation*, Nr. 22, 12/2010, 4-7 (Fachtagung DOJ 2010/11: offene Jugendarbeit und Bildung, 27. Januar 2011, Olten)
- Deinet, Ulrich. (2007). Lebensweltanalyse – Ein Beispiel raumbezogener Methoden aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Fabian Kessl & Christian Reutlinger, *Sozialraum, eine Einführung* (S. 57–72). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Deinet, Ulrich. (2005). *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte*, völlig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, VS-Verlag.
- Denzin, Norman K. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Deutscher Bundestag. (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“*. Dokumentations- und Informationssystem DIP. Zugriff am 08.07.2018 auf <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>
- Di Gallo, Alain. (2013). Chancen und Risiken der Migration aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht. In *Psychiatrie und Neurologie*, 04/2013. https://www.rosenfluh.ch/media/psychiatrie-neurologie/2013/04/chancen_und_risiken.neu.pdf (Zugriff am 31. Mai 2017).
- Divjak, Paul. (2012). *Integrative Inszenierungen. Zur Szenografie von partizipativen Räumen*. Bielefeld: Transcript.
- Domkowsky, Romi. (2011). *Theaterspielen und seine Wirkungen*. Diss. Universität der Künste Berlin. Zugriff am 08.06.2018 auf <https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/index/index/docId/25>
- Domkowsky, Romi. (2010). *Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens: Eine qualitative Untersuchung – Auf Spurensuche*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

- Eicke, Monika unter Mitarbeit von My Hanh Derungs & Jakob Lerch & Alex Willener. (2004). *Von der Interkulturalität zur Transkulturalität. Ein Diskussionspapier zum begrifflichen Verständnis im NDK*. Transkulturelle Kompetenz: HSA/Caritas/hsl.
- Eidgenössische Migrationskommission. (2018). *Citoyenneté*. Zugriff am 27.06.2018 auf <https://www.ekm.admin.ch/ekm/de/home/projekte/citoyen.html>
- Eidgenössisches Departement des Innern. (2015). *Verordnung des EDI über das Förderungskonzept 2016-2020 zur Stärkung der kulturellen Teilhabe*, 25. November 2015, Zugriff am 28.01.2018 auf <https://www.admin.ch/opc/de/official-compilation/2015/5627.pdf>
- Einhaus, Hannah. (Hrsg.). (2011). *Die Welt in Bern: Ansichten und Einsichten von 40 Einwanderern*. Bern: Einfach Lesen.
- El-Maawi, Rahel. (2009). Der Faktor Kunst in der Soziokultur. „Filiale Micafil“: soziokulturelle Intervention in einer Siedlung am Stadtrand Zürichs. *Sozialaktuell*, 09(04), 23–25.
- Emmenegger, Barbara. (2010). Raumkonzeptionen und Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation* (S. 325–347). Luzern: Interact Verlag.
- Engelhardt, Iris. (2016). *Soziale Arbeit und die Menschenrechte des Kindes. Grundlagen, Handlungsansätze und Alltagspraxis*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Europäische Gemeinschaften. (2005). *Die Bedeutung der Kultur für die Prävention und Milderung von Armut und sozialer Ausgrenzung*. Zugriff am 28.01.2018 auf <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4605&langId=de>
- Finanzdirektion des Kantons Bern. (2012). *Optimierung NEF – Einführung von HRM2*. Zugriff am 10.07.2018 auf https://www.fin.be.ch/fin/de/index/finanzen/finanzen/evaluation_nef/dokumente.assetref/dam/documents/FIN/GS/de/vnl-medienmitteilung-evaluation-nef-hrm2-ipsas-d.pdf
- Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz: Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Fraser, Nancy & Honneth, Axel. (2003). *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Fuchs, Max. (2018). Kulturelle Bildung. In Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow & Holger Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. Aufl., S. 883–892). München: Ernst Reinhardt.
- Fuchs, Max. (2014). *Wozu Kunst? Ambivalenzen der Wirkungsforschung*. Vortrag in Lenzburg 28.10.2014. Zugriff am 05.05.2018 auf <http://www.maxfuchs.eu/aufsätze-und-vorträge/>
- Fuchs, Max. (2004). *Die Formung des Menschen. Künste wirken – aber wie? Eine Skizze von sozialen Wirkungen der Künste und ihrer Erfassung*. Akademie der Kulturellen

Bildung. Online-Publikation. Zugriff am 08.05.2018 auf https://kulturellebildung.de/fa/user/Fachbereiche/Kulturpaedagogik/Publikationen/Fuchs_2004_-_Die_Formung_des_Menschen.pdf

Galerie für Zeitgenössische Kunst Leipzig. (2005). *Zur politischen Macht kultureller Territorien*. Köln: Buchhandlung Walther König.

Geisen, Thomas & Riegel, Christine (Hrsg.). (2009). *Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Gemende, Marion. (2006). Interkulturelle Zwischenwelten. In: Arno Heimgartner & Karin Laueremann (Hrsg.), *Kultur in der Sozialen Arbeit* (S. 274–295). Festschrift für Univ.-Prof. Dr. Josef Scheipl. Klagenfurt etc.: Hermagoras.

Gesundheitsförderung Schweiz. (2018). *Entwicklungspsychologische Aspekte*. Projekt „Friendly Work Space Apprentice“. Zugriff am 28.06.2018 auf http://www.fws-apprentice.ch/fileadmin/user_upload/materialien/02_jugendalter.pdf

Gielen, Pascal & de Bruyne, Paul (Hrsg.). (2011). *Community Art. The Politics of Trespassing*. Amsterdam.

Giesecke, Hermann. (2007). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim etc.: Juventa.

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber [1967].

Grosse, Thomas, Niederreiter, Lisa & Skladny, Helene. (2015). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Inklusion und Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit* (S. 7–13). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Habermas, Jürgen. (1987). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Haller, Dieter. (2011). Wirkungsforschung zur Entwicklung der Professionalität, Identität und Legitimation Sozialer Arbeit. In Natalie Eppler, Ingrid Miethe & Armin Schneider (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele, Perspektiven* (S. 235–254). Opladen etc.: Verlag Barbara Budrich.

Hangartner, Gabi. (2010). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation* (S. 265–322). Luzern: Interact Verlag.

Hartmann, Lukas & Schüpbach, Meris. (2017). *Die Abenteuer der Prinzessin Ivana. Erfunden und gezeichnet von den Kindern des Projekts Kidswest*. Bern: Stämpfli.

Haus am Gern. (2009). „Kidswest-Bundesrat“. *Intervention, mixed media*. Dokumentation der künstlerischen Intervention in Zusammenarbeit mit Kidswest, Bern West. Zugriff am 28.06.2018 auf <https://www.hausamgern.ch/kidswest/index.html>

Helfferrich, Cornelia. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag.

Herriger, Norbert. (2014). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer [1997].

Hiebinger, Irene. (2008). *Künstlerische Aktivitäten im Kontext Sozialer Arbeit*. Linz: edition pro mente.

Hill, Burkhard. (2011). Die Rekonstruktion von Prozessen kultureller Bildung. In Natalie Eppler, Ingrid Miethe & Armin Schneider (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele, Perspektiven* (S. 255–270). Opladen etc.: Verlag Barbara Budrich.

Hill, Burkhard. (2013). *Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit*. Online-Publikation auf *Kulturelle Bildung Online*, Zugriff am 06.05.2018 auf <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-sozialen-arbeit>

Hill, Burkhard. (2011). Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. In Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) (Hrsg.), *Kultur macht Schule in Bayern* (S. 22–23). München: Remscheid/BKJ.

HSLU. (2018). „Wo und wie arbeitet man als Soziokulturelle/r Animator/in?“ (Werbefilm HSLU) auf der Seite *Soziokultur verbindet. Brücken bauen und Netzwerke bilden*. Zugriff am 26.06.2018 auf <https://www.hslu.ch/de-ch/soziale-arbeit/studium/bachelor/soziale-arbeit/studienrichtungen/soziokultur-2/>

HSLU. (2017). *Charta der Soziokulturellen Animation*. Zugriff am 06.05.2018 auf <https://www.hslu.ch/de-ch/soziale-arbeit/institute/soziokulturelle-entwicklung/charta-soziokulturelle-animation/>

Hofmann, Fabian, für pedocs. (2015). *Die sozialwissenschaftliche phänomenologische Analyse als Forschungsansatz in der Kulturellen Bildung*. Zugriff am 28.01.2018 auf http://www.pedocs.de/volltexte/2015/11097/pdf/Hofmann_2015_Sozialwissenschaftliche_phaenomenologische_Analyse.pdf

Formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in Tobias Fink, Burkhard Hill & Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss (Hrsg.), *Forsch! Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung* (S. 85–102). München: kopaed.

Hoffmann, Hilmar. (1979). *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Hörning, Karl H. & Reuter, Julia. (2004). *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld, transcript.

Humanrights.ch. (2017). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes - Umsetzung in der Schweiz*. Zugriff am 31.05.2017 auf <http://www.humanrights.ch/de/menschenrechte-schweiz/uno/kinderrechtskonvention/>

Husi, Gregor. (2010). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation* (S. 97-155). Luzern: Interact Verlag.

Ipsen, Detlev. (2009). Die sozialräumlichen Bedingungen der offenen Stadt – Eine Skizze. In Renate Bornberg & Klaus Habermann-Niesse & Barbara Zibell (Hrsg.), *Gestaltungsraum Europäische StadtRegion* (S. 97–109). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Josties, Elke. (2008). *Szeneorientierte Jugendkulturarbeit. Unkonventionelle Wege der Qualifizierung Jugendlicher und junger Erwachsener. Ergebnisse einer empirischen Studie aus Berlin*. Berlin: Schibri Verlag.

Jungbauer-Gans, Monika (1988). *Gestaltungschancen und –leistungen der Beschäftigten am Bankschalter – eine Balance zwischen der Geldwelt und der Welt der Kunden?* Diplomarbeit München.

Karl, Ute. (2018). Ästhetische Bildung. In Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow & Holger Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. Aufl., S. 88–95). München: Ernst Reinhardt.

Kastner, Jens. (2006). Sind die KünstlerInnen an allem schuld? Wie ästhetische Bewegungen die Gesellschaft verändern können. *ak – analyse & kritik*, Nr. 509, 15.09.2006, S. 22 (Rez. v. Andreas Reckwitz. *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2006).

Kerber-Ganse, Waltraut & Prengel, Annedore & Radtke, Frank-Olaf. (2011). Migration und Kinderrechte. In Peter G. Kirchschräger & Thomas Kirchschräger (Hrsg.), *Menschenrechte und Migration. 8. Internationales Menschenrechtsforum Luzern (IHRF) 2011* (279–286). Bern: Stämpfli.

Klein, Regina (2018). Kulturtheorien. In Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow & Holger Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. Aufl., S. 893–905). München: Ernst Reinhardt.

KFG. (2009). *Bundesgesetz über die Kulturförderung (Kulturförderungsgesetz KFG)*. 11. Dezember 2009. Zugriff am 27.06.2018 auf <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20070244/index.html>

KJFG. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der ausserschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendförderungsgesetz)*. 30. September 2011 (Stand 1. Januar 2017). Zugriff am 11.07.2018 auf <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20092618/index.html>

Koch, Gerd, Roth, Sieglinde, Vassen, Florian & Wrentschur, Michael (Hrsg.). (2004). *Theaterarbeit in sozialen Feldern*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Köttig, Michaela & Rosenthal, Gabriele. (2006). Können sozial benachteiligte und problembelastete Jugendliche ihre Lebensgeschichte erzählen? Anleitungen zu einer konsequenten und sensiblen narrativen Gesprächsführung. In Gabriele Rosenthal,

Michaela Köttig, Nicole Witte & Anne Blezinger, *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chance für das Selbst- und Fremdverstehen* (S. 189–221). Opladen etc.: Verlag Barbara Budrich.

Kraas, Frauke & Bork, Tabea (Hrsg.). (2012). *Urbanisierung und internationale Migration: Migrantenökonomien und Migrationspolitik in Städten*. Baden-Baden: Nomos.

Krisch, Richard. (2008). *Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren*. Weinheim & München: Juventa.

KRK. (1997). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Abgeschlossen in New York am 20. November 1989. Von der Bundesversammlung genehmigt am 13. Dezember 1996. Ratifikationsurkunde durch die Schweiz hinterlegt am 24. Februar 1997. In Kraft getreten für die Schweiz am 26. März 1997*. Zugriff am 11.07.2018 auf <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19983207/index.html>

Kurt, Ronald. (2004). *Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Lamp, Fabian. (2007). *Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung. Der Umgang mit Differenz in der sozialpädagogischen Theorie und Praxis*. Bielefeld: Transcript.

Landry, Charles (2003). *Wie eine Kreativitätsplanung umgesetzt werden kann*. In Heike Liebmann & Tobias Robischon (Hrsg.), *Städtische Kreativität – Potenzial für den Stadtumbau*. Erkner/Darmstadt: Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung e.V. Schader Stiftung.

Landry, Charles (2000). *The Creative City. A Toolkit for urban innovators*. London: Comedia Earthscan.

Largo, R. & Czernin, M. (2011). *Jugendjahre. Kinder durch die Pubertät begleiten*. Zürich: Piper.

Lemke, Thomas. (1997). *Eine Kritik der politischen Vernunft – Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Hamburg/Berlin.

Leser, Irene. (2005). *Das Obdachlosetheater der „Ratten07“*. *Die Wirkmöglichkeiten des Rollenspiels für die Darsteller*. Magisterarbeit. Friedrich-Schiller Universität Jena.

Lindner, Werner (Hrsg.). (2008). *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.

Lischka, Gerhard Johann & Weibel, Peter. (Hrsg.). (2004). *ACT! Handlungsformen in Kunst und Politik*. Wabern und Bern: Benteli.

Lowinski, Felicitas. (2007). *Bewegung im Dazwischen. Ein körperorientierter Ansatz für kulturpädagogische Projekte mit benachteiligten Jugendlichen*. Bielefeld: Transcript.

Magerski, Christine. (2005). Die Wirkungsmacht des Symbolischen. Von Cassirers Philosophie der symbolischen Formen zu Bourdieus Soziologie der symbolischen Formen. *Zeitschrift für Soziologie*, 05(2), 112–127.

Marquardt, Petra & Krieger, Wolfgang. (2007). *Potenziale Ästhetischer Praxis in der Sozialen Arbeit. Eine Untersuchung zum Bereich Kultur-Ästhetik-Medien in Lehre und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider.

Matthes, Joachim. (1976). *Einführung in das Studium der Soziologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Mayring, Philipp. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim u. Basel: Beltz [2010].

Mayring, Philipp. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim & Basel: Beltz.

Meis, Mona-Sabine & Mies, Georg-Achim (Hrsg.). (2012). *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien*. Stuttgart: Kohlhammer.

Messner, Bettina & Wrentschur, Michael. (2011). 3. Annäherung: Soziokultur und Perspektiven der Sozialen Arbeit. In Dies., *Initiative Soziokultur. Diskurse. Konzepte. Praxis* (S. 9–16). Wien: LIT Verlag.

Mey, Günter. (2000). Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 00(1), 135–151.

Mey, Günter. (1999). *Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen*. Berlin: Verlag Dr. Köster.

Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend*. Weinheim: Beltz.

Möbius, Thomas. (2010). Ressourcenorientierung in der Sozialen Arbeit. In Thomas Möbius & Sibylle Friedrich (Hrsg.), *Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich* (S. 13-30). Wiesbaden: VS Verlag.

Mollenhauer, Klaus. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim & München: Juventa.

Moser, Heinz, Müller, Emanuel, Wettstein, Heinz & Willener, Alex. (Hrsg.). (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.

Moser, Sonja. (2010). *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Nusshold, Elisabeth. (2002). „...nicht Opfer, sondern Menschen mit Fähigkeiten“. *Die Methoden des Theaters der Unterdrückten in der Sozialen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen*. Diplomarbeit. Universität Graz.
- OECD. (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. Zugriff am 05.07.2018 auf <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
- Oester, Kathrin. (2008). *Schulen in transnationalen Lebenswelten: Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West*. Zürich: Seismo.
- Otto, Hans-Uwe, Polutta, Andreas & Ziegler, Holger. (2010). Zum Diskurs um evidenzbasierte Soziale Arbeit. In Hans-Uwe Otto, Andreas Polutta & Holger Ziegler (Hrsg.), *What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis* (S. 7–25). Opladen etc.: Verlag Barbara Budrich.
- Parlamentarische Initiative Amherd. (2013). *Parlamentarische Initiative: Verfassungsgrundlage für ein Bundesgesetz über die Kinder- und Jugendförderung sowie über den Kinder- und Jugendschutz. Eingereicht von Nationalrätin Viola Amherd. Bericht der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates vom 28. Mai 2013. Stellungnahme des Bundesrates vom 21. August 2013*. Zugriff am 31.05.2017 auf <https://www.admin.ch/opc/de/federal-gazette/2013/6707.pdf>
- Perl, Daniela & Heese, Anna. (2008). Mehr als nur ein schöner Urlaub: Langzeitwirkungen von internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der TeilnehmerInnen. In Lindner, 2008 (S. 67-79).
- Pfeiffer, Malte. (2013). *Performativität und Kulturelle Bildung*. Online-Publikation auf Kulturelle Bildung Online. Zugriff am 09.06.2018 auf <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung>
- Pinkert (Hrsg.) (2008) *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*. Berlin etc.: Schibri Verlag.
- Pro Juventute. (o. J.) . *Pro Juventute-Kinderrechtsbroschüre*. Zugriff am 31. Mai 2017 auf https://www.projuventute.ch/Detailansicht-Pressemitteilung.144.0.html?&tx_ttnews%5Btt_news%5D=255&cHash=650eead84354175e132e724ea9a4a3ff
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (2. Auflage). München: Oldenburg Verlag.
- Racz, Kathrin. (2009) „Was auf dem Tisch liegt“. Projektbeschreibung. Zugriff am 07.07.2018 auf http://www.kidswest.ch/int9_kathdoc.pdf
- Reckwitz, Andreas. (2012). *Die Erfindung der Kreativität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas. (2008). *Unscharfe Grenzen – Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: Transcript.

Reckwitz, Andreas. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Reckwitz, Andreas. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Reinecke, Christiane, für Zeithistorische Forschungen. (2017). *Der (damalige) Geschmack der Bourgeoisie. Eine historische Re-Lektüre von Pierre Bourdieus „Die feinen Unterschiede“ (1979)*. Zugriff am 06.05.2018 auf <http://www.zeithistorische-forschungen.de/2-2017/id%3D5499> (Printversion in *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, 17(14), 376–383).

Rieger, Günter. (2013). Das Politikfeld Sozialarbeitspolitik. In Benjamin Benz, Günter Rieger, Werner Schönig & Monika Többe-Schukalla (Hrsg.), *Politik Sozialer Arbeit* (Bd. 1, S. 54–69). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Rode, Philipp & Wanschura, Bettina. (2009). *Kunst macht Stadt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schedler, Kuno. (1995). *Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung*. Bern: Paul Haupt Verlag.

Schmidt, Holger (Hrsg.).(2011). *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.

Schneider, Armin. (2011). Professionelle Wirkung zwischen Standardisierung und Fallverstehen: Zum Stand der Wirkungsforschung. In Natalie Eppler, Ingrid Miethe & Armin Schneider (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele, Perspektiven* (S. 13–32). Opladen etc.: Verlag Barbara Budrich.

Schneiderhan, Alexandra. (1999). *Wirkungsanalyse der künstlerischen Arbeit als Potenzialförderung – eine Pilotstudie mit Kindern und Jugendlichen in einem Jugendkulturzentrum*. MS Universität Regensburg.

Schüpbach, Meris. (2017a). *Wichtige Änderungen*. E-Mail vom 21.11.2017 an den Verfasser dieser Arbeit. Archiv Ch. Hadorn.

Schüpbach, Meris. (2017b). *Meris – Projekt Kidswest – Transdisziplinäre Projekte*. Konzept Kidswest. Zustellung am 21.11.2017. Archiv. Ch. Hadorn.

Schüpbach, Meris. (2013). *Projekt Kidswest.ch – Ein Kunst- und Kulturprozess im Soziokontext*. Zeit für Vermittlung. Online-Publikation des IAE. Zugriff am 08.06.2018 auf <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=4&m2=9&lang=d>

Schütze, Fritz. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 83(3), 283-293. Online verfügbar bei gesis, Zugriff am 06.06.2018 auf https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5314/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf

Schütz, Fritz. (1981). Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In Joachim Matthes, Arno Pfeifenberger & Manfred Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (S. 67–156). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e. V.

Seithe, Mechthild. (2010). *Schwarzbuch Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.

SKMR. (2012). *Die Armut in der Schweiz und ihre Relevanz für die Kinderrechte. Die Rechte der Kinder als Massstab für die Beurteilung der Armut in der Schweiz; neue Indikatoren für eine objektive Sichtweise*. Zugriff am 11.07.2018 auf <http://www.skmr.ch/de/themenbereiche/kinderpolitik/artikel/armut-kinderrechte.html>

SKMR. (2017). *Programm zur internationalen Konferenz „Die Rechte des Kindes mit Migrationshintergrund in der Schweiz: Schutz, Förderung, Mitwirkung“ (4. und 5. Mai 2017 in Bern)*. Schweizerisches Kompetenzzentrum für Menschenrechte. Organisation durch das Centre for Children's Rights Studies (CIDE), die Universität Genf & das Schweizerische Kompetenzzentrum für Menschenrechte (SKMR), u. a. Zugriff am 31. Mai 2017 auf http://www.skmr.ch/cms/upload/pdf/170302_Programm_deutsch.pdf

Seckinger, Mike. (2018). Empowerment. In Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow & Holger Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. Aufl., S. 307–314). München: Ernst Reinhardt.

Spescha, Marc. (2011). Menschenrechte und Migration. In Peter G. Kirchschräger & Thomas Kirchschräger (Hrsg.), *Menschenrechte und Migration. 8. Internationales Menschenrechtsforum Luzern (IHRF) 2011* (S. 199–208). Bern: Stämpfli.

Spierts, Marcel. (1998). *Balancieren und Stimulieren. Methodisches Handeln in der soziokulturellen Arbeit*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.

Spitzer, Manfred. (2002). *Musik im Kopf*. Stuttgart & New York: Schattauer 2002.

Stäheli, Reto. (2010b). Transformationen – Das Verhältnis von Soziokultureller Animation zu Kultur und Kunst. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation* (S. 226-262). Luzern: Interact Verlag.

Stäheli, Reto. (2013). Kulturprojekte zwischen Ethik und Ästhetik. Soziokulturelle Animation in der Schweiz. *Soziale Arbeit*, 13(09/10), 403–410.

Staub-Bernasconi, Silvia. (1998). Soziale Arbeit als ‚Menschenrechtsprofession‘. In Armin Wöhrle (Hrsg.), *Profession und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Positionen in einer Phase der generellen Neuverortung* (S. 305–332). Pfaffenweiler: Centaurus.

Staub-Bernasconi, Silvia. (1994). Soziale Probleme – Soziale Berufe – Soziale Praxis. In Maja Heiner u. a. (Hrsg.), *Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit* (S. 11–101). Freiburg i. Br.: Lambertus.

Stern, Mark J. (2004). Unter- und Überbetonungen des Raums. Einige Dilemmata in der empirischen Übersetzung der Sozialkapitaltheorie. In Fabian Kessl & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Soziale Arbeit und soziales Kapital. Zur Kritik lokaler Gemeinschaftlichkeit* (S. 209–224). Wiesbaden.

- Stienen, Angela. (Hrsg.). (2006). *Integrationsmaschine Stadt? Interkulturelle Beziehungsdynamiken am Beispiel von Bern*. Bern: Haupt.
- Stockmann, Reinhard. (2010). Wissenschaftsbasierte Evaluation. In Reinhard Stockmann & Wolfgang Mayer, *Evaluation. Eine Einführung* (S. 55–100). Opladen etc.: Verlag Barbara Budrich.
- Sturzenhecker, Benedikt & Riemer, Christoph (Hrsg.). (2005). *Playing Arts. Impulse ästhetischer Bildung für die Jugendarbeit*. Weinheim und München: Juventa.
- Süess, Silvia. (2017). „Ich weiss, wie Kunst beginnt.“ Der Verein Kidswest bringt benachteiligten Kindern in Bern Bümpliz Kunst näher – und verändert ganze Biografien. *WOZ*, 23.03.2017. Zugriff am 04.05.2017 auf <https://www.woz.ch/1712/kultur-mit-kindern-machen/ich-weiss-wie-kunst-beginnt>
- Thole, Werner. (2001). Kulturarbeit. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (2. Aufl., S. 1098–1109), Neuwied: Luchterhand.
- Thiersch, Hans. (2014). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel* (9. Aufl). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Timm, Tobias. (2015). „Kollektive Heuchelei“. Ein Gespräch mit dem Soziologen Franz Schultheis über die Gefahren überhöhter Preise – und die Messe Art Basel als eine Bank für Sozialkapital. *Zeit*, 15(26). Zugriff am 06.05.2018 auf *Zeit Online*, <https://www.zeit.de/2015/26/art-basel-kunstmarkt-preise-franz-schultheis>
- Timmerberg, Vera & Schorn, Brigitte (Hrsg.). (2009). *Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis*. München: kopaed.
- Titze, Doris. (Hrsg.). (2008). *Die Kunst der Kunst-Therapie* (Bd. 4 „Resonanz und Resilienz“). Dresden: Sandstein.
- Treptow, Rainer. (2017a). Theorie Ästhetisch-Kultureller Bildung. Ein Zugang zur Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen. In Ders., *Facetten des Sozialen und Kulturellen. Gesammelte Aufsätze* (S. 129-146). Wiesbaden: Springer VS [In Tom Braun, Max Fuchs & Wolfgang Zacharias (Hrsg.). (2015). *Theorien der Kulturpädagogik* (S. 206–223). Weinheim & Basel: Beltz Juventa].
- Treptow, Rainer. (2017b). Theoriegeleitete Forschung in der kulturellen Bildung: welche Theorie? In Ders., *Facetten des Sozialen und Kulturellen. Gesammelte Aufsätze* (S. 123–127). Wiesbaden: Springer VS [In Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBF) (Hrsg.). (2013). *Perspektiven der Forschung in der Kulturellen Bildung* (S. 74–76). Berlin].
- Treptow, Rainer. (2017c). Biografie, Lebenslauf und Lebenslage. Kulturelle Bildung und Lebensgeschichte. In Ders., *Facetten des Sozialen und Kulturellen. Gesammelte Aufsätze* (S. 91–98). Wiesbaden: Springer VS [In Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand & Wolfgang Zacharias (Hrsg.). (2012). *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 103–107), München: kopaed].

Treptow, Rainer. (2017d). Kulturelle Bildung für benachteiligte Kinder und Jugendliche – Beispiele. In Ders., *Facetten des Sozialen und Kulturellen. Gesammelte Aufsätze* (S. 99–105). Wiesbaden: Springer VS [In Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand & Wolfgang Zacharias (Hrsg.). (2012). *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 805–809), München: koepaed].

Treptow, Rainer. (2012a). Kulturelle Strategien und soziale Ausgrenzung. Was kann Kulturarbeit leisten? In Ders., *Wissen, Kultur, Bildung. Beiträge zur Sozialen Arbeit und kulturellen Bildung* (S. 192–200). Weinheim und Basel: Beltz Juventa [Kulturpolitische Mitteilungen, 10(03), 42–46].

Treptow, Rainer. (2012b). Kunst und Kulturelle Bildung. In Ders., *Wissen, Kultur, Bildung. Beiträge zur Sozialen Arbeit und kulturellen Bildung* (S. 142–153) [unter dem Titel „Kunst und Kultur“ in Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.). (2004). *Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (S. 111–130). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften].

Treptow, Rainer. (2011). Soziokultur – was verbindet das Kulturelle und das Soziale? In Bettina Messner & Michael Wrentschur (Hrsg.), *Initiative Soziokultur. Diskurse. Konzepte. Praxis* (S. 51–68). Wien: LIT Verlag.

Treptow, Rainer. (2009). Kultur und Soziale Arbeit – ein Bedingungs- und Spannungsverhältnis. In Josef Scheipl, Peter Rossmann & Arno Heimgartner (Hrsg.), *Partizipation und Inklusion in der Sozialen Arbeit* (S. 157–167). Graz: Grazer Universitätsverlag, Leykam, Karl-Franzens-Universität Graz.

Treptow, Rainer. (2008). Kulturarbeit und Kulturelle Bildung. In Karl August Chassé et al. (Hrsg.), *Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (S. 50–63). Weinheim: Juventa.

Treptow, Rainer. (2001). *Kultur und Soziale Arbeit. Gesammelte Beiträge*. Münster: Votum.

Verordnung EDI Kulturelle Teilnahme. (2015). *Verordnung des EDI über das Förderungskonzept 2016–2020 zur Stärkung der kulturellen Teilhabe*. 25. November 2015. Zugriff am 27.06.2018 auf <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20152647/index.html>

Von Muralt, Klaus. (2009). Kinder spielen Bundesrat. *Der Bund*, 23.04. 2009. Online. Zugriff am 11.12.2017 auf <https://www.derbund.ch/bern/Kinder-spielen-Bundesrat/story/25607816>

Wanzenried, Peter. (2008). *Unterrichten als Kunst. Bausteine zur einer ästhetisch-konstruktivistischen Didaktik*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Wicker, Hans-Rudolf. (2004). Der liminale Raum. Migration, Kultur und Kunst. *Passagen*, 04(1), 2–6.

Willener, Alex. (2010). Sozialräumliches Handeln. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation* (S. 349–382). Luzern: Interact Verlag.

Winkler, Michael. (2006). Sozialpädagogik und Kultur. In Arno Heimgartner & Karin Lauermaann (Hrsg.), *Kultur in der Sozialen Arbeit* (S. 12–39). Festschrift für Univ.-Prof. Dr. Josef Scheipl. Klagenfurt etc.: Hermagoras.

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. (2016). *Kindheit mit Zuwanderungshintergrund*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Witzel, Andreas. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 01(1), Art. 22. Online. Zugriff am 01.07.2018 auf <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>

Wrentschur, Michael. (2009). Soziale Partizipation durch Soziale Kulturarbeit: Bewältigungs- und Empowermentprozesse an Schnittstellen von Sozialer Arbeit und kulturell-ästhetischer Praxis. In Joseph Scheipl, Peter Rossmann & Arno Heimgartner (Hrsg.), *Partizipation und Inklusion in der Sozialen Arbeit* (S.168–187). Graz: Grazer Universitätsverlag, Leykam, Karl-Franzens-Universität Graz.

Zürcher Hochschule der Künste – Art Education. (2017). *Glossar. Kulturelle Bildung*. Zugriff am 08.05.2018 auf <https://www.zhdk.ch/kulturelle-bildung-3830>

Webseiten

Akademie der Kulturellen Bildung (des Bundes und des Landes NRW)
<https://kulturellebildung.de/startseite/>

Dachverband für offene Kinderarbeit in der Stadt Bern (DOK)
<http://www.spieleninbern.ch>

Dachverband offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz
<http://www.doj.ch>

Fachstelle Spielraum, Bern
<http://www.spielraum.ch>

Institute for Art Education – Zürcher Hochschule der Künste
<https://www.zhdk.ch/iae>

Jugendclub Schlachthaus theater Bern
http://www.schlachthaus.ch/sh/sh_jugendclub.php

Forum der Migrantinnen und Migranten, Stadt Bern
<http://www.bern.ch/themen/auslanderinnen-und-auslander/integration-und-migration/forum-der-migrantinnen-und-migranten>

Kidswest, die freie Kunstwerkstatt für Kinder und Jugendliche, Bern
<http://www.kidswest.ch>

KINDERBÜRO Bern und Kinderparlament, Stadt Bern
<http://www.bern.ch/themen/kinder-jugendliche-und-familie/kinderburo-bern-und-kinderparlament-kipa>

Kindermuseum Creaviva im Zentrum Paul Klee
<https://www.creaviva-zpk.org/de>

Kultur inklusiv – Pro Infirmis
<https://www.kulturinklusive.ch>

Forum für kritische Soziale Arbeit
<https://www.kriso.ch>

Kulturelle Bildung Online
<https://www.kubi-online.de>

Kulturvermittlung Schweiz
<http://www.kultur-vermittlung.ch>

Netzwerk Kinderrechte Schweiz
<http://www.netzwerk-kinderrechte.ch>

p_a_r_t-Stelle für Jugendmitwirkung, Stadt Bern
http://www.bern.ch/themen/kinder-jugendliche-und-familie/jugendmitwirkung-p_a_r_t

Punkt 12, Treff für Mädchen und junge Frauen, Bern
<https://www.punkt12.ch>

Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände (SAJV)
<http://www.sajv.ch>

Schweizerischer Verband Künste für Kinder und Jugendliche
<http://www.kkj.ch>

Stiftung Kinderschutz Schweiz
<https://www.kinderschutz.ch/de/start.html>

Stiftung Pro Juventute
<https://www.projuventute.ch>

Trägerverein für die offene Jugendarbeit der Stadt Bern (TOJ)
<https://www.toj.ch>

Unicef Schweiz
<https://www.unicef.ch/de>

Varietà, das Kompetenzzentrum Interkulturelle Öffnung der SAJV
<http://www.varieta.ch/de/home/>

Westwind, kulturpädagogisches Projekt für Kinder und Jugendliche in Bern West (Stadtteil 6)
<https://www.westwind6.ch>

12 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Foto Franziska Scheidegger, Der Bund

Abb. 2: Foto Meris Schüpbach, Kidswest Blogspot

Abb. 3: Foto Roger Levy, Kidwest Blogspot

Abb. 4: Tätigkeitsfelder und Funktionen der Soziokulturellen Animation (nach Hangartner, 2010, S. 287), Einfügung des Teilbereichs „kulturelle Bildung“ durch Ch. H.

Abb. 5: Modell der offenen Situation und des Handlungsfeldes (nach Hangartner, 2010, S. 293; vgl. Moser et al., 1999, S. 98)

Abb. 6: Handlungsmodell der kunstspezifischen sozialen Kulturarbeit in Anlehnung an das Handlungsmodell der SKA nach Moser et al. (1999, S. 122) und Hangartner (2010, S. 299)

Abb. 7: Wirkungsdimensionen (Stockmann, 2010, S. 70)

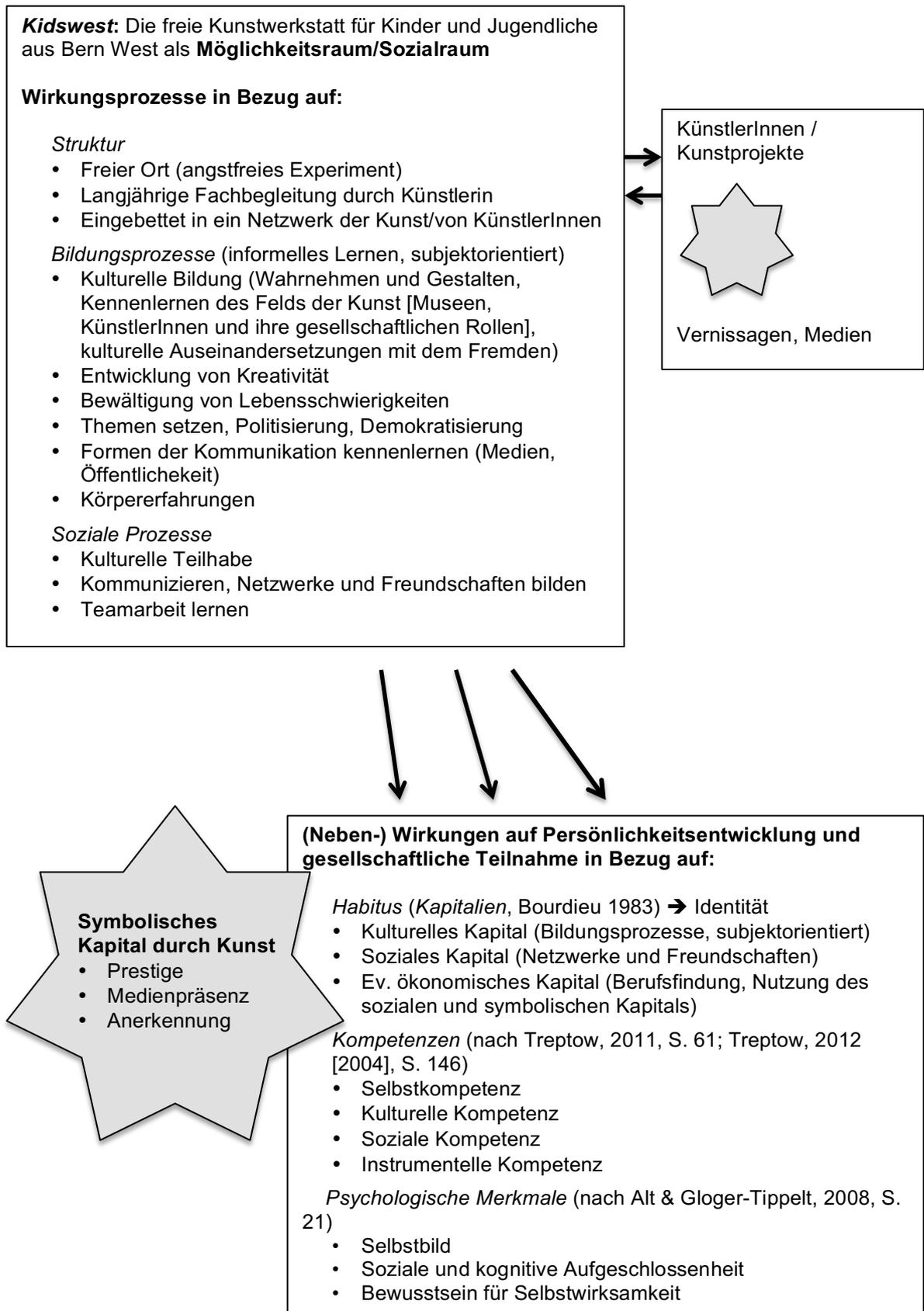
Abb. 8: Wirkungsdimensionen der potenziellen Wirkungsprozesse in der Kunstwerkstatt *Kidswest* in Anlehnung an die Wirkungsdimensionen nach Stockmann (2010)

Tab. 1 Anteil Kinder (1-15 Jahre) mit materiellen Entbehrungen in den kinderspezifischen Bereichen, 2014 (Ausschnitt)

Tab. 2: Sampling mit soziodemographischen Angaben, offene problemzentrierte Interviews (Quelle: Interviews, E-Mails)

Tab. 3: Zusätzliches Interview (Expertinneninterview)

Anhang A: Heuristisches Modell der Wirkungsprozesse und Langzeitwirkungen im *Kidswest**



* Eigene Darstellung

Anhang B: Leitfaden problemzentrierte Interviews

Vorbereitungsphase	
In der Vorbereitungsphase zur Durchführung der Interviews wurden die zu Interviewenden per E-Mail über die Fragestellung der Masterthesis und über den Kontext der Hochschule, im Rahmen derer diese durchgeführt wird, informiert. Sie erfuhren in dieser Phase auch, dass sie als ‚altgediente KidswestlerInnen‘ ausgewählt wurden, um jetzt im Erwachsenenalter über ihre langjährige Erfahrung als teilnehmende Kids zu berichten und zu reflektieren. Mit der gleichzeitigen Schilderung der Fragestellung nach den langfristigen Wirkungsprozessen in der Kunstwerkstatt konnten sie ihre Wahl auch in den Kontext der Fragestellung stellen und so vorgängig über die Wirkungsprozesse reflektieren.	Informationen der zu Interviewenden über: <ul style="list-style-type: none"> • Fragestellung • Kontext der Hochschule

Charakteristik des problemzentrierten Interviews (PZI) im Kontext der Fragestellung nach den langfristigen Wirkungsprozessen in der Kunstwerkstatt	
Grundsätzlich wurde am diskursiv-dialogischen Verfahren (Mey, 1999, S. 145) festgehalten. Es wurde neben der induktiven Richtung in den Fragen auch immer wieder eine deduktive Richtung eingeschlagen und auf den theoretischen Fundus zurückgegriffen. Die Befragten sollten als TheoretikerInnen ihrer selbst ernst genommen werden. Allerdings wurde im Sinne der explorativen Absicht in einem noch wenig beforschten Feld eine klare Abgrenzung zum Vorgehen des narrativen Interviews vermieden, um einen freien narrativen Fluss zu erlauben und auch lebensweltliche Aspekte der Biografie einzufangen, die von ausserhalb mit den Wirkungsprozessen in <i>Kidswest</i> interagieren. Mit kontinuierlichen Erzählaufforderungen wurden die Interviewten dazu stimuliert, sich zu erinnern. Es wurde davon ausgegangen, dass Erzählsequenzen besonders starke Hinweise auf nachhaltige Wirkungsprozesse bieten.	<ul style="list-style-type: none"> • Auch hier grundsätzlich diskursiv-dialogisches Verfahren, Befragte als TheoretikerInnen ihrer selbst • Aber keine klare Abgrenzung zum narrativen Interview, weil offener als das durchschnittliche PZI • Kontinuierliche Erzählaufforderungen

Ablauf des Interviews, nach Witzel, 2000				
Informationen bezüglich Persönlichkeitsschutz:				
<ul style="list-style-type: none"> • Anonymisierung der Transkripte • Keine Weitergabe der Transkripte an MitarbeiterInnen oder KollegInnen des <i>Kidswest</i> • Weitergabe der Transkripte an die Dozentin im Ausnahmefall 				
Start der Aufnahme →				
Frage typ	Themenbereich	Frage	Funktion	Bemerkungen
Einleitende Fragen	<ul style="list-style-type: none"> • soziodemographische Daten • Berufliches • Familie 	u. a. <ul style="list-style-type: none"> • Was tust du momentan beruflich? • Wann bist du in die Schweiz gekommen? • Wo wohnst du? 	Informationen, Einstieg in die Lebenswelt, auch Erzählstimulus	Interaktionen zwischen Kunstwerkstatt-Erleben und anderem privatem Erleben werden auch im Folgenden mitbeachtet
Einstiegsfrage	Stellenwert des <i>Kidswest</i> in der eigenen Biographie	Was ist das <i>Kidswest</i> für dich?	Zentrierung des Gesprächs auf die zu untersuchende Fragestellung („wie eine leere Seite“, Witzel, 2000, Abs. 13), auch Erzählstimulus	Der subjektive Stellenwert der Kunstwerkstatt weist direkt auf langfristige Wirkungseffekte hin.
<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Sondierungs- und Ad-hoc-Fragen (erzählungsgenerierend) • Spezifische Sondierungsfragen (verständnisgenerierend) <ul style="list-style-type: none"> ○ Zurückspiegelungen ○ Verständnisfragen ○ Konfrontationen (Abs. 10)	Arrangement (und seine Wirkungsprozesse) Begleitung (und ihre Wirkungsprozesse) Kunstprojekte (und ihre Wirkungsprozesse)	Keine vorbereiteten Fragen	„Hintergrundfolie“ zur Kontrolle des Themenhorizonts (Abs. 8)	Ein Abfragemodus nach Themenbereichen wird vermieden, um keine theoretischen Systematisierungen anzubieten, die die subjektive Sicht des Interviewten verzerren würden.

Anhang C: Leitfaden Expertinneninterview

Expertinneninterview 29.03.2018

Interview mit der ehemaligen Projektleiterin der freien Kunstwerkstatt *Kidswest* in Bern

Titel der Masterthesis HSLU SA: „Soziale Kulturarbeit und Lebensgeschichte – Wirkungsprozesse einer Kunstwerkstatt für Kinder und Jugendliche aus der Perspektive von ehemaligen Teilnehmenden“

Student: Christian Hadorn

Nach Przyborski & Wohlrab-Sahr (2009), S.131-138

Themenbereiche	Fragen
<p>Selbstpräsentation</p> <p>Erzählungsgenerierende Einstiegsfrage</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kannst Du Dich kurz vorstellen (Beruf[ung]), Familie, Wohnort etc.? • Du hast einmal in einem Interview erwähnt, dass die Arbeit als Kunstatelierleiterin in Hindelbank Dich geprägt habe. Wie siehst Du das heute, und siehst Du aktuell immer noch einen Einfluss aus jener Zeit auf die Arbeit mit den Kids?
<p><i>Betriebswissen</i></p> <p>Stimulierung einer selbstläufigen Sachverhaltsdarstellung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie kommen die Kinder zu Euch? Über Mundpropaganda? Muss man die Eltern überzeugen? • Macht Ihr auch Vorprojekte, bevor Ihr Euch an ein grösseres Projekt wagt? • Wurde nach Abschluss der Projekte jeweils mit den teilnehmenden Kids diskutiert und reflektiert? • Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit den KünstlerInnen? Wie ist sie konzeptionell und methodisch abgestützt? • Nach welchem Prinzip wechselt ihr Gruppenarbeit und Einzelarbeit ab? • Wie ist die Verteilung zwischen den Jungs und den Mädchen im Kidswest? Gibt es mehr Mädchen bei Euch? Wenn ja, warum, Deiner Meinung nach? • Erfährst Du von schichtspezifisch fehlenden sozialen Ressourcen für die Betreuung der Kinder nach der Schule?
<p><i>Deutungswissen</i></p> <p>Aufforderung zur beispielhaften und ergänzenden Detaillierung</p> <p>Aufforderung zur spezifischen Sachverhaltsdarstellung</p> <p>Aufforderung zur Theoretisierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Konnte das Kidswest von der schwerpunktartigen Neuausrichtung des Bundes auf die kulturelle Teilhabe profitieren (Kulturförderungsgesetz)? Ist die Positionierung des Kidswest zwischen kultur- und sozialpolitischer Zuordnung in Sachen Finanzierung immer noch ein Problem? • Wäre es denkbar, das Kidswest in Zukunft in ein soziokulturelles Zentrum zu integrieren? • Wie erlebst Du die Schulkarrieren der Kids? • Wie erlebst Du die Zusammenarbeit mit den Eltern, mit den Vätern, den Müttern? • Zwei Modi der Arbeitsorientierung mit den Kids sind denkbar: Prozess und Werk (vgl. Modell des kunstanalogen, intermodalen Lernens nach Wanzenried). Wie gestaltet sich das Zusammenspiel von diesen beiden Orientierungen in der Praxis? Macht ihr auch Atelierausstellungen (Ausstellung des Prozesses) oder nur externe Ausstellungen (Ausstellung des Werkes)? • Kommen wir zum wohl bekanntesten Projekt von Kidswest, zum Projekt „Kidswest-Bundesrat“ 2009, das in Zusammenarbeit mit dem Künstlerduo „Haus am Gern“ entstand: Wie war Deine Rolle bei diesem Projekt? Hattest Du eine koordinierende Rolle wie eine soziokulturelle Animatorin? Welche Beteiligten waren die eigentlichen AutorInnen dieses Projekts? • Bei der Bestimmung der Handlungsorientierung des Kidswest hattest Du mir in einer Mail klare Begrifflichkeiten formuliert. Du bezeichnest Eure Struktur als „Projekt Kidswest“ und sprichst Dich gegen die Formulierung „sozialräumliche Kinder- und Jugendarbeit“ aus. „Soziokulturelle Projektarbeit“ lässt Du gelten, aber nur bedingt. An anderer Stelle sprichst Du auch von „Künstleratelier oder Kunst-Atelier“. Gerne möchte ich noch mehr über die Positionierungen erfahren, die dahinter stecken. Wäre auch der Ausdruck „kulturelle Vermittlung“ oder „soziale Kulturarbeit“ (nach Treptow) möglich, um Eure Handlungsorientierung zu beschreiben? • Gibt es Deiner Meinung nach abgesehen vom Bezug zur Kunst noch andere Merkmale, welche die Arbeit im Kidswest von sozialräumlicher Jugendarbeit unterscheiden? • Nach Martina Löw sind Sozialräume Prozesse, Lefèbvre spricht bei der Konstitution von Raum gar von einem gesellschaftlichen Prozess. Kannst Du Dich mit diesen Begrifflichkeiten identifizieren? Wie weit würdest Du den Sozialraum fassen, in dem ihr Euch mit den Kunstprojekten bewegt? • Sind die Kinder und Jugendlichen jeweils Teil der Kunstprojekte (à la Thomas Hirschhorn) oder bilden sie gar die Hauptsache des Projekts Kidswest? • Was bedeutet für Dich die Werkstatt als Methode? Das Experimentieren? • Du erwähnst im Konzept, dass ein Schwerpunkt der Kunstwerkstatt auf „Fragen, Denk- und Handlungsweisen von zeitgenössischer Kunst“ liegt. Wo liegen deine Bezugspunkte am ehesten (Aktionskunst, Happening, Fluxus-Bewegung, Joseph Beuys, Wiener Aktionismus, Performances, Environment etc.)? • Joseph Beuys' Werkstatt galt selbst als ein Kunstwerk, als eine „substantielle Werkstatt“ (der Prozess ist das Ergebnis). Ist dies ein Ansatz, den ihr auch verfolgt? Macht ihr Werkstattpräsentationen? • Kannst Du beschreiben, welche Prozesse Ihr bei den Kids auslösen möchtet? Und mit welchen Methoden Ihr dies erreichen möchtet? • Wie wichtig ist für Dich die langfristige Teilnahme der Kinder und Jugendlichen? • Wie schätzt Du die Rolle des niedrigen sozioökonomischen Status und des Migrationshintergrunds der

	<p>Kinder und Jugendlichen ein?</p> <ul style="list-style-type: none"> • In der Adoleszenz nimmt der Körper eine zentrale Rolle in der Entwicklung der Identität und des Selbstkonzepts ein. Bietet Ihr für ältere Jugendliche eher körperbetonte Projekte an (Performance, Tanz)? Wie wird grundsätzlich in der Planung der Projekte das Alter der Kids berücksichtigt? • Welchen Stellenwert hat die Medienkultur (Internet, Print) für die Projektentwicklung und für das gesellschaftspolitische Verständnis in den Projekten? • Welchen Raum nimmt die Netzwerkarbeit in den Projekten ein? Welchen Stellenwert hat die Vernetzung der Kids, wenn es darum geht, neue kulturelle Felder zu erobern? Wie nachhaltig sind ihre neuen Netzwerke Deiner Ansicht nach?
<i>Kontextwissen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Welche von den folgenden motivationalen und sozialen Persönlichkeitsmerkmalen, die ich Dir aufzählen werde, spielen Deiner Meinung nach eine besonders wichtige Rolle in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen? <ol style="list-style-type: none"> 1. externalisierende Verhaltensprobleme 2. motorische Unruhe 3. internalisierende Probleme 4. positives Selbstbild 5. soziale und kognitive Aufgeschlossenheit 6. Selbstwirksamkeit • Welche von den nachgenannten Resilienzfaktoren spielen Deiner Erfahrung nach für eine erfolgreiche Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung bei den Migrationskids die wichtigste Rolle? <ol style="list-style-type: none"> 1. personale Ressourcen (Selbstwirksamkeit, Persönlichkeit, u.a.), hoch > geringe Angst, wenig Hilfslosigkeit 2. familiale Ressourcen (Familienklima, Erziehungsverhalten, negativ: (un-) vollständige Familienform u.a.) 3. soziale Ressourcen (Peers, soziales Netzwerk, u.a.) • Wie siehst Du das Zusammenspiel zwischen Selbstregulierung durch die Kids selbst mit der Selbstermächtigung durch die Leitenden in der Kulturarbeit mit den Kids?
	<ul style="list-style-type: none"> • Möchtest Du noch etwas hinzufügen?

Vielen Dank für Deine Auskünfte und Deine Zusammenarbeit!

Christian Hadorn

Anhang D: Transkriptionsregeln

Die Interviews wurden auf Berndeutsch geführt und auf Hochdeutsch transkribiert.

Die angewendeten Transkriptionsregeln richteten sich nach dem Transkriptionssystem TiQ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 166-167)

I	Interviewer
B5	Interviewte Nr. 5
(.)	kurzes Absetzen
(3)	längeres Absetzen mit Sekundenangabe
L	Überschneidungen
<u>nein</u>	Betonung
nein	laut in Relation zur normalen Lautstärke
°aber°	leise in Relation zur normalen Lautstärke
ja:::	Dehnung von Lauten, Anzahl Pünktchen in Relation zur Dehnung
(Bundes)	schwer verständliche Äusserung
()	unverständliche Äusserung
((klopft))	Anmerkung zu parasprachlichen Äusserung etc.
@nein@	lachend gesprochene Äusserung
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	längeres Lachen, Angabe in Sekunden
//mhm//	Hörersignal

Anhang E: Sequenz aus dem Transkript B5

I: L Kannst du mir das noch erzählen?

B5: ich weiss nicht ob die E. der Auslöser ist aber ich mich früh für Politik interessiert also im Alter von etwa neun zehn (.)

I: //mhm//

B5: gell ich habe auch nichts zu tun gehabt (.) da ist noch nicht so Handy gewesen und so @da hast du halt Bücher gelesen und so@ (.) und:: ich bin da (.) wenn du halt in einer solchen Gegend L aufwächst (.)

I: Handies hat es schon gegeben (.)

B5: hat es schon gegeben? ich habe einfach keines gehabt (.)

I: ich @glaube@ (.)

B5: genau (.) Labtops hat es auch schon gehabt (.) ich habe auch keins gehabt (.) ich habe erst mit 13 mein erstes Handy bekommen (.) und da bist du halt in einer Gegend weist du wo andere nicht (.) wo man nichts gegen Ausländer hat (.) du wächst so auf (.) es ist alles selbstverständlich (.) jeder ist wie er ist (2) und wenn ich auf dem Land aufgewachsen wär und zum Beispiel aus einer SVP-Familie gewesen wäre hätte ich sicher eine andere Einstellung gehabt (.)

I: //mhm//

B5: und da laufe ich da durch die Strasse und zwar in die Richtung also in die Richtung wo das Coop (.) und dort hängt ein Riesenplakat mit (3) mit (2) so Vögeln also Raben eigentlich das ist ja unser Maskottchen gewesen @eigentlich@ und (.) die Schweiz ist (.) man sieht die Schweiz darauf und die Maskottchen tun drauf ((sie klopft mit dem Finger auf den Tisch)) (.) sind drauf und machen quasi die Schweiz kaputt (.) das siehst du auf dem Bild (.) das SVP-Plakat von 08 (.) zur Ausländerinitiative damals Ausschaffungsinitiative (.)

I: //mhm//

B5: und ich bin damals tatsächlich zehn gewesen und ich habe das gesehen und ich bin aus der Fassung gewesen (.) ich habe meine Welt nicht mehr gecheckt (.) **warum** mich jemand **so** darstellt (.) ich habe immer noch keinen Schweizerpass (.) ich warte schon seit 4 Jahren (.) dass jemand **mich** und **meine Familie** und **alle die die ich gut kenne** die guten Menschen **egal** woher du kommst (.) **so** darstellt (2) dass man mich quasi als Gefahr für die Schweiz darstellt (.) was habe ich falsch gemacht oder? ich gehe hier in die Schule (.) meine Eltern also ja (.) ich habe die Welt nicht mehr verstanden (2) hab ich das gesehen (.) ich bin entsetzt gewesen natürlich (.)

I: //mhm//

B5: dann bin ich ins Kidswest (.) und dann bin ich mit dem zu E. (.) vielleicht auch weil ich gewusst habe sie ist politisch links @(.)@ und dann habe ich gesagt (.) du hör E. (.) das Plakat (.) dies das (.) und ich bin wirklich wirklich entsetzt gewesen (.) und dann hat sie gefunden (.) und irgendwie zufälligerweise am selben Tag hat es die zwei Künstler gegeben die Haus am Gern (.) die Barbara und der Ruedi haben sie glaube ich geheissen ja den habe ich wieder nach 8 Jahren gesehen jetzt vor kurzem (.)

I: //mhm//

B5: und nachher hat sie gesagt ich solle doch die Frage ihnen zwei stellen was sie vom Plakat halten (2) dann haben wir das gemacht und dann habe ich die Frage gestellt und nachher haben wir diskutiert diskutiert wirklich eine Stunde lang (.) und dann haben sie gesagt hör B5 (.) es gibt einfach keine Antwort (2) ich bin wieder entsetzt gewesen warum es keine Antwort @gegeben hat@ (.) und dadurch:: sind dann die zwei durch die Diskussion sind dann die zwei auf die Idee gekommen dass man den Bundesrat den aktuellen damals mit Kindern mit Migrationshintergrund nachstellt (.) °wirklich das genau gleiche Bild nur nicht mit den genau gleichen Menschen° (.) einfach noch mal nachstellt (.) und dann ist diese Idee aufgekommen und:: (.) und dann haben wir das irgendwie alles gemacht (.) das ist schnell gegangen (.) das ist schnell irgendwie passiert irgendwie mit den Bildern (.) wir @haben Unterschriften geübt das weiss ich alles noch@ @(.)@ und ja und die E. sagt es noch heute du bist der Auslöser gewesen (.) **einfach nur durch die ganz einfache Frage die mich so gestresst hat** sind diese zwei auf diese coole Idee gekommen (.)

I: //mhm//

B5: und ist ein Riesending geworden @(.)@ ja (.)

Anhang F: Kategorien, Obercodes, Codes

Liste der Codes		
Kategorie	Obercode	Code
	<i>Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch</i>	
	Wir-Gefühl	zweites Zuhause / zweite Familie
		Zusammensein war wichtig
		wir machen Kunst, wir haben etwas aufgebaut
	künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld	Gefühl von Freiheit und Vielfalt
		keinen individuellen Erwartungsdruck gespürt
		Man lernt von den andern
		es gibt keine Fehler
		spielerisches Lernen
		Vielfältigkeit und freies Denken
		Spass erlebt
		Gestaltung des eigenen Lebens gelernt
		Malen und Zeichnen als Ausdruck individueller Emotion
		Freude an der Versenkung in der Kreation
		Prozess vor Produkt
		auf Augenhöhe mit den KünstlerInnen
		Bildung im Umgang mit der ganzen Gesellschaft
		wir haben Lernbereitschaft gezeigt
		eigenen Zugang zur Kunst entdecken dürfen
		Making-Of-Videos machen
	Andersseinkönnen zur Entwicklung einer individuellen Identität	seinen eigenen Weg gehen
		aus anderen Kultur
		heute andere Prioritäten
		kein Verständnis der Eltern für Leistungsorientierung
		Kidswest als Fluchort
		Anderssein im Kidswest gelernt
		egal, was die anderen Leute denken
	Begegnungen und Präsentationen als Übungsfeld für kommunikative Kompetenz und Selbstbehauptung	das Hinstehen und Reden hat geholfen beim Präsentieren woanders
		immer wieder präsentieren
		Erfolgslebnisse nach dem Präsentieren
		gelernt zu reden vor vielen Leuten
		gelernt zu reden mit verschiedensten Leuten
		Postkartenverkaufen hat geholfen die Leute anzusprechen
		hat Selbstvertrauen gegeben
		gelernt dazu zu stehen, was man macht
		Übung macht den Meister
		einfach hingehen und fragen
	Selbstverwirklichung und inneres Wachstum	zu sich selber finden
		inneres Wachstum
		Selbstverwirklichung
	engagierte Zielgruppenorientierung	Bedürfnisse der Kids immer berücksichtigt
		immer im Vordergrund gestanden
	künstlerische Praxis als Stabilisierung	

	Flow im Zeichnen
	Flow in der Bildhauerei
<i>Langfristige Wirkungsprozesse der Begleitung durch</i>	
	multiperspektivische Rolle der Leiterin
	als Motivatorin
	als zweite Mutter
	als Pädagogin
	als Ansprechperson für alle
	als Projektleiterin
	als Mentorin
	als Familienbegleiterin
	Nachhaltigkeit der Beziehung
	heute wichtiger Bestandteil im Leben
	Engagement im Vorstand
	heute eine Freundin
	Gefühl von Dankbarkeit
	verbindliche Beziehung
	tiefe Erlebnisse sind gut aufgehoben
	individuelle Unterstützung
	hat immer ein offenes Ohr
	hat bei Bewerbungen geholfen
	hat bei der Integration geholfen
	unterstützt bei alltäglichen Problemen
<i>Langfristige Wirkungsprozesse der einzelnen Kunstprojekte durch</i>	
	Teilhabe an Kunst und Medien als Privileg
	der "Bundesrat" war ein Riesending
	plötzlich berühmt
	es ist Kunst, weil wir produziert und ausgestellt haben
	war auf einem anderen Level als Kinderkunst
	– ich fühle mich nicht als Künstlerin
	hemmungsabbauendes performatives Spiel im öffentlichen Raum
	heh, hier sind wir!
	Perücken angehabt
	Roboterkleid angezogen
	Gorilla und Glitzerkleid im Schweinestall
	eine Gruppe voller Ausländer trifft auf Thurgauer Schüler
	Politisierung und Demokratisierung
	eigenes politisches Interesse verstärkt worden
	Kunstprojekte mit politischem Hintergrund
	Selbstwirksamkeitserfahrung im Kunstprojekt
	zusammen mit uns das Kunstprojekt entwickelt
	stolz, der Auslöser für das Kunstprojekt gewesen zu sein
	– nie das Gefühl gehabt, es braucht mich beim Projekt
	Reflexive Prozesse
	Was ist Kunst?
	Was ist gute Plakatwerbung?
<i>Direkt angesprochene übergeordnete langfristige Wirkungsprozesse</i>	
	ohne Kidswest wäre ich nicht dort, wo ich heute bin
	persönliche und soziale Entwicklung durch die Projekte
	ohne Kidswest wäre ich nicht die Gleiche
	Persönlichkeitsentwicklung v. Kindern mit Migrationshintergrund

Anhang G: Codings aus dem Obercode „künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld

Dokumentname	Kategorie, Obercode, Code	Paraphrase
B1_20171213	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\Gefühl von Freiheit und Vielfalt	wir hatten nie Regeln, wir haben immer das machen können, was wir richtig fanden
B2_20171215	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\Gefühl von Freiheit und Vielfalt	wir sind frei und vielfältig, weil wir hier so viele eigene Meinungen und Kulturen und Leben haben
B3_20171215	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\Gefühl von Freiheit und Vielfalt	weil wir da so frei waren
B3_20171215	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\Gefühl von Freiheit und Vielfalt	es war ok etwas anderes zu machen, Hauptsache du bist da und tust etwas
B3_20171215	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\es gibt keine Fehler	Wir brauchen keine Gummis
B5_20171220	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\es gibt keine Fehler	bei den anderen ist es gar nicht schlussendlich um das Produkt gegangen, sondern um den Weg bis zum Produkt
B1_20171213	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\man lernt von den ändern	man lernt andere Leute kennen, die neu ins Kidswest kommen, man profitiert von ihnen, von den anderen
B2_20171215	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\man lernt von den ändern	die Älteren schauen auf die Kleineren, so lernst du, wie du im Leben mit Menschen umgehen kannst
B5_20171220	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\spielerisches Lernen	Kunst ist eine spielerische Art, es ist einfacher mit Kunst als mit anderen Sachen
B5_20171220	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\Vielfältigkeit und freies Denken	dass sie uns auch die Vielfältigkeit zeigt oder das freie Denken, dass sie uns zeigt das Hinstehen und Reden
B5_20171220	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\Prozess vor Produkt	Bundesrat ist ein sehr wichtiges Produkt gewesen, einfach das Ganze von Prozess bis Produkt, und bei den anderen ist es gar nicht schlussendlich um das Produkt gegangen, sondern um den Weg bis zum Produkt
B3_20171215	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\Spass	Wir haben viel Blödsinn gemacht
B3_20171215	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\eigenen Zugang zur Kunst entdecken dürfen	Sie hat uns immer machen lassen, unseren Ausdruck selbst zu finden
B3_20171215	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\Lernbereitschaft	Immer Neues dazulernen und Lernbereitschaft zeigen
B3_20171215	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\Bildung im Umgang mit der ganzen Gesellschaft	eine Bildung gewesen über den Umgang mit der ganzen Gesellschaft und über Dinge, die man auf den ersten Blick nicht sieht
B2_20171215	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\Gestaltung des eigenen Lebens	Du lernst, wie du dein Leben für dich gestalten kannst
B2_20171215	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\Malen und Zeichnen als Ausdruck individueller Emotion	sie hat gewollt, dass wir unsere Emotionen rauslassen können, dass wir die Menschheit so wahrnehmen, wie wir sie für unsere Augen sehen
B1_20171213	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\Making-Of-Videos machen	ich habe viel Videomaterial, das Making of gemacht vom Kidswest
B5_20171220	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\Freude an der Versenkung in der Kreation	du hast etwas selber gemacht, du bist in dem Zeug so drin gewesen
B5_20171220	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\keinen individuellen Erwartungsdruck gespürt	ich glaube nicht dass man an uns Erwartungen gehabt hat, wenn du mich da im 3-Meter-Format ganz gross im Tscharnergut gesehen hast, habe ich nicht unbedingt das Gefühl gehabt ich hänge jetzt dort, ich bin jetzt etwas, ich muss später Juristin werden
B5_20171220	Langfristige Wirkungsprozesse des Arrangements durch\künstlerische Praxis als spielerisches, prozesshaftes Lernfeld\auf Augenhöhe mit den KünstlerInnen	mit den Künstlern damals bist du schnell mal auf der gleichen Augenhöhe gewesen. mehr als jetzt mit einem Lehrer, sie haben so eine kindliche Art

Anhang

Persönliche Erklärung Einzelarbeit

Erklärung des/der Studierenden zur Master-Thesis-Arbeit

Studierende/r:
(Name, Vorname)

Hadorn Christian

Master-Thesis-Arbeit:
(Titel)

**Soziale Kulturarbeit und Lebensgeschichte –
Wirkungsprozesse einer Kunstwerkstatt für Kinder
und Jugendliche aus der Perspektive von
ehemaligen Teilnehmenden –
Eine explorative Studie**

Abgabe:
(Tag, Monat, Jahr)

08.08.2018

Fachbegleitung:
(Dozent/in)

Dr. Rebekka Ehret

Ich, obgenannte Studierende / obgenannter Studierender, habe die obgenannte Master-Thesis-Arbeit selbstständig verfasst.

Wo ich in der Master-Thesis-Arbeit aus Literatur oder Dokumenten *zitiere*, habe ich dies als Zitat kenntlich gemacht. Wo ich von anderen Autoren oder Autorinnen verfassten Text *referiere*, habe ich dies reglementsconform angegeben.

Ort, Datum:

Chevroux, 08.08.2018

Unterschrift:

