

Diplomarbeit

Partizipative Kulturprojekte mit benachteiligten Jugendlichen

Fachhochschule Potsdam

Fachbereich Architektur und Städtebau

Studiengang Kulturarbeit

vorgelegt von:

Anna Lena Wollny

Erlanger Str. 4

12053 Berlin

Matrikel-Nr. 8356

Erste Gutachterin: **Prof. Dr. Helene Kleine**

Zweite Gutachterin: **Prof. Barbara Kisseler**

Potsdam, 22.12.2011

Inhalt

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1 | Einleitung | 3 |
| 2 | Kulturprojekte mit benachteiligten Jugendlichen – eine Analyse | 9 |
| 2.1 | Die Akteure, ihre Rollen und Motivationen | 10 |
| 2.2 | Die Projekte, ihre Inhalte, Prozesse und Ergebnisse | 17 |
| 3 | Anerkennung als Grundlage für die Wirkungsfähigkeit von Kulturprojekten | 33 |
| 3.1 | Mangelnde Anerkennung im Alltag benachteiligter Jugendlicher | 33 |
| 3.2 | Anerkennungserfahrungen benachteiligter Jugendlicher in Kulturprojekten | 42 |
| 4 | Partizipation als qualitätsfördernder Faktor in Kulturprojekten mit benachteiligten Jugendlichen | 51 |
| 4.1 | Annäherung an den Begriff Partizipation | 51 |
| 4.2 | Qualitätskriterien für wirkungsfähige Kulturprojekte und das Potenzial von Partizipation | 56 |
| 4.3 | Anwendung partizipativer Verfahren in Kulturprojekten | 68 |
| 5 | Resümee, Handlungsempfehlungen und Ausblick | 72 |
| | Quellenverzeichnis | 77 |
| | Eidesstattliche Erklärung | 82 |
| | Anhang | 83 |

1 Einleitung

Die Schauspielerin Renan Demirkan organisierte 2001 eine öffentliche Veranstaltung, in der Texte, die Heimkinder verfasst hatten, präsentiert wurden. In ihrem Buch „Respekt. Heimweh nach Menschlichkeit“, beschreibt sie, wie eine der beteiligten Jugendlichen nach Beendigung der Veranstaltung auf den von Demirkan geäußerten Dank „für den Mut, derart offen von ihrem so zerrissenen Leben zu schreiben“ (Demirkan 2011, S. 15) reagierte:

„Darauf lächelte sie skeptisch: ‚Echt?‘

‚Ja, wirklich!‘, sagte ich.

‚Krass!‘, fuhr sie fort mit einer abwertenden Handbewegung: ‚Es waren ja nur die ersten zehn Jahre. Danach bin ich ja abgehauen.‘

‚Du hast vielen die Augen geöffnet, und du hast es sehr gut geschrieben‘, sagte ich.

‚Echt?‘, wiederholte sie mit zweifelndem Blick, dann nach einer Pause, mit vorsichtigem Strahlen: ‚Cool!‘ Und nach einer weiteren Pause, währenddessen sie mich genauestens beobachtete: ‚Eigentlich schreibe ich ganz gern.‘

‚Dann solltest du das öfter tun‘, sagte ich. ‚Du schreibst wirklich sehr gut!‘ Sie schüttelte ungläubig den Kopf und ging mit einem ‚Krass!‘ zu den anderen zurück. In ihrer sicheren Umgebung traute sie sich noch einmal umzudrehen und mir mit gestrecktem Arm und offenem Blick zurückzuwinken.

Ein Jahr später bekam ich einen Brief von der mittlerweile Zwanzigjährigen, darin stand: ‚Ich wollte nur, dass Sie wissen, dass ich eine Lehre bei der Bonner Zeitung angefangen habe.‘ “ (Demirkan 2011, S. 15 f.)

Ähnliche Szenen, wie Demirkan sie beschreibt, habe ich selbst in Kulturprojekten erlebt, die im Rahmen des gemeinnützigen Vereins Kiel CREARTiv e.V. mit Jugendlichen aus einem sozioökonomisch benachteiligten Umfeld durchgeführt

wurden: Als „Problemkinder“ oder „schwierig“ etikettierte Jugendliche schienen in solchen Projekten regelrecht aufzublühen; sie trauten sich auf einmal viel mehr zu als zuvor, öffneten sich gegenüber Neuem, gingen Herausforderungen aktiv an – und konnten diese Haltungen teilweise auch in ihren Alltag übertragen und über den Rahmen des jeweiligen Projekts hinaus erhalten.

Anhand solcher Beispiele werden die tiefgreifenden Wirkungen erkennbar, die Kulturprojekte auf die teilnehmenden Jugendlichen haben können.

Jene Wirkungen bilden den Ausgangspunkt für diese Arbeit. Zahlreiche Veröffentlichungen verweisen auf die Wirkungsfähigkeit von Kulturprojekten, Jugendliche in ihrer Lebensbewältigung zu unterstützen, bieten jedoch in der Regel kaum Erklärungen für diese Beobachtung an (vgl. u.a. Bamford 2010, S. 131 ff.; Deutscher Bundestag 2007, S. 379). Wie Renan Demirkan (vgl. 2011, S. 12 ff.) gehe ich davon aus, dass die Anerkennung, die die Jugendlichen in diesen Projekten erfahren, in diesem Zusammenhang ein bedeutendes Erklärungsmuster bieten kann.

Der Psychologe Heiner Keupp betont, dass Anerkennung ein Kriterium für eine erfolgreiche Lebensbewältigung in heutigen Gesellschaften sei:

„In früheren gesellschaftlichen Epochen war die Bereitschaft zur Übernahme vorgefertigter Identitätspakete das zentrale Kriterium für Lebensbewältigung. Heute kommt es auf die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit an (...). Das Gelingen dieser Identitätsarbeit bemisst sich für das Subjekt von innen am Kriterium der Authentizität und von außen am Kriterium der Anerkennung.“ (Keupp 2008, S. 21)

Wie können Erwachsene dazu beitragen, dass Jugendliche Authentizität und Anerkennung erfahren?

Keupp hebt die Bedeutung von Partizipation für die Identitätsarbeit junger Menschen hervor:

„Es kommt darauf an, Heranwachsende in ihren Ressourcen so zu stärken, dass sie ihre eigene Identitätspassung finden. Diese Empowermentperspektive ist unabdingbar an verbindliche und umfassende Partizipation gebunden, die von Erwachsenen nicht als Gnadenerweis aus der politischen Dominanzkultur der Erwachsenen eröffnet, aber auch wieder genommen werden kann, wenn es dieser politisch nicht mehr opportun erscheint.“ (Keupp 2008, S. 21 f.)

Keupp geht davon aus, dass Partizipation eine erfolgreiche Lebensbewältigung der Jugendlichen nicht nur begünstigt, sondern eine Voraussetzung derselben ist. Das hieße, auf Kulturprojekte mit Jugendlichen übertragen, dass diese, sofern sie darauf abzielen, die Teilnehmenden in ihrer Lebensbewältigung zu unterstützen, partizipativ ausgerichtet sein müssten.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen hat in den letzten Jahrzehnten besonders in pädagogischen und/oder kommunalen Zusammenhängen an Bedeutung gewonnen. So gab und gibt es zahlreiche (Modell-) Projekte zu Partizipation beispielsweise in Kindertageseinrichtungen, Schulen oder der Kinder- und Jugendhilfe¹ – „mit nachhaltigen Wirkungen und individuellem wie gesellschaftlichem Nutzen“, wie der Politikwissenschaftler Roland Roth im Vorwort des Sammelbandes „Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten“ (Betz/Gaiser/Pluto 2010, S. 5) betont. Hier wird das hohe Potential, das Partizipation von Kindern und

¹ vgl. u.a. Institut für Partizipation und Bildung, <http://home.arcor.de/hansen.ruediger/kidemo/>;
ISTA und RAA, <http://www.ina-fu.org/ista/content/demokratie/index.html>;
Bund-Länder-Kommission, <http://blk-demokratie.de/index.php?id=83>;
Bertelsmann Stiftung, http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/prj_29854.htm;
Fachhochschule Jena, <http://user.sw.fh-jena.de/seithe/>;
Landschaftsverband Westfalen-Lippe, <http://www.lwl.org/LWL/Jugend/Landesjugendamt/LJA/erzhilf/Familie/Partizipation/>

Jugendlichen für sie selbst und für die Gesellschaft bietet – und auf das sich Keupp bezieht – herausgehoben.

Auch in kulturellen Zusammenhängen ist das Thema nicht neu. Hildegard Bockhorst, Geschäftsführerin der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ), weist in diesem Zusammenhang z.B. auf die gleichberechtigte Beteiligung jugendlicher Juroren in den verschiedenen kulturellen Wettbewerben hin (vgl. Bockhorst 2008, S. 91).

In der Literatur finden sich weitere Beiträge zu dieser Thematik, die sich allerdings überwiegend auf die kulturelle Partizipation von (benachteiligten) Jugendlichen generell beziehen, sich also mit dem Zugang Jugendlicher zu Kunst und Kultur beschäftigen (vgl. u.a. Maedler 2008a; Keuchel/Wiesand 2009; Fietz 2009). Hingegen scheint es kaum Veröffentlichungen zu geben, die sich explizit mit der Anwendung partizipativer Verfahrensweisen innerhalb von Kulturprojekten mit Jugendlichen beschäftigen.

Ich gehe, u.a. in Anlehnung an Keupp (2008), davon aus, dass die Anwendung partizipativer Verfahrensweisen die Wirkungsfähigkeit von Kulturprojekten auf die teilnehmenden Jugendlichen erhöhen kann – und somit die Qualität jener Projekte verbessert, da diese eng mit den erreichten Wirkungen zusammenhängt (vgl. Bamford 2010, S. 112).

Diese Arbeit soll aufzeigen, inwiefern die Anwendung partizipativer Verfahren die Qualität von Kulturprojekten im Hinblick auf ihre Wirkungsfähigkeit bezüglich der Lebensbewältigung der beteiligten Jugendlichen erhöhen kann.

Da die Wirkungen kultureller Projekte auf sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche besonders auffallend zu sein scheinen (vgl. u.a. Bamford 2010, S. 167), sollen hier ausschließlich Projekte mit dieser Zielgruppe behandelt werden.

Trotz dieser Eingrenzung der Zielgruppe der zu untersuchenden Projekte bliebe das zu betrachtende Feld durch die herrschende Diversität groß und unübersichtlich.

Viele Kulturprojekte mit benachteiligten Jugendlichen finden in Zusammenarbeit mit Schulen oder im Rahmen von Audience Development-Strategien großer Kulturhäuser statt und sind eng mit den Strukturen der jeweiligen Institutionen verbunden.

In dieser Arbeit sollen aber generelle Aussagen über die Wirkungsfähigkeit und die Qualität kultureller Projekte getroffen werden. Daher scheint es sinnvoller, Projekte zu betrachten, die unabhängig von entsprechenden Institutionen realisiert werden – zumal Projekte, die außerhalb des schulischen Rahmens stattfinden, einen größeren Einfluss auf die Lebensbewältigung benachteiligter Jugendlicher zu haben scheinen (vgl. u.a. Bamford 2010, S. 145; Keuchel 2009, S. 78 f.).

Als nicht zu ersetzender Faktor für die Qualität kultureller Projekte mit Jugendlichen wird außerdem die Mitwirkung professioneller Künstler/innen in der Durchführung der Projekte angesehen (vgl. Bamford 2010, S. 101 f.).

Aus diesen Gründen richte ich den Fokus dieser Arbeit auf außerschulische Kulturprojekte mit benachteiligten Jugendlichen, die von professionellen, aber unabhängigen Künstler/innen durchgeführt werden.

Um die Qualität solcher Projekte im Hinblick auf ihre Wirkungsfähigkeit bezüglich der Lebensbewältigung der beteiligten Jugendlichen sowie die Möglichkeiten, die Partizipation zur Verbesserung dieser Qualität bietet, im Rahmen dieser Arbeit betrachten zu können, wird im zweiten Kapitel eine Analyse kultureller Projekte mit benachteiligten Jugendlichen im Hinblick auf die Akteure, Inhalte, Prozesse und Ergebnisse vorgenommen.

Für die Qualität kultureller Projekte mit Kindern und Jugendlichen ist besonders die 2010 auf deutsch erschienene Monographie „Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung“ von Bedeutung (das englische Original erschien 2006). Sie fasst die Ergebnisse der ersten weltweiten Analyse forschungsgestützter Fallstudien zum Einfluss kunstorientierter Programme auf Kinder und Jugendliche bzw. zur Wirkung der Künste innerhalb der allgemeinen

(Schul-) Bildung zusammen, die 2004 unter der Leitung von Anne Bamford im Auftrag der UNESCO durchgeführt wurde.

Ergänzt werden diese empirischen Daten zu kulturellen Programmen für Kinder und Jugendliche vor allem durch die des ersten deutschen „Jugend-KulturBarometers“, herausgegeben von Susanne Keuchel und Andreas Johannes Wiesand, das auf 2004/2005 im Rahmen des Zentrums für Kulturforschung durchgeführten Forschungen zur kulturellen Partizipation von Jugendlichen beruht.

Anschließend wird im dritten Kapitel die Wirkungsfähigkeit kultureller Projekte auf benachteiligte Jugendliche begründet. Dazu wird die soziale Situation jener Jugendlichen im Zusammenhang mit den 1992 veröffentlichten Untersuchungen des Sozialphilosophen Axel Honneth zum „Kampf um Anerkennung“ und den Ergebnissen der Shell Jugendstudien als eine von mangelnder Anerkennung geprägte Situation dargelegt.

Unter Bezug auf den Aufsatz „Die Autonomie des Künstlers und die Bildungsfunktion der Kunst“ des (Kunst-) Philosophen Reinold Schmücker werden sodann Möglichkeiten diskutiert, die Kulturprojekte Jugendlichen bieten, Anerkennung zu erfahren.

Im vierten Kapitel wird unter Bezug auf die Pädagogen Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker sowie Waldemar Stange und Dieter Tiemann und auf die 2010 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend veröffentlichten „Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ untersucht, was die von Keupp aufgeführte „verbindliche und umfassende Partizipation“ (Keupp 2008, S. 21) ausmacht, welche konkreten Aspekte der Qualität und der Wirkungsfähigkeit eines Kulturprojekts durch Partizipation verstärkt werden können und wie das geschehen kann.

Abschließend werden im fünften Kapitel zusammenfassend Handlungsempfehlungen für die Praxis formuliert.

2 Analyse kultureller Projekte mit benachteiligten Jugendlichen

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Akteure kultureller Projekte mit benachteiligten Jugendlichen genannt und ihre Rollen im und mögliche Motivationen ihrer Beteiligung am Projekt erläutert. Sodann werden die Inhalte, Prozesse und Ergebnisse von Kulturprojekten und die Einflussmöglichkeiten, die die einzelnen Akteure darauf haben, untersucht. Diese Analyse beschränkt sich auf ausgewählte Zusammenhänge und Aspekte, die in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit von Interesse sind.

Zunächst soll geklärt werden, was in dieser Arbeit unter einem Kulturprojekt verstanden wird. Als Projekt wird hier ein bezüglich des Inhalts, des zeitlichen Ablaufs, der Finanzen und der personellen Zusammenstellung gegenüber anderen abgegrenztes und insofern einmaliges Vorhaben bezeichnet.

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich im deutschsprachigen Raum der Begriff der „kulturellen Bildung“ weitgehend gegenüber weiteren Begriffen wie „künstlerische Bildung“, „ästhetische Bildung“ oder „musische Bildung“ durchgesetzt (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 377). Da der Bildungsaspekt jener Projekte jedoch nicht im Fokus dieser Arbeit steht, wird im Folgenden nicht von Projekten kultureller Bildung, sondern von Kulturprojekten gesprochen.

Diese Kulturprojekte zeichnen sich durch die Nutzung künstlerischer Mittel aus der bildenden oder darstellenden Kunst aus, beispielsweise Musik, Tanz, Film, Fotografie, mit Hilfe derer sich die Teilnehmenden mit einem oder mehreren Themen auseinandersetzen.

Insofern wird im Rahmen dieser Arbeit ein enger Kulturbegriff verwendet, der Kultur mit Kunst gleichsetzt (vgl. Fuchs 2008, S. 112). Es könnte also im Prinzip auch mit dem Begriff „Kunstprojekt“ gearbeitet werden.

Im Folgenden werden solche Kulturprojekte betrachtet, die von professionellen, unabhängigen Künstler/innen in außerschulischen Kontexten mit benachteiligten Jugendlichen durchgeführt werden.

2.1 Die Akteure, ihre Rollen und Motivationen

Die Jugendlichen

Mit benachteiligten Jugendlichen ist hier eine Gruppe gemeint, deren sozioökonomische Voraussetzungen schlechter erscheinen, als die vieler Altersgenossen. Gemeint sind Jugendliche aus Familien der „sozialen Unterschicht“ (Shell Jugendstudie 2006, S. 63), die über geringe finanzielle Ressourcen verfügen und in denen die Eltern zumeist ein niedriges formales Bildungsniveau aufweisen.

Die Shell Jugendstudie von 2010 betont mit Verweis auf die Analysen von PISA 2004, dass „Bildung (...) in Deutschland weiterhin sozial vererbt“ wird und „die Schichtzugehörigkeit einen stärkeren Einfluss auf die besuchte weiterführende Schulform [und somit auf das formale Bildungsniveau, d.A.] hat als die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Jugendlichen“ (Shell Jugendstudie 2010, S. 72). Ein Großteil der hier gemeinten Jugendlichen verfügt über einen niedrigen formalen Bildungsstand – besucht(e) also eine Haupt- oder Förderschule oder hat die Schule ohne Abschluss beendet – und hat vermutlich wenig Aussicht auf einen sozialen Aufstieg (vgl. Shell Jugendstudie 2010, S. 54).

Die steigende Bedeutung formaler Abschlüsse hat außerdem den Leistungsdruck auf die Jugendlichen verstärkt und die Anforderungen für einen Einstieg in den Arbeitsmarkt erhöht. Parallel zu abnehmenden beruflichen Chancen für Jugendliche mit niedrigem oder ohne Schulabschluss, sind auch die Erwartungen dieser Gruppe in ihre (berufliche) Zukunft gesunken (vgl. Shell Jugendstudie 2010, u.a. S. 115 ff., S. 125 f.).

Schwierige ökonomische Bedingungen führen zudem häufig zu psychosozialen Belastungen, etwa durch Gewalt in der Familie oder Trennungen, die in der Unterschicht wesentlich häufiger vorkommen als in höheren sozialen Schichten (vgl. Shell Jugendstudie 2006, S. 62 f.).

In Bezug auf die hier betrachteten Kulturprojekte ist die Rolle der Jugendlichen in erster Linie „teilnehmend“. Wie sich diese Teilnahme wiederum gestaltet, hängt vom einzelnen Projekt ab. Den Jugendlichen werden Angebote in Form von

Kulturprojekten in ihrer Freizeit gemacht, die sie annehmen können, aber sie sind nicht zur Teilnahme verpflichtet.

Laut der Shell Jugendstudie von 2010 stellt Freizeit „für Jugendliche einen der wichtigsten sozialen Räume zur Identitätsbildung und damit zur Selbstentfaltung dar“ (Shell Jugendstudie 2010, S. 18). Die Gestaltung der Freizeit der Jugendlichen wird ähnlich wie ihr formales Bildungsniveau zu großen Teilen von ihrem sozioökonomischen Hintergrund bestimmt (vgl. Shell Jugendstudie 2010, S. 97 ff.); und künstlerische Aktivitäten gehören laut dem „1. Jugend-KulturBarometer“ des Zentrums für Kulturforschung nicht zu den bevorzugten Beschäftigungen benachteiligter Jugendlicher (vgl. Keuchel 2009, S. 49). Ähnlich wie bei der schulischen Bildung spielt auch hier die Vorerfahrung der Eltern eine bedeutende Rolle für „die Pflege künstlerischer Hobbys sowie den Besuch entsprechender Bildungsangebote“ (Keuchel 2009, S. 46). Sind die Eltern „künstlerisch aktiv oder aktiv gewesen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie auch ihre Kinder dazu ermutigen und entsprechend in Bildungsangebote investieren, besonders hoch“ (Keuchel 2009, S. 46). Neben dem Elternhaus haben auch Freunde großen Einfluss auf eigene künstlerische Betätigung von benachteiligten Jugendlichen (vgl. Keuchel 2009, S. 83 ff.), vielfach leben diese Freunde jedoch in ähnlichen sozioökonomischen Verhältnissen und ihr Zugang zu Kunst und Kultur ist vergleichbar gering.

Kultur und kulturelle Aktivitäten sind für benachteiligte Jugendliche in der Regel also nicht von großem Interesse; 45 % der Jugendlichen mit niedriger Schulbildung geben sogar an, sich überhaupt nicht für Kultur zu interessieren (vgl. Keuchel 2009, S. 75) und nur acht Prozent der Hauptschüler/innen bzw. Hauptschulabsolvent/innen haben bereits ein kulturelles Bildungsangebot wahrgenommen (vgl. Keuchel 2009, S. 49).

Die (Ausgangs-) Motivation benachteiligter Jugendlicher, sich an Kulturprojekten zu beteiligen, scheint entsprechend niedrig zu sein und die Jugendlichen müssen vielfach erst für die Teilnahme gewonnen werden.

Die Künstler/innen

Die Künstler/innen, die die hier betrachteten Kulturprojekte durchführen, sind professionell und unabhängig künstlerisch tätig. Das heißt, dass sie eine künstlerische Ausbildung absolviert oder auf andere Weise ein vergleichbares professionelles Niveau erlangt haben, jedoch nicht im Rahmen von großen, etablierten Kulturinstitutionen wie Stadtgalerien oder Opernhäusern arbeiten. Die Zugehörigkeiten zu bestimmten Kunstsparten sind für diese Arbeit nicht von Bedeutung.

In den Projekten selbst übernehmen die Künstler/innen eine „aktiv gestaltende“ Rolle, sie entwerfen die Projekte, kümmern sich um deren Finanzierung und Umsetzung und bieten den Jugendlichen die Teilnahme daran an.

Ihre Motivation für die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen, lässt sich in (mindestens) drei Kategorien zusammenfassen: Marketing, gesellschaftliche Veränderung und künstlerische Herausforderung.

Als Marketingmaßnahme zielen entsprechende Projekte darauf ab, Nachwuchs sowohl auf der Publikumsseite wie auch auf der Seite der Kunstschaffenden zu sichern. Diese Motivation findet sich besonders im Zusammenhang von Kulturinstitutionen und ist bei ohnehin kulturaffine(ren) Gruppen, wie sie eher in den oberen sozialen Schichten zu finden sind (vgl. Keuchel 2009, S. 75 ff.), möglicherweise aussichtsreicher. Diese Motivation scheint daher in Bezug auf die hier betrachtete Zielgruppe von geringerer Bedeutung zu sein. Ein wichtigerer Aspekt könnte hier eine politisch-soziale Motivation zu sein, die Gesellschaft (positiv) zu beeinflussen, etwas zu verändern. Die Künstler/innen „tun mit ihrer Arbeit Gutes“.

Künstlerische Herausforderungen und die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten zu erweitern und etwas Neues auszuprobieren können, ebenfalls als Antrieb für Projekte mit benachteiligten Jugendlichen wirken. Die folgende Aussage der Leiterin der Education-Abteilung der Berliner Philharmoniker, Henrike Grohs, in Bezug auf die Arbeit der Musiker in Education-Projekten mit Kindern und Jugendlichen kann sicherlich ebenso für unabhängige Künstler/innen gelten:

„Auch für die Musiker bedeutet die Zusammenarbeit mit jungen Menschen eine besondere Herausforderung, die ganz andere Fähigkeiten von ihnen fordert als im Konzertbetrieb. Improvisieren und komponieren, unterschiedliche Fähigkeiten in Einklang zu bringen und nicht immer wissen, wohin die Reise geht.“ (Grohs 2009, S. 248)

Ein ergänzender Aspekt könnte ökonomischer Art sein. Kulturprojekte mit (benachteiligten) Jugendlichen werden vielfach finanziell unterstützt und können so eine Einnahmequelle für die Künstler/innen darstellen.

Die Politik

Mit Blick auf Deutschland als Teil der Europäischen Union (EU) lassen sich vor allem vier politische Handlungsebenen unterscheiden: die der EU, des Bundes, des Landes und der Kommune.

In Deutschland verteilen sich außerdem die Zuständigkeiten für den Bereich kultureller Bildungsprojekte mit (benachteiligten) Jugendlichen auf (mindestens) drei verschiedene Ressorts: Kulturpolitik, Bildungspolitik und Jugendpolitik – jeweils auf Bundes-, Landes oder kommunaler Ebene.

In Bezug auf Kulturprojekte mit benachteiligten Jugendlichen lässt sich die Rolle der Politik als „richtungsgebend“ beschreiben. Sie unterstützt entsprechende Forschung sowie den Austausch von Experten und sorgt so für eine theoretische Fundierung der aktiven Arbeit. Darüber hinaus gibt sie Richtlinien vor und setzt Schwerpunkte, die durch die Förderung konkreter Projekte und durch Konzepte oder Positionspapiere ausgedrückt werden. So entstand beispielsweise auf internationaler Ebene im Rahmen der UNESCO-Worldconference on Arts Education, die im März 2006 in Lissabon stattfand, ein Leitfaden für kulturelle Bildung („Road Map for Arts Education“, vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2008, S. 77 ff.). Im gleichen Jahr beauftragte auch das Abgeordnetenhaus in Berlin den Senat, ein Rahmenkonzept für kulturelle Bildung in Berlin zu entwickeln (vgl. Senatskanzlei

Berlin 2008). Ähnliche Stellungnahmen finden sich auf allen politischen Ebenen und ihre Zielsetzungen decken sich an vielen Stellen. So können hier als gemeinsame Hauptziele der Politik der Erhalt des kulturellen Erbes, u.a. durch Sicherung von künstlerischem Nachwuchs, und positive Wirkungen auf die teilnehmenden Jugendlichen genannt werden. Letztere umfassen Aspekte wie die Ausbildung und Weiterentwicklung individueller Fähigkeiten und sozialer Handlungskompetenzen, sowie eine Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und können, da sie in Konzeptpapieren wie den o.g. vorrangig betont werden, als Hauptmotivation des Engagements von Seiten der Politik aufgefasst werden (vgl. u.a. Deutsche UNESCO-Kommission 2008, S. 17 ff.; Deutscher Bundestag 2007, S. 379; Senatskanzlei Berlin 2008 S. 3 f.).

Die Geldgeber

In Bezug auf die Geldgeber, die die Projekte finanzieren, lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: öffentliche und private Geldgeber.

Zu öffentlichen Geldgebern sollen hier alle zählen, die öffentliche Gelder verwalten und sie für entsprechende Projekte vergeben können. Hierzu gehören neben den entsprechenden Ministerien oder Ämtern (vor allem auf Landes- und kommunaler Ebene) auch öffentliche Stiftungen, wie z.B. die Kulturstiftungen des Bundes oder der Länder.

Zu privaten Geldgebern werden hier Unternehmen, deren und unabhängige private Stiftungen sowie Privatpersonen gerechnet, die Kulturprojekten finanzielle Zuwendungen zukommen lassen.

Den Geldgebern kommt in Bezug auf die hier betrachteten Projekte eine „auswählende“, bzw. eine „entscheidende“ Rolle im wörtlichen Sinne zu: Mit der Entscheidung über die Mittelvergabe wird eine Auswahl an Projekten getroffen, die realisiert werden können, und so das Angebot kultureller Aktivitäten (mit)bestimmt, das den Jugendlichen zur Verfügung steht (wobei sich die Auswahlmöglichkeiten der Geldgeber auf jene Projekte beschränken, die sich bei ihnen um Mittel bewerben).

Die Motivation der Geldgeber und damit die Auswahlkriterien der zu fördernden Projekte kann sehr verschieden sein. Im öffentlichen Bereich scheint sie sich vielfach mit den Zielen der Politik zu decken, wobei je nach Institution oder Ausschreibung einzelne Förderschwerpunkte unterschiedlich gesetzt werden können, z.B. auf eine bestimmte Kunstsparte oder Zielgruppe, die verstärkt gefördert werden sollen. Bei privaten Geldgebern lassen sich für die Motivationen zur Mittelvergabe an Kulturprojekte vor allem zwei Aspekte erkennen. Zum Einen steht eine soziale Motivation im Vordergrund, ähnlich derjenigen der Künstler/innen, verbunden mit der Betonung einer Investition in die (gesellschaftliche) Zukunft. Diese Motivation steht bei der Außenkommunikation von Unternehmen im Vordergrund². Zum Anderen fördert entsprechendes Engagement das Ansehen und Image von Unternehmen oder Einzelpersonen. Hierfür sind sogenannte „Leuchtturmprojekte“, die mediale Aufmerksamkeit sicherstellen können, sicherlich wirkungsvoller und entsprechend von größerem Interesse als kleine Projekte ohne „Starbesetzung“ oder großes Publikum.

Diese beiden Motivationen schließen sich gegenseitig nicht aus, sondern können sogar eng zusammenhängen und gemeinsam eine Marketingstrategie darstellen.

Die Motivationen von Stiftungen hängen zumeist mit ihrem jeweiligen Stiftungszweck zusammen und sind ähnlich wie persönliche Motivationen von Einzelpersonen zu vielfältig, um sie hier im Einzelnen aufzuführen.

Die Öffentlichkeit

Öffentlichkeit bezieht sich hier zum Einen auf ein mögliches Publikum kultureller Projekte mit Jugendlichen, das sowohl das soziale Umfeld der Teilnehmenden wie auch ein Fachpublikum umfassen kann. Das Publikum taucht nicht nur als Zuschauer einer Präsentation des Projekts auf, es kann auch in Form von Konsumenten der Berichterstattung über ein Kulturprojekt in Erscheinung treten.

Zum Anderen meint Öffentlichkeit hier die Medien wie Print-, Rundfunk- und Fernseh-, sowie Internetmedien³ und deren öffentliche Berichterstattung. Hierbei

² vgl. beispielsweise Deutschen Bank, <http://www.deutsche-bank.de/csr/index.htm>

³ Die im Rahmen dieser Arbeit betrachtete Berichterstattung im Internet klammert private Äußerungen beispielsweise in Blogs aus und beschränkt sich auf „öffentliche Medien“.

lassen sich zum einen regionale und überregionale Berichterstattung unterscheiden und zum anderen Fach- und „allgemeine“ Medien, wie Kunst- oder Pädagogikzeitschriften bzw. Kulturmagazine und Tageszeitungen oder Nachrichtensendungen.

Die Rolle der Öffentlichkeit lässt sich als „beobachtend“, „berichtend“ und „bewertend“ beschreiben. Sie ist in erster Linie im Zusammenhang mit öffentlichen Präsentationen der künstlerischen Produkte von Kulturprojekten aktiv, denen sie beiwohnt und über die sie anschließend berichtet. Teilweise begleitet sie ein Projekt jedoch bereits im Prozess der Arbeit mit den Jugendlichen, und/oder wirbt für Abschlusspräsentationen.

Durch mediale Berichterstattung während des Prozesses und Werbung für mögliche Präsentationen kann die Öffentlichkeit Einfluss auf ein laufendes Projekt nehmen. Die spätere Berichterstattung und Bewertung nach Abschluss des Projektes kann für die Teilnehmenden wie die Durchführenden von Interesse sein, hat aber auf das aktuelle Projekt selbst keinen Einfluss mehr. Die Art der Berichterstattung und Bewertung im Nachhinein kann sich aber auf die Mittelvergabe und/oder Unterstützung in nicht-finanzieller Form für Folge- oder ähnliche Projekte sowie deren Gestaltung auswirken.

Die Motivation der Medien liegt zumeist darin, ihre Konsumenten anzusprechen, zu interessieren und zu informieren. Danach richten sich auch die Kriterien der Medien für Auswahl und Bewertung der Projekte, über die berichtet wird, wobei großen „Leuchtturmprojekten“ scheinbar auch hier meist mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als kleineren Projekten.

Das Publikum hingegen ist in der Regel entweder durch persönliche Bindungen zu Teilnehmenden, einem Thema oder einem Ort motiviert oder als Fachpublikum auch an der künstlerischen Qualität des Präsentierten interessiert.

2.2 Die Projekte, ihre Inhalte, Prozesse und Ergebnisse

Jedes Kulturprojekt ist anders und muss in seinem spezifischen Kontext gesehen werden (vgl. Bamford 2010, S. 45 f.). Doch gibt es Aspekte, die in der Regel in allen Projekten erkennbar sind und so generalisierte Aussagen ermöglichen. Einige dieser Aspekte, die für viele Projekte zu gelten scheinen, sollen hier mit Blick auf ihren Einfluss auf das Projekt und auf die unterschiedlichen Akteure näher betrachtet werden, um die Strukturen und Zusammenhänge aufzuzeigen, die später Ansatzpunkte für die Untersuchungen zur Wirkungsfähigkeit und Qualität von Kulturprojekten bieten können.

Projekthinhalte und Kunstformen

Die hier zu betrachtenden Kulturprojekte werden zumeist von den durchführenden Künstler/innen selbst entworfen, geplant und durchgeführt. So obliegen auch die inhaltliche Gestaltung, die Thematik eines Projekts und die Wahl der einbezogenen Kunstformen in erster Linie den Künstler/innen – wobei diese nicht vollkommen unabhängig von den anderen Akteuren darüber entscheiden können. Dieser Abschnitt betrachtet den Einfluss, den die Geldgeber sowie die Jugendlichen auf die Gestaltung der Projekthinhalte und die Auswahl der Kunstformen im Rahmen der Projektkonzeption haben.

Ausgehend von ihren persönlichen Interessen und künstlerischen Ideen, die in der Regel den Anstoß zu einem Projekt geben, müssen die Künstler/innen die Bedingungen der Geldgeber in die Projektkonzeption mit einbeziehen.

Die Vergabe von Geldmitteln für Kulturprojekte ist häufig auch an inhaltliche Aspekte gebunden. Öffentliche Gelder und vielfach auch Förderungen durch private Stiftungen werden meist über Antragsverfahren vergeben. Die Anträge müssen daher auf die Kriterien und Schwerpunkte der Fördernden ausgerichtet sein, um Zuwendungen zu erhalten. Diese Kriterien wiederum beziehen sich vielfach auf die Wirkungen eines Projekts auf die teilnehmenden Jugendlichen, so dass die Wirkungen in der Regel also ebenfalls in die Projektkonzeption einbezogen werden

müssen. Doch auch Förderungen von Unternehmen oder Privatpersonen können inhaltliche Einschränkungen beinhalten. Bezieht man sich beispielsweise auf Sponsoring als private Förderpraxis, so müssen die Künstler/innen sich auf bestimmte Angebote (z.B. Präsentationsmöglichkeiten) für die Sponsoren festlegen und so möglicherweise die Offenheit des eigentlichen Projektprozesses bereits im Vorfeld begrenzen.

Außerdem müssen die Künstler/innen bei der Wahl der Inhalte und Formen bedenken, dass sie die Jugendlichen zur Teilnahme am Projekt gewinnen müssen, da „im Gegensatz zur Schule (...) der Grundgedanke außerschulischer kulturpädagogischer Arbeit die Freiwilligkeit der Teilnahme ohne Zwang zur Leistungsbeurteilung“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 388) ist. Es stellt sich also die Frage, was die Zielgruppe des Projekts interessiert und mittels welcher Themen und Formen sie sich möglicherweise zur Teilnahme gewinnen lassen.

Der Soziologe Jens Maedler betont in einem ähnlichen Zusammenhang die Bedeutung der eigenen Lebenswelt(en) der Jugendlichen:

„Die Ansprache und Gewinnung von jungen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und Bildungszugängen erfordert eine ernsthafte und intensive Auseinandersetzung mit deren Lebenswelten.“
(Maedler 2008b, S. 105)

Dieser Ansatz taucht auch in anderen Zusammenhängen immer wieder auf. Der Bezug zu den eigenen Lebenswelten und die Art, wie kulturelle Angebote diese aufnehmen und/oder Anknüpfungspunkte zu diesen bieten, scheint für die Gewinnung Jugendlicher zur Teilnahme an Kulturprojekten eine wichtige Rolle zu spielen (vgl. Stiftung Kunst und Kultur des Landes NRW 2002, S. 53; Keuchel 2010, S. 122; Braun 2011, S. 98). Dies ruft wiederum die Fragen hervor, wie die Lebenswelten der Zielgruppe(n) der Projekte aussehen, wie die die Projekte durchführenden Künstler/innen Erkenntnisse darüber gewinnen und jene wiederum

in künstlerische Projekte einbinden können. Studien wie die Shell Jugendstudien oder das 1. Jugend-KulturBarometer können dazu (erste) Anhaltspunkte bieten.

Die Shell Jugendstudie von 2010 untersucht beispielsweise das Freizeitverhalten Jugendlicher. So lässt sich in Bezug auf konkrete Freizeitaktivitäten z.B. sagen, dass sich ein Großteil der Jugendlichen der Unterschicht in ihrer Freizeit vor allem für „Fernsehen“, „Musik hören“, „im Internet surfen“ und „sich mit Leuten treffen“ interessiert (vgl. Shell Jugendstudie 2010, S. 99).

Die Ergebnisse des 1. Jugend-KulturBarometers des Zentrums für Kulturforschung zeigen in Bezug auf beliebte Kunstsparten auf, dass sich heutige Jugendliche (hier unabhängig vom sozioökonomischen oder Bildungshintergrund betrachtet) am stärksten für Musik, gefolgt von Film und Fotografie im weitesten Sinne interessieren (vgl. Keuchel 2009, S. 27 ff.).

Die Dokumentation der Tagung „Cool – Kult – Kunst?! Jugendliche als Kulturpublikum“ der Stiftung Kunst und Kultur des Landes NRW betont außerdem, dass gerade „Cross-Over-Projekte“ von Jugendlichen geschätzt werden (vgl. Stiftung Kunst und Kultur des Landes NRW 2002, S. 53).

Projekte, die mit Film, Internet und/oder Musik arbeiten und Kontakt zu anderen Jugendlichen betonen, scheinen also gute Möglichkeiten zu haben, die Aufmerksamkeit benachteiligter Jugendlicher zu erregen. Doch so hilfreich solche Angaben bei der Gestaltung von kulturellen Bildungsprojekten auch sein können, sie sichern noch nicht die Teilnahme der Jugendlichen.

Projektverlauf

Der Ablauf eines Kulturprojekts lässt sich in verschiedene Phasen einteilen: die Ideenentwicklung, die Konzeption, das Ansprechen der Teilnehmenden, die Umsetzung, die Präsentation und die Auswertung. Im Folgenden soll untersucht werden, auf welche Weise die jeweiligen Akteure in den einzelnen Phasen Einfluss auf die Prozesse im Projektverlauf nehmen können.

Ideenentwicklung: Da viele benachteiligte Jugendliche kaum oder kein Interesse für Kultur zeigen (vgl. Keuchel 2009, S. 75), kann davon ausgegangen werden, dass die Ideen für die hier betrachteten Projekte eher von den Künstler/innen oder von Seiten der Politik oder der Geldgeber (z.B. durch Ausschreibungen, Wettbewerbe etc.) angestoßen werden, als von den Jugendlichen selbst. Es scheint sich in der Regel eher um „top down“ als um „bottom up“-Initiativen zu handeln.

Konzeption: Welchen Einfluss die unterschiedlichen Akteure auf die inhaltliche Konzeption eines Projektes nehmen können, wurde oben bereits aufgezeigt. Doch neben den Inhalten oder Kunstformen müssen z.B. auch Methoden geplant werden. Auch hier lässt sich Einfluss von Seiten der Politik oder der Geldgeber u.a. durch Förderkriterien wie z.B. Arbeit „auf Augenhöhe“ (Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung 2008, S. 2) oder andere auf Methoden oder Struktur bezogene Kriterien erkennen. An der jeweiligen Konzeption des einzelnen Projektes sind diese Akteure jedoch – wie zumeist auch die Jugendlichen – in der Regel nicht aktiv beteiligt.

Ansprechen der Teilnehmenden: Ist das Projekt konzipiert, muss es an die Zielgruppe herangetragen und diese zur Teilnahme animiert werden, ehe die eigentliche Umsetzung starten kann. Diese Phase ist eine Schlüsselphase; schließlich hängt der weitere Ablauf des Projekts von der Teilnahme der Jugendlichen ab. Hier spielen außer den Jugendlichen und den Künstler/innen weitere Akteure kaum eine Rolle, wobei die der Jugendlichen zunächst eher passiv (ihnen werden Angebote gemacht) und die der Künstler/innen eher aktiv ist (sie bieten ihr Projekt an). Doch mündet diese Phase in der aktiven Entscheidung der Jugendlichen, an dem Projekt teilzunehmen oder nicht.

Die Künstler/innen planen in der Regel vorab wie sie die Ansprache der Jugendlichen gestalten. In der Dokumentation der Tagung „Cool – Kult – Kunst?! Jugendliche als Kulturpublikum“, die 2002 in Düsseldorf stattfand, wird zum Thema Erreichbarkeit von Jugendlichen Folgendes betont:

„Projekte und Veranstaltungen über Schulen zu bewerben oder der Besuch etwa von Theatervorstellungen im Klassenverband haben sich in der Praxis als durchaus problematisch erwiesen, da allein schon die Beteiligung der Institution Schule bei Jugendlichen schnell den Verdacht des "uncoolen" aufkommen lassen kann. Als erfolgreicher hat sich eine Mund-zu-Mund-Propaganda erwiesen, dass also die Veranstaltung von Meinungsführern einer Peergroup empfohlen wird und sich dadurch zweierlei vermittelt: das Gefühl, etwas verpasst zu haben, wenn man nicht dort war und das Komplementärgefühl der Exklusivität, dort gewesen zu sein. Der mögliche Kontakt zu Künstlern ist ebenfalls ein oft genanntes Merkmal derjenigen Projekte und Veranstaltungen, die Erfolg in der Zielgruppe haben. Auch hier geht es um Distinktion durch Exklusivität.“ (Stiftung Kunst und Kultur des Landes NRW 2002, S. 54)

Die Künstler/innen müssen also vorab klären, ob sie ihre Zielgruppe direkt oder über ihr soziales Umfeld oder die Eltern ansprechen und auf welche Art bzw. über welche Informationskanäle die Ansprache erfolgen soll. Hier bieten sich neben „klassischen“ Werbeformaten wie Flyern oder Plakaten z.B. Möglichkeiten wie die persönliche Ansprache, das Nutzen von Social Media Netzwerken wie Facebook oder SchülerVZ oder Videoplattformen wie Youtube an. Außerdem muss entschieden werden, welche Botschaft in der Ansprache der Zielgruppe betont werden soll – wie beispielsweise die Auswahl eines bestimmten Themas, die Möglichkeit des Kontakts zu Künstlern oder die Exklusivität des Angebots.

Umsetzung: Ist die Ansprache der Jugendlichen gelungen, folgt die praktische Umsetzung des geplanten Vorhabens. Außer den Künstler/innen und den Jugendlichen sind auch in dieser Phase in der Regel keine weiteren Akteure beteiligt. Im Arbeitsprozess der Umsetzungsphase lassen sich zwei Aspekte unterscheiden, die jeweils eigene Rollen und Einflussbereiche für die Beteiligten mit sich bringen können. Bamford nennt diese Bereiche „Bildung in den Künsten“ und „Bildung durch die Künste“ (vgl. Bamford 2010, u.a. S. 93 ff.), wobei ersteres das Erlernen und Vertiefen von künstlerischen Techniken und Ausdrucksmöglichkeiten meint und

letzteres die Beschäftigung mit einem Thema mittels der Kunst. Für „Bildung in den Künsten“ vermitteln die Künstler/innen ihr Fachwissen, über das sie als Experten verfügen, während bei „Bildung durch die Künste“ sowohl die Jugendlichen wie die Künstler/innen Experten sein können – je nachdem, welche Themen gewählt werden und wie an sie herangegangen wird. Beides hängt in der Praxis meist eng zusammen – die Arbeit auf ein künstlerisches Produkt hin, das häufig am Ende dieser Phase steht, benötigt in der Regel die Kombination beider Aspekte.

Wie die jeweiligen Rollen der Jugendlichen und der Künstler/innen, sowie ihre Einflussmöglichkeiten in diesen Bereichen gestaltet sind, hängt zunächst davon ab, wie die Künstler/innen z.B. die Themenwahl, die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen und deren Entscheidungsmöglichkeiten gestalten.

Im (gemeinsamen) Arbeitsprozess selbst hängt der jeweilige Einfluss und die Rollenverteilung zumeist auch davon ab, wie sich die Jugendlichen in die ihnen zugedachten Rollen einfinden, sie ausfüllen bzw. verändern oder wie sie ihre Seite der Zusammenarbeit gestalten.

Präsentation: Das künstlerische Produkt, das in der Umsetzungsphase entstanden ist, wird in der folgenden Phase zumeist öffentlich präsentiert. Dies ist für die Jugendlichen meist von großer Bedeutung und wird von Seiten der Politik und der Geldgeber vielfach gefordert (vgl. Bamford 2010, S. 152, S. 156; Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung 2008, S. 1). Doch auch für die Künstler/innen selbst kann diese Phase wichtig sein, schließlich stellen sie hier gemeinsam mit den teilnehmenden Jugendlichen ihre Arbeit der Öffentlichkeit, den Geldgebern und Vertretern der Politik vor – und Künstler/innen wie Jugendliche erhalten Rückmeldungen zu der vorgestellten Arbeit z.B. in Form von Applaus, persönlichem Feedback oder anschließenden Berichten in den Medien.

Die Form und die genaue Gestaltung der Präsentation wird in der Regel von den Künstler/innen und den Jugendlichen bestimmt; sie hängt von der Konzeption des Projektes und besonders von der (gemeinsamen) Planung der Präsentation und dem entstandenen Produkt, also der Umsetzungsphase und ihren Ergebnissen ab. Dort wurde entschieden, ob es sich bei der Präsentation beispielsweise um eine Theater-,

Tanz- oder Filmaufführung, eine Ausstellung oder etwas ganz anderes handeln soll, wer welchen Part in der Präsentation übernimmt und wie die Arbeit dem Publikum nahe gebracht wird.

Auswertung: Die letzte Projektphase wertet das durchgeführte Projekt aus und misst gewissermaßen seinen „Erfolg“. Wobei der Erfolg von den verschiedenen Akteuren entsprechend ihrer differierenden Motivationen unterschiedlich definiert sein kann. So kann z.B. für die Geldgeber die Frage von Bedeutung sein, ob bzw. in welchem Maße mit den vergebenen Mitteln verbundene Forderungen erfüllt wurden, während sich die Künstler/innen mehr für die erreichte künstlerische Qualität interessieren können und für die Jugendlichen beispielsweise der Spaßfaktor des Projekts die größte Rolle spielen kann.

Die Wirkungen auf die Teilnehmenden Jugendlichen sind jeweils Teil der Ausgangsmotivationen der Künstler/innen, der Geldgeber wie auch der Politik. Entsprechend bedingen sie in der Regel auch den Erfolg bzw. den Wert – die Qualität – eines Projekts.

An dieser Phase sind im Prinzip alle Akteure beteiligt, wenn auch nicht unbedingt in gleichem Maße oder auf dieselbe Weise. Vielfach spielen die Künstler/innen eine zentrale Rolle. So werten sie häufig allein oder (teilweise) gemeinsam mit den Jugendlichen das Projekt aus und geben die Ergebnisse der Auswertung an die Geldgeber und teilweise auch an die Vertreter der Politik weiter. Die Öffentlichkeit wertet das Projekt zumeist unabhängig von den anderen Akteuren und nach eigenen Maßstäben aus, die wiederum jeweils verschieden sein können – je nachdem ob es sich z.B. um das soziale Umfeld der Jugendlichen, ein Kulturmagazin im Fernsehen oder um eine Regionalzeitung handelt.

Beziehungen zwischen den Akteuren

Mit Beziehungen ist hier in erster Linie das Verhältnis gemeint, in dem die einzelnen Akteure eines Kulturprojekts zueinander stehen und das nicht immer persönliche Beziehungen umfasst. So sind die durchführenden Künstler/innen in der Regel die

einigen Akteure, die im Laufe eines Projekts zu allen anderen in direkter Verbindung stehen.

Die persönlichste Beziehung, die in einem Kulturprojekt entsteht, ist die zwischen den teilnehmenden Jugendlichen und den durchführenden Künstler/innen. Sie arbeiten in der Regel zumindest in der Umsetzungs- und Präsentationsphase eng zusammen und keine dieser beiden Gruppen könnte das Projekt ohne das jeweilige Gegenüber durchführen. Jugendliche und Künstler/innen befinden sich also in einem gegenseitigen „Abhängigkeitsverhältnis“.

Dennoch ist die Beziehung nicht symmetrisch, da die Künstler/innen als Durchführende insofern hierarchisch über den Jugendlichen stehen, als dass sie zunächst über jedwede Entscheidungsmacht innerhalb des Projekts verfügen können.

In der Literatur lassen sich Hinweise darauf finden, dass „gute“ Beziehungen zwischen Künstler/innen und Jugendlichen sich positiv auf die Wirkungen und Ergebnisse entsprechender Projekte auswirken. Zwar finden sich keine eindeutigen Definitionen „guter“ Beziehungen, doch beschreibt beispielsweise Petra Winkelmann, stellvertretende Leiterin des Kulturamtes Düsseldorf, die (Arbeits-)Verhältnisse, die sich zwischen Mentor/innen und Jugendlichen des experimentellen Jugendkunstprojektes „DÜSSELDORF IST ARTIG“ entwickelten, als vertrauensvoll und gut (vgl. Winkelmann 2009, S. 238). Auch Bamford nennt mit Verweis auf die Forschungsergebnisse „das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern [in qualitativ hochwertiger kultureller Bildung, d.A.] kooperativ und vertrauensvoll“ (Bamford 2010, S. 160).

Das Verhältnis der Künstler/innen zu den Vertretern der Politik bzw. den Geldgebern scheint ebenfalls hierarchisch geordnet zu sein. So „geben“ Politik und Geldgeber die Projekte sozusagen bei den Künstler/innen „in Auftrag“ oder „genehmigen“ diese.

Die wesentlichen Berührungspunkte in diesen Beziehungen liegen zum Einen in dem Einfluss, den die Politik und die Geldgeber auf die Ideen und Konzeptionen der

Künstler/innen für Kulturprojekte haben, und zum Anderen in der Auswertung dieser Projekte, die Vertretern der Politik und Geldgebern durch die Künstler/innen zugänglich gemacht wird. Sofern darüber hinaus kein persönlicher, direkter Austausch gesucht wird, ist er „von sich aus“ in der Regel nicht in den Projekten angelegt.

Bamford sieht fehlenden Kontakt und Austausch besonders zwischen Politik und Durchführenden als Mangel, der sich negativ auf die Qualität der Projekte auswirken kann:

„Eines der hauptsächlichen Hemmnisse, das in der Erhebung deutlich wurde, ist der verbreitete Mangel an Beratung zwischen den politischen Akteuren und den Praktikern vor Ort. Das führt zu schlecht zu vereinbarenden Zielen und zu mangelhafter Implementation.“ (Bamford 2010, S. 119)

Zwischen den teilnehmenden Jugendlichen und den Repräsentant/innen der Politik oder Geldgebern besteht in den meisten Fällen keine direkte oder gar persönliche Beziehung. Hier stellen ggf. die Künstler/innen einen Kontakt her, der sonst nicht bestünde.

Auch zwischen privaten Geldgebern und politischen Repräsentant/innen zeichnen sich u.a. auf Grund unterschiedlicher Interessenlagen im Laufe eines Projektes meist kaum Beziehungen ab, wobei durchaus Überschneidungen z.B. in Bezug auf Ziele oder Inhalte bestehen können, während zwischen öffentlichen Geldgebern und Vertreter/innen der Politik häufig durchaus Kontakt besteht.

Das Verhältnis der Öffentlichkeit zu anderen Akteuren wird im Abschnitt *Wahrnehmung der Projekte* in diesem Kapitel näher betrachtet.

Wirkungen der Projekte

In den Forschungsergebnissen der von Bamford durchgeführten weltweiten Analyse zur Qualität kultureller Programme werden (u.a.) deren (mögliche) Wirkungen aufgezählt und erläutert (vgl. Bamford 2010, S. 115 ff.). Allerdings betont Bamford, dass für einige der von ihr genannten Wirkungen bislang keine eindeutigen Kausalzusammenhänge festgestellt werden konnten, so dass sie sich teilweise ausschließlich auf persönliche Erfahrungen und Aussagen der für die eigene Forschung Befragten bezieht. Ihre Schlüsse scheinen jedoch plausibel und decken sich, wie im Folgenden aufgezeigt wird, vielfach mit Aussagen aus einschlägiger Fachliteratur.

Hier sollen nun für diese Arbeit bedeutsame Ergebnisse Bamfords zusammen gefasst werden, wobei das Hauptaugenmerk auf den Wirkungen liegt, die Kulturprojekte auf die teilnehmenden Jugendlichen haben können. Darüber hinaus sollen auch mögliche Wirkungen auf die (politische oder soziale) Umgebung in der die Projekte stattfinden, d.h. meist die Kommune, und auf die durchführenden Künstler/innen genannt werden.

Bamford betont mehrfach, dass die erhofften, positiven Wirkungen nur in qualitativ hochwertigen Projekten erreicht werden (vgl. u.a. Bamford 2010, S. 112). In ihrer Studie trägt sie daher auch Merkmale einer solchen „guten“ Qualität zusammen, die sie in strukturelle und methodologische Merkmale unterteilt (vgl. Bamford 2010, S. 115 ff.). Für die Qualität kultureller Projekte sei der Projektinhalt, so Bamford, von geringerer Bedeutung als Methode und Struktur (Bamford 2010, S. 115 f.).

Ein nach Bamford qualitativ „gutes“ Kulturprojekt, das die erhoffte, positive Wirkungsfähigkeit besitzt, muss also möglichst viele der aufgezählten Merkmale aufweisen. Entsprechen Projekte nicht jenen qualitativen Ansprüchen, können laut Bamford sogar negative Wirkungen auftreten (vgl. Bamford 2010, S. 112 f.).

Die positiven Wirkungen auf die Jugendlichen lassen sich grob in drei Kategorien einteilen: die Entwicklung individueller Fähigkeiten sowie sozialer

Handlungskompetenzen und eine Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen.

Zu den individuellen Fähigkeiten, die künstlerische Projekte fördern können, gehören künstlerische Fertigkeiten und das Finden eigener Ausdrucksformen (vgl. Bamford 2010, S. 133 f.; Deutsche UNESCO-Kommission 2008, S. 20). Außerdem wurden in 71 % der von Bamford betrachteten „qualifizierten“ Kulturprogramme verbesserte schulische Leistungen der Jugendlichen in Folge der Teilnahme festgestellt (vgl. Bamford 2010, S. 136; vgl. auch Deutscher Bundestag 2007, S. 379). Desweiteren können entsprechende Projekte die Ausprägung von Kreativität und Problemlösungsverhalten begünstigen (vgl. Bamford 2010, S. 133ff., 160 ff.; Deutscher Bundestag 2007, S. 379; Deutsche UNESCO-Kommission 2008, S. 19).

Zu den durch künstlerische Projekte gestärkten sozialen Handlungskompetenzen zählt laut Bamford neben Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Achtung, Verantwortungsbewusstsein, Toleranz und Wertschätzung, auch die Entwicklung von Demokratiefähigkeit, die „ein signifikanter Anteil der qualitativen Antworten“ ihrer eigenen Studie beschreibt (vgl. Bamford 2010, S. 144 ff., 147; Deutscher Bundestag 2007, S. 379; Keuchel 2009, S. 160 ff.).

Eine Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen umfasst verschiedene Aspekte (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 379). So stärken z.B. die Erfahrungen, etwas selbst zu erarbeiten, es vor anderen zu präsentieren und dafür positive Rückmeldungen zu erhalten, das Selbstwertgefühl und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Sie führen zu positiveren Haltungen sich selbst und anderen gegenüber (vgl. Bamford 2010, S. 144 ff.; Keuchel 2009, S. 156 f.). Zudem stellt Bamford in ihrer Studie fest,

„dass kunstorientierte Programme möglicherweise eine therapeutische Wirkung auf Schüler entfalten, die der Schule entfremdet sind oder für die besondere physische, mentale Erfordernisse gelten oder die im Verhalten und/oder Lernen besonderen Bedarf haben.“ (Bamford 2010, S. 165)

Diese Überlegungen scheinen allein beim Gedanken an erfolgreiche Kunsttherapieformen durchaus nicht abwegig und besonders in Bezug auf benachteiligte Jugendliche von Bedeutung zu sein. Bei Bamford bleibt hier die Frage nach möglichen Erklärungen oder kausalen Zusammenhängen offen.

Diese Frage wird in Kapitel 3 anhand der Anerkennungstheorie Honneths zu beantworten versucht.

Nicht nur die Jugendlichen können von Kulturprojekten profitieren. Auch für die durchführenden Künstler/innen und die Kommunen, in denen die Projekte durchgeführt werden, zeigt Bamford positive Wirkungen auf. So könnten die Künstler/innen beispielsweise neue persönliche oder professionelle Beziehungen aufbauen und ihr eigenes künstlerisches Schaffen erweitern (vgl. Bamford 2010, S. 141). Besonders in „risikoreichen kommunalen Settings“ (Bamford 2010, S. 141) entfalteten Kulturprojekte außerdem positive Wirkungen wie z.B. stärkere Bindungen innerhalb der Kommune oder einen intensivierten (interkulturellen) Dialog (vgl. (Bamford 2010, S. 153).

Künstlerisches Produkt

Das künstlerische Produkt wird in der Umsetzungsphase eines Kulturprojekts von den durchführenden Künstler/innen und den teilnehmenden Jugendlichen hergestellt und in der Präsentationsphase der Öffentlichkeit vorgestellt. Es taucht in Bamfords Qualitätsmerkmalen nicht auf, doch scheint auch in diesem Zusammenhang die Frage nach Qualität interessant. In Bezug auf Kriterien einer künstlerischen Qualität eines Kulturprojekts kann die folgende Aussage Maedlers im Rahmen seiner Untersuchung zu „Anforderungen an Angebote kultureller Einrichtungen für mehr gelingende kulturelle Teilhabe“ (Maedler 2008b, S. 102) Anhaltspunkte liefern: „Professionalität, Vielfalt, künstlerischer Anspruch und Ausdruck sind Qualitätsmerkmale kultureller Institutionen“ (Maedler 2008b, S. 105). Diese für Institutionen aufgestellten Merkmale können, auf Kulturprojekte übertragen, so verstanden werden, dass diese einen möglichst hohen Grad an Professionalität aufweisen sollten, was z.B. die Umsetzung der künstlerischen Idee

oder die Organisation der Präsentation angeht. Der Aspekt der Vielfalt, der sich auf Institutionen bezogen z.B. auf ein vielfältiges Programm beziehen kann, scheint im Bezug auf ein einmalig durchgeführtes Projekt nicht von Bedeutung, so dass hierauf im Folgenden nicht näher eingegangen wird. Ein künstlerischer Anspruch kann sich z.B. auf die Beherrschung künstlerischer Techniken, die verwendeten Materialien und auch auf die Art der Präsentation beziehen; und künstlerischer Ausdruck kann hier eine authentische Verbindung von Inhalten und künstlerischen Formen meinen.

In der Praxis hängt die künstlerische Qualität eines Projektes in der Regel vorwiegend von den Künstler/innen ab, die als „Kunst-Experten“ das Projekt realisieren. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die teilnehmenden Jugendlichen bereits ausgebildete künstlerische Fertigkeiten in ein Projekt mitbringen. Diese Fertigkeiten müssen also in der Regel mit Unterstützung der Künstler/innen im Arbeitsprozess erarbeitet werden, um ein anspruchsvolles künstlerisches Produkt hervorzubringen. Wobei anspruchsvoll hier nicht heißen muss, dass die Jugendlichen z.B. eine dreifache Pirouette beherrschen müssen, um ein Tanzstück von hoher künstlerischer Qualität aufzuführen, auch eine gut inszenierte halbe Drehung kann jenen Anspruch erfüllen.

Ein Beispiel dafür, dass hohe künstlerische Qualität auch mit Laien erreicht werden kann, ist Pina Bauschs „Kontakthof. Mit Jugendlichen ab 14“. Die Schöpferin des deutschen Tanztheaters und ehemalige Direktorin des „Wuppertaler Tanztheaters“ hatte 2008 eines ihrer bereits professionell aufgeführten Stücke mit Jugendlichen, die größtenteils nie zuvor getanzt oder Theater gespielt hatten, nach einem Jahr Proben auf die Bühne gebracht und sowohl von Familien und Freunden als auch vom regulären Tanzpublikum und den Medien Begeisterung dafür geerntet. Bei diesem Projekt waren Professionalität und künstlerischer Anspruch u.a. durch die Umsetzung im Rahmen des professionellen „Wuppertaler Tanztheaters“ gewährleistet. Dass auch der künstlerische Ausdruck überzeugte, kann u.a. damit zusammenhängen, dass beispielsweise Texte des Originalstücks in der Version von 2008 von den beteiligten Jugendlichen selbst neu verfasst und ausgelegt wurden. So konnten sie die Geschichten des bestehenden Stückes mit ihren eigenen

Lebenswelten verknüpfen und ein Stück, das zwanzig Jahre zuvor für und mit professionellen, erwachsenen Tänzer/innen entwickelt wurde, authentisch präsentieren.

In (öffentlichen) Förderrichtlinien oder Konzepten tauchen vielfach die von Bamford genannten Qualitätsmerkmale struktureller oder methodologischer Art (in ähnlicher Form) auf, aber auf die künstlerische Qualität wird selten oder nur sehr allgemein verwiesen. So heißt es beispielsweise in der Präambel der Förderrichtlinien des Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung: „Entscheidend für die Auswahl sind inhaltliche, künstlerische und pädagogische Qualität“ (Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung 2008, S. 1), in den folgenden „Inhaltlichen Kriterien der Förderung“ (Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung 2008, S. 2) wird jedoch auf die künstlerische Qualität nicht mehr eingegangen und es werden keine entsprechenden Kriterien genannt (vgl. Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung 2008, S. 2). Und auch Bamford thematisiert in ihrer Studie nicht explizit die Frage nach künstlerischer Qualität eines kulturellen Bildungsprojektes.

Dass künstlerische Qualität dennoch für die Wirkungsfähigkeit kultureller Projekte von Bedeutung sein kann, soll im folgenden Abschnitt „Wahrnehmung“ sowie im Kapitel 3 gezeigt werden.

Wahrnehmung der Projekte

An dieser Stelle wird die Wahrnehmung kultureller Projekte mit benachteiligten Jugendlichen in der Öffentlichkeit angesprochen. Entsprechend spielen die zuvor unter „Öffentlichkeit“ zusammengefassten Medien und das Publikum kultureller Projekte mit Jugendlichen eine zentrale Rolle.

Bei Bamford heißt es im Zusammenhang mit der öffentlichen Wahrnehmung kultureller Projekte:

„Ein (...) Aspekt, der [von den im Rahmen der Studie Befragten, d.A.] betont wurde, war die Rolle der Medien beim Verbreiten „guter

Nachrichten“ über erfolgreiche Programme im Bereich künstlerischer Bildung. Diese dienen dazu, öffentliche Aufmerksamkeit auf den Wert der Künste zu lenken (...).“ (Bamford 2010, S. 85 f.)

Positive Berichterstattung könne also den Blick der Öffentlichkeit auf „den Wert der Künste“ im Rahmen von (Bildungs-) Projekten mit Jugendlichen lenken. Jener „Wert der Künste“ lässt sich hier zum Einen als sozialer Wert und zum Anderen als künstlerischer Wert verstehen.

Als sozialer Wert stellt er einen Bezug zur Wirkung künstlerischer Projekte besonders auf die teilnehmenden Jugendlichen her. Dieser Wert scheint wie in den Förderkriterien auch in der Außenwahrnehmung vielfach im Vordergrund zu stehen. So finden sich beispielsweise Berichte über Kulturprojekte mit Jugendlichen überwiegend in den Lokalteilen regionaler Zeitungen und weniger in Kunstzeitschriften.

Mit der Interpretation von „Wert der Künste“ als sozialem Wert geht vielfach ein Vorwurf von Seiten der Künstler/innen einher, von der Politik als „soziale Problemlöser“ genutzt zu werden (vgl. Rollig 1998, S. 20), die durch Kulturprojekte die schwierige Situation benachteiligter Jugendlicher verbessern sollen. Doch gleichzeitig erkennen auch viele Kunst- und Kulturschaffende selbst solchen Projekten den zweiten, den künstlerischen Wert ab (vgl. Winkels 2009, S. 239).

Eine Anerkennung kultureller Projekte mit Jugendlichen als Kunst durch die Medien könnte die Ansprache von Fachpublikum fördern, so dass nicht nur Verwandte und Geldgeber den Leistungen der Jugendlichen und der Künstler/innen applaudieren.

Auch Peter Winkels setzt sich im Rahmen seiner Arbeit in der Gestaltung der Kinder- und Jugendprogramme im Haus der Kulturen der Welt in Berlin mit diesem Problem auseinander. Er beschreibt, dass trotz häufiger Zustimmung der in dem Bereich aktiven Künstler/innen der vermittelnde Ansatz des Hauses der Kulturen der Welt

„oft auf die Skepsis europäischer Programmierer [trifft, d.A.], die in einer pädagogischen Arbeit eine Herabsetzung des Künstlers sehen. Dieser Skepsis lässt sich unserer Erfahrung nach nur begegnen, wenn die kreative Begegnung zwischen Künstlern und Jugendlichen und die Präsentation der Ergebnisse nach den gleichen professionellen Kriterien gestaltet werden, die auch bei der Umsetzung eines regulären Kulturprogramms gelten.“ (Winkels 2009, S. 239)

Künstlerische Qualität, die u.a. auf Professionalität und künstlerischem Anspruch beruht, scheint also eine Möglichkeit zu bieten, der fehlenden Anerkennung als Kunst bzw. der Ablehnung gegenüber den sozialen Aspekten in Kulturprojekten zu begegnen, die mit dem Problem einhergeht, dass die hier betrachteten Projekte beides miteinander verbinden: die künstlerischen wie die sozialen Werte, und so nicht eindeutig zuzuordnen sind.

3 Anerkennung als Grundlage für die Wirkungsfähigkeit von Kulturprojekten

Dass Kulturprojekte tiefgreifende Wirkungen bei den teilnehmenden Jugendlichen auslösen können, wurde im Abschnitt *Wirkungen der Projekte* in Kapitel 2.2 dargelegt (vgl. auch Bamford 2010, S. 115 ff.; Deutscher Bundestag 2007, S. 379; Deutsche UNESCO-Kommission 2008, S. 19 f.; Keuchel 2009, S. 156 ff.).

Warum scheinen jene Wirkungen wie die von Bamford benannten therapeutischen Effekte besonders bei benachteiligten Jugendlichen auffällig (vgl. Bamford 2010, S. 165)? Und sind sie spezifisch für Kulturprojekte oder könnten beispielsweise Sportprojekte dieselben Wirkungen erreichen?

Diese Fragen sollen in diesem Kapitel mit Hilfe der Anerkennungstheorie Axel Honneths und Reinold Schmückers Untersuchungen zur Autonomie des/r Künstlers/Künstlerin beantwortet werden. Hierfür wird der Blick zunächst auf die soziale Situation benachteiligter Jugendlicher als eine von mangelnder Anerkennung geprägte und anschließend auf mögliche Anerkennungserfahrungen für diese Jugendlichen in Kulturprojekten gelenkt.

3.1 Mangelnde Anerkennung im Alltag benachteiligter Jugendlicher

Die Situation benachteiligter Jugendlicher scheint von vielfältigem Mangel geprägt zu sein: Mangel an finanziellen Ressourcen, Mangel an formaler Bildung, Mangel an beruflichen Chancen – und vielfach auch Mangel an Achtung und Anerkennung gegenüber ihrer Person und ihren Fähigkeiten (vgl. Bundesministerium 2010, S. 38). Dieser letztgenannte Mangel wird im Folgenden unter Bezug auf die Untersuchungen Honneths zum „Kampf um Anerkennung“ (1994) und die Ergebnisse der Shell Jugendstudien (2006; 2010) analysiert.

Honneth unterscheidet mit Bezug auf Theorien der Philosophen Georg Wilhelm Friedrich Hegel und George Herbert Mead drei Formen der „wechselseitigen Anerkennung“: emotionale Zuwendung, rechtliche Anerkennung und soziale Wertschätzung (vgl. Honneth 1994, S. 151). Jede dieser Formen von Anerkennung durch Andere wirke sich direkt auf eine jeweilige Form der positiven Beziehung zum eigenen „Ich“ aus, während das Ausbleiben jeder dieser Anerkennungsformen negative Folgen für die Selbstbeziehung einer Person und sogar die Gefahr einer derart starken Verletzung mit sich bringe, „die die Identität der ganzen Person zum Einsturz bringen kann“ (Honneth 1994, S. 212 f.).

Emotionale Zuwendung

Emotionale Zuwendung finde, so Honneth mit Bezug auf die Objektbeziehungstheorie des Psychoanalytikers Donald W. Winnicott, ihren Ursprung in der Beziehung zwischen Mutter und Baby. Diese gelangten über einen gegenseitigen Ablösungsprozess gleichzeitig zu einer Anerkennung der Autonomie des Gegenübers und zu einem Vertrauen in die beständige Zuneigung der anderen Person (vgl. Honneth 1994, S. 153 ff.). Das Ergebnis eines solchen erfolgreichen Ablösungsprozesses ist ein „Gefühl der Liebe“ (Honneth 1994, S. 169).

Durch emotionale Zuwendung bzw. Liebe entwickle ein Individuum ein Vertrauen in die „dauerhafte Erfüllung“ der „eigenen Bedürfnisse durch den anderen (...), weil sie für ihn von einzigartigem Wert sind“ (Honneth 1994, S. 168). In diesem Anerkennungsverhältnis begründe sich die positive Selbstbeziehung des „Selbstvertrauens“ einer Person, das die Grundlage für alle weiteren Formen positiver Selbstbeziehung bilde:

„Jene Grundsicht einer emotionalen Sicherheit nicht nur in der Erfahrung, sondern auch in der Äußerung von eigenen Bedürfnissen und Empfindungen, zu der die intersubjektive Erfahrung von Liebe verhilft, bildet die psychische Voraussetzung für die Entwicklung aller weiteren Einstellungen der Selbstachtung.“ (Honneth 1994, S. 172)

Das Vorenthalten von emotionaler Zuwendung äußere sich in verwehrter Liebe, im Extremfall gar in physischer Misshandlung, Folter oder Vergewaltigung, und stelle die „elementarste Art einer persönlichen Erniedrigung“ (Honneth 1994, S. 214) dar. Entsprechende Erfahrungen verletzen „das durch Liebe erlernte Vertrauen in die Fähigkeit der autonomen Koordinierung des eigenen Körpers nachhaltig“ (Honneth 1994, S. 214). Die Folgen seien soziale Scham und „ein Verlust an Selbst- und Weltvertrauen, der bis in die leiblichen Schichten des praktischen Umgangs mit anderen Subjekten hineinreicht“ (Honneth 1994, S. 214).

Da Individuen emotionale Zuwendung in persönlichen Beziehungen, wie Liebes- oder Freundschaftsbeziehungen innerhalb der Familie und dem sozialen Umfeld, erleben (vgl. Honneth 1994, S. 151), ist der Grad an erhaltener emotionaler Zuwendung individuell verschieden, abhängig von der Intensität und Beschaffenheit jener Beziehungen.

Dennoch lässt sich in Bezug auf die Situation benachteiligter Jugendlicher generell feststellen, dass das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern in Familien der Unterschicht häufig relativ schlechter ist, als in höheren sozialen Schichten (vgl. Shell Jugendstudie 2006, S. 62 f.). So scheinen in ersteren eher autoritäre Erziehungsstile und Konflikte ohne gemeinsame Lösungen vorzuherrschen und ist die Gefahr von aggressivem Verhalten innerhalb der Familie größer als in höheren Schichten (vgl. Shell Jugendstudie 2006, S. 62 f.). Zudem betont die Shell Jugendstudie von 2010, dass „sozial benachteiligte Jugendliche seltener als andere Jugendliche über gute Unterstützungsnetzwerke innerhalb und außerhalb der Familie“ (Shell Jugendstudie 2006, S. 63) verfügen.

Trotz der Abhängigkeit von der individuellen sozialen Situation, lässt sich doch erkennen, dass benachteiligte Jugendliche scheinbar häufiger als viele Gleichaltrige Gefahr laufen, dass ihnen emotionale Zuwendung vorenthalten wird.

Rechtliche Anerkennung

Die rechtliche Anerkennung bezieht sich auf den Menschen als Gleichen unter Gleichen. Die Anerkennung eines Menschen als Rechtsperson sichere ihm dieselben

Rechte zu wie anderen Mitgliedern seiner Gesellschaft – unabhängig von individuellen Besonderheiten – und sei verbunden mit einem Vertrauen in seine moralische Kompetenz (vgl. Honneth 1994, S. 173 ff.).

Auch in rechtlicher Anerkennung sei ein wechselseitiges Verhältnis zu erkennen. Es liege darin begründet,

„daß wir zu einem Verständnis unserer selbst als eines Trägers von Rechten nur dann gelangen können, wenn wir umgekehrt ein Wissen darüber besitzen, welche normativen Verpflichtungen wir dem jeweils anderen gegenüber einzuhalten haben.“ (Honneth 1994, S. 174)

Erst wenn wir also die anderen Mitglieder unserer Gesellschaft als „Träger von Rechten“ anzuerkennen lernten, „können wir uns selber auch als Rechtsperson in dem Sinne verstehen, daß wir uns der sozialen Erfüllung bestimmter unserer Ansprüche sicher sein dürfen“ (Honneth 1994, S. 174).

Durch die Erfahrung rechtlicher Anerkennung gewinne ein Mensch „die Möglichkeit, sein Handeln als eine von allen anderen geachtete Äußerung der eigenen Autonomie begreifen zu können“ (Honneth 1994, S. 192), da die Rechte, über die dieser Mensch innerhalb einer Gesellschaft verfügt, als „anonymisierte Zeichen“ (Honneth 1994, S. 192) der Achtung dieser Gesellschaft verstanden werden könnten.

Durch seine Anerkennung als gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft entstünde in einem Individuum also das Bewusstsein, „sich selber achten zu können, weil es die Achtung aller anderen verdient“ (Honneth 1994, S. 192). Daher stelle rechtliche Anerkennung die Grundlage jener positiven Selbstbeziehung dar, die Honneth als „Selbstachtung“ bezeichnet (vgl. Honneth 1994, S. 195).

Werde eine Person „vom Besitz bestimmter Rechte innerhalb einer Gesellschaft strukturell ausgeschlossen“ (Honneth 1994, S. 215), so impliziere diese Missachtung die Aussage, dass jene Person nicht als vollwertige/r, moralisch zurechnungsfähige/r

Interaktionspartner/in anerkannt werde (vgl. Honneth 1994, S. 216). Entsprechend könne sich die Person auf sich selbst nicht (mehr) als gleichberechtigte/r Interaktionspartner/in aller Mitmenschen beziehen, wodurch ihre Selbstachtung sinke (vgl. Honneth 1994, S. 216).

Die 1989 verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention betont die Gleichberechtigung aller Kinder und Jugendlicher. Dort heißt es in Artikel 2:

„(1) Die Vertragsstaaten achten die (...) festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormundes oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989, Artikel 2)

Da auch Deutschland dieses „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989) unterschrieben hat, verfügen also theoretisch alle in Deutschland lebenden Jugendlichen⁴ unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund über dieselben Rechte, und können insofern als untereinander gleichberechtigte Rechtspersonen angesehen werden.

Honneth bezieht in das Verständnis einer Rechtsperson über die Beschreibung als gleichberechtigte/r Träger/in von Rechten hinaus aber auch den Aspekt der

⁴ Auch bereits volljährigen jungen Menschen, für die die UN-Kinderrechtskonvention nicht mehr gilt, wird in Deutschland eine theoretische Gleichberechtigung und Schutz vor Diskriminierung zugesichert (vgl. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Artikel 3).

„Erfüllung bestimmter unserer Ansprüche“ (Honneth 1994, S. 174) ein, was im Alltag benachteiligter Jugendlicher nicht immer gewährleistet zu sein scheint.

Ein Beispiel hierfür kann das Recht auf Bildung darstellen, das in Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention beschrieben wird. Dieses Recht wird in der Praxis in Deutschland nicht allen Kindern und Jugendlichen in gleicher Weise gewährt. So werden besonders Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten im deutschen Schulsystem häufig benachteiligt (vgl. Shell Jugendstudie 2010, S. 72 f.), wie auch der UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung Vernor Muñoz Villalobos bemängelte (vgl. Kahl 2007). Entsprechend ist auch der Erwerb der Hochschulberechtigung stark an die soziale Schichtzugehörigkeit und den Bildungsstand der Eltern gebunden, wie die Shell Jugendstudien von 2006 und 2010 einhellig feststellen (vgl. Shell Jugendstudie 2006, S. 66; Shell Jugendstudie 2010, S. 72). Diese Tatsache widerspricht Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention, in dem alle unterzeichnenden Staaten aufgefordert werden, „allen [Kindern und Jugendlichen, d.A.] entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln [zu, d.A.] ermöglichen“ (UN-Kinderrechtskonvention Artikel 28, Nr. 1 c).

Benachteiligte Jugendliche sind also in Deutschland nicht „vom Besitz bestimmter Rechte innerhalb einer Gesellschaft strukturell ausgeschlossen“ (Honneth 1994, S. 215), haben aber im Alltag dennoch häufig keine Gewährleistung, dass ihre Ansprüche im gleichen Umfang wie die Jugendlicher aus anderen sozialen Schichten erfüllt werden bzw. die Umsetzung ihrer Rechte garantiert wird.

Soziale Wertschätzung

Die soziale Wertschätzung unterscheidet sich von der rechtlichen Anerkennung besonders darin, dass sie sich nicht auf die Gleichheit der Menschen an sich bezieht, sondern auf die individuellen Eigenschaften, die die einzelnen Menschen voneinander unterscheiden (vgl. Honneth 1994, S. 196 ff.).

Dieses Anerkennungsverhältnis „gegenseitiger Wertschätzung“ baut auf einen „intersubjektiv geteilten Werthorizont“ (Honneth 1994, S. 196) auf, an dem sich der

Wert von „charakteristischen Eigenschaften“ (Honneth 1994, S. 183 f.) einer Person, bzw. ihre Fähigkeiten und Leistungen innerhalb einer Gesellschaft messen lasse. Verschiedene Gesellschaften könnten über unterschiedlich gestaltete Werteordnungen verfügen, die keine feste Größe darstellten, sondern (durch die Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft) verändert werden könnten (vgl. Honneth 1994, S. 197 f.).

Eine Person erlebt also durch die Mitglieder ihrer Gesellschaft soziale Wertschätzung für Eigenschaften oder Fähigkeiten, die sie besitzt, bzw. für Leistungen, die sie zeigt. Dadurch entwickle diese Person ein Gefühl des Vertrauens darin, grundsätzlich für die Gesellschaft „wertvolle“ Leistungen erbringen zu können und über „wertvolle“ Fähigkeiten oder Eigenschaften zu verfügen. Honneth führt aus:

„Wir können eine solche Art der praktischen Selbstbeziehung, für die umgangssprachlich der Ausdruck „Selbstwertgefühl“ vorherrscht, in kategorialer Parallele zu den bislang verwendeten Begriffen des „Selbstvertrauens“ und der „Selbstachtung“ sinnvollerweise „Selbstschätzung“ nennen.“ (Honneth 1994, S. 209)

Wer legt den Werthorizont einer Gesellschaft fest und wovon hängen die Maßstäbe, an denen der Wert einer Person gemessen wird, im gesellschaftlichen Alltag ab?

Die Werteordnung einer Gesellschaft werde, so Honneth, über einen langen Zeitraum hinweg zwischen verschiedenen sozialen Gruppierungen der Gesellschaft „konflikthaft“ (Honneth 1994, S. 207) ausgehandelt. Den genauen Wert bestimmter Eigenschaften oder Leistungen jedoch läge die aktuelle (kulturelle) Auslegung des innerhalb der Gesellschaft geltenden Wertekanons fest (vgl. Honneth 1994, S. 205). Um diese Auslegung herrschten Konflikte, die in einem „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1994, S. 206) zwischen verschiedenen Gesellschaftsgruppen ausgehandelt würden, in dem jede Gruppierung um die Anerkennung der eigenen Lebensweisen als wertvoll kämpfe. Für den Ausgang dieses Kampfes um Anerkennung spiele neben der „gruppenspezifische[n] Verfügungsmacht über Mittel symbolischer Gewalt“

(Honneth 1994, S. 206) und ökonomischen Verhältnissen auch die öffentliche Aufmerksamkeit eine Rolle, die den Wert einer durch eine soziale Gruppierung repräsentierte Lebensform erhöhen könne (vgl. Honneth 1994, S. 205 ff.). Vereinfacht ließe sich sagen, dass überwiegend jene sozialen Gruppierungen darüber entscheiden, was in einer Gesellschaft als wertvoll angesehen wird, die über hinreichend ökonomische Güter sowie über Macht und Einfluss innerhalb der Gesellschaft verfügen und die Meinungsbildung in der Öffentlichkeit am stärksten prägen. Dies trifft sicher eher auf soziale Gruppierungen innerhalb der oberen gesellschaftlichen Schichten zu.

Entsprechend haben Angehörige der unteren Schichten eher geringere Chancen, ihre eigenen Lebensformen, insofern sie sich von denen höherer Schichten unterscheiden, als gesellschaftlich wertvoll zu etablieren. Das führt dazu, dass die Lebensformen der Mitglieder unterer sozialer Schichten vielfach als weniger wertvoll angesehen werden und jenen Menschen mit geringerer sozialer Wertschätzung begegnet wird.

Benachteiligte Jugendliche erhalten demnach in der Regel schon aufgrund ihrer Schichtzugehörigkeit weniger gesellschaftliche Anerkennung, als Jugendliche höherer gesellschaftlicher Schichten.

Honneth erklärt, dass das Vorenthalten sozialer Wertschätzung für ein Individuum zerstörerische Folgen haben kann:

„Die evaluative Degradierung von bestimmten Mustern der Selbstverwirklichung hat für deren Träger zur Folge, daß sie sich auf ihren Lebensvollzug nicht als auf etwas beziehen können, dem innerhalb ihres Gemeinwesens eine positive Bedeutung zukommt; für den Einzelnen geht daher mit der Erfahrung einer solchen sozialen Entwertung typischerweise auch ein Verlust an persönlicher Selbstschätzung einher, der Chance also sich selber als ein in seinen charakteristischen Eigenschaften und Fähigkeiten geschätztes Wesen verstehen zu können.“ (Honneth 1994, S. 217)

Die positive Selbstbeziehung der Selbstschätzung benachteiligter Jugendlicher scheint also durch die geringere gesellschaftliche Wertschätzung ihrer Lebensformen generell gefährdeter als die Gleichaltriger aus höheren Schichten.

Auch die o.g. Benachteiligung innerhalb des Schulsystems beispielsweise kann gesellschaftliche Geringschätzung für benachteiligte Jugendliche mit sich bringen. Diese Jugendlichen erhalten oft schlechtere Noten und ihre Versetzung ist häufiger gefährdet als die Gleichaltriger aus anderen sozialen Schichten (vgl. Shell Jugendstudie 2010, S. 77). Im Schulalltag werden benachteiligten Jugendlichen also vielfach „ausreichende“, „mangelhafte“ oder gar „ungenügende“ Leistungen bescheinigt – die, wie die Bezeichnungen schon deutlich machen, mit entsprechend weniger gesellschaftlicher Wertschätzung verbunden sind als „befriedigende“, „gute“ oder „sehr gute“ Leistungen.

Der Soziologe Richard Sennett betont in seinem Essay „Respekt im Zeitalter der Ungleichheit“, dass „Vergleiche, Einstufungen und Tests (...) von außen in das eigene Ich projiziert“ (Sennett 2007, S. 126) und dadurch jene äußeren Vergleichsmaßstäbe verinnerlicht werden. Auf die schulische Situation benachteiligter Jugendlicher übertragen würde das bedeuten, dass diese Jugendlichen ihre Leistungen und Fähigkeiten selbst auch an den von außen vorgegebenen Maßstäben mäßten und sie daher ebenfalls als nur „ausreichend“ oder gar „mangelhaft“ empfinden könnten. Dadurch sänke das Vertrauen, in die eigenen Fähigkeiten und Leistungen und darin, generell wertvolle Eigenschaften zu besitzen und wertgeschätzte Leistungen erbringen zu können – die Selbstschätzung der Jugendlichen litte.

Soziale Geringschätzung, wie sie benachteiligte Jugendliche beispielsweise häufig in der Schule erleiden, wirke sich, so Honneth, nicht nur negativ auf die Selbstschätzung aus. Sie rufe „negative Gefühlsreaktionen“ (Honneth 1994, S. 219) wie Wut, Scham oder Kränkung hervor. Honneth nennt diese „negativen Gefühlsreaktionen“ die „Symptome“ sozialer Missachtung (vgl. Honneth 1994, S. 219).

Jene Gefühlsreaktionen könnten Verhaltensweisen erklären, die das öffentliche Bild benachteiligter Jugendlicher als „schwierige“ Jugendliche zu prägen scheinen, wie z.B. Gewaltausbrüche, Vandalismus oder soziale Apathie (vgl. Maedler 2008b, S. 107). Ein durch solche Verhaltensweisen geprägtes öffentliches Bild benachteiligter Jugendlicher kann wiederum deren Erfahrungen sozialer Geringschätzung verstärken, wodurch die schulischen Leistungen weiter sinken können und die entsprechenden Verhaltensmuster intensiviert werden.

Soziale Geringschätzung und damit einhergehender Verlust der Selbstschätzung scheint für benachteiligte Jugendliche also die Gefahr einer Abwärtsspirale zu bergen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Alltag benachteiligter Jugendlicher häufiger als der vieler Altersgenossen von mangelnder Anerkennung geprägt ist. Die folgende zugespitzte Anmerkung des Soziologen Heinz Bude über „die Ausgeschlossenen“ (Bude 2008) der deutschen Gesellschaft scheint insofern vielfach auch in Bezug auf benachteiligte Jugendliche zutreffend: „Was sie können, braucht keiner, was sie denken, schätzt keiner und was sie fühlen, kümmert keinen“ (Bude 2008, S. 15).

3.2 Anerkennungserfahrungen benachteiligter Jugendlicher in Kulturprojekten

Die fehlende Anerkennung im Alltag benachteiligter Jugendlicher kann vor allem für die Wirkungsfähigkeit kultureller Projekte „für die Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 379) einen Erklärungsansatz bieten – sofern Kulturprojekte den teilnehmenden Jugendlichen Anerkennungserfahrungen bieten.

In diesem Abschnitt wird dargelegt, dass Kulturprojekte in der Lage sind, den Teilnehmenden Erfahrungen sozialer Wertschätzung zu ermöglichen und sie so in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Außerdem wird aufgezeigt, dass

die Möglichkeiten solcher Anerkennungserfahrungen besonders für Kulturprojekte charakteristisch sind.

Im Folgenden werden zunächst die Wertschätzungsmöglichkeiten für die teilnehmenden Jugendlichen innerhalb eines Kulturprojekts untersucht und anschließend Möglichkeiten, die die Projekte den Jugendlichen bieten, soziale Wertschätzung durch die Öffentlichkeit zu erfahren.

Soziale Wertschätzung innerhalb des Projekts

Für eine Untersuchung der Möglichkeiten, soziale Wertschätzung in einem Kulturprojekt zu erfahren, kann jenes Phänomen, das Schmücker als Verschwinden der „Kategorie des Fehlers“ aus der „Philosophie der Kunst“ (Schmücker 2011, S. 110) bezeichnet, einen Ansatz bieten. Die Autonomie, die heutigen Künstler/innen zugestanden würde, erlaube ausschließlich ihnen selbst Fehler in ihrem Werk zu deklarieren, während Außenstehende dies nicht vermochten:

„Denn der Begriff eines Fehlers bezeichnet die Abweichung von einer Norm oder einem Standard. Der Standard, anhand dessen sich ein Fehler konstatieren ließe, wird heute für ein Kunstwerk jedoch allein vom Künstler festgelegt.“ (Schmücker 2011, S. 111)

Auf Kulturprojekte übertragen hieße das, dass eine Anerkennung der Jugendlichen als Künstler/innen, ihnen die Kompetenz der „Letztentscheidung“ (Schmücker 2011, S. 112) darüber zubilligt, ob ein von ihnen geschaffenes Werk „fehlerhaft ist, oder nicht“ (Schmücker 2011, S. 112).

Ein solches Vertrauen in die Kompetenz der Jugendlichen, erlaubt es ihnen, sich innerhalb ihres eigenen Werkes als „gesetzgebend“ (Schmücker 2011, S. 115) zu erfahren und selbst zu entscheiden, ob eine ausgeführte Handlung falsch oder richtig war. Durch eine solche Unabhängigkeit von festgelegten, äußeren Standards (vgl. Schmücker 2011, S. 111) können die Jugendlichen in Kulturprojekten frei von einer Gefahr des „Fehlermachens“ agieren.

Genau darin liegt ein wesentlicher Unterschied z.B. zu Sportprojekten. Im Sport herrschen zumeist eindeutige Regeln dafür, was richtig oder falsch ist: Ist der Ball hinter der Linie, ist es ein Tor, andernfalls nicht; wurde die Turnübung möglichst nah an den bestehenden Vorgaben ausgeführt, handelt es sich um eine „gute“ Leistung etc.

Die Leistungen der Jugendlichen werden im Sport häufig ähnlich wie in der Schule an bestehenden Standards gemessen und so in eine „Leistungshierarchie“ eingeordnet, was je nach Rang innerhalb dieser Leistungshierarchie mit hoher oder niedriger Wertschätzung korrelieren kann. Es besteht also die Gefahr, dass Jugendliche auch in „gut gemeinten“ Sportprojekten wenig Anerkennung erhalten, wenn sie bestimmte Standards nicht erfüllen (können). Dadurch können Sportprojekte schlimmstenfalls sogar negative Wirkungen bei benachteiligten Jugendlichen entfalten und die o.g. Symptome fehlender sozialer Wertschätzung vertiefen.

Auch Kulturprojekte sind nicht per se frei von solchen Leistungsbeurteilungen. Bei der Vermittlung künstlerischer Techniken könnten beispielsweise durchaus die Kategorien „falsch“ oder „richtig“ auftreten. Aber die in der Autonomie der Künstler/innen angelegte Freiheit von festgelegten Standards und die damit verbundene geringere Gefahr von Einordnungen in Leistungshierarchien ermöglichen es den durchführenden Künstler/innen, in Kulturprojekten jede künstlerische Handlung der teilnehmenden Jugendlichen als wertvoll anzuerkennen.

In den Untersuchungen zur sozialen Wertschätzung benachteiligter Jugendlicher in Kapitel 3.1 wurde die Möglichkeit des Verinnerlichens von äußeren Wertmaßstäben deutlich (vgl. Sennett 2007, S. 126). Das bedeutet auf kulturelle Projekte bezogen, dass die Jugendlichen sich und ihre künstlerischen Handlungen ggf. weiterhin an zuvor erlebten äußeren Maßstäben messen, z.B. an dem, was im Kunstunterricht in der Schule als „gut“ und „schlecht“ vorgegeben wurde. Sofern ihre Leistungen diesen fremden Standards nicht entsprechen, können die Jugendlichen das eigene künstlerische Handeln nur schwer als „fehlerfrei“ und „gut“ wahrnehmen und ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kann (weiter) leiden – auch wenn die

durchführenden Künstler/innen eine Einordnung in eine Leistungshierarchie explizit vermieden haben.

Gelingt es aber den Künstler/innen, den Jugendlichen Vertrauen in und Anerkennung für ihre künstlerischen Handlungen zu vermitteln, so kann das Vertrauen jener Jugendlichen in die eigenen Fähigkeiten (wieder) wachsen. Dadurch können sie sich ggf. von den verinnerlichten, äußeren Wertmaßstäben lösen und sich selbst und ihre eigenen Leistungen ebenfalls (mehr) wertschätzen. Eine solche Steigerung der Selbstschätzung der Jugendlichen könnte einen Hintergrund zu den von Bamford benannten therapeutischen Wirkungen kultureller Projekte (vgl. Bamford 2010, S. 165) darstellen und sie (teilweise) erklären.

Die künstlerischen Handlungen der Jugendlichen wert zu schätzen, ist aber noch nicht gleichbedeutend mit einer Anerkennung der Jugendlichen als Künstler/innen. Diese ist jedoch eine Voraussetzung für die o.g. Möglichkeit des fehlerfreien Handelns der Jugendlichen: Die Autonomie der Künstler/innen ist, wie Schmücker erklärt, von äußerer Anerkennung abhängig.

„Ein Staat, der ein bestimmtes Territorium beherrscht, bedarf der Anerkennung dieses Anspruchs durch andere Staaten. Es liegt nahe, diesen Sachverhalt auf Kunstwerke zu übertragen, auf solche Gebiete also, für die Künstler Gesetzgebungskompetenz beanspruchen. Auch dieser Anspruch bedarf der Anerkennung durch Dritte. Von anderen anerkannt werden muss ein Werk, eine Arbeit, ein Projekt als ein Gebiet, das der Gesetzgebung des betreffenden Künstlers untersteht. (...) Es ist die Anerkennung, die dem betreffenden Künstler den Geltungsbereich seiner Autonomie sichert. Bei Werken, die keine Anerkennung finden, steht deshalb nicht nur ihr ästhetischer Wert in Frage, sondern immer zugleich ihr Status als Kunstobjekt auf dem Spiel.“ (Schmücker 2011, S. 115)

Schmückers Darstellung scheint einleuchtend, bedenkt man beispielsweise die Entwicklung von Graffiti, die von öffentlichen Schmierereien einiger „Ghettojungs“ zu teilweise gefeierten Ausstellungsstücken großer Galerien wurden (vgl. Klitzke/Schmidt 2009), oder Marcel Duchamps berühmtes ready-made „Fountain“ (ein von Duchamp neu gekauftes und als Kunstwerk deklariertes Urinal) von 1917, dessen Replik von 1964 inzwischen zur Sammlung der Tate Gallery gehört (vgl. Tate Collection, <http://www.tate.org.uk/servlet/ViewWork?workid=26850>).

Sowohl dieses oder nachfolgende ready-mades als auch Graffiti wären ohne die Anerkennung der Öffentlichkeit simple Alltagsgegenstände oder Kritzeleien auf Mauern geblieben – ohne in die Kunstgeschichte einzugehen.

Die Anerkennung der teilnehmenden Jugendlichen als autonome Künstler/innen bildet die Grundlage der o.g. Möglichkeit des fehlerfreien Handelns und muss gewährleistet sein, um dessen Wirkungsfähigkeit ausschöpfen zu können.

Damit die Jugendlichen sich als „gesetzgebend“ (Schmücker 2011, S. 115) in ihren künstlerischen Arbeiten erfahren können, müssen die Künstler/innen den Jugendlichen ihr Vertrauen darin ausdrücken, dass diese über die notwendigen Kompetenzen verfügen, für ihre künstlerischen Werke eine Entscheidung über falsch oder richtig, fertig oder unfertig zu treffen, und sie diese Entscheidungen auch selbstständig treffen lassen (vgl. Schmücker 2011, S. 112). Das bedeutet keineswegs, die Jugendlichen sich selbst zu überlassen, damit sie selbstständige Entscheidungen treffen können. So wurde im Abschnitt *Projektverlauf* in Kapitel 2.2 aufgezeigt, dass die Arbeit der Künstler/innen mit den Jugendlichen in der Umsetzungsphase neben der Auseinandersetzung mit einem Thema mittels künstlerischer Techniken auch die Vermittlung dieser Techniken beinhalten muss, da benachteiligte Jugendliche in der Regel zu Beginn eines Kulturprojekts nicht über ausgebildete, technische Fertigkeiten verfügen. Die Künstler/innen unterstützen und beraten die Jugendlichen in ihrem künstlerischen Prozess und zeigen ihnen Techniken oder Umsetzungsmöglichkeiten auf – ohne ihnen die Kompetenz für die „Letztentscheidung“ (Schmücker 2011, S. 112) innerhalb ihres eigenen Werkes abzusprechen oder ihnen diese abzunehmen.

Wenn benachteiligten Jugendlichen in einem Kulturprojekt zugesichert wird, selbst Standards von richtig oder falsch für ihre künstlerischen Handlungen setzen zu können, wenn ihnen Vertrauen in sie selbst und ihre Kompetenzen entgegen gebracht wird und sie darin unterstützt werden, ihre eigenen Standards zu entwickeln und diese zu erfüllen, dann besteht die Chance, dass sie sich von fremden Leistungsstandards und Bewertungen lösen, (mehr) Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewinnen und diese als wertvoll ansehen – die therapeutischen Wirkungen, die Bamford aufführt, setzen ein (vgl. Bamford 2010, S. 165).

Soziale Wertschätzung von außen

Kulturprojekte ermöglichen nicht nur Anerkennungserfahrungen innerhalb des Projekts, sondern können auch soziale Wertschätzung von außen hervorrufen. Dies kann zum Einen ebenfalls über die Anerkennung als Künstler/innen – durch die Öffentlichkeit – und die damit verbundene Loslösung von festgesetzten Leistungsbeurteilungen geschehen. Zum Anderen ermöglichen Kulturprojekte den Jugendlichen, ihre Gedanken und Geschichten öffentlich zu präsentieren und das Bild ihrer Lebensformen in der Öffentlichkeit positiv zu beeinflussen.

Erkennt die Öffentlichkeit die an einem Kulturprojekt teilnehmenden Jugendlichen als selbstständige Künstler/innen an, so spricht sie ihnen damit auf „gesellschaftlich breiter(er) Ebene“ Vertrauen in ihre Kompetenzen aus (vgl. Schmücker 2011, S. 112) und bewertet die Werke der Jugendlichen nicht anhand von Werthierarchien oder festen Leistungsstandards.

Wird hingegen den Jugendlichen applaudiert, weil sie „das für benachteiligte Jugendliche ja ganz toll“ gemacht haben, geschieht dadurch wieder eine Einordnung in eine bestehende Leistungshierarchie, in der diese Jugendlichen weit unten rangieren – und kann dazu führen, den Jugendlichen mit „gut gemeinter“ Anerkennung tatsächlich echte soziale Wertschätzung vorzuenthalten. Insofern scheint selbst eine kritische Auseinandersetzung mit den präsentierten künstlerischen Werken stärkere Wirkungsfähigkeit bezüglich der Unterstützung der

Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen durch Anerkennung zu besitzen, als ein wohlwollender – aber herablassender – „Sozialaplaus“.

Im Abschnitt *Künstlerisches Produkt* in Kapitel 2.2 wurde deutlich, dass die künstlerische Qualität der in einem Kulturprojekt entstandenen künstlerischen Produkte – und ihrer Präsentation – eine bedeutende Rolle für ihre öffentliche Anerkennung als Kunst spielt.

Künstlerische Qualität wurde im Abschnitt *Künstlerisches Produkt* in Kapitel 2.2 anhand der Kennzeichen der Professionalität, des künstlerischen Anspruchs und der Authentizität bzw. des Ausdrucks dargestellt. Die ersten beiden Kennzeichen können die Künstler/innen in Kulturprojekten durch ihr Expertenwissen, über das sie als professionelle Kunschtschaffende verfügen, und durch die Vermittlung künstlerischer Techniken sowie die Unterstützung der Jugendlichen in ihrem künstlerischen Prozess sichern. Um an diesen Stellen eine hohe Qualität gewährleisten zu können, scheint es bedeutend, dass die durchführenden Künstler/innen tatsächlich professionell tätige Kunstschaffende sind, die Kulturprojekte als ernsthafte künstlerische Herausforderung wahrnehmen (vgl. Winkels 2009, S. 239).

Um das Kennzeichen der Authentizität bzw. des Ausdrucks in Kulturprojekten zu sichern, kann die Anerkennung der teilnehmenden Jugendlichen als Künstler/innen, wie sie oben beschrieben wurde, ein geeignetes Mittel darstellen.

Künstlerische Techniken kennen und anwenden zu lernen, kann den teilnehmenden Jugendlichen Ausdrucksformen und Wege eröffnen, eigene Ideen und Gedanken darzustellen und vor anderen zu präsentieren. Da die in Kunstprojekten mit (benachteiligten) Jugendlichen bevorzugten künstlerischen Ausdrucksweisen zumeist unabhängig von Sprache und Grammatik sind, bzw. diese nur eine untergeordnete Rolle spielen, ermöglichen sie auch sprachlich unsicheren Jugendlichen sich deutlich, präzise und wirkungsvoll auszudrücken.

Gerade für benachteiligte Jugendliche, die über einen niedrigen formalen Bildungsstand und geringen Zugang zu Kunst und Kultur verfügen (vgl. Shell

Jugendstudie 2010, S. 71 ff.; Keuchel 2009, S. 49, S. 75), bieten Kulturprojekte über die künstlerische Arbeit also ein breites Feld neuer Ausdrucksmöglichkeiten. Diese können sie in ihren künstlerischen Werken einsetzen und so ihre Gedanken der Öffentlichkeit präsentieren.

Reagiert die Öffentlichkeit positiv auf die Präsentation der künstlerischen Werke der teilnehmenden Jugendlichen eines Kulturprojekts, so könnte dies ggf. das Bild, das die Öffentlichkeit von jenen Jugendlichen hat, zu ihren Gunsten beeinflussen. Die Gedanken und Geschichten der Jugendlichen, die sie in ihren Werken der Öffentlichkeit vorstellen, sind in der Regel von ihrem Umfeld und dessen Lebensformen geprägt. Wenn die künstlerischen Werke benachteiligter Jugendlicher positiv aufgenommen werden, besteht daher sogar die Chance, dass die öffentliche Wahrnehmung der Lebensformen dieser Jugendlichen und ihres Umfelds sich verändert.

Eine solche Veränderung des öffentlichen Meinungsbildes bezüglich der Lebensformen benachteiligter Jugendlicher könnte dann wiederum, wie Honneth im Zusammenhang des Kampfes um Anerkennung innerhalb einer Gesellschaft beschreibt (vgl. Honneth 1994, S. 205 ff.), dazu beitragen, den gesellschaftlichen Wert dieser Lebensformen zu erhöhen.

In diesem Zusammenhang scheint auch die Ansprache von Fachpublikum bedeutsam, das in der Regel eher aus höheren sozialen Schichten stammt und einen größeren Einfluss auf die gesellschaftliche Bewertung bestimmter Lebensformen und deren soziale Wertschätzung hat (vgl. Honneth 1994, S. 205 ff.). Die Ansprache eines solchen Publikums kann, wie das Beispiel von Pina Bauschs „Kontakt Hof. Mit Jugendlichen ab 14“ zeigt (s. *Künstlerisches Produkt*, Kapitel 2.2), über die künstlerische Qualität der Produkte und ihrer Präsentation gelingen.

Diese Möglichkeit, unabhängig von feststehenden Werteordnungen oder Leistungsstandards die gesellschaftliche Wertschätzung für Personen und ggf. ihre Lebensformen zu erhöhen, scheint ebenso wie die o.g. Möglichkeit, durch

fehlerfreie Handlungen zu mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und erhöhter Selbstschätzung zu gelangen, spezifisch für Kulturprojekte.

Um jene Wirkungsfähigkeit kultureller Projekte auszuschöpfen, scheinen die Anerkennung der Jugendlichen als Künstler/innen sowie qualitativ hochwertige, öffentliche Präsentationen der künstlerischen Werke der Jugendlichen unabdingbar.

4 Partizipation als qualitätsfördernder Faktor in Kulturprojekten mit benachteiligten Jugendlichen

Die Grundthese dieser Arbeit besagt, dass verbindliche und umfassende Partizipation im Sinne Heiner Keupps (vgl. Keupp 2008, S. 21 f.), die Wirkungsfähigkeit von Kulturprojekten auf benachteiligte Jugendliche und dadurch die Qualität der Projekte erhöhen kann. Diese Annahme wird in diesem Kapitel begründet. Dazu wird zunächst verdeutlicht, wie Partizipation im Rahmen dieser Arbeit verstanden wird. Davon ausgehend wird der Einfluss von so verstandener Partizipation auf die Qualität eines Kulturprojekts bezüglich der Wirkungsfähigkeit auf die teilnehmenden Jugendlichen untersucht. Im letzten Abschnitt werden schließlich Möglichkeiten aufgezeigt, wie sich eine partizipative Praxis in entsprechenden Projekten gestalten könnte.

4.1 Annäherung an den Begriff Partizipation

Mit Partizipation ist hier die aktive Beteiligung von Personen an sie betreffenden Entscheidungen und Angelegenheiten gemeint. Hierbei lassen sich in der Praxis verschiedene Grade der Partizipation unterscheiden. Die Pädagog/innen Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker bezeichnen diese Grade der Partizipation als ein „Kontinuum“, das „von Mitsprache über Mitwirkung und Mitbestimmung bis zur mitverantwortlichen Selbstbestimmung“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 4) reiche, wobei sich das Verständnis der zu Beteiligten dabei von einem eher passiven (Mitsprache) zu einem aktiven, mündigen (Selbstbestimmung) verschiebe.

Gleichwohl betonen Knauer und Sturzenhecker, dass bei der Partizipation Jugendlicher „nicht erst das leuchtende Ziel“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 5) der Selbstbestimmung als echte Partizipation gelte, sondern alle Zwischenstufen auf dem Weg dahin ebenso; sofern sie angepasst an den Entwicklungsstand und die Kompetenzen der Jugendlichen bei ihnen eine Weiterentwicklung anregen (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 5). Es geht also nicht darum, die Jugendlichen sofort

selbstbestimmt sich selbst zu überlassen, sondern sie bei der Entwicklung auf dem Weg zur Selbstbestimmung zu unterstützen.

Außerdem müsse Partizipation Jugendlicher um ihrer selbst Willen praktiziert werden (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 1). Andernfalls bestünde die Gefahr, Partizipation bei den eher passiven Graden von Mitsprache oder Mitwirkung verharren zu lassen, ohne den Jugendlichen eine Weiterentwicklung zu ermöglichen. Diese Gefahr sei z.B. häufig in politischen oder dienstleistungsbezogenen Zusammenhängen zu erkennen. Die Politiker/innen bzw. Dienstleistungsanbieter (z.B. in der Jugendarbeit) würden ihre Angebote oder Politik besser auf die jugendliche Zielgruppe anpassen wollen und die Jugendlichen aus diesem Grund beteiligen, gestalteten die Angebote und Politik aber weiterhin allein, so dass den Jugendlichen der Weg zu Selbstbestimmung letztendlich versperrt bliebe (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 1 ff.).

Knauer und Sturzenhecker betonen darüber hinaus, dass Partizipation nicht etwas sei, das nur „gewährt“, sondern das sogar „eingefordert“ werden könne, da grundsätzlich jeder Mensch das Recht auf „freie, gleichberechtigte und öffentliche Teilhabe (...) an gemeinsamen Diskussions- und Entscheidungsprozessen in Gesellschaft, Staat und Institutionen“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 4) habe. Auch hier wird die Forderung nach einer aktiven Rolle der zu Beteiligten deutlich.

Kinder und Jugendliche sind ebenso wie Erwachsene Mitglieder der Gesellschaft, in der sie leben, also muss auch für sie das Recht auf Partizipation gelten. Tatsächlich wurden Rechte von Kindern und Jugendlichen auf Partizipation in den letzten Jahrzehnten, wie das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend betont, explizit in „zahlreichen internationalen und nationalen Gesetzestexten festgeschrieben: etwa in der UN-Kinderrechtskonvention, im Bürgerlichen Gesetzbuch, im Baugesetz, im Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie in einzelnen Ländergesetzen“ (Bundesministerium 2010, S. 5).

Doch trotz jener rechtlichen Grundlagen, besteht laut einer Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen nach wie

vor häufig eine Diskrepanz zwischen politisch-rechtlichen Forderungen und deren Umsetzung in die Praxis (vgl. Bundesjugendkuratorium, S. 4 ff.).

Mit Bezug auf die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend veröffentlichten Qualitätskriterien für Kinder- und Jugendbeteiligung sowie auf die Texte der Pädagog/innen Knauer und Sturzenhecker bzw. Waldemar Stange und Dieter Tiemann lassen sich für die Praxis einige grundlegende Parameter für „echte“ Partizipation (benachteiligter) Jugendlicher in von Erwachsenen durchgeführten Projekten zusammenfassen, deren Beachtung zu einer Annäherung der Praxis an die politisch-rechtlichen Forderungen führen kann:

Klare Partizipationskonzepte

Die durchführenden Erwachsenen klären bereits in der Planung eines partizipativen Projekts, wie und wo sie die Jugendlichen beteiligen wollen und wie sie sie dabei unterstützen können, (die nächstmögliche Stufe der) Selbstbestimmung zu erreichen. Die Erwachsenen legen also vorab die Rahmenbedingungen und Grenzen der Beteiligung der Jugendlichen fest (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 12).

Gleichberechtigung

Sind die Rahmenbedingungen und Grenzen der Beteiligung der Jugendlichen festgelegt, müssen sie strukturell als Rechte der Jugendlichen im Projekt verankert sein und können von den Erwachsenen nicht mehr beliebig verändert werden. Die Jugendlichen können sich im Verlauf des Projekts auf ihre Rechte berufen (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 12).

Die Rahmenbedingungen der Beteiligung sind so gestaltet, dass allen Teilnehmenden dieselben Rechte offen stehen. Das heißt nicht, allen dasselbe Recht zu geben, sondern eventuelle Differenzen zwischen den Formen zu partizipieren und möglichen Potenzialen der Teilnehmenden so zu berücksichtigen, dass sich alle in gleichem Maße einbringen können (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 14; Bundesministerium, S. 40).

Zielgruppenorientierung und Lebensweltbezug

Um die genannte Gleichberechtigung zu gewährleisten, den Jugendlichen passende Partizipationsangebote machen zu können und Über- oder Unterforderung zu vermeiden, müssen sich die partizipativen Methoden an der jeweiligen Zielgruppe orientieren. Besonders wichtig ist hierbei der Bezug zu den lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 12, S. 14; Bundesministerium, S. 10; Stange/Tiemann, S. 318 ff.).

Qualifizierung und Begleitung

Sowohl die Jugendlichen wie auch die durchführenden Erwachsenen müssen für Partizipationsvorhaben qualifiziert werden. Die Erwachsenen werden in der Reflexion der eigenen Rolle und Haltung sowie durch die Vermittlung von Methodenkenntnissen⁵ unterstützt – um selbst wiederum die Jugendlichen unterstützen zu können, damit diese über die „erforderlichen (...) Kompetenzen für die Gestaltung von Partizipationsvorhaben verfügen“ (Bundesministerium 2010, S. 10; vgl. auch Bundesministerium 2010, S. 40; Stange/Tiemann, S. 318). Diese Kompetenzen meinen sowohl inhaltliches und Wissen über die Gestaltung des Partizipationsvorhabens, wie auch Wege, die eigenen Ideen und Interessen zu artikulieren und zu präzisieren. Hierin unterstützen die Erwachsenen die Jugendlichen, sie bieten ihnen Räume und Medien der Artikulation, greifen ihre Äußerungen auf, moderieren und begleiten sie in jeder Phase ihrer Partizipation (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 13 f., S. 16; Bundesministerium, S. 10 f., S. 40; Stange/Tiemann, S. 315 f.).

Anerkennung und Ernstcharakter

⁵ Auf konkrete Methodiken partizipativer Praxis soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden, da dies nicht im Zusammenhang mit der Fragestellung dieser Arbeit steht. Daher soll hier lediglich auf weiterführende Literatur verwiesen werden, die Anhaltspunkte für entsprechende Methodiken und deren Anwendung bietet. Genannt seien beispielsweise Brunseman/Stange/Tiemann (1997), Stange (1996), Stange/Meinhold-Henschel/Schack (2008).

Die Jugendlichen werden als gleichwertige Partner/innen im Partizipationsprozess anerkannt. Dies geschieht zum Einen über die strukturelle Verankerung von Partizipationsrechten und zum Anderen in den Beziehungen zwischen den am Prozess beteiligten Personen, wobei die Erwachsenen hier eine besondere Verantwortung für den Aufbau einer von Anerkennung geprägten, symmetrischen Beziehung innehaben (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 14; Bundesministerium, S. 11; Stange/Tiemann, S. 315 ff.). Das heißt, sie müssen dafür sorgen, zwischen den verschiedenen Beteiligten (einschließlich sich selbst) Gleichwertigkeit herzustellen. Hierfür müssen die Erwachsenen die „Expertenschaft von Jugendlichen“ (Stange/Tiemann 1999, S. 316) anerkennen und ihnen für sie ernste und wichtige Entscheidungen zumuten, sonst bestehe die Gefahr von „verdeckten Erwachsenenprojekten“ oder welchen mit „Alibicharakter“ (Stange/Tiemann 1999, S. 317; vgl. auch Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 16; Bundesministerium, S. 9).

Transparenz

Den Jugendlichen werden ihre Rechte und Einflussmöglichkeiten verständlich und von Beginn an aufgezeigt. Außerdem sind Ziele und Entscheidungsprozesse im Verlauf des Projektes transparent und alle Beteiligten können sie beeinflussen bzw. verändern und haben Zugang zu jeglichen Informationen, wozu auch Dokumentation(en) und Evaluation zählen (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 13 f.; Bundesministerium, S. 9, S. 11, S. 40).

Offenheit

Offenheit herrscht sowohl im Verlauf des Partizipationsvorhabens als auch in Bezug auf dessen Ergebnis (Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 13). Knauer und Sturzenhecker zitieren in diesem Zusammenhang Waldemar Stange: „Wenn man Kindern erlaubt zu sagen, was sie denken, darf man sich nicht wundern, wenn etwas anderes dabei herauskommt, als man sich vorher gedacht hat“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 12). Die Themen, Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen werden also berücksichtigt, in den Prozess

aufgenommen und von den Beteiligten (Jugendlichen wie Erwachsenen) verhandelt (vgl. Bundesministerium 2010, S. 9). Hierbei kann es zu Konflikten kommen, die in der Regel zugelassen werden. Allerdings haben die durchführenden Erwachsenen gleichzeitig für ein „für alle Beteiligten förderliches Setting“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 15) zu sorgen, was wiederum auch „Entscheidungen aus Macht“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 15) mit sich bringen kann – die allerdings den Jugendlichen gegenüber begründet werden müssen und von diesen kritisiert werden dürfen (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 15).

Zu Offenheit im Beteiligungsprozess gehört auch anzuerkennen, dass die Beteiligung der Jugendlichen freiwillig ist, da sich echte Partizipation nur freiwillig vollziehen könne (vgl. Club of Rome, nach Stange/Tiemann, S. 215).

Außerdem besitzen die Jugendlichen neben dem Recht auf Partizipation auch ein Recht auf Verweigerung derselben, genau so wie die Rechte auf Fehler, auf Revidierbarkeit und auf Scheitern (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 15 f.).

4.2 Qualitätskriterien für wirkungsfähige Kulturprojekte und das Potenzial von Partizipation

Unter Bezug auf die Untersuchungen der vorhergehenden Kapitel wird in diesem Abschnitt aufgezeigt, welche Kriterien qualitativ hochwertige Kulturprojekte mit benachteiligten Jugendlichen erfüllen sollten, um ihre Wirkungsfähigkeit bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen ausschöpfen zu können, und welchen Beitrag Partizipation dazu leisten kann.

Honneth zeigt auf, dass Anerkennung – in Form von emotionaler Zuwendung, rechtlicher Anerkennung oder sozialer Wertschätzung – einen positiven Einfluss auf die Beziehung zum eigenen Ich hat, indem sie Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung vermittelt (vgl. Honneth 1994, S. 148 ff.). Insofern unterstützt die Erfahrung von Anerkennung die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen und trägt zu seiner erfolgreichen Lebensbewältigung bei.

In den folgenden Beschreibungen von Qualitätskriterien für wirkungsfähige Kulturprojekte wird dargestellt, inwiefern die Anwendung partizipativer Verfahren, die die in Kapitel 4.1 dargestellten Parameter von Partizipation erfüllen, es den Beteiligten ermöglichen, sowohl soziale Wertschätzung, als auch emotionale Zuwendung und rechtliche Anerkennung zu erfahren. Partizipation kann so die Anerkennungspotenziale kultureller Projekte erweitern. Kulturprojekte, die partizipative Verfahrensweisen anwenden, dürften daher die Selbstbeziehung und Persönlichkeitsentwicklung der beteiligten Jugendlichen umfassender fördern als nicht-partizipativ ausgerichtete Projekte.

Aus den vorhergehenden Kapiteln lassen sich Kriterien ableiten, die Projekte, die darauf abzielen, die Persönlichkeitsentwicklung benachteiligter Jugendlicher zu unterstützen, erfüllen sollten. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Qualität dieser Projekte davon abhängt, dass sie den Jugendlichen Anerkennungserfahrungen ermöglichen, indem sie Bezug zu ihren Lebenswelten herstellen, sie in ihrem Ausdruck unterstützen, ihre Potenziale fördern und eine öffentliche Präsentation von hoher künstlerischer Qualität einschließen.

Ergänzt werden diese Kriterien durch von Bamford aufgestellte Qualitätsmerkmale guter kultureller Programme (vgl. Bamford 2010, S. 114 ff.). Letztere beziehen sich zum Teil auf die Verbesserung der schulischen und allgemeinen Bildung der Jugendlichen bzw. der Strukturen innerhalb schulischer Kulturprogramme und sind insofern für die hier betrachteten Projekte kaum von Interesse. Daher wird nachfolgend nur auf eine Auswahl der von Bamford genannten Kriterien Bezug genommen.

Qualitativ hochwertige Kulturprojekte mit benachteiligten Jugendlichen ...

... knüpfen an die Lebenswelten der Jugendlichen an.

Die Teilnahme an den hier betrachteten Kulturprojekten ist für die Jugendlichen freiwillig (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 388). Aus diesem Grund ist es

essentiell, die Jugendlichen für die Teilnahme zu gewinnen, wie auch im Abschnitt *Projekthalte und Kunstformen* in Kapitel 2.2 deutlich wurde. Um die Jugendlichen zu erreichen und zu interessieren, sollten die Gestaltenden der Projekte, wie in der Literatur vielfach betont wird⁶, die Lebenswelten der Jugendlichen als Ausgangspunkt anerkennen, an dem sie sich orientieren und an den sie anknüpfen.

Wenn sich die Gestaltung von Kulturprojekten an den Lebenswelten der Jugendlichen orientiert, müssen sich die Künstler/innen als die Verantwortlichen für diese Gestaltung in der Regel auch mit den lokalen Kontexten befassen, in denen die Jugendlichen leben, die sie betreffen und die ihre Lebenswelten maßgeblich prägen. So kann die Orientierung an den Lebenswelten der teilnehmenden Jugendlichen auch dazu beitragen, das von Bamford aufgeführte Qualitätsmerkmal „nutzt Ressourcen vor Ort, die Umgebung und den Kontext (...)“ (Bamford 2010, S. 126) zu erfüllen.

In Kapitel 2.2. wurde bezüglich der inhaltlichen Gestaltung kultureller Projekte auf Studien wie die Shell Jugendstudien oder das 1. Jugend-KulturBarometer verwiesen. Die eigentlichen Experten dieses Themas aber sind die Jugendlichen selbst, die ihre eigenen Lebenswelten am besten kennen. Winkelmann betont in ihrer Beschreibung des Projekts „DÜSSELDORF IST ARTIG“ ebenfalls: „Was Jugendliche an Kunst und Kultur interessiert, wissen Jugendliche am besten“ (Winkelmann 2009, S. 237). Es bietet sich daher an, den direkten Kontakt zu benachteiligten Jugendlichen zu suchen, um etwas über die Lebenswelten dieser Zielgruppe zu erfahren.

Auch in Bezug auf Partizipationsvorhaben mit Jugendlichen wird die Bedeutung der Lebenswelten der zu Beteiligten vielfach herausgestellt⁷. Der Pädagoge Bernhard Babic betont, dass die Ausrichtung partizipativer Vorhaben an ihren Lebenswelten besonders in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen von Bedeutung ist (vgl. Babic 2010, S. 227 f.).

⁶ vgl. Maedler 2008, S. 105; Stiftung Kunst und Kultur des Landes NRW 2002, S. 53; Keuchel 2010, S. 122; Braun 2011, S. 98

⁷ vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 12, S. 14; Bundesministerium, S. 10; Stange/Tiemann, S. 318 ff.

Gleichzeitig scheinen partizipative Verfahrensweisen selbst dazu geeignet, Informationen über die Wesensart jener Lebenswelten zu erhalten, indem die Jugendlichen als Experten ernst genommen werden (vgl. Stange/Tiemann 1999, S. 316). So heißt es auch in den Qualitätsstandards des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:

„Wenn sie [die Erwachsenen, d.A.] Kinder und Jugendliche als Expertinnen und Experten in eigener Sache ernst nehmen, gewinnen sie wichtige Einsichten in die Lebenswirklichkeit der jungen Generation (...).“ (Bundesministerium 2010, S. 5)

Die Anerkennung der Jugendlichen als Experten, deren Kenntnisse für das jeweilige Projekt von Bedeutung sind – wie sie in den in Kapitel 4.1 genannten Parametern als Bedingung von Partizipation benannt wurde –, kann die Anknüpfung an die Lebenswelten der Teilnehmenden in der Gestaltung kultureller Projekte erleichtern.

... erkennen die Jugendlichen als autonome Künstler/innen an.

In Kapitel 3.2 wurde aufgezeigt, dass die Anerkennung der teilnehmenden Jugendlichen als selbstbestimmte Künstler/innen für die Wirkungsfähigkeit kultureller Projekte auf die Persönlichkeitsentwicklung benachteiligter Jugendlicher eine bedeutende Rolle spielt. Als solche legen die Jugendlichen selbst die Standards für ihre eigene künstlerische Arbeit fest, sodass deren Wert nicht an zuvor festgelegten Leistungsstandards gemessen werden kann (vgl. Schmücker 2011, S. 111). Dies erleichtert eine Wertschätzung aller künstlerischen Handlungen der Jugendlichen (durch die Künstler/innen).

Auch Bamford fordert – ebenso wie die Enquête Kommission Kultur in Deutschland (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 388) – eine solche Unabhängigkeit von Leistungsbeurteilungen in kulturellen Projekten, indem sie auf „nicht am Wettbewerb orientierte“ (Bamford 2010, S. 123) Zusammenarbeit und die Möglichkeit hinweist, innerhalb der Umsetzung des Projekts in dem jeweils eigenen Tempo zu arbeiten (vgl. Bamford 2010, S. 123 f.).

Der Ansatz, die Jugendlichen als selbstbestimmte Künstler/innen anzuerkennen, weist bereits Parallelen zu partizipativen Verfahren auf. Diese können die Erfahrung sozialer Wertschätzung, die in der grundsätzlichen Anerkennung der Jugendlichen als Künstler/innen innerhalb von Kulturprojekten angelegt ist, ausbauen.

Soziale Wertschätzung bieten partizipative Vorhaben besonders durch die Betonung der Symmetrie in den Beziehungen zwischen Durchführenden und zu Beteiligten sowie durch die Anerkennung der Expertenschaft der Jugendlichen (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 14).

Die Untersuchungen der *Beziehungen zwischen den Akteuren* kultureller Projekte in Kapitel 2.2 zeigen auf, dass die Beziehungen zwischen Künstler/innen und Jugendlichen in Kulturprojekten in der Regel zunächst nicht symmetrisch, sondern auf Grund des größeren Entscheidungsspielraums der Künstler/innen hierarchisch geordnet sind.

Partizipation verlangt dagegen, die Beziehungen symmetrisch zu gestalten (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 14; Bundesministerium, S. 11; Stange/Tiemann, S. 315 ff.). Sich in symmetrischen Beziehungen gegenseitig wertzuschätzen heißt, wie Honneth erklärt, „sich reziprok im Lichte von Werten zu betrachten, die die Fähigkeiten und Eigenschaften des jeweils anderen als bedeutsam für die gemeinsame Praxis erscheinen lassen“ (Honneth 1994, S. 209 f.). Das kann für Kulturprojekte heißen, dass alles, was die Künstler/innen oder die Jugendlichen in die gemeinsame künstlerische Arbeit einbringen, gleichermaßen Beachtung findet.

Indem die durchführenden Künstler/innen die teilnehmenden Jugendlichen aber nicht nur als selbstbestimmte Künstler/innen, sondern darüber hinaus als Experten für die zu behandelnden Inhalte der Projekte anerkennen, können die Jugendlichen in partizipativen Kulturprojekten als gleichwertige Partner/innen der Durchführenden agieren (vgl. Stange/Tiemann 1999, S. 317; Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 16; Bundesministerium, S. 9). Ihr Wissen und Können wird als bedeutend für den gemeinsamen Arbeitsprozess angesehen und die Künstler/innen zeigen Vertrauen in ihre Kompetenzen, indem sie den Jugendlichen wichtige Entscheidungen zutrauen.

Werden die Jugendlichen als gleichwertige, kompetente Partner/innen und Expert/innen angesehen, so stehen eher ihre individuellen Beiträge im Zentrum der Arbeitsprozesse eines Kulturprojekts als beispielsweise die Vermittlung künstlerischer Techniken. Partizipation erleichtert damit auch die Erfüllung des von Bamford aufgestellten Qualitätskriteriums, das fordert, „aktives und kreatives Schaffen ins Zentrum“ (Bamford 2010, S. 122) zu stellen.

... fördern gute Beziehungen zwischen Künstler/innen und Jugendlichen.

Im Abschnitt *Beziehungen zwischen den Akteuren* in Kapitel 2.2 wurde ersichtlich, dass gute Beziehungen zwischen Künstler/innen und Jugendlichen sich positiv auf die Zusammenarbeit der Künstler/innen und Jugendlichen sowie auf die Wirkungsfähigkeit kultureller Projekte auszuwirken scheinen. Vertrauen wurde in diesem Zusammenhang als wichtiges Merkmal guter Beziehungen genannt (vgl. Winkelmann 2009, S. 238; Bamford 2010, S. 160).

Emotionale Zuwendung, wie Honneth sie beschreibt, beinhaltet ein Vertrauen in die Beständigkeit der Zuneigung der anderen Person, über das wiederum ein Vertrauen in die dauerhafte Erfüllung der eigenen Bedürfnisse entsteht, weil sie für den/die andere/n „von einzigartigem Wert sind“ (Honneth 1994, S. 168).

Honneth beschränkt in seiner Darstellung die Erfahrungsräume emotionaler Zuwendung auf Liebes- oder Freundschaftsbeziehungen (vgl. Honneth 1994, S. 151). Doch es kann davon ausgegangen werden, dass auch in Beziehungen, die nicht die Intensität von Liebes- oder Freundschaftsbeziehungen aufweisen, emotionale Zuwendung erfahren werden kann.

Partizipationsangebote richten sich an den Bedürfnissen der Teilnehmenden aus. Diese werden im Partizipationsprozess berücksichtigt, Wünsche und Ideen der Jugendlichen werden aufgenommen und ausgehandelt (vgl. Bundesministerium 2010, S. 9). Dazu ist es erforderlich, dass die Erwachsenen, die den Prozess leiten, sich den Jugendlichen zuwenden, ihnen Interesse und Aufmerksamkeit schenken. Den Jugendlichen wird damit zwar kein Vertrauen in die dauerhafte Erfüllung der

eigenen Bedürfnisse im Honnethschen Sinne vermittelt, aber sie können innerhalb des Projekts darauf vertrauen, dass ihr Gegenüber ihre Bedürfnisse wahrnehmen möchte und berücksichtigt – weil sie nicht nur für den Partizipationsprozess, sondern auch für ihn selbst wichtig sind. Ohne eine derartige authentische emotionale Zuwendung können partizipative Verfahren mit Jugendlichen sicher kaum funktionieren.

Für benachteiligte Jugendliche, deren Bedürfnisse im Alltag häufig weniger berücksichtigt werden und die oftmals weniger emotionale Zuwendung erhalten als andere Jugendliche (vgl. Jugendstudie 2006, S. 62 f.; Shell Jugendstudie 2010, S. 72 f.), kann die Erfahrung solcher Formen emotionaler Zuwendung, wie sie ihnen in partizipativen Verfahren zu Teil wird, durchaus eine bedeutende Rolle spielen und ihr Selbstvertrauen stärken (vgl. Honneth 1994, S. 172).

... eröffnen allen Jugendlichen einen gleichberechtigten Zugang zu Kunst und Kultur.

Damit alle teilnehmenden Jugendlichen in den Genuss der potenziellen Wirkungen von Kulturprojekten kommen können, gilt es, durch Benachteiligungen möglicherweise entstehenden Ausgrenzungen entgegen zu wirken. Dies kann insbesondere dadurch geschehen, dass in den Projekten allen Jugendlichen gleichermaßen ein Zugang zu Kunst und Kultur eröffnet wird.

Auch Bamford fordert, dass gute kulturelle Programme, einen „Zugang für alle“ (Bamford 2010, S. 118) böten – unabhängig von künstlerischen Fertigkeiten und Begabungen, Erstmotivation, Verhalten, wirtschaftlichem Status oder anderen Ausgangsbedingungen (vgl. Bamford 2010, S. 118).

Um allen an einem Kulturprojekt teilnehmenden Jugendlichen einen solchen Zugang in gleichem Umfang zu ermöglichen, spielt die oben aufgeführte Freiheit von festgelegten Leistungsbeurteilungen eine Rolle. Vor allem aber ist eine Gleichberechtigung der Jugendlichen untereinander von Bedeutung.

Partizipation bedeutet, die zu beteiligenden Jugendlichen als Träger/innen eigener Rechte anzuerkennen. In Partizipationsverfahren werden Jugendlichen eindeutig

geklärte (Partizipations-) Rechte zugesprochen – verbunden mit dem Vertrauen in ihre Kompetenzen, diese Rechte auch auszufüllen (vgl. Honneth 1994, S. 173 ff.).

In Partizipationsverfahren geht es darum, allen beteiligten Jugendlichen die Chance zu geben, sich unabhängig von unterschiedlichen Fähigkeiten oder Vorwissen im selben Maß wie alle anderen Teilnehmenden in die Beteiligungsprozesse einzubringen (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 14; Bundesministerium, S. 40). Die Erfüllung der rechtlichen Ansprüche aller Jugendlichen muss im Prozess sicher gestellt werden. Die Gleichberechtigung der Jugendlichen wird in partizipativen Verfahren nicht nur formal anerkannt, wie es in Kapitel 3.1 für den Alltag benachteiligter Jugendlicher beschrieben wurde – sie wird methodisch umgesetzt.

Das bedeutet, dass die Jugendlichen über ihre Rechte und ihre Möglichkeiten, diese im Prozess umzusetzen, informiert werden (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 12). Damit die Jugendlichen ihre Rechte aktiv wahrnehmen können, ist es außerdem notwendig, sie während des gesamten Projekts unterstützend zu begleiten und sie ggf. für die anstehenden Prozesse zu qualifizieren (vgl. Bundesministerium 2010, S. 10; vgl. auch Bundesministerium 2010, S. 40; Stange/Tiemann, S. 318).

... befähigen und ermutigen die Jugendlichen, eigene Gedanken und Ideen auszudrücken und umzusetzen.

Für eine Qualifizierung der Jugendlichen durch die Künstler/innen, die diesen zu einem gleichberechtigten Zugang zu Kunst und Kultur verhilft, spielt die Unterstützung bei der Artikulation eigener Gedanken, Ideen oder Bedürfnisse eine bedeutende Rolle. Die Fähigkeit, sich wirkungsvoll vor anderen auszudrücken, ist auch bezüglich einer öffentlichen Wertschätzung der Jugendlichen im Zusammenhang mit einer Präsentation ihrer Werke, wie sie im Abschnitt *Soziale Wertschätzung von außen* in Kapitel 3.2 dargestellt wurde, von Bedeutung.

Kapitel 3.2 zeigt auf, dass Kunst über ihr vielfältiges Repertoire an Ausdrucksformen, gerade benachteiligten Jugendlichen, die meist vor der Teilnahme an einem Kulturprojekt wenig Zugang zu Kunst und Kultur hatten (vgl. Keuchel 2009, S. 49, S. 75), neue Möglichkeiten eröffnen kann, sich auszudrücken – zumal künstlerische

Ausdrucksformen nur bedingt an sprachliche Fertigkeiten gebunden sind (s. *Soziale Wertschätzung von außen*, Kapitel 3.2).

Die Umsetzungsphase kultureller Projekte beinhaltet neben der aktiven künstlerischen Arbeit der Jugendlichen in der Regel auch die Vermittlung künstlerischer Techniken durch die Künstler/innen und das Aufzeigen von Umsetzungs- und Präsentationsmöglichkeiten für die Ideen und Gedanken, die die Jugendlichen in den gestalterischen Prozess einbringen (s. *Projektverlauf*, Kapitel 2.2.; vgl. Bamford 2010, u.a. S. 93 ff.). Auf diese Weise machen die Künstler/innen den Jugendlichen das Repertoire künstlerischer Ausdrucksformen zugänglich und unterstützen sie darin, ihre eigenen Gedanken, Ideen, Geschichten zu artikulieren.

Kulturprojekte scheinen daher generell in der Lage zu sein, „das Gespräch, den Austausch von Ideen und das Erzählen von Geschichten“ (Bamford 2010, S. 214) zu fördern – ebenfalls ein Qualitätskriterium Bamfords –, indem sie die Jugendlichen befähigen, ihre Gedanken auszudrücken.

Die Anwendung partizipativer Verfahrensweisen innerhalb eines Kulturprojekts kann diesen Effekt ggf. noch verstärken. Die Unterstützung der Jugendlichen bei der Artikulation ihrer Ideen und Bedürfnisse durch die Durchführenden spielt in partizipativen Vorhaben eine wichtige Rolle (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 13 f., S. 16; Bundesministerium, S. 10 f., S. 40; Stange/Tiemann, S. 315 f.).

Die Durchführenden ermöglichen die Jugendlichen hier nicht nur, ihre Interessen auszudrücken, indem sie ihnen Medien und Räume der Artikulation zur Verfügung stellen und keine ihrer Äußerungen be- oder gar abwerten. Partizipation erfordert darüber hinaus, die Jugendlichen bei der Präzisierung ihrer Ideen und Bedürfnisse zu unterstützen (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 14). Der Schwerpunkt liegt hier zunächst darauf, die Inhalte gemeinsam zu klären und zu strukturieren.

... fordern die Jugendlichen heraus, über ihre erwarteten Grenzen hinaus- und Risiken einzugehen.

Wie in Kapitel 3 in Anlehnung an Sennett gezeigt wurde, haben benachteiligte Jugendliche dank einer Verinnerlichung äußerer Leistungsmaßstäbe, denen sie auf

Grund ihrer Benachteiligung nicht entsprechen können, häufig auch geringe Erwartungen an sich selbst und wenig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (vgl. Sennett 2007, S. 126). Das lässt sich genauso für künstlerische Tätigkeiten dieser Jugendlichen beobachten. So führen, wie das 1. Jugend-KulturBarometer deutlich macht, 74 % der nicht-kulturinteressierten Jugendlichen mit niedriger formaler Bildung ihr Desinteresse auf „fehlende künstlerische Veranlagung ihrer Familie“ (Keuchel 2009, S. 84) zurück. Sie gehen davon aus, wenig künstlerisches Potenzial zu besitzen.

Um die Jugendlichen in der Entfaltung ihrer Potenziale – und so in ihrer Persönlichkeitsentwicklung – zu unterstützen, kann es daher erforderlich sein, sie in Kulturprojekten herauszufordern, Risiken einzugehen und die von ihnen erwarteten Grenzen ihrer Fähigkeiten zu überschreiten.

Damit die Jugendlichen diese Risikobereitschaft aufbringen können, wird es zunächst nötig sein, einen Rahmen zu schaffen, in dem sie sich sicher fühlen können. Die grundsätzliche Anerkennung und der Vertrauensvorschuss, die ihnen in Kulturprojekten entgegengebracht werden (sollten), tragen dazu ebenso bei wie die gezielte Unterstützung und Qualifizierung der Jugendlichen durch die Künstler/innen.

Darauf aufbauend fordern die Künstler/innen die Jugendlichen in Kulturprojekten dadurch heraus, dass sie ihnen als selbstbestimmten Künstler/innen die Verantwortung für ihre Kunstwerke und ggf. weitergehend für die Gestaltung der Präsentation (oder einzelner Aspekte derselben) überlassen.

In Partizipationsverfahren wird versucht, den beteiligten Jugendlichen stets den nächstmöglichen Schritt der Selbstbestimmung zuzumuten, um die Entwicklung der Jugendlichen durch diese Herausforderungen zu unterstützen – ohne sie zu unter- oder überfordern (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 4). Indem die Durchführenden den Jugendlichen gerade soviel Entscheidungsgewalt zumuten, wie diese bereit und in der Lage sind, verantwortlich zu übernehmen, fordern sie sie heraus, entsprechend ihres individuellen Entwicklungsstandes und ihrer Kompetenzen einen

weiteren Schritt in Richtung Selbstbestimmung zu tun (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 5).

Für solche Herausforderungen im Partizipationsprozess spielt die oben als Parameter von Partizipation genannte Offenheit bezüglich des Projektverlaufs eine entscheidende Rolle (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 13; vgl. Bundesministerium 2010, S. 9). Ein partizipatives Kulturprojekt sollte so angelegt sein, dass es sich mit den beteiligten Jugendlichen entwickeln kann.

... schließen öffentliche Präsentationen ein.

Im Abschnitt *Soziale Wertschätzung von außen* in Kapitel 3.2 wurde aufgezeigt, dass öffentliche Präsentationen die Anerkennungsmöglichkeiten, die Kulturprojekte den teilnehmenden Jugendlichen bieten, erhöhen.

Auch Bamford benennt öffentliche Präsentationen der entstandenen künstlerischen Ergebnisse als Qualitätsmerkmal guter kultureller Programme (vgl. Bamford 2010, S. 125 f.). Zudem werden sie vielfach von Seiten der Geldgeber gefordert (s. Projektverlauf, Kapitel 2.2; vgl. Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung 2008, S. 1) und von vielen Jugendlichen als bedeutend empfunden (vgl. Bamford 2010, S. 152, S. 156).

Dieses Kriterium für die Qualität kultureller Projekte bezüglich ihrer Wirkungsfähigkeit kann nicht direkt durch Partizipation beeinflusst werden. Es ist in der Struktur von Kulturprojekten angelegt.

Allerdings kann die Ausgestaltung der Präsentation durch partizipative Verfahren beeinflusst werden: Ist ein Kulturprojekt partizipativ organisiert, stellen Künstler/innen zwar ihr professionelles Know-How für die Präsentation zur Verfügung, überlassen den Jugendlichen ggf. aber entsprechend der zuvor von ihnen festgelegten Partizipationsrechte wichtige Entscheidungen über die Ausgestaltung der Präsentation.

... weisen eine hohe künstlerische Qualität auf.

Das Bemühen der Künstler/innen um eine hohe künstlerische Qualität der in Kulturprojekten gemeinsam erarbeiteten und öffentlich präsentierten Werke stellt zunächst ein Zeichen der Anerkennung der Jugendlichen als gleichwertige Künstler/innen dar. Diese Qualität misst sich an der Professionalität, dem künstlerischen Anspruch und dem Ausdruck bzw. der Authentizität der Produkte misst (s. *Künstlerisches Produkt*, Kapitel 2.2).

Die künstlerische Qualität hat darüber hinaus großen Einfluss auf die Anerkennung, die die künstlerischen Arbeiten der Jugendlichen von Seiten der Öffentlichkeit erfahren. Weist ein Kulturprojekt mit benachteiligten Jugendlichen eine hohe künstlerische Qualität auf, so ist, wie in Kapitel 3.2 aufgezeigt wurde (s. *Soziale Wertschätzung von außen*, Kapitel 3.2; vgl. auch *Wahrnehmung des Projekts*, Kapitel 2.2), die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Öffentlichkeit die Jugendlichen ebenfalls als selbstbestimmte Künstler/innen anerkennt. Das wiederum begünstigt die öffentliche soziale Wertschätzung der Jugendlichen und ihrer Werke.

Während Professionalität und künstlerischer Anspruch als Kennzeichen hoher künstlerischer Qualität in einem Kulturprojekt in der Regel durch die professionelle Kompetenz der Künstler/innen gewährleistet werden, wie im Abschnitt *Künstlerisches Produkt* in Kapitel 2.2. deutlich wurde, kann vor allem die Authentizität der entstehenden Kunstwerke durch Partizipation beeinflusst werden.

Partizipative Verfahren bauen auf den Ideen und Gedanken der Jugendlichen und deren Artikulation auf (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 14) und ermutigen die Jugendlichen, diese in den Prozess einzubringen. Da die Jugendlichen selbst bedeutsame Entscheidungen bezüglich des künstlerischen Produkts treffen, wird das Endprodukt maßgeblich von den jugendlichen Künstler/innen bestimmt, und steht in einer direkten Verbindung zu ihnen und ihren Gedanken und Empfindungen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Anwendung partizipativer Verfahrensweisen große Potenziale bietet, die Anerkennungserfahrungen, die

kulturelle Projekte ermöglichen, zu erweitern. Eine partizipativ ausgerichtete Gestaltung von Kulturprojekten kann dazu beitragen, die hier aufgeführten Qualitätskriterien kultureller Projekte mit benachteiligten Jugendlichen zu erfüllen und so deren Wirkungsfähigkeit auf die Persönlichkeitsentwicklung der teilnehmenden Jugendlichen zu steigern.

4.3 Anwendung partizipativer Verfahren in Kulturprojekten

Dieser Abschnitt thematisiert, in welchen Phasen eines Kulturprojekts die teilnehmenden Jugendlichen beteiligt werden können und gibt Beispiele für die Anwendung partizipativer Verfahren in unterschiedlichen Phasen eines Kulturprojekts.

Am naheliegendsten scheint die Anwendung partizipativer Verfahren zur Beteiligung der teilnehmenden Jugendlichen in der Umsetzungsphase eines Kulturprojekts, da die Jugendlichen in dieser Phase, wie in der Analyse des *Projektverlaufs* in Kapitel 2.2 aufgezeigt wurde, auch in nicht-partizipativen Kulturprojekten eine aktive und gestaltende Rolle spielen.

In qualitativ hochwertigen Kulturprojekten werden die Jugendlichen hier als selbstverantwortliche Künstler/innen tätig und bestimmen die künstlerischen Produkte, die am Ende dieser Phase stehen, maßgeblich (mit).

Als Beispiel für die Anwendung von partizipativen Ansätzen in der Umsetzungsphase kann das Projekt „Hört! Wir sind hier.“ angeführt werden, das der Verein Kiel CREARTiv e.V. mit zwei Jugendgruppen zum Thema „Der Rhythmus unserer Zeit“ 2010/2011 durchführte (vgl. Anhang; Videodokumentation im Blog des Vereins, <http://kielcreativ.posterous.com>, Eintrag vom 24.07.2011). Beide Gruppen wurden von professionellen Künstler/innen betreut, wobei eine Gruppe mit theatralen Mitteln arbeitete und die andere mit Rhythmusinstrumenten. Die Arbeit beider

Gruppen wurde schließlich zusammengeführt und als gemeinsames Stück öffentlich aufgeführt.

Besonders in der Theatergruppe wurden in der Umsetzungsphase die partizipativen Ansätze des Projekts sichtbar: Die Jugendlichen agierten hier als Experten „ihrer Zeit“ (Videodokumentation im Blog des Vereins, <http://kielcreativ.posterous.com>, Eintrag vom 24.07.2011). So stammten die in der Präsentation vorgestellten Texte ausschließlich von den Jugendlichen selbst und wurden so unterschiedlich, wie sie durch die Diversität der Teilnehmenden und ihre mitgebrachten Schreiberfahrungen waren, in der Entwicklung des Stückes gleichberechtigt berücksichtigt. Als zusätzliches Element der Präsentation wurde auf Wunsch der Jugendlichen eine Improvisationsphase aufgenommen, weil sie Improvisation als charakteristisch für „ihre Zeit“ empfanden. Und als die Gruppe plante, zu den Rhythmen der anderen Gruppe eine Choreographie zu entwickeln, wurde ein zusätzlicher Tanz-Intensivworkshop organisiert. Die Begleitung dieser Jugendgruppe war bezüglich der Inhalte, der Gestaltung des entstehenden Produkts wie auch des Ablaufs der Umsetzungsphase offen und die Jugendlichen konnten viele wichtige Entscheidungen selbst treffen.

Am Ende der Umsetzungsphase dieses Projekts stand ein authentisches und künstlerisch anspruchsvolles Ergebnis, dass sowohl die Jugendlichen selbst als auch das Publikum begeisterte.

Neben der Umsetzungsphase bieten auch weitere Phasen im Projektverlauf Möglichkeiten, die teilnehmenden Jugendlichen partizipativ einzubeziehen.

So haben das Kulturrat Düsseldorf und die Vodafone Stiftung Deutschland beispielsweise das 2004/2005 erstmals durchgeführte Projekt „DÜSSELDORF IST ARTIG“ bereits gemeinsam mit interessierten Jugendlichen konzipiert (vgl. Winkelmann 2009, S. 237 f.). Die Idee hierzu entstand in Gesprächen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen über fehlende Räume und mangelndes Interesse an dem, „was Jugendliche selbst kreativ gestalten wollen“ (Winkelmann 2009, S. 237). Davon ausgehend entwickelten Vertreter/innen des Kulturrats und der Stiftung gemeinsam mit den Jugendlichen ein „Konzept zur Förderung jugendlicher

Kreativität“ (Winkelmann 2009, S. 237), das in einen Ideenwettbewerb für Jugendliche mündete. Während des Bewerbungszeitraums wurden die Jugendlichen professionell begleitet, um allen einen gleichberechtigten Zugang zum Wettbewerb zu ermöglichen. Die an der Konzeptentwicklung beteiligten Jugendlichen stellten anschließend einen gleichberechtigten Teil der Jury, die die besten Ideen auswählte. Diese wurden dann mit professioneller Unterstützung durch Künstler/innen umgesetzt und vor rund 2000 begeisterten Zuschauer/innen öffentlich präsentiert.

Dass Jugendliche bereits an der Konzeptionierung des Projekts und als überzeugte und überzeugende (Ver-)Mittler/innen bei der Ansprache potenzieller Bewerber/innen in ihrem Umfeld beteiligt waren, dürfte neben der gezielten Unterstützung der Bewerber/innen dazu beigetragen haben, dass letztlich 96 Projektideen von über 300 Jugendlichen eingereicht wurden (vgl. Winkelmann 2009, S. 237).

Die frühe Beteiligung von Jugendlichen kann außerdem Projekthinhalte und Prozesse konzeptionell verankern, die in der Folge auch andere Jugendliche interessieren und ansprechen. Winkelmann betont explizit, dass die frühe Beteiligung der Jugendlichen sich positiv auf den gesamten Projektverlauf auswirkte (vgl. Winkelmann 2009, S. 238).

Letztlich können die teilnehmenden Jugendlichen auch an der Auswertung und Evaluation des Projekts beteiligt werden (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 13).

Während in vielen Kulturprojekten die Jugendlichen an der Dokumentation ihrer Präsentationen mitwirken (vgl. Winkelmann 2009, S. 238), scheinen sie in der Regel nicht an der Bewertung der Prozesse im Projektverlauf oder gar der Wirkungen in Bezug auf ihre persönliche Lebensbewältigung beteiligt zu sein. Ansätze dazu finden sich in der Videodokumentation des Projekts „Hört! Wir sind hier.“. Dort äußern sich Jugendliche z.B. dazu, dass sie „sowas wie 'n Musik-Instinkt“, von dem sie gar nichts wussten, oder „eine tolle Teamarbeit gemacht“ hätten, die sie so zuvor nicht kannten, oder dass sie es nicht von sich gedacht hätten, „das so durchzuziehen“ (vgl. Videodokumentation im Blog des Vereins, <http://kielcreativ.posterous.com>, Eintrag vom 24.07.2011).

Vielfach behalten es sich jedoch bislang die Durchführenden der Projekte vor, den Erfolg eines Kulturprojekts im Hinblick auf dessen Wirkungen auf die teilnehmenden Jugendlichen zu beurteilen. Die subjektiven Wirkungen auf die Jugendlichen lassen sich jedoch letztlich nur im direkten Dialog mit ihnen erfassen. Solch ein reflexiver Austausch kann zudem dazu beitragen, dass die Jugendlichen die Prozesse im Projektverlauf und die Auswirkungen auf ihre individuelle Entwicklung bewusster wahrnehmen und aktiver weiter verfolgen. So könnte die Wirkungsfähigkeit von Kulturprojekten auf benachteiligte Jugendliche weiter verstärkt werden.

Jugendliche können prinzipiell in allen Phasen kultureller Projekte partizipieren. Die Erhöhung der Wirkungsfähigkeit von Kulturprojekten auf die Jugendlichen durch partizipative Verfahrensweisen hängt jedoch stärker von der Güte der Partizipationsangebote als von ihrem Umfang ab. Die Wirkungsfähigkeit wird in erster Linie dann gesteigert, wenn bei der Gestaltung der Partizipationsangebote die in Kapitel 4.1 vorgestellten Parameter berücksichtigt werden.

5. Resümee, Handlungsempfehlungen und Ausblick

In dieser Arbeit wurden außerschulische Kulturprojekte mit benachteiligten Jugendlichen betrachtet, die von professionellen, unabhängigen Künstler/innen durchgeführt werden. Derartigen Kulturprojekten wird eine hohe Wirkungsfähigkeit bezüglich der Lebensbewältigung der beteiligten Jugendlichen bescheinigt. Im Rahmen der Arbeit ging ich den Fragen nach, wodurch diese offensichtlichen Wirkungen begründet sein könnten und welchen Einfluss die Partizipation der Jugendlichen in den Projekten auf diese Wirkungsfähigkeit haben kann.

Abschließend werde ich zusammenfassend bewerten, ob diese Fragen beantwortet werden konnten und welche Schlussfolgerungen sich aus den vorgenommenen Untersuchungen ziehen lassen.

Resümee

Im zweiten Kapitel wurde das komplexe Geflecht kultureller Projekte mit benachteiligten Jugendlichen bezüglich ihrer Akteure und deren jeweiligen Einflussmöglichkeiten auf die Inhalte, Prozesse und Ergebnisse der Projekte analysiert.

Im dritten Kapitel wurde unter Bezug auf Axel Honneth herausgearbeitet, dass die soziale Situation benachteiligter Jugendlicher durch einen Mangel an Anerkennungserfahrungen geprägt ist, während die Teilnahme an Kulturprojekten in besonderem Maß dazu geeignet ist, ihnen solche Erfahrungen zu ermöglichen. Hierin könnte sich die besondere Wirkungsfähigkeit von Kulturprojekten auf benachteiligte Jugendliche und deren Persönlichkeitsentwicklung begründen.

Im vierten Kapitel wurden auf Grundlage der Untersuchungen der vorangegangenen Kapitel Qualitätskriterien für Kulturprojekte diskutiert, die es begünstigen, dass die beteiligten Jugendlichen in den Projekten Anerkennungserfahrungen sammeln können. Dabei wurde herausgearbeitet, inwiefern Partizipation dazu geeignet ist, diese Qualitätskriterien in Kulturprojekten mit benachteiligten Jugendlichen zu realisieren.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Anwendung partizipativer Verfahrensweisen die Anerkennungserfahrungen, die Kulturprojekte benachteiligten Jugendlichen zu bieten vermögen, erweitern können. Die Wirkungsfähigkeit kultureller Projekte bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung der teilnehmenden Jugendlichen scheint durch Partizipation verbessert und die diesbezügliche Qualität der Projekte erhöht werden zu können. Partizipation in Kulturprojekten kann so möglicherweise zu einer erfolgreicherer Lebensbewältigung der Jugendlichen beitragen.

Ebenso wurde deutlich, dass die künstlerische Qualität kultureller Projekte – anders als z.B. Bamford dies zu bewerten scheint (vgl. Bamford 2010, S. 115 ff.) – in erheblichem Maß zu deren Wirkungsfähigkeit beiträgt. Die Jugendlichen ernst zu nehmen, bedeutet auch, das gemeinsam erarbeitete Produkt als Kunstwerk ernst zu nehmen und es nicht nur als Mittel zum (sozialpädagogischen) Zweck zu betrachten. Insofern müssen qualitativ hochwertige Kulturprojekte, deren Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der beteiligten benachteiligten Jugendlichen zielen, sowohl künstlerische wie auch sozialpädagogische Aspekte berücksichtigen.

Die Erkenntnisse dieser Arbeit können möglicherweise Anhaltspunkte für die Konzeptionierung und Ausgestaltung kultureller Projekte geben, die auf die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung benachteiligter Jugendlicher zielen. Insofern sind sie ggf. für die Durchführenden von Kulturprojekten von Interesse, also für Künstler/innen, Kulturmanager/innen oder z.B. auch Lehrer/innen.

Darüber hinaus ist denkbar, dass sie auch für die Ausgestaltung von Förderrichtlinien und politischen Rahmenkonzepten für derartige Projekte Anregungen liefern können.

Handlungsempfehlungen

Bestätigten sich die in dieser Arbeit aufgestellten Thesen, so könnten sich aus den hier vorgenommenen Überlegungen die folgenden Hinweise für das Praxisfeld der Kulturprojekte mit benachteiligten Jugendlichen ergeben:

Qualitätsförderndes Potenzial von Partizipation stärker beachten.

Partizipation scheint über Potenziale zu verfügen, den teilnehmenden Jugendlichen Anerkennungserfahrungen zu eröffnen und ggf. einen Beitrag zum Erreichen bzw. zur Sicherung der Wirkungsfähigkeit kultureller Projekte leisten zu können. Dieses Potenzial könnte für Kulturprojekte vermutlich verstärkt genutzt werden, wenn die Anwendung partizipativer Verfahrensweisen von Seiten der „Entscheidenden“ mehr Beachtung fände und beispielsweise in Richtlinien als qualitätsfördernd benannt oder die Künstler/innen in ihrer Umsetzung unterstützt würden.

Künstler/innen für Partizipation qualifizieren.

In der Regel sind nicht alle Künstler/innen, die Kulturprojekte durchführen, für partizipative Verfahren ausgebildet oder verfügen über entsprechendes Fachwissen. Wenn das scheinbare Potenzial von Partizipation für Kulturprojekte genutzt werden sollte, müssten daher vermutlich zunächst die Künstler/innen für die Anwendung partizipativer Verfahrensweisen qualifiziert werden bzw. sich qualifizieren lassen.

Die Öffentlichkeit für die Potenziale von Partizipation in Kulturprojekten sensibilisieren.

Das Meinungsbild der Öffentlichkeit und Berichterstattung in den Medien scheinen Einfluss auf die Entscheidungen der Geldgeber zu haben. Hielte die Öffentlichkeit also Partizipation in Kulturprojekten für wertvoll und bedeutsam, so könnte dies ggf. zur Folge haben, dass jene mehr Beachtung durch die Geldgeber erföhre und so vermehrt für die Umsetzung entsprechender Projekte gefordert würde. Eine Sensibilisierung der Öffentlichkeit für das Thema der Partizipation, z.B. durch bewusste Betonung partizipativer Aspekte und ihrer Wirkungen in der Selbstdarstellung kultureller Projekte oder durch öffentliche Äußerungen von Seiten der Politik, könnte vermutlich ihre Implementierung in der Praxis kultureller Projekte – und damit ggf. deren Wirkungsfähigkeit fördern.

Stärkere Beachtung der künstlerischen Qualität in Richtlinien und Konzepten.

Die künstlerische Qualität kultureller Projekte scheint deren Wirkungsfähigkeit positiv beeinflussen zu können. Daher könnte die Aufnahme bzw. eine stärkere Beachtung der künstlerischen Qualität in Förderrichtlinien oder politischen Konzepten möglicherweise dazu führen, dass jene in der Umsetzung kultureller Projekte stärker betont würde und so ggf. die Wirkungsfähigkeit der Projekte zu erhöhen vermöchte.

Die öffentliche Wahrnehmung von Kulturprojekten als Kunst steigern.

Die Wahrnehmung kultureller Projekte mit benachteiligten Jugendlichen in der Öffentlichkeit als Kunst dürfte vermutlich eine Anerkennung der Jugendlichen als Künstler/innen mit sich bringen und könnte auf diese Weise den Jugendlichen ggf. vermehrte Anerkennungserfahrungen ermöglichen.

Eine Betonung des künstlerischen Wertes der Projekte bzw. der in ihnen entstehenden künstlerischen Produkte, beispielsweise durch die Art der Außenkommunikation, die Wahl des Aufführungsortes oder eine Kooperation mit weiteren professionellen Künstler/innen, könnte möglicherweise die öffentliche Wahrnehmung der Projekte als Kunst steigern.

Ausblick

Um die vorliegenden theoretischen Überlegungen zum Potenzial von Partizipation für die Wirkungsfähigkeit kultureller Projekte zu untermauern, wäre eine empirische Überprüfung der formulierten Annahmen erforderlich und wünschenswert. Unter Umständen eilt die Praxis jedoch der theoretischen Fundierung voraus, indem partizipative Verfahrensweisen sich in Kulturprojekten weitergehend bewähren.

Ein Ansatz dazu könnte sein, die in dieser Arbeit diskutierten partizipativen Verfahrensweisen auch auf die Beziehungen zwischen den durchführenden Künstler/innen und den Geldgebern bzw. den politischen Repräsentant/innen zu übertragen. Einen Ausgangspunkt könnte hier das von Bamford formulierte Problem

fehlenden Kontakts und mangelnden Austausches zwischen politischen Akteuren und den Gestaltenden vor Ort in kulturellen Programmen mit Jugendlichen bieten (vgl. Bamford 2010, S. 119).

Quellenverzeichnis

Literatur

- Babic, Bernhard (2010): Zur Gestaltung benachteiligungssensibler Partizipationsangebote – Erkenntnisse aus der Heimerziehung. In: Betz, Tanja / Gaiser, Wolfgang / Pluto, Liane (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten, Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 213-230
- Bamford, Anne (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung, Münster
- Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung (2008): Förderrichtlinien, Berlin, online als PDF verfügbar, URL: <http://www.kulturprojekte-berlin.de/projekte/berliner-projektfonds-kulturelle-bildung/> (Zugriff vom 30.09.2011)
- Betz, Tanja / Gaiser, Wolfgang / Pluto, Liane (Hrsg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten, Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn
- Bockhorst, Hildegard (2008): Kulturelle Bildung – Schlüssel für Lebenskunst und Teilhabe. Konzeptionelle Grundlagen und Strategien in der BKJ. In: Maedler, Jens (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung, München, S. 78-101
- Bockhorst, Hildegard (Hrsg.) (2011): KUNSTstück FREIHEIT. Leben und lernen in der Kulturellen Bildung, München
- Braun, Elisabeth (2011): Kleine Fluchten – Große Freiheit. Kulturarbeit mit Menschen mit Behinderungen oder sozialer Benachteiligung. (Nur eine Freiheit auf Zeit?). In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.): KUNSTstück FREIHEIT. Leben und lernen in der Kulturellen Bildung, München, S. 93-106
- Brunsemann, Claudia / Stange, Waldemar / Tiemann, Dieter (1997): mitreden – mitplanen – mitmachen. Kinder und Jugendliche in der Kommune. Deutsches Kinderhilfswerk und Aktion „Schleswig-Holstein – Land für Kinder“ (Hrsg.), Berlin und Kiel
- Bude, Heinz (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft, München
- Bundesjugendkuratorium (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit, online als PDF verfügbar, URL: <http://www.bundesjugendkuratorium.de> (Zugriff vom 30.09.2011)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, Rostock

- Demirkan, Renan (2011): Respekt. Heimweh nach Menschlichkeit, Freiburg im Breisgau
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.) (2008): Kulturelle Bildung für Alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010, Bonn
- Deutscher Bundestag – 16. Wahlperiode (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“, Drucksache 16/7000, online als PDF verfügbar, URL: <http://drucksachen.bundestag.de/drucksachen/index.php> (Zugriff vom 15.12.2011)
- Eickhoff, Mechthild (2010): Die Kunst der Erreichbarkeit, Bundeszentrale für politische Bildung, online als PDF verfügbar, URL: www.bpb.de/themen/O27DX7.html (Zugriff vom 01.03.2010)
- Fietz, Yvonne (2009): Partizipation durch Kultur, Bundeszentrale für politische Bildung, online als PDF verfügbar, URL: www.bpb.de/themen/W5MBXW.html (Zugriff vom 01.03.2010)
- Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung. Grundlagen, Praxis, Politik, München
- Grohs, Henrike (2009): Zukunft@BPhil. Zur Education-Arbeit der Berliner Philharmoniker. In: Keuchel, Susanne / Wiesand, Andreas Johannes (Zentrum für Kulturforschung, Hrsg.): Das 1. Jugend-KulturBarometer. „Zwischen Eminem und Picasso...“, 2. Auflage, Bonn, S. 247-249
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 21. Juli 2010 (BGBl. I S. 944), online verfügbar, URL: <http://www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz/index.html> (Zugriff vom 08.12.2011)
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort, 1. Auflage, Frankfurt am Main
- Kahl, Reinhard (2011): Zauberworte der Bildung. Der Choreograf Royston Maldoom zeigt, worauf es in der Bildung ankommt: Leidenschaft, Vertrauen und Schönheit, ZEIT online, online als PDF verfügbar, URL: <http://www.zeit.de/online/2007/22/bildung-tanz> (Zugriff vom 01.07.2011)
- Kahl, Reinhard (2007): »Extrem selektiv«. UN-Sonderberichterstatte Vernor Muñoz fordert mehr Mut bei der deutschen Bildungsreform, DIE ZEIT, 22.03.2007 Nr. 13, online als PDF verfügbar, URL: <http://www.zeit.de/2007/13/C-Bildungsbericht> (Zugriff vom 18.12.2011)
- Keuchel, Susanne / Wiesand, Andreas Johannes (Zentrum für Kulturforschung, Hrsg.) (2009): Das 1. Jugend-KulturBarometer. „Zwischen Eminem und Picasso...“, 2. Auflage, Bonn
- Keupp, Heiner (2008): Sozialpsychologische Dimensionen der Teilhabe. In: Maedler, Jens (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung, München, S. 20-26

- Klitzke, Katrin / Schmidt, Christian (Hrsg.) (2009): Street Art. Legenden zur Straße, Berlin
- Knauer, Raingard / Sturzenhecker, Benedikt (2005): Partizipation im Jugendalter, online als PDF verfügbar, URL: <http://www.partizipation-und-bildung.de> (Zugriff vom 08.11.2010)
- Maedler, Jens (Hrsg.) (2008a): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung, München
- Maedler, Jens (2008b): Mittendrin statt nur dabei – Anforderungen an Angebote kultureller Einrichtungen für mehr gelingende kulturelle Teilhabe. In: Maedler, Jens (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung, München, S. 102-112
- Mandel, Birgit (Hrsg.) (2008): Audience Development. Kulturmanagement. Kulturelle Bildung. Konzeptionen und Handlungsfelder der Kulturvermittlung, München
- Rollig, Stella (1998): Das wahre Leben. Projektorientierte Kunst in den neunziger Jahren. In: Babias, Marius / Könneke, Achim: Die Kunst des Öffentlichen, Dresden, S. 12-27
- Rollig, Stella (2002): Zwischen Agitation und Animation. Aktivismus und Partizipation in der Kunst des 20. Jahrhunderts. In: Rollig, Stella / Sturm, Eva (Hrsg.): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum, Wien, S. 128-139
- Schmücker, Reinold (2011): Die Autonomie des Künstlers und die Bildungsfunktion der Kunst. In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.): KUNSTstück FREIHEIT. Leben und lernen in der Kulturellen Bildung, München, S. 109-119
- Senatskanzlei Berlin (2008): Kulturelle Bildung – ein Rahmenkonzept für Berlin!, Berlin, online als PDF verfügbar, URL: <http://www.berlin.de/sen/kultur/kulturelle-bildung/index.html> (Zugriff vom 30.09.2011)
- Sennett, Richard (2007): Respekt im Zeitalter der Ungleichheit, 2. Auflage, Berlin
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn
- Shell Deutschland Holding GmbH (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. (15. Shell Jugendstudie), Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn
- Stange, Waldemar (1996): Planen mit Phantasie. Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche. Deutsches Kinderhilfswerk und Aktion „Schleswig-Holstein – Land für Kinder“ (Hrsg.), Berlin und Kiel
- Stange, Waldemar; Meinhold-Henschel, Sigrid; Schack, Stephan (2008): Mitwirkung (er)leben. Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Gütersloh

- Stange, Waldemar/Tiemann, Dieter (1999): Alltagsdemokratie und Partizipation: Kinder vertreten ihre Interessen in Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune. In: Glinka, Hans-Jürgen / Neuberger, Christa / Schorn, Brigitte / Stange, Waldemar / Tiemann, Dieter u.a.: Kulturelle und politische Partizipation von Kindern. Interessenvertretung und Kulturarbeit für und durch Kinder, München, S. 211-331
- Stiftung Kunst und Kultur des Landes NRW (2002): „Cool – Kult – Kunst?! Jugendliche als Kulturpublikum“, Köln/Düsseldorf
- UN-Kinderrechtskonvention (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20.11.1989, online als PDF verfügbar, URL: <http://www.national-coalition.de> (Zugriff vom 14.12.2011)
- Vereinte Nationen: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948, online verfügbar, URL: http://www.unesco.de/erklaerung_menschenrechte.html (Zugriff vom 07.12.2011)
- Winkelmann, Petra (2009): Experimentelle Jugendkulturarbeit: DÜSSELDORF IST ARTIG – Jugend macht Kunst. In: Keuchel, Susanne / Wiesand, Andreas Johannes (Zentrum für Kulturforschung, Hrsg.): Das 1. Jugend-KulturBarometer. „Zwischen Eminem und Picasso...“, 2. Auflage, Bonn, S. 237-238
- Winkels, Peter (2009): Vom Dialog zur Partizipation: Programme für junge Menschen im Haus der Kulturen der Welt. In: Keuchel, Susanne / Wiesand, Andreas Johannes (Zentrum für Kulturforschung, Hrsg.): Das 1. Jugend-KulturBarometer. „Zwischen Eminem und Picasso...“, 2. Auflage, Bonn, S. 139-241

Internet

- Bertelsmann Stiftung: mitWirkung! - eine Initiative zur Stärkung der Kinder- und Jugendbeteiligung, URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/prj_29854.htm (Zugriff vom 04.12.2011)
- Bund-Länder-Kommission: Programm Demokratie lernen und leben, URL: <http://blk-demokratie.de/index.php?id=83> (Zugriff vom 04.12.2011)
- Deutsche Bank: Gesellschaftliche Verantwortung, URL: <http://www.deutsche-bank.de/csr/index.htm> (Zugriff vom 30.09.2011)
- Fachhochschule Jena: Partizipation in der Hilfe zur Erziehung, URL: <http://user.sw.fh-jena.de/seithe/> (Zugriff vom 04.12.2011)
- Institut für den Situationsansatz (ISTA) in Kooperation mit der Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen (RAA), Jugendarbeit und Schule in Berlin: Demokratie leben, URL: <http://www.ina-fu.org/ista/content/demokratie/index.html> (Zugriff vom 04.12.2011)

Institut für Partizipation und Bildung:

Homepage des Instituts, URL: <http://www.partizipation-und-bildung.de/>
(Zugriff vom 01.12.2011);

Die Kinderstube der Demokratie, URL:

<http://home.arcor.de/hansen.ruediger/kidemo> (Zugriff vom 04.12.2011)

Kiel CREARTiv e.V.:

Homepage des Vereins, URL: <http://www.kielcreativ.de/Willkommen.html>
(Zugriff vom 03.12.2011);

Blog des Vereins, URL: <http://kielcreativ.posterous.com> (Zugriff vom
15.12.2011)

Kulturamt Düsseldorf: DÜSSELDORF IST ARTIG, URL: <http://www.duesseldorf-ist-artig.de> (Zugriff vom 15.12.2011)

Landschaftsverband Westfalen-Lippe: Partizipation in den erzieherischen Hilfen,
URL: [http://www.lwl.org/LWL/Jugend/Landesjugendamt/LJA/erzhilf/Familie/
Partizipation/](http://www.lwl.org/LWL/Jugend/Landesjugendamt/LJA/erzhilf/Familie/Partizipation/) (Zugriff vom 04.12.2011)

Tanztheater Wuppertal, URL: <http://www.pina-bausch.de/> (Zugriff vom 05.12.2011)

Tate Collection: Fountain by Marcel Duchamp, URL:

<http://www.tate.org.uk/servlet/ViewWork?workid=26850> (Zugriff vom
18.12.2011)

Film

Grube, Thomas / Sánchez Lansch, Enrique (2005): Rhythm is it!, DVD, Alive - Vertrieb
und Marketing/DVD

Linsel, Anne / Hoffmann, Rainer (2010): Tanzträume. Jugendliche tanzen Kontakthof
von Pina Bausch, DVD, Indigo

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass die vorliegende Arbeit von mir selbständig angefertigt worden ist und dass ich keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich in jedem einzelnen Fall durch die Angabe der Quelle, auch der benutzten Sekundärliteratur, als Entlehnung kenntlich gemacht.

Unterschrift

Ort/Datum

Anhang

Zwischenbericht des Projekts „Hört! Wir sind hier.“, durchgeführt von Kiel CREARTiv e.V.



Kiel CREARTiv e.V.
c/o Kati Luzie Stüdemann
Knooper Weg 51
24103Kiel

0431.5603719
stuedemann@crear-in-kiel.de
www.crear-in-kiel.de

Kiel, 07.03.2011

Betreff: Zwischenbericht Projekt „Hört! Wir sind hier.“

Seit Oktober 2010 arbeiten wir mit unseren 2 Jugendgruppen an unserem Projekt „Hört! Wir sind hier“.

Beide Gruppen näherten sich dem Thema: „Der Rhythmus meiner Zeit“ an.
Die eine Gruppe über Rhythmus, die andere über Theater.

Die Arbeit ist sehr spannend, aber der Weg nicht immer leicht. In einigen Punkten mussten wir im Ablauf und in der Organisation vom Antrag abweichen.

Die Rhythmusgruppe

Diese Gruppe besteht ausschließlich aus Jugendlichen der Arbeitsmaßnahme 8+3 des Kinder- und Jugendhilfeverbundes (KJHV) Kiel. Sie sind alle erwerbslos, die meisten haben keinen oder nur einen schlechten Hauptschulabschluss, viele von ihnen haben eine Gewalt- oder Drogenkarriere hinter sich, oder stecken noch mitten drin, einige haben psychische Probleme.

In der Maßnahme arbeiten die Jugendlichen in einer Werkstatt in Gaarden. Hier sollen möglichst realitätsnahe Betriebsabläufe simuliert werden. Sie stellen jedes Jahr die Objekte für die Krusenkoppel (Bauspielplatz für Kinder während des einwöchigen Volksfestes) auf der Kieler Woche her. Parallel werden sie intensiv pädagogisch begleitet und beraten.

Ziele dieser Maßnahme sind die Beseitigung von Vermittlungshemmnissen, die Stärkung der Individualität und die Begleitung auf dem Weg zu einer eigenverantwortlichen und gesellschaftsfähigen Lebensweise.

Dieser Ansatz von 8+3 deckte sich sehr gut mit den Zielen unseres Projektes. Aus diesem Grund haben wir direkt diese Jugendlichen angesprochen und ihnen die Teilnahme an unserem Projekt angeboten.

Das bedeutete erst einmal ein Umdenken, denn wir nahmen das Projekt für diese Gruppe raus aus dem nachmittäglichen Bereich, rein in ihre Maßnahme und damit in den Vormittag. Wir arbeiten eng mit der Partnerinstitution KJHV zusammen und haben dadurch einen höheren Betreuungsschlüssel. 8+3 verfügt über eine Werkstatt und die Arbeitsmittel zur Herstellung der Cajons. Normalerweise arbeiten die Jugendlichen in keinen festen Arbeitsteams. Jetzt mit unserem Projekt, sollen sie zusammenarbeiten und gemeinsam etwas erschaffen. Mit ihren festgelegten Arbeitszeiten üben sie sich schon in der Maßnahme in Pünktlichkeit und Anwesenheit, über unser Projekt kam Verbindlichkeit und Verantwortung dazu. Sie mussten sich für das Projekt entscheiden und dann auch regelmäßig kommen. Die rhythmischen Stücke sind immer so aufgebaut, dass sie nicht funktionieren wenn einer fehlt. Es wurden bewusst nur Gemeinschaftsstücke und keine Solis erprobt.

Die Gruppe hat selber formuliert, dass Teilnehmer, die nicht regelmäßig erscheinen aus dem Projekt ausgeschlossen werden und setzt diese Regel auch um.

Durch die Arbeit mit professionellen Künstlern erleben die Teilnehmer eine Wertschätzung. Die Künstler arbeiten auf Augenhöhe und im Team, sie fordern aber auch eine professionelle Arbeitshaltung, vollen Einsatz und künstlerische Qualität. Die Teilnehmer erleben, dass es Geduld und Übung braucht, um ein hochwertiges Ergebnis zu erzielen und dass sich die Künstler nicht mit einem „Sozialerfolg“ zufrieden geben. Wenn es dann klappt und groovt, ist das für alle ein großes Erleben.

Beim Cajonbau konnten sie ihre erlernten handwerklichen Fähigkeiten unter Beweis stellen und erproben. Wichtig hier – sie waren ihre eigenen Auftraggeber und das Endprodukt ihr eigenes Instrument. Wenn sie hier nicht mit Präzision und Hingabe arbeiten, bekommen sie auch ein schlechtes Instrument. Wir sind vom eigentlichen Plan eines 3-Tage Intensivworkshops für den Bau der Cajons abgewichen. Die Teilnehmer erarbeiteten ihr Instrument in einer Projektwoche. Diese stand nicht gleich am Anfang. So übten sie erst einmal auf herkömmlichen schon vorhandenen Rhythmusinstrumenten. Sie hatten dann gesondert je einen Intensivworkshop „Rhythmus“ und einen „Bühne und Raum“.

Im Projekt haben wir 1 Teilnehmer mit sehr starken psychischen Problemen. Die Arbeit an einem gemeinsamen Rhythmus ist ihm nicht möglich. Er ist aber im Bereich Graffiti begabt. Für ihn haben wir das Projekt mit dem Zweig Bühnenbildarbeit erweitert. Er gestaltet sowohl die Cajons, betreut den Bau von beweglichen Bühnenelementen, bemalt diese und wird auch live im Stück etwas auf eine Leinwand bringen.

Des Weiteren hat sich die Gruppe durch 3 erwerbslosen Erwachsenen erweitert. Auch sie werden von 8+3 betreut. Sie leben von Hartz IV und schon einen Großteil ihres Lebens nicht gerade auf der Sonnenseite. Auch sie bringen eine Alkohol- und Drogenhistorie mit, auch sie kommen aber regelmäßig zum Projekt und bringen sich ein.

Die Theatergruppe

Auch hier gab es Veränderungen. Laut Antrag war die Theatergruppe ja unsere schon bestehende Gruppe. Über das Projekt kamen aber noch viele Neue dazu. Unser Projekt sprach sich rum und wir trafen fast bei jeder Probe auf neue Gesichter. Einige blieben, einige gingen und es war eine Zeit lang nicht mehr ganz abzusehen, wer denn jetzt kontinuierlich am Projekt teilnimmt. Aus der Vielfalt hat sich jetzt aber ein spannendes Ensemble formiert. Wir haben einige „alte Hasen“ dabei, aber auch viele Neue aus allen sozialen Schichten (2 StudentInnen, 3 Migranten vom Jugendmigrationsdienst der AWO, Schüler aus Hauptschul-, Real- und Gymnasiumsklassen, Auszubildende, Berufsfachschüler und erwerbslose Jugendliche)

Durch die Neubildung der Gruppe haben wir wieder mit Theaterbasics angefangen. Thema war also auch hier innerhalb der Gruppe Annäherung und den Grundstein zur gemeinsamen Arbeit legen. Wir haben viel improvisiert und es ist ein großes Bedürfnis der Gruppe, einen Teil der Aufführung auch zu improvisieren. Auch das sagen sie gehört zu ihrer Zeit (alles in der Beta- Version).

Ein weiterer Baustein war natürlich die Arbeit an Rhythmus über formale Formen, Choreographien und Raumgänge.

Hier haben wir auf Wunsch noch einen Intensivworkshop Tanz zur Erarbeitung einer Tanzchoreographie hinzugefügt.

Ein dritter großer Baustein unserer Arbeit sind von den Jugendlichen selber geschriebene Texte zum Thema. So heterogen unsere Gruppe ist, so sind auch diese Texte in ihrer Form ganz unterschiedlich. Sie reichen von Tagebucheinträgen, kurzen Gedanken im Bus notiert, über Gedichte, Kurzgeschichten bis hin zu Poetry-Slam-Texten.

Das erste Aufeinandertreffen der beiden Gruppen war spannend, sehr produktiv und geprägt von gegenseitiger Akzeptanz. Wir waren sehr stolz, dass 80% der Teilnehmer von 8+3 tatsächlich an einem Samstagmorgen kamen.

Die Theatergruppe war sehr offen und so konnte die Rhythmusgruppe sich schnell entspannen und Hemmungen verlieren.

Im Workshop hat sich herausgestellt, dass für die Rhythmusgruppe erst einmal klare Vorgaben wichtig sind. Sie wollten die für sie relevanten Szenen sehen um dann auf etwas hin arbeiten zu können. Umgekehrt trauten sie sich noch nicht so ganz, Impulsgeber zu sein. Wir werden auch hier

im nächsten Großworkshops mehr improvisieren und ihnen mehr Raum für eigene Ideen geben.

Wir haben noch mehr gemeinsame Workshops geplant als beantragt.

Die Suche nach einem geeigneten Raum für unsere Aufführung gestaltete sich als schwierig. Wir waren lange mit der Kieler Verkehrsgesellschaft (KVG) wegen einer alten Arbeitshalle in einem Busdepot in Verhandlung. Diese gehört jetzt aber der Stadt, die Stadt hat sie schon vermietet und die Mieter wollen/können sie uns für die Termine nicht überlassen.

Die KVG hat uns dann ihre Kantine angeboten. Das ging aber logistisch nicht, denn sie muss ja unter der Woche als Kantine funktionieren.

Letztendlich haben wir uns dann doch für die Räucherei in Gaarden (Bürgerzentrum der AWO) entschieden. Der Raum ist natürlich wesentlich kleiner als ursprünglich angedacht, es war uns aber wichtig, dass unsere Aufführung in Kiel Gaarden und auch mit den richtigen Partnern stattfindet und dass der Aufführungsort ein lokales Profil hat.

Mit der Räucherei haben wir uns auch für die Zusammenarbeit mit der AWO entschieden.

Momentan läuft parallel zur Endphase der Stückproduktion die Bewerbung unseres Stücks für beide Aufführungen. Wir schalten Anzeigen in allen Kieler Stadtmagazinen, laden die Kieler Nachrichten und den Kieler Express ein, einen Vorbericht zu schreiben und versenden Einladungen über unseren E-Mail-Verteiler und den unserer Partnerorganisationen.

Über das Büro soziale Stadt, Gaarden sind wir eingeladen unser Stück auch im Rahmen der Gaardener Kulturwoche zu präsentieren.

Mit freundlichen Grüßen

Kati Luzie Stüdemann
(Leitung Kiel CREARTiv)