

Evangelische Hochschule Nürnberg

Studiengang Soziale Arbeit

Bachelor-Thesis

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts Soziale Arbeit

Kulturelle Bildung in der Jugend(sozial)arbeit

Wirkungsbetrachtung anhand von Praxisbeispielen

Martina Rothmann

Erstgutachterin: Frau Angelika Krautzberger

Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Andrea Zeus

Abgabetermin: 15.01.2021

Zusammenfassung

Das Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit ist es, die Zusammenarbeit von Kultureller Bildung und Jugend(sozial)arbeit zu untersuchen und einen Wirkungsnachweis anhand von Praxisbeispielen zu erbringen. Dazu werden zuerst die Arbeitsfelder der Jugend(sozial)arbeit und der Kulturellen Bildung dargestellt und auf Schnittmengen untersucht, sodass bewiesen werden kann, dass die untersuchten Zielsetzungen durch ihre Überschneidungen eine Grundlage für die Kooperation der beiden Arbeitsfelder bilden. Um die Forschungsfrage vollständig zu bearbeiten, wird in einem folgenden Teil die Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung untersucht. Dabei zeigt sich, dass es eine vielfältige Problematik bei der Untersuchung der Wirkung im Praxisfeld der Kulturellen Bildung gibt und, dass das Forschungsfeld bisher keine Systematisierung erfahren hat, wodurch die Durchführung einer Wirkungserforschung erschwert wird. Nichtsdestotrotz wurden vier Praxisbeispiele aus dem Bereich der Theaterpädagogik in der Jugendsozialarbeit im Übergang zwischen Schule, Ausbildung und Beruf untersucht. Die Analyse der ausgewählten Projektberichte wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring durchgeführt. Die erörterten Ergebnisse zeigen, dass die Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung genau durchgeführter Datenerhebungen mit klaren Zielsetzungen bedarf und sowohl eine einheitliche Methodenbasis, wie auch mehr Kommunikation zwischen den verschiedenen (Forschungs-)Akteuren der Kulturellen Bildung wünschenswert wären.

Abstract

This bachelor's thesis aims to scientifically investigate the cooperation of Cultural Education and Youth(social)work and provide evidence to the impact of Cultural Education using practical examples. Firstly Youth(social)work and Cultural Education as fields of work are examined along their overlaps. So that it is proven that the working objectives build a basis for cooperation work for both fields of work. To answer the research question, the next part looks into impact research in Cultural Education. This demonstrates that there is a variety of problems when researching impacts in the practical field of cultural education. It also shows that there is no systematization, which makes impact research even more difficult. Despite this four practical examples were investigated. The examples are set in the area of theater education and youth social work in the area between school, vocational training and job. The analysis was done using the "Qualitative Inhaltsanalyse" (qualitative content analysis) according to Philipp Mayring. The discussed results show that impact research in the area of Cultural Education needs very exactly carried out data collection with clear objectives. Also a uniformly method basis and more communication between the various participants (of research) in Cultural Education are required.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Theoretische Hintergründe der Jugend(sozial)arbeit und der Kulturellen Bildung	2
2.1 Jugend(sozial)arbeit	2
2.1.1 Rahmenbedingungen und Arbeitsfeld	2
2.1.2 Zielsetzungen der Jugend(sozial)arbeit	6
2.2 Kulturelle Bildung	7
2.2.1 Entstehungskontext der Kulturellen Bildung.....	7
2.2.2 Begriffsdifferenzierung: ästhetische Praxis – Kulturpädagogik – Kulturelle Bildung.....	9
2.2.3 Aktuelle Praxis der Kulturellen Bildung.....	13
2.2.4 Zielsetzungen (und Ordnungsversuch) der Kulturellen Bildung	17
2.3 Schnittmengen der Kulturellen Bildung und Jugend(sozial)arbeit: Ein Zwischenfazit	20
3 Wirkung der Kulturellen Bildung in der Jugend(sozial)arbeit.....	23
3.1 Forschungsansätze der Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung	24
3.1.1 Transferwirkung – Transferforschung.....	24
3.1.2 Evaluation Kultureller Bildung.....	25
3.1.3 Biografische Forschung, Dokumentarfilm, Prozessorientierte Forschung....	27
3.1.4 Kurzer Überblick der Methoden zur Umsetzung und Auswertung.....	27
3.2 Forschungsstand der Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung.....	28
3.2.1 Problematik der Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung.....	28
3.2.2 Überblick über Forschungsberichte, Studien und (Forschungs-)Literatur zur Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung.....	30
3.2.3 Inhaltlicher Forschungsstand der Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung.....	32
3.3 Praxisblick.....	34
3.3.1 Darstellung der theaterpädagogischen Praxisbeispiele in der Jugend(sozial)arbeit im Übergang zwischen Schule und Beruf.....	34
3.3.2 Analyseverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse und strukturierter Vergleich ..	36
3.3.3 Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse	37
4 Fazit	43
Literatur.....	46
Anhang.....	53
Eidesstattliche Erklärung.....	86

Abkürzungsverzeichnis

ALG-II	Arbeitslosengeld II
BKJ	Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BRD	Bundesrepublik Deutschland
DDR	Deutsche Demokratische Republik
GT	Grounded Theory
IsP	<i>Integration statt Parallelgesellschaft</i>
J(S)A	Jugend(sozial)arbeit
JA	Jugendarbeit
JSA	Jugendsozialarbeit
JWG	Gesetz für Jugendwohlfahrt
KNK	Kompetenznachweis Kultur
KuBi	Kulturelle Bildung
NFKB	Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung
RJWG	Reichsjugendwohlfahrtsgesetz
RKB	Rat für Kulturelle Bildung e.V.
s.	siehe
SGB VIII	Das Achte Sozialgesetzbuch
Tab.	Tabelle
Z.	Zeile

In den Analysetabellen verwendete Abkürzungen:

SP	Sozialpädagog:in/ Sozialpädagog:innen
TN	Teilnehmer:in/ Teilnehmende

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ziele der Jugend(sozial)arbeit.....	6
Tabelle 2: Kulturelle Bildung: ein Ordnungsversuch (inkl. Zielsetzungen).....	19
Tabelle 3: Rahmenbedingungen	64
Tabelle 4: Zielsetzungen	68
Tabelle 5: Ablauf, Theater, Berufsvorbereitung	76
Tabelle 6: Wirkungen und Transferwirkungen (weitere Ergebnisse)	82
Tabelle 7: Wirkungsnachhaltigkeit	84

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wirkungsmodell Kultureller Bildung, Fink et al. 2010.....	55
--	----

1 Einleitung

Was ist Kulturelle Bildung? Bilder malen, musizieren und „Theater machen“, sich selbst und die Umwelt mit allen Sinnen erfahren oder doch ein Weg hin zu kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe?

Inzwischen ist die Kulturelle Bildung in den Fokus der Forschung gerückt, mögliche Wirkungen werden hinterfragt und sollen legitimiert werden, dies bringt die Zuschreibung vielfältiger – häufig unbelegter – Wirkungen mit sich. Der Abschlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ beschreibt, dass Fähigkeiten erworben werden, die für die „emotionale Stabilität, Selbstverwirklichung und Identitätsfindung“ (Deutscher Bundestag 2007: 379) junger Menschen zentral sind. Durch Kulturelle Bildung können demnach „Lesekompetenz, [...] Körpergefühl, Integrations- und Partizipationskompetenz und [...] Teamfähigkeit“ (ebd.) erworben werden. Wirkungsnachweise für dieses Potpourri an Wirkungen werden im Bericht nicht genannt, sodass sich die Frage stellt, ob die Teilnahme an *einer* Maßnahme in einer der vielen Sparten Kultureller Bildung all das erreichen kann. Ebenso zu hinterfragen ist, ob die Zusammenarbeit Kultureller Bildung und Jugend(sozial)arbeit zu wünschenswerten Zielen führt. Haben Wirkungen in der Kulturellen Bildung nutzbringenden Einfluss auf die Teilnehmenden jugendarbeiterischer Maßnahmen und Angebote?

Dementsprechend befasst sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, ob *Kulturelle Bildung einen wirkungsvollen Beitrag zur Sozialen Arbeit, insbesondere der Jugendsozialarbeit leisten kann und dies nachweisbar ist.*

Erst durch das Verständnis, worum es sich eigentlich bei Kultureller Bildung handelt, wird es möglich, diese im Kontext der Jugendsozialarbeit zu betrachten und die Fragestellung dieser Bachelorarbeit zu bearbeiten. Im Rahmen dieser Arbeit soll dafür ein Wirkungsnachweis anhand von Praxisbeispielen aus dem Bereich der Jugendberufshilfe und der Sparte der Theaterpädagogik erbracht werden.

Demnach wird im ersten Teil der Arbeit jeweils darauf eingegangen, wie Kulturelle Bildung und Jugend(sozial)arbeit entstanden sind, was ihre aktuelle Praxis ausmacht, und welche Zielsetzungen im Fokus stehen. Von besonderem Interesse sind in diesem Abschnitt welche Überschneidungen der beiden Praxisfelder ersichtlich werden und ob aus Sicht dieser theoretischen Fundierung eine Kooperation der beiden Bereiche sinnvoll erscheint.

Im darauffolgenden Teil steht die Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung im Fokus. Forschungsansätze werden vorgestellt und der aktuelle Forschungsstand anhand seiner Problematiken, einem Literaturüberblick und seinem Inhalt genauer beleuchtet. Darauf folgt der Praxisblick, welcher in einem ersten Punkt die ausgewählten Praxisbeispiele aus dem Bereich der *Theaterpädagogik in der Jugend(sozial)arbeit im Übergang von Schule, Ausbildung und Beruf* vorstellt, dann wird die qualitative Analyse dieser

erläutert, ehe in einem letzten Punkt die Ergebnisse beschrieben und interpretiert werden. Auf die Interpretation der Ergebnisse folgt im letzten Kapitel das abschließende Fazit zur Zusammenarbeit Kultureller Bildung und Jugend(sozial)arbeit und dem entsprechenden Wirkungsnachweis anhand der analysierten Praxisbeispiele.

2 Theoretische Hintergründe der Jugend(sozial)arbeit und der Kulturellen Bildung

In diesem Kapitel werden die theoretischen Hintergründe der Jugend(sozial)arbeit und der Kulturellen Bildung aufgezeigt, damit gehen auch Begriffsbestimmungen bzw. -differenzierungen einher, welche eine Wissensgrundlage für den folgenden Teil bieten. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels werden die Schnittmengen der beiden Arbeitsfelder herausgearbeitet und dargestellt.

2.1 Jugend(sozial)arbeit

Soziale Arbeit will durch „Erziehung, Bildung, Hilfe und sozialstaatliche Intervention“ (Starzinger/Wolfsgruber 2018: 9) die Individuen in ihrer alltäglichen Lebensgestaltung unterstützen. Um dies erreichen zu können fand eine Spezialisierung auf verschiedene Arbeitsfelder und Zielgruppen statt (Starzinger/Wolfsgruber 2018: 10). Ein wesentlicher Bereich beschäftigt sich mit „Kindheit, Jugend und Familie“ (ebd.). In diesem Kapitel findet eine Begriffsklärung für das gegenwärtige Arbeitsfeld und seine aktuellen Rahmenbedingungen statt. Zuletzt werden die Zielsetzungen der Jugend(sozial)arbeit dargelegt, um eine Grundlage für den Vergleich in Kapitel 2.3 zu schaffen.

2.1.1 Rahmenbedingungen und Arbeitsfeld

Die Jugendarbeit und die Jugendsozialarbeit finden in der Praxis häufig Überschneidungen, obwohl jeder Bereich seine eigenen Schwerpunkte hat, die insbesondere durch die §§ 11 und 13 des KJHG/SGB VIII (im Folgenden nur SGB VIII genannt) definiert werden. Daher werden im Folgenden die aktuellen Rahmenbedingungen und Arbeitsfelder der Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit dargestellt. Dies ermöglicht es in Kapitel 2.3 die Überschneidungen zwischen Jugend(sozial)arbeit – kurz J(S)A – und Kultureller Bildung – kurz KuBi – darzustellen.

Rechtliche Rahmenbedingungen

Die §§ 1-10 SGB VIII stellen eine Grundorientierung für die inhaltliche Gestaltung von Jugendhilfemaßnahmen und -leistungen dar (Barth 2001: 359). Vor allem §1 SGB VIII legt fest, dass *jeder* junge Mensch „ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (ebd. Abs. 1) hat, dass Benachteiligung abzubauen ist (ebd. Abs. 3 S. 1), die gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ermöglicht werden soll (ebd. Abs. 3 S.

2) und positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien erhalten oder geschaffen werden sollen (ebd. Abs. 3 S. 5).

Ebenfalls zu erwähnen ist der §9 SGB VIII. Unter anderem benennt er die Gleichberechtigung junger Menschen aller Geschlechter¹ und die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderung, aber auch das Beachten und Fördern der wachsenden Fähigkeit und des Bedürfnisses des Jugendlichen „zu selbständigem, verantwortungsbewusstem Handeln“ (§9 S.2 SGB VIII) sowie das Beachten besonderer sozialer und kultureller Bedürfnisse.

Zielgruppe der Jugendsozialarbeit sind laut §13 Abs. 1 SGB VIII „[j]unge[...] Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, [diesen] sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern“ (Hervorh. M.R.). Das heißt, die Jugendsozialarbeit (JSA) ist im Kontext der Jugendhilfe, der Handlungsansatz, der „sich spezifisch mit der schulischen, beruflichen und sozialen Integration junger Menschen beschäftigt“ (von Bothmer 2001: 443), die beispielsweise durch Armut, fehlende (Aus-)Bildung, Arbeitslosigkeit, Diskriminierung und Stigmatisierung geprägt sind (Diskussionspapier des Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2021: 1).

Mit „sozialer Benachteiligung“ meint der Gesetzestext zum Beispiel Armut, Migrationshintergrund und (soziale) Probleme in Familie oder Schule, da jungen Menschen dadurch eine gleichberechtigte Teilhabe verwehrt wird. „*Individuelle Beeinträchtigung*“ hingegen meint subjektive Beeinträchtigungen und Störungen wie Lernbeeinträchtigungen oder Verhaltensauffälligkeiten, Drogenabhängigkeit oder seelische Behinderungen (Rätz et al. 2014: 108f.).

Während vor allem benachteiligte Jugendliche Zielgruppe der Jugendsozialarbeit sind, richtet sich die (Offene Kinder- und) *Jugendarbeit* an alle Kinder und Jugendlichen (Icking 2021: 1740). Sie wird von §11 SGB VIII umschrieben und stellt den Jugendlichen Angebote zur Verfügung, die „zur Förderung ihrer Entwicklung“ (§11 Abs. 1 SGB VIII) beitragen. Die Jugendarbeit wird vor allem durch öffentliche Träger und Verbände sowie durch Gruppen und Initiativen der Jugend angeboten (§11 Abs.2 SGB VIII), da sie sich zwischen Freisetzungs- und Vergesellschaftungsprozessen bewegt (von Wensierski 2008: 35). Zu ihren Schwerpunkten gehören nach Abs 3 Satz 1: „außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, *kultureller*, naturkundlicher und technischer Bildung“ (Hervorh. M.R.).

¹ Seit 2021 auch die Berücksichtigung von „Mädchen, Jungen sowie transidenten, nichtbinären und intergeschlechtlichen jungen Menschen“ (Deutscher Bundestag, Deutscher Bundesrat (09. Juni 2021: 1446))

Die Überschneidung zur Jugendsozialarbeit wird nicht nur in der Praxis, sondern auch in Satz 3 deutlich: „arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit“.

Die Altersgruppen der „jungen Menschen“ wird im §7 S.4 SGB VIII definiert, und schließt alle Menschen ein, die noch nicht 27 Jahre alt sind, wobei die JA den Fokus meist auf die zehn bis 21-Jährigen legt (Hansbauer et al. 2020: 156f.)

Methoden und Handlungsmaximen

Da sich die Jugendsozialarbeit und Jugendarbeit überschneiden, weisen auch ihre Methoden und Leitideen gemeinsame Anteile auf (Icking 2021: 1743).

Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ist der Begriff der Methode nicht klar von Begriffen wie Ansatz, Strategie, Konzept oder Arbeitsform trennbar, dennoch handelt es sich stets um „regel- und reflexionsgeleitete Arbeitsformen professionellen Handelns“ (Tenorth/Tippelt 2007: 505). In der Sozialen Arbeit liegt das Hauptaugenmerk des Begriffs auf einer fall- und situationsangemessenen Konzeptionierung (ebd.).

Die am häufigsten in der Literatur genannten Methoden in der Jugendsozialarbeit sind Einzel(fall)hilfe, Soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenhilfe (z.B. Tenorth/Tippelt 2007: 505/ Galluske 2018: 997).

Am wichtigsten für die Förderung im schulischen und beruflichen Bereich sind Prävention (v.a. während der Schulzeit) und Intervention (bspw. begleitende Ausbildungsmaßnahmen, s. Kap. 3.3) (Rätz et al. 2014: 109).

Strukturelle und finanzielle Vorgaben sowie politische und gesellschaftliche Einflüsse sind ebenso wie konkrete institutionelle und räumliche Gegebenheiten formgebend für den kontextuellen Rahmen der Praxis der JA (Thole 2000: 261). Aber erst im konkreten Handlungskontext wird bspw. deutlich, ob das geeignete Konzept mehr an didaktischen oder an offenen, erfahrungsbezogenen Methoden orientieren muss (Thole 2000: 262). Die Anpassungen an die „jugendlichen Lebenswelten [beeinflussen und verändern] auch das Methodenrepertoire in der Jugendarbeit“ (von Wensierski 2008: 45), sodass sich das breite Methodenspektrum stetig erweitert. Erst durch professionelles Beherrschen können die pädagogischen Handlungsmethoden angemessen und effektiv genutzt werden (von Wensierski 2008: 45).

Handlungsmaximen der JSA können aus Forschungsergebnissen zu Unterstützungsansätzen Jugendlicher abgeleitet werden, welche zeigen, dass einerseits eine verlässliche und langfristige Bezugsperson, eine akzeptierende Grundhaltung und andererseits niedrigschwellige Angebote und ein gut vernetztes Hilfesystem von großer Wichtigkeit sind (Icking 2021: 1742). Thole beschreibt *Handlungsmaximen*, die gleichzeitig auch Orientierungspunkte für die konzeptionelle Entwicklungen der JA bieten, dazu gehören vor allem *Freiwilligkeit*, *Partizipation*, *Integration*, *Lebensweltorientierung* und *Sozialraumorientierung* (ebd.). Da dies geläufige Fachbegriffe der Sozialen Arbeit sind, ist ihre genaue Definition entsprechend Thole, im Anhang (s. Anhang 1) zu finden.

Arbeitsfeld und Angebotsspektrum

Jugendsozialarbeit beinhaltet die Arbeitsbereiche „Schulsozialarbeit, Angebote der sozialpädagogisch begleiteten Ausbildung und Beschäftigung sowie Hilfen beim Übergang in Ausbildung und Arbeit (Jugendberufshilfe), Unterkunft in sozialpädagogisch begleitete Wohnformen“ (Hansbauer et al. 2020: 172), entsprechend dem §13 SGB VIII. Diese Arbeitsbereiche sind vor allem als Antwort auf die Jugendarbeitslosigkeit 1945 historisch bedingt (Rätz et al. 2014: 108). Die berufsvorbereitenden Maßnahmen der Praxisbeispiele lassen sich hier einordnen.

Schwer erreichbare Zielgruppen finden in der Jugendsozialarbeit Beachtung, so sind z.B. „Streetwork“ oder die „Mobile Jugendarbeit“ Teil des Angebotsspektrums (Hansbauer et al. 2020: 172). Ein weiterer Schwerpunkt heutzutage sind Integrationshilfen für junge Menschen mit Migrationshintergrund sowie geschlechtsspezifische Förderungen (Rätz et al. 2014: 109).

In der *Jugendarbeit* existieren drei grundlegende Aufgabenfelder: „die Gestaltung der jugendlichen Freizeit, [...] die Schaffung und Bereitstellung eigenständiger jugendlicher Sozialisationsräume und [...] die Arrangements jugendlicher Selbsterziehung und Selbstorganisation“ (Markefka/Nave-Herz 1989 zit. n. von Wensierski 2008: 36).

Die Angebote der Jugendarbeit unterliegen dem gesellschaftlichen Wandel und müssen sich daher an gegenwärtigen gesellschaftlichen Themen und Entwicklungen immer neu orientieren (Rätz et al. 2014: 106). Da es in der Analyse um den Bereich der Jugendberufshilfe geht, wird hier nicht genauer auf die freiwilligen Angebote der JA eingegangen. Die Entstehung der mobilen Jugendarbeit, führt zu einer „enger[en] Vernetzung und gegenseitige[n] Abstimmung“ (Keppler/Specht 2018: 1024) zwischen der Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit. Die mobile JA ist Teil der JSA, komplementiert aber die Offene Jugendarbeit mit Jugendlichen, die schwer „im Haus“ auszuhalten sind. Dies führt zur Entwicklung von sich ergänzenden Angebotsformen und einer Arbeitsteilung zwischen JA und JSA (ebd.). Daher wird im Folgenden der an der Evangelischen Hochschule Nürnberg geläufige Begriff *Jugend(sozial)arbeit J(S)A* verwendet.

2.1.2 Zielsetzungen der Jugend(sozial)arbeit

Um den Vergleich in Kapitel 2.3 zu ermöglichen, werden hier die Zielsetzungen der Jugend(sozial)arbeit (also der JA und der JSA), welche aus den vorhergehenden Unterkapiteln hervorgehen, zusammengefasst und aufgelistet.

Jugendarbeit	§ 11 Abs.1 SGB VIII	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Entwicklung junger Menschen • Anknüpfung an die Interessen junger Menschen Dadurch: Erleben und Erlernen von Mitbestimmung und Mitgestaltung • Befähigung Jugendlicher zu Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Mitverantwortung • Hinführung Jugendlicher zu sozialem Engagement
	§ 11 Abs. 3 SGB VIII	<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglichen von außerschulische Jugendbildung (allgemeine, politische, soziale, gesundheitliche, kulturelle, naturkundliche und technische) • Ermöglichen von Sport, Spiel und Geselligkeit • Arbeitswelt-, schul- und familienbezogene JA (Hilfe und Unterstützung) • Jugendberatung • Kinder- und Jugenderholung
Jugendsozialarbeit	§ 13 Abs. 1 SGB VIII	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung von schulischer und beruflicher Ausbildung • Eingliederung in die Arbeitswelt • Soziale Integration → um Ausgleich von Benachteiligung und Überwindung von Beeinträchtigung zu gewährleisten
	§ 13 Abs. 2 SGB VIII	<ul style="list-style-type: none"> • Den individuellen Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand junger Menschen durch begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen entsprechen (vgl. §9 S. 2 SGB VIII: wachsende Fähigkeiten des:r Jugendlichen berücksichtigen)
grundl. Jugendhilfe	§ 1 SGB VIII	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit
	§ 9 SGB VIII (insb. S. 3 und 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Abbau der Benachteiligung zwischen Mädchen, Jungen sowie transidenten, nichtbinären und intergeschlechtlichen jungen Menschen sowie Förderung der Gleichberechtigung der Geschlechter • Gleichberechtigte Teilhabe für junge Menschen mit und ohne Behinderung ermöglichen und Barrieren abbauen

Tabella 1: Ziele der Jugend(sozial)arbeit

Diese Zielsetzungen der JA sind aktuell von Modernisierungsprozessen und dem Strukturwandel der Jugendphase betroffen und erfordern ein besonderes Maß an Differenziertheit. So ist es einerseits Ziel der JA „Hilfe zur Lebensbewältigung“ zu leisten, andererseits muss sie die Pluralisierung von Lebenslagen und die eigenständigen Ausdrucksformen Jugendlicher im Blick behalten (von Wensierski 2008: 37). Durch die grundlegenden Hauptaufgabe der JSA im schulischen, beruflichen und

sozialen Bereich wird die gesellschaftliche und soziale Integration junger Menschen gewährleisten (Rätz et al. 2014: 109). Zielsetzung ist damit die Ermöglichung eines selbstbestimmten Lebens und im Rahmen dessen die Entwicklung „tragfähiger und ganzheitlicher Lebensperspektiven“ gemeinsam mit den Jugendlichen (Positionspapier Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2011: 4).

2.2 Kulturelle Bildung

Im vorliegenden Kapitel wird geklärt, worum es sich bei Kultureller Bildung handelt, wie und in welchem Kontext sie entstanden ist, was ihre Ziele sind und was die Kulturelle Bildung von anderen, oft synonym gebrauchten Begriffen unterscheidet.

2.2.1 Entstehungskontext der Kulturellen Bildung

Da der Begriff der „Kulturellen Bildung“ bis heute nicht abschließend eindeutig formuliert ist, wird der Entstehungskontext eingehend beschrieben.

Die Jugendbewegungen der 1920er Jahre (bspw. Wandervögel) sind grundlegend für die Entstehung der Kulturellen Bildung (Zacharias 2001: 69f.), denn in ihrem Bildungsansatz geht es um Selbsterziehung. Indem sie in ihrer Freizeit das Erleben der Natur teilen, dies mit Liedern, Theater- und Tanzdarbietungen verbinden, legen sie einen Grundstein für die Musische Bildung² (Wolf 2014: 25).

Die Musikschulen der Weimarer Republik knüpfen an diese Traditionen an (Schulz 2009) und obwohl die Traditionen in der NS-Zeit eine Unterbrechung erfahren und viele musische Projekte zu Propagandazwecken eingesetzt werden (ebd.: 25f.), kann die musische Bildung als Vorläufer des heutigen Konzepts der Kulturellen Bildung gesehen werden kann (Fuchs 2018: 885).

Die Veröffentlichung des ersten Bundesjugendplans im Dezember des Jahres 1950 macht ihn zum Förderinstrument der Jugendpolitiker und ermöglicht Zuschüsse für verschiedene jugendkulturelle Bereiche. In den 60er Jahren erhält die musische Bildung allgemein hohe finanzielle Unterstützung, 1971 wird sie zur „Kulturellen Jugendbildung“ (Bielenberg/Zacharias 2001: 17).

Die Pflege der Kultur dient in dieser Zeit in erster Linie der (Re-)Sozialisierung und als Rückzugsort für die durch die Kriegsjahre belastete Jugend. Durch die pädagogische Arbeit soll den Jugendlichen in den Nachkriegsjahren ermöglicht werden, ein Stück „heile Welt“ zu erfahren (Wabnitz 1994: 18). Unterstützt von Jugendverbänden soll ihnen ein „Minimum an Erbaulichem, Schönem, Zweckfreien“ (ebd.) geboten werden. Erstmals offiziell eingeführt wird der Begriff der Kulturellen Bildung 1968, als sich die

² Der veraltete Begriff der „musischen Bildung“ geht auf den traditionellen Kanon der klassischen Musen zurück Fuchs (2009: 9).

„Bundesvereinigung Musische Bildung“ in die „Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung“ umbenannt (Fuchs 2008: 98 zit. n. Reinwand 2012b: 111).

Dabei handelt es sich nicht um einen reinen Etikettenaustausch. Während die musische Bildung einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung darstellt, wird bei der Kulturellen Bildung speziell die soziale Funktion in den Blick gefasst. Das bedeutet, handwerklich-künstlerische Aspekte nehmen ab, unterdessen rücken Kreativität und Spontanität in den Mittelpunkt (Wabnitz 1994: 19). Der Wert der Kulturellen Bildung wird nun an ihrem Beitrag zu dem Sozialverhalten junger Menschen gemessen (ebd.).

Der Begriffsaustausch bringt eine Abkehr von bisherigen (musischen) Traditionen mit sich, die „neue“ Kulturelle Bildung öffnet sich – im Gegensatz zur musischen Bildung – populären Ausdrucksformen (z.B. Jazz, Pop und Rock), aber auch einer „soziologisch sensibilisierte[n] Beschreibung der Arbeit“ (Fuchs 2018: 885). Zu den traditionellen pädagogischen Arbeitsfeldern der Musikpädagogik und Kunsterziehung, gesellen sich neue Disziplinen wie Spiel-, Medien- und Theaterpädagogik (Fuchs 2018: 885). Zudem muss die künstlerische Beschäftigung nicht mehr langfristig angelegt sein. Durch den Projektgedanken der Jugendkunstschulen in den 1970/80er Jahren wird es möglich, sich in einem begrenzten Zeitraum mit Kunst und Kultur auseinander zu setzen (Schulz 2009).

Mit dieser „explosionsartige[n] Ausdifferenzierung der kulturellen Bildung“ (Schulz 2009) etablierte sich das Bedürfnis nach „Kultur für alle“ in institutionellen Settings (ebd.). Organisationen beginnen in den 1970ern für die kulturelle Teilhabegerechtigkeit der Kinder und Jugendlichen einzutreten, sodass das Themenfeld Kulturelle Bildung aktuell und politisch relevant wird (Reinwand 2012b: 111).

Diese neue Art der Auseinandersetzung mit Kultur knüpft nicht an die bisherigen Konzeptionen an, es geht nicht mehr darum die Teilnehmer:innen an die objektive Hochkultur heranzuführen. Das neue Ziel der kulturellen Praxis ist die Förderung der Kreativität, um einer sozialkulturellen Bildung willen (Tenorth/Tippelt 2007: 429f.). Damit einher geht auch der zweite Teil der öffentlichen Forderung: „Kultur von allen“. Es geht um die Betonung des Einzelnen, die Förderung der Kreativität des Individuums und die Frage der „kulturellen Produktion“ (Liebau 2008: 52). „Kultur für alle und von allen!“ eröffnet der breiten Bevölkerung die bis dahin verschlossenen „Tempel“ der Hochkultur (z.B. Staatstheater, staatliche Museen), ermöglicht soziokulturelle Bewegungen in Stadtteilzentren und bildet ein Gegengewicht zur Nachkriegs-, musischen Bildung, welche die Beschäftigung mit den „schönen Künsten“ als Privileg der oberen Schichten sah (Reinwand/Kuschel 2016: 15).

Erst durch die Schulkritik (z.B. durch die PISA-Debatten nach 2000) wurde die Kulturelle Bildung nach Jahren wieder in den Mittelpunkt gerückt (Hill et al. 2008: 9). Bildungschancen stehen in Abhängigkeit zur Förderung durch die Eltern, dies verstärkt die soziale

Ungleichheit: Die Mittelschicht kann sich privaten Kunst- oder Musikunterricht leisten und damit das Defizit der schulischen Ausrichtung kompensieren, während andere gesellschaftliche Schichten „den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten, die eine umfassende Förderung und Entwicklung der Kinder und Jugendlichen im Blick hat“ (ebd.: 9f.) verlieren. Durch die Schwerpunktsetzung der Schulen auf reine Wissensvermittlung bleiben die Förderung von persönlichen Schlüsselkompetenzen³, das Erweitern des eigenen Ausdrucksvermögens und sozialer Kompetenzen auf der Strecke (ebd.:10). Diese Feststellungen des 12. Kinder- und Jugendberichts führen zu dem Bestreben, Schule und außerschulische Träger als Ort der Kulturellen Bildung zusammenzuführen: „Die Zeiten, in der Schule und Familie allein für die Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation verantwortlich waren, sind vorbei“ (ebd.).

2.2.2 Begriffsdifferenzierung: ästhetische Praxis – Kulturpädagogik – Kulturelle Bildung

Versucht man sich über Kulturelle Bildung zu informieren, fallen in der Literatur häufig ähnliche, meist synonym genutzte Begriffe auf. Die beiden Häufigsten sind ästhetische Praxis bzw. ästhetische Bildung und Kulturpädagogik. Im vorliegenden Unterkapitel wird der Begriff der Kulturellen Bildung und seine Unterscheidungen zu ebendiesen anderen Begrifflichkeiten herausgearbeitet. Fuchs beschreibt, dass *manchmal* unterschiedliche theoretische Grundlagen zu diesen unterschiedlichen Bezeichnungen geführt haben, es aber auch „ganz andere Gründe“ (Fuchs 2014b) geben kann, wissenschaftlich wurden die Begrifflichkeiten noch nicht systematisch untersucht.

Zunächst soll ein Verständnis für die grundlegenden Begriffe „Kultur“ und „Bildung“ geschaffen werden, um darauf aufbauend, die weiteren Bezeichnungen verorten zu können.

Kultur und Bildung

Kultur lässt sich entsprechend zweier Auffassungen auslegen: „Kultur als *alltägliche Lebensweise* und Kultur als *Kunst*“ (Treptow 2008: 51). Der erste Begriff sieht als Kultur die „Lebensweise“ oder den „Lebensstil“ von Menschen (ebd.), das heißt dieser weite Kulturbegriff schließt die „typischen Erscheinungen in der Gesamtheit der Lebensvollzüge einer Gesellschaft (Nation, Ethnie, Gruppe usw.)“ (Ermert 2009) ein. Diese historische, soziologische oder ethnografische Eingrenzung reicht von technischen oder künstlerischen Errungenschaften über Norm- und Wertvorstellungen und umfasst damit auch Philosophie- und Religionssysteme einer Gesellschaft (ebd.).

³ „Schlüsselkompetenzen tragen zu wünschenswerten Ergebnissen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene im Sinne eines erfolgreichen Lebens und einer gut funktionierenden Gesellschaft bei, sind in verschiedenen zentralen Lebensbereichen anwendbar, um komplexe Anforderungen erfolgreich zu meistern, sind für alle Individuen relevant“ (Rychen 2004 zit. n. Kreutzer/BKJ (2008: 14).

Die zweite Sichtweise (Kultur als Kunst) hat eine begrenzende Auffassung, die nur diejenigen Tätigkeiten und Hervorbringungen einschließt, die in der entsprechenden Gesellschaft der Kunst zugeordnet werden (Treptow 2008: 52). Dazu gehören beispielsweise Literatur, Malerei, Musik, Fotografie und Tanz. Die enge Eingrenzung wird hierbei durch ästhetische Wertebildung, also die Abgrenzung anhand bestimmter Kriterien (z.B. Geschmack, Bildung, Wissen) zu nicht-künstlerischen Bereichen möglich (ebd.).

Bildung beschreibt einen *Prozess* „des Aufwachsens und der gesellschaftlichen Integration“ (Dietrich et al. 2012: 24), wobei im Unterschied zur Erziehung nicht pädagogische Ziele oder vorgegebene Inhalte (z.B. vom Erziehenden) im Mittelpunkt stehen, sondern die eigene Aktivität und Leistung des Individuums, also das Selbst und sein Umgang mit den äußeren Erwartungen und inneren Bestrebungen (ebd.).

Fuchs emanzipatorischen Verständnis von Bildung, bezeichnet den im Lebensverlauf zunehmenden *Prozess* der „Aneignung und Steuerung der eigenen Lebensbedingungen durch selbstbestimmtes Handeln“ (1999: 165). Wohingegen Ermert ein *Ergebnis* beschreibt, so ist Bildung der Zustand, in welchem Menschen dazu fähig sind, ihr Leben erfolgreich – also selbstverantwortlich – zu gestalten. Für ihn zählen zu Bildung nicht nur Sachwissen, sondern auch „praktische Handlungskompetenzen, emotionale Kompetenzen und die Fähigkeit der Selbstreflexion“ (2009), daher sieht er in Bildung keine absolute Variable, Bildung kann sich je nach den Lebensweltbezügen des Menschen verändern (Dietrich et al. 2012: 25). Da es sich bei Bildungsprozessen um responsive Prozesse handelt, bedarf es dafür immer an „Unterstützung, sei es begleitend, anregend oder auch fordernd“ (ebd.).

Bildung kann nie abgeschlossen werden, denn Menschen verändern sich im Laufe ihres Lebens ständig. Sie ist also eine Aufgabe des gesamten Lebenslaufs (Ermert 2009).

Kulturelle Bildung

Kulturelle Bildung ist eine weit gefasste Feldbezeichnung, die versucht, den Phänomenen von „Künsten, Kulturen, Sinnwahrnehmungen, Symbolwelten und Medien“ (Bockhorst et al. 2012: 22) gerecht zu werden und sich dabei angemessen den aktuellen Vorkommnissen, Erfahrungen und Wirkungsformen gegenüber zu verhalten (ebd.). Da die gesamte Schnittmenge aus Kultur und Bildung umfasst wird, kann Kulturelle Bildung als „Containerbegriff“ beschrieben werden (ebd.).

Versucht man Kulturelle Bildung genauer zu definieren, zeigt das heutige Verständnis, dass Kulturelle Bildung im Vergleich zu rein künstlerischer Bildung eindeutig soziale und teils politische Elemente besitzt (Fuchs 2018: 886). Gleichzeitig wird die KuBi im Kinder- und Jugendplan als der praktischer Umgang mit Künsten und Medien der jugendlichen Alltagskulturen, sowie deren Artefakten und Prozessen skizziert (Fuchs 2018: 884).

Betrachtet man die subjektive und objektive Seite der Bildung, also die Wechselwirkung zwischen „Ich“ und „Welt“ wird klar, dass Kulturelle Bildung einerseits ein Praxisfeld ist,

andererseits ein individueller Bildungsprozess, welcher durch bzw. innerhalb der Künste angeregt wird sowie eine Haltung und ein Bereich in der Pädagogik (Bockhorst et al. 2012: 22).

Kulturelle Bildung grenzt sich von künstlerischer Bildung ab, weil es nicht um das Aneignen eines künstlerischen Handwerks geht, sondern viel mehr um die Teilhabe an kulturellen Gütern und Prozessen (Reinwand/Kuschel 2016: 16).

Ästhetische Bildung bzw. Ästhetische Praxis

Der Begriff „*Ästhetik*“ stammt vom griechischen „*aisthesis*“ ab und kann in etwa mit „*sinnlicher Wahrnehmung*“ übersetzt werden (Dietrich et al. 2012: 16).

Im Gegensatz zum alltäglichen Sprachgebrauch, in dem Ästhetik in etwa mit „*schönen*“ Dingen (Poesie, Kunst u.ä.) gleichgesetzt wird, sind in der Wissenschaft zwei Bedeutungen für Ästhetik historisch erwachsen (Jäger/Kuckhermann 2004: 11): Zum einen „*Ästhetik als Lehre von der menschlichen Sinneswahrnehmung*“ (ebd.), zum anderen eine engere Anschauung, die Ästhetik als etwas „*ganz besonderes und wertvolles Sinnliches*“ (Lehnerer 1993: 39 zit. n. ebd.) sieht. Aus diesen zwei Sichtweisen lassen sich zwei Zugänge in der Ästhetischen Praxis ableiten, einerseits ein alltagsästhetischer Zugang, der Adressat:innen nach ihren eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern fragt, andererseits die Möglichkeit zur eigenen Arbeit mit den Künsten und damit eigenen ästhetischen Erfahrungen (Jäger/Kuckhermann 2004: 12). Im Kontext von ästhetischen Erfahrungen geht es nicht nur um die sinnliche Wahrnehmung im Rahmen der Informationsaufnahme, sondern um den Prozess um seiner selbst willen (Dietrich et al. 2012: 16). Wenn der:die Rezipient:in etwas „*schön*“ findet oder auf andere Weise davon beeinflusst wird (er:sie fasziniert, traurig usw. ist), ist ein besonderes Verhältnis zur eigenen Wahrnehmung vorhanden. Ein besonderes „*Ich-Selbst-Verhältnis*“ entsteht, welches erst ermöglicht diese ästhetische Wahrnehmung als Empfindung zum Beispiel von Schönheit oder Trauer zu erleben (Mollenhauer 1990: 492 zit. n. Dietrich et al. 2012: 16). Ästhetik entspricht der eigenen Auseinandersetzung mit diesem besonderen „*Wahrnehmungsmodus*“ (Dietrich et al. 2012: 16), wobei diese nicht an bestimmte Gegenstände gebunden ist, meistens handelt es sich dabei um „*Kunst, Klassische Musik, Literatur, Theater [...], Popmusik, Computerspiele usw.*“ (ebd.: 19). Ästhetische Bildung bzw. Praxis setzt keinen Kunstkontext voraus, um die sinnliche Wahrnehmung (*aisthesis*) zu schulen, sondern kann mit alltäglichen Gegenständen umgesetzt werden (Reinwand/Kuschel 2016: 16).

Die Äußerung von ästhetischen Eindrücken (ob Kino- oder Museumsbesuch) geht immer mit einer sozialen Positionierung einher; Identitäten und Differenzen – sowohl individuelle wie auch kollektive – werden erneut bzw. neu ausgelotet (ebd.: 21).

Laut Klaus Mollenhauer (1928-1998) geht es bei Ästhetischer Bildung zum Einen um die Verstehbarmachung und damit die Rezeption und historisch-kulturelle Einordnung von

„nicht-sprachlichen ästhetischen Figurationen“ (Klepacki/Zirfas 2012: 76), zum anderen können durch eigene kreative Leistungen und die eigene, subjektive Symbolisierungsfähigkeit in der ästhetischen Bildung, Kompetenzen erworben werden, wie beispielsweise Kreativität und Wahrnehmungsfähigkeit (ebd.), aber auch „Fertigkeiten wie Konzentration, Teamarbeit, Durchhaltevermögen, Respekt, [und] Sprachverständnis“ (de Bruin 2008: 140).

Der starke Bezug zur sinnlichen Wahrnehmung und die allgemeinen Schlüsselkompetenzen, die neben den domänenspezifischen Fähigkeiten, erlernt werden können, führen von der Ästhetischen Bildung zur *Ästhetischen Praxis*.

Die praktische Arbeit der Ästhetischen Bildung bzw. Praxis greift die Wahrnehmungs- und Gestaltungsformen auf, die für Kinder und Jugendliche in ihren Entwicklungsanforderungen relevante Themen sind und bezieht bestenfalls den eigenen Körper als Medium mit ein (Hill et al. 2008: 16). Jäger und Kuckhermann (2004) erläutern die Lernmöglichkeiten der Ästhetischen Praxis (v.a. in der Sozialen Arbeit), welche sich aus der Auseinandersetzung und Produktion mit den verschiedenen ästhetischen Medien ergeben können: Unter anderem fördert die Auseinandersetzung mit eigenen und bestenfalls stimmigen Deutungsmustern des Mensch-Welt-Verhältnisses die universelle Identitätsbildung, welche in vielen Bereichen der Sozialen Arbeit eine Grundfrage darstellt (Jäger/Kuckhermann 2004: 48).

Kulturpädagogik

Den oben genannten Grundbedeutungen von Kultur als alltäglicher Lebensweise oder als Kunst, steht die Verbindung des Kulturbegriffs mit dem der Pädagogik (Kulturpädagogik) oder mit der Bildungstheorie (Kulturelle Bildung) entgegen (Treptow 2008: 53).

In diesen Kontexten werden mit „pädagogischer Absichtlichkeit“ (ebd.: 54) Zuordnungen und Deutungen des künstlerischen Ereignisses dahingehend hinterfragt, ob es „bildend“ ist (ebd.). So kann eine Auseinandersetzung mit Kultur entstehen, welche pädagogisch angeleitet ist und klaren bildenden Absichten folgt. Durch diese unterstützte Aneignung ist es möglich, über Fragen der praktischen Gestaltung hinauszugehen und Wissen zu nutzen, welches über den werkimmanenten Bezug hinausgeht (ebd.).

Die Zielsetzung der Kulturpädagogik lautet: „kulturelle Bildung“ als fundamentalen Teil der Allgemeinbildung, durch „kulturelles Lernen, ästhetische Erfahrungen und künstlerisches Gestalten“ (Zacharias 2001: 20) zu ermöglichen. Darüber hinaus sollen, durch die so erworbenen kulturellen Kompetenzen, Sinnorientierung und eine gelingende Lebensführung erreicht werden (Zacharias 2001: 21). Im Gegensatz zur Ästhetischen Praxis sind dabei auch individuelle, soziale und politische Inhalte von Bedeutung. Dabei werden Kultur, Ästhetik und Kunst durch „symbolische Formen“ mit gesellschaftlichen Fragen in Bezug gesetzt, wodurch eine Überschneidung zu den Lebenswelten der Klient:innen entsteht (Zacharias 2001: 20f.).

Während es sich bei Kultureller Bildung um einen „Containerbegriff“ handelt, damit aber auch ein individueller Bildungsprozess in Austausch mit kulturellen Gegebenheiten beschrieben werden kann, handelt es sich bei der Ästhetischen Praxis um die konkrete Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden sinnlichen Wahrnehmung, welche durch „ästhetische“ Gegenstände oder Medien erzeugt wird. Die Kulturpädagogik wiederum will diese Auseinandersetzungsprozesse nutzen, um pädagogische Ziele zu erreichen bzw. Unterstützung bei einer gelingenden Lebensführung zu ermöglichen. Gemeinsam bleibt allen Begriffen, dass die daraus entstehenden Prozesse individuell sind und die Beschäftigung mit Kultur und Ästhetik indirekt oder explizit zur Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen, sozialen oder politischen Umgebung führen. Bereiche der ästhetischen und der künstlerischen Bildung sind Teil der Kulturellen Bildung, durch ihren politischen Kontext – vor allem die Forderung „Kultur für alle und von allen!“ – ist sie allerdings weitaus umfassender.

Abschließend ist Fuchs rechtzugeben, auf theoretischer Ebene mögen sich sinnvolle Abgrenzungen der verschiedenen Begrifflichkeiten entwickeln lassen, doch in der Praxis werden unterschiedliche Projekte mit denselben Begriffen beschrieben und umgekehrt für dieselben Projekte unterschiedliche Beschreibungen und damit Begriffe gefunden. In der Praxis, ist es oft die trägerspezifische Tradition, die über die verwendeten Begrifflichkeiten entscheidet (Fuchs 2018: 884).

2.2.3 Aktuelle Praxis der Kulturellen Bildung

„Kulturelle Bildung [...] bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen. Im Ergebnis bedeutet kulturelle Bildung die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt“ (Ermert 2009).

Kulturelle Bildung findet in verschiedenen Alters- und Zielgruppen statt, aufgrund des Schwerpunktes dieser Arbeit und des begrenzten Umfangs wird im Folgenden die aktuelle Praxis für die Arbeit mit Jugendlichen dargelegt.

Rechtliche Rahmenbedingungen und Anerkennung

Übergeordnet wird das Recht der Kinder auf Beteiligung am „kulturellen und künstlerischen Leben“ durch die UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 31) festgeschrieben. Dieses Recht *so*ll durch die teilnehmenden Vertragsstaaten gefördert werden, indem „geeignete[...] und gleiche[...] Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung“ (Art.31 Abs. 2 UN-KRK) bereitgestellt werden. Welche Ziele durch das Recht der Kinder auf Bildung verfolgt werden, ist in Art. 29 Abs. 1 zu finden. Laut Art. 1 UN-KNK ist jeder Mensch ein Kind, der das achtzehnte Lebensjahr nicht vollendet hat.

Rechtlich hat die Kulturelle Bildung in der Arbeit mit Jugendlichen inzwischen ihre Grundlage im SGB VIII gefunden, dementsprechend ist sie laut §11 SGB VIII ein Handlungsfeld der außerschulischen Jugendbildung.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich die Situation der Kulturellen Bildung verbessert, ihre gesellschaftliche Bedeutung wird sowohl auf Bundeskultur- und Bundesbildungsebene zunehmend anerkannt und durch verschiedene Initiativen dieser Ebenen angeregt (Bockhorst 2012: 350). Verbesserungen für die Kulturelle Bildung in politischen Debatten, sowohl der Jugend-, Bildungs- wie auch Kulturpolitik, wurden aber vor allem durch den „sogenannte[n] PISA-Schock und die gravierenden Probleme in der Chancengerechtigkeit des deutschen Bildungssystems“ (ebd.) ausgelöst.

Im Kinder- und Jugendplan des Bundes (2016) wird die Kulturelle Jugendbildung inzwischen ausdrücklich als Teilbereich der Jugend(sozial)arbeit definiert, im Fokus stehen die Förderung von Zugangsmöglichkeiten „zu ästhetischen, künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen [...] [sowie] ihre eigene ästhetisch-kulturelle Praxis [...] [und die Befähigung] sich die Welt über Kunst und Kultur differenziert zu erschließen“ (BMFSFJ 2016: 813). Neben der gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe junger Menschen fordert der Bund damit auch die Förderung personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen (ebd.).

Neben diesen rechtlichen Rahmenbedingungen müssen die folgenden Eigenarten der Umsetzung Kultureller Bildung betrachtet werden:

Durch die „Dualität von Kultureller Bildung sowohl in der Schule wie außerhalb von Schule“ (Bockhorst 2012: 348) entstehen unterschiedliche Begriffsverständnisse und Umsetzungsformen. Außerdem befinden sich Strukturen und Angebote der Kulturellen Bildung in einem Spannungsfeld zwischen den drei Sektoren (Staat, Markt und freigeinnütziger Bereich), damit müssen die jeweiligen Verantwortlichkeiten unterschieden werden (ebd.). Förderungen teilen sich Bund, Länder und Kommunen, die Ressourcenverteilung ist nicht einheitlich geregelt und je nach Bundesland gibt es unterschiedliche Zuordnungen zu politischen Handlungsfeldern (ebd.) Durch die uneindeutige Regelung von staatlicher Seite, bewegt sich Kulturelle Bildung zwischen Jugend-, Kultur- und Bildungspolitik (ebd.). Während die KuBi auf UN-, Bundes- und Gesetzesebene gefordert und als Recht der Kinder und Jugendlichen anerkannt ist, gibt es keine genaue Definition, Beschreibung oder einheitlich festgelegte Strukturierung.

Methoden und Handlungsmaximen

Bei der Betrachtung der gegenwärtigen Literatur fällt auf, dass die Methoden in der Kulturellen Bildung so vielfältig sind wie ihre Handlungsfelder. Grundsätzlich werden auch Methoden der Pädagogik genutzt, doch je nach Sparte existiert es eine Vielfalt an Methoden.

Es gibt Projekte, in welchen der „Erwachseneneinfluss“ deutlich hervortritt, Medien und Ausdrucksstile vorgegeben werden, aber auch Arbeitsweisen, in denen der Selbstaussdruck der teilnehmenden Jugendlichen im Vordergrund steht und Inhalte, Mittel und Prozess ihnen folgen (Sturzenhecker 2012: 744).

Da kulturelle Bildung durch den §1 Abs.3 SGB VIII in den Bereich der JA fällt, ist die kulturelle Jugendbildung denselben grundlegenden Handlungsmaximen und Prinzipien verpflichtet bspw. Freiwilligkeit und Selbsttätigkeit (Bielenberg 2003: 229).

„Nicht alle Formen, in denen ein kultureller Inhalt vermittelt wird, sind automatisch ‚Kulturelle Bildung‘“ (Wenzlik 2008: 113). Laut Wenzlik ist das „Wie?“ also die Art und Weise der Arbeit mit den Jugendlichen kennzeichnend. Entscheidend sind die Rolle der Jugendlichen, das Verhältnis zwischen ihnen und den Erwachsenen sowie zwischen eigentätiger Aneignung und Vermittlung, des Weiteren die zugrundeliegende Motivation. Dazu formuliert er die Frage „Wie können Kinder eigentätig lernen und sich selbst bestimmt bilden?“ (ebd.) im Zentrum steht, mit vier wichtigen und in der Kulturellen Bildung zu beachtenden Aspekten: Der Ausgangspunkt von Bildungsprozessen ist die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen (ebd.: 114). Künstlerische Mittel werden im Sinne einer eigentätigen und individuellen Aneignung eingesetzt und es wird Raum für körperhafte Interaktionen, Bewegung und Ausdruck geboten (ebd.). Die Lernkultur wird als Prozess betrachtet (ebd.: 115).

Da das entstehende „Produkt“ in Prozessen der Kulturellen Bildung nicht im Vornherein feststeht, sondern gruppenspezifischen und künstlerischen Prozessen unterworfen ist und sich erst durch die Zusammenarbeit der Beteiligten herauskristallisiert, bleibt es während des gesamten Verlaufes durch die Einzelnen gestalt- und veränderbar, wodurch die „Anerkennung und Förderung von individuellen Bedürfnissen, Herangehensweisen und Ausdrucksformen“ (Wenzlik 2008: 115) durch die angewandten Methoden ermöglicht wird (ebd.) und nötig ist.

Wie in der Differenzierung der Begrifflichkeiten deutlich geworden, sind ästhetische Praxis und Kulturpädagogik Teile der Kulturellen Bildung. Damit sind zum einen die Arbeit mit Wahrnehmungs- und Gestaltungsformen, der Blick auf Entwicklungsanforderungen und für Jugendliche relevante Themen und bestenfalls der Bezug zum eigenen Körper als Medium (Hill et al. 2008: 16) Bestandteil der KuBi. Zum anderen sind die von der Pädagogik anvisierte Beeinflussungen von „Prozessen der Individualisierung, der Sozialisierung und der Kulturalisierung“ mit Hilfe der Künste (Fuchs 1999: 90) in der KuBi zu finden.

Künstlerisch-kreative Prozesse können in die personale Integrität und damit die Persönlichkeitsstruktur eingreifen, daher müssen Fachkräfte, vor allem wenn sie „nachhaltige“ Bildungswirkungen anstreben, professionell handeln (Roth 2012: 841). Somit besteht

der Bedarf für Handlungsmaximen. Roth stellt dazu ein Modell vor, in welchem sich das professionelle Selbst im Balanceakt zwischen dem Subjekt, also dem Pädagogen, und den Berufsanforderungen entwickelt. Dies geschieht durch Praxiserfahrung, Supervision oder Training, die das professionelle Handeln anreichern, korrigieren oder differenzieren (ebd.: 842). Roth versucht mit diesem Modell dem Desiderat der Leitlinien, aufgrund der Heterogenität des Berufsfeldes, entgegenzuwirken (ebd.:841f.).

Fachkräfte für Kulturelle Bildung handeln einerseits pädagogisch, andererseits mit den Künsten, dadurch entstehen aus zwei Perspektiven hochgradig situative, in ihrem Zentrum unplanbare Konstellationen (Roth 2012: 843). Dennoch ist das Agieren der Fachkräfte nicht beliebig, da ihre „Intuition“ eine Fähigkeit ist, die einen langen Entwicklungsweg durchlaufen hat. Gute Kulturpädagog:innen haben auf diesem Weg „Qualifikation, Ethos, Sinn für das Wesentliche und die Fähigkeit zur achtsamen Wahrnehmung der Gesamtsituation“ (Roth 2012: 843) in ihr professionelles Selbst integriert (ebd.).

Arbeitsfeld und Angebotsspektrum

Da Kulturelle Bildung ein facettenreicher Begriff ist, der unterschiedlichste Handlungsansätze, Methoden und Kunst-, Kultur- und Bildungsbetrachtungen miteinbezieht und sich ständig weiterentwickelt, kann hier nur ein Überblick über Arbeitsfelder und das breite Spektrum an Angeboten und Aktivitäten (speziell mit der jugendlichen Zielgruppe) aufgezeigt werden.

Der Sammelbegriff Kultureller Bildung umfasst unter anderem Musik, Literatur, Medien, Theater, Tanz, Bildende Kunst, Architektur, Film, Fotografie, Video, Spielpädagogik, Zirkusarbeit, Museumspädagogik, Tontechnik (Stute/Wibbing 2014).

Bei näherer Untersuchung dieser Sparten fällt auf, dass es Organisationen gibt, die produktiv und rezeptiv innerhalb *einer* spezifischen künstlerischen Praxis angesiedelt sind, aber auch Kindermuseen, pädagogische Zirkusprojekte, medienpädagogische Angebote und dies im Außerschulischen wie auch der Schule (Fuchs 2009: 8). Durch seine Offenheit für neue Praxisformen (ebd.: 9) erweitert sich das Praxisfeld fortwährend. In den letzten Jahren wird Kulturelle Bildung zunehmend kompensatorisch betrachtet (Reinwand/Kuschel 2016: 17). Vor allem benachteiligte Kinder und Jugendliche sollen durch Maßnahmen der Kulturellen Bildung gefördert werden und Chancen zur Teilhabe erhalten, dazu kommt die Erwartung, dass kulturelle Angebote bei ihnen Effekte hervorbringen, die durch geläufige Methoden der Sozialen Arbeit nicht erreicht werden (ebd.). Was die Gemeinsamkeiten der Angebote und der Arbeitsfelder der Kulturellen Bildung ausmacht, versucht der Kinder- und Jugendplan 2016 zu umreißen:

Es geht darum jungen Menschen die kulturelle Teilhabe durch entsprechende Angebote Kultureller Bildung zu ermöglichen, welche aktive und rezeptive Zugänge zu „ästhetischen, künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen“ (BMFSFJ 2016: 813) schaffen. Welche dem Ziel folgen, jungen Menschen die Möglichkeit zu bieten, die Fähigkeit, sich

ihre Welt differenziert über Kunst und Kultur zu erschließen, zu erlangen und gleichzeitig „personale, soziale und methodische Kompetenzen“ (ebd.) zu gewinnen. Ebendort wird auch das Arbeitsfeld der Kulturellen Bildung „definiert“:

„Die Landschaft der kulturellen Kinder- und Jugendbildung umfasst alle künstlerischen Sparten und Formen ästhetisch-kultureller Praxis. Die Kulturelle Jugendbildung zeichnet sich durch vielfältige Angebotsformen, Bildungsorte, Zugangsformen und Zielgruppen aus“ (BMFSFJ 2016: 813).

2.2.4 Zielsetzungen (und Ordnungsversuch) der Kulturellen Bildung

Die zweite UNESCO-Weltkonferenz zur Kulturellen Bildung beschreibt KuBi als essentiell für eine ausgewogene Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in ihrer kognitiven, emotionalen, sowie ästhetischen und sozialen Entwicklung (Fink et al. 2010: 1). Daraus ergeben sich vor allem die Ziele der Sicherstellung von Verfügbarkeit und Qualität der Kulturellen Bildung, sowie ihr Beitrag zur Bewältigung „soziale[r] Aufgaben und kulturelle[r] Herausforderungen überall auf der Welt“ (Merkel 2010 zit. n. Fink et al. 2010: 1). Auf deutscher Ebene finden sich Entsprechungen dazu im *Bericht zur Kultur in Deutschland* der Enquetekommission (2007) und im *Programm Kulturgesellschaft 2020* der Stiftung Mercator (2010) (Fink et al. 2010: 1f.). Laut dieser beiden Schriften werden in der Kulturellen Bildung Fähigkeiten wie Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsfindung, emotionale Stabilität, Kreativität und Nachhaltigkeit erworben (ebd.: 2). Betrachtet man diese Zielansprüche wird allerdings deutlich, dass sie zwar Chancen sind, aber keine genaue Zielsetzung sein können. In Anbetracht der geringen Studien zu den Wirkungen der KuBi (Kap. 3.2.2) und den Schwierigkeiten in der Kulturellen Bildung genaue Wirkungsstudien durchzuführen (Kap. 3.2.1) sind dies eher Erwartungen, welche an die Kulturelle Bildung gestellt werden.

Die Seoul-Agenda formuliert schließlich nicht, dass KuBi einen Beitrag zu den oben genannten Schlüsselkompetenzen leistet, sondern dass sie eine *Grundlage* für diese Entwicklungen sein kann. Die daraus formulierten Erwartungen steigern allerdings den Legitimationsdruck (Fink et al. 2010: 2).

Um die Zielsetzungen der Kulturellen Bildung zu erschließen, sind diese in Form der folgenden Tabelle (Tab. 2; s. folgende Seite) festgehalten. Sie soll vorangegangene theoretische Inhalte und Schwerpunkte erfassen und so die Ziele der Kulturellen Bildung und ihrer jeweiligen Teilbereiche herausarbeiten und gegenüber dem Fließtext übersichtlicher⁴ darstellen. Zu beachten ist, dass die einzelnen Bereiche, wie in Kapitel 2.2.2 festgestellt oft fließende Übergänge besitzen, was durch punktierte Linien dargestellt ist.

⁴ Alle Einträge entsprechen dem vorangegangenen Kapitel und dessen Zitierungen, aus Gründen der Übersichtlichkeit sind lediglich die Quellenangaben zur politischen Ebene eingetragen, die bisher nicht beschrieben wurde, alle anderen Quellen entsprechen jenen in Kap. 2.2.2 bzw. 2.2.3.

Ergänzend zu der Tabelle bleiben noch allgemeine Ziele zu nennen, die in allen Bereichen der Kulturellen Bildung stattfinden, dazu gehören:

- Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben/ Gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe fördern
- Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten kultureller, ästhetischer und künstlerischer Betätigung bzw. Ausdrucksformen (auch für kulturferne Milieus)
- Eigentätiges Lernen und selbstbestimmte Bildung fördern
- Gruppendynamik und künstlerische Prozesse anerkennen
- Anerkennung und Förderung von individuellen Bedürfnissen, Herangehensweisen und Ausdrucksformen
- Umsetzung des Rechts auf Selbstbestimmung
- Mitgestaltung und Mitbestimmung der Jugendlichen ermöglichen

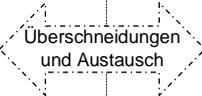
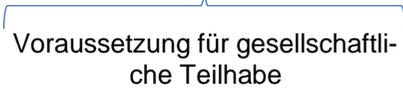
Kulturelle Bildung							
Inhalte	Gesellschaft		Kunst, Kultur und Ästhetik		Pädagogik	Kultur	Bildung
	Schwerpunkte	Öffentliche/soziale Komponente	Aufgreifen gesellschaftlich-relevanter Themen	Sinneswahrnehmung/Bezug zum Körper/Selbst	Auseinandersetzung mit Kunst, Kultur, Ästhetik (heißt immer auch soziale Positionierung, Identitätsarbeit)	Pädagogische Ziele erreichen	Kultur als Lebensweise Kultur als Kunst
Bereich	Interventionen im öffentl. Raum (Meis/Mies 2012: 35)	Ästhetische Bildung/Praxis (Produktion, Umgang) 		Kulturpädagogik (Rezeption, Reflektion)			
Zielsetzungen spezifisch	Politische Partizipation (Witt 2015: 7f.)	Verstehbarkeit/Symbolisierungsfähigkeit entwickeln (in Bezug auf Kultur entwickelt sich so auch Verstehbarkeit für Gesellschaft)	Entwicklungsanforderungen Kinder und Jugendlicher unterstützen	Allgemeinbildung, durch „kulturelles Lernen, ästhetische Erfahrungen und künstlerisches Gestalten“ ermöglichen		Erwerb von Bildung durch den Umgang mit Künsten	Persönlichkeitsentwicklung, politische Partizipation und eine gute (ökonomische) Lebensgestaltung
	Symbolbildung und -verständnis, sodass Adressat:innen sinnstiftende Motive entwickeln können			Durch kulturellen Kompetenzen Sinnorientierung erwerben und eine gelingende Lebensführung erreichen			Verstehbarkeit der Lebensweisen schaffen
	Förderung der universellen Identitätsbildung			Lebensweltbezug auch individuelle, soziale und politische Inhalte sind von Bedeutung		Verwirklichung des Rechts auf optimale Entwicklung & Des Rechts auf einen Platz in der Gesellschaft	
	Kompetenzerwerb: z.B. Kreativität, Wahrnehmungsfähigkeit						
Umgang und Auseinandersetzung mit dem Vermittelten (dem „Ästhetischen“) und dem eigenen Selbst (Mensch-Welt-Verhältnis)							

Tabelle 2: Kulturelle Bildung: ein Ordnungsversuch (inkl. Zielsetzungen)

2.3 Schnittmengen der Kulturellen Bildung und Jugend(sozial)arbeit: Ein Zwischenfazit

Laut Treptow „Kulturarbeit bildet, von Ausnahmen abgesehen, einen wichtigen Bestandteil sozialer Arbeit“ (2008: 50). Aber gibt es zwischen der Kulturellen Bildung und der *Jugend(sozial)arbeit* tatsächlich genug Überschneidungen für eine wegweisende Zusammenarbeit? In diesem Kapitel werden die Schnittmengen der Jugend(sozial)arbeit und der Kulturellen Bildung mithilfe der zuvor erstellten Tabellen (Tab.1 und Tab.2) herausgearbeitet und vorgestellt. Die Ergebnisse des Vergleichs werden in der Reihenfolge der J(S)A-Ziele (Tab.1) dargestellt.

Alle Ziele der Jugendarbeit, die entsprechend §11 Abs. 1 SGB VIII in Tabelle 1 genannt werden, stehen in Einklang mit Zielen oder Herangehensweisen der Kulturellen Bildung. So soll die Jugendarbeit die *Entwicklung junger Menschen* fördern und dieser entsprechen (Tab.1, §§11,13 SGB VIII), während die Kulturelle Bildung mit ihrer praktischen Arbeit die Entwicklungsanforderungen, denen Kinder und Jugendliche begegnen, unterstützen will (Tab.2). Ebenso möchten beide Arbeitsfelder *an den Interessen ihrer Klient:innen anknüpfen* (Tab.1), die für Jugendliche relevanten Themen fokussieren und die KuBi ausdrücklich Lebensweltbezüge herstellen (Tab. 2). Werden ästhetische Bildungsprozesse Jugendlicher, innerhalb ihrer Medien, mit pädagogische Unterstützung aufgegriffen, bietet dies „die Möglichkeit, um aus dem sporadisch Situativen in reflexive Bildungsprozesse“ (Sturzenhecker 2012: 745) überzugehen. Jugendliche Praxen werden wahrgenommen und mit Anerkennung widergespiegelt (ebd.). So besteht auch die Möglichkeit ein weiteres Ziel zu verfolgen: *Mitbestimmung und Mitgestaltung* sollen erlebt und erlernt werden (Tab. 1) bzw. durch die KuBi ermöglicht werden (Tab. 2). Durch diesen Ansatz an der Lebenswelt der Jugendlichen kann dies möglich werden.

Ähnlich verbindet auch das Ziel der *Selbstbestimmung* die beiden Bereiche, zu der die Jugendlichen befähigt (Tab. 1) werden bzw. die direkt innerhalb der Kulturellen Bildung umgesetzt wird (Tab. 2). Kinder und Jugendliche sollen laut Gesetz „zu Selbstbestimmung, gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement an[ge]reg[t]“ (Sturzenhecker 2012: 743) werden. Häufig wird dies von der Jugendarbeit als Appell aufgefasst politische bzw. Demokratiebildung zu leisten (ebd.), wozu die gesellschaftliche Seite der KuBi einen Beitrag leisten kann, durch Interventionen im öffentlichen Raum (Tab. 2) und „auch [in] Projekte[n], die sich mit gesellschaftspolitischen Themen auseinandersetzen“ (Witt 2015: 8).

Während nun die Jugendarbeit „*außerschulische Jugendbildung*“ (§11 Abs.3 SGB VIII) insbesondere auch Kulturelle Bildung ermöglichen soll, zielt die KuBi darauf, *Allgemeinbildung* durch kulturelles Lernen, ästhetische Erfahrungen und künstlerisches Gestalten (Tab. 2) zu vermitteln, sodass eine wechselseitige Ergänzung stattfindet. Hinzu kommt, dass Sparten der KuBi einzelne außerschulische Bildungsbereiche wie politische (s.

oben), soziale (z.B. Theater, v.a. im Prozess der Projekte⁵), gesundheitliche (z.B. Tanz, Bewegung), naturkundliche (z.B. Umweltpädagogik⁶) und technische Bildung (z.B. Medienpädagogik) fördern.

Das Ermöglichen von „Sport, Spiel und Geselligkeit“ (§11 Abs. 3 SGB VIII) durch Kulturelle Bildung wird in der vorhandenen Literatur nicht spezifisch benannt, trotzdem tragen neben der Spielpädagogik viele gruppenorientierte Methoden der KuBi dazu bei (bspw. gemeinsame Theater-, Musik- oder Kunstprojekte). Daneben bringen auch Performances – also die Aufführungshandlungen der Teilnehmenden – Gemeinschaft mit sich (Sturzenhecker 2012: 744f.). Ferner arbeitet KuBi häufig mit körperhaften Interaktionen, will Bewegung und den eigenen Ausdruck fördern und dafür geeignete und gleiche Möglichkeiten bieten (Tab.2).

Im aktuellen Geschehen der Kulturellen Bildung in der Sozialen Arbeit steht die Kinder- und Jugendhilfe im Zentrum (Hill 2012: 741). Durch Angebote wie Tanzprojekte oder offene Musikräume kann bspw. eine Kompensation von schulischen Misserfolgen oder sozialer Ausgrenzung möglich werden (ebd.). Hill zeigt, dass selbstständige bzw. angeleitete Kulturelle Bildung auch das Ziel der J(S)A hinsichtlich der sozialen Integration und die Förderung der Schulischen Ausbildung (Tab.1) unterstützen kann. Im vorangegangenen Abschnitt wird dies anhand der politischen Teilhabe und der Funktion der Vorbereitung auf die Berufstätigkeit durch Bildung als Prozess deutlich.

Ein grundlegender Punkt für die Jugendhilfe ist die Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit⁷ (Tab.1), ebenso maßgebend ist es für die Kulturelle Bildung die individuelle Identitätsbildung⁸ ihrer Klient:innen zu fördern. Da die Ausprägung der Persönlichkeit Teil der Identitätsbildung ist, liegt auch hier eine potenzielle Zusammenarbeit nahe.

Der Forderung der Jugend(sozial)arbeit, Benachteiligungen abzubauen sowie eine gleichberechtigte Teilhabe für junge Menschen zu ermöglichen (Tab.1, §9 SGB VIII), steht in der KuBi die Anerkennung und Förderung individueller Bedürfnisse und die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten Kultureller, ästhetischer und künstlerischer Bildung gegenüber. Damit richten sich beide Felder an alle Jugendlichen, unabhängig von Benachteiligung und wollen diesen ihre Angebote bereitstellen. Viele der angeführten Ziele der J(S)A wollen den Jugendlichen eine gelingende Lebensführung ermöglichen.

Neben der Entwicklung ihrer (künstlerischen) Potenziale erlernen Jugendliche in der Praxis der Kulturellen Bildung konstruktive Strategien, um mit Widerständen, die durch

⁵ „Soziale Partizipation findet dabei in dem künstlerischen oder spielerischen Prozess statt“ (Witt 2015: 7f.)

⁶ Als Beispiel: „Mitmachen und mitgestalten – Vermittlung ökologischer Themen durch partizipative Kunstprojekte“ (Sawer 2020)

⁷ „Persönlichkeit: [...] Summe aller Verhaltensweisen und Eigenschaften, die einen Menschen ausmachen und ihn zu einem unverwechselbaren Individuum werden lassen. [...]“ (Tenorth/Tippelt (2007: 554).)

⁸ „Identitätsbildung: Vorgang der Ausprägung von Charakter und eigener Persönlichkeit“ (ebd.: 331).

Umstände, Materialien und Menschen entstehen, umzugehen. Dadurch können sie wichtige Lebens- und Lernerfahrungen machen (Witt 2015: 7). Viele Bereiche der KuBi (vor allem die *Kultur* und *Bildung*) münden in demselben Ziel wie die J(S)A: Während der Entwicklung von Verstehbarkeit der eigenen Umwelt und dem Finden der eigenen Positionierung entsteht Sinnhaftigkeit, Persönlichkeitsentwicklung findet statt und bestenfalls werden Lebenskompetenzen entwickelt, die zu einer gelingenden Lebensführung beitragen.

Neben Schnittmengen in den Zielen, gibt es auch Methoden und (Arbeits-)Prinzipien, die Überschneidungen aufweisen. Beispielsweise die von Fuchs genannten vier Prinzipien in der Praxis der Kulturellen Bildung: Der Ansatz an den Stärken des:der Klient:in anzuknüpfen, die Offenheit für *alle*, ein ganzheitliches Bild der Persönlichkeit eines Individuums sowie die Voraussetzung, dass der:die Klient:in auch selbst zur eigenen Weiterentwicklung bzw. -bildung bereit ist.

Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich sämtliche Schnittmengen darzustellen, der Fokus lag auf den gesetzlichen Zielen der J(S)A. Abgrenzungen, die z.B. in den Konzeption liegen, fallen daher nicht auf, wie das Subjektbild: Kulturelle Bildung geht von einem selbsttätigen und eigenverantwortlichen Subjekt aus, Soziale Arbeit hat die Hilfsbedürftigkeit des Subjekts zum Thema (Reinwand/Kuschel 2016: 17).

Es bleibt festzuhalten, dass die Ziele im Wortlaut zwar unterschiedlich formuliert sind, der obenstehende Vergleich zeigt jedoch, dass die Ziele der Kulturellen Bildung nicht weit von jenen bereits genannten, gesetzlich vorgegebenen, der Jugend(sozial)arbeit entfernt liegen, auch wenn diese nicht immer in den kulturellen Angeboten intendiert sind. Die Zusammenarbeit ästhetisch-kultureller Sparten mit der J(S)A kann hinsichtlich dessen für beide Arbeitsbereiche gewinnbringend sein.

Trotzdem bleibt zu beachten, dass die KuBi in der Sozialen Arbeit im Spannungsfeld zwischen Kunst und Pädagogik steht. Dabei bleiben Vorbehalte bestehen, die bspw. äußern, dass durch die Funktionalisierung der Künste mehr als ein dilettantischer Umgang mit der jeweiligen Sparte nicht erreicht werden kann (Hill 2012: 742). Zukünftig wird daher die Herausforderung bestehen bleiben, die Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit zu legitimieren, entgegen der immer wieder auftretenden Absichten, die Soziale Arbeit (v.a. aus wirtschaftlichen Gründen) auf „das Wesentliche“ zu reduzieren (ebd.).

3 Wirkung der Kulturellen Bildung in der Jugend(sozial)arbeit

„[E]s [gehört] zur Professionalität einer jeglichen Arbeit mit Menschen, sich (und anderen [...]) Rechenschaft abzulegen über mögliche Wirkungen der Intervention“ (Fuchs 2014a: 97)

In den folgenden Kapiteln wird zuerst der aktuelle Forschungsstand zur Wirkung in der Kulturellen Bildung vorgestellt. Im weiteren Verlauf werden Forschungsansätze der KuBi dargestellt. In dem nachfolgenden Praxisblick werden vier beispielhafte Projekte aufgezeigt, analysiert und interpretiert.

Zunächst wird der Begriff Wirkung im Feld der Kulturellen Bildung genauer definiert:

Wirkung⁹ beschreibt einen Kausalzusammenhang der von Ursache und Wirkung geprägt ist. In den Naturwissenschaften kann Wirkung i.d.R. in Laborversuchen nachgewiesen werden, da immer gleiche Kontextbedingungen geschaffen werden (Fink et al. 2010: 3). In der Kulturellen Bildung gibt es meist zu viele Faktoren, die auf die Entwicklung der Teilnehmenden wirken, sodass diese nicht aus dem Wirkungsgeflecht isoliert werden können (ebd.:3f.). Fink et al. stellt diese Komplexität in einem Wirkungsmodell (Abb. 1) dar (Fink et al. 2010: 4ff.), auf das sich u.a. in der Praxisanalyse bezogen wird. Das Modell zeigt, dass die Künste als Mittel bzw. Medium im Mittelpunkt kultureller Bildungswirkungen stehen und von einem Handlungsrahmen umschlossen, d.h. beeinflusst sind. Dieser wird durch die Interaktionen der Teilnehmenden (Subjekt, Gruppe, Anleitung) hergestellt und ist selbst von den Rahmenbedingungen (kulturell, institutionell, gesellschaftlich) umschlossen, d.h. abhängig. Das heißt, alle Teilnehmenden bringen eigene Vorerfahrungen, Ressourcen usw. mit, Anleitungen nutzen verschiedene Methoden und Gruppenzusammensetzungen sowie Rahmenbedingungen können unterschiedliche Auswirkungen haben (ebd.: 4ff.). Durch das Modell wird die Abhängigkeit Kultureller Bildung von der unmittelbaren Situation, in der sie stattfindet, deutlich (ebd.: 5).

Wirkungen können in verschiedenen Bereichen des Modells gefunden werden: In den Interaktionen und Beziehungen, im Umgang mit den Rahmenbedingungen und schlussendlich in den sozialen und ästhetischen Entwicklungsfortschritten (ebd.). Abschließend wird Wirkung auch am Maßnahmenende sichtbar, in Form der entstandenen Produkte oder Produktionen, welche eine Wirkung auf Beteiligte und Publikum evozieren (ebd.).

⁹ Daneben tauchen häufig die Begriffe *Effizienz* und *Effektivität bzw. Effekt* auf. Dabei kontrolliert die Frage „Tun wir die richtigen Dinge?“ Ergebnis bzw. Wirkung, d.h. die Effektivität einer Maßnahme, während die Frage „Wie können wir die Dinge richtig tun?“ Aufwand und Kosten im Verhältnis zum Ergebnis ermittelt, sich also der Effizienz zuwendet. (Liebald (1995: 11).

3.1 Forschungsansätze der Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung

„[D]ie Zeit einfacher selbstgestrickter Fragebögen sollte vorüber sein“

(Fuchs 2014a: 95)

Um die Kulturelle Bildung in ihrer Komplexität zu erforschen, ist eine Vielfalt an unterschiedlichen Forschungsdisziplinen, -ansätzen und -methoden nötig (Reinwand 2012a: 900). Einerseits werden Erkenntnisse über die KuBi in klassisch geisteswissenschaftlichen Fächern (bspw. Pädagogik, Philosophie, Soziologie) erhoben, gleichzeitig aber auch in der jeweiligen Kunstsparte und ihrem Praxisbezug. Bei der Erforschung hinsichtlich der Wirkung sind häufig Neurowissenschaften, Psychologie und Sportwissenschaften einzureihen (ebd.).

Die Erforschung der Zusammenhänge zwischen kulturpädagogischen Angeboten und ihren Ergebnissen ist Hauptaufgabe der Wirkungsforschung (Hill 2008: 177). Dabei zeigt sich ein Problem: Mit der Wirkungsforschung wird häufig die Hoffnung verbunden generelle Ursache-Wirkungszusammenhänge herzustellen, was in der Kulturellen Bildung kaum umsetzbar ist, da keine Laborbedingungen bestehen (ebd.). Methodisch wird, wie allgemein in der Soziologie (und verwandten Wissenschaften wie der Sozialen Arbeit), zwischen qualitativen und quantitativen Verfahren unterschieden. Bei der Erhebung ist es unerlässlich den Erhebungskontext zu berücksichtigen (Keuchel 2012: 908, Kap.3). Im Zentrum der Wirkungsforschen steht nicht primär der „Output“ von kulturellen Bildungsprozessen, sondern viel häufiger die Erforschung von Transfereffekten (Keuchel 2012: 908).

3.1.1 Transferwirkung – Transferforschung

Die Transferforschung will Wirkungen Kultureller Bildung messen, die bei den Teilnehmenden selbst zu finden sind (Fink et al. 2010: 8). In der Regel geht es dabei um die Messung von „Kompetenzen, die von außen an die Projekte herangetragen werden“ (ebd.), beispielsweise Selbstwirksamkeit und Intelligenz (ebd.).

In der Transferforschung sind häufig auch andere Disziplinen beteiligt, wie beispielsweise die Hirnforschung. Die U.S.-Organisation *Dana Foundation*, welche sich mit der Frage beschäftigte, wie Transfereffekte entstehen und warum sie nicht immer auftreten, beschreibt den „Transfer“ nicht als Übertragung, sondern als Nutzung desselben Hirnareals, wodurch sich die künstlerische Fähigkeit auf eine andere kognitive Leistung überträgt (Rittelmeyer 2014b: 23). Allerdings verlaufen diese Prozesse sehr individuell, die Muster der Gehirnaktivitäten sind also sehr verschieden (Rittelmeyer 2014b: 23). Es fällt nicht nur der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung schwer, allgemeine empirische Aussagen zu treffen, auch biowissenschaftliche Methoden können Wirkungen Kultureller Bildung oft nur individuell nachweisen.

Auch andere Professionen untersuchen die Transferwirkungen Kultureller Bildung. Naturwissenschaftlich werden die Auswirkungen auf den Körper betrachtet, sozialwissenschaftlich Fähigkeiten und Kompetenzen, sowie Verhalten und Einstellungen. Die Anthropologie nimmt in den Blick welche Wirkungen Kunst und Kultur auf Identität und Persönlichkeitsentwicklung haben (Hübner 2015: 33). Schließlich gibt es auch eine gesellschaftspolitische Dimension, die sich mit der Frage nach Partizipation und Teilhabe beschäftigt (ebd.).

Die Problematik der Transferforschung liegt in ihrer Methodik. In der Regel werden zwei Gruppen miteinander verglichen, eine von beiden erhält einen Bildungsimpuls, die andere nicht. Von einem Transfereffekt wird dann gesprochen, wenn die Gruppe mit dem Bildungsimpuls besser abschneidet. Diese Annahme ist allerdings korrelativ und nicht kausal. Der Transfereffekt kann nicht auf den spezifischen Impuls zurückgeführt werden, da dieser Impuls am lebenden Subjekt nicht isoliert betrachtet werden kann (Keuchel 2019).

Alle im Weiteren genannten Forschungsansätze werden sowohl zur Untersuchung von Wirkung, wie auch Transferwirkung angewandt.

3.1.2 Evaluation Kultureller Bildung

Eine wissenschaftlich bzw. professionell durchgeführte Evaluation zeichnet sich immer durch einen klar definierten Gegenstand aus. Sie wird i.d.R. von Expert:innen durchgeführt, die durch objektivierende empirische Datenerhebungsmethoden Informationen generieren und dafür systematisch vergleichende Verfahren nutzen (Stockmann 2007: 27). Um eine *wissenschaftliche* Evaluation handelt es sich nur, wenn „anhand von explizit auf den zu evaluierenden Sachverhalt und anhand präzise festgelegter und offengelegter Kriterien“ (ebd.: 27) vorgegangen wird (ebd.). Aber auch dann birgt diese Forschungsmethode Risiken: „Sachverhalte [könnten] einseitig oder gar ‚falsch‘ dargestellt, bestimmte Stakeholderinteressen über- oder unterbewertet oder keine einheitlichen Kriterien verwendet [...] [oder] für die Fragestellung unpassende Designs oder Erhebungsmethoden eingesetzt“ (ebd.) werden.

Evaluationen können sich i.d.R. auf drei Grunddimensionen beziehen: Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität. Letztere ist im Rahmen dieser Arbeit interessant, da sie Projektergebnisse und damit neben z.B. Aufführungen und Produkten auch das Erreichen der geplanten Zielvorgaben und vor allem sichtbare künstlerische und soziale Veränderungen sowie „beobachtbare Effekte individueller und kollektiver Art (Eigentätigkeit, Kooperation, Problemlösung usw.)“ (Hill 2008: 176) untersucht. Im Bereich der Kulturellen Bildung fokussieren Evaluationen meist die Veränderungen, welche durch kulturelle Bildungsangebote bei den Rezipient:innen ausgelöst werden (Hennefeld 2012: 943). Anzumerken ist, dass Evaluationen selten Anspruch auf größere Reichweite erheben (Stockmann 2007: 177).

Evaluationen werden in drei Phasen durchgeführt: zunächst werden Untersuchungsgegenstand und Ziele festgelegt, wichtige Beteiligte identifiziert und Untersuchungsfragen sowie Bewertungskriterien dokumentiert (Planungs- und Konzeptionsphase) (Hennefeld 2012: 943). Daraufhin werden Untersuchungshypothesen und Bewertungsindikatoren entwickelt, sodass ein Untersuchungsdesign erarbeitet werden kann, in Bezug auf welches passende Datenerhebungsmethoden ausgewählt und entsprechende Instrumente entworfen werden (Design- und Erhebungsphase) (ebd.). Des Weiteren findet in dieser Phase die „Datensammlung und -aufbereitung sowie d[ie] Datenauswertung und -interpretation“ (ebd.) statt. Die letzte Phase dokumentiert und ggf. präsentiert die Evaluation sowie ihre Ergebnisse und sollte mit der Verwertung der Ergebnisse in konkreten Handlungen und Veränderungsprozessen enden (ebd.: 943f.).

Allerdings besteht ein Desiderat der systematischen Analyse und Darstellung der vorhandenen Evaluationen (Fink 2012b: 50). Selbst vorhandene übergreifende Darstellungen entbehren einer einheitlichen Systematik und einer ausreichenden Zahl einbezogener Evaluationen, sogar die Auswahl dieser erscheint zufällig (ebd.). Trotzdem ist die Evaluation in der kulturellen Kinder- und Jugendbildung häufig eine Forderung, um Zuwendungen zu erhalten und beispielsweise die Zielerreichung von Maßnahmen zu überprüfen (Becker 2012: 952).

Kompetenznachweis Kultur (KNK)

Der Kompetenznachweis Kultur stellt einen Evaluationsansatz speziell für Projekte und Angebote der KuBi dar. Es wird nicht versucht das Projekt zu evaluieren, sondern die Entwicklung der Teilnehmenden selbst (Fink et al. 2010: 7).

Ein dialogisches Verfahren zwischen Teilnehmer:in und Projektleitung erfasst den individuellen Entwicklungsstand der beteiligten Jugendlichen in unterschiedlichen Dimensionen der Persönlichkeit, sodass im Dialog Schlüsselkompetenzen mit größtmöglicher Subjektorientierung aufgezeichnet werden (Fuchs 2014a: 92).

So können einerseits die Lernerfolge der Jugendlichen beschrieben werden, andererseits kann aus diesen Dialogen „pädagogisches Wissen über das Lernen der Jugendlichen“ (Fuchs 2016: 10) herausgearbeitet werden. Dabei wird die Legitimation Kultureller Bildung durch die Dokumentation der erworbenen Kompetenzen erreicht. Das Erkenntnisinteresse bleibt beim konkreten Einzelfall, ist also projekt- bzw. subjektbezogen (Fink et al. 2010: 7).

Durch den intensiven Austausch zwischen Fachkraft und Jugendlichem:r über Stärken, Lernerfahrungen und Wirkungen des eigenen künstlerischen Tuns, können sich die Jugendlichen ihrer Fähigkeiten bewusst werden, womit der Evaluationsprozess des KNK selbst stärkend auf das Selbstbewusstsein der Jugendlichen wirkt (BKJ 2021).

3.1.3 Biografische Forschung, Dokumentarfilm, Prozessorientierte Forschung

In der Kulturellen Bildung richtet die **Biografische Forschung** ihr Erkenntnisinteresse auf die Erfahrungen, die Teilnehmende im Rahmen kultureller und ästhetischer Bildungsangebote machen und deren Einfluss im Lebenslauf (Fink et al. 2010: 8).

Die Biografieforschung geht davon aus, dass „Schlüsselprozesse der biografischen Entwicklung“ (Fink et al. 2010: 6) in der Erinnerung des Subjekts „aufgeschichtet“ werden und in der Narration (Erzählung darüber) geordnet rekonstruiert werden. So kann die biografische Erzählung eines:r Teilnehmenden zum Gegenstand der Analyse werden und erlaubt Forschenden wie Betroffenen einen Blick auf die Entwicklung (ebd.).

Die von Fink et al. (2010) genannten **Dokumentarfilme** als Ansatz zur Wirkungsforschung werden an dieser Stelle ausgelassen. Zwar formulieren sie häufig Wirkungsthesen und erreichen ein größeres Publikum als reguläre wissenschaftliche Publikationen, jedoch fokussieren sie meist das Geschichtenerzählen (von Einzelfällen) und geben keine Auskunft über ihre Methodik (Fink et al. 2010: 7f.).

Eines der Anliegen der **Prozessorientierten Forschung** ist es plausible Wirkungszusammenhänge zu erkennen (Fink 2012a: 120). Im Gegensatz zu beispielsweise den Wirkungsbehauptungen des Enquete-Berichts (vgl. 3.2.1), welche empirisch nicht belegt und nie eindeutig terminologisch bestimmt wurden, können „Bildungsmöglichkeiten“ der jeweiligen Praxis sehr genau beschrieben und plausible Wirkungshypothesen entwickelt werden, die nicht nur bloße Behauptungen darstellen (Fink 2012a: 120f.). Die Besonderheit besteht darin, dass die Auseinandersetzung des Subjekts „mit den Dingen der Welt bzw. den Anderen“ verfolgbar ist (Fink et al. 2012: 9). Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf den konkreten Prozess und nicht auf das Ergebnis. Diese Perspektive ermöglicht Zusammenhangshypothesen, „die Auskunft darüber geben, wie in Projekten Kultureller Bildung welche ‚Wirkungen‘ möglich werden“ (ebd.: 10).

3.1.4 Kurzer Überblick der Methoden zur Umsetzung und Auswertung

Im Rahmen der beschriebenen Forschungsansätze zur Wirkungsforschung in der KuBi existieren verschiedene **Methoden und Strategien** zur Umsetzung und Auswertung, die hier der Vollständigkeit halber vorgestellt, aber nicht weiter erläutert werden.

Die verbreitetste Form der sozialwissenschaftlichen Datenerhebungsmethoden sind Befragungen in verschiedenen Formen und Beobachtungen (Pötschke 2010: 43).

Die Rekonstruktive Sozialforschung nutzt vor allem „Interviews, Gruppendiskussionen, Tagebücher und Akten, Analyse von Foto- und Filmdokumenten“ (Hill 2008: 182). Es geht um Verfahren, welche soziales Handeln und den Sinn sowie die darin vorhandene Konstruktion von Wirklichkeit analysieren (ebd.), sodass es möglich wird, die Perspektive und Wirklichkeit der handelnden Person zu entschlüsseln (ebd.).

Für die *Auswertung* eignen sich Inhaltsanalysen (z.B. nach Mayring). Dabei werden Interviews sequentiell geordnet und zentrale Aussagen reformuliert, abstrahiert und mit anderen Interviews verglichen, sodass eine Strukturierung nach inhaltlichen Themen stattfinden und explizites Wissen analysiert werden kann (Hill 2008: 184). Die auch in der Analyse im Praxisteil angewandt wird (Kap. 3.3.2).

Oft in der Kulturellen Bildung eingesetzt wird die Grounded Theory (GT) nach Strauss und Glaser (1967). Sie stellt eine „umfassende Konzeption des sozialwissenschaftlichen Erkenntnis- und Forschungsprozesses“ (Böhm 2013: 475) dar. Die GT überspannt dabei das gesamte Forschungsvorgehen, begonnen bei der Fragestellung bis hin zum Ergebnisbericht (ebd.), sodass in ihr „Datensammlung, -analyse und Theorieformulierung [...] ineinander verschränkt“ sind (ebd.). Das Vorgehen der GT ist nicht „rezeptartig“ (ebd.: 476), sondern vielmehr ein triadischer bzw. zirkulärer Analyseprozess (Hildenbrand 2013: 33), Analyse und Datenerhebung sind nicht zu trennen. (Strauss 1991 zit. n. Hildenbrand 2013: 36).

Mithilfe der GT können übergreifend Wirkungstheorien aufgestellt werden. So schließt bspw. Eric Sons in seinem Beitrag, dass Bildungspraktiken der kulturellen Jugendbildung „mit qualitativen Einzelfallstudien, die auf der pragmatistischen Grounded Theory basieren, angemessen erforscht und komplex theoretisiert werden“ können (Sons 2014: 6).

In der Forschung zur Kulturellen Bildung ist es oft nötig, verschiedene Analyse- und Interpretationsverfahren zu nutzen, wobei es durchaus sinnvoll sein kann, unterschiedliche qualitative und quantitative Verfahren miteinander zu verbinden (Hill 2008: 185).

Der „Mixed Methods“-Ansatz stellt eine Möglichkeit systematischer Kombination qualitativer und quantitativer Forschung in Bezug auf eine oder mehrere aufeinander bezogene Studien dar, so können quantitative Methoden ergänzend zu qualitativen Befunden genutzt werden, um eine höhere Generalisierbarkeit herzustellen (Berner 2014: 87f.).

3.2 Forschungsstand der Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung

Im vorliegenden Kapitel wird dargelegt, welche Problematik die Erforschung der Kulturellen Bildung mit sich bringt, was dennoch an Studien und Literatur besteht und in wie weit dies kritisch zu betrachten ist sowie die Ergebnisse des aktuellen Forschungsstandes. Da das Feld der Kulturellen Bildung ein sehr weites ist und bisher kein systematischer Überblick erarbeitet wurde, kann hier der Anspruch einer vollständigen Darstellung nicht geleistet werden. Es ist nun einmal gegenwärtig so: „Die kulturelle Bildungslandschaft in Deutschland lässt sich [...] als ‚Dschungel‘ beschreiben“ (Keuchel 2013: 7).

3.2.1 Problematik der Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung

Da nicht nur erziehungswissenschaftliche Fächer, sondern auch die jeweilige Kunstsparte, Psychologie usw. die Wirkung Kultureller Bildung erforschen (Kap. 3.1.1) treffen

dabei verschiedene Soziolekte¹⁰ aufeinander. So wird die Kommunikation durch die fehlende Klärung der Begriffe des Ästhetischen bzw. Künstlerischen in vielen Forschungsarbeiten erschwert (Rittelmeyer 2014b: 24). Dabei geht es nicht um eine Vereinheitlichung, sondern um klärende Diskurse und sachangemessene Begrifflichkeiten, um einen klaren, übergreifenden Theoriediskurs zu gestalten (Liebau/Jörissen 2013: 42).

Hinzu kommt, dass die einzelnen Akteure häufig keine Notiz voneinander und ihren Forschungsvorhaben nehmen (Fink et al. 2012: 9), sodass „[i]nnovative Forschungsansätze aus spezifischen Sparten und Wissenschaftstraditionen [...] in anderen nicht wahrgenommen“ werden (Fink et al. 2012: 12).

Außerdem können Phänomene der KuBi nur schwer verbalisiert werden. Aufgrund der hohen Symbol- und Zeichendichte sowie der non-verbalen Interaktion und der Individualität stellen sie immer nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit dar (Reinwand-Weiss 2015.).

Des Weiteren fehlen häufig die Erklärungen über die Aktivitäten der (Versuchs-) Teilnehmer:innen. (Transfer-)Effekte werden erforscht, die verschiedenen Aktivitäten (z.B. freies Malen oder die Lektüre eines Romans) werden aber differenzlos nebeneinander gestellt (Rittelmeyer 2014a).

Auch sind Angebot und Akteur oft situativ wie biografisch zu sehr verknüpft, um Wirkungen wissenschaftlich wirklich transparent zu machen (Reinwand 2012a: 901).

Weitere Herausforderungen für die Forschenden ergeben sich aus der Konfrontation mit den Erwartungen ihrer Auftraggeber, dem Wissen, um den politischen Legitimationsdruck und durch ihre Klient:innennähe, die sie zu einem Teil des zu untersuchenden Praxisfeldes machen (Reinwand 2012a: 901).

Ein eindimensionales Ursache-Wirkungsmodell („wirkt/wirkt nicht“) für die Kulturelle Bildung scheint nicht herstellbar zu sein bzw. nicht ausreichend um die verschiedenen Ursachen, welche unterschiedlich erforscht werden sollten, zu untersuchen.

Jeder Wirkungsnachweis muss in genauem Zusammenhang mit seiner Ursache betrachtet werden (Reinwand-Weiss 2015: 3), traditionelle Wirkungsmodelle werden dem nicht gerecht (Fink et al. 2010: 1). Wirkungsnachweise können durch empirische Studien belegt werden, aufgrund ihres individuellen Entstehungskontextes sind sie nur unter ebenso „spezifischen Bedingungen übertragbar oder reproduzierbar“ (Reinwand-Weiss 2015: 3).

Häufig werden Forschungsdesiderate zwischen den Wirkungsbehauptungen – die sich nur selten auf plausible, häufig aber auf wenig überzeugende Argumentationen stützen (Liebau/Jörissen 2013: 6) – und tatsächlichen Nachweisen nicht sichtbar (Fink et al. 2012: 12). So ist es (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen bzw. Studierenden kaum

¹⁰ eine wissenschaftliche Gruppensprache (Zima 2017: 52): „ein Soziolekt [bildet] das lexikalische [...] Repertoire [...], dessen sich individuelle und kollektive Subjekte bedienen, um Diskurse hervorzubringen“

möglich, sich einen Überblick über Theorien und Forschungsmethoden zu verschaffen (ebd.).

3.2.2 Überblick über Forschungsberichte, Studien und (Forschungs-)Literatur zur Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung

The Wow-Factor ist eine (erste) internationale Studie der UNESCO, die 2006 von Anne Bamford vorgelegt wurde (Liebau 2010: 11). Die Studie untersucht in 60 Ländern die Wirkung Kultureller Bildung und ist als Meta-Studie konzipiert. Darin werden bereits vorhandene Studien und Berichte aus unterschiedlichen Ländern ausgewertet (Hill 2008: 177f.). In der Studie zeigt sich ein überwiegend positives Bild und eine weltweit wachsende Bedeutung Kultureller Bildung. Dabei bleibt die Frage offen, wie valide die Studien der einzelnen Länder durchgeführt wurden (Hill 2008: 178).

Eine Dokumentation mehrerer Studien führte Martina Liebe 2007 durch. Der Fokus liegt auf dem 12. Kinder- und Jugendbericht und dessen Bestandsaufnahme zur Situation der Kinder- und Jugendlichen (Liebe 2007). Sie spricht von einer hohen Popularität der Frage nach Bildungswirkungen (ebd. 35). Hill bewertet diese Dokumentation eher negativ, da „[d]ie Kulturelle Bildung [...] hier oft nur tangiert [wird] und Schlussfolgerungen [...] eher übertragen werden [müssen], als das konkrete Wirkungsuntersuchungen [...] vorlägen“ (2008: 178).

Um 2010 herum wird das Thema Forschung in der Kulturellen Bildung in Deutschland prominenter. So wurde beispielsweise das *Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung* 2010 gegründet (NFKB 2021b) und 2012 der *Rat für Kulturelle Bildung* (RKB 2021a). Beide Organisationen veröffentlichen regelmäßig neue Publikationen von Studien, Positionspapiere und Fachbeiträge über Forschungsergebnisse bis hin zu Fachbüchern über spezifische Themen der KuBi (NFKB 2021a und RKB 2021b).

2012 erschien das *Handbuch Kulturelle Bildung*, welches laut eigener Aussage als Erstversuch einer Gesamtübersicht der Kulturellen Bildung gilt (Zacharias et al. 2012: 21). Daneben entstand die Webseite *kubi-online.de*, die eine digitale Fortschreibung des Handbuches darstellt und inzwischen zu einer Online-Bibliothek mit „über 600 Fachartikeln [...] zu kulturpädagogischen Themen, künstlerischen Praxen, theoretischen Grundlagen und Forschung“ (KuBi Online 2021) geworden ist.

Im 2012 erschienen Buch *Die Kunst über Kulturelle Bildung zu forschen* findet erstmals eine systematische Darstellung ausgewählter Theorie- und Forschungsansätze der KuBi statt (Fink et al. 2012).

2013 erschien ein Projektbericht der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg, in welchem Liebau und Jörissen eine „Landkarte“ der Ansätze und Projekte, welche in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen entstanden sind, erstellen. Darauf basierend soll „eine Einschätzung der Potentiale und Defizite der deutschen Forschung zur Kulturellen Bildung überhaupt erst möglich“ werden (Liebau/Jörissen 2013: 7). Dafür

wurden insgesamt über 15.000 Titel ausgewertet (ebd.) und eine Datenbank mit 2.300 Titeln, die als relevant erachtet werden, erstellt (FAU 2021). Diese wurde taxonomisch verschlagwortet (ebd.) und bis 2019 vom Institut für Pädagogik II der Universität Erlangen-Nürnberg aktualisiert¹¹ (Reinwand-Weiss 2020/2018).

Ebenfalls 2013 erschien der Bericht zu dem Projekt *mapping//kulturelle-bildung* von Prof. Dr. Susanne Keuchel im Rahmen der Stiftung Mercator, welche „größere[...] Transparenz bezüglich der Qualitäten und Strukturen kulturellen Bildung“ (Kneip 2013: 5) schaffen will. Mehrfach wird in diesem Bericht die Forschungslandschaft der Kulturellen Bildung in Deutschland mit einem „Dschungel“ gleichgesetzt (Keuchel 2013: 5, 7,...), da selbst grundlegende Fragestellungen oft nicht beantwortet werden können (ebd.: 7). Die Wirkungsforschung wird in diesem Bericht kaum beachtet, sie sei nach der Studie „The Wow-Factor“ in den Hintergrund getreten (Keuchel 2013: 152).

Im 2014 erschienen Band *Forschung zur Kulturellen Bildung* findet eine Dokumentation der damals aktuellen Prozesse und methodologischen Überprüfungen im deutschsprachigen Raum statt. Im zweiten Teil wird die Vielfalt der Forschungslandschaft der KuBi durch eine Vielzahl von Projekten dargestellt, ebenso wie Forschungsprobleme und Forschungslücken. Demzufolge fehlt immer noch eine stärkere Vernetzung der Forschenden (Liebau 2014).

2016 gibt es durch das NFKB eine Initiative, um Forschungscluster zu erstellen (Reinwand-Weiss 2020/2018), um eine deutschlandweite Vernetzung der Forscher:innen und Praktiker:innen zu fördern (ebd.). Dies ist umso wichtiger, da es bis heute keine „etablierte und breit rezipierte deutschsprachige wissenschaftliche Zeitschrift zur ästhetischen Bildung“ (ebd.) gibt. Die Wirkungsforschung scheint in diesem Zeitraum kaum Beachtung zu finden, wird aber 2020 im vierten Teil des Buches *Kulturelle Bildung – Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (Timm et al. 2020: 5) endlich wieder aufgegriffen. Dort werden die Effekte und Wirkungen kultureller Bildung an unterschiedlichen Zielgruppen in verschiedenen Sparten, mit unterschiedlichen Verfahren, erforscht und die entsprechenden Studien dargestellt (Timm et al. 2020: 231-313). Ein weiteres Kapitel stellt Forschungsdesigns, Erhebungsverfahren und unterschiedliche Bausteine zur Messung der Effekte bzw. Wirkungen kultureller Bildung vor (ebd.: 317-415), damit liegt 2020 ein erster Versuch eines umfassenderen Überblicks über Forschungsmethoden und Studiendesigns in der Wirkungsforschung der Kulturellen Bildung vor.

¹¹ Beachte: Anmerkung im Anhang 3 zur Aktualität der Datenbank.

3.2.3 Inhaltlicher Forschungsstand der Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung

Das hohe Maß an Heterogenität zeigt, dass selbst groß angelegte Studien wie die von Liebau und Jörissen (2013) zu dem Fazit kommen, dass es überaus schwierig ist, sich eine Übersicht über das Forschungsfeld der Kulturellen Bildung zu verschaffen (Liebau/Jörissen 2013: 42). Es herrscht ein Desiderat an Metastudien, derselbe Gegenstand wird ohne Bezugnahme oder Kenntnis früherer Studien untersucht (Reinwand 2012a: 900), sogar „erfolgreich“ abgeschlossene Studien müssen kritisch hinterfragt werden (Kap. 3.2.2). Schwierigkeiten ergeben sich auch, da sich in manchen Künsten auf die Transferforschung in anderen schwerpunktmäßig auf die innerfachliche Wirkungsforschung konzentriert wird (ebd.).

Aufgrund der vorliegenden Problematik und um im Rahmen der Arbeit zu bleiben, werden Forschungsergebnisse vorgestellt, die einer kritischen Betrachtung bisher standhalten konnten. Es kann sich dabei nicht um eine systematische Zusammenfassung des gesamten Forschungsstandes zur Wirkung in der KuBi, sondern nur um aussagekräftige Ausschnitte handeln.

Einen Überblick darüber, in welchen Sparten Wirkung wie häufig untersucht wird, bietet die internationale Wirkungsforschung. Sie ist umfangreicher, vor allem in Nordamerika gibt es neben tausenden von Studien und Sammelreferate auch Metaanalysen (Rittelmeyer 2014b: 18). Demnach wird vor allem „die Wirkung der Musik auf bestimmte Fähigkeiten [...] untersucht [...], gefolgt von der bildenden Kunst, mit weitem Abstand dem Theater und Tanz, während die Wirkung der Lektüre belletristischer Literatur bisher kaum erforscht wurde“ (ebd.), im Fokus lagen meist Transferwirkungen (ebd.: 19).

Bildungserfolge – sowohl allgemeiner als auch kultureller und ästhetischer Bildung– in Deutschland sind stark von dem *sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie* abhängig (Reinwand-Weiss 2020/2018), daneben stehen laut vieler Studien auch schon die kulturellen Bildungszugänge Jugendlicher in hoher Abhängigkeit zum Bildungsstatus der Eltern (Keuchel 2012: 909). „[J]e früher und intensiver Kinder und Jugendliche mit künstlerischen Werken [...] in Kontakt kommen, desto wahrscheinlicher entwickelt sich ein [lebenslanges] Kulturinteresse“ (Keuchel/Larue 2012 zit. n. Reinwand-Weiss 2020/2018: 7).

Aus Studien in den Vereinigten Staaten, welche sich mit Transferwirkungen Kultureller Bildung beschäftigen, gibt es Korrelationsdaten, die zeigen, dass Schüler:innen, „die mehreren künstlerischen Aktivitäten nachgehen [...], einen höheren Bildungsabschluss erreichen [...], als jene, die wenigen oder keinen künstlerischen Tätigkeiten nachgehen“ (Winner/Cooper 2000 zit. n. Winner 2014: 32), eine Studie weist diesen Zusammenhang, sowohl bei Schüler:innen „am oberen als auch am unteren Rand der sozioökonomischen Verteilung“ (Catterall 1998 zit. n. Winner 2014: 32) nach.

Eine Studie aus Großbritannien wies allerdings das Gegenteil nach: Schüler:innen, die den künstlerischen Zweig wählten, erzielten in ihren staatlichen Prüfungen schlechtere Ergebnisse (Harland et al. 1998 zit. n. Winner 2014: 33f.), hier bleibt allerdings die Schüler:innengruppe zu berücksichtigen, die sich aktiv für den künstlerischen Zweig entschied, vermutlich um andere Fächer zu vermeiden (Winner/Cooper 2000 zit. n. Winner 2014: 34). Diese zwei Studien zeigen deutlich auf, wie wichtig es in der Erforschung der Wirkungen Kultureller Bildung ist den gesamten Kontext der Studien und alle Einflüsse auf die Teilnehmenden zu beachten, vor allem wenn ein Vergleich von Studien durchgeführt werden soll.

Neuere Wirkungsforschungen stellen fest, „dass die *Gruppenzusammensetzung*, die *Dauer des Angebotes*, die *anleitenden Personen*, das *Vermittlungskonzept* oder die *Wahl des ästhetischen Gegenstandes* (im Tanz beispielsweise Ballett oder moderner Tanz) sowie das *Geschlecht* der Teilnehmenden einen entscheidenden Unterschied in nachweisbaren Auswirkungen auf beispielsweise Selbstkonzept, Kreativität, Sprach- oder emotionale Kompetenz machen“ (Reinwand-Weiss 2020/2018: 10) (Hervorh. M.R.). Daneben zeigt die Erforschung der Transferwirkung, dass künstlerische Tätigkeiten meist ähnlich geartete Kompetenzen beeinflussen, z.B. beeinflusst musikalische Tätigkeit die Sprachfähigkeit positiv (ebd.).

Rittelmeyer schließt aus dem aktuellen Forschungsstand, dass künstlerische Tätigkeiten „Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihres intellektuellen Vermögens, ihrer Kreativität, ihrer Sensibilität für Umweltreize, ihrer sozialen und emotionalen Fähigkeiten“ (Rittelmeyer 2012: 928) fördern, weist allerdings darauf hin, dass diese Effekte weder langzeituntersucht sind, noch bei jedem Kind auftreten und wenn doch, dann meist nur moderat bis schwach (ebd.). Trotzdem ist inzwischen die Behauptung erhöhter Bildungschancen durch Kulturelle bzw. ästhetische Bildung gut belegt (ebd.).

Meist werden Korrelationen bei der Suche nach Effekten Kultureller Bildung nachgewiesen, allerdings gibt es bei genauer Betrachtung häufig andere Erklärungen, die ebenfalls plausibel erscheinen. Selbst die vielversprechendsten Hinweise auf eine Wirkung, mindern nicht die Notwendigkeit empirisch-reproduzierbarer Studien, die einen Kausalzusammenhang nachweisen (Winner 2014: 45).

3.3 Praxisblick

Im Folgenden werden vier Beispiele kultureller Bildungsangebote im Bereich der Jugendberufshilfe vorgestellt. Es handelt sich dabei um Angebote aus der kulturellen Bildungssparte Theater. Daraufhin wird das Analyseverfahren beschrieben und in einem weiteren Kapitel die Analyseergebnisse dargestellt und interpretiert.

3.3.1 Darstellung der theaterpädagogischen Praxisbeispiele in der Jugend(sozial)arbeit im Übergang zwischen Schule und Beruf

Rahmen der Projekte

Das *berufliche Übergangssystem* fällt als Teil des inzwischen stark ausdifferenzierten deutschen Berufsausbildungssystems (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006: 79) in den Aufgabenbereich *arbeitswelt- oder berufsbezogenen Jugendsozialarbeit* welche entsprechend des §13 SGB VIII Maßnahmen bereitstellt, „die auf die soziale und berufliche Eingliederung junger Menschen zielen und ihnen Hilfen beim Zugang zu beruflicher Qualifikation und zur Ausbildung und Erwerbstätigkeit anbieten“ (Gurr et al. 2016: 19). Es ermöglicht keine qualifizierte Berufsausbildung, sondern will Jugendliche bei der Verbesserung ihrer individuellen Kompetenzen unterstützen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006: 79).

Die berufliche Integration ist für die kulturelle Jugendbildung eine Herausforderung, da viele der Jugendlichen nicht nur unter Orientierungslosigkeit leiden und neben Unterstützung beim Übergang Schule – Berufswelt, auch in ihren spezifischen, oft schwierigen Lebenslagen nachhaltige gefördert werden müssen (Kreutzer/BKJ 2008: 5).

Alle nachfolgenden Praxisbeispiele¹² sind so konzipiert, dass die Teilnehmenden nach Beendigung des jeweiligen Projektes in eine Ausbildung, einen weiteren (Schul-) Bildungsweg oder ein Praktika einmünden. In den Beispielen werden neben der reinen Theaterarbeit auch künstlerische Bereiche fokussiert, die für eine Theateraufführung relevant sind (z.B. Bühnentechnik).

Praxisbeispiel 1: *act*

Die Jugendlichen lernen in *act* unterschiedliche Bühnenberufe (auf und hinter der Bühne) in Workshops und Praktika kennen (Kreutzer/BKJ 2008: 40), dabei legt *act* Wert darauf, dass diese Erfahrungen möglichst nah an der Alltagsrealität der Berufswelt gemacht werden und verzichtet daher auf ergänzende Komponenten, wie beispielsweise Deutschunterricht (ebd.). Nach den ersten zwei Monaten in verschiedenen Werkstätten wählen die Teilnehmenden einen Schwerpunkt, mit dem sie ein Theater-, Tanz- oder Ausstellungsprojekt erarbeiten, dass sich vor einem Publikum bewähren soll (ebd.: 41). Zielgruppe sind jugendliche Arbeitslosengeld-II-Empfänger unter 25 Jahren. Ziel der

¹² Beachte Anhang 3: Anmerkung zur Aktualität der Datenbank „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland seit 1990“ und Auswahl der Praxisbeispiele im Praxisblick.

Qualifizierungsmaßnahme ist es, dass sich die Jugendlichen am Ende begründet für eine Ausbildung oder einen weiteren Schulweg zu entscheiden (ebd.: 41).

Praxisbeispiel 2: Integration statt Parallelgesellschaft

Die Teilnehmenden von *Integration statt Parallelgesellschaft (IsP)* erhalten ganztägig Gruppenunterricht in Tanz und Schauspiel sowie Einzelunterricht in Gesang (ebd.: 45), sodass während der theaterzentrierten, berufsorientierenden und berufsqualifizierenden Maßnahme ein Musical mit ihnen gemeinsam erarbeitet wird (ebd.: 44). IsP kümmert sich auch außerhalb der Maßnahme um die Jugendlichen, so begleiten die Fachkräfte die Jugendlichen beispielsweise zum Arzt oder kümmern sich um Drogentherapien (ebd.). Außerdem bietet IsP Unterricht in verschiedenen Schulfächern und die Möglichkeit sich auf den externen Hauptschulabschluss vorzubereiten (ebd.: 45). Zielgruppe sind „Arbeitslose Jugendliche von 17 bis 25 Jahren; Jugendliche ohne Schulabschluss, vorwiegend mit Zuwanderungsbiografie“ (ebd.:44). Ziel ist die Integration der Jugendlichen auf dem ersten Arbeitsmarkt (ebd.).

Praxisbeispiel 3: inVolve 02

Die Jugendlichen arbeiten das gesamte Jahr über in Projekten ihrer Wahl (Theater, Atelier oder Digital Art), während sie parallel dazu im ersten Halbjahr interne Praktika und im zweiten Halbjahr mehrere Praktika in Berliner Betrieben oder Einrichtungen absolvieren (ebd.: 47). *inVolve 02* stellt die künstlerische Projektarbeit in den Mittelpunkt, setzt aber auf die informellen und formellen Lernprozesse, die um diese Arbeit herum passieren. *inVolve 02* will nicht nur individuell bildend wirken, sondern auch Netzwerke stiften (ebd.: 46). Ergänzend dazu gibt es Lern- und Trainingsgruppen, die den Teilnehmenden den externen Hauptschulabschluss oder die Überleitung an andere Träger ermöglichen soll. Daneben stellt *inVolve 02* den Jugendlichen auch Entschuldungshilfen u.ä. zur Verfügung (ebd.: 47). Zielgruppe sind Jugendliche zwischen 15 und 25 Jahren, die mehrheitlich einen Migrationshintergrund haben und sich in einer Problemsituation zwischen Schule, Ausbildung und Beruf befinden. *inVolve 02* nennt verschiedene Ziele mit unterschiedlicher Akzentuierung, wie beispielsweise: „lebenspraktische Stabilisierung, Orientierung (insbesondere in beruflicher Hinsicht), Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, berufsvorbereitende Qualifizierung, Organisation von Abschlüssen“ (ebd.: 46).

Praxisbeispiel 4: !Stage

!Stage nutzt das Feld der professionellen Theaterarbeit, um den Teilnehmenden eine „Schule fürs Leben“ zu bieten (ebd.:54). Die Jugendlichen arbeiten gemeinsam an einer eigenen Theaterproduktion und erhalten theoretische und praktische Einweisungen in unterschiedliche Bühnenberufe (ebd.). Der Projektlauf besteht aus einem Grundtraining in den Disziplinen „Körpertraining, Spiel/ schauspielerische Improvisation, Stimmbildung, Rhythmus“ (ebd.:55) usw.. Sowie der praktischen Qualifizierung in einem gewählten Schwerpunkt und schließlich der Erarbeitung des gemeinsamen Bühnenstücks.

Zielgruppe sind Jugendliche, die arbeitslos oder in einer Problemsituation zwischen Schule und Beruf und zwischen 18 und 25 Jahren alt sind. Ziel von !Stage ist es, dass die Jugendlichen lernen, sich zu orientieren. Sie sollen begründet eine Entscheidung über ihre Zukunft treffen können (ebd.:54). Dabei ist es !Stage wichtig nicht nur Künstler:innen hervorzubringen, sondern die Teilnehmenden am Beispiel Theater umfassend auf das Erwachsenenleben und seine Anforderungen vorzubereiten (ebd.: 55).

3.3.2 Analysevorgehen: Qualitative Inhaltsanalyse und strukturierter Vergleich

Das Analysevorgehen orientiert sich an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) bei der Texte auf relevante Passagen untersucht werden und diese in Tabellen entsprechend der Kategorien (Unterfragen) eingeordnet und paraphrasiert, generalisiert und reduziert werden (Mayring 2015: 71f.).

Die vergleichende Betrachtung der Projektberichte findet anhand der übergeordneten Fragestellung „Ist es möglich einen Nachweis für Wirkung(en) Kulturelle Bildung, speziell der Sparte Theaterpädagogik in der Jugendsozialarbeit zwischen Schule und Beruf, deren Zielgruppe Jugendliche in problematischen Situationen (Arbeitslosigkeit, Schulmüdigkeit, ALG-II-Bezug usw.) sind, zu erbringen?“

Um diese Frage zu beantworten und vorab festzustellen, ob die Projekte überhaupt vergleichbar sind, wurden Unterfragen formuliert:

Unterfrage 1: Sind die Rahmenbedingungen der ausgewählten Projekte vergleichbar?

Unterfrage 3: Weißen die einzelnen Projekte untereinander jeweils in dem Bereich Theater und dem Bereich Berufsvorbereitung/-orientierung Ähnlichkeiten auf? Bzw. wie sieht der konkrete Ablauf der Projekte aus, ist dieser vergleichbar?

Unterfrage 4: Welche Wirkungen/ Transferwirkungen und Ergebnisse werden in den Berichten genannt? Können die Wirkungen/ Transferwirkungen der Theaterarbeit in den verschiedenen Projekten zusammengefasst werden, d.h. entstehen bei den verschiedenen Theaterprojekten ähnliche Wirkungen/ Transferwirkungen?

Unterfrage 5: Kann eine Aussage über die Nachhaltigkeit der Wirkungen getroffen werden?

Während der Analyse ergab sich folgende weitere Unterfrage, die aufgrund der inneren Logik als Unterfrage 2 eingeordnet wird:

Unterfrage 2: Sind die Zielsetzungen der verschiedenen Projekte ähnlich und erlauben damit einen Vergleich der Ergebnisse?

Da es sich um einen strukturierten Vergleich der Projektberichte handelt, wird während der Analyse darauf geachtet, nicht nur ähnliche Ergebnisse zu suchen, sondern auch deren Unterschiede aufzuzeigen. Um die Analyse der vier Projekte transparent zu machen, wurde das Vorgehen während der Analyse verschriftlicht und ist im Anhang 4 ebenso offengelegt wie eine konkrete Beschreibung des angewandten Analysevorgangs.

3.3.3 Beschreibung und Interpretation der Analyseergebnisse

Die Beschreibung der Analyseergebnisse ist entsprechend der Reihenfolge der fünf Unterfragen aufgebaut. Zuerst werden Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Vorgehensweisen untersucht. Sodass festgestellt werden kann, ob die ausgewählten Beispiele in einem ähnlichen Kontext stattfinden und damit vergleichbar sind (Schritt 1). Darauf folgend werden die beschriebenen Wirkungen und deren Nachhaltigkeit betrachtet (Schritt 2). Anschließend findet die Interpretation der Ergebnisse statt (Schritt 3).

3.3.3.1 Schritt 1: Voraussetzungen für einen Wirkungsnachweis

Vergleichbarkeit der Rahmenbedingungen (Tabelle 3: Rahmenbedingungen)

Alle vier ausgewählten Praxisbeispiele (act, Integration statt Parallelgesellschaft, inVolve 02 und !Stage) arbeiten mit einer vergleichbaren, sehr heterogenen Gruppenzusammensetzung, die Zielgruppe ist immer unter 25 Jahren alt, die Altersspanne bei den meisten Projekten weit (57/17/18 bis 25 Jahre). In allen Projekten haben die Teilnehmenden unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen, die von keinem Schulabschluss bis hin zum Abitur reichen, häufig nimmt eine große Zahl an Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder Zuwanderungsbiografie teil (Tab.3, Z.1).

Der institutionelle Rahmen der Projekte wird ebenfalls als vergleichbar erachtet, da die Projektdauer in allen Projekten ca. ein Jahr beträgt (in act ist die Dauer der Erstzuweisung auf 6 Monate beschränkt, jedoch verlängern die Teilnehmenden in der Regel und nehmen ebenfalls ca. ein Jahr lang teil). Abgesehen von dem Projekt inVolve 02 finden in den weiteren drei Projekten Abschlussperformances, i.d.R. in Form einer Aufführung, statt. Die Gruppengrößen liegen zwischen 15 und 22 Teilnehmenden. Alle Projekte werden von Kunst- und Kultureinrichtungen getragen und zu einem Großteil von der jeweiligen Agentur für Arbeit (als Berufsvorbereitungs- bzw. Berufsqualifizierungsmaßnahme) finanziert. Mit den Jugendlichen arbeiten professionelle Künstler:innen, die im Theater oder den dazugehörigen Sparten beruflich tätig sind (Tab.3, Z.2).

Die Problematiken lassen sich immer in den Übergangsbereich zwischen Schule und Beruf/Ausbildung einordnen, hauptsächlich handelt es sich um eine fehlende berufliche Orientierung und Schwierigkeiten beim Einstieg ins Berufsleben. Oft kommen weitere Probleme hinzu, welche im Zusammenhang dazu stehen (z.B. familiäre Problematiken, fehlender Schulabschluss, Schulden) (Tab.3, Z.3).

Die künstlerische Sparte, in der die Projekte stattfinden, ist immer das Theater in unterschiedlichen Ausprägungen. So werden in act weitere Bühnenberufe angeboten, in IsP wird ein Musical erarbeitet, in inVolve 02 finden um und im Theater auch Bildende Kunst, Video und Musik ihre Anwendung (Tab.3, Z.4).

Vergleichbarkeit der Zielsetzungen (Tabelle 4: Zielsetzungen)

Ebenso wie die Rahmenbedingungen sollen auch die Zielsetzungen Überschneidungen aufweisen, da sie Teil des Entstehungskontextes sind. Bei den vier ausgewählten Praxisbeispielen lässt sich deutlich eine gemeinsame Hauptzielsetzung erkennen: act, IsP, inVolve 02 und !Stage wollen, dass sich die Teilnehmenden spätestens am Ende der Maßnahme begründet für einen weiteren (Aus-)Bildungsweg entscheiden können und sich in der Maßnahme auch Erfahrungen aneignen, die ihnen den Einstieg in den Arbeitsmarkt erleichtern (Tab.4, Z.1). Daneben werden in den Projektberichten auch individuelle Ziele genannt, so will beispielsweise IsP Bildungs- und Qualifikationspraxis mithilfe des Theaters umsetzen und !Stage durch die Kunst Ressourcen fördern (Tab.4, Z.2). act, inVolve 02 und !Stage nennen das Erwerben unterschiedlicher Kompetenzen (Alltags-, allgemeine, Schlüssel-, Persönlichkeitskompetenzen) als Schwerpunkt ihrer Ziele (Tab.4, Z.3). In act und inVolve 02 sollen zudem soziale Netzwerke geknüpft werden (Tab.4, Z.4).

Somit kann davon ausgegangen werden, dass die vier Praxisbeispiele dieselbe Hauptzielsetzung teilen, diese zwar mit unterschiedlich, aber dennoch ähnlichen Teilzielen verfolgen. Die Vergleichbarkeit entsteht hier vor allem durch die übergeordnete Zielsetzung der Arbeitsmarktintegration.

Vergleichbarkeit des Ablaufs der Praxisbeispiele (Tabelle 5: Ablauf/ Theater/ Berufsvorbereitung)

Der *allgemeine Ablauf* der Praxisbeispiele ist unterschiedlich, jedoch steht bei jedem Projekt die künstlerische Arbeit auf bzw. hinter der Bühne im Berufsfeld Theater im Zentrum. Alle Teilnehmenden der vier Beispiele erarbeiten entlang eines selbstgewählten Schwerpunktes ein gemeinsames Projekt (in act mehrere Projekte in Kleingruppen). Die Jugendlichen haben in allen Beispielen die freie Wahl über ihren Schwerpunkt, können eigene Erfahrungen einbringen (Tab.5, Z.1). Das Absolvieren der Praktika innerhalb der Maßnahmen gestaltet sich in den einzelnen Beispielen unterschiedlich. !Stage ist das einzige Projekt, bei dem diese der Aufführung des Endprojekts stattfinden, trotzdem werden sie nachgehend von einer Sozialpädagogin betreut (ebd.)

Die *Theaterarbeit* wird in allen Praxisbeispielen im professionellen Kontext gesehen und nicht bloß als Methode zur Berufsvorbereitung. In allen Projekten erhalten die Jugendlichen künstlerischen Unterricht bzw. eine künstlerische Grundausbildung und können ihren eigenen künstlerischen Schwerpunkt wählen (Tab.5, Z.2).

Drei der Praxisbeispiele legen Wert auf die Erfahrungen der Jugendlichen, sehen diese als Mitgestalter oder Mit-Künstler und wertschätzen bzw. fordern ihre Einflussnahme (ebd.). Da act viel Wert auf reale Produktionsbedingungen legt, ist naheliegend, dass die Teilnehmenden auch hier als „Kolleg:innen“ (Mit-Künstler) angesehen werden und ihre Erfahrungen Einfluss auf das Endprodukt haben.

Die *Berufsvorbereitung bzw. -orientierung* findet in *act* und *!Stage* unter realistischen Produktionsbedingungen statt, wohingegen in *IsP* und *inVolve 02* einen geschützten Rahmen für die künstlerische Arbeit der Berufsorientierungsmaßnahme bieten (Tab.5, Z.3). Diese beiden Praxisbeispiele bieten auch ergänzend Unterricht und/oder Trainingsgruppen an, um schulische Defizite nachzuholen bzw. einen externen Hauptschulabschluss vorzubereiten (ebd.).

Im Sinne einer Qualifizierung erhalten die Jugendlichen nach *inVolve 02* „Qualifizierte Teilnahmebescheinigungen/ Abschlusszertifikate“ und haben in *!Stage* die Möglichkeit den Kompetenznachweis Kultur zu erhalten (ebd.).

3.3.3.2 Schritt 2: Ergebnisbeschreibung der Wirkungs- und Transferwirkungsanalyse (Tabelle 6-7)

Die auffallendste Wirkung im Sinne eines Ursache-Wirkungszusammenhanges ist, dass die Jugendlichen in allen Praxisbeispielen spezifische künstlerische Fähigkeiten erlernen (Tab 6. Z.1). Die Teilnehmenden sammeln Erfahrungen in der Berufswelt und/ oder als Mitarbeitende im Bereich Theater (ebd.) und knüpfen Netzwerke, die den Jugendlichen teilweise noch nach Jahren eine Anlaufstelle oder Rückhalt bieten (ebd.) oder wie in *IsP* eine Gruppengemeinschaft, die noch nach dem Projekt gemeinsam im Theater arbeitet (Tab.3, Z.2).

Zugleich zeigen sich auch Transferwirkungen, die durch die künstlerische Arbeit entstanden und in der Berufswelt anwendbar sind (was natürlich auch auf Selbstwert und gesammelte Erfahrungen zutreffen kann). Dazu gehören in den Praxisbeispielen v.a. die Erfahrungen aus den Praktika und der praktischen Theaterarbeit. Eine genauere Beschreibung liegt in den Berichten nicht vor.

Die Praxisbeispiele treffen keine Aussagen bezüglich der Persönlichkeitsentwicklungen der Jugendlichen durch die Projekte (Tab.6, Z.2). Lediglich in dem Bericht zu *act* wird davon berichtet, dass die Jugendliche durch die Erfolgserlebnisse ihren Selbstwert erfahren (Tab.6, Z.1).

In *act* besteht die Wirkungsfeststellung, dass Teilnehmende, die alle Phasen des Projekts durchlaufen haben, am Ende die Fähigkeit besitzen, sich begründet für eine Ausbildung bzw. einen Bildungsweg zu entscheiden (Tab.6, Z.2). *!Stage* und *inVolve 02* fördern den Reflexionsprozess und die Fähigkeit der Selbstreflexion der Teilnehmenden, da sie dazu anleiten selbst und in Gruppen, Vorgänge und Fähigkeiten zu hinterfragen und eventuell mit der Kritik der Gruppe umzugehen (ebd.).

IsP zeigt auch eine Wirkung auf das Publikum: Konflikte der klassischen Helden werden durch die Bearbeitung der Teilnehmenden, ihrer Jugendkultur und Subkulturen, nachvollziehbarer und das Publikum kann sich damit leichter als in professionellen Inszenierungen identifizieren. Zudem werden auf diese Weise soziokulturelle Zuweisungen

unterlaufen und die (verschlossenen) Möglichkeiten der Teilnehmenden auf dem Arbeitsmarkt ersichtlich (ebd.).

Betrachtet man die Statistiken der Praxisbeispiele hinsichtlich der Integration der Jugendlichen auf dem Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt, sind alle Projekte sehr erfolgreich (einzig !Stage nennt keine genauen Zahlen). Das Endergebnis der Maßnahme ist (außer in inVolve 02) eine Endproduktion bzw. ein Ausstellungsprodukt, das sich in der Öffentlichkeit bewährt (Tab.6, Z.3).

Die nachhaltigste nachzuweisende Wirkung der Praxisbeispiele besteht darin, dass die Jugendlichen nach Abschluss der Maßnahmen berufliche Orientierung gefunden haben, in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt integriert sind oder ihren Bildungsweg fortsetzen (Tab.7). Durch die Aussage einer Teilnehmerin (Tab.6, Z.2) von !Stage, werden mögliche Wirkungen deutlich, die zwar in die Ergebniszusammenfassung aufgenommen werden, aber nicht generalisiert werden können.

3.3.3.3 Schritt 3: Interpretation der Ergebnisse und Wirkungsnachweis

Im Rahmen der Analyse wurde die Frage „Ist es möglich einen Nachweis für Wirkung(en) Kulturelle Bildung, speziell der Sparte Theaterpädagogik in der Jugendsozialarbeit zwischen Schule und Beruf, deren Zielgruppe Jugendliche in problematischen Situationen sind, zu erbringen?“ bearbeitet. Die bereits vorgestellten Ergebnisse werden im Folgenden interpretiert und daraufhin mittels aktueller (Forschungs-)Literatur reflektiert.

Da Wirkungen der Kulturellen Bildung abhängig von der jeweiligen Situation sind (Fink et al. 2010: 5), wurden bei der Analyse zunächst die Rahmenbedingungen der Praxisbeispiele betrachtet. Diese weisen, entsprechend der Analyseergebnisse, welche im Schritt 1 dargestellt wurden, große Überschneidungen auf. Der durch die Teilnehmenden hergestellte Handlungsrahmen ist ähnlich, die Gruppenzusammensetzungen sind stets heterogen, die Subjekte haben im Übergang zwischen Schule und Beruf ähnliche Erfahrungen: Orientierungslosigkeit, Arbeitslosigkeit, ein Bruch in der Bildungsbiografie, meist eine Zuwanderungsbiografie (Tab.3, Z.3). Da in allen Projekten die Anleitung der Theaterarbeit durch professionelle Künstler geschieht, ist davon auszugehen, dass sich auch dieser Teil des Handlungsrahmens stark ähnelt, sodass in den unterschiedlichen Projekten die individuellen Situationsverständnisse vergleichbar sind. Dennoch bringen alle Teilnehmenden ihre eigenen Vorerfahrungen und Ressourcen mit und die Anleitungen ihre eigenen Methoden

Durch den strukturierten Vergleich der Abläufe und der Umsetzung der Theaterarbeit und Berufsvorbereitung, werden Unterschiede in den Praxisbeispielen deutlich. Da die künstlerische Arbeit stets den Mittelpunkt bildet und die Jugendlichen immer an eigenen, gemeinsamen Projekten in selbstgewählten Schwerpunkten arbeiten und in jedem Fall Praktika durchlaufen, weisen sie zwar Ähnlichkeiten auf. Hinzu kommt aber,

dass in act und IStage die Theaterarbeit in einem geschützten Rahmen stattfindet, in den anderen unter realen Produktionsbedingungen. Der größte Unterschied findet sich in der Vorgehensweise der Berufsvorbereitung: Während sich die Jugendlichen in act in einer realitätsnahen Situation (mit Unterstützung) bewähren müssen, erhalten sie in IsP und inVolve 02 zusätzlich Unterricht und Trainings, um ihren Bildungsweg fortzusetzen bzw. zu vervollständigen. Diese Unterschiede in Ablauf, Theaterarbeit und Berufsvorbereitung sind jedoch kaum verwunderlich, da es sich um vier voneinander vollkommen unabhängige Maßnahmen handelt.

Verbindend wirkt aber die übergeordnete Zielsetzung der Projekte, die zwar durch unterschiedliche Teilziele begleitet wird, aber stets davon ausgeht, dass die Jugendlichen am Ende der Maßnahme in den Arbeitsmarkt, eine Ausbildung oder ein Praktika integriert werden.

Die vorgestellten Ergebnisse des ersten Auswertungsschritts (Tab.3-Tab.5) lassen den Schluss zu, dass die Praxisbeispiele eine hohe Vergleichbarkeit aufweisen und eine Interpretation des zweiten Teils, der Wirkungs- und Transferwirkungsanalyse, als sinnvoll erachtet wird.

Erschwert wird die Wirkungsanalyse allerdings durch die mangelnde Beschreibung der Wirkungen in den Projektberichten. So ist die einzige Wirkung, deren Ursache eindeutig auf die Maßnahmen zurückzuführen ist, das Erlernen künstlerischer Fähigkeiten. Obwohl viele Kompetenzen in den Berichten genannt werden, wie beispielsweise Alltags- und Schlüsselkompetenzen, werden sie nicht weiter verfolgt bzw. deren Erreichen wird nicht aufgezeichnet, es bleibt also bei Zielsetzungen.

Deutlich wird aber, dass die Jugendlichen in den Maßnahmen Netzwerke knüpfen, so dass sie nachhaltig einen Rückhalt und eine Anlaufstelle in den Projekten finden.

In IsP war der Zusammenhalt der Gruppe so stark, dass eines der Ensemble noch weit über das Projekt hinaus auftrat.

Die Aufführungspraxis ermöglicht neben der gemeinschaftsfördernden Wirkung auch die eigene Wirkung auf das Gegenüber bzw. das Publikum auszutesten, Werteorientierungen zu hinterfragen, Beziehungsmuster zu prüfen und die eigene inhaltliche Position auszudrücken (Sturzenhecker 2012: 745).

In IsP zeigt sich, dass Kulturarbeit in Lebenssituationen, die einen „helferischen Bezug“ erforderlich machen, mithilfe von verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten, entsprechend der ästhetischen Praxis, eine „Auseinandersetzung mit der sozialen und gegenständlichen Umwelt“ (Treptow 2008: 55) ermöglichen kann. In IsP wird die Theaterarbeit zur Bearbeitung von Konflikten der Jugendlichen genutzt. Daraus kann geschlossen werden, dass es durch das Verständnis der Kulturarbeit in der Jugendberufshilfe, möglich wird die „ästhetisch-medialen Möglichkeiten [...] in helfend-unterstützender Absicht methodisch“ (Treptow 2008: 54) zu nutzen.

Der Umgang mit den Jugendlichen als Mit-Künstler:innen oder Mitgestalter:innen (Tab.5, Z.2) bzw. Wert auf ihre Erfahrungen (ebd.) zu legen, trägt zu dem Ziel der Mitgestaltung und Mitbestimmung der Jugend(sozial)arbeit und Kulturellen Bildung bei (Kap. 2.3). Hier wird deutlich wie gut KuBi und J(S)A kooperieren können: Dieser Umgang in der Theaterarbeit ermöglicht ihnen Mitbestimmung und Mitgestaltung und erreicht damit ein pädagogisches Ziel der Jugend(sozial)arbeit. Witt schließt, dass Jugendliche, die in einem Kulturprojekt erfahren, dass ihre Meinung wichtig ist und die Erfahrung machen, dass ihr Beitrag wirksam ist, Selbstwirksamkeit erleben (2015: 7).

Allerdings wird auf Entwicklungen der Persönlichkeiten oder die individuellen Entwicklungen der Teilnehmenden in den Berichten nicht spezifisch eingegangen, nur in act wird davon berichtet, dass die Jugendlichen Selbstwert durch ihre Erfolgserlebnisse bspw. in der Endaufführung erfahren.

Da die Jugendlichen die Maßnahmen i.d.R. erfolgreich abschließen und in den Ausbildungs-/Arbeitsmarkt eintreten, ist davon auszugehen, dass weitere Transferwirkungen dieser Projekte stattfinden. Diese Annahme zeigt sich vor allem da die Teilnehmenden vor Beginn der Maßnahme arbeitslos waren bzw. in einer anderen problematischen Übergangssituation. Entsprechend fehlten ihnen Kompetenzen und Fähigkeiten (oder Möglichkeiten), die sie für eine Entscheidung über Ausbildung oder Beruf bzw. die Bewerbung und/oder Absolvieren dessen benötigten. Da im Laufe bzw. nach dem Projekt das Absolvieren eines Praktikums oder einer Ausbildung bzw. die begründete Entscheidung dafür für die Jugendlichen umsetzbar wurden, ist von einem Fähigkeiten- oder Kompetenzerwerb auszugehen. Der zwar offensichtlich vorhanden scheint, aber anhand der gegebenen Beschreibungen empirisch nicht nachweisbar ist.

Daher kann keine weitere belegbare Aussage anhand der Berichte von Kreutzer (2008) und der hinzugezogenen Texte (s. Anhang 4) getroffen werden.

Anzumerken bleibt noch die Aussage einer Teilnehmerin von !Stage. Sie beschreibt, was für sie das wichtigste war, das sie während dem Projekt gelernt hat. Zwar kann die Aussage einer einzelnen Teilnehmerin nicht generalisiert werden, dennoch zeigt sie, welche anderen Wirkungen durch die Darstellung in Projektberichten ohne Interviews oder Befragungen der Teilnehmenden dieser Analyse entgehen: „Erstens Selbstbewusstsein, zweitens habe ich mein Zeichnen vertieft, drittens macht mir diese Schauspielsache unerwartet viel Spaß, viertens gibt's total viele Themen hier, fünftens sind die Pläne, was ich nachher machen will, konkreter und ich hab mehr Vertrauen, dass ich das schaffe“ (Kreutzer 2008: 55/ Tab.6, Z.2).

Bei der Betrachtung der Ergebniszusammenfassung wird deutlich, dass die Wirkungen der Projekte in den Berichten von Kreutzer (2008) kaum genannt werden. Dies entspricht vielen anderen Berichten, Evaluationen oder Projektbeschreibungen in der Kulturellen Bildung. Während Wirkungsbehauptungen häufig Eingang in Berichte, Beiträge und

ähnliches finden, sind tatsächliche Wirkungsbeschreibungen rar und es besteht ein Desiderat an (empirischen) Wirkungsnachweisen. Dies liegt wahrscheinlich an dem hohen Aufwand, der nötig ist, um die Wirkungen Kultureller Bildung adäquat zu beschreiben. Ein Ansatz, bei dem die jeweiligen Wirkungen auf jeweils alle Individuen einer Teilnehmergruppe einer Maßnahme festgehalten werden, wäre wünschenswert. Durch diese Erhebung kann innerhalb einer Maßnahme erforscht werden, welche Wirkungen tatsächlich in Zusammenhang mit der Maßnahme selbst stehen. So könnte ein Wirkungsnachweise für einzelne Maßnahmen erbracht werden und in Folge darauf Wirkungsnachweise für ähnliche Projekte, d.h. in derselben Sparte und demselben Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit erbracht werden. Dies würde aber schon für die Erhebung innerhalb einer einzigen Maßnahme einen zu großen Aufwand an qualitativer Forschung bedeuten, da die Biografien und Umgebungen der Individuen in Betracht gezogen werden müssten. Im weiteren Schritt müssten die Rahmenbedingungen und Handlungsrahmen der zu vergleichenden Maßnahmen einer ebensolche Betrachtung standhalten. Spätestens bei der Untersuchung unterschiedlicher Projekte innerhalb einer Sparte scheint dies nicht mehr erbringbar.

4 Fazit

Ziel dieser Bachelorarbeit war es, die mögliche Zusammenarbeit von Kultureller Bildung und Jugendsozialarbeit zu erforschen und anhand von Praxisbeispielen bestenfalls einen empirischen Wirkungsnachweis zu erbringen, der die positiven Wirkungen dieser Zusammenarbeit nachweist.

Durch den theoretischen Teil der Arbeit wird sichtbar, dass die Ziele der Jugendsozialarbeit und Kulturellen Bildung Überschneidungen aufweisen und eine Kooperation der beiden Arbeitsfelder theoretisch durchaus konstruktiv erscheint (Kap. 2.3), aber auch was für ein komplexes Arbeitsfeld sich hinter dem Begriff der Kulturellen Bildung und ihren verwandten Begriffen versteckt (Kap. 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3).

Aufgrund dieser Komplexität stellt sich nicht nur die Wirkungsforschung problematisch dar (Kap. 3.2.1), sondern schon die Auswahl eines geeigneten Forschungsansatzes (Kap. 3.1). Ähnliche Probleme zeigen sich beim bloßen Versuch einen Überblick über die Wirkungsforschung zu erarbeiten (Kap. 3.2.1). Am deutlichsten zeigt sich, dass keine Laborbedingungen herstellbar sind, Situationen der Kulturellen Bildung also häufig individuell und daher schwer empirisch vergleichbar und verbalisierbar sind. Dies sind nur einige der genannten Problematiken, hinzu kommt, dass bestehende Studien und Literatur in Kritik stehen, da sie mit ebendiesen Problemen umgehen und sich daher stets größter Kritik unterziehen müssen (Kap. 3.2.2).

Eine besondere Schwierigkeit der Forschung in der Kulturellen Bildung ist, dass es keine konkrete „Kartografierung“ gibt und einzelne Forscher:innen keine Kenntnis voneinander und ihren Forschungsvorhaben und/oder -ergebnissen haben (Kap. 3.2.1). Es wäre also wichtig hier anzusetzen und eine offizielle, groß angelegte Systematisierung der Forschungsergebnisse, Studien und grundlegenden Literatur durchzuführen. Dazu müsste allerdings ein einheitlicher Forschungsstandard bestehen.

Die Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung braucht eine einheitliche Methodenbasis, die es möglich ermöglicht Studien strukturiert und vergleichbar durchzuführen und Wirkungen messbar zu machen. Das Wirkungsmodell von Fink et al. (Kap. 3.1) liefert eine gute Betrachtung für die Komplexität, die dies erschwert. Dazu wären in hohem Maße vergleichbare Vorgehen, Gruppenzusammensetzungen und Individuen nötig, was wohl kaum oder nur in groß angelegten Langzeitforschungsprojekten verwirklicht werden könnte, die diese Faktoren in mehreren Durchgängen streng kontrollieren. Zwar könnte so kein empirischer Beweis im Sinne der Naturwissenschaften erbracht werden, aber ein besseres Verständnis und ein wiederholbarer Nachweis für Kulturelle Bildungswirkungen erzeugt werden.

Dennoch scheint Wirkung sich laut internationaler Forschung positiv auf Jugendliche auszuwirken und diese Wirkung ist deutlicher, je früher der erste Kontakt in der Biografie zu verorten ist (Kap. 3.2.3). Für die Kulturelle Bildung im Allgemeinen können mit den aktuellen Forschungsansätzen und vorhandenen Studien keine empirisch belegbare Wirkungsaussagen getroffen werden. In den einzelnen Sparten können zwar Wirkungen beobachtet und dokumentiert werden, allerdings bleibt es damit bei Korrelationen.

Einen Wirkungsnachweis in der Kulturellen Bildung zu erbringen ist schwer, noch schwieriger erscheint es, wenn die Daten nicht von den Wirkungsforschenden selbst erhoben werden, so wie es in dieser Bachelorarbeit der Fall ist. Wird bei der Beschreibung von Maßnahmen nicht explizit Wert darauf gelegt, auch die potentiellen Wirkungen der Maßnahme auf die einzelnen Teilnehmenden zu erfassen, scheint es fast unmöglich diese herauszuarbeiten oder gar in den Vergleich mit anderen Maßnahmen - seien die Rahmenbedingungen und Handlungskontexte noch so vergleichbar – zu bringen (Kap. 3.3.3.3).

Das Ergebnis der Analyse der Praxisbeispiele ist nicht besonders zufriedenstellend, verdeutlicht aber die aktuellen Probleme der Forschung in diesem Bereich. Der Nachweis kann somit nur für die teilnehmenden Jugendlichen und nur im Rahmen der aufgezeichneten Wirkungen erbracht werden. Die Wirkung bei den Teilnehmenden wird kaum dargestellt, während die Ergebnisse meist statistisch erfasst werden. Damit kann auch hier nur nachgewiesen werden, dass Kulturelle Bildung, speziell Theater in der Jugendberufshilfe erfolgreich ist, aber nicht, worin genau die einzelnen Wirkungen bestehen, welche Ursachen dazu geführt haben und welche Faktoren die Wirkungen der Theaterarbeit

in der Berufsbildung beeinflussen. Zudem fehlt der Vergleich zu Berufsbildungsmaßnahmen, die keine Theaterarbeit betreiben, um die erzielten Wirkungen auf die Kulturelle Bildung zurückzuführen.

Mit einem Blick auf die vorliegenden Praxisbeispiele bedeutet dies, dass zwar Wirkungsvermutungen bestehen und dass es tatsächlich positive Wirkungen geben muss, da die Jugendlichen mit Abschluss der Maßnahme i.d.R. berufliche Orientierung gefunden haben und/oder erfolgreich in den Arbeitsmarkt integriert sind, das aber im Rahmen der vorliegenden Analyse der tatsächliche Zusammenhang eine Black Box bleiben muss. Dazu wäre es nötig qualitative Interviews mit den Teilnehmenden zu führen, ihre Biografie, ihr Umfeld und die genauen Handlungseinflüsse während der Maßnahme zu untersuchen und Wirkungen auf die Teilnehmenden einheitlich dokumentier- und messbar zu machen. Nur eine genaue und auf die Wirkungsforschung ausgerichtete Datenerhebung könnte eine qualitative Analyse und einen Vergleich der Wirkungen ermöglichen und so einen generalisierbaren Nachweis dafür erbringen.

Abschließend ist zu sagen, dass ein einheitlicher Forschungsstandard mit einem gemeinsamen „Methodenkoffer“ für die Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung, sowie eine Systematisierung der vorhandenen Daten, Studien und Erkenntnisse vorgenommen werden sollte.

Außerdem sollten aufwendige maßnahmenbegleitende und nachgehende Forschungen betrieben werden, um auf verlässlichen Daten aufzubauen. All dies setzt bessere Kommunikation der Akteure in diesem Feld und wahrscheinlich ein größeres unabhängiges Investment für solche Forschungsvorhaben voraus.

Die bloßen Behauptungen der Enquete-Kommission sind keine Wirkungsnachweise und führen zu einer verschobenen Wahrnehmung des Forschungsstandes in der Kulturellen Bildung und fördert die Wirkungsforderungen an Projekte, die je nach Maßnahme vollkommen unrealistisch erscheinen können.

Die Erforschung der Wirkungen in der Kulturellen Bildung ist mit großem Aufwand verbunden und selbst dann kann aufgrund der hohen Komplexität des Feldes wohl lediglich von einer annähernd empirischen Forschung gesprochen werden.

!Stage schließt aus seiner mehrjährigen und immer noch andauernden Arbeit: „Theaterarbeit fördert das Miteinander, die Kommunikation und Konfliktfähigkeit ohne Ansicht auf Herkunft, Bildung und Religion der Beteiligten. Schöpferische Potentiale werden entdeckt und gefördert, und der Blick vom ewig Defizitären auf die Stärken und Möglichkeiten gelenkt.“ (Consol Theater 2014). Langjährige, wiederholt auftretende Erfahrungsberichte bleiben zur Zeit die deutlichsten Nachweise für die Wirkungen Kultureller Bildung.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland 2006: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, online unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf> (letzter Zugriff: 06.12.2021).

Barth, Wolfgang (2001): Rechtliche Rahmenbedingungen einer interkulturellen Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit, in: Fülbi, Paul/Münchmeier, Richard (Hg.) (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit: Geschichte Grundlagen Konzepte Handlungsfelder Organisation. Band 1, Münster: Votum, 349–362.

Becker, Helle (2012): Evaluation in der Praxis der kulturellen Kinder- und Jugendbildung, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung, Kulturelle Bildung, Vol. 30, München: Kopaed, 952–954.

Berner, Nicole E. (2014): "Mixed Methods" in der kulturellen Bildungsforschung?: Forschungsmethodologische Überlegungen zur systematischen Kombination qualitativer und quantitativer Methoden, in: Liebau, Eckart (Hg.) (2014): Forschung zur kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde, Kulturelle Bildung, Vol. 39, München: Kopaed, 87–92.

Bielenberg, Ina (2003): Kulturelle Bildung - Lernziel Lebenskunst, in: Pröb, Reiner (Hg.) (2003): Bildung ist mehr! Die Bedeutung der verschiedenen Lernorte: Konsequenzen aus der PISA-Studie zur Gestaltung der Jugendhilfe in einer kommunalen Bildungslandschaft, Nürnberg: emwe-Verlag, 229–232.

Bielenberg, Ina/Zacharias, Wolfgang (2001): Kultur, Jugend, Bildung: Kulturpädagogische Schlüsseltexte 1970-2000, Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, Bd. 58, Remscheid: BKJ.

BKJ, Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (2021): Kompetenznachweis Kultur, online unter: <https://kompetenznachweiskultur.de/> (letzter Zugriff: 15.11.2021).

Bockhorst, Hildegard (2012): Überblick für die Bundesebene: Rahmenbedingungen, Zuständigkeiten und Förderschwerpunkte von Jugend-, Kultur- und Bildungspolitik, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung, Kulturelle Bildung, Vol. 30, München: Kopaed, 348–355.

Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (2012): Einführung der HerausgeberInnen, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung, Kulturelle Bildung, Vol. 30, München: Kopaed, 21–24.

Böhm, Andreas (2013): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory, in: Flick, Kardorff, Steinke (Hg.) (2013): Qualitative Forschung, Reinbek bei Hamburg: rowohlt taschenbuch verlag, 475–485.

Consol Theater (2014): !STAGE, online unter: <https://www.consoltheater.de/stage/> (letzter Zugriff: 13.12.2021).

de Bruin, Andreas (2008): Wirkungsdimensionen des ästhetischen Mediums "Tanz", in: Hill, Burkhard/Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (Hg.) (2008): Lernkultur und kulturelle Bildung: Veränderte Lernkulturen - Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur, Kulturelle Bildung, Vol. 12, München: Kopaed, 140–155.

Deutscher Bundestag, 16. Wahlperiode (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission "Kultur in Deutschland", online unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/16/070/1607000.pdf> (letzter Zugriff: 05.01.2021).

Deutscher Bundestag, Deutscher Bundesrat (2021): Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz - KJSG): KJSG, Vol. 2021.

Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2012): Einführung in die Ästhetische Bildung, Grundlagentexte Pädagogik, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Diskussionspapier des Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2021): Überlegungen zu einer Standortbestimmung Jugendsozialarbeit, Demokratiebildung und Politische Bildung – eine Annäherung, online unter: https://jugendsozialarbeit.de/wp-content/uploads/2021/02/JSA_polit.-Bildung.pdf (letzter Zugriff: 23.09.2021).

Ermert, Paul (2009): Was ist kulturelle Bildung?, online unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung> (letzter Zugriff: 30.09.2021).

FAU, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg (FAU), Institut für Pädagogik (2021): Datenbank „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland seit 1990“, online unter: <https://www.paedagogik.phil.fau.de/dbkult/> (letzter Zugriff: 07.01.2022).

Fink, Tobias (2012a): Die Videographische Rahmenanalyse (VRA) - eine Methode zur Erforschung (kultur-)pädagogischer Praxis, in: Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Wenzlik, Alexander (Hg.) (2012): Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen: Theorie- und Forschungsansätze, Kulturelle Bildung, Vol. 29, München: Kopaed, 119-132.

Fink, Tobias (2012b): Evaluationen im Feld der Kulturellen Bildung, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung, Kulturelle Bildung, Vol. 30, München: Kopaed, 948–951.

Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Wenzlik, Alexander (2010): Wirkungsforschung zwischen Erkenntnisinteresse und Legitimationsdruck, online unter: https://www.forschung-kulturelle-bildung.de/images/publikationen/Fink_et_al_Wirkungsforschung.pdf (letzter Zugriff: 03.05.2021).

Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Wenzlik, Alexander (Hg.) (2012): Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen: Theorie- und Forschungsansätze, Kulturelle Bildung, Vol. 29, München: Kopaed.

Fuchs, Max (1999): Mensch und Kultur: Zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik, Opladen/Wiesbaden: Westdt. Verl.

Fuchs, Max (2009): Kulturelle Bildung: Eine Bestandsaufnahme, in: Deutscher Kulturrat (Hg.) (2009): Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel, Berlin, 7–26.

Fuchs, Max (2014a): Wirkungsdiskurse in der kulturellen Bildung in Deutschland, in: Hamer, Gunhild (Hg.) (2014): Wechselwirkungen: Kulturvermittlung und ihre Effekte, München: Kopaed, 87–98.

Fuchs, Max (2014b): Zu den Problemen theoretischer Abgrenzungen in der kulturellen Bildung, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/den-problemen-theoretischer-abgrenzungen-kulturellen-bildung>; DOI: <https://doi.org/10.25529/92552.251> (letzter Zugriff: 03.07.2021).

Fuchs, Max (2016): „Wissen, was wirkt“ - Anmerkungen zur evidenzbasierten Bildungspolitik im Bereich der kulturellen Bildung, Bundesakademie für Kulturelle Bildung.

- Fuchs, Max (2018): Kulturelle Bildung, in: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hg.) (2018): Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, München: Ernst Reinhardt Verlag, 883–892.
- Gurr, Thomas/Kaiser, Yvonne/Kress, Laura/Merchel, Joachim (2016): Schwer erreichbare junge Menschen: eine Herausforderung für die Jugendsozialarbeit, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hansbauer, Peter/Merchel, Joachim/Schone, Reinhold (2020): Kinder- und Jugendhilfe: Grundlagen, Handlungsfelder, professionelle Anforderungen, Stuttgart: KOHLHAMMER Verlag.
- Hennefeld, Vera (2012): Zum Einsatz sozialwissenschaftlicher Datenerhebungsmethoden im Rahmen der Evaluation Kultureller Bildung, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung, Kulturelle Bildung, Vol. 30, München: Kopaed, 943–945.
- Hildenbrand, Bruno (2013): Anselm Strauss, in: Flick, Kardorff, Steinke (Hg.) (2013): Qualitative Forschung, Reinbek bei Hamburg: rowohlt taschenbuch verlag, 32–42.
- Hill, Burkhard (2008): Forschung in der Kulturellen Bildung, in: Hill, Burkhard/Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (Hg.) (2008): Lernkultur und kulturelle Bildung: Veränderte Lernkulturen - Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur, Kulturelle Bildung, Vol. 12, München: Kopaed, 174–187.
- Hill, Burkhard (2012): Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung, Kulturelle Bildung, Vol. 30, München: Kopaed, 738–742.
- Hill, Burkhard/Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (2008): Kulturelle Bildung verändert Lernkulturen, in: Hill, Burkhard/Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (Hg.) (2008): Lernkultur und kulturelle Bildung: Veränderte Lernkulturen - Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur, Kulturelle Bildung, Vol. 12, München: Kopaed, 9–23.
- Hübner, Kerstin (2015): Achtung - Wirkung!, in: BKJ, Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (Hg.) (2015): Mit Wirkung: Bündnisse und Projekte Partizipativ und nachhaltig gestalten. Themenheft Wirksamkeit, Berlin, 33–36.
- Icking, Maria (2021): Jugendsozialarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit, in: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Schwanenflügel, Larissa von/Schwerthelm, Moritz (Hg.) (2021): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1739–1747.
- Jäger, Jutta/Kuckhermann, Ralf (Hg.) (2004): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit: Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation, Grundlagentexte Soziale Berufe, Weinheim: Juventa-Verl.
- Keppler, Siegfried/Specht, Walther (2018): Mobile Jugendarbeit, in: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hg.) (2018): Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, München: Ernst Reinhardt Verlag, 1023–1031.
- Keuchel, Susanne (2012): Empirische kulturelle Bildungsforschung - Methodik, Themen und aktueller Forschungsstand, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung, Kulturelle Bildung, Vol. 30, München: Kopaed, 907–911.
- Keuchel, Susanne (2013): mapping//kulturelle-bildung, online unter: https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Keuchel_mapping_kulturelle-bildung.pdf (letzter Zugriff: 09.11.2021; 09.11.2021).

- Keuchel, Susanne (2019): Chancen und Herausforderungen für kulturelle Bildungsoperationen im Ganztage: Zu Wirkungsfragen formaler und non-formaler Bildungspraxis, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/chancen-herausforderungen-kulturelle-bildungsoperationen-ganztage-wirkungsfragen-formaler>; DOI: <https://doi.org/10.25529/92552.497> (letzter Zugriff: 15.11.2021).
- Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2012): Die Geschichte der Ästhetischen Bildung, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung, Kulturelle Bildung, Vol. 30, München: Kopaed, 68–77.
- Kneip, Winfried (2013): Die Kultivierung der Vielfalt: Kulturelle Bildung und ihre Vermessung, in: Keuchel, Susanne (Hg.) (2013): [mapping//kulturelle-bildung](#).
- Kreutzer, Michael/BKJ, Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (2008): Übergänge gestalten: Kunst- und Kulturprojekte zwischen Schule und Beruf ; 18 Projektbeispiele, Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung.
- KuBi Online (2021): Kulturelle Bildung Online | [kubi-online](http://kubi-online.de), online unter: <https://www.kubi-online.de/inhalt/kulturelle-bildung-online> (letzter Zugriff: 30.10.2021).
- Liebald, Christiane (1995): Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit: Rahmenbedingungen für eine Evaluation in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit ; [(Bericht einer Voruntersuchung), BKJ-Texte, Remscheid: BKJ.
- Liebau, Eckart (2008): Kulturpädagogik - Pädagogische und anthropologische Perspektiven, in: Hill, Burkhard/Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (Hg.) (2008): Lernkultur und kulturelle Bildung: Veränderte Lernkulturen - Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur, Kulturelle Bildung, Vol. 12, München: Kopaed, 52–58.
- Liebau, Eckart (2010): Der Wow-Faktor: Warum künstlerische Bildung nötig ist, in: Bamford, Anne (Hg.) (2010): Der Wow-Faktor: Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung, Münster/München/Berlin: Waxmann, 11–19.
- Liebau, Eckart (Hg.) (2014): Forschung zur kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde, Kulturelle Bildung, Vol. 39, München: Kopaed.
- Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin (2013): Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland: Bestand und Perspektiven: Projektbericht, online unter: <https://www.paedagogik.phil.fau.de/files/2012/10/Liebau-Jo%CC%88rissen-e.a.-2013.-Forschung-zur-Kulturellen-Bildung-in-Deutschland-Projektbericht.pdf>.
- Liebe, Martina (2007): Bildungswirkungen der Jugend(kultur)arbeit oder "Mozart ohne Effekt"?, in: Kelb, Viola (Hg.) (2007): Kultur macht Schule: Innovative Bildungsallianzen - Neue Lernqualitäten, München: Kopaed, 35–44.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz.
- Meis, Mona-Sabine/Mies, Georg-Achim (2012): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit: Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien, Stuttgart: KOHL-HAMMER Verlag.
- NFKB, Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung (2021a): Forschung Kulturelle Bildung - Aus dem Netzwerk, online unter: <https://www.forschung-kulturelle-bildung.de/publikationen/dissertationen> (letzter Zugriff: 27.10.2021).
- NFKB, Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung (2021b): Forschung Kulturelle Bildung - Über uns, online unter: <https://www.forschung-kulturelle-bildung.de/ueber-uns/ueber-uns> (letzter Zugriff: 27.10.2021).

Positionspapier Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2011): Ausgrenzung junger Menschen verhindern – neue Wege in der Förderung gehen und Jugendsozialarbeit stärken, online unter: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KV_zum_DJHT__Ausgrenzung_verhindern__JSA_staerken.pdf (letzter Zugriff: 23.07.2021).

Pötschke, Manuela (2010): Datengewinnung und Datenaufbereitung, in: Wolf, Christof (Hg.) (2010): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 41–64.

Rätz, Regina/Schröer, Wolfgang/Wolff, Mechthild (2014): Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe: Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven, Studienmodule soziale Arbeit, Weinheim/München: Juventa-Verl.

Reinwand, Vanessa-Isabelle (2012a): Kapiteleinführung: Evaluation und Forschung in der Kulturellen Bildung, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung, Kulturelle Bildung, Vol. 30, München: Kopaed, 900–901.

Reinwand, Vanessa-Isabelle (2012b): Künstlerische Bildung - Ästhetische Bildung - Kulturelle Bildung, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung, Kulturelle Bildung, Vol. 30, München: Kopaed, 108–114.

Reinwand, Vanessa-Isabelle/Kuschel, Sarah (2016): Ähnliche Praxisformen unterschiedliche Ziele: Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit, in: Sozialmagazin 2016, 14–22.

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2020/2018): Kulturelle Bildung aus der Perspektive der Wissenschaft in Forschung und Lehre, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-aus-perspektive-wissenschaft-forschung-lehre>; DOI: <https://doi.org/10.25529/92552.521> (letzter Zugriff: 08.11.2021).

Rittelmeyer, Christian (2012): Die Erforschung von Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung, Kulturelle Bildung, Vol. 30, München: Kopaed, 928–930.

Rittelmeyer, Christian (2014a): Außerfachliche Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Wie sollen wir sie erforschen?, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/ausserfachliche-wirkungen-kuenstlerischer-taetigkeiten-sollen-erforschen>; DOI: <https://doi.org/10.25529/92552.281> (letzter Zugriff: 25.10.2021).

Rittelmeyer, Christian (2014b): Bildende Wirkungen künstlerischer Erfahrungen: Ein Einblick in Resultate, Probleme und Perspektiven der Forschung, in: Hamer, Gunhild (Hg.) (2014): Wechselwirkungen: Kulturvermittlung und ihre Effekte, München: Kopaed, 15–28.

RKB, Rat für Kulturelle Bildung (2021a): Daten, Gemeinnützigkeit, online unter: <https://www.rat-kulturelle-bildung.de/service/daten-gemeinnuetzigkeit> (letzter Zugriff: 27.10.2021).

RKB, Rat für Kulturelle Bildung (2021b): Publikationen, online unter: <https://www.rat-kulturelle-bildung.de/publikationen> (letzter Zugriff: 27.10.2021).

Roth, Michael M. (2012): Professionalisierung im Feld der Kulturellen Bildung, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung, Kulturelle Bildung, Vol. 30, München: Kopaed, 840–843.

- Schulz, Gabriele (2009): Entwicklung und Perspektiven, online unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59923/entwicklung-und-perspektiven> (letzter Zugriff: 27.11.2021).
- Sons, Eric (2014): Die Erforschung Kultureller Bildungsprozesse mit Hilfe Grounded Theory basierter Einzelfallstudien, Bundesakademie für Kulturelle Bildung.
- Starzinger, Annelie/Wolfsgruber, Gabi (2018): Grundlagen der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Berlin: wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Stockmann, Reinhard (Hg.) (2007): Handbuch zur Evaluation: Eine praktische Handlungsanleitung, Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Bd. 6, Münster/München/Berlin: Waxmann.
- Sturzenhecker, Benedikt (2012): Kulturelle Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung, Kulturelle Bildung, Vol. 30, München: Kopaed, 743–746.
- Stute, Dirk/Wibbing, Gisela (2014): Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-baustein-unterrichtsentwicklung>; DOI: <https://doi.org/10.25529/92552.122> (letzter Zugriff: 26.08.2021).
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (2007): Beltz Lexikon Pädagogik, Studium Paedagogik, Weinheim: Beltz.
- Thole, Werner (2000): Kinder- und Jugendarbeit: Eine Einführung, Grundlagentexte Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Weinheim: Juventa Verl.
- Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hg.) (2020): Kulturelle Bildung: Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde, Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Treptow, Rainer (2008): Kulturarbeit und Kulturelle Bildung, in: Chassé, Karl August/von Wensierski, Hans-Jürgen (Hg.) (2008): Praxisfelder der sozialen Arbeit: Eine Einführung, Grundlagentexte Soziale Berufe, Weinheim/München: Juventa-Verl., 50–62.
- von Bothmer, Henrik (2001): Handlungsfelder und Zielgruppen, in: Fülbier, Paul/Münchmeier, Richard (Hg.) (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit: Geschichte Grundlagen Konzepte Handlungsfelder Organisation. Band 1, Münster: Votum, 443–468.
- von Wensierski, Hans-Jürgen (2008): Jugendarbeit, in: Chassé, Karl August/von Wensierski, Hans-Jürgen (Hg.) (2008): Praxisfelder der sozialen Arbeit: Eine Einführung, Grundlagentexte Soziale Berufe, Weinheim/München: Juventa-Verl., 34–49.
- Wabnitz, Reinhard (1994): Jugendhilfe braucht kulturelle Jugendbildung!, in: Baer, Ulrich (Hg.) (1994): Zukunft Jugendkulturarbeit: Gesellschaftliche Herausforderungen und kulturelle Bildung ; [erweiterte Dokumentation des Jubiläumskongresses der BKJ "Zukunftsforum Jugendkulturarbeit 2000" - zur Gesellschaftlichen Verantwortung Kultureller Bildung vom 26. - 28. 11. 1993 in Remscheid, Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, Vol. 28, Remscheid: BKJ, 18–23.
- Wenzlik, Alexander (2008): Lernkultur für Kinder statt Kooperation für Institutionen - Ein anderer Blick auf die Zusammenarbeit von Schule und kultureller Kinder- und Jugendarbeit, in: Hill, Burkhard/Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (Hg.) (2008): Lernkultur und kulturelle Bildung: Veränderte Lernkulturen - Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur, Kulturelle Bildung, Vol. 12, München: Kopaed, 112–123.

Winner, Ellen (2014): Was kann Kulturvermittlung bewirken?, in: Hamer, Gunhild (Hg.) (2014): Wechselwirkungen: Kulturvermittlung und ihre Effekte, München: Kopaed, 29–47.

Witt, Kirsten (2015): Partizipation als Prinzip Kultureller Bildung, in: BKJ, Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (Hg.) (2015): Mit Wirkung: Bündnisse und Projekte Partizipativ und nachhaltig gestalten. Themenheft Wirksamkeit, Berlin, 7–10.

Wolf, Birgit (2014): Kulturelle Bildung zwischen kultur-, bildungs- und jugendpolitischen Entwicklungen: 50 Jahre Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Kulturelle Bildung, Vol. 45, Kopaed.

Zacharias, Wolfgang (2001): Kulturpädagogik: Kulturelle Jugendbildung - Eine Einführung, Opladen: Leske + Budrich.

Zacharias, Wolfgang/Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle (2012): Einführung der HerausgeberInnen, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung, Kulturelle Bildung, Vol. 30, München: Kopaed, 21–24.

Zima, Peter V. (2017): Was ist Theorie?: Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften, utb-studi-e-book, Vol. 2589, Tübingen/Bern/Tübingen: A. Francke; A. Francke Verlag.

Anhang

Anhangsverzeichnis:

Anhang 1:	Begriffe der Sozialen Arbeit	53
Anhang 2:	Abbildung 1 Wirkungsmodell Kultureller Bildung	55
Anhang 3:	Anmerkung zur Aktualität der Datenbank „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland seit 1990“ und Auswahl der Praxisbeispiele im Praxisblick	56
Anhang 4:	Auswertungstabellen der Praxisbeispiele (Tabellen 4 -8)	57

Anhang 1: Begriffe der Sozialen Arbeit

Freiwilligkeit: Da die Jugendarbeit Teil des Freizeitlebens der Jugendlichen ist, besteht keine Verpflichtung für sie teilzunehmen, lediglich ein Angebot, dass sie in Anspruch nehmen können (Thole 2000: 260).

Partizipation: Die Jugendlichen können Selbstorganisation und Mitbestimmung erproben und so erleben, wie sie gesellschaftlich Einfluss nehmen können (Thole 2000: 260). In der JSA bezieht sich Partizipation auch auf die biografische Selbstbestimmung, das heißt, die subjektiven Interessen der Jugendlichen sollen z.B. auch im Übergang von Ausbildung und Arbeit unterstützt werden (Icking 2021: 1743). Gleichzeitig ist Partizipation in der JSA schwieriger, da sich Jugendliche in Maßnahmen vorher festgestellten Zielen unterordnen müssen. (Heeg & Oehme 2011 zit. n. Icking 2021: 1743).

Integration: Verschiedene Interessen, Bedürfnisse, kulturelle oder religiöse Orientierungen, Milieus und Lebenswelten sowie beide Geschlechter¹³ und körperlich oder geistig-seelische Benachteiligungen sollen Raum zur Entfaltung erhalten (ebd).

Lebensweltorientierung: Die Angebote sollen an den Erfahrungen und Erlebnissen der Jugendlichen anknüpfen und ihre Anliegen, Wünsche und Fähigkeiten, sowie regionale

¹³ Da der §9 SGB VIII in seinem aktuellen Stand nicht mehr von der „Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen“ sowie von „beiden Geschlechtern“ spricht, sondern seit seiner letzten Änderung 2021 von „jungen Menschen“ und „Mädchen, Jungen sowie transidenten, nichtbinären und intergeschlechtlichen jungen Menschen“ (Deutscher Bundestag, Deutscher Bundesrat (09. Juni 2021: 1446)) sollten diese bei Tholes Auflistung aus dem Jahr 2000 der Aktualität und Gleichberechtigung halber auch genannt werden.

und milieuspezifische Eigenheiten berücksichtigen (ebd.).

Letzteres ist heutzutage als

Sozialraumorientierung anzusehen und sowohl Teil der JA als auch der JSA. In der JSA entsteht so die Möglichkeit auch Jugendliche, die nicht sich nicht in Maßnahmen befinden, durch niedrigrschwellige Angebote zu erreichen (Icking 2021: 1744).

„*Gruppenorientierung* heißt, dass die [...] Jugendarbeit kulturelle, soziale und politische Kompetenzen zu fördern hat und den sozialen Kontext des „Lernens“ mit zu berücksichtigen hat“ (Thole 2000: 260). Inzwischen (2021) ist daraus in der JA ein selbstverständlicher Bildungsanspruch erwachsen. Während die Angebote der JA vor allem im Bereich der non-formalen¹⁴ und informellen Bildung¹⁵ zu finden sind, arbeitet die JSA oft im Bereich der formalen Bildung (Icking 2021: 1744).

¹⁴ Bildung, die organisiert, aber i.d.R. freiwillig ist (Icking 2021: 1743)

¹⁵ Ungeplante Bildungsprozesse in Lebenswelt und Alltag (Icking 2021: 1743f.)

Anhang 2: Abbildung 1 Wirkungsmodell Kultureller Bildung

**Wirkungsmodell
Kultureller Bildung**

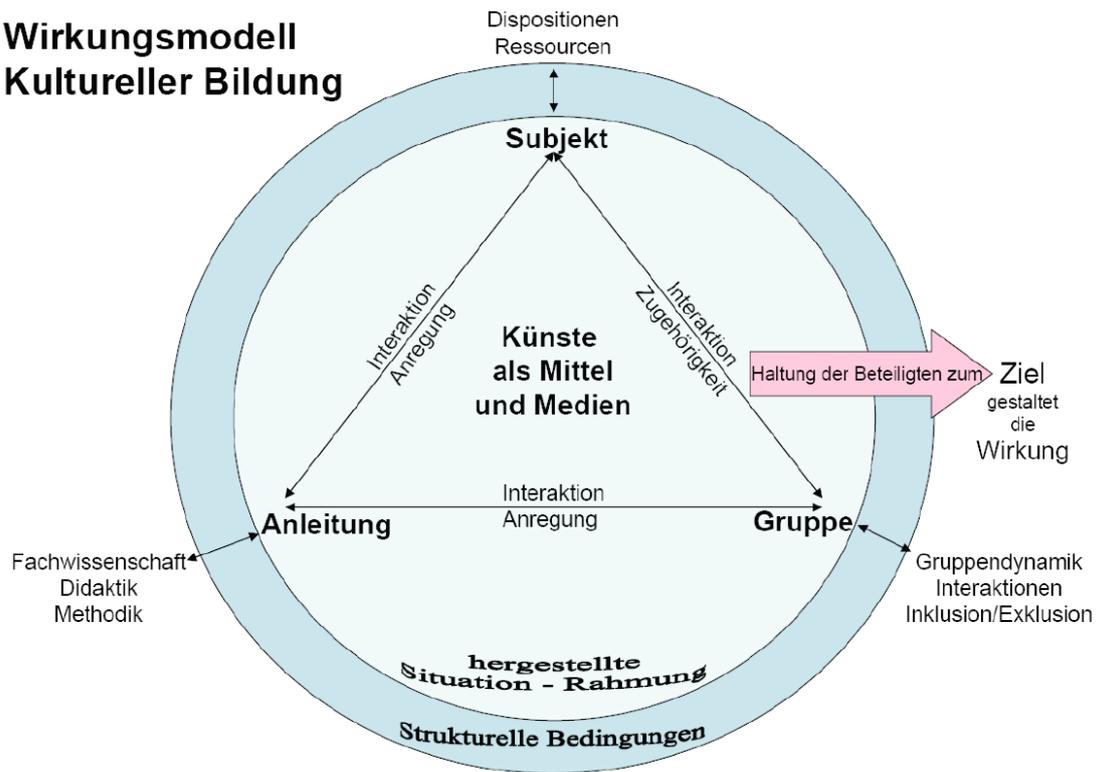


Abbildung 1: Wirkungsmodell Kultureller Bildung, Fink et al. 2010

Anhang 3: Anmerkung zur Aktualität der Datenbank „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland seit 1990“ und Auswahl der Praxisbeispiele im Praxisblick

„Damit liegt ein systematisch strukturierter Überblick über Forschung(sergebnisse) in der KuBi vor, der Zeitschriften, Reihen und Datenbanken – insgesamt über 15.000 Titel – auswertet (ebd.). Die daraus entstandene Datenbank wird bis 2019 vom Institut für Pädagogik II der Universität Erlangen-Nürnberg aktualisiert (Reinwand-Weiss 2020/2018)“, diese Aussage aus Kapitel 3.2.2 stimmt im Wesentlichen. Allerdings ist dazu anzumerken, dass die Datensätze der Datenbank aufgrund technischer Schwierigkeiten seit einigen Monaten nicht mehr aufrufbar sind. Da es aufgrund der Aktualität der Datenbank sinnvoll gewesen wäre, dort Praxisbeispiele für den Praxisblick in dieser Arbeit zu recherchieren, wurde Kontakt zum entsprechenden Lehrstuhl der Friedrich-Alexander- Universität Erlangen-Nürnberg aufgenommen. Die letzte Auskunft dieser längeren Kommunikation ist, dass der Vorgang in Bearbeitung ist und an einer Lösung des Problems gearbeitet wird, dies jedoch noch etwas Zeit in Anspruch nehmen wird.

Aktuell (12.01.2021) existiert die Datenbank zwar, die Datensätze sind aber nicht abrufbar. Daher konnten die Datensätze der Datenbank „Forschung zur kulturellen Bildung in Deutschland seit 1990“ nicht im Rahmen dieser Arbeit genutzt werden. Daraus begründet sich auch die Wahl der Praxisbeispiele von 2008 im Praxisblick (Kapitel 3.3). Konkrete und vergleichbare Praxisberichte aus einem späteren Zeitraum konnten im Rahmen der Literaturrecherche zu diesem Schwerpunkt (Theatermaßnahmen im Übergang von Schule und Beruf) nicht recherchiert werden bzw. erschienen für die vergleichende Analyse nicht tauglich.

Anhang 4: Auswertungstabellen der Praxisbeispiele

Anmerkung: Soweit nicht anders gekennzeichnet stammen die Informationen der Tabelle aus „Übergänge gestalten. Kunst- und Kulturprojekte zwischen Schule und Beruf. 18 Projektbeispiele“ (2008) von der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., mit den Projektbeschreibungen von Michael Kreutzer.

Der Bericht „act. Onstage – backstage: Einstieg nicht nur in Bühnenberufe“ ist auf den Seiten 40-41 zu finden. Der Bericht „Integration statt Parallelgesellschaft. ‚Die künstlerische Arbeit funktioniert wie ein Dampfkochtopf...‘“ ist auf den Seiten 44-45 zu finden. Der Bericht „inVolve 02. Alles auf Anfang! Pädagogik der Unterbrechung und Inklusion“ ist auf den Seiten 46-47 zu finden. Der Bericht „!Stage. Eine Schule fürs Leben“ (Schule, Theater und Arbeit in Gelsenkirchen) ist auf den Seiten 54-55 zu finden.

Alle weiteren Quellen sind durch Endnoten kenntlich gemacht, um die Tabelle nicht zu stören und so eine bessere Übersicht zu schaffen.

Anwendung bzw. Abwandlung des Analyseverfahrens nach Mayring:

Bei der Analyse der Berichte wurde ein ähnliches Verfahren gewählt wie Mayring es in seiner Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse beschreibt (Mayring 2015: 71f.). Die Berichte wurden durchgearbeitet und Textabschnitte („Kodiereinheiten“ ebd.: 71) identifiziert, die zur Beantwortung der genannten Unterfragen beitragen. Diese relevanten Textpassagen wurden den jeweiligen Berichten entnommen und entsprechend der Unterfragen (Kategorien), auf die sie Antwort geben in die entsprechende Tabelle eingetragen. Dabei befinden sich in jeweils einer Spalte die Textpassagen aus einem Projektbericht. Die einzelnen Texteinheiten werden „in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben (Paraphrasierung)“ (ebd.). Einige Passagen, die in ihrer vorhandenen Formulierung relevant erscheinen, wurden zitiert (in „“ und kursiv). Im Anschluss daran folgt in der rechten Spalte eine Zusammenfassung („Generalisierung“ (ebd.)), bei der gleiche, über die Tabelle verteilte Aussagen gebündelt werden (ebd.), bzw. wenn dies nicht möglich war eine Beschreibung der Unterschiede stattfindet. Da keine vollkommen inhaltsgleichen Paraphrasen auftraten, konnten keine gestrichen werden. Durch das Zusammenfassen findet ebenfalls in der rechten Spalte eine erste Reduktion statt, da die Aussagen nicht nur generalisiert werden, sondern nur die „Paraphrasen die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)“ (ebd.: 72) übernommen werden, durch das Zusammenfassen ähnlicher Paraphrasen findet hier auch die zweite Reduktion statt (ebd.). Die Überprüfung des Kategoriensystems fand teilweise während und nach der Auswertung statt, sodass wenn nötig Unterkategorien gebildet wurden (vgl. linke Spalte), bzw. wurden Textpassagen, die sich auf mehrere Unterfragen beziehen berücksichtigt und entsprechend bei all diesen Unterfragen genannt.

Unterfrage 1: Sind die Rahmenbedingungen der ausgewählten Projekte vergleichbar? (Vergleich anhand von Zielgruppen, Institutionellem Rahmen, Problematik der Jugendlichen, Sparte der Kulturellen Bildung/Künste)

	Act	Integration statt Parallelgesellschaft	inVolve 02	!Stage (Schule, Theater und Arbeit in Gelsenkirchen)	Zusammenfassung („Generalisierung“) und Unterschiede:
	Träger: Quartier gGmbH Bremen (Kreutzer 2008: 40-41)	Träger: Planet Kultur e.V. Köln (Kreutzer 2008: 44-45)	Träger: Internationales JugendKunst- und Kulturzentrum Schlesische 27 (Berlin-Kreutzberg) (Kreutzer 2008: 46-47)	Träger: Consol Theater Gelsenkirchen (Kreutzer 2008: 54-55)	
Zeile 1 Zielgruppe:	ALG-II-Empfänger unter 25 Jahren; Viele mit Zuwanderungsbiografien, Unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen („ohne Schulabschluss“ bis „mit Abitur“),	Arbeitslose Jugendliche zwischen 17 und 25 Jahren; 75% mit Zuwanderungsbiografie, 25% jeweils ohne Schulabschluss und mit Fachoberschulreife, 1 TN mit Abitur	Jugendliche und junge Erwachsene zw. 15 und 25 Jahren, mehrheitlich mit Migrationshintergrund, in Problemsituationen zw. Schule Ausbildung und Beruf knappe Mehrheit mit ähnl. Kulturellen Hintergrund („Migrationshintergrund“), gut 30% ohne Hauptschulabschluss, Real- schüler:innen, Abbrecher der Sekundarstufe II, eine Fachabiturientin	Junge Arbeitslose oder in einer Problemsituation zw. Schule und Beruf befindliche Erwachsene zwischen 18 und 25 Jahren Teilnehmer:innen aus der Region Gelsenkirchen ¹	Heterogene Gruppenzusammensetzungen: <ul style="list-style-type: none"> • meist weite Altersspanne, immer unter 25 Jahren; • Unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen, mehrheitlich ohne bzw. mit niedrigem Schulabschluss, aber auch (Fach-)Abiturient:in • Häufig hohe Teilnehmerzahl mit

	Voraussetzung: „spürbares Interesse für das Berufsfeld Kunst“	Voraussetzung: „ausgeprägtes Interesse an dem Ganztagsunterricht in Tanz, Gesang und Schauspiel“	Voraussetzungen werden nicht genannt	Voraussetzungen: „Die Qualifizierung richtet sich an junge Menschen, deren berufliches Interesse im künstlerisch-gestalterischen Bereich liegt“ ²	Migrationshintergrund/ Zuwanderungsbiografie
Z.2 Institutioneller Rahmen (Dauer/Laufzeit, Abschluss/Nachbetreuung, Gruppengröße, Institution(en)/Partnerschaften, Fachkräfte...):	<i>Dauer:</i> Zuweisung zunächst für ein halbes Jahr, Verlängerung für ein weiteres halbes Jahr möglich; u.U. länger <i>Abschlussperformance/ „Nachbetreuung“:</i> Die vielfältigen Endprodukte der Teilnehmenden sollen „sich vor Publikum bewähren“, das führt zur Realisierung unterschiedlicher Projekte, z.B.: Ausstellung (Bilder, Fotos, Kostüme, Videos und einer Tanzperformance) zum Aufbruch in die 60er Jahre Teilnahme an einem Kurzfilmwettbewerb (2. Platz)	<i>Dauer:</i> ein Jahr <i>Abschlussperformance/ „Nachbetreuung“:</i> Die erarbeitete Fassung wird im Schauspiel Köln und auf Gastspielen aufgeführt. Das Ensemble des ersten Zyklus trat noch weiterhin auf (Bis wann ist unbekannt, mind. aber ein Jahr)	<i>Dauer:</i> ein Jahr <i>Abschlussperformance/ „Nachbetreuung“:</i> /	<i>Dauer:</i> 9 bis 12 Monate (abhängig von der Finanzierung und Gruppenzusammensetzung); seit Förderung durch die Agentur für Arbeit Gelsenkirchen (in den letzten 5 Jahren) i.d.R. 10 Monate <i>Abschlussperformance/ „Nachbetreuung“:</i> !Stage endet immer mit einer großen Präsentation. (Ex-)Stagies ⁴ werden in ihren individuellen, sozialen, schulischen oder ihrer Ausbildung betreffenden Belangen betaten und betreut. Neben den Einzelterminen treffen sich alle Stagies wöchentlich.	Abgesehen von dem Projekt act, bei dem die erste Zuweisung für 6 Monate gilt, bei dem die TN i.d.R. aber ein Jahr lang bleiben. Damit dauern alle Projekte ca. ein Jahr (!Stage 10 Monate) Außer in dem Projekt involve 02 enden alle ausgewählten Projekte mit einer Abschlussperformance , die gemeinsam präsentiert wird. In act und !Stage werden die TN noch weiterhin beraten und betreut in Ausbildungs- bzw. schulischen Belangen. In Integration statt Parallelgesellschaft und !Stage hielten die TN selbst noch Kontakt und trafen sich noch bzw.

Spielfilm unterstützt von Profis aus Film und Fernsehen, gesamter Prozess inkl. Making-off-Film wurde von den act-Teilnehmern selbst in die Hand genommen, Filmpremiere

...

Durch das Netzwerk von act, können die TN im Anschluss ein Praktikum wählen und absolvieren, in dieser Zeit und bei der Entscheidung für eine Ausbildung oder weiterführende Schulbildung werden sie von Sozialpädagog:innen unterstützt

„Drei ehemalige Teilnehmer sind nach ihrer Berufsausbildung wieder zu act zurückgekehrt: als Dozenten. Für viele Teilnehmer wurde act ihr zweites Zuhause. Sie kamen auch nach Jahren immer wieder, zeigten, was sie inzwischen machten, nutzen die Möglichkeit, bei act ins Internet zu gehen, Bewerbungen zu schreiben, Unterstützung zu bekommen“³

traten sogar auf nach Projektende.

	<p><i>Gruppengröße:</i> 22 Teilnehmende</p>	<p><i>Gruppengröße:</i> 15 bis 20 Teilnehmende</p>	<p><i>Gruppengröße:</i> 32 Teilnehmende in zwei Zyklen (pro Zyklus also ca. 16 TN)</p>	<p><i>Gruppengröße:</i> durchschnittlich 15 Teilnehmende</p>	<p>Die Gruppengrößen der Projekte lagen zwischen 15 und 22 TN. Damit haben sie alle vergleichbare Gruppengrößen.</p>
	<p><i>Institution(en)/Partnerschaften:</i> QUARTIER gGmbH Bremen (initiiert Kulturprojekte in den Stadtteilen)</p> <p>Kooperationspartner sind über 10 Betriebe aus dem Theater-, Film-, Veranstaltungsbereich und anderen Branchen Bremer Arbeitsgemeinschaft für Integration und Soziales (BagIS; heute Jobcenter Bremen) (Finanzierung), Kultursenat (Finanzierung)</p>	<p><i>Institution(en)/Partnerschaften:</i> Planet Kultur e.V. Köln (anfangs reines Kunstprojekt) in Zusammenarbeit mit der ARGE seit 2006 als ganzjährige Berufsorientierungsmaßnahme</p> <p>Internationaler Bund Köln-Kalk (Unterricht in Deutsch, Mathematik und Englisch/ evtl. Vorbereitung für den Hauptschulabschluss)</p>	<p><i>Institution(en)/Partnerschaften:</i> Internationales Jugendkunst- und Kulturzentrum Schlesische 27 (Berlin-Kreuzberg)</p> <p>InVolve 02 ist ein Modellprojekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung des Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF-Programm) Ggf. Schuldnerhilfe der AWO (Entschuldungshilfe)</p>	<p><i>Institution(en)/Partnerschaften:</i> Consol Theater Gelsenkirchen</p> <p>Agentur für Arbeit Gelsenkirchen (Förderung in den letzten 5 Jahren)</p> <p>Zeitweise finanziert aus Modellförderungen, Regelförderungen aus Mitteln der Arbeitsagentur (BVB), Kofinanzierung durch einen Energiekonzern.</p>	<p>Die Träger sind Kunst- und Kultureinrichtungen, keine Sozialpädagogischen Einrichtungen. Die Kooperationspartner von Integration statt Parallelgesellschaft, !Stage und act sind recht ähnlich: ARGE bzw. Agentur für Arbeit Gelsenkirchen bzw. Bremer Arbeitsgemeinschaft für Integration und Soziales (BagIS heute: Jobcenter Bremen). InVolve 02, hingegen wird durch seinen Forschungsdesigncharakter vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützt. Daneben haben die Projekte jeweils eigene Kooperationspartner, von Betrieben, über Organisationen, die im Unterrichtsbereich tätig sind bis hin zu Partnern in bsp. Der Schuldnerhilfe.</p> <p>Die Finanzierung stammt von den jeweiligen Arbeitsagenturen (außer inVolve 02) und weiteren Unterstützern, die</p>

					teilweise vollkommen arbeitsfeldfremd sind (Energiekonzern).
	<p><i>Fachkräfte:</i> Leitung: Sozialpädagogin, Bühnen- und Medienfachleute, die professionell im Theater-, Tanz- und Veranstaltungsbereich tätig sind, Persönliches Einlassen auf die Jugendlichen, auch außerhalb der Arbeitszeit als Teil des professionellen Selbstverständnisses um die Projektziele zu erreichen</p>	<p><i>Fachkräfte:</i> Initiator:innen: Theaterregisseurin (Leitung) und Tänzer/Choreograph Professionelle Künstler (Tanz, Schauspiel, Gesang etc.) Hohe Ansprüche an die künstlerische Arbeit mit einem großen Sozialpädagogischen Engagement; „künstlerische Arbeit funktioniert [...] nur, weil wir das Drumherum alles machen“ (Arztbesuche begleiten, Drogentherapie unterstützen, Elterngespräche...)</p>	<p>Fachkräfte: /</p>	<p><i>Fachkräfte:</i> Gründer: Sozialpädagoge und Schauspieler Dozenten sind Berufskünstler; in der Praxis fließen pädagogisches Wissen und Erfahrungen in die künstlerische Praxis mit ein</p>	<p>Bei den Fachkräften handelt es sich um professionell im Theater oder dazugehörigen Kunstsparten beruflich tätige Künstler:innen, die i.d.R. von min. einer:m SP unterstützt werden.</p>
<p>Z.3 Problematik/ Problemsituation(en) der Jugendlichen: (Woraus geht dies aus den Berichten hervor,</p>	<p>ALG-II-Empfänger unter 25 Jahren, • Fehlende Erfahrungen im alltäglichen Berufsleben (<i>arbeitsweltnahe Atmosphäre, Kooperation mit „echten“ Betrieben und Unterstützung bei anschließenden Praktika in Bremer Bühnen- und Medienbetrieben</i>) • u.U. mit wenig/kaum deutschen Sprachkenntnissen (<i>act verzichtet auf Unterrichtseinheiten wie „Deutsch als</i></p>	<p>Arbeitslose Jugendliche ohne Schulabschluss, vorwiegend mit Zuwanderungshintergrund • wenig/ nicht ausreichende Deutschkenntnisse (<i>Unterrichtsangebot Deutsch</i>) • Medizinische Problematiken (<i>Begleitung zu Arztterminen</i>) • Drogenkonsum (<i>SP kümmern sich um Drogentherapie für TN</i>)</p>	<p>Jugendliche/ junge Erwachsene in Problemsituation zwischen Schule, Ausbildung und Beruf, mehrheitlich mit Migrationshintergrund • Fehlende Lebenspraktische Fähigkeiten (<i>lebenspraktische Stabilisierung</i>) • Berufliche Orientierungslosigkeit (<i>Orientierung v.a. in beruflicher Hinsicht</i>)</p>	<p>Junge Arbeitslose oder in einer Problemsituation zw. Schule und Beruf befindliche Erwachsene zwischen 18 und 25 Jahren • Orientierungsprobleme zwischen Schule und dem „danach“ • Schwierigkeiten in der Selbstfindung (<i>Angebote ermöglichen Selbstfindung</i>) • Schwierigkeiten mit den Anforderungen und</p>	<p>Die Problematiken der Jugendlichen sind vielfältig, lassen sich aber dennoch bis auf einige Ausnahmen (z.B. Drogensucht, Schulden) für alle Projekte zusammenfassen, sind also vergleichbar: • Arbeitslosigkeit/Bezug von Hilfsleistungen • Bruch in der Bildungsbiografie</p>

<p>wenn sie nicht explizit genannt wird?):</p>	<p>Zweitsprache“, um möglichst reale Bedingungen des Berufslebens abzubilden)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Orientierungslosigkeit (durch die intensive Betreuung durch die SP, sind die TN am Ende in der Lage sich begründet für eine Ausbildung oder weiterführende Schulbildung zu entscheiden) • Lebensangst und psychische Probleme⁵ <p>„Aber egal, welchen sozialen oder Bildungshintergrund die Teilnehmer hatten: Alle mussten lernen, pünktlich und zuverlässig zu sein, regelmäßig zu kommen, den Arbeitsplatz aufzuräumen, eine Bewerbung zu schreiben. Alle brauchten Unterstützung, um durchzuhalten und sich selbst etwas zuzutrauen, um ihre berufliche und oft ihre Lebensangst zu überwinden, denn viele litten, was nicht einfach zu erkennen war, unter psychischen Problemen“⁶</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Familiäre Problematik (SP führen gemeinsame Gespräche mit den Eltern) • Berufliche Orientierungslosigkeit (Vermittlung berufsorientierender Praktikumsstellen, Beratung usw.) • Schwierigkeiten beim Einstieg ins Berufsleben (Beratung beim Bewerbungsschreiben, Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche/Auswahltests) • Schulischer Nachholbedarf (Unterricht in Grundfächern, Unterstützungsangebote bei Abschlussprüfungsvorbereitung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlen von Schlüsselkompetenzen (Entwicklung von Schlüsselkompetenzen) • Fehlende berufsvorbereitende Qualifizierungen (berufsvorbereitende Qualifizierung) • Bruch in der Bildungsbiografie (Organisation von Anschlüssen – Regelausbildung, Fortsetzung der Schule/ Quereinstieg/ Gründung) • Schulischer Nachholbedarf (Lerngruppen zur Vorbereitung auf den externen Hauptschulabschluss/ an andere Träger; Stützunterricht) • Wenig/geringe deutsche Sprachkenntnisse (Alphabetisierungstraining) • Bürokratische/Rechtliche Problematiken (Begleitung bei Ämtergängen) • Schulden (Entschuldungshilfe) • Familiäre Problematiken (Elterngespräche) 	<p>Entscheidungen des Erwachsenenlebens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wenig Arbeitsmotivation (Arbeitsmotivation soll gestärkt werden) • Probleme zielorientiert zu arbeiten/ Leistungsfähig zu sein (Stagies sollen lernen gemeinsam zielorientiert zu arbeiten und ihre Leistungsfähigkeit zu steigern) • Bruch in der Bildungsbiografie (am Ende sollen die Stagies einen Plan haben, was sie machen wollen: Ausbildung, Schulbesuch/-abschluss, geregelte Arbeit...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Orientierungslosigkeit/ Schwierigkeiten beim Einstieg ins Berufsleben • Häufig mangelnde deutsche Sprachkenntnisse • Familiäre Problematiken • Fehlende Schulabschlüsse/ Berufsqualifizierungen • Schulischer Nachholbedarf • Fehlende Lebenspraktische Fähigkeiten/ Schwierigkeiten mit Anforderungen und Entscheidungen des Erwachsenenlebens/ Lebensangst • Fehlende Schlüsselkompetenzen/ Probleme zielorientiert/leistungsfähig zu arbeiten
<p>Z.4 Sparte und Charakterisierung:</p>	<p>Theater – Film – Ausstellung Community art Projekt als Qualifizierungsmaßnahme</p>	<p>Theaterprojekt (Musical) inklusive Basisqualifizierung und Berufsorientierung</p>	<p>Theater, aber auch Bildende Kunst, Computergrafik, Video, Musik</p>	<p>Pädagogische Arbeit (umfassende Berufsvorbereitung) im Feld der professionellen Theaterarbeit im Betrieb Console Theater</p>	<p>I.d.R. Theaterprojekte in unterschiedlichen Formen (Musical, klassische oder eigene Stücke), inVolve 02 führt auch weitere Kunstsparten, die in Verbindung zum Theater stehen (Video → Filmdreh usw.)</p>

<p>Z.5 Aktuell?</p>	<p>Im Herbst 2013 lief die Finanzierung aus und act musste schließen Das Projekt in seiner beschriebenen Form lief also ca. 9 Jahre von Ende 2004 als die Zusammenarbeit mit der BagIS (Bremer Arbeitsgemeinschaft für Integration und Soziales) begann bis 2013⁷</p>	<p>Laufzeit: 2006-2008 Ab 2008: Nachfolgeprojekt: „Integration durch aktive Teilhabe“ bis ?⁸</p> <p>2021: Angebot des Projekts „Wege in eine sichere Zukunft“ vom Träger Planet Kultur e.V. mit denselben Zielsetzungen und Herangehensweisen:⁹</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulabschluss • Zertifizierung Deutsch als Zweitsprache • Vermittlung in Ausbildung/Arbeit • Erarbeitung eines Musicals <ul style="list-style-type: none"> • Schulische Unterstützung • Unterstützung bei psychosozialen Problemlagen • Unterricht Deutsch als Zweitsprache • Berufsorientierung, Bewerbungstraining • Tanz, Gesang, Schauspiel 	<p>Kein dritter Zyklus auf absehbare Zeit in Planung, trotz großem Interesse, während der Abschlusskonferenz des zweiten Zykluses</p>	<p>!Stage findet immer noch jährlich statt, seit 5 Jahren gefördert durch die Agentur für Arbeit Gelsenkirchen¹⁰</p>	<p>Integration statt Parallelgesellschaft läuft unter anderem Titel noch heute. !Stage ist weiterhin ein aktuelles Projekt.</p> <p>Bei inVolve 02 wurde trotz großem Interesse von einer Fortsetzung aufgrund des Forschungscharakters abgesehen. Die Finanzierung von act lief nach ca 9 Jahren aus, dennoch hat das Projekt eine lange Laufzeit hinter sich.</p>
--------------------------------	--	--	---	---	--

Tabelle 3: Rahmenbedingungen

Unterfrage 2: Sind die Zielsetzungen der verschiedenen Projekte ähnlich und erlauben damit einen Vergleich der Ergebnisse?

Act	Integration statt Parallelgesellschaft	inVolve 02	!Stage	Zusammenfassung („Generalisierung“) und Unterschiede:
<p>Die Jugendlichen lernen innerhalb der Qualifizierungsmaßnahme act technische, gewerbliche und künstlerische Bühnenberufe in Workshops und Praktika kennen. Sie erweitern ihre Arbeits- und Berufserfahrungen dicht an der Alltagsrealität dieses Berufsfeldes.</p> <p>Ziel ist es, dass sich die TN am Ende begründet für einen Ausbildungs- oder Schulweg entscheiden können.</p>	<p><i>„berufsorientierende und berufsqualifizierende Maßnahme mit dem Ziel der Integration der Jugendlichen auf dem ersten Arbeitsmarkt“</i></p> <p><i>„Wir möchten den Jugendlichen einen Weg in den ersten Arbeitsmarkt bieten“¹¹</i></p>	<p>Berufliche Orientierung</p> <p>Berufsborbereitende Qualifizierung</p> <p>Unterstützung beim Übergang in die Regelausbildung/ Fortsetzung der Schule/ Quereinstieg/ Gründung</p>	<p>Orientierung in der Übergangsphase Schule und „danach“</p> <p>Berufsorientierung am Beispiel bühnennaher Berufe bieten</p> <p>Erlernen der/ fachliche Qualifizierung sowie Spezialisierung in der bühnenkünstlerischen Praxis in verschiedenen Fächern</p>	<p>Ziel aller Projekte ist es, dass die Teilnehmenden sich begründet beruflich Orientieren und im Laufe der Maßnahme Qualifizierungen und Erfahrungen sammeln, die ihnen den Einstieg in den Arbeitsmarkt bzw. ihren Weg in der Arbeitswelt ermöglichen und erleichtern.</p>
	<p>Bildungs- und Qualifizierungspraxis mithilfe von Theater umsetzen.</p>		<p>Durch Kunst besondere Ressourcen bei den TN erschließen</p>	<p>Integration statt Parallelgesellschaft setzt sich als einziges Projekt (in den Berichten) explizit das Ziel, die Bildungs- und Qualifikationspraxis mithilfe von Theater umzusetzen.</p> <p>!Stage nennt als einziges Projekt die Ressourcenförderung durch die Kunst.</p>

	<p>Lernziele von act sind u.a. auch Alltagskompetenzen: „<i>Aber egal, welchen sozialen oder Bildungshintergrund die Teilnehmer hatten: Alle mussten lernen, pünktlich und zuverlässig zu sein, regelmäßig zu kommen, den Arbeitsplatz aufzuräumen, eine Bewerbung zu schreiben</i>“¹²</p>	<p>Ziel ist die erfolgreiche Unterstützung in schulischen Herausforderungen/ beim Erreichen des Hauptschulabschlusses; Berufsorientierung durch Praktika und Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche/ Auswahltests.</p>	<p>Lebenspraktische und berufliche Förderung (v.a. Jugendliche/junge Erwachsene mit Migrationshintergrund)</p> <p>Entwicklung von Schlüsselkompetenzen</p>	<p>!Stage setzt einen Schwerpunkt beim Erwerb von Schlüsselkompetenzen (Methoden-, Selbst- Sozial-, sowie künstlerischen Kompetenzen), durch die Selbstreflexion und die Spiegelung durch Dozent:innen und Anleitende, sollen die TN die Reflexion über das Verhältnis von (Lebens- und Berufs-)Zielen und erworbenen Handlungsstrategien erlernen.</p> <p>Entwicklung von Persönlichkeits- und allgemeinen Kompetenzen: „<i>Ziel ist, dass die jungen Frauen und Männer selbstbewusst, in der Persönlichkeit gereift und in der beruflichen Entscheidungsfähigkeit (sic) gestärkt diese theaterpädagogische Maßnahme beenden.</i>“¹³</p>	<p>Act, inVolve 02 und !Stage setzen in ihren Zielen Schwerpunkte beim Erwerben von Alltags- bzw. Schlüsselkompetenzen. !Stage fügt diesen Zielen noch die Entwicklung von Persönlichkeits- und allgemeinen Kompetenzen hinzu.</p> <p>Integration statt Parallellgesellschaft formuliert hier die erfolgreiche Unterstützung in schulischen und beruflichen Belangen als Ziel.</p>
	<p>Durch die gesammelten Erfahrungen und das Netzwerk, dass act aufgebaut hat, ist es den TN möglich im Anschluss Praktika oder</p>		<p>Entwicklung sozialer Netzwerke nach außen</p>		<p>Act und inVolve 02 setzen die Bildung eines Netzwerks als Ziel.</p>

	zum Teil Ausbildungsplätze zu realisieren				
		<p>„Ihnen [den Teilnehmer:innen] in diesem Jahr eine Heimat zu geben, für sie da zu sein, sie zu motivieren und zu stärken, ihre Grenzen aufzuzeigen und sie gleichzeitig zu behüten im Hinblick auf ein selbst bestimmtes unabhängiges Leben, war und wird das erklärte Ziel aller Dozenten und Mitarbeiter von Planet Kultur e.V. sein“</p> <p>„Ziel ist die Stabilisierung, Schaffung einer passgenauen Anschlussperspektive und - soweit möglich - Integration auf dem Arbeitsmarkt“¹⁴ (Herv. M.R.)</p>		<p>Umfassende Vorbereitung auf die Anforderungen des Erwachsenenlebens (am Beispiel der Bühnenberufe)</p> <p>Ziel ist, dass die Jugendlichen ihre eigenen Interessen finden – auch in Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld eines Theaters.</p> <p>Sie sollen „ihren Erfahrungshorizont erweitern, lernen, sich zu orientieren. Ihre Arbeitsmotivation soll gestärkt und gefestigt werden. Die Stagies sollen lernen, mit Blick auf das gemeinsame künstlerische Endprodukt zielorientiert zu arbeiten, ihre Leistungsfähigkeit zu steigern und in Erfolgserlebnissen ihren Selbstwert erfahren. Am Ende sollen sie sich konkret vorstellen können, was sie machen wollen [...] und sie sollen die Gründe dieser Entscheidung kennen und ihre Ziele</p>	<p>In der Ausformulierung weiterer Zielsetzungen sind Integration statt Parallelgesellschaft und !Stage individuell, meinen aber ähnliches:</p> <p>Die TN sollen motiviert und gestärkt werden, ihre Arbeitsmotivation gefestigt werden, ihr Erfahrungshorizont erweitert werden und ihnen soll ermöglicht werden sich beruflich zu orientieren und sich auf ein selbstbestimmtes Leben vorzubereiten. Berufliche Integration bzw. Integration auf dem Arbeitsmarkt.</p> <p>!Stage fügt hinzu, dass die TN durch Erfolgserlebnisse Selbstwert erfahren. Durch die Ensemblearbeit (Gruppenarbeit) wird berufliche und gesellschaftliche Integration gefördert, ebenso durch fachliche Qualifizierung und Spezialisierung.</p>

				<p>auch verfolgen wollen können“ (Herv. M.R.)</p> <p>„Theaterarbeit als Ensemblearbeit mit spezifischen Anforderungen an die individuellen Teilnehmer*innen vermittelt insbesondere die berufliche und gesellschaftliche Integration, das Erlernen bühnenkünstlerischer Praxis, fachliche Qualifizierung und Spezialisierung (künstlerisch, handwerklich, gestaltend), die Erweiterung des individuellen Erfahrungshorizonts, die Stärkung und Festigung der Arbeitsmotivation und zielorientiertes Arbeiten“¹⁵ (Herv. M.R.)</p>	
	<p>Die Jugendlichen lernen echte Produktionsbedingungen kennen. Ziel ist es, dass die von den Jugendlichen dabei entwickelten Produkte sich vor Publikum bewähren.</p>	<p>Ziel ist es auch während des Projekts ein Stück zu erarbeiten, dass im Schauspiel Köln aufgeführt wird.</p>			<p>In act und Integration statt Parallelgesellschaft ist es das erklärte Ziel der Projekte am Ende eine Produktion erarbeitet zu haben, die sich in der Öffentlichkeit vor Publikum bewähren kann.</p>

Tabelle 4: Zielsetzungen

Unterfrage 3: Weißten die einzelnen Projekte untereinander jeweils in dem Bereich Theater und dem Bereich Berufsvorbereitung/-orientierung Ähnlichkeiten auf? Wie sieht der Ablauf der Projekte aus?

(Theater: Vergleich anhand der Arbeitsweise und Angebotene Bereiche in der Sparte Theater, sowie dem Einbezug der Jugendlichen und ihrer Erfahrungen und des Erarbeiteten.

Berufsvorbereitung/-orientierung: Arbeitsbedingungen, Schulische bzw. Weiterbildungsangebote, Praktika und Unterstützungsangebote)

	Act	Integration statt Parallelgesellschaft	inVolve 02	!Stage	Zusammenfassung („Generalisierung“) und Unterschiede:
Z.1 Ablauf	<p><u>1. Kennenlernen vers. Bühnenberufe</u> „Zuerst lernen sie Bühnenberufe in einer jeweils einwöchigen Werkstatt kennen: Bei Maskenbild das Herstellen von Masken und Frisuren. Bei Kostümbild die Recherche historischer Stoffe, das Erstellen eines eigenen Kostüms. Bei Veranstaltungstechnik den Aufbau von Licht- und Tonanlagen, bei Multimedia die Entwicklung von Flyern, bei Videotechnik den Umgang mit der Kamera. Bei Schauspiel und Tanz Körpertraining, Improvisation, Atem- und Sprechtechnik.“¹⁶</p> <p><u>2. Erarbeiten einer gemeinsamen eigenen Produktion</u> „Danach arbeiteten die Jugendlichen drei Monate</p>	<p><u>Künstlerische Arbeit als durchgängiges Zentrum</u> „Die künstlerische Arbeit steht ganz im Zentrum des Projekts. Die Jugendlichen erhalten von professionellen Künstlern ganztätig Gruppenunterricht in Tanz und Schauspiel und Einzelunterricht in Gesang, und sie erarbeiten mit ihnen eigene Musicallyfassungen von (bisher: Shakespeare-) Stücken („McBeth“ in der ersten, „Illyrium“ nach „Was ihr wollt“ in der zweiten Saison), die im Schauspiel Köln und auf Gastspielen aufgeführt werden.“</p> <p><u>Parallel dazu: Zusätzliche Bildungs-/ Qualifizierungsangebote</u> „In Kooperation mit dem Internationalen Bund Köln-Kalk bietet das Projekt Unterricht in Deutsch,</p>	<p><u>Durchgängige künstlerische Arbeit an selbstgewählten Projekten</u> „Die Teilnehmenden arbeiten über das gesamte Jahr in künstlerischen Projekten ihrer Wahl (Theater, Atelier oder Digital Art: 3 Wochenstunden und Intensiv-Werkstätten).“</p> <p><u>Interne Praktika und Selbstdokumentation</u> „Im ersten Halbjahr absolvieren sie parallel dazu individuell zugeschnittene interne Praktika (6 Wochenstunden), in den künstlerischen Bereichen, im Projektbüro, in anderen Praxisbereichen des Hauses (insbesondere in Schulkursen mit Jüngeren) sowie in der Selbstdokumentation des Projekts.“</p>	<p><u>Künstlerischer Unterricht in den Grundlagen und Qualifizierung in Schwerpunkten</u> 1. Halbjahr: „vormittags vier Stunden Unterricht [...] in folgenden Disziplinen Körpertraining, Spiel/ schauspielerische Improvisation, Stimmbildung, Rhythmus, musikalische Grundtechniken, Bühnenfechten u.a. Nachmittags drei Stunden praktische Qualifizierung in drei Projektgruppen von 4 bis maximal 7 Teilnehmenden in den Schwerpunkten Schauspiel, Technik und Gestaltung“ 2. Halbjahr: „vormittags vier Stunden Fortsetzung des Grundtrainings (wie erstes Halbjahr)“</p> <p><u>Erarbeitung eines eigenen Bühnenstücks unter professioneller</u></p>	<p>Gemeinsamkeiten: Die Abläufe der vier Projekte ähneln sich stark. In allen steht die künstlerische Arbeit auf und hinter der Bühne im Zentrum. In allen Projekten erarbeiten die TN gemeinsam ein Projekt, das am Ende der Öffentlichkeit präsentiert wird (in act werden in Kleingruppen mehrere Projekte erarbeitet). Gemeinsam ist den Projekten, dass die Jugendlichen stets selbst über ihren Schwerpunkt entscheiden und ihre Erfahrungen einbringen können, sowie maßgeblich Einfluss auf das Endprodukt haben.</p> <p>Praktika und Schulbildung:</p>

	<p>an einer gemeinsamen Produktion.“ (ebd.)</p> <p><u>3.Präsentation aller Arbeiten</u> „Wichtig für den Lernprozess war, dass sie ihre Arbeit öffentlich präsentierten, auch die Arbeiten, die in den einwöchigen Werkstätten entstanden.“ (ebd.)</p> <p><u>4. Praktikum als Qualifizierungsmaßnahme</u> „Als dritten Teil der Qualifizierungsmaßnahme absolvierten sie ein Praktikum in einem Bühnenberuf. Die Maßnahme dauerte 6 Monate, die meisten Teilnehmer verlängerten, denn viele brauchten ein Jahr, um Tritt zu fassen.“ (ebd.)</p>	<p>Mathematik und Englisch an, jeweils sieben Wochenstunden Einzel- oder Kleinstgruppenunterricht, sowie die Möglichkeit, sich auf die externe Prüfung für den Hauptschulabschluss vorzubereiten.“</p> <p><u>Praktikumsstellen und -begleitung & Beratung im Berufsfindungs- und Bewerbungsprozess</u> „Außerdem vermittelt Integration statt Parallelgesellschaft seinen Teilnehmern berufsorientierende Praktikumsstellen, begleitet sie in der Praktikumszeit, berät sie bei der Berufsfindung, beim Aufsetzen von Bewerbungsschreiben, und bereitet sie – zusammen mit Vertretern von Partnerfirmen, wie z.B. der Geschäftsführung (!) von Neven Dumont Schauberg – auf Bewerbungsgespräche du auf die Auswahltests der betreffenden Firmen vor“</p> <p>Die erarbeitete Fassung wird im Schauspiel Köln und bei Gastspielen vorgestellt</p>	<p><u>Theoretisches Begleitprogramm: Berufsorientierung und Schlüsselkompetenzen</u> Die Teilnehmenden nehmen über die gesamte Laufzeit an einem theoretischen Begleitprogramm („Akademie“: 2 Wochenstunden) teil: Projektmanagement, Berufsorientierung, Interkulturelle Kommunikation und Reflexion von Arbeits- und Gruppenprozessen.“</p> <p><u>Externe Praktika</u> „Im zweiten Halbjahr absolvieren die Teilnehmer/innen ein oder mehrere Praktika (Vollzeit, mindestens 20 Wochenstunden) in Berliner Betrieben, bei außerbetrieblichen Ausbildungsträgern oder gemeinnützigen Einrichtungen.“</p>	<p><u>Regie und vers. Bühnenmedien</u> „nachmittags drei Stunden Erarbeitung eines eigenen, gemeinsamen Bühnenstücks unter professioneller Regie und Einsatz unterschiedlicher Bühnenmedien. Die Teilnehmer werden hier nach ihren Wünschen und Fähigkeiten in Funktionen auf und außerhalb der Bühne eingesetzt.“</p> <p><u>Beratung und Betreuung in individuellen, schulischen und ausbildungnerischen Belangen</u> Das Projekt endet mit einer großen Aufführung, im Anschluss werden die TN weiterhin beraten und betreut in individuellen, schulischen und ihre Ausbildung betreffenden Belangen. „Am Ende sollen sie sich konkret vorstellen können, was sie machen wollen – eine Berufsausbildung beginnen, weiter zur Schule gehen oder eine geregelte Arbeit aufnehmen –, und sie sollen die Gründe dieser Entscheidung kennen“</p>	<p>Bei act können die TN anfangs verschiedene Bereiche ausprobieren. Ein Praktikum in einem Bühnenberuf findet nach der Präsentation der Endprodukte statt. In Integration statt Parallelgesellschaft ist die künstlerische Arbeit durchgängig das Zentrum des Projektes, gleichzeitig haben die TN die Möglichkeit an Unterricht teilzunehmen und sich schulisch weiter zu qualifizieren, daneben vermittelt das Projekt den TN berufsorientierende Praktikumsstellen. Bei InVolve 02 absolvieren die TN ein internes sowie ein externes Praktikum und werden in unterschiedlichen Schlüsselkompetenzen trainiert. In !Stage finden keine Praktika statt, die Erarbeitung des Bühnenstücks steht im Mittelpunkt, allerdings ist es auch das einzige Projekt bei dem die TN auch nach dem Projekt noch Beratend und betreuend unterstützt werden.</p>
<p>Z.2 Theater (/Kulturelle Bildung)</p>	<p>Die TN durchlaufen zunächst verschiedene Werkstätten und Workshops, (die durch</p>	<p>Professionelle Theaterarbeit der Jugendlichen mit Künstlern.</p>	<p>Teilnehmer sollen Mitgestalter ihrer Produktionsprozesse sein.</p>	<p>Grundtraining durch theaterpädagogische Fachkräfte in bühnenkünstlerischer Arbeit.</p>	<p>In allen Projekten führen professionelle Berufskünstler:innen die künstlerischen Angebote aus.</p>

<p>professionelle Bühnen- und Medienfachkräfte angeboten werden), probieren sich in den unterschiedlichen Bühnenberufen aus und entscheiden sich dann für einen Schwerpunkt, mit dem sie ein gemeinsames Theater-, Tanz- oder Ausstellungsprojekt erarbeiten</p>		<p>Sie arbeiten ein Jahr lang an einem künstlerischen Projekt ihrer Wahl.</p>	<p>Die Dozenten sehen die Jugendlichen in der Arbeit als „Mit-Künstler“</p>	<p>Gemeinsamkeit der Projekte ist, dass die Jugendlichen sich für einen Schwerpunkt bzw. ein Projekt entscheiden und intensiv daran arbeiten, sodass es zu einer Abschlussperformance kommen kann.</p> <p>Die TN erhalten künstlerischen Unterricht und/oder eine künstlerische Grundausbildung.</p>
<p>Angebote: Theater und Tanz (z.B. Körpertraining, Improvisation, Atem- u. Sprechtechniken), Medien (z.B. Multimedia und Flyererstellung, Video und Umgang mit der Kamera) und aus dem Veranstaltungsbereich (z.B. Masken-, Kostümbild, Licht- und Tontechnik)</p>	<p>Die Jugendlichen können in der Erarbeitung einer eigenen Fassung des ausgewählten (Theater-)Stücks,...</p>	<p>Arbeit in künstlerischen Projekten nach Wahl: Theater, Atelier oder Digital Art</p>	<p>Disziplinen: Körpertraining, Spiel/schauspielerische Improvisation, Stimmbildung, Rhythmus, musikalische Grundtechniken, Bühnenfechten u.a.</p>	<p>Theater wird stets im professionellen Kontext dargestellt, es gibt kein Projekt, in dem Theater und die künstlerischen Bühnenberufe nur zu einer Methode der Jugendberufshilfe werden.</p>
	<p>...ihre eigenen Erfahrungen einbringen und mit z.B. dem Shakespæaredrama verbinden. Dabei bringen sie ihre eigene Jugendkultur und ihr soziales Umfeld ein („So kamen die Helden nicht</p>	<p>Prinzipien der Arbeit bei inVolve 02: Prinzip der Unterbrechung Die TN sollten ihre eigene Handlungskette aufbauen und nicht nur „den Routinen und Konventionen des</p>	<p>Bühnenbezogene Berufe und Techniken dienen als Erfahrungsraum für Persönlichkeits- und allgemeine Kompetenzentwicklung dienen.</p>	<p>In 3 von 4 (außer in act) Projektenberichten explizit Wert auf die Erfahrungen und den Einfluss der Jugendlichen gelegt, sie werden als Mitgestalter bzw. -Künstler angesehen. In act wird lediglich beschrieben,</p>

		aus der Schlacht bei Fores, sondern einer Schlägerei in Chorweiler, sie sprachen im Slang der Jugendlichen“ usw.). Sodass diese Theaterpraxis soziokulturelle Zuweisungsmuster unterlaufen kann.	Erwerbs und alltäglichen Umgangs“ folgen. „Alle Erfahrungen, Kompetenzen, Erinnerungen der Teilnehmer sollten im Licht eines für alle neuen gemeinsamen Arbeits-, Lern- und Reflexionsprozesses der Prüfung, Verwendung und Verwerfung, Analyse und Neuzusammensetzung durch die Teilnehmer offen stehen.“	Eigene Interessen finden und in dem realen sozialen Umfeld eines Theaters ihren Erfahrungshorizont erweitern	dass die TN unter realen Produktionsbedingungen arbeiten. Integration statt Parallelgesellschaft möchte durch das Einarbeiten der Sub- und Jugendkulturen der TN auch einen öffentlichkeitswirksamen Effekt durch die Theaterarbeit mit den Jugendlichen arbeitslosen erzielen. Drei der vier Projekte legen Wert darauf, dass die Endergebnisse der TN der Öffentlichkeit präsentiert werden und sich vor Publikum bewähren (außer In-Volve 02).
	Die (mit Unterstützung der Fachkräfte) erarbeiteten Projekte sollen sich vor realem Publikum bewähren. Dabei wird nur am Rande kommuniziert, dass es sich um ein soziales Förderprogramm handelt. Die Werke der TN können auch ohne „soziales Mäntelchen“ in der Öffentlichkeit bestehen.	Das erarbeitete Stück wird professionell im Schauspiel Köln und Gastspielen vorgestellt. (Ein Ensemble blieb zusammen und führte ein Stück noch weiterhin als Ensemble auf)		„Stage endet stets mit einer großen Präsentation.“	
				Pädagogische Prinzipien werden mit den realen Bedingungen des Theaters zusammengebracht, dadurch können päd. Wissen und Erfahrungen in die künstlerische Arbeit	

				einfließen und durch die Kunst besondere Ressourcen erschlossen werden.	
Z.3 Berufsorientierung/ -vorbereitung und („schulisches“) Bildungsangebot	Die TN arbeiten unter realen Produktionsbedingungen	Die TN arbeiten mit professionellen Künstlern im geschützten Rahmen der Berufsorientierungsmaßnahme.	Um die künstlerische Arbeit im Zentrum soll formelles und informelles Lernen stattfinden . TN sollen Mitgestalter ihrer Lernprozesse sein.	Die Jugendlichen arbeiten mit den Dozenten (Berufskünstlern) als „Mit-Künstler“ zusammen .	In act und !Stage arbeiten die Jugendlichen unter realistischen Bedingungen, werden als „Mitarbeiter:innen“ im Produktionsbetrieb gesehen. In Integration statt Parallelgesellschaft und inVolve 02 findet die künstlerische Arbeit in einem geschützteren Rahmen der Berufsorientierungsmaßnahme statt bzw. stehen Lernprozesse im Vordergrund vor der „realistischen“ Arbeit.
	Verzicht auf „sinnvolle“ Komponenten wie „Deutsch als Fremdsprache“ um Arbeitsweltnähe zu schaffen	Das Projekt bietet Unterricht in Deutsch, Mathematik und Englisch und die Möglichkeit sich auf die externe Prüfung für den Hauptschulabschluss vorzubereiten.	Das Projekt bietet: Lern- und Trainingsgruppen zur Vorbereitung des externen Hauptschulabschlusses bzw. zur Überleitung an andere Träger. Stützunterricht in Einzelarbeit Alphabetisierungstraining in Einzelarbeit	Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (Methoden-, Selbst-Sozial-, sowie künstlerischen Kompetenzen). !Stage verleiht den Kompetenznachweis Kultur.	Zwei der vier Projekte (Integration statt Parallelgesellschaft und InVolve 02) bieten auch Unterrichtseinheiten/Trainingsgruppen usw. und die Möglichkeit sich auf den externen Hauptschulabschluss vorzubereiten. Bei !Stage liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen. Act will eine reale Arbeitswelt schaffen und bietet

	<p>Durch das Netzwerk von act entstanden durch die act-Fachkräfte können die TN ein Praktikum in Bremer Bühnen- und Medienbetrieben wählen. Unterstützung bei einem sechswöchigen Praktikum in einem Bühnenberuf, regelmäßige Assessmentgespräche durch die SP</p>	<p>Das Projekt vermittelt den TN Praktikumsstellen, begleitet und berät sie in der Praktikumszeit.</p>	<p>In internen und externen Praktika können berufliche Erfahrungen gesammelt werden.</p>	<p>(Ex-)Stagies werden in ihren individuellen, sozialen, schulischen oder ihrer Ausbildung betreffenden Belangen betaten und betreut. Neben den Einzelterminen treffen sich alle Stagies wöchentlich.</p>	<p>daher keine zusätzlichen Angebote.</p> <p>In drei der vier Projekte (außer !Stage) sind ein oder mehrere Praktika Teil der Maßnahme, in !Stage finden diese oder ein Ausbildungseinstieg nach der Maßnahme statt, werden aber auch danach weiterhin betreut und beraten. In allen Projekten finden während den Praktika Betreuung und Beratung statt.</p> <p>Act, Integration statt Parallelgesellschaft und InVolve 02 stellen Praktika durch ihr Netzwerk oder Hausintern bzw. über Kontakte zur Verfügung.</p> <p>Alle TN erhalten Beratung und Unterstützung und sollen während des Projekts an eine eigene Entscheidung bezüglich ihrer Zukunft (Ausbildung, Schule usw.) herangeführt werden.</p>
	<p>Sozialpädagogische Unterstützung bei der Berufsorientierung/ Ausbildungswahl usw.</p>	<p>Beratung bei der Berufsfindung, sowie Vorbereitung auf Bewerbungsverfahren.</p>	<p>Auch TN die inVolve 02 verlassen haben erhalten weiterhin Unterstützung und einen Anlaufpunkt.</p>	<p>!Stage will die TN in ihrer Arbeitsmotivation und Leistungsfähigkeit stärken. Am Ende sollen die TN sich beruflich orientiert haben, also eine begründete Entscheidung für ihre Zukunft treffen können. Jugendliche werde in das Theater als „künstlerische Produktionsstätte und zugleich Wirtschaftsbetrieb“ miteinbezogen, sodass</p>	

				ihnen eine Vorbereitung auf Anforderungen und Entscheidungen des Erwachsenenlebens ermöglicht wird.	
			<p>Prinzip der Inklusion Alle, die einen Bruch in ihrer Bildungsbiografie erlebt hatten, konnten an InVolve 02 teilnehmen. „Qualifizierte Teilnahmebescheinigungen“/ Abschlusszertifikate</p>	<p>Die TN können den Kompetenznachweis Kultur erhalten.</p> <p>Eine Stärke von !Stage ist es pädagogische Prinzipien und reale Bedingungen eines professionellen Theaters zusammen zu bringen.</p>	<p>Nach InVolve 02 erhalten die TN „Qualifizierte Teilnahmebescheinigungen“/ Abschlusszertifikate. In !Stage besteht die Möglichkeit den Kompetenznachweis Kultur zu erhalten.</p>

Tabelle 5: Ablauf, Theater, Berufsvorbereitung

Unterfrage 4: Welche Wirkungen/ Transferwirkungen und Ergebnisse werden in den Berichten genannt?

Können die Wirkungen/ Transferwirkungen der Theaterarbeit in den verschiedenen Projekten zusammengefasst werden, d.h. entstehen bei den verschiedenen Theaterprojekten ähnliche Wirkungen/ Transferwirkungen?

	Act	Integration statt Parallelgesellschaft	inVolve 02	!Stage	Zusammenfassung („Generalisierung“) und Unterschiede:
Z.1 Wirkung(en)	Erlernen von theater- und bühnenberuflichen Fähigkeiten.	Erlernen von Theater- und Musicals Fähigkeiten.	Erlernen von Fähigkeiten im Bereich Theater, Bildende Kunst, Computergrafik, Video und Musik.	Erlernen der bühnen-künstlerischen Praxis in verschiedenen Fächern (Schauspiel, Stimmbildung, Rhythmus, musikalische Grundtechniken usw.).	In allen vier Projekten erlernten die TN spezifische künstlerische Fähigkeiten.
	Erfahrungen in der Berufswelt Theater sammeln.	Erfahrungen in der Berufswelt Theater sammeln.	Als Mitgestalter die künstlerische Theaterarbeit gestalten und umsetzen.	Als Mit-Künstler gesehen Teil eines Theaterprojektes sein.	Die TN der Projekte sammeln Erfahrungen in der Berufswelt und/ oder als Mitarbeitende im künstlerischen Bereich des Theaters.
	Viele TN sind dem Projekt so verbunden, dass sie teilweise auch Jahre später zurückkehren.		InVolve bildete soziale Netzwerke unter den TN, die die Projektlaufzeit überdauerten.	Die Stagies treffen sich noch teilweise Jahre nach den Projekten.	In inVolve werden aktiv Netzwerke gebildet, die die Projektlaufzeit überdauern sollen, in act sowie !Stage zeigt sich, dass die Teilnehmenden noch teilweise nach Jahren Kontakt untereinander oder innerhalb des Projektes haben und somit auch ein soziales Netzwerk geknüpft wurde.

	<p>Die TN erfahren in Erfolgserlebnissen ihren Selbstwert</p> <p>Dem Publikum war dabei kaum bis gar nicht bewusst, dass es sich um die Projekte von ALG-II-Empfängern handelte, das „soziale Mäntelchen“ trug also nicht zu dem Erfolg bei.</p>	<p>„Planet Kultur ver-schränkt [...] die paradigmatischen Konflikte der großen Helden des Theaters mit denen, die die Jugendlichen zu lösen haben“ → Es besteht die Möglichkeit über das Theaterspiel innere und äußere eigene Konflikte zu äußern evtl. zu bearbeiten und zu lösen.</p>			<p>In Integration statt Parallelgesellschaft kommt durch die Auseinandersetzung mit der Jugendkultur und den beispielhaften Konflikten der klassischen Bühnenhelden oft die Konfliktbearbeitung hinzu. Durch die Erfolgserlebnisse (in act) erfahren die TN ihren Selbstwert (neu). In act soll die Wirkungen der Endergebnisse nicht durch das „soziale Mäntelchen“ geschmälert werden.</p>
<p>Z.2 Transfer-wirkung(en)</p>	<p>Die Erfahrungen aus act nutzen die TN um ihre Praktika bzw. Ausbildung erfolgreich zu absolvieren.</p> <p><i>„Auf Basis ihrer Erfahrungen aus allen diesen Phasen, [...] sind die Teilnehmer/innen in der Lage, sich begründet für eine Ausbildung oder weiterführende Schulbildung zu entscheiden“</i></p> <p>Hinweis: Über die Persönlichkeitsentwicklung oder die Entwicklung von „Schlüsselkompetenzen“ usw. trifft</p>	<p>Soziokulturelle Zuweisungsmuster werden unterlaufen → Das Publikum sowie die Jugendlichen selbst erfahren, dass soziokulturelle Zuweisungen (Shakespeare den Gymnasiasten, Hip Hop den Straßenkids) unterlaufen werden können. Das heißt auch, dass sie die Möglichkeit wahrnehmen können, ihr soziales Milieu verlassen zu können (z.B. müssen Kinder Arbeitsloser nicht Arbeitslose werde)</p>	<p>„Die Produktionen, Erfahrungen und Lernprozesse der Teilnehmer/innen wurden in mit ihnen gemeinsam geschriebenen ‚Qualifizierten Teilnahmebescheinigungen‘ und in Abschlusszertifikaten beschrieben, die z.T. den Kompetenznachweis Kultur umfassen.“ → entsprechend dem Kompetenznachweis Kultur (vgl. 3.1) ist davon auszugehen, dass sich die (Selbst-)Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden dadurch verbessert hat.</p>	<p>Schlüsselkompetenzen werden ausgebildet und gestärkt, v.a. Methoden-, Selbst-, kreative und Sozialkompetenzen.</p> <p>Da Selbstreflexion sowohl in – durch die Gruppe - selbst eingeleiteten Foren, als auch durch Anleitung und Dozent:inenn im Mittelpunkt der Arbeit von !Stage steht, ist davon auszugehen, dass sich die Fähigkeit zur Selbstreflexion bei den TN und zur konstruktiven Reflexion anderer gesteigert hat.</p>	<p>Über Transferwirkungen in der Persönlichkeitsentwicklung, welche die Teilnehmenden während der bzw. nach den Projekten erfahren, äußern sich die Berichte nicht direkt.</p> <p>act stellt fest, dass TN die alle Phasen durchlaufen haben, die Fähigkeit besitzen, sich begründet für einen Ausbildungs- bzw. Schulweg zu entscheiden.</p> <p>Integration statt Parallelgesellschaft fügt dem Projekt zusätzlich eine öffentlichkeitswirksame Komponente hinzu, da durch die Beschäftigung mit den</p>

	<p>weder der Bericht von Kreutzer, noch der Text von Spiess eine Aussage.</p>	<p>Die Zuschauer:innen sind oft gerührt oder weinen sogar, warum ist nicht klar, aber der Bericht spekuliert, dass es daran liegen könnte, dass die Jugendlichen sich selbst auf der Bühne mit Hilfe von Planet Kultur zurückerobern und so klar wird, welche Möglichkeiten ihnen sonst verwehrt werden.</p> <p>Ein anderer Punkt ist, dass die Schlichtheit des Textes (von Shakespeare zur Sprache der Jugendlichen) oft Schichten trifft, die bei professionellen Produktionen im Text verborgen bleiben.</p> <p>Hinweis: Über die Persönlichkeitsentwicklung oder die Entwicklung von „Schlüsselkompetenzen“ usw. trifft weder der Bericht von Kreutzer noch die aktuelle Internetpräsenz des Folgeprojekts eine Aussage.</p>	<p>Die TN sollten während des Projekts und der künstlerischen Arbeit ihre Erfahrungen, Kompetenzen und Erinnerungen reflektieren, im Rahmen der neu gewonnenen Erfahrungen und des neuen Settings, dabei sollten diese geprüft und dann verwendet oder verworfen werden und der Analyse und Neuzusammensetzung durch die TN offen stehen.</p> <p>Hinweis: Über die Persönlichkeitsentwicklung oder die Entwicklung von „Schlüsselkompetenzen“ usw. trifft der Bericht von Kreutzer keine Aussage.</p>	<p>Eine Teilnehmerin antwortet, während des laufenden Projekts, auf die Frage „Welches sind die wichtigsten Dinge, die ihr in !Stage bisher gelernt habt?“: „Erstes Selbstbewusstsein, zweitens habe ich mein Zeichnen vertieft, drittens macht mir diese Schauspielsache unerwartet viel Spaß, viertens gibt's total viele Themen hier, fünftens sind die Pläne, was ich nachher machen will, konkreter und ich hab mehr Vertrauen, dass ich das schaffe“</p> <p>→ Diese TN beschreibt in ihrer Aussage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein gestärktes Selbstbewusstsein, • erweiterte bzw. vertiefte künstlerische Fähigkeiten • Spaß an der Schauspielerarbeit • Die Bearbeitung verschiedener Themen (der Jugendlichen, des Theaters usw.) • Berufliche Orientierung und Gewissheit über ihre Zukunft 	<p>Jugendkulturen und den beispielhaften Konflikten der klassischen Helden oft nicht nur Konflikte der TN bearbeitet werden können, sondern auch das Publikum beeinflusst wird, diese Konflikte durch die Schauspielleistung der Jugendlichen oft deutlicher hervortreten als bei professionellen Inszenierungen und gleichzeitig soziokulturelle Zuweisungsmuster unterlaufen werden und den Zuschauern gezeigt wird, dass z.B. Shakespeare nicht nur für Gymnasiasten geeignet ist.</p> <p>Eben dadurch wird auch deutlich, welche Möglichkeiten den TN in der „realen“ Arbeitswelt oft verwehrt werden.</p> <p>inVolve 02 nimmt gemeinsame Reflexionsprozesse mit den Teilnehmenden in den Fokus, daher ist hier eine gestärkte (Selbst-)Reflexionsfähigkeit anzunehmen. Hinzu kommt, dass die TN explizit eine Form der (Selbst-)Überprüfung und Verwerfung von eigenen Fähigkeiten bis hin zu Erinnerungen</p>
--	---	---	---	--	---

				<ul style="list-style-type: none"> • Selbstvertrauen 	<p>und Erfahrungen erlernen sollen, dies unterstreicht die vorherige Annahme.</p> <p>!Stage legt großen Wert auf die Selbstreflexionsfähigkeit sowohl durch Dozent:innen als auch in selbstständigen Foren der Gruppen.</p> <p>Durch die genannten Beispiele einer TN kann leider nicht auf die gesamte Gruppe geschlossen werden, womit weitere Fähigkeiten nicht belegt werden können, trotzdem bleibt in Betracht zu ziehen, dass sie nicht ein Einzelfall ist, sondern ihre Aussage beispielhaft gewählt wurde.</p>
Z.3 Ergebnis(e)/ (Miss-)Erfolge	<p>„act war mit seiner Arbeit sehr erfolgreich, es war die am besten ausgelastete Maßnahme in Bremen mit einer sehr hohen Vermittlungsrate. Etwa 50% der Teilnehmer hatten innerhalb eines halben Jahres den Hartz-IV-Bereich verlassen, sie holten ihren Schulabschluss nach oder machten eine Ausbildung. Drei ehemalige Teilnehmer sind nach ihrer Berufsausbildung</p>	<p>„8 von 18 Teilnehmern wurden auf den ersten Arbeitsmarkt vermittelt; ein Teilnehmer nimmt ein Studium auf; eine weitere arbeitet selbstständig als Dozentin; ein Teilnehmer legt die Nichtschülerprüfung ab; er und ein weiterer Teilnehmer bereiten sich auf der Tages- und Abendschule Köln auf die Fachoberschulreife vor; zwei Teilnehmer wurden mit dem Ziel Hauptschulabschluss in</p>	<p>Da es sich bei InVolve 02 gleichzeitig auch um ein action research-Projekt handelte, sind die Ergebnisse der Selbstevaluation in eigenen formalen Punkten¹⁸ für die Auswertung dieser zusammengefasst. Demnach schlossen 69% der TN InVolve 02 mit Erfolg ab (Schulwiedereintritt, Ausbildung/Berufsvorbereitung, sichere Zusage zu Ausbildungs- oder</p>	<p>Da sich !Stage vor allem auf die große Abschlusspräsentation konzentriert und die Jugendlichen erst nach der Maßnahme in Praktika, Schule oder Ausbildungen übergehen, kann keine Aussage über die konkreten Ergebnisse die durch diese Maßnahme auftreten getroffen werden. Allerdings trifft die Agentur für Arbeit Gel-</p>	<p>Act ist ein sehr erfolgreiches Projekt in Bremen. 50% der Teilnehmenden konnten innerhalb eines halben Jahres den Hartz-IV-Bereich verlassen, holten den Schulabschluss nach oder machten eine Ausbildung. Viele der TN kehrten auf verschiedene Weisen zu dem Projekt zurück (Dozent:innen, „zweites Zuhause“ oder hilfesuchend).</p> <p>Integration statt Parallelgesellschaft 15 von 18</p>

	<p>wieder zu act zurückkehrt: als Dozenten. Für viele Teilnehmer wurde act ihr zweites Zuhause. Sie kamen auch nach Jahren immer wieder, zeigten, was sie inzwischen machten, nutzen die Möglichkeit, bei act ins Internet zu gehen, Bewerbungen zu schreiben, Unterstützung zu bekommen.“¹⁷</p>	<p>das Nachfolgeprojekt übernommen; ein Teilnehmer (Roma) besucht eine berufsorientierende für von der Abschiebung bedrohte Jugendliche.</p> <p>Nur drei Jugendliche brachen das Projekt ab bzw. durften es wegen großer Regelverletzungen nicht fortsetzen.“</p>	<p>Schulplatz, während oder kurz nach dem Projekt einen relevanten Schulabschluss erlangt); 13% befinden sich in einer offenen Situation.</p> <p>Kein TN hat das Projekt abgebrochen.</p> <p>Jene die InVolve 02 nicht folgen konnten, behielten das Projekt als Anlaufstelle und als Ort der Begegnung und Unterstützung.</p>	<p>Aussage: „Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Teilnehmer*innen anschließend eine fundierte Berufswahl treffen können – egal ob es sich um schulische oder betriebliche Ausbildungswege oder ein Studium handelt. In der Regel gelingt es, Bewerbungsverfahren erfolgreich zu meistern und in Ausbildung einzumünden.“¹⁹</p>	<p>Teilnehmenden schlossen das Projekt „erfolgreich“ ab und befinden sich in Ausbildung, Schulsystem bzw. bereiten sich auf ihren Abschluss vor oder sind Teil der Arbeitswelt. Die drei TN die nicht „erfolgreich“ waren verließen das Projekt frühzeitig (Abbruch oder Regelverstoß).</p> <p>69% der TN InVolve 02 mit Erfolg ab (Fortgesetzter Bildungsweg), 13% haben ein aktives Bewerbungs- und Suchverhalten und (wechselnde) Jobs, über die restlichen 18% ist nichts bekannt.</p> <p>Da sich bei !Stage die Praktika und Ausbildungsphase an das Projekt anschließt ist hier keine konkrete Aussage über Eingliederungserfolge zu treffen. Lediglich die Aussage der Agentur für Arbeit bleibt beachtenswert: „In der Regel gelingt es [den Teilnehmenden], Bewerbungsverfahren erfolgreich zu meistern und in Ausbildung einzumünden“²⁰</p> <p>Alle Projekte (!Stage nennt keine genauen Zahlen)</p>
--	---	---	--	---	---

					<p>sind als äußerst erfolgreiche Maßnahmen zur Berufsorientierung/-vorbereitung zu sehen.</p> <p>Das Ergebnis der Projekte ist (außer inVolve 02) eine präsentierbare Endproduktion bzw. Ausstellungsprodukt.</p>
	<p>Durch das Durchlaufen verschiedener Werkstätten, die von Medien- und Bühnenfachleuten geleitet werden, können die TN am Ende des Projektes ein eigenes Endausstellungsprojekt der Öffentlichkeit präsentieren und sich mit ihrem Projekt und ihren neu erworbenen künstlerischen Fähigkeiten vor Publikum bewähren.</p>	<p>Durch die im Projekt erworbenen schauspielerischen Fähigkeiten und allgemeinen Kompetenzen kann am Ende des Projektes im Schauspiel Köln eine Abschlussproduktion stattfinden.</p>		<p>Durch die neu erlernten Fähigkeiten und Schlüsselkompetenzen kann am Ende des Projektes eine große Präsentation stattfinden.</p>	

Tabelle 6: Wirkungen und Transferwirkungen (weitere Ergebnisse)

Unterfrage 5: Kann eine Aussage über die Nachhaltigkeit der Wirkungen getroffen werden?

Act	Integration statt Parallelgesellschaft	inVolve 02	!Stage	Zusammenfassung („Generalisierung“) und Unterschiede:
<p>„act war mit seiner Arbeit sehr erfolgreich, es war die am besten ausgelasteten Maßnahme in Bremen mit einer sehr hohen Vermittlungsrate. Etwa 50% der Teilnehmer hatten innerhalb eines halben Jahres den Hartz-IV-Bereich verlassen, sie holten ihren Schulabschluss nach oder machten eine Ausbildung. Drei ehemalige Teilnehmer sind nach ihrer Berufsausbildung wieder zu act zurückgekehrt: als Dozenten. Für viele Teilnehmer wurde act ihr zweites Zuhause. Sie kamen auch nach Jahren immer wieder, zeigten, was sie inzwischen machten, nutzen die Möglichkeit, bei act ins Internet zu gehen, Bewerbungen zu schreiben, Unterstützung zu bekommen“²¹</p>	<p>Eine direkte Aussage über die Nachhaltigkeit der Wirkungen in Integration statt Parallelgesellschaft trifft der Bericht von Kreuzer nicht, auch ist es nicht aus dem Text zu lesen.</p>	<p>Der Bericht zu InVolve 02 trifft keine Aussagen über die TN nach der Maßnahme. (Abgesehen davon, dass die TN so begeistert waren, dass sie für eine Fortsetzung des Projekts kämpften, da sie selbstständig schon Peers angeworben hatten.)</p>	<p>„Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Teilnehmer*innen (sic) anschließend eine fundierte Berufswahl treffen können – egal ob es sich um schulische oder betriebliche Ausbildungswege oder ein Studium handelt. In der Regel gelingt es, Bewerbungsverfahren erfolgreich zu meistern und in Ausbildung einzumünden.“²²</p> <p>Die Agentur für Arbeit Gelsenkirchen sieht deshalb in dieser Qualifizierung ein erfolgreiches Instrument, um junge Menschen mit kreativer Neigung auf die Aufnahme in eine Ausbildung vorzubereiten.</p> <p>!STAGE ersetzt weder eine Ausbildung noch einen Arbeitsplatz, sondern widmet sich der sinnvollen Gestaltung der Zeit zwischen</p>	<p>Bei allen Projekten bleibt wohl die nachhaltigste Wirkung, dass die Jugendlichen sich in der Berufswelt orientieren konnten und ein Großteil den Einstieg in Ausbildung oder Beruf gefunden hat bzw. den Schulweg fortsetzen kann.</p> <p>Über die Nachhaltigkeit der in den Projekten erzielten Wirkungen kann jedoch keine fundierte Aussage getroffen werden. Integration statt Parallelgesellschaft und inVolve 02 sprechen diese nicht an. !Stage kann hier lediglich Erfahrungswerte der Agentur für Arbeit Gelsenkirchen wiedergeben.</p> <p>act ist das einzige Projekt, dem zumindest ein nachhaltiger Eindruck zugesprochen werden kann, da viele der TN noch nach Jahren wiederkehrten und ihre Erfolge zeigten oder Unterstützung suchten, dem entspricht auch, dass</p>

				Schule und Beruf: der Orientierung und Interessenfindung sowie der Persönlichkeitsentwicklung und Hinführung an die Bedingungen des Arbeitsalltags ²³	sich drei der TN dem künstlerischen Bereich zugewandt haben und als Dozent:innen zurückkehrten.
--	--	--	--	--	---

Tabelle 7: Wirkungsnachhaltigkeit

Endnoten:

- 1 (Consol Theater 2014)
- 2 ebd.
- 3 (Spiess 2015: 39)
- 4 Die Teilnehmenden von !Stage werden „Stagies“ genannt
- 5 (Spiess 2015: 39)
- 6 ebd.
- 7 ebd.
- 8 (RheinEnergie Stiftung 2021)
- 9 „Wege in eine Sichere Zukunft“ Projekt 1 (Planet Kultur e.V. 2021)
- 10 (Consol Theater 2014)
- 11 Lisa Mehnert zit. n. (Albert 01.05.2008)
- 12 (Spiess 2015: 39)
- 13 (Consol Theater 2014)
- 14 (RheinEnergie Stiftung 2021)
- 15 (Consol Theater 2014)
- 16 (Spiess 2015: 39)
- 17 ebd.
- 18 „Teilnehmer, die das Projekt (1) mit Erfolg, (2) in einer offenen Situation oder (3) noch ohne Erfolg abschlossen: (1) mit Erfolg diejenigen, die zum Berichtszeitpunkt (a) wieder zur Schule gehen, (b) in Ausbildung oder Berufsvorbereitung sind, (c) die einen Ausbildungsplatz oder einen Platz in der Schule sicher zugesagt bekommen haben, (d) die während oder kurz nach inVolve einen relevanten Abschluss erlangt haben; (2) in einer offenen Situation diejenigen, die einen sicheren Zugang zu (wechselnden) Jobs gefunden haben und dabei ein aktives

Such- und Bewerbungsverhalten an den Tag legen; (3) noch ohne Erfolg diejenigen, die für (1) und (2) nicht zutreffen (und die zum größten Teil inVolve erst bei seiner Abwicklung verließen“ (Kreutzer/BKJ 2008)

¹⁹ (Consol Theater 2014)

²⁰ ebd.

²¹ (Spiess 2015: 39)

²² Agentur für Arbeit Gelsenkirchen zit. n. Consol Theater 2014

²³ (Consol Theater 2014)

In den Analysetabellen verwendete Literatur:

Albert, Anja (2008): Mit Shakespeare zum ersten Job: Das Projekt "Planet Kultur" eröffnet arbeitslosen Jugendlichen Perspektiven, in: stadtrevue - Kultur Politik Stadtleben in Köln 5/2008, 1.5.2008.

Consol Theater (2014): !STAGE, online unter: <https://www.consoltheater.de/stage/> (letzter Zugriff: 13.12.2021).

Kreutzer, Michael/BKJ, Bundesvereinigung Kulturelle Kinder-und Jugendbildung e. V. (2008): Übergänge gestalten: Kunst- und Kulturprojekte zwischen Schule und Beruf ; 18 Projektbeispiele, Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz.

Planet Kultur e.V. (2021): Planet Kultur e.V.: Wege in eine sichere Zukunft, online unter: <https://planet-kultur.de/> (letzter Zugriff: 13.12.2021).

RheinEnergie Stiftung (2021): Planet Kultur e.V.: Integration durch aktive Teilhabe, online unter: https://www.rheinenergiestiftung.de/de/jbw/projekte_2/soziale_projekte/projektetails_2624.php?page=9&archiv=J (letzter Zugriff: 13.12.2021).

Spiess, Christine (2015): 25 Jahre Quatier, online unter: https://www.quartier-bremen.de/wp-content/uploads/2017/08/JUBI_25_klein_FINAL.pdf (letz-ter Zugriff: 13.12.2021).

Eidesstattliche Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe.
2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.
3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.
4. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.
5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Nürnberg, den

Martina Rothmann