

**DUISBURGER BEITRÄGE zur SOZIOLOGISCHEN
FORSCHUNG**

No. 2/2008

Bühne frei! Wie Kinder sich selbst befähigen

Ergebnisse der Evaluation des Modellprojekts
„Kulturarbeit mit Kindern“ (Ku.Ki)

von

Henning van den Brink und Hermann Strasser

unter Mitarbeit von

Tobias Kirsten, Stefanie Osthof, Adrienn Sipos, Anika Bönsch, Marcus Miersbach, Stella Müller, Vanessa Tacke, Daniela da Silva Erfurth, Nadjenka Wohlfahrt und Patrick Mühle

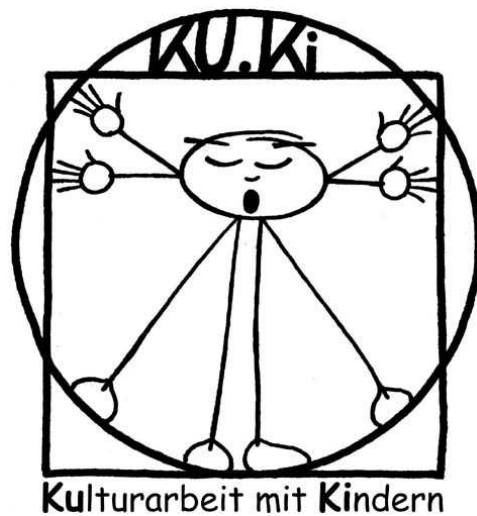
Forschungsgruppe Sozialkapital

„Kulturarbeit mit Kindern“ ist ein von der Stiftung Wohlfahrtspflege Nordrhein-Westfalen gefördertes Projekt der Gemeinnützigen Gesellschaft für soziale Gesellschaft mbH (GSP), das durch die Universität Duisburg-Essen evaluiert worden ist.

Herausgeber der „Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung“ ist das Institut für Soziologie.
Kontaktadresse:

Universität Duisburg-Essen
Standort Duisburg
Fachbereich für Gesellschaftswissenschaften
Institut für Soziologie
Lotharstraße 65
D-47057 Duisburg

ISSN 0949-8516 (Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung)



Stiftung Wohlfahrtspflege Nordrhein-Westfalen
Horionplatz 10
40213 Düsseldorf



Gemeinnützige Gesellschaft für soziale Projekte mbH
Loherstr. 7
42283 Wuppertal



Der Paritätische Wohlfahrtsverband – Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V.
Loherstr. 7
42283 Wuppertal



Arbeitsgemeinschaft soziale Brennpunkte Bottrop e.V.
Borsigweg 2
46238 Bottrop



Arbeiter-Samariter-Bund Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V.
Eupener Str. 161a
50933 Köln



Universität Duisburg-Essen
Forsthausweg 2
47048 Duisburg

Vorwort

Als im Mai und Juni 2008 die letzten Aufführungen im Rahmen des kulturpädagogischen Modellprojekts „*Kulturarbeit mit Kindern*“ an den Projektstandorten Duisburg-Hochfeld und Bottrop-Boy erfolgreich über die Bühne gegangen waren, fing für die Projektevaluation die Hauptarbeit erst richtig an: das erhobene Datenmaterial der letzten zwei Jahre auswerten, miteinander in Beziehung setzen, Einzelergebnisse zusammenführen, Verknüpfungen herstellen, Interpretationen überprüfen und ausformulieren.

Dass der lange Weg von der Konzeption über die Datenerhebung bis zur Datenauswertung – trotz zäh fließenden Verkehrs, mancher Sackgassen, Stoppschilder, Umwege und Umleitungen – bis zum Schluss durchgehalten werden konnte, ist den vielen engagierten Menschen zu verdanken, die unmittelbar und mittelbar am Projekt- und Evaluationsgeschehen mitgewirkt und zum Gelingen der sich daraus ergebenden Aufgaben beigetragen haben. Dazu gehört zuallererst die Stiftung Wohlfahrtspflege Nordrhein-Westfalen, die das Modellprojekt und die daran gebundene Evaluation durch ihre finanzielle Unterstützung erst möglich gemacht hat. Dazu gehört auch die Projektleitung, die die Gemeinnützige Gesellschaft für soziale Projekte mbH mit Unterstützung des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes – Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V. innehatte.

Neben den Studierenden, die im Rahmen von Praktika, Seminaren und Lehrforschungsprojekten, Diplom- und Magisterarbeiten an der Datenerhebung und -auswertung aktiv beteiligt waren, gilt der Dank allen Evaluationsforschern¹ mit und ohne Diplom, mit und ohne Habilitation sowie allen Mitarbeitern in der Universitätsverwaltung, die die Evaluation bei der Projektadministration tatkräftig unterstützt haben. Ein Dankeschön geht auch an jene, die über das Projekt und die Evaluation in Zeitung, Radio und Fernsehen berichtet haben.

Dank gebührt nicht zuletzt sämtlichen „Untersuchungssubjekten“ für die Offenheit und Toleranz gegenüber den vielen neugierigen Forscherfragen und -blicken: den Projektmitarbeitern der Arbeitsgemeinschaft soziale Brennpunkte Bottrop e.V. in Bottrop-Boy und des Arbeiter-Samariter-Bundes, Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V., in Duisburg-Hochfeld, den Lehrern der Grundschule Friedenstraße in Duisburg-Hochfeld und insbesondere allen Kindern, die den Interviewern gleichermaßen kompetent wie aufgeschlossen Rede und Antwort standen.

Duisburg, 1. Dezember 2008

Henning van den Brink
Hermann Strasser

¹ Es wird im weiteren Verlauf zur besseren Lesbarkeit ausschließlich die männliche Form verwendet. Nur wenn ausdrücklich eine bestimmte Person gemeint ist, wird die jeweilige maskuline oder feminine Form benutzt.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
1.1	Gesellschaftlicher Ausgangspunkt des Projekts	1
1.2	Erkenntnisinteresse der Evaluation	3
1.3	Zum Aufbau der Arbeit – Ein Wegweiser	6
2	DAS PROJEKT „KULTURARBEIT MIT KINDERN“ (KU.KI)	8
2.1	Ziele, Grundannahmen und Selbstverständnis des Projekts	8
2.2	Die Umsetzung vor Ort	10
2.3	Die Projektstandorte – Sozialräumliche Kontextbedingungen	13
3	EVALUATION – TEIL 1: THEORIE, FORSCHUNGSSTAND, METHODEN	16
3.1	Theoretischer Bezugsrahmen – Konzept der Selbstwirksamkeit.....	16
3.2	Kulturarbeit auf dem Prüfstand – Bisherige Erkenntnisse zu den psychosozialen Wirkungen.....	19
3.3	Methodische Vorbemerkungen	23
4	EVALUATION – TEIL 2: EMPIRISCHE BEFUNDE.....	27
4.1	Stellenwert der Kulturarbeit für die Teilnehmer im Hinblick auf ihre Persönlichkeitsentwicklung	28
4.2	Förderung der Selbstwirksamkeit durch Kulturarbeit.....	39
4.3	Entwicklungsverläufe beim Erwerb selbstbezogener, sozialer und bereichsspezifischer Kompetenzen	49
5	SCHLUSSBETRACHTUNG	66
5.1	Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse	66
5.2	Perspektiven für Wissenschaft, Politik und Praxis	71
	LITERATURVERZEICHNIS	74
	ANHANG	79

1 Einleitung

1.1 Gesellschaftlicher Ausgangspunkt des Projekts

In was für einer Gesellschaft leben wir eigentlich? So lautet der Titel von zwei Büchern von Arnim PONGS (1999, 2000), in dem namhafte Sozialwissenschaftler ihre Gesellschaftskonzepte vorstellen. Die Bandbreite reicht von der „*Risikogesellschaft*“ (Ulrich BECK) bis zur „*Multioptionengesellschaft*“ (Peter GROSS), von der „*Arbeitsgesellschaft*“ (Claus OFFE) zur „*Erlebnisgesellschaft*“ (Gerhard SCHULZE), von der „*desintegrierenden Gesellschaft*“ (Wilhelm HEITMEYER) zur „*multikulturellen Gesellschaft*“ (Claus LEGGEWIE). Die Hauptströmungen, die zu den mit diesen Bezeichnungen zum Ausdruck gebrachten Veränderungen führten, lassen sich zwar identifizieren, aber ihr Zusammenwirken ist häufig undurchsichtig, unberechenbar und unübersichtlich. Konsens besteht lediglich darin, dass in der westlichen Welt die Schwelle von der Moderne zur Postmoderne, von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft bereits überschritten ist.

Dieser Wandel wird von zahlreichen Veränderungen struktureller und kultureller Art begleitet und ist in allen Lebensbereichen spürbar. Globalisierung der Wirtschaft, Pluralisierung der Lebensstile, Individualisierung der Lebenswege und Flexibilisierung der Arbeit sind wohl die wichtigsten Schlagworte, die in der aktuellen gesellschaftspolitischen Diskussion kursieren. Hier geht es vor allem um die Frage, wie man mit diesen Veränderungen, mit ihren Folgen und Auswirkungen im Berufs-, Familien-, Schul- und Alltagsleben umgeht und welche wirtschaftlichen und politischen Anreiz- und Steuerungsinstrumente geeignete Reaktionen auf diese Entwicklungen darstellen.

Diese Diskussion wird seit dem viel zitierten „PISA-Schock“ auch verstärkt in der Bildungspolitik geführt. Welche Rolle müssen Eltern, Kindergarten, Schule und Hochschule in einer Gesellschaft einnehmen, in der sich die Anforderungen an Gestaltung des Berufs- und Familienlebens stark verändert haben? Welche Kompetenzen müssen vermittelt werden, damit die Menschen in der Lage sind, die neuen Herausforderungen in Bildung, Arbeit und Familie erfolgreich zu bewältigen? Und wie können die als notwendig erachteten Kompetenzen am besten vermittelt werden? An diese zentralen Fragen schließen sich weitere Fragen an, so die nach der Strukturierung des Schulwesens, nach den konkreten Lehr- und Lernzielen, nach deren didaktischer und organisatorischer Umsetzung oder nach dem Selbstverständnis der einzelnen Bildungsinstitutionen und des Bildungssystems insgesamt. Auch das Verhältnis der Kinder- und Jugendhilfe zu den schulischen Institutionen und die Kooperation der staatlichen, Verbands- und privaten Akteure im Politikfeld Bildung werden derzeit neu austariert.

Insbesondere die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit ist zu einem wichtigen Bewertungs- und Beurteilungskriterium für die vielen Maßnahmen im Bildungssystem geworden – von der

Kinderbetreuung bis zu Studiengebühren, von der offenen Ganztagschule bis zum Zentralabitur, von Lernstandserhebungen bis zur Übergangsempfehlung. Dabei vermengt sich die Diskussion über die wachsende Kinderarmut mit dem zentralen PISA-Befund, dass in Deutschland der Schulabschluss eines Kindes immer noch sehr stark durch die soziale Herkunft bestimmt werde. Sozial- und Bildungspolitik vermischen sich zusehends. Denn Bildung wird in der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft als die entscheidende Stellgröße bei der Bekämpfung von Armut und Prävention von Verarmung angesehen. Armut entpuppt sich in der Mehrzahl der Fälle als Bildungsarmut.

Da Sozial- und Bildungspolitik in Deutschland aber viel stärker sektoral voneinander getrennt behandelt werden als in den meisten europäischen Nachbarstaaten, schon deshalb, weil Sozialpolitik Bundesangelegenheit ist und die Bildungspolitik in die Zuständigkeit der Länder fällt (vgl. KAUFMANN 1997: 23), wird eine konsequente und transparente Problemlösung erschwert. Zudem greift die alte Logik der Wohlfahrtsökonomie nicht mehr. Nicht allein der sozioökonomische Status einer Familie ist ausschlaggebend für deren gesellschaftliche Verortung, sondern auch deren kulturelle und milieuspezifische Orientierungen. So stellt der Historiker Paul NOLTE (2006: 100f.) fest: *„Die kulturelle Eigendynamik der Klassenbildung ist weit fortgeschritten, und das hat auch Konsequenzen für die Sozialpolitik: Klassengrenzen lassen sich nicht mehr einfach durch materielle Besserstellung, in der Wohlfahrtsökonomie also: durch möglichst hohe Transferzahlungen, überwinden.“*

In dieser Schnittmenge zwischen Armutsprävention und Kompetenzvermittlung werden inzwischen viele Modellprojekte auf den Weg gebracht. Hier verengt sich die Frage darauf, welche Kompetenzen bei Kindern aus benachteiligten Quartieren und Familien gefördert werden müssen, damit sie die Spirale aus Bildungs- und Einkommensarmut durchbrechen können. Ein prominentes Beispiel ist das Projekt *„Monheim für Kinder“* (Mo.Ki). Durch eine weit reichende und engmaschige Vernetzung der einzelnen Akteure der sozialen Arbeit – von Mutter-Kind-Angeboten über Kochkurse bis zur Hausaufgabenhilfe – wird dort eine Präventionskette geschmiedet, die frühzeitige und spezialisierte Hilfe bei Entwicklungs- und Erziehungsschwierigkeiten bietet.

In den Fokus sozialarbeiterischer und pädagogischer Bemühungen rückt zunehmend die Förderung sozialer und kultureller Kompetenzen. Sie beziehen sich häufig auf die Forschungsarbeiten des französischen Soziologen Pierre BOURDIEU (vgl. NOACK 2007: 59f.). Nach Pierre BOURDIEU (1979, 1983, 1992a, 1992b) kann kulturelles Kapital beispielsweise dazu eingesetzt werden, das ökonomische Kapital zu erhöhen und somit die soziale Mobilität beeinflussen. Umgekehrt verschließt ein Mangel an kulturellem Kapital den Zugang zu höheren gesellschaftlichen Positionen und damit auch zu sozialem und ökonomischem Kapital. Welchen Schulabschluss jemand besitzt, welche Kleidung er trägt, welchen Hobbys er nachgeht, ja sogar *„wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest oder mag, welche Bekannten und Freunde er hat“* (BOURDIEU 1992b: 33), kurz: sein Habitus, sind von entscheidender Bedeutung, wenn es um den Zugang zu beruflichen Positionen geht. Davon hängt nicht zuletzt die Höhe des verfügbaren Haushaltseinkommens ab. Somit besitzt Kultur im Sinne von Lebensweise eine *„klassenprägende Kraft“* (NOLTE 2006: 100). Das Konzept von Pierre BOURDIEU gilt deswegen als anschlussfähig für die Erforschung von Armut und Armutskar-

rieren (vgl. BEISENHERZ 2002: 357ff.; NOLLMANN/STRASSER 2003; STRASSER/DEDERICHS 2000).

Auch das Modellprojekt „*Kulturarbeit mit Kindern*“ verfolgt mit Hilfe eines kulturpädagogischen Ansatzes das Ziel, die Alltagskompetenzen von Kindern zu fördern und ihnen alternative und kreative Freizeitperspektiven zu eröffnen. Die Vermittlung von positiver Selbsterfahrung in einem von Gestaltungspessimismus gekennzeichneten Lebensumfeld nimmt eine zentrale Stellung ein. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, durch Handlungen ein vorgegebenes Ziel zu erreichen, bezeichnet der Psychologe Albert BANDURA (1977, 1995, 1997) als „Selbstwirksamkeitserwartung“. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung ist der Glaube, neue und schwierige Anforderungssituationen durch eigene Anstrengungen bewältigen zu können.

Der Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen wird gerade in der heutigen Zeit immer wichtiger, in der das Individuum infolge der Entstandardisierung von Erwerbsverläufen und Individualisierung von Lebensentwürfen sowie des Bedeutungsverlusts klassenkultureller Lebenswelten und Identitäten immer mehr als eigener Konstrukteur und Organisator seiner Arbeits- und Lebenswelt, seiner Kontaktkreise und Identität gefordert ist. Denn die postmoderne „Bastelbiografie“ ist genau durch jene neuen und schwierigen Anforderungssituationen gekennzeichnet, für deren erfolgreiche Bewältigung wiederum nicht nur ein breites Repertoire an sozialen und kulturellen Kompetenzen notwendig ist, sondern auch die Bereitschaft und Zuversicht, diese Herausforderungen meistern zu können.

Das Projekt „*Kulturarbeit mit Kindern*“ möchte daher nicht nur dazu beitragen, dass die Kinder neue technische Fertigkeiten in künstlerischen Teilbereichen erlernen und in die Tat umsetzen können, sondern dass sie in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt und dazu motiviert werden, ihr Leben und ihren Alltag aktiv zu gestalten. Diese kulturpädagogische Herangehensweise hat in der Kinder- und Jugendarbeit durch zwei Großprojekte eine gewisse Popularität erlangt: „*Rhythm is it*“ und „*Sistema*“. In dem Projekt „*Rhythm is it*“, das durch den gleichnamigen Dokumentarfilm bekannt wurde, führen Kinder aus benachteiligten Lebensverhältnissen, zumeist von Berliner „Problemschulen“, seit 2003 klassische Tanz- und Ballettstücke auf (vgl. PIEPGRAS 2006). „*Sistema*“ ist ein flächendeckendes, staatliches Förderungsprogramm in Venezuela, das armen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bietet, in Jugendorchestern unter professioneller Anleitung ein klassisches Instrument zu erlernen (vgl. GOERTZ 2006).

1.2 Erkenntnisinteresse der Evaluation

Der kulturpädagogische Ansatz ist indes nicht neu. „*Kulturarbeit mit Kindern*“ ist ein Projekt unter vielen anderen, die sich in der Kinder- und Jugendhilfe engagieren. Es unterscheidet sich aber in vielerlei Hinsicht von den meisten stadtteilbezogenen Kunst- und Kulturprojekten. Zum einen bedient es sich einer breiten methodischen Palette, was die pädagogische Herangehensweise und die künstlerische Umsetzung angeht. Zum anderen lässt die Laufzeit

von drei Jahren eine intensivere Beziehungsarbeit mit den Teilnehmern zu, als dies in den meisten anderen Projekten möglich ist, die nur für eine kurze Zeitspanne finanziert werden. Die „*Verprojektisierung*“ (PILZ 2005: 134) ist auch in der Kulturarbeit schon weit vorangeschritten. Der Modellcharakter des Projekts liegt nicht zuletzt darin begründet, dass die Arbeit vor Ort von unabhängiger Seite dokumentiert und evaluiert wird.

Praxisbezug und Notwendigkeit der Evaluation

Hinter der Evaluation steht auf der einen Seite die Absicht, zukünftigen Projekten mit ähnlichen Zielen eine Orientierungshilfe an die Hand zu geben und den Gedankenaustausch innerhalb der kulturpädagogischen Praxis weiter voranzutreiben. Auf der anderen Seite sollen die Wirkungen kulturpädagogischer Arbeit näher beleuchtet werden, die bisher zwar häufig unterstellt, aber nur in den seltensten Fällen empirisch nachgewiesen wurden. So stellt auch der Musikwissenschaftler Hans Günther BASTIAN (2003: 51) fest, dass eine große Schwäche der Musikpädagogik in dem Mangel an geeigneten Nachweisen liege: „*Hypothesen wurden in den Raum gestellt, ohne sie empirisch nachweisen zu können. Mit der Folge: Der Slogan ‚Musik macht intelligent und sozial kompetent‘ war der letzte Hilferuf der ohnehin von der Wirkmacht der Musik Überzeugten – aber auch nur für sie.*“

Wenn in einem Feld wie der Kulturpädagogik so sorglos und selbstverständlich mit unbewiesenen Annahmen operiert wird, sind eine empirische Fundierung und ein kritischer Abstand umso mehr geboten. Denn von potenziellen negativen Nebeneffekten von Kulturarbeit liest und hört man in den Schriften, Berichten und Vorträgen erstaunlich wenig. Denn wir müssen uns immer wieder auch die Frage stellen, ob nicht Kulturarbeit genau das Gegenteil von dem bewirkt, was häufig behauptet wird. Ist nicht gerade Theater, Malerei und Schauspielerei auch ein Feld, in dem Kreativität und Narzissmus, Persönlichkeit und Profilneurosen, Engagement und Selbstüberschätzung, Selbstbewusstsein und Starallüren, Selbstbehauptung und Arroganz, Selbstdarstellung und Egomane nahe beieinander liegen? Können sich in der Kulturarbeit am Ende nur die behaupten, die bereits über hohe Kompetenzen verfügen, und gehen nicht die, die die Förderung am dringendsten bräuchten, leer aus? Oder schwimmt Kulturarbeit lediglich auf der aktuellen Welle des Star- und Prominentenkults, wie ihn Thomas ASSHEUER (2008) jüngst analysiert und persifliert hat?

Anspruch und Ziel der Evaluation

Mit der Evaluation als integralem Bestandteil des Modellprojekts soll diese Forschungslücke wenn nicht geschlossen, so doch verkleinert werden. Diese Relativierung ist angesichts der Aufgabenstellung der Wirkungsevaluation nicht Ausdruck von falscher Bescheidenheit, sondern von nüchternem Realismus. „*Die kniffligste Frage, die sich für das Bewerten einer Maßnahme in der Pädagogik stellt, ist jene nach der Wirkung*“, konstatieren Christa BAUER u.a. (2004: 245) zu Recht. Im Gegensatz zu den Naturwissenschaften haben es die Sozialwissenschaften mit *Subjekten* zu tun, und nicht mit *Objekten*, die sich nach Größe, Gewicht, Dichte und anderen messbaren Merkmalen gruppieren lassen. Auch die Möglichkeiten eines experimentellen Versuchsaufbaus sind ungemein geringer. Der sozialwissenschaftliche For-

scher agiert zudem in einem Feld, dessen Rahmenbedingungen er nur bedingt kontrollieren kann.

Ziel der Evaluation ist es herauszufinden, welche Wirkung die kulturpädagogische Arbeit auf den Erwerb von Alltagskompetenzen und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder hat. Alltagskompetenzen lassen sich in spezifische Kompetenzbereiche zerlegen. Die Differenzierung nach Kompetenzbereichen ermöglicht ein genaueres Bild, was die Kulturarbeit bei den Kindern bewirkt und welche Wechselwirkungsprozesse dabei zu beachten sind. Folgende Kompetenzbereiche können unterschieden werden (vgl. PERL/HEESE 2008):

- *Selbstbezogene Kompetenzen*: Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit.²
- *Soziale und kulturelle Kompetenzen*: Teamfähigkeit, Vermittlungsfähigkeit, Führungsfähigkeit und Konfliktfähigkeit.³
- *Bereichsspezifische Kompetenzen*: Kreativität, künstlerische Techniken und darstellerische Fähigkeiten.

Im Vordergrund stehen hier die Wirkungen, die sich im Hinblick auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen⁴ ergeben, insbesondere bei jenen Kindern, die zu Beginn der Maßnahme über ein labiles Selbstwirksamkeitskonzept verfügen. Als theoretische Hintergrundfolie dient das Selbstwirksamkeitskonzept von Albert BANDURA. Wie auch bei Daniela PERL und Anna HEESE (PERL/HEESE 2008) besteht das Ziel der Untersuchung nicht allein darin, Wirkungen zu identifizieren, zu isolieren und zu kategorisieren, sondern auch zu bestimmten Auslösesituationen zurückzuverfolgen. „Mit dem Begriff ‚Auslöser‘ werden Situationen bezeichnet, die entgegen der Erwartungen und bisherigen Erfahrungen auftraten, eine intensive emotionale Reaktion hervorriefen und aus diesem Grund Lernprozesse anregten und den TeilnehmerInnen besonders im Gedächtnis geblieben sind“ (PERL/HEESE 2008: 70).

Untersuchungsfragen

Entsprechend dieser Zielsetzung ist der Rahmen der Evaluation durch drei zentrale Untersuchungsfragen abgesteckt:

1. Welchen Stellenwert hat „Kulturarbeit mit Kindern“ für die Teilnehmer im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit? (Kapitel 4.1)
2. Fördert „Kulturarbeit mit Kindern“ die selbstbezogenen Kompetenzen der Teilnehmer und wenn ja, wie? (Kapitel 4.2)

² Die Begriffe *selbstbezogene Kompetenz* und *Selbstkompetenz* werden im Folgenden synonym verwendet.

³ Im Folgenden werden *soziale und kulturelle Kompetenzen* unter dem Oberbegriff *Sozialkompetenzen* zusammengefasst.

⁴ Die Begriffe *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* und *Selbstwirksamkeitserwartungen* werden im Folgenden synonym verwendet.

3. Welche Entwicklungsverläufe lassen sich beim Erwerb selbstbezogener, sozialer und bereichsspezifischer Kompetenzen beobachten? (Kapitel 4.3)

Bei der Beantwortung dieser drei Fragen geht es einerseits darum, schlüssige Hinweise darauf zu bekommen, welche Maßnahmen welchen Nutzern zugute kommen, also auch, was besser geworden ist, denn es geht auch um aktuelle Intervention und Prävention (vgl. REIß-LANDT/NOLLMANN 2006). Es werden andererseits die Chancen und Grenzen von Kulturarbeit vor dem Hintergrund ihrer Bildungswirkung thematisiert.

Untersuchungsmethoden

Im Rahmen der Evaluation fand eine Vielzahl verschiedener Forschungsaktivitäten statt. Durch eine Kombination verschiedener Erhebungs- und Auswertungsverfahren der empirischen Sozialforschung erfolgte ein mehrperspektivischer Zugriff auf das Untersuchungsfeld. Zwar erhöht sich der Forschungsaufwand dadurch um ein Vielfaches, denn zum Zeitaufwand für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der einzelnen Methodenbausteine kommt die Notwendigkeit der Koordinierung hinzu. Aber ebenso erhöht sich der Grad der Verwertbarkeit, Gültigkeit und Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse.

So wurden nicht nur die Projektmitarbeiter nach ihren Einschätzungen der Wirkungen von Kulturarbeit und den Entwicklungen der Teilnehmer befragt, sondern auch die Lehrer der Kinder und vor allem die Kinder selbst. Neben den leitfadengestützten Interviews mit diesen drei Personengruppen wurden überdies teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Durch die Konzentration auf qualitative Methoden war es möglich, mehr über die Einstellungen, Deutungsmuster, Begründungszusammenhänge und Erfahrungshintergründe der befragten Personen zu erfahren als dies in einem quantitativ ausgerichteten Design der Fall gewesen wäre.

1.3 Zum Aufbau der Arbeit – Ein Wegweiser

Um einen Eindruck von den kulturpädagogischen Aktivitäten vor Ort zu vermitteln, wird zunächst das Projekt „*Kulturarbeit mit Kindern*“ vorgestellt (Kapitel 2). Dabei geht es um die Ziele, die Grundannahmen und das Selbstverständnis des Projekts (Kapitel 2.1) ebenso wie um die Umsetzung vor Ort hinsichtlich der organisatorischen Projektkonzeption, der pädagogischen Herangehensweise und der künstlerischen Ausgestaltung (Kapitel 2.2). Anschließend wird kurz auf die sozialräumlichen Rahmenbedingungen der beiden Projektstandorte Bottrop-Boy und Duisburg-Hochfeld (Kapitel 2.3) eingegangen. Kapitel 3 leitet den empirischen Teil der Arbeit ein. Diese Hinleitung umfasst sowohl einen Überblick über die wesentlichen Annahmen des Konzepts der Selbstwirksamkeit (Kapitel 3.1) und über den bisherigen Forschungsstand zu psychosozialen Wirkungen von Kulturarbeit (Kapitel 3.2) als auch einige methodische Vorbemerkungen zu dem Evaluationsansatz sowie zu den verwendeten Erhebungs- und Auswertungsverfahren (Kapitel 3.3). Danach werden in Kapitel 4 die empirischen Befunde der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Hierbei stehen neben der Frage, welchen

Stellenwert die Kulturarbeit für die beteiligten Kinder hat (Kapitel 4.1), die Auswirkungen der Kulturarbeit auf die Selbstwirksamkeit im Vordergrund (Kapitel 4.2). Anhand von Fallbeispielen werden einige Entwicklungsverläufe beim Erwerb selbstbezogener, sozialer und bereichsspezifischer Kompetenzen nachgezeichnet (Kapitel 4.3). In der Schlussbetrachtung (Kapitel 5) werden die Evaluationsergebnisse zusammengefasst (Kapitel 5.1) und Schlussfolgerungen für Politik, Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit formuliert (Kapitel 5.2).

Dieser Endbericht richtet sich vor allem an Praktiker der sozialen Arbeit. Er ergänzt das Praxishandbuch, das ebenfalls im Rahmen des Projekts entstanden ist und Faktoren des Gelingens und Handlungsempfehlungen für zukünftige kulturpädagogische Projekte benennt.⁵ Die Arbeit soll aber ebenso wissenschaftlichen Ansprüchen und Standards genügen. Es soll ein weiterer Mosaikstein in die bisher eher dünne Erkenntnisdecke über die psychosozialen Wirkungen von Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen eingefügt werden. Somit versteht sich dieser Endbericht nicht nur als empirisch fundierte Informationsquelle für die kulturpädagogische Praxis, sondern auch als methodischer wie inhaltlicher Beitrag zur qualitativen Forschungs- und Evaluationspraxis in diesem Bereich.

⁵ Das Praxishandbuch kann über den Paritätischen Wohlfahrtsverband – Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V. bezogen werden.

2 Das Projekt „Kulturarbeit mit Kindern“ (Ku.Ki)

Nachdem im Frühsommer 2005 das Antragsverfahren für die Projektförderung abgeschlossen worden war, lag Ende 2005 der Bewilligungsbescheid der Stiftung Wohlfahrtspflege Nordrhein-Westfalen für eine dreijährige Förderung des Projekts vor, so dass im März 2006 das Modellprojekt „*Kulturarbeit mit Kindern*“ (Ku.Ki) an den Start gehen konnte. Die Projektarbeit der beiden örtlichen Träger Arbeiter-Samariter-Bund Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V. und Arbeitsgemeinschaft soziale Brennpunkte Bottrop e.V. an den beiden Projektstandorten Duisburg-Hochfeld und Bottrop-Boy sowie die Evaluation durch das Institut für Soziologie der Universität Duisburg-Essen standen unter der Leitung der Gemeinnützigen Gesellschaft für soziale Projekte mbH mit Unterstützung des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes – Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V.

Mit welchen Zielen „*Kulturarbeit mit Kindern*“ antritt (Kapitel 2.1), welche unterschiedlichen Wege bei der organisatorischen, pädagogischen und künstlerischen Umsetzung an den beiden Projektstandorten beschritten werden (Kapitel 2.2) und welche sozialräumlichen Bedingungen in den beiden Stadtteilen vorliegen (Kapitel 2.3), soll nun erläutert werden.

2.1 Ziele, Grundannahmen und Selbstverständnis des Projekts

Ziel des Projekts ist es, Kinder in ihren sozialen und kulturellen Kompetenzen sowie in ihrer Selbstwirksamkeit und Selbstmotivation zu fördern. Dass die Projektinitiatoren diese beiden Zielfelder der Projektarbeit favorisierten, hat mehrere Gründe, die in der gesellschaftlichen Entwicklung und den sich daraus ergebenden neuen Anforderungen im Berufs- und Privatleben zu finden sind. In der individualisierten Risikogesellschaft, in der sich der Einzelne immer weniger an vorgegebenen Bewältigungsmustern orientieren kann, bilden gerade diese Kompetenzen das Fundament für eine erfolgreiche Gestaltung seiner persönlichen Biografie.

Neben dem Erwerb von Bildungszertifikaten nehmen diese Kompetenzen auch eine Schlüsselrolle in der Berufswelt ein, in der der Dienstleistungssektor expandiert und vermehrt ein hohes Maß an Team- und Kommunikationsfähigkeit zur Bewältigung technischer, sozialer, ökologischer und ökonomischer Herausforderungen als selbstverständlich vorausgesetzt wird.⁶ Diesen Schlüsselqualifikationen („*soft skills*“) kommt unter den veränderten Bedingungen des Aufwachsens eine gesteigerte Bedeutung zu, wie auch der Bielefelder Sozialisati-

⁶ Der *Kompetenznachweis Kultur* (vgl. BKJ 2004) stellt einen Versuch dar, den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die durch kulturelle Bildungsarbeit gefördert werden, wie Ausdauer, Toleranz, Team- und Kommunikationsfähigkeit zu zertifizieren. Dieser Bildungspass bescheinigt die erfolgreiche Teilnahme an einem freiwilligen kulturellen Angebot und soll den Jugendlichen damit als Starthilfe ins Berufsleben dienen.

onsforscher Klaus HURRELMANN (2008: 53) feststellt. „*In einer sich kontinuierlich wandelnden Gesellschaft, in der auch Fachkompetenz und allgemeines Wissen einem steten Wandel unterliegt und demgegenüber ‚weiche Kompetenzen‘ von weit beständigerem Charakter zu sein scheinen, [...] sollte Bildung nicht reduziert werden auf fachliche Fähigkeiten, sondern wieder Raum geben für die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit*“ (ROHLFS u.a. 2008: 12).

Dementsprechend müsse – so argumentieren Christine PREIß und Peter WAHLER (2002: 16) – das Ziel von informellen und formellen Bildungsprozessen sein, „*dass der Lernende befähigt wird, mit den neuen Unsicherheiten, aber auch vergrößerten Optionsmöglichkeiten einer sich verändernden Arbeitsgesellschaft erfolgreich umzugehen und für die Notwendigkeit ständigen, lebenslangen Lernens in einer wissensbasierten Erwerbsgesellschaft gerüstet ist*“. Das impliziert ein ausgeprägtes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, um sich neuen Herausforderungen überhaupt erst zu stellen, und sie im nächsten Schritt erfolgreich zu bewältigen. Die Selbstkompetenz wurde deswegen bei der Projektkonzeption als Kernbereich der Schlüsselkompetenzen angesehen und in den Fokus der pädagogischen Arbeit gestellt.

Entsprechend dieser Zielsetzung wurde das Projekt „*Kulturarbeit mit Kindern*“ genannt. Damit sollten vor allem zwei Dinge zum Ausdruck gebracht werden, die der Projektkonzeption und -gestaltung zugrunde lagen:

- *Kulturarbeit mit Kindern*. Kultur hat etwas mit Arbeit zu tun. Es geht nicht allein um Zeitvertreib und Spaß. Choreographien einzustudieren, Sprach- und Songtexte auswendig zu lernen, Kostüme und Requisiten herzustellen und Probetermine einzuhalten – das alles setzt neben Kreativität auch Selbstdisziplin und Selbstmotivation voraus, also Eigenschaften, die auch über Erfolg und Misserfolg im Schul- und Berufsleben mitentscheiden.
- *Kulturarbeit mit Kindern*. Es soll nicht nur Kulturarbeit für Kinder oder von Kindern gemacht werden, sondern gemeinsam mit ihnen. Die Kinder sind nicht für die Rolle des passiven Konsumenten von Kunst oder des passiven Adressaten von Regieanweisungen vorgesehen. Sie sollen vielmehr an den einzelnen Schritten zur Umsetzung *ihres* Musicals oder *ihres* Tanztheaterstücks aktiv beteiligt und zu arbeitsteiligem wie eigenverantwortlichem Handeln befähigt werden.

Auch wenn bei der Projektkonzeption Bezug darauf genommen wurde, dass die der Kulturarbeit immanenten Lernprozesse auch zum Erwerb solcher Schlüsselkompetenzen beitragen können, die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt sind, versteht sich „*Kulturarbeit mit Kindern*“ aber in erster Linie als Raum für die „*Ermöglichung autonomer Selbst-Bildung*“ (SCHERR 2002: 52). Deswegen ist es auch ein Anliegen des Projekts, den Eigensinn und die Eigenständigkeit von Kulturpädagogik gegenüber einer funktionalen Bestimmung von kultureller Bildung zu behaupten.

2.2 Die Umsetzung vor Ort

Die Projektziele wurden mit einem kulturpädagogischen Ansatz realisiert. Dieser Ansatz erschien in vielfacher Hinsicht Erfolg versprechend. Durch die Entscheidung für Musicals und multimediale Tanztheaterstücke als künstlerische Darstellungs- und Ausdrucksformen wurde es möglich, ein breites Repertoire von Fähigkeiten und Kompetenzen bei den Teilnehmern zu fördern. Dabei kamen die Elemente Gesang, Tanz, Musik und Schauspiel sowie das Herstellen von Requisiten, Kostümen und Instrumenten zum Tragen, wodurch auch mehr Kinder erreicht werden konnten als beispielsweise mit einem „reinen“ Theaterprojekt.

An beiden Standorten wurden jeweils drei Bühnenstücke aufgeführt, meist folgte noch eine Zusatzvorstellung. Die Aufführungen, zu denen es eine vielfältige Vor- und Nachberichterstattung in Zeitung, Radio und Fernsehen gab⁷ und zu denen zwischen 200 und 300 Personen – in der Mehrzahl Mitschüler und Freunde der Darsteller sowie Eltern und Lehrer – erschienen, markierten jeweils das Ende der drei Projektphasen.

In Duisburg fanden die Musicals „Reise zu fernen Planeten“, „Von magischen Musikern und dreisten Drachen“ und „Der Held der See“ im Stadtteilzentrum „Alte Feuerwache“ und in der Turnhalle der Grundschule Friedenstraße statt. In Bottrop wurden die multimedialen Tanztheaterstücke „Die Schneekönigin“, „Zeit der Drachen“ und „Werkstatt der Schmetterlinge“ auf der Bühne in der Schulaula der Hauptschule Welheim und der Janusz-Korczak-Gesamtschule vorgeführt. Die Themenauswahl orientierte sich jeweils an der Lebenswelt der Kinder und berücksichtigte die Entdeckungslust und Neugierde der Kinder.⁸

Im Mittelpunkt standen die Förderung der eigenen Spielfreude und Fantasie, der Selbstwahrnehmung sowie des individuellen und künstlerischen Ausdrucks. Somit konnten Kinder mit unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen und mit unterschiedlichem Förderbedarf und Förderungspotenzial erreicht und zusammengebracht werden. An beiden Standorten wurde mit den Kindern getrennt in Kleingruppen gearbeitet. Entsprechend des sozialräumlichen Zuschnitts des Projekts lebten die Teilnehmer fast ausschließlich in den Stadtteilen Duisburg-Hochfeld und Bottrop-Boy. Die Lebenswelt- und Subjektorientierung – bezogen auf Thema, Arbeitsform, Ergebnis und somit auf Methodik und Didaktik der pädagogischen Arbeit (vgl. FUCHS 2004: 23) – spielte ebenfalls eine große Rolle bei der Umsetzung der Ziele.

Ungeachtet der gleichen Zielvorstellungen schlugen die örtlichen Träger an den beiden Projektstandorten jedoch unterschiedliche Wege der Zielerreichung ein und arbeiteten unter verschiedenen Ausgangs- und Rahmenbedingungen. Diese Unterschiede schlugen sich sowohl im organisatorischen als auch im pädagogischen und im künstlerischen Bereich nieder.

⁷ Zusätzlich zu diesem Medienecho entstanden im Frühjahr 2007 und im Sommer 2008 zwei Dokumentarfilme über die Projektarbeit von „Kulturarbeit mit Kindern“ in Bottrop und Duisburg.

⁸ Eine Auflistung der einzelnen Aufführungstermine und weiterer bedeutsamer Projektaktionen sowie kurze Beschreibungen der sechs Inszenierungen befinden sich im Anhang.

Organisatorische Rahmenbedingungen

Der größte Unterschied bei der Projektimplementation an den beiden Standorten bestand darin, dass die Arbeitsgemeinschaft soziale Brennpunkte Bottrop e.V. als örtlicher Träger bereits seit einigen Jahren fest im Stadtteil Bottrop-Boy verankert war, während der Arbeiter-Samariter-Bund Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V. in Duisburg-Hochfeld neu in eine bereits bestehende Träger- und Hilfestruktur hineinkam. Während in Bottrop bereits der Weg für verschiedene „Patchwork-Kooperationen“ geebnet war, suchte man in Duisburg den Weg in den Stadtteil über eine feste Kooperation mit einer dort etablierten Institution, nämlich der Grundschule Friedenstraße, deren Schulhof direkt an das Projektbüro im Stadtteilzentrum „Alte Feuerwache“ angrenzt. Die Ressourcen für die Personalausstattung wurden ebenfalls unterschiedlich eingesetzt: Während in Bottrop zwei halbtags beschäftigte Pädagoginnen für die Ausgestaltung und Umsetzung des Projekts verantwortlich waren, bildete in Duisburg eine Pädagogin mit einer Zwei-Drittel-Stelle zusammen mit drei, später vier Honorarkräften ein Team.

Die Rekrutierung der Teilnehmer in Duisburg erfolgte zunächst über eine dritte Klasse der Grundschule Friedenstraße, und dann später über alle Klassenlehrer der zweiten und dritten Klassen, als das Projekt in eine Arbeitsgemeinschaft (AG) im Nachmittagsbereich der Schule überführt wurde. Zusätzlich stieß ab der zweiten Aufführung noch eine Klangspielgruppe, bestehend aus fünf Kindern, von der Grundschule Hochfelder Markt dazu. Somit wuchs die Teilnehmerzahl von anfänglichen 22 auf 36 in der zweiten Phase und 38 Kindern in der dritten Phase an. Der Anteil der Kinder mit (vornehmlich türkischem und griechischem) Migrationshintergrund lag immer bei rund 85%.

In Bottrop war das Projekt in die bestehende Angebotsstruktur der Arbeitsgemeinschaft soziale Brennpunkte Bottrop e.V. eingebettet, die seit vielen Jahren in der Siedlung Borsigweg ein Jugendcafé und eine Kindertagesstätte (KiTa) betreibt und darüber hinaus viele Projekte für die dort lebenden Kinder und Jugendlichen ins Leben gerufen hat. Potenzielle Teilnehmer wurden direkt angesprochen, da zu diesen über die langjährigen Mitarbeiter des Trägers bereits vielfältige persönliche Kontakte bestanden. Außerdem wurden hier auch Jugendliche in das Projekt integriert, so dass die Altersspanne der Teilnehmer von 6 bis 16 Jahren reichte. Die je nach Projektphase 27, 13 und 34 Teilnehmer stammten zudem aus unterschiedlichen Schulen – Goetheschule⁹, Förderschule Boy, Hauptschule Welheim, Janusz-Korczak-Gesamtschule, Albrecht-Dürer-Schule und Schule am Tetraeder – und wiesen ebenfalls zu 80 bis 90% einen Migrationshintergrund auf (vornehmlich Sinti und Roma).

An beiden Projektstandorten wurden die meist wöchentlich stattfindenden Übungseinheiten um ganztägige Workshops in den Schulferien ergänzt. Es kam von einer Projektphase zur nächsten zu einer Fluktuation der Teilnehmer in den einzelnen Gruppen, da sich einige Kinder abmeldeten oder die Zahl der Anmeldungen die Zahl der verfügbaren Plätze in den einzelnen Gruppen überstieg. Kontinuierlich von Anfang bis Ende blieben in Bottrop sieben und in

⁹ Die Goetheschule wurde im Laufe des Projekts mit der Fürstenbergschule zusammengelegt, mit der die Arbeitsgemeinschaft soziale Brennpunkte Bottrop e.V. inzwischen im Rahmen des offenen Ganztags kooperiert.

Duisburg acht Kinder dabei. Insgesamt nahmen 105 Kinder und Jugendliche an dem Projekt teil.

Pädagogische Herangehensweise

Die Organisation vor Ort war zum Teil eng mit der pädagogischen Herangehensweise und mit dem Zugang zu den Teilnehmern verknüpft. In Duisburg wurden Kinder im Alter von sieben bis zehn Jahren in vier Gruppen eingeteilt: Tanz, Gesang, Klangbau und Bühnenbild. Diese Gruppen, die aus sieben bis neun Kindern bestanden, wurden jeweils von einer Honorarkraft angeleitet. Die Kulturarbeit in Bottrop fand in mehreren Klein- und Kleinstgruppen statt, die sich jedoch nicht nur hinsichtlich der künstlerischen Ausdrucksform unterschieden (Bühnenbild, Kostüme, Tanz, Theater, Schattentheater, Percussion), sondern auch hinsichtlich der Anzahl, des Geschlechts und des Alters ihrer Teilnehmer.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Standorten lag in der konkreten pädagogischen Arbeitsweise der Mitarbeiter. Während am Bottroper Standort vergleichsweise prozessorientiert vorgegangen wurde, der Partizipation der Teilnehmer an der Entwicklung ihrer eigenen Darstellung und Aufführung also ein größerer Stellenwert eingeräumt wurde, war die Duisburger Ausrichtung vergleichsweise ergebnisorientiert¹⁰, der Rahmen weitestgehend vorgegeben. Durch den Einsatz mehrerer Honorarkräfte in Duisburg variierte die pädagogische Heran- und Vorgehensweise ohnehin in einem größeren Ausmaß als in Bottrop.

Künstlerische Gestaltung

In Duisburg entschied man sich für die künstlerische Darstellungsform des Musicals. Tanz- und Gesangseinlagen dominierten die Inszenierungen, für die jeweils eigene Lieder und Liedtexte in Zusammenarbeit mit dem Komponisten Felix Janosa entwickelt wurden. Zu jedem Musical sangen die Kinder vorher in einem Tonstudio die späteren Musicalsongs ein, die zu den Aufführungsterminen auch als CD gegen eine Spende erhältlich waren. In Bottrop dagegen standen Tanz und Theater im Vordergrund der kulturpädagogischen Arbeit. Orientalische, moderne und klassische Musik- und Tanzstile fanden ebenso Eingang in die Aufführungen wie eigene Rhythmen. Im Sinne eines multimedialen Tanztheaters wechselten sich Elemente des Schattentheaters mit Bildprojektionen, Tanzvorführungen, Trickfilmanimationen und Theaterspiel ab.

Vielfalt als Bereicherung der Zusammenarbeit

Durch die Vielfalt und Vielzahl der künstlerischen Ausdrucksmittel, der pädagogischen Methoden, der organisatorischen Strukturen und der Projektmitarbeiter gestaltete sich die Kulturarbeit im Projekt, insgesamt gesehen, sehr unterschiedlich. Die Unterschiede in der künstlerischen und pädagogischen Konzeption und Umsetzung waren teils gradueller, teils grund-

¹⁰ Die Begriffe *Ergebnisorientierung*, *Produktorientierung* und *Zielorientierung* werden im Folgenden synonym verwendet.

sätzlicher Natur, was – nicht zuletzt dank der personellen Kontinuität bei allen Projektpartnern – zu einem intensiven Austausch innerhalb des Projekts führte. „*Kulturarbeit mit Kindern*“ bot somit ein sehr buntes Bild von kulturellen Aktivitäten und zeigte damit gleichzeitig mehrere Möglichkeiten auf, wie man Kulturarbeit vor Ort konkret betreiben kann.

2.3 Die Projektstandorte – Sozialräumliche Kontextbedingungen

In welchem sozialräumlichen Kontext fand die Projektarbeit vor Ort statt? Wegen der sozialraumbezogenen Komponente der Projektkonzeption stellten die kleinräumigen Kennzahlen der Kommunalstatistik zwar nicht die einzige, aber eine wichtige Informationsquelle dar, um anhand der Sozialstruktur der Stadtteilbevölkerung erste Hinweise auf den potenziellen Förderbedarf der dort lebenden Kinder und Jugendlichen zu erhalten. Gerade bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die den Einflüssen des sozialen Umfelds aufgrund des starken Familienbezugs ihrer Lebensgestaltung, der Schulpflicht, der geringen materiellen Ressourcen und aufgrund ihrer eigenen aus alledem resultierenden Immobilität in besonderem Maße unterliegen, spielt der Sozialraum eine große Rolle. Im Folgenden werden die beiden Stadtteile Duisburg-Hochfeld und Bottrop-Boy, die nicht zuletzt wegen ihrer sozial- und infrastrukturellen Benachteiligung als Projektstandorte ausgewählt wurden, vor dem gesamtstädtischen Hintergrund beschrieben.¹¹

Duisburg-Hochfeld

Duisburg ist mit knapp einer halben Million Einwohner eine Großstadt im westlichen Ruhrgebiet, das in besonderem Maße von Deindustrialisierungs- und Schrumpfungprozessen betroffen ist und infolgedessen mit sozioökonomischen Umstrukturierungsproblemen zu kämpfen hat. Im Jahr 2006 rutschten die Bevölkerungszahlen erstmalig unter die 500.000-Grenze. 1995 lebten noch 535.000, im Jahr 2000 immerhin noch 515.000 Menschen in Duisburg. Wie in vielen anderen deutschen Großstädten hat sich in Duisburg eine sozialräumliche Polarisierung vollzogen, wobei ethnisch-kulturelle Konfliktlagen die sozialen Spannungslagen zusätzlich verschärfen (vgl. FRIEDRICHS/TRIEMER 2008; VAN DEN BRINK/POPP 2008; ZIMMER-HEGMANN u.a. 2003). Während die einzelnen Stadtteile in soziodemografischer, sozioökonomischer und soziokultureller Hinsicht einer zunehmenden Homogenisierung unterliegen, zeichnet sich auf Gesamtstadtebene eine zunehmende Heterogenisierung ab (vgl. HEITMEYER u.a. 1998: 9).

In Duisburg liegen die privilegierten Wohngebiete im Süden und Osten, die benachteiligten Viertel in der Mitte, im Westen und vor allem im Norden. Der Stadtteil Hochfeld gehört zum

¹¹ Ist keine Quelle für die aufgeführten Zahlen und Anteile genannt, handelt es sich um unveröffentlichte Daten aus den zuständigen Ämtern der Stadt Duisburg und Bottrop. Wenn keine Jahreszahl gesondert angegeben ist, stammen die Zahlen aus dem Jahr 2007.

Stadtbezirk Mitte und hat 16.000 Einwohner. Er ist – neben Bruckhausen und Marxloh – einer der drei Duisburger „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“ im Rahmen des Bundes-Länder-Programms „Soziale Stadt“ (vgl. BECKER/LÖHR 2000; MBV NRW 2007). Kennzeichen dieser Stadtteile sind neben städtebaulichen und wirtschaftlichen Strukturdefiziten hohe Anteile von Personen, die auf staatliche Transferleistungen angewiesen sind und/oder hohe Ausländeranteile bzw. Anteile von Personen mit Migrationshintergrund.¹²

In Hochfeld ist jeder Sechste arbeitslos.¹³ Das ist die vierthöchste Arbeitslosenquote in ganz Duisburg (gesamstädtische Arbeitslosenquote: 10,1%). Nur in Laar, Marxloh und Bruckhausen liegen die Werte knapp darüber. Betrachtet man den Leistungsbezug nach SGB II, so stellt man fest, dass jeder Vierte in Hochfeld Leistungen nach SGB II empfängt. Auch hier sind die entsprechenden Anteile nur in Laar, Marxloh und Bruckhausen höher. Der Anteil von Empfängern von Leistungen nach SGB II in ganz Duisburg kann mit 14,8% beziffert werden. Der Ausländeranteil in Hochfeld liegt bei knapp 40% und ist damit mehr als doppelt so hoch wie im Duisburger Durchschnitt mit 15,1%. Nur in Bruckhausen ist der Ausländeranteil noch höher: Dort hat jeder zweite Bewohner einen ausländischen Pass.

Das Kriterium „ausländische Staatsbürgerschaft“ hat innerhalb der Migrations- und Sozialraumforschung angesichts vermehrter Einbürgerungen und Doppelstaatsbürgerschaften an Aussagekraft verloren und wird zunehmend durch das Kriterium „Migrationshintergrund“ ergänzt, wobei deren statistische Erfassung in vielen Kommunen noch aussteht. In Duisburg hatte im Jahr 2005 knapp ein Drittel der Bevölkerung einen Migrationshintergrund (STADT DUISBURG 2007: 46). Die meisten von ihnen leben im Duisburger Norden: In Obermarxloh, Obermeiderich und Marxloh weist mehr als die Hälfte der Bevölkerung einen Migrationshintergrund auf, in Hochfeld sind es zwei Drittel und in Bruckhausen sogar vier Fünftel (STADT DUISBURG 2007: 46f.).

Diese Konzentration von Menschen mit Migrationshintergrund in bestimmten Stadtteilen ist vor allem das Resultat von selektiven Ab- und Zuwanderungsbewegungen. Während z.B. die Zahl der Ausländer in Hochfeld zwischen 2000 und 2005 konstant blieb, sank die Zahl der deutschen Bevölkerung um 7,5%. Das ist nach den beiden Stadtteilen Hochheide (8,9%) und Kaßlerfeld (8,1%) der dritthöchste Bevölkerungsverlust bei deutschen Bewohnern in Duisburg.

¹² Der Ausländeranteil ist allerdings nur ein *Symptom*, nicht die *Ursache* der sozialen Problemlagen in benachteiligten Stadtteilen, und wird als Indikator für die Verbreitung benachteiligter Lebenslagen der deutschen Bevölkerung im Stadtteil herangezogen (vgl. HÄÜBERMANN/SIEBEL 2001: 57f.; STROHMEIER 2002: 37).

¹³ Die Arbeitslosenquote wird hier ermittelt anhand der Personen, die Leistungen nach SGB II bzw. SGB III erhalten, gemessen an der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zwischen 18 und 65 Jahren, und kann deswegen nicht mit der Arbeitslosenquote der amtlichen Arbeitslosenstatistik verglichen werden (vgl. STADT DUISBURG 2007: 81).

Bottrop-Boy

Das Wanderungsgeschehen innerhalb des Ruhrgebiets wird neben den Abwanderungen ins ländliche Umland (Suburbanisierung) auch durch zwischenstädtische Wanderungen geprägt, wobei größere Revierstädte wie Duisburg zu den Verlierern, kleinere wie Bottrop in diesem „Nullsummen-Spiel“ zu den Gewinnern gehören (BLOTEVOGEL/JESCHKE 2003: 144f.). So hat Bottrop im nördlichen Flügel des Ruhrgebiets keine so großen Bevölkerungsverluste wie Duisburg zu beklagen, die Einwohnerzahlen gingen in den letzten Jahren nur leicht zurück und liegen bei 120.000 (STADT BOTTROP 2008: 22).

In Bottrop fällt bei der kleinräumigen Betrachtung das Nord-Süd-Gefälle beim Anteil von Ausländern und Arbeitslosen ins Auge. Die Arbeitslosenquoten in den südlichen Stadtteilen liegen mehrheitlich bei rund 10% und sind damit mehr als doppelt so hoch wie in den nördlichen Stadtteilen, wo die Zahlen zwischen 3% und 4% schwanken. Ebenso steigt der Anteil von Ausländern stetig an, je mehr man nach Süden schaut: Mit knapp 18% hat Batenbrock-Süd den größten Anteil an Ausländern zu verzeichnen, gefolgt von den Nachbarquartieren Ebel-Welheimer Mark (16%) und Welheim (15,7%) (STADT BOTTROP 2008: 37).

Bottrop-Boy zählt rund 9.000 Einwohner und liegt im Süden der Stadt. Es grenzt im Osten an Gladbeck und im Süden an Bottrop-Welheim. Der Ausländeranteil in Boy liegt mit 8,3% knapp über dem Gesamtstadtdurchschnitt von 8,1% (STADT BOTTROP 2008: 37). Was die Arbeitslosigkeit betrifft, liegt Boy mit 10,2% an dritter Stelle hinter Altstadt mit 13,8% und Welheim mit 10,8%. Diese Rangfolge bleibt auch bestehen, wenn man den Anteil der Personen, die auf Leistungen nach SGB II angewiesen sind, betrachtet: Von Hartz IV leben in Boy 14,5% der Bevölkerung, in Altstadt sind es 20,9% und in Welheim 15% (Bottrop gesamt: 10%) (STADT BOTTROP 2008: 103).

Die Siedlung Borsigweg in Boy ist „das Sorgenkind des Stadtteils“ (STADT BOTTROP o.J.: 9), womit die sozialen Problemlagen gemeint sind. Deswegen ist die Siedlung das Ziel zahlreicher Sanierungs- und Umgestaltungsmaßnahmen. In der ehemaligen Obdachlosensiedlung wohnen heute vorwiegend nicht anerkannte Asylbewerber und Bürgerkriegsflüchtlinge. Die Mehrheit der in Boy lebenden Ausländer wohnt in der Siedlung Borsigweg. Hier zeigt sich zum einen, dass es auf Blockebene zu einer starken Verdichtung ethnischer Minderheiten mit der damit häufig verbundenen sozialen Homogenisierung kommen kann, und zum anderen, dass bei einer kleinräumigen Betrachtung der Sozialstruktur der Bewohner die Stadtteilebene häufig eine noch zu grobe Untersuchungseinheit darstellt (vgl. HANHÖRSTER 1999: 98ff.; VAN DEN BRINK/POPP 2008: 59ff.).

3 Evaluation – Teil 1: Theorie, Forschungsstand, Methoden

Angesichts der geringen empirischen Durchdringung des Wirkungsspektrums kulturpädagogischer Arbeit war von Beginn an die wissenschaftliche Evaluation integraler Bestandteil der Projektkonzeption. Von zentralem Interesse, insbesondere für die Entscheidungsträger von kulturpädagogischen Projekten, ist natürlich die Frage nach der Wirkung von Kulturarbeit, der in der vorliegenden Untersuchung vor allem nachgegangen wird. Zu diesem Zweck – und auch zur Einordnung und Einbettung der eigenen nachfolgenden Ergebnisse – werden nun die empirischen Befunde der bisherigen Wirkungs- und Evaluationsforschung in Deutschland über Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen wiedergegeben (Kapitel 3.2). Zunächst wird jedoch der theoretische Bezugsrahmen der Evaluation in Form des Konzepts der Selbstwirksamkeit vorgestellt (Kapitel 3.1). Schließlich folgen einige methodische Vorbemerkungen zum Evaluationsansatz sowie zu den Erhebungs- und Auswertungsverfahren (Kapitel 3.3).

3.1 Theoretischer Bezugsrahmen – Konzept der Selbstwirksamkeit

Für die Evaluation des Projekts „*Kulturarbeit mit Kindern*“ wurde das Konzept der Selbstwirksamkeit von Albert BANDURA als theoretischer Bezugs- und Orientierungsrahmen herangezogen. Die Grundannahmen und Hauptaussagen des Konzepts sollen hier kurz skizziert werden.

Theoretische Annahmen

„Der Glaube versetzt Berge“, sagt der Volksmund. Und damit ist weniger der Glaube an eine Religion, sondern vielmehr der Glaube an sich selbst und seine Fähigkeiten gemeint. Der Psychologe Albert BANDURA nennt das Selbstwirksamkeit („*self-efficacy*“) und versteht darunter „*die individuell ausgeprägte Überzeugung eines Menschen, in einer bestimmten Situation angemessene Verhaltensresultate erzielen zu können*“ (BANDURA 1997: 21). Die Handlungsfähigkeit eines Menschen hängt danach von zwei kognitiven Prozessen ab: Zum einen von der *Selbstwirksamkeitserwartung* („*efficacy expectation*“), die sich auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bezieht, und zum anderen von der *Ergebniserwartung* („*outcome expectation*“), der subjektiven Einschätzung, was die Konsequenzen eines bestimmten (nicht zwangsläufig des eigenen) Verhaltens anbelangt (vgl. KRAPP/RYAN 2002: 55f.). „*Denn es ist nicht allein ausschlaggebend, ob man über die objektiven Fähigkeiten ver-*

fügt, um eine Handlung kompetent durchzuführen, vielmehr muss man selbst auch subjektiv davon überzeugt sein, diese Fähigkeiten zu besitzen“ (SCHMITZ 2002: 207).

Entscheidend für die Stärkung der Selbstwirksamkeit ist weiterhin, dass der Handlungserfolg sich selbst, also den *eigenen* Fähigkeiten, zugeschrieben wird. Denn nur, wer eine kausale Beziehung zwischen dem eigenen Handeln und den Ereignissen in seinem Leben herstellt, kann Erfolge auch als Resultat eigener Handlungen und Anstrengungen interpretieren. Günter KRAMPEN (1982) hat deswegen zwischen internalen und externalen Kontrollüberzeugungen unterschieden. Personen mit hohen internalen Kontrollüberzeugungen gehen davon aus, Veränderungen im Leben durch eigenes Handeln herbeiführen zu können. Personen mit externalen Kontrollüberzeugungen sehen dagegen bestimmte Umstände ihres Lebens als zufällig oder fremdbestimmt an.

Je höher die eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind, desto eher traut man sich schwierige Aufgaben zu. Wer erfährt, dass er auch solche Aufgaben bewältigen kann, bezieht daraus Selbstgewissheit und ein gestärktes Selbstbewusstsein (vgl. MADDUX/GOSSELIN 2003: 225ff.; SATOW/BÄBLER 1998: 127ff.; SCHWARZER/JERUSALEM 2002: 36ff.). Wer sich zum Beispiel größere sportliche Leistungen zutraut und dann auch erzielt, tut damit nicht nur etwas für seine Gesundheit und körperliche Fitness, sondern auch für sein Ego. Der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten kommt somit eine große Bedeutung bei der Alltagsgestaltung und -bewältigung zu. Das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten programmiert zwar den Handlungserfolg nicht automatisch vor, erhöht aber die Handlungswahrscheinlichkeit und damit auch die Erfolgswahrscheinlichkeit. Allerdings ist der Glaube an sich selbst nicht als „*vage und utopische Hoffnung*“ zu verstehen, sondern als „*konkrete Zuversicht in die jeweilige Problemsituation*“, die auf realistischen Annahmen beruht (PSCHERER 2004: 24).

Die vier Erfahrungsquellen von Selbstwirksamkeit

Wie aber werden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erworben? Albert BANDURA (1977: 195ff.) hat vier Erfahrungsquellen identifiziert, die zum Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beitragen und hier nach ihrer Relevanz aufgelistet sind:

1. *Eigene Erfahrungen* („*performance accomplishments*“): Personen, die positive Handlungserfahrungen in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeit machen, werden dadurch in ihrem Handeln bestätigt und zur Wiederholung dieser Handlungen ermutigt.
2. *Stellvertretende Erfahrung* („*vicarious experience*“): Personen, die beobachten, dass andere Personen mit ähnlichen Voraussetzungen in der Lage sind, schwierige Situationen oder Aufgaben zu bewältigen, werden in dem Glauben bestärkt, das auch selbst zu schaffen, wenn entsprechende Anstrengungen unternommen werden.
3. *Sprachliche Überzeugung*¹⁴ („*verbal persuasion*“): Personen, die sich selbst anspornen (Selbstinstruktion) oder die durch andere Personen von ihren Kompetenzen überzeugt,

¹⁴ Die Begriffe *sprachliche Überzeugung* und *verbale Rückmeldung* werden im Folgenden synonym verwendet.

zum Handeln ermutigt und gegebenenfalls dabei unterstützt werden, können dadurch ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen steigern.

4. *Gefühlsmäßige Erregung* („*physiological state*“): Personen nutzen Rückmeldungen über ihren physiologischen und emotionalen Zustand als Grundlage für Kompetenzeinschätzungen in Belastungssituationen, wobei sie von einer geringfügigen Erregung auf eine erfolgreiche Problembewältigung schließen.

Bedeutung für Bildungsprozesse

Welche Bedeutung hat Selbstwirksamkeit für die Bildungsprozesse von Kindern? Schüler, die stärkere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Vergleich zu ihren Mitschülern aufweisen, fragen eher den Lehrer um Rat und weichen weniger auf Vermeidungsstrategien aus (MADDUX/GOSSELIN 2003: 230). Selbstwirksame Kinder setzen sich auch höhere Ziele als ihre weniger selbstwirksamen Mitschüler. *„Bei gleicher Fähigkeit zeichnen sich Kinder mit höherer Selbstwirksamkeit gegenüber solchen mit niedriger Selbstwirksamkeit durch ihre größere Anstrengung und Ausdauer, ein höheres Anspruchsniveau, ein effektiveres Arbeitsmanagement, eine größere strategische Flexibilität bei der Suche nach Problemlösungen, bessere Leistungen, eine realistischere Einschätzung der Güte ihrer eigenen Leistung und selbstwertförderliche Ursachenzuschreibungen aus“* (SCHWARZER/JERUSALEM 2002: 38).

Hat ein Schüler hohe internale Kontrollüberzeugungen, weist er auch einen höheren Grad an Selbstbestimmtheit, eine positivere Selbstbewertung, bessere Schulnoten und höhere Intelligenz auf; dabei werden motivationale Variablen als wichtiger für gute Schulnoten eingestuft als Intelligenz (vgl. KRAMPEN 1982: 158ff.). Karl GEBAUER und Gerald HÜTHER (2003: 15) sehen in der Selbstwirksamkeit *„die grundlegende Voraussetzung für die Selbstmotivation in allen folgenden Lernprozessen.“* Schließlich werden durch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die Wahrnehmung, die Motivation und die Leistung eines Menschen stark beeinflusst (vgl. ZIMBARDO/GERRING 2008: 528). Daniela PERL und Anna HEESE (2008: 71) fassen daher Selbstwirksamkeit als *„situationsunabhängiges Vertrauen auf eigene Fähigkeiten“* zusammen.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nehmen also eine zentrale Rolle nicht nur für die eigene Persönlichkeit, sondern auch für den eigenen Bildungserfolg ein. Da das Ausmaß von Möglichkeiten und Gelegenheiten, Selbstkompetenzen zu erwerben, eng an das soziale Umfeld des Kindes gekoppelt ist, bietet das Konzept zugleich ein Erklärungsmodell für Bildungsungleichheit an. Jene Kinder, denen etwa wenig Gestaltungsräume für eigene Erfahrungen gegeben werden oder die kaum Vorbilder und Bezugspersonen haben, die ihnen bei neuen Aufgaben ermutigend und unterstützend zur Seite stehen, können auch auf weniger Erfahrungsquellen zurückgreifen, aus denen sich ihre Selbstwirksamkeit speisen könnte.

3.2 Kulturarbeit auf dem Prüfstand – Bisherige Erkenntnisse zu den psychosozialen Wirkungen

In der Fachliteratur sind sich die Experten darüber einig, dass die Kinder- und Jugendkulturarbeit einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leistet. Allgemein heißt es, kulturelle Bildung in Form von Musik, Theater, Spiel, Tanz, Medien und Literatur stärke die kreativen und kognitiven Fähigkeiten, die emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie das Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein junger Menschen (vgl. BOCKHORST 2004: 117; KOLLAND 2004: 39). Diese Argumentation zieht sich durch eine Vielzahl von Publikationen, die in diesem Umfeld in den letzten Jahren entstanden sind.

Auffällig ist, dass dabei insbesondere die Bedeutung von Kulturarbeit für eine positive Entwicklung des Selbstbewusstseins und der Selbstwirksamkeit als Eckpfeiler und Leitplanken für die vielfältigen Lernprozesse, die junge Menschen in ihrer Sozialisation durchleben, hervorgehoben wird. Hildegard BOCKHORST (2001: 461ff.) beispielsweise nennt in ihrem Vortrag auf dem Jugendhilfetag 2000 die „*Kompetenz des Vertrauens in die eigenen Möglichkeiten*“ zuerst. Hier zeigt sich die Tragfähigkeit des Selbstwirksamkeitskonzepts für die Zielsetzungen innerhalb der Kulturarbeit, die damit über die reine Vermittlung von künstlerischen Techniken hinaus ihren pädagogischen Anspruch untermauern kann.

Eine besondere Stellung nimmt dabei die öffentliche Präsentation, z.B. die Aufführung eines eingeübten Theaterstücks, ein. „*Den erlebten Ängsten vor dem Auftritt folgt die Freude über den Erfolg. Diese positive Erfahrung, ein gesetztes Ziel erreicht zu haben und dabei sowohl ideell als auch emotional involviert gewesen zu sein, stärkt das Selbstvertrauen und kann die Motivation sein, sich auch anderen Herausforderungen zu stellen*“ (RÖPE/WITZEL 2000: 199). Auch wenn die Aufführung den Kristallisationskern der vorangegangenen Bemühungen darstellt, wird in den Proben der Grundstein für die erfolgreiche Inszenierung gelegt. Hier entwickeln die Kinder Durchhaltevermögen und damit die Fähigkeit, „*auch auf weiter entfernt liegende Ziele konzentriert hinzuarbeiten*“ (TRADT 2000: 297). Auf die Transfereffekte, die durch Kulturarbeit möglich werden und in andere Lebensbereiche der Kinder hineinreichen, verweist auch Mechthild EICKHOFF (2004: 19): „*„Ich kann etwas!“ und „Ich kann etwas bewirken!“, sind dabei persönliche Basiserfahrungen, die so möglicherweise auch in andere Bereiche des Lebens übertragen werden können und zu weiterem Engagement motivieren.*“

Auffällig ist jedoch auch, dass es sich fast durchweg um Behauptungen „*ohne wissenschaftliches Fundament*“ (BASTIAN 2003: 101) handelt, die auf persönlichen Erfahrungen und Eindrücken beruhen und keinen empirischen Anspruch erheben können. Die Veröffentlichungen, in denen diese Behauptungen aufgestellt werden, oszillieren häufig um die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (BKJ) und die Akademie Remscheid. Das deutet zum einen an, dass eine breite Diskussion diesbezüglich noch nicht stattgefunden hat und die BKJ ein unverzichtbarer Impulsgeber in dieser Diskussion ist, legt aber zum anderen den Verdacht

nahe, dass nicht nur fachliche Argumente, sondern gelegentlich auch institutionelle Interessen im Spiel sein könnten.

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2005: 390) stellt im zwölften Kinder- und Jugendbericht fest, dass es „*weitgehend ungeklärt ist, welche individuellen Effekte die Jugendarbeit als Bildung tatsächlich erzielt.*“ Auch wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse über die psychosozialen Wirkungen von Kulturarbeit als ein Teilbereich dessen liegen nur bruchstückhaft vor. Die größten dieser Bruchstücke sollen hier kurz vorgestellt werden, um damit die vorliegende Evaluation an den Forschungsstand anzuschließen.

„*Berliner Studie zur Musikerziehung*“

Die wohl bekannteste und umfangreichste Evaluation psychosozialer Wirkungen von Kulturarbeit ist die „*Berliner Studie zur Musikerziehung*“ (BASTIAN 2000), die mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung finanziert wurde. Unter Leitung des Musikwissenschaftlers Hans Günther Bastian wurden über einen Zeitraum von sechs Jahren Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren, die wöchentlich zweistündigen Musikunterricht erhielten, einzeln oder in Gruppen ein Instrument erlernten und in unterschiedlichen Ensembles musizierten, mit solchen Kindern verglichen, die im gleichen Zeitraum keine derartige erweiterte Musikerziehung erhielten. Ein Ergebnis der Langzeitstudie, die Soziogramme, Kinder-, Lehrer- und Elterninterviews als Untersuchungsmethoden einsetzte, bestand darin, dass sich das Sozialverhalten der einzelnen Schüler und das soziale Klima in den Modellklassen insgesamt positiver entwickelt hatten als in den Klassen der Kontrollgruppe (vgl. BASTIAN 2000: 314ff.). Positive Wirkungen in Bezug auf Konfliktbewältigung, Selbstbewusstsein, Identitäts- und Persönlichkeitsbildung konnten ebenfalls verzeichnet werden (vgl. BASTIAN 2000: 321). Andere Ergebnisse deuteten jedoch nicht in die erwartete Richtung. So stiegen beispielsweise die Werte der Kontrollgruppe in Bezug auf die Dimension „soziales Engagement“ an, während die Werte in der Modellgruppe konstant blieben. Nennenswerte Transfereffekte auf Leistungssteigerungen in anderen Schulfächern konnten nicht festgestellt werden (vgl. BASTIAN 2003: 97).

„*Mus-e*“

Auch bei der Untersuchung von Siegfried GREIF (2004) an Osnabrücker Schulen, die an „*mus-e*“, einem europaweiten kulturpädagogischen Programm in vorwiegend benachteiligten Stadtteilen, teilnahmen, konnten nicht alle Grundannahmen eindeutig belegt werden. Zwar konnte bei den Kindern eine positive Breitenwirkung identifiziert werden, wie etwa Erweiterung der künstlerischen Ausdrucksfähigkeit und Kreativität, Zugewinn an Solidarität zwischen den Kindern sowie Förderung der Sozialkompetenz, des Selbstbewusstseins, des Durchhaltevermögens und der Beziehungen zwischen Kindern und Lehrern. Die Verwirklichung des angestrebten Ziels des „*mus-e*“-Projekts, dass die Kinder im Unterricht, in den Pausen und außerhalb der Schule mehr mit Kindern aus anderen Kulturen zusammen unternahmen, konnte jedoch nicht nachgewiesen werden. Die Evaluation des „*mus-e*“-Projekts, in dem Künstler und Lehrer gemeinsam im Rahmen des Unterrichts Aktivitäten wie Musizieren,

Singen, Tanzen, Gestalten und Theaterspielen anboten, stützte sich neben Unterrichtsbeobachtungen und Workshops vor allem auf qualitative Interviews mit Schulleitern, Lehrern, Künstlern und Teilnehmern.

„Die Hiketiden“

Auch die im Auftrag des Bundesministeriums für Justiz durchgeführte Evaluation des Darmstädter Theaterprojekts *„Die Hiketiden“*, in der eine griechische Tragödie um Kampfkunst und musikalisch-rhythmische Elemente erweitert wurde, griff auf einen Methodenmix zurück. In qualitativen Gruppeninterviews mit Teilnehmern, teilstandardisierten Befragungen der Teilnehmer und Assistenten sowie einem vertiefenden Workshopverfahren wurde von einem respektvolleren und unbefangeneren Umgang miteinander berichtet. Neben einer hohen Identifikation mit dem Projekt konnten bei den Teilnehmern – ca. 100 Jugendlichen aus benachteiligten Lebensverhältnissen im Alter von 14 bis 19 Jahren – weiterhin positive Wirkungen auf Selbstbewusstsein, Zielstrebigkeit sowie Konzentrations-, Kritik- und Teamfähigkeit ermittelt werden (AULKE u.a. 2006: 25ff.).

„Lernziel Lebenskunst“

Die Befunde aus dem Theaterprojekt *„Die Hiketiden“* decken sich mit den Ergebnissen aus der Studie von Raimund FINKE und Hein HAUN (2001), die im Rahmen des Projekts *„Lernziel Lebenskunst“* (vgl. BAER u.a. 1997; BKJ 1999, 2001) die psychosozialen Wirkungen aktiven Theaterspiels bei Jugendlichen in sieben Jugendtheatergruppen in fünf Städten näher beleuchten. Sie griffen dabei auf Auswertungen von Reflexions-Workshops mit anschließenden narrativen Einzelinterviews mit 42 Teilnehmern zurück. Auch hier gaben die Teilnehmer an, dass das Theaterspielen einen positiven Einfluss auf ihr Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen einerseits und ihre Kreativität und ihr Ausdrucksvermögen andererseits gehabt hätte. Positiv hervorgehoben wurde die Aufführung vor Publikum, das besondere Gruppengefühl und die Verbesserung der Fähigkeit zur Empathie. Für die Autoren erscheint dieses Ergebnis auch insofern plausibel, wenn man bedenkt, *„dass Theater ein Medium ist, das wesentlich auf der Präsentation einer personalen Rolle und dem gleichzeitigen Sich-Aussetzen der eigenen Person auf der Bühne beruht. (...) Macht man in diesem Prozess positive Erfahrungen, lässt dies beinahe zwangsläufig auch das Vertrauen zu sich selbst wachsen“* (FINKE/HAUN 2001: 101).

„Ich lerne zu leben“

Auf qualitativen Interviews mit 51 Kindern und Jugendlichen basierend untersuchte Werner LINDNER (2004, 2008) für die Landesvereinigung kulturelle Jugendbildung Nordrhein-Westfalen das Theaterprojekt *„Ich lerne zu leben“* auf dessen Bildungswirkungen hin. Er gelangt zu dem Schluss, dass das Theaterprojekt den *„Zugang zu unterschiedlichsten Bildungseffekten eröffnet, die dazu beitragen, Ich-Stärke, Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, soziale Sensibilität und die Kultivierung der ästhetischen Expressivität zu entwickeln“*

(LINDNER 2008: 177). Weiterhin zeigte sich, dass gerade bei kulturpädagogischen Angeboten die Individualität des Lernens sichtbar wird und individuell sehr unterschiedliche Lerneffekte eintreten können (LINDNER 2004: 96).

„TuSch – Theater und Schule“

Ein weiteres theaterpädagogisches Projekt, das auf seine Wirkungen hin evaluiert wurde, ist das Projekt *„TuSch – Theater und Schule“*. Im Rahmen dieses Kooperationsprojekts, an dem acht Schulen und sieben Theater in Hamburg beteiligt waren, besuchten Schüler der Klassen 1 bis 12 diverse Proben und Aufführungen, entwarfen Bühnenbilder, entwickelten eigene Inszenierungen und führten diese schließlich selbst auf. Nach der Auswertung von Fragebögen, die an die Ansprechpartner der Schulen und der Theater verteilt worden waren, resümieren die Autoren, dass es vielen Schülerinnen und Schülern gelang, *„ihr Selbstbewusstsein zu stärken, ihr Konzentrations- und Ausdrucksvermögen zu steigern und zu lernen, mit Einsatz und Freude auf ein Ziel hinzuarbeiten“* (BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG/KÖRBER-STIFTUNG 2003: 9).

„Artespace – ein multimedialer KunstSpielLernRaum“

Schließlich wurde auch das Projekt *„Artespace – ein multimedialer KunstSpielLernRaum“* evaluiert, das mobile Mitmachaktionen anbot und dessen Ziel es war, Kindern im Alter zwischen 6 und 14 Jahren ungeachtet ihrer milieu- oder migrationspezifischen Hintergründe den Zugang zu und Umgang mit neuen Medien nahe zu bringen. Folgt man den Autoren der Studie (PÄDAGOGISCHE AKTION/SPIELKULTUR e.V. 2006), dann ermöglichen Projekte der kreativen Medienbildung eine besonders günstige Lernsituation, in der Kreativität und Phantasie, Fertigkeiten und Fähigkeiten gefördert werden können. Da in solchen Projekten das gemeinsame Gestalten im Vordergrund steht, künstlerische Aktivitäten also in ein soziales Miteinander eingebettet sind, stärkt dies Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Problemlösungsfähigkeit und Engagement für sich und andere. Dass diese so erworbenen Fähigkeiten in anderen Lern- und Lebensbereichen kreativ und flexibel genutzt werden, ist ein weiteres Ergebnis der Studie, in der teilnehmende Beobachtungen und qualitative Interviews mit Mitarbeitern und Besuchern zum Einsatz kamen.

Zusammenfassung

Die hier vorgestellten empirischen Studien zu den psychosozialen Wirkungen von Kulturarbeit im Hinblick auf Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein, Konzentrationsfähigkeit und Durchhaltevermögen, Kreativität und Ausdrucksvermögen sowie Sozialverhalten und Sozialkompetenz kommen zu ähnlichen Ergebnissen. In allen aufgeführten Bereichen konnten positive Veränderungen festgestellt werden. Allerdings muss bezüglich der Aussagekraft, Gültigkeit und Übertragbarkeit dieser Ergebnisse berücksichtigt werden, dass bei manchen Evaluationen die empirische Basis vergleichsweise dünn und die Schlussfolgerungen nicht immer nachvollziehbar waren.

3.3 Methodische Vorbemerkungen

Evaluation ist kein feststehendes Konzept. Wenn soziale Maßnahmen evaluiert werden, kann das auf verschiedene Arten geschehen. Evaluationen unterscheiden sich hinsichtlich Fragestellung, Ressourcenausstattung, Methodenauswahl und -vielfalt, aber auch hinsichtlich ihrer Funktionen, Aufgaben, Heran- und Vorgehensweisen (vgl. BEYWL 2006; BEYWL/SPEER 2004; STRASSER u.a. 1995; STRASSER/WOHLFAHRT 1993). Es macht einen großen Unterschied für die Konzipierung und Realisierung der Evaluation, ob man beispielsweise die Evaluation formativ oder summativ anlegt, ob es sich um eine interne oder externe Evaluation handelt oder ob die Evaluation partizipativ erfolgt oder nicht.

Evaluationsansatz

Welcher Ansatz wurde im vorliegenden Fall gewählt? „*Kulturarbeit mit Kindern*“ wurde als Kooperationsprojekt konstruiert. Die Universität Duisburg-Essen, verantwortlich für die Evaluierung, war Teil dieses Kooperationsverbunds. Von dieser Festlegung als interne Evaluation war der Schritt zu einer dialoggesteuerten und partizipativen Evaluation nicht weit. So fand ein regelmäßiger Austausch zwischen den Projektbeteiligten vor Ort und dem Evaluationsteam statt. Die Evaluation weist sowohl einen formativen als auch einen summativen Charakter auf. Die Begleitung im formativen Sinne beinhaltete die Konzipierung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung mehrerer Workshops, das Anfertigen von zahlreichen Diskussionspapieren sowie eine kontinuierliche aktive Teilnahme an den Projektgruppentreffen. Neben dieser Feedbackfunktion erfüllte die Evaluation auch eine Bilanzierungsfunktion. Die Begleitung im summativen Sinne legte den Schwerpunkt darauf, die Wirkungen der Kulturarbeit eingehend zu untersuchen und in einer abschließenden Bilanz in diesem Bericht festzuhalten. Somit wurde ein ganzheitlicher Evaluationsansatz verfolgt, der sowohl formative als auch summative Elemente umfasste und von einer internen Position aus partizipativ angelegt war.

Erhebungs- und Auswertungsverfahren

Die Evaluation des Projekts „*Kulturarbeit mit Kindern*“ erfolgte in drei Wellen, die jeweils – dem Projektrhythmus folgend – den drei Aufführungen an beiden Projektstandorten nachgelagert waren. Die Interviews mit den Projektmitarbeiterinnen¹⁵, Lehrerinnen und Kindern äh-

¹⁵ Aus Anonymitätsgründen wurde das Geschlecht in die feminine Form vereinheitlicht, um wegen der geringen Anzahl männlicher Interviewpartner bei den Mitarbeiter- und Lehrerinterviews Rückschlüsse auf die Person zu verhindern. Bei den Kindern war wegen der größeren Fallzahl und einem ausgeglichenen Geschlechterverhältnis eine solche Vereinheitlichung nicht nötig. Jeder interviewten Person wurde ein Pseudonym zugeordnet.

nelten sich in ihren organisatorischen Rahmenbedingungen sowie in ihrer Konzeption, Durchführung, Nachbereitung, Transkription und Auswertung.

Allen Interviews lag ein Leitfaden zugrunde, der von mindestens zwei Personen entwickelt und für jede Untersuchungswelle überarbeitet wurde. Es wurden mit einer Ausnahme Einzelinterviews geführt, wobei die Teilnahme auf Freiwilligkeit basierte. Die Interviews fanden in Büroräumen der örtlichen Träger oder in Klassenräumen der kooperierenden Schule ohne Anwesenheit Dritter statt. Mit der digitalen Aufnahme des Interviews erklärten sich alle Interviewpartner einverstanden. Vor jedem Interview erklärte der Interviewer kurz den Hintergrund und den Ablauf des Interviews und sicherte Vertraulichkeit und Anonymisierung zu. Im Anschluss an jedes Interview wurde von den Interviewern – und später auch von den Transkribierenden – ein Postskriptum angefertigt. Das Postskriptum diente dazu, die wichtigsten spontanen Eindrücke zur Interviewsituation und zu deren Inhalten und Merkmalen festzuhalten. Alle Interviews wurden für die spätere Auswertung vollständig transkribiert, wobei bei der Übertragung ins normale Schriftdeutsch darauf geachtet wurde, die Spontaneität und Authentizität der Interviewsituation zu erhalten.

Bei der Datenerhebung wurde auf die Methode des „*problemzentrierten Interviews*“ zurückgegriffen. Wesentliches Merkmal dieser auf Andreas WITZEL (1982, 1985, 1996, 2000) zurückgehenden Interviewform ist ihre flexibel handhabbare Gegenstands- und Prozessorientierung. Durch eine „halbstandardisierte“ Interviewführung mit Leitfragen, Sondierungs- und Ad-hoc-Fragen kann der Interviewer auf individuelle Schwerpunktsetzungen, die vom Interviewten ausgehen, jederzeit reagieren, um sich zu seinem unterschiedlich gewichteten Erfahrungs- und Kontextwissen Zugang zu verschaffen. Gleichzeitig erleichtert die partielle Standardisierung die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews (vgl. MAYRING 1990: 49; WITZEL 1985: 236).

Für die sequenzanalytische Auswertung der Leitfadeninterviews wurde eine Technik nach Jochen GLÄSER und Grit LAUDEL (2006) angewandt, die sich an die qualitative Inhaltsanalyse von Philipp MAYRING (2000, 2008) anlehnt. Durch eine regelgeleitete und systematische Entnahme sowie Reduzierung der benötigten Informationen aus den Transkriptionen (Extraktion) wird eine sich von den Ursprungstexten unterscheidende Informationsbasis geschaffen, die lediglich die für die Beantwortung der Untersuchungsfrage relevanten Informationen enthält. Dazu wird ein Suchraster benutzt (Kategoriensystem), das ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen konstruiert wird. Dadurch wird gewährleistet, dass die theoretischen Vorüberlegungen die Extraktion anleiten. Das Kategoriensystem, das bei dieser Modifikation der qualitativen Inhaltsanalyse offen gehalten wird, ermöglicht außerdem, die Nachvollziehbarkeit der Analyse für Dritte, die Intersubjektivität des Vorgehens und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

Kinderinterviews (KI)

Insgesamt wurden 110 Interviews mit 61 Kindern in drei Wellen im Zeitraum vom 26.03.2007 bis zum 27.05.2008 realisiert. 27 Kinder wurden einmal, 19 wiederholt und 15 zu allen drei Erhebungszeitpunkten interviewt. Die Befragungen wurden von wissenschaftlichen

und studentischen Mitarbeitern durchgeführt, wobei ein Team von fünf Personen für den Großteil der Interviews verantwortlich war. Das Alter der Kinder lag mehrheitlich zwischen acht und zehn Jahren.¹⁶ Die Dauer der Interviews schwankte zwischen 8 und 35 Minuten, lag aber überwiegend zwischen 15 und 20 Minuten. Mit Ausnahme von zwei Kindern nahmen alle angesprochenen Kinder an einem Interview teil. Abgesehen von einigen Störungen durch Personen, die den Interviewraum betraten, verliefen die Interviews ohne nennenswerte Komplikationen. Nur ein Kind brach von sich aus das Interview ab und verließ nach zwei Minuten vorzeitig den Raum.

Die Leitfäden wurden für jede Welle angepasst und modifiziert, wobei mit Änderungen sparsam umgegangen wurde, um die nötige Vergleichbarkeit bei Wiederholungsbefragungen sicherzustellen. In der ersten Welle lag der Schwerpunkt auf Fragen zur Person (Schule, Freizeit, Freundeskreis, Familie), zur Teilnahmemotivation, zur kulturellen und musischen Vorerfahrung, zum Schwierigkeitsgrad der gestellten Aufgaben in den Einheiten und zu den Selbstwirksamkeitserwartungen und -erfahrungen. Für die zweite Welle wurden dann weitere Themen hinzugefügt, z.B. sollten die Teilnehmer die Aufführungen des ersten und zweiten Musicals miteinander vergleichen. In der dritten Welle wurde insbesondere auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eingegangen.

Mitarbeiterinterviews (MI)

In insgesamt 30 leitfadengestützten Interviews, die zwischen 30 und 60 Minuten dauerten, wurden elf Projektmitarbeiterinnen im Zeitraum vom 06.06.2008 bis 19.09.2008 von einem wissenschaftlichen Mitarbeiter – je nach Dauer der Projektzugehörigkeit und Nähe zu den Teilnehmern ein- bis dreimal – zu ihren Beobachtungen und Einschätzungen befragt. Im Zentrum der Interviews der ersten Welle standen unter anderem der berufliche Hintergrund der einzelnen Pädagoginnen, ihre Wahrnehmung der Entwicklung und Einschätzung der Infrastruktur für Kinder bzw. Familien am jeweiligen Projektstandort, ihre Wahrnehmung von sozialer oder kultureller Unterversorgung der Teilnehmer und ihre Beobachtung von Bewältigungsstrategien der Zielgruppe. In den nachfolgenden zwei Wellen wurde verstärkt auf die Entwicklungen und Veränderungen bei den einzelnen Teilnehmern sowie auf organisatorische, pädagogische und künstlerische Aspekte der Projektarbeit eingegangen.

Lehrerinterviews (LI)

Schließlich wurden auch mit vier Lehrerinnen leitfadengestützte Interviews geführt. Zwei wissenschaftliche Mitarbeiter befragten die Lehrerinnen unter anderem danach, welche Entwicklungen sie hinsichtlich Kreativität und Sozialkompetenz bei teilnehmenden Kindern wahrgenommen hatten, inwiefern die Mitarbeit bei „*Kulturarbeit mit Kindern*“ dabei eine Rolle gespielt hatte, welche Kompetenzen sie ihrer Einschätzung nach dabei erworben hatten und inwieweit diese relevant sein könnten für ihren späteren Lebensweg. Außerdem konnten

¹⁶ Alle nachfolgenden Altersangaben der Kinder beziehen sich auf das Jahr 2007.

in den 30 bis 60-minütigen Interviews vom 26.05.2008 bis zum 24.06.2008 zahlreiche Informationen zum Sozialverhalten der Kinder in der Klasse, zum familiären Hintergrund und zu der Situation der Kinder am jeweiligen Projektstandort gesammelt werden.

Teilnehmende Beobachtungen (TB)

Um zu den *Selbstwahrnehmungen* der Teilnehmer und den *Fremdwahrnehmungen* der Mitarbeiter eine dritte vermittelnde Perspektive hinzuzufügen, fanden ab der zweiten Projektphase teilnehmende Beobachtungen statt. Fünf wissenschaftliche und studentische Mitarbeiter begaben sich einzeln in die wöchentlichen Übungseinheiten und protokollierten ihre Beobachtungen. Sie nahmen dabei eine offene, aber passiv teilnehmende Beobachterrolle ein. So entstanden im Zeitraum vom 16.04.2007 bis zum 20.05.2008 insgesamt 83 Beobachtungsprotokolle, in denen unter anderem das Sozialverhalten einzelner Teilnehmer, gruppenspezifische Prozesse sowie die Genese und Lösung von Konfliktsituationen näher in den Blick genommen wurden. Gleichzeitig ließen die Beobachtungen auch weiterführende Aussagen zur Entwicklung der selbstbezogenen, sozialen und bereichsspezifischen Kompetenzen zu.

4 Evaluation – Teil 2: Empirische Befunde

Welche Ergebnisse konnten mit den eingesetzten Verfahren der empirischen Sozialforschung zu Tage gefördert werden? Um dieser Frage nachzugehen, werden in diesem Kapitel die Befunde der Evaluation vorgestellt. Die Einzelergebnisse aus den unterschiedlichen Methodenblöcken werden – geordnet nach inhaltlichen Gesichtspunkten – im Sinne einer wechselseitigen Überprüfung und Ergänzung zusammengeführt. Dabei wird neben der allgemeinen Querschnittsbetrachtung mit Hilfe einiger kontrastierender Fallbeispiele eine Längsschnittsperspektive eingenommen, um nicht nur punktuelle Einzelwirkungen analysieren, sondern auch individuelle Entwicklungsverläufe nachzeichnen zu können. Die vorangestellte Gesamtschau dient unter anderem dazu, vor ihrem Hintergrund die Ergebnisse aus der Längsschnittsperspektive sachgerecht einzuordnen.

Die individuelle Längsschnittsbetrachtung soll – in Ergänzung und Erweiterung der Ergebnisse aus der Querschnittsuntersuchung – einzelne Aspekte und Phänomene am konkreten Einzelfall näher beleuchten. Als Fallbeispiele werden Kinder aus der Duisburger Gesangsgruppe (Saba, Saranda und Olympia) und aus der Bottroper Theatergruppe (Mourad und David) herangezogen. Es handelt sich hier um jene zwei Gruppen, die die größte Konstanz bezüglich der Teilnahme und der Gruppenzusammensetzung aufweisen und deswegen besonders gut für eine vergleichende Längsschnittsanalyse geeignet sind. Außerdem verkörpern beide den Kernbereich von öffentlichkeitswirksamer Kulturarbeit, weil sie bei den Aufführungen im Zentrum der Aufmerksamkeit standen. Die Interpretationen werden mit Hilfe ausgewählter Zitate belegt. Da diese Auszüge aus den Interviewtranskripten und Beobachtungsprotokollen paraphrasiert werden, sind die Zitate zum Verständnis des Textes nicht zwingend erforderlich, sondern dienen in erster Linie der empirischen Fundierung und Illustration.¹⁷

Zunächst wird ausgeführt, welcher Stellenwert der Kulturarbeit in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer zukommt und inwiefern sie deren individuellen Bedürfnisse und Interessen bedient (Kapitel 4.1). Finden sich in diesen Ausführungen bereits erste Hinweise auf den Zusammenhang von Kulturarbeit und Selbstwirksamkeit, wird anschließend dezidiert darauf eingegangen, inwieweit die Kulturarbeit positiv auf den Auf- und Ausbau von selbstbezogenen Kompetenzen wirkt und wie die vier Erfahrungsquellen von Selbstwirksamkeit dabei von den Teilnehmern „angezapft“ werden (Kapitel 4.2). Danach werden die Entwicklungsverläufe beim Erwerb selbstbezogener, sozialer und bereichsspezifischer Kompetenzen thematisiert (Kapitel 4.3). Die wichtigsten Ergebnisse der einzelnen Analyseblöcke werden jeweils am Ende der Kapitel kurz zusammengefasst.

¹⁷ An manchen Stellen der Protokoll- und Interviewauszüge wurden – in eckigen Klammern – zum besseren Verständnis Ergänzungen und Ersetzungen eingefügt.

4.1 Stellenwert der Kulturarbeit für die Teilnehmer im Hinblick auf ihre Persönlichkeitsentwicklung

Greift Kulturarbeit das Bedürfnis nach Selbstentfaltung und Selbstdarstellung bei den Kindern auf? Welche spezifischen Bedürfnisse bestehen und wie werden diese in der Kulturarbeit befriedigt? Was ist – aus der Sicht der Kinder – das Besondere an der Kulturarbeit, wie sie im Projekt praktiziert wurde? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden, wobei hier schon Verbindungslinien zu dem im Zentrum des Interesses stehenden Erwerb von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vorgezeichnet werden, die dann anschließend in der sich damit beschäftigenden Analyse aufgegriffen werden. Während zunächst vornehmlich die Betrachtungsweisen der Erwachsenen, also der Projektmitarbeiterinnen und Lehrerinnen, Grundlage der Auswertung sind, steht danach die Kinderperspektive im Vordergrund, um die unterschiedlichen Sichtweisen ergänzen und miteinander vergleichen zu können.

Kulturarbeit als alternative Lernumgebung

Zu einer gelungenen Aufführung gehören nicht nur eine gute Bühnenpräsenz und -leistung des Einzelnen und der gesamten Gruppe, sondern auch die Anerkennung und Würdigung der Leistung durch das Publikum. Für jene Kinder, denen in der Schule viel Skepsis und Abwertung entgegenschlägt, weil ihnen zum Beispiel das Lernen im Rahmen der Schule schwer fällt, kann das alternative Anerkennungsfeld der Kulturarbeit für das Selbstvertrauen eine wichtige Rolle einnehmen und bestehende Selbstzweifel an ihrem Können zumindest minimieren. Die Wirkung entfaltet sich insbesondere dann, wenn die Kinder mit der öffentlichen Präsentation und Demonstration ihres Könnens ihren Lehrern und Mitschülern zeigen können, was in ihnen steckt und was sie können. In dem Eröffnen eines alternativen Lernfeldes zur Schule wird von den Projektmitarbeiterinnen ein Vorteil, wenn nicht der entscheidende Vorteil und die große Stärke von Kulturpädagogik gesehen, gerade wenn es um die Kompensation von ausgebliebener Anerkennung geht:

„Ich hätte auch nie gedacht, dass die am Ende immer noch so hoch motiviert sind. Also spätestens nach der Premiere hätte ich gedacht, jetzt ist die Luft raus. Aber als die da gehört haben, dass sie das noch mal [...] an ihrer eigenen Schule vorspielen können, dann waren sie wieder Feuer und Flamme dabei. [...] Also da scheint wirklich der Funke, auf der Bühne zu stehen und das durchzuspielen, richtig übergesprungen zu sein auf die Kids.“ (M1, MI.12, 14.12.2006, Z.523-529)

„Und [die Aufführungen] finden die [Teilnehmer], glaube ich, schon ziemlich was Tolles und nicht was Beliebiges. Weil sie da viel von haben. Auch diese besondere Aufmerksamkeit. Auch von ihren Schulen, die dann extra zur anderen Schule kommen, um sich das anzugucken. [...] Und auch mit den Lehrern. Also, dass sie dann wahrnehmen, wie viel Text sie können. Auch mal von Kleinen, die sonst in der Schule sich nichts merken können. [...] Also für solche Kinder ist es schon wichtig, die Möglichkeit zu haben, in besonderem Rahmen zu lernen und nicht nur im Rahmen Schule.“ (M7, MI.25, 18.06.2008, Z.630-639)

„Und ich glaube auch, dass die Kinder [durch die Aufführung] einen anderen Stand in der Klasse bekommen haben. Also, das ist ja schon was, wenn man dann extra mit der ganzen Klasse in eine andere Schule fährt, in eine große Aula und derjenige, den man sonst vielleicht ganz anders im Schulgeschehen wahrnimmt, der steht auf einmal so als – in Anführungsstrichen – Star auf der Bühne. Das ist schon was.“ (M9, MI.21, 03.12.2007, Z.186-191)

Für die Kinder, die in der Schule nicht die gewünschte Anerkennung erzielen können, wirkt eine gelungene Aufführung wie ein „Befreiungsschlag“. Kulturarbeit bietet für sie die Möglichkeit, sich in einem anderen Licht darzustellen bzw. in einem anderen Licht wahrgenommen zu werden. Sie bietet zugleich den Teilnehmern die Chance, aus dem schulischen Stigmatisierungs- und Selektionsprozess auszubrechen. Das zeigen die Statements der beiden Teilnehmer Gharib und Dilara besonders deutlich:

„Wie hast du dich dann nach dem Auftritt gefühlt? Als alles vorbei war? Kannst du dich daran erinnern?“ „Da war ich froh, stolz.“ [...] „Du hast dich gefreut?“ „Ja, weil manche vom Kindergarten waren vorn. Die haben halt am Anfang gesagt: ‚Du schaffst das nicht, du schaffst das nicht.‘ Dann war die Aufführung, hab es geschafft. Dann haben die alle gesagt: ‚Ja, du hast das geschafft.‘ Dann war ich froh.“ (Gharib, 8 Jahre, KI.68, 30.10.2007, Z.172-218)

„Denkst du denn, dass du gegenüber den Kindern, die noch nie was aufgeführt haben, einen Vorteil hast?“ „Also, als ich das noch nicht konnte, [...] da habe ich auch immer gesagt: ‚Ja, ich kann das noch nicht, weil ich das noch nie gemacht habe.‘ Und meine Freunde, die hatten das vorher schon gemacht und andere Kinder auch. [...] Die haben ein Mädchen in der Klasse, die kann ich gar nicht leiden. Ja, und die hat mich dann ausgelacht. Und jetzt, sagen wir mal beim Sport, heute bei der Betreuung, da haben wir auch was gemacht und da konnte sie das nicht. Da hab ich gesagt: ‚Siehst du, ich konnte früher nicht aufführen und da hast du mich ausgelacht und jetzt könnte ich dich auch auslachen – wenn ich so frech wäre wie du!‘“ (Dilara, 8 Jahre, KI.66, 29.10.2007, Z.236-250)

Beide Kinder wurden vor der Aufführung mit demotivierendem und abwertendem Verhalten ihrer Mitschüler konfrontiert. Durch die Aufführung konnten sie den Stigmatisierungsprozess anhalten und sich Respekt bei ihren Mitschülern verschaffen.

Der im Projekt realisierte pädagogische Ansatz, den Blick zuerst auf die Stärken und Kompetenzen der Kinder und nicht – oder wenn, dann zumindest erst nachher – auf deren Schwächen und Defizite zu richten, erweist sich besonders für jene sozial und in der Bildung benachteiligten Kinder als vielversprechende „Alternativroute“ auf dem Weg zum Bildungserfolg. Zudem steht hinter Kulturarbeit ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das dem Lerntrieb des Kindes freien Lauf lässt und es nicht in ein enges schulisches Korsett zwingt.

„Kulturpädagogik ist eigentlich eine ideale Form des Lernens, weil es ist ja viel mit Bewegung verbunden. Ist ja eine alte Erkenntnis, dass Kinder eigentlich viel besser lernen können, wenn die sich dabei bewegen und nicht dieses ‚Starre-in-der-Schule-sitzen‘, sich mit Stundenplänen unterordnen. Sondern ein anderer Ansatz, den ich eigentlich ideal für Schule fände, zu gucken: ‚Welche Schwächen und Stärken sind da? Wo kann man erst mal mit den Stärken arbeiten?‘ Damit da schnell Erfolgserlebnisse da sind, um dann auch an den Schwächen der Kinder zu arbeiten.“ (M9, MI.28, 03.07.2008, Z.444-451)

Lenkt man den Blick auf die kompensatorische Wirkung von Kulturarbeit, erhält man von den Projektmitarbeiterinnen interessante Praxisbeispiele dafür, dass Kulturarbeit ein adäquates Mittel darstellt, um jenen benachteiligten Kindern – vermittelt über die Erfolgserlebnisse, die die Kinder in der Kulturarbeit machen – Selbstvertrauen mit auf den Weg zu geben, das ihnen auch bei der Bewältigung von Herausforderungen weiterhelfen kann. Kinder, deren Leben

bislang wenige bis keine Berührungspunkte mit Kunst und Musik aufweist, saugen – nach der Einschätzung einer Mitarbeiterin – die Kulturarbeit förmlich auf:

„Also Probleme, denen Musik nahe zu bringen, habe ich eigentlich bis jetzt noch nicht so erlebt. Wenn man mit denen Musik macht, die saugen das regelrecht auf wie ein Schwamm. Das ist eine völlig neue Welt für die, habe ich immer das Gefühl. Und die sind da so begeistert mit dabei. [...] Der Zugang zur Musik ist: Sie mögen es gerne.“ (M6, MI.19, 14.11.2007, Z.195-205)

Eine ähnliche Erfahrung mit der hohen Aufnahmebereitschaft, Eigenmotivation, Ausdauer und Begeisterungsfähigkeit von Kindern, die im Elternhaus wenig Umgang mit Musik haben, machte auch eine andere pädagogische Fachkraft, die am Duisburger Projektstandort arbeitete:

„Wenn man mit Kindern arbeitet, die irgendwo in einem anderen Stadtteil wohnen [...] Da wohnen viele gut situierte Familien und wenn ich da mit Kindern was gemacht habe, [...] die sind oft so abgestumpft gegenüber Kulturarbeit, weil die schon zu Hause vollgepumpt werden. Die haben montags Musikschule, dienstags Kunstschule und so geht das dann die ganze Woche. Und die Kinder in Hochfeld, die saugen das auf wie ein Schwamm.“ (M5, MI.24, 18.06.2008, Z.729-744)

Fast wortgleich äußert sich auch eine Lehrerin der beteiligten Grundschule in Duisburg und bestätigt damit die Einschätzungen der Projektmitarbeiterinnen:

„Eigentlich sind es fast alle Kinder, die für so etwas [Kulturarbeit] total offen sind und es auch gerne machen. Also die sind unheimlich begierig. Die saugen so was echt auf.“ (L1, LI.03, 13.06.2008, Z.316-318)

Diese Aussagen können als Indiz für ein starkes Bedürfnis nach kulturellen oder ästhetischen Erfahrungen bei Kindern, die zu Hause keine musikalische Früherziehung genossen haben, gewertet werden. Die Lebenswelt der Kinder stellt dabei einen „Ankerpunkt“ dar. So wie man Kinder schneller über eine Sportart, die stark in ihrer Lebenswelt eingebettet ist, beispielsweise Fußball, für Sport begeistern kann, als beispielsweise über eine Ausdauersportart wie Joggen, kann der Zugang zu Kultur leichter über HipHop oder Popmusik hergestellt werden als über eine Hochkultur von Erwachsenen wie Klassik oder Jazz. In Bottrop wurden beispielsweise HipHop-Elemente in die Aufführung integriert und damit Zugangsbarrieren gerade bei den Jungen aus dem Weg geräumt.

Allerdings war HipHop auch nur ein Element neben vielen anderen, wie beispielsweise klassische Musik oder orientalische Rhythmen. Die Kinder kamen also mit neuen musikalischen Einflüssen in Berührung, auch um zu verhindern, dass die Kulturarbeit eine „lebensweltliche Einkapselung“ begünstigt. Entscheidend ist bei der Heranführung an neue musikalische Erfahrungswelten der spielerische Zugang, wie eine andere Mitarbeiterin anmerkt:

„Das funktioniert, [...] Musik und Spiel zu kombinieren. Über den Spielspaß haben die Kinder schon Interesse, sich mit der Musik auseinanderzusetzen.“ (M3, MI.29, 04.08.2008, Z.95-97)

Hat man das Interesse der Kinder erst einmal geweckt und sie ins kulturpädagogische Boot geholt, kann man mit ihnen auch zu neuen Ufern aufbrechen und ihrem lebensweltlichen Erfahrungshintergrund neue Erfahrungswelten und -angebote hinzufügen. Den Spagat zwischen den Musik- und Kunstrichtungen, die die Kinder aus ihrer „peer group“ und aus den Medien einerseits und aus dem Herkunftsland und ihrer Familie andererseits kennen, und jenen, die ihnen unbekannt sind, zu bewerkstelligen, ist eine große Herausforderung für die Kulturpäda-

gogik. Dieser Spagat ist aber zugleich die Voraussetzung, dass sich bei den Kindern eine kulturelle Horizonterweiterung einstellen kann.

Kulturarbeit als vielfältiger Erfahrungsraum

Kulturarbeit lebt in besonderem Maße von der Erschließung neuer Erfahrungsräume: von neuen „Erfahrungen“, die in neuen „Räumen“ gewonnen werden. Ist der Klassenraum für die Kinder noch vertrautes Terrain, betreten sie mit der Bühne eines Veranstaltungssaals und mit dem Aufnahmerraum eines Tonstudios Neuland, das ihnen unbekannt ist, das sie erst noch erkunden und in dem sie sich zurechtfinden müssen. Sie kennen diese Räume allenfalls aus dem Musik- und Reality-Fernsehen. In diesen neuen und unbekanntem Umgebungen können die Kinder Kontrasterfahrungen außerhalb ihres gewohnten Umfelds und Sozialraums sammeln.

Einen besonderen Eindruck haben die Tonstudioaufnahmen bei den Kindern hinterlassen. Am Duisburger Standort wurden drei Tonstudioaufnahmen gemacht, an denen die Kinder aus der Gesangs- und der Klangbaugruppe beteiligt waren. Das erste Tonstudio war ein kleines Kellerstudio in Duisburg-Mitte, das zweite ein geräumigeres und helleres Studio in Duisburg-Wanheimerort. Beim dritten Mal sind die Toningenieure ins Duisburger Projektbüro gekommen, haben dort die Technik aufgebaut und die Gesangsspuren aufgenommen. Die Kinder fanden also jeweils andere Rahmenbedingungen vor, die auch unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wurden.

„Und wie fandest du die Studioaufnahmen?“ „Also, das hat mir am meisten Spaß gemacht, so im Ganzen. Es ist einfach toll im Tonstudio zu sein, aber es wäre schöner gewesen, wenn wir irgendwo mit dem Auto hingefahren wären, weil wir waren hier in der Feuerwache, und ich find das im Tonstudio besser.“ „Und wieso findest du es im Tonstudio besser?“ „Weil da ist es einfach ein anderer Ort, man kennt den nicht. Und beim ersten Mal, da sind wir ins Tonstudio gegangen und da hat es richtig Spaß gemacht.“ (Saba, 9 Jahre, KI.94, 03.06.2008, Z.103-113)

„Und wie fandest du die Studioaufnahmen? Im Vergleich zur ersten und zweiten Studioaufnahme?“ „Also, das hat mir nach wie vor gut gefallen, bei der anderen Aufführung ja auch. Aber ich fand das besser im richtigen Tonstudio. Wir haben das ja dieses Mal im Büro von der M1 gemacht, und da hat mir das im Tonstudio besser gefallen, weil das hatte dann mehr so was von Tonaufnahmen.“ (Andrea, 8 Jahre, KI.95, 03.06.2008, Z.20-26)

„Wie fandest du es denn im Studio?“ „Schön.“ „Was fandest du da am tollsten?“ „Am tollsten fand ich es, dass ich so was erleben kann. Das mit dem ins Studio gehen und das mit dem Mikrofon. Das ist ja eigentlich nur so für Stars.“ (Olympia, 9 Jahre, KI.23, 03.04.2007, Z.663-669)

Auch die drei pädagogischen Fachkräfte, die bei den Aufnahmen dabei waren, betonten, wie wichtig die Atmosphäre bei den Aufnahmen ist, damit die Kinder jenes Maß an Ausdauer, Konzentration und Disziplin aufbringen können, das für eine erfolgreiche Aufnahme erforderlich ist:

„Das war ja auch was, was für die Kinder total ungewohnt war. Diese Studioatmosphäre. Und das erste Mal eigentlich, dass auch alle merkten: [...] ‚Jetzt geht es so ans Eingemachte.‘ [...] Da war auch eine richtige Spannung zu spüren bei den Kindern.“ (M3, MI.10, 27.11.2006, Z.250-272)

„Beim ersten Mal hatten wir ein Studio im Keller, was jetzt an sich nicht schlimm ist, aber es gab keinen Aufenthaltsraum für die Kinder. [...] Bei diesem Mal waren wir in einem großen, hel-

len Studio, was direkt vor der Tür einen Innenhof hatte, wo eine Wiese war. Wo wir draußen auf der Wiese sitzen konnten. Es gab einen Aufenthaltsraum. Es gab vernünftige Toiletten. Das war einfach von den Rahmenbedingungen her schon viel netter.“ (M1, MI.18, 29.10.2007, Z.236-245)

„Mir wäre lieber, wir wären wieder in einem richtigen Studio gewesen und nicht hier, weil da einfach mehr Atmosphäre entsteht. Das ist denen hier nicht... Nicht feierlich ist das falsche Wort. Aber es ist einfach toll: ‚Wir gehen jetzt in ein Studio! [...] Da haben die ein Pult und lauter Knöpfe sind da und Oah!‘ [...] Dieses Hochgefühl haben die diesmal hier nicht so gut entwickeln können in diesem Raum.“ (M4, MI.27, 25.06.2008, Z.376-385)

Durch die ungewohnte Umgebung in einem Tonstudio bekommen die Aufnahmen einen „Glanz des Besonderen“, eine gewisse „Feierlichkeit“, was bei den Kindern eine „Spannung“, ein „Hochgefühl“ hervorruft. Durch die fortschreitende Digitalisierung der Studioteknik sind die „mobilen Studios“, wie sie bei der dritten Aufnahme zum Einsatz kamen, inzwischen immer mehr auf dem Vormarsch – auch weil sie erheblich kostengünstiger sind als eigene Studioräume. Aus pädagogischer Sicht rechnet sich jedoch die von der Organisation her aufwändigere und kostenintensivere Aufnahme in einem Studio, weil sie eine neue Erfahrungsquelle für die Kinder darstellt, aus der sie erst durch die Einbettung in eine „erhebende“ Umgebung schöpfen können.

Von ähnlich herausragender Bedeutung wie der Tonstudioaufenthalt ist für die Wirkung der Kulturarbeit die öffentliche Aufführung. Die Aufführung kann als „Kristallisationskern“ der kulturpädagogischen Arbeit angesehen werden. Hier offenbart sich, ob die Teilnehmer die erlernten Kompetenzen verinnerlicht haben und anwenden können. Während sich die bereichsspezifischen und sozialen Kompetenzen schon in den Übungsstunden weitestgehend ausgebildet haben und bei der Aufführung „nur“ abgerufen werden müssen, stellt sich die Situation bei der selbstbezogenen Kompetenz völlig anders dar: Erst durch die öffentliche Inszenierung bekommt der Darsteller die Anerkennung und die Bestätigung für sein Können. Erst dann weiß der Darsteller, dass er etwas kann, etwas geschafft und erschaffen hat, was gut war. Erst durch die Bestätigung, dass die eigenen künstlerischen und darstellerischen Fähigkeiten einen gewissen Qualitätsanspruch erfüllen, den ein Publikum von einer Darstellung erwartet, entfalten sich die Wirkungen auf das Selbstvertrauen. Zwei der interviewten Lehrerinnen fassen das zusammen:

„Ich glaube, dass viele Kinder noch nie eine Bühne gesehen haben. Und überhaupt, sich zu präsentieren und Applaus zu bekommen, das ist ein einmaliges Erlebnis und das fördert die Persönlichkeit enorm, glaube ich, wenn man das Gefühl hat: ‚Boah, die klatschen jetzt für mich.‘ [...] Weil sie das Gefühl bekommen: ‚Ich kann was, ich bin wer, und ich bin toll, und es ist gut, was ich tue!‘“ (L1, LI.03, 13.06.2008, Z.654-664)

„Ich denke, dass wenn man die Möglichkeiten [kulturpädagogischer Ergänzung des Schulunterrichts] hat, dass man die auch dringend nutzen sollte und dass das gerade auch in Schulen unseres Standortes wahnsinnig wichtig ist, wo viele Kulturen zusammen treffen. [...] Dass man Kindern auch aus sozial schwachen Bereichen Gelegenheiten gibt zu zeigen: ‚Ich kann was!‘ oder: ‚Wir können gemeinsam was erreichen!‘, dann ist das gut für das Selbstwertgefühl, für das Zusammenleben und Lernen.“ (L2, LI.02, 09.06.2007, Z. 361-372)

Dass viele Kinder die erfolgreiche Aufführung mit Stolz erfüllt, kommt durch die folgenden Statements gut zum Ausdruck:

„Und was hast du nach der Aufführung dann gedacht? [...]“ „Das hat Spaß gemacht, das hab ich toll hingekriegt.“ (Gülten, 7 Jahre, KI.97, 10.06.2008, Z.385-388)

„Nach der Aufführung, als alles vorbei war, wie hast du dich da gefühlt?“ „Fröhlich!“ „Fröhlich?“ „Dass wir das alles gut hingekriegt haben.“ (Jochen, 8 Jahre, KI.64, 27.09.2007, Z.68-90)

„Und wie war das, als das [die Aufführung] zu Ende war, was war das dann so für ein Gefühl? Hattest du da immer noch Lampenfieber?“ „Nein, da war ich irgendwie stolz auf mich selber.“ (Kaan, 8 Jahre, KI.55, 24.09.2007, Z.32-38)

„Und nach der Aufführung?“ „Da war ich stolz auf mich.“ [...] „Hättest du denn bei der Aufführung was besser machen können?“ „Nein. Eigentlich habe ich es so gut gemacht, wie ich konnte.“ [...] „Was fandest du an der Aufführung besonders toll?“ „Dass da viele Kinder mitgemacht haben. Dass nicht nur so ein paar Kinder mitgemacht haben.“ (Fabian, 8 Jahre, KI.65, 27.09.2007, Z.475-506)

„Und wie war das Gefühl vor dem Auftritt und beim Auftritt und nach dem Auftritt?“ „Also ich fühlte mich gut, das hat auch Spaß gemacht mit dem Kostüm und so. Das macht auch Spaß mit Freunden und so. Es ist ein anderes Gefühl, allein auf einer Bühne zu sein als mit Freunden.“ (Saba, 9 Jahre, KI.94, 03.06.2008, Z.88-92)

Die beiden Aussagen von Fabian und Saba machen außerdem darauf aufmerksam, wie stark die Aufführung als Gemeinschaftserlebnis wahrgenommen wird und nicht als die Summe von Einzelleistungen. Die beiden Kinder sind nicht nur auf ihre eigenen Leistungen stolz, sondern heben hervor, dass erst das Zusammenwirken von vielen Kindern die Aufführung zu einem besonderen Erlebnis macht.

Auch den Veranstaltungssaal umweht jener feierliche Glanz, der im Tonstudio für eine besondere Atmosphäre sorgt. Schon das professionelle Ambiente bedeutet für die Kinder eine gewisse Wertschätzung. Die Ausstattung mit Backstage-/Schminkraum, Kostümen, Requisiten, Sound- und Lichtanlage, kabellosen Mikrofonen („*headsets*“) und Bühne, auf die der Veranstaltungssaal hin zugeschnitten ist, sendet die unmissverständliche Botschaft: „Ihr steht heute im Mittelpunkt!“. In diesem Zusammenhang sticht die Kurzaufführung im Rahmen der Mitgliederhauptversammlung des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes – Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V. in der Wuppertaler Stadthalle heraus, deren fürstlich-historisches Ambiente für die Kinder eine andere Erfahrungsebene im Vergleich zu einer Schulaula oder einem Veranstaltungszentrum darstellt.

„Also ich habe erst im Vorhinein gedacht, dass das ganz schön aufwändig ist, für die fünf Minuten Auftritt beim Paritätischen einen Bus zu organisieren, die Kinder einzuladen, die Eltern alle vorher anzuschreiben, das Einverständnis von der Schulleitung einzuholen, eine Stunde ins Bergische Land zu fahren und dann eben fünf Minuten Auftritt und eine Stunde wieder zurückzufahren. Aber im Nachhinein muss ich sagen, dass sich das auf jeden Fall gelohnt hat. Weil dieser kurze Auftritt hat denen so einen Selbstbewusstseinsschub gegeben. [...] Die waren erst mal schon total begeistert von diesem edlen Ambiente, diesem edlen Gebäude, in dem sie da aufgetreten sind, [...] und als wir [nach dem Auftritt] die Treppe hochgegangen sind, meinte dann Branko, der immer so ein bisschen zum Pathetischen neigt: ‚Wer hätte gedacht, dass wir es einmal so weit bringen würden!‘ [...] Also das war zwar klein, aber die Auswirkungen waren, glaube ich, ganz schön heftig und das wird ganz schön hängen bleiben bei denen.“ (M1, M1.18, 29.10.2007, Z.149-180)

Diese Schilderung ist ein Paradebeispiel für die nachhaltige Wirkung der eingangs erwähnten Kontrasterfahrungen. Der Vergleich der zum Teil sehr heruntergekommenen Siedlung am

Borsigweg in Bottrop mit der aufwändig restaurierten Wuppertaler Stadthalle könnte kaum anschaulicher sein. Die Erfahrung zu machen, dass ihnen diese Räume nicht verschlossen sind, ist ein positiver Effekt der Kulturarbeit auf die Teilnehmer.

Kulturarbeit als offener Probier- und Experimentierraum

Es wäre aber zu kurz gegriffen, Kulturarbeit allein auf das Endprodukt, in diesem Fall die Aufführung, zu reduzieren. Die Übungseinheiten sind keine reinen Vorbereitungsstunden, in denen die einzelnen Dialoge, Liedtexte und Tanzbewegungen monoton wiederholt und auswendig gelernt werden. Dieser Teil nimmt einen vergleichsweise kleinen Raum ein. Er bildet vielmehr die Arbeitsfläche, auf der die Vermittlung von Sozial- und Selbstkompetenzen stattfindet. Diese Vermittlung ist das, was in der Kulturpädagogik Zeit und Nerven, Schweiß und Tränen kostet. Dieser Vermittlungsprozess kann durch bestimmte Grundparameter zwar in grobe Bahnen gelenkt, aber nie vollständig geplant und gesteuert werden. Zu groß sind die Unwägbarkeiten auf diesem Weg. Zu viele Einflussfaktoren entziehen sich der Kontrolle und liegen außerhalb der Reichweite des Kulturpädagogen, dem in der Regel ohnehin nur ein begrenztes Zeitfenster und Zeitkontingent zur Verfügung steht und der mit den Ausgangsbedingungen, die er vorfindet, notgedrungen vorlieb nehmen muss.

Innerhalb dieser Grenzen besitzt Kulturarbeit aber eine hohe Anziehungskraft für Kinder und Jugendliche. Ein Magnet ist der Probier- und Experimentierraum, den ihnen Kulturarbeit zur Verfügung stellt. Der spielerische Umgang mit neuen und möglichst vielen künstlerisch-handwerklichen Medien, Materialien und Techniken übt eine starke Faszination auf die Kinder aus. Hier wird die kindliche Neugierde angestachelt und unmittelbar mit Selbstwirksamkeitserfahrungen verknüpft, aus denen die Kinder neues Selbstvertrauen schöpfen können. Dass sowohl die Bereitschaft als auch das Bedürfnis nach neuen künstlerischen Herausforderungen bei vielen Kindern vorhanden sind, zeigt die Aussage von Talha:

„Eigentlich wollte ich erst mal singen und dann hab ich meine Meinung geändert, weil ich ja letztes Mal auch bei Singen war und dann wollte ich jetzt mal in eine andere Gruppe gehen. Jetzt bin ich bei Tanz und wenn ich noch einmal hier wäre, würde ich bei Bühnenbild mitmachen.“ (Talha, 9 Jahre, Kl.57, 24.09.2007, Z.213-218)

Die breit gefächerte Palette des kulturpädagogischen Angebots bietet verschiedene, frei wählbare „Andockstationen“ mit unterschiedlichen künstlerischen Darstellungs- und Ausdrucksformen einerseits und unterschiedlichen „Schwierigkeitsstufen“ andererseits. Die sparten- und gruppenspezifischen Angebote sind trotzdem durch eine gewisse Durchlässigkeit gekennzeichnet und durch die Projektklammer weiterhin miteinander verbunden. So ist es möglich, Kinder mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, was ihre bereichsspezifischen und selbstbezogenen Kompetenzen angeht, zu integrieren. Das verringert zudem die Wahrscheinlichkeit von Unter- oder Überforderung. Dadurch, dass die individuellen Interessen und Bedürfnisse passgenauer aufgegriffen werden können, sind günstige Voraussetzungen für Selbstmotivation bei den Kindern gegeben.

Für manche Kinder ist das auch insofern vorteilhaft, weil sie sich so erst einmal langsam an die Herausforderungen, die die Kulturarbeit mit sich bringt, herantasten können. Mourad ist

nach Aussagen von zwei Mitarbeiterinnen so ein Fall, der zunächst mit einer kleinen Rolle begann und seinen Sprechanteil auf der Bühne von Stück zu Stück kontinuierlich ausbaute und sich schließlich – durch die Erfolgserlebnisse in seinem Selbstbewusstsein gestärkt – neuen künstlerischen Darstellungsformen zuwendet.

„[Mourad] hat ja bei der ersten Aufführung eine ganz kleine Rolle gehabt. [...] Aber das war nur ein ganz kurzer Auftritt. Und der hat die Texte gesprochen. Aber da ist er ja sozusagen als Person nicht in Erscheinung getreten. Und das hat ihm ziemlich viel Spaß gemacht. Und deswegen haben wir dann auch gedacht, ihm eine etwas größere Rolle zu geben. [...] Weil er da auch sehr viel Text hatte, was sich nach und nach so ergeben hat, weil in dieser Gruppe war er der, der am meisten da war. Der den Text am schnellsten auswendig konnte. Oft auch die Textpassagen der anderen auswendig konnte. Und auch keine Hemmungen mehr hatte, auf die Bühne zu gehen.“ (M7, MI.22, 03.12.2007, Z.96-108)

„[Mourad] hat auch ein gewisses Interesse jetzt, das er so vorher gar nicht hatte: Schauspieler wollte er gar nicht sein. Das kommt jetzt. Bei dem letzten Stück wollte er auf gar keinen Fall tanzen. Das fand er auch ganz furchtbar. [...] Ja, er tanzt jetzt schon mal so mit. Also auch da traut er sich mehr zu. Bei ihm war es wirklich, glaube ich, eine Selbstwertgeschichte.“ (M8, MI.26, 26.06.2008, Z.243-248)

Andere Kinder wie etwa Philipos meiden zunächst jene Ausdrucksformen, die eine zu hohe Aufmerksamkeit auf sich ziehen, und suchen sich zunächst „unauffällige“ Ausdrucksformen aus, die nicht mit so viel Schamgefühlen besetzt sind:

*„Warum wolltest du in die Tanzgruppe und nicht zum Beispiel in die Gesangs- und Klangbau-
gruppe?“ „Singen kann ich zwar gut, aber da schäme ich mich.“ (Philipos, 9 Jahre, KI.79,
13.11.2007, Z.230-233)*

Neben der Breite des Angebots ist deren Offenheit ein weiteres wichtiges Charakteristikum für Kulturarbeit. Die Schwelle, sich und seine Ideen in die bestehende Konzeption einzubringen und sie partizipativ mit- und weiterzuentwickeln, ist in kulturpädagogischen Projekten mit prozessorientierter Ausrichtung niedrig. Partizipation und aktive Mitgestaltung sind das, was offene Kulturarbeit gegenüber dem lehrerzentrierten, ergebnisorientierten und geschlossenen Kunstunterricht in der Schule auszeichnet. Das betrifft nicht nur die Motivation und damit die Selbstkompetenz, nicht nur die künstlerische Ausdrucksfähigkeit und damit die bereichsspezifische Kompetenz, sondern das betrifft im besonderen Maße die Sozialkompetenz. Ideen sammeln und umsetzen, Ratschläge geben und annehmen, Regeln aufstellen und durchsetzen, Aushandlungsprozesse initiieren und beenden, Aushandlungsverfahren entwickeln und einhalten, Kompromisse finden und akzeptieren – all das kann nur geschehen, wenn der künstlerische Prozess offen gehalten wird. Und all das können die Kinder nur lernen, wenn sie selbst daran beteiligt sind. Ein solches prozessorientiertes Vorgehen ist am Anfang mit vielen Mühen verbunden, zahlt sich am Ende aber aus, wie eine Mitarbeiterin berichtet:

„Diese Entwicklung habe ich festgestellt, dass das immer besser wurde, [...] länger sitzen zu bleiben, den anderen zuzugucken und auch dann über Ratschläge zu reden und zum Teil auch entgegenzunehmen.“ (M7, MI.22, 03.12.2007, Z. 470-473)

Manchmal reicht es schon aus, wenn ein Kind mit hohen Sozialkompetenzen über die nötige Durchsetzungskraft und das nötige Ansehen in der Gruppe verfügt, um das soziale Klima in der Gruppe positiv zu beeinflussen. Der folgende Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll veranschaulicht das:

Nachdem die Kinder eine Weile geprobt haben, sollen Mädchen und Jungen nun einzeln ihren Part vortragen. Als die Jungen mit dem Vortragen an der Reihe sind, stört Hülya sie, da sie mit einem der Rainsticks spielt. Asli sagt daraufhin: „Darf ich was sagen?“ Der Gruppenleiter nickt. Asli: „Die Jungs waren bei uns auch leise und jetzt wollen die was vormachen, dann müssen wir auch leise sein.“ Durch diese Aussage beendet sie Hülyas Störverhalten und die Jungen können ihren Teil vortragen. (Klangbaugruppe, TB, 18.02.2008, Z.69-77)

Freilich besteht bei einer zu großen Offenheit die Gefahr, die Kinder mit all zu großen Spielräumen zu überfordern. Sie brauchen einen grob abgesteckten Orientierungsrahmen, innerhalb dessen sie jedoch möglichst frei agieren können. Diese Struktur zu etablieren, stellt eine Hauptaufgabe der kulturpädagogischen Bemühungen dar. Auch darf das Ziel nicht aus den Augen verloren werden, denn schließlich sind Zielsetzung und Zielerreichung die Grundvoraussetzungen für den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Zumal das Publikum die Kulturarbeit an der künstlerischen Qualität der Aufführung misst und eine gelungene Aufführung mit dem damit verbundenen Erfolgserlebnis die wichtigen Impulse für die Selbstwirksamkeit freisetzt.

„Je zielorientierter das läuft, umso höher kann der künstlerische Anspruch sein, ist mein Gefühl. Je mehr man vorgibt. Aber es wird interessanter dadurch, dass man die Kinder mit teilhaben lässt. Und das funktioniert, wenn sie Spaß daran haben und wenn man sie mit einbezieht. Also die Vorgaben von der Struktur muss man schon setzen. [...] Wenn man das so ganz offen lässt am Anfang, das funktioniert nicht, weil dann auch die Kinder überfordert sind. Man muss schon eine Vorstellung haben, wie das nachher aussehen könnte. Und dann kann man mit den Kindern arbeiten, auch wenn etwas anderes dabei rauskommt.“ (M7, MI.25, 18.06.2008, Z.197-207)

Ein solcher prozessorientierter Zugang nimmt in der Regel mehr Zeit in Anspruch, bedeutet aber nicht zwangsläufig ein geringeres Maß an künstlerischem Anspruch. Die nicht immer konfliktfreie Mitbestimmung der Kinder in der Duisburger Gesangsgruppe bei der Umsetzung ihrer Gesangs- und Tanzperformance hat eine Gruppendynamik angestoßen, die dazu führte, dass sie ihr Gruppenziel bei weitem übertrafen, wie die Mitarbeiterin erzählt:

„Uns ist langweilig! Wir kennen die Lieder ja schon! Gibt es nicht noch mehr Lieder?“ [...] Eigentlich waren uns ja nur Lieder gegeben und dass wir da jetzt auch noch Bewegungen gemacht haben, dass haben wir ja von uns aus getan. Das hat einen Spaß gemacht, sich das auszudenken: ‚Was könnten wir daraus machen? [...] Wie setzen wir das bewegungstechnisch auf der Bühne um?‘ Und gab es ganz viele verrückte Vorschläge. Aber da waren die wieder voll dabei. Da war es nicht mehr langweilig. Also es war irgendwann auch erarbeitet, war irgendwann auch in trockenen Tüchern. Da ging es wieder los. Ich habe denen ja schon viel mehr Arbeit gegeben, als die eigentlich gehabt hätten. Denn singen und eine Choreographie machen und dabei weiter singen und sich bewegen oder darauf achten, wer bewegt sich jetzt wohin – das ist ja viel schwerer. Aber auch das war für die eine Leichtigkeit.“ (M4, MI.27, 25.06.2008, Z.533-548)

In diesem Fall zog die anfängliche Ergebnisorientierung eine Unterforderung der Kinder nach sich, was sich in Langeweile und unkooperativem Verhalten äußerte. Erst durch das gemeinsame Erarbeiten und Ausprobieren von zusätzlichen künstlerischen Elementen konnte die überschüssige Energie in kreative Bahnen gelenkt werden.

Durch die vielen Möglichkeiten sich auszuprobieren liefern kulturpädagogische Projekte zugleich Gelegenheiten für die Teilnehmer, sich neue Herausforderungen zu suchen und zu bewältigen sowie damit die anvisierten Selbstwirksamkeitserfahrungen quasi „nebenbei“ zu sammeln. Wichtig dabei ist, von pädagogischer Seite sicherzustellen, dass die vereinbarten

Nah- und Fernziele auch etappenweise erreicht werden und keine Beliebigkeit an ihre Stelle tritt. Sonst kann prozessorientiertes Arbeiten schnell in demotivierendes Arbeiten umschlagen. Kulturarbeit muss somit ständig in Bewegung bleiben, damit die Balance zwischen künstlerischem und pädagogischem Anspruch, zwischen Ziel- und Prozessorientierung, zwischen Unter- und Überforderung aufrecht erhalten werden kann.

Kulturarbeit als geschützter Frei- und Schonraum

Die Kinder nehmen das Projekt als konkurrenzfreien Raum für ihre künstlerischen Ideen und als Schonraum abseits von Leistungs- und Notendruck wahr, auch und gerade in Abgrenzung zum schulischen Musik- und Kunstunterricht. Die Möglichkeit, sich frei(er) künstlerisch auszudrücken, ist für manche Kinder sehr wichtig, ebenso, dass ihnen ein Mitspracherecht an der Gestaltung und Entwicklung des Werks zugestanden wird. Das Einbringen von eigenen Vorschlägen und das Miterleben, wie die eigenen Vorschläge tatsächlich umgesetzt und Teil eines Ganzen werden, hat eine besondere Bedeutung für die Kinder.

Durukal ist ein solches Kind, das diesen Freiraum braucht und einfordert. Dass ihm dieser Freiraum bei der sinnlichen und kreativen Selbsterfahrung im Projekt gewährt wird, weiß er von Beginn an sehr zu schätzen:

„Du hast ja auch schon bei dem letzten Stück mitgemacht. Machst du deshalb wieder mit?“ [...] „Beim letzten Mal war ich Sänger. Da habe ich das Bühnenbild gesehen und das hat mir gefallen. Da habe ich gedacht, diesmal wird es bestimmt besser.“ „Also gefällt es dir diesmal besser?“ „Eigentlich schon. Vorher habe ich nichts machen können. Das finde ich voll doof. Aber hier kann ich malen, hier kann ich Ideenvorschläge machen. Das finde ich gut.“ (Durukal, 8 Jahre, KI.07, 26.03.2007, Z.216-225)

„Gibt es ein Fach, was du jetzt nicht mehr so gerne machst wie früher?“ „Ja, Kunst.“ „Und warum machst du Kunst nicht mehr so gerne?“ [...] „Ausmalen mag ich nicht!“ „Wieso magst du das nicht?“ „Ich bin das gewöhnt, da [bei Ku.Ki] Sachen selber zu malen! Und dann auszumalen! Aber da [in der Schule] ist alles vorgegeben und du musst dann ausmalen, das find ich total blöd! Ich find, das ist kein Zeichnen.“ „Okay, und wenn du das jetzt mal vergleichst mit dem Zeichnen, was ihr in der Bühnenbildgruppe gemacht habt? Ist da ein Unterschied?“ „Ja, ein Großer! [...] Ich würde lieber mit Pinsel machen, aber wir dürfen ja nicht.“ [...] „Ach so, also erst wenn du selbst irgendwie vorzeichnest und ausmalst, dann ist okay, aber nicht, wenn das jemand anderes schon gezeichnet hat und du sollst das nur ausmalen?“ „Ja, ja.“ (Durukal, 8 Jahre, KI.90, 08.01.2008, Z.410-461)

Irritierend ist zunächst, dass Durukal den Kunstunterricht nicht mehr besonders mag. Was auf den ersten Blick als ein negativer Effekt der Kulturarbeit erscheint, nämlich der Verlust des Interesses am Kunstunterricht, entpuppt sich beim näheren Hinsehen als positiver Effekt. Dadurch, dass er im Rahmen der Projektarbeit viel Raum für Kreativität nutzen konnte, erkennt er, wie un kreativ manche Angebote im Kunstunterricht sind (Ausmalen nach Zahlen). Das Ausmalen als Routinetätigkeit ist nicht das Problem, das Ausmalen selbst erstellter Vorlagen im Projekt macht ihm beispielsweise nichts aus. Es ist vielmehr der Umstand, dass er lediglich nach- und ausmalen muss, was ein anderer vorgezeichnet hat. Hier wird zum einen deutlich, dass aus Unterforderung schnell Frustration und Rückzug resultieren kann. Zum anderen weist das Beispiel auch darauf hin, wie wichtig es ist, die kindliche Kreativität nicht zu sehr

durch Vorgaben einzuengen, sondern ihr stattdessen zunächst Freiraum zuzugestehen und im weiteren Verlauf immer wieder neue Herausforderungen und neue Techniken anzubieten.

Auch andere Kinder betonen, wie sehr sie diesen kreativen Freiraum zu schätzen wissen, der ihnen im Kunst- und Musikunterricht zum Teil verwehrt bleibt. Für Mourad stellt das schon im ersten Interview einen wichtigen Punkt dar, den er im dritten Interview noch einmal betont:

„Wenn du das mal vergleichst: Den Kunstunterricht, Mus-e und hier. Was würdest du sagen, was gefällt dir am besten? Oder was sind so die größten Unterschiede?“ „Ich finde es hier immer am besten.“ „Und warum?“ „Weil da kann man auch sprechen... Also man sagt, man soll nicht so laut sein. Aber ich bin schon laut. Dass man sich unterhalten kann. Das finde ich schön.“ (Mourad, KI.10, 27.03.2007, Z.176-185)

„Nämlich was macht mehr Spaß?“ „Hier.“ „Hier. Und warum macht das hier mehr Spaß?“ [...] „Weil da können wir immer aufstehen und immer rumgehen. Aber bei der Schule dürfen wir das nicht so.“ (Mourad, KI.102, 16.06.2008, Z.244-251)

Catarina ergänzt, dass die Produkte nachher einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Darin liegt ein weiteres wichtiges Unterscheidungskriterium zum Kunstunterricht. Denn dort können die Kunstwerke häufig keine Außenwirkung entfalten, dienen also ausschließlich dem schulischen Selbstzweck der Belehrung und Benotung, womit ein wichtiger Aspekt von Kunst ignoriert wird.

„Wenn du das mal vergleichst: Den Kunstunterricht und hier mit der Arbeit, was ihr in der Ku.Ki-AG macht – gibt es da irgendeinen Unterschied?“ „Hier bei Ku.Ki verwenden wir das die ganze Zeit [...], aber in der Klasse dann malen wir das nur so für uns selber.“ „Okay. Und hier kriegen das andere Leute zu sehen?“ „Ja.“ „Und ist noch irgendetwas anders?“ „[...] Das wir nicht so reinschreien: ‚Ähm? Wie geht das noch mal?‘ Da muss man aufzeigen und hier kann man einfach...“ „...hier kann man fragen. Was findest du besser?“ „Einfach reinschreien.“ (Catarina, 7 Jahre, KI.104, 23.06.2008, Z.492-516)

Die Entspannungsphasen abseits der festen Strukturen und des Leistungsdrucks des Unterrichts scheinen für die Kinder sehr erholsam zu sein. Eine Projektmitarbeiterin findet diese „Phasen des Loslassens“ gerade für jene Kinder wichtig, die im Grundschulalter schon erwachsen wirken. Aus ihren Ausführungen geht weiter hervor, dass die kulturpädagogische Toleranzschwelle sehr hoch gehängt werden muss. Man muss sich daher umso intensiver Gedanken machen, wie man die Toleranzgrenze und die dahinter stehenden Regeln für Kinder erkennbar macht, damit die Kulturarbeit einen ausreichenden Sanktionsrahmen besitzt.

„Andrea, [...] die auch schon anständig, sehr vernünftig ist, ein ziemlich großes Wissen hat, wo ich einfach auch gemerkt habe: ‚Boa, die muss schreien, die muss toben. Die muss albern sein. Die muss genauso rauslassen.‘ Und wo ich das dann auch ganz gut ertragen kann, wenn die einfach nur rumschreien. Und dann lasse ich die rumschreien. Und dann sollen sie toben. Dann sollen sie schreien. Aber die wussten auch genau: ‚Dann haben wir jetzt geschrien und jetzt können wir auch wieder arbeiten.‘ Nur beim Michael. Da musste man aufpassen. Also dass die Freiheit, die man den Kindern dadurch auch ein Stück weit gibt, dass der die nicht ausnutzt.“ (M2, MI.11, 05.12.2006, Z.210-219)

Es ist auch dieser Freiraum, der dazu beiträgt, dass sich die Gruppe als Gruppe versteht und entwickelt. Das daraus resultierende Gemeinschaftsgefühl wirkt zusätzlich motivierend auf die Kinder.

„Die Zusammenarbeit, sich einmal die Woche zu treffen, auf irgendwas hinzuarbeiten. ‚Dürfen‘: Es darf geweint werden. Es darf geschrieen werden. Es darf gematscht werden. Es dürfen Fehler passieren. Und wir haben Erfolg. Und da ist so alles drin. Also ich denke, das schweißt zusammen.“ (M2, MI.16, 11.09.2007, Z.358-361)

Das Zitat belegt die Andersartigkeit des ästhetischen Lernfeldes, das Kulturpädagogik erschafft. Die Kinder erleben eine andere Arbeits- und Lernatmosphäre, in der es nach Meinung der Mitarbeiterin möglich ist, viele Dinge zu „dürfen“. Gleichzeitig wirken sich die gemeinsame Arbeit und der gemeinsame Erfolg nach Meinung der Mitarbeiterin positiv auf das Gruppengefühl der Kinder aus.

Zusammenfassung

Kulturarbeit, die sich zunächst den Stärken der Kinder und erst dann ihren Schwächen zuwendet, kann einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf den Abbau von Bildungsbenachteiligungen ausüben. Sie stellt eine alternative Lernumgebung durch neue Erfahrungs- und Erprobungsräume zur Verfügung, was auch Anerkennung und Lob beinhaltet. Wenn die Kinder diese Anerkennung für ihre darstellerische Bühnenleistung von jenen Bezugspersonen bekommen, von denen sie in anderen Lernkontexten, wie der Schule, als defizitär und leistungsschwach wahrgenommen werden, eröffnen sich auch in diesen Lernfeldern neue Möglichkeiten. So können neben dem durch das Erfolgserlebnis gestärkten Selbstvertrauen auch negative Zuschreibungsprozesse umgekehrt oder zumindest abgeschwächt werden. In jedem Fall ist Kulturarbeit für die Kinder ein Raum, in dem ihnen abseits von Konkurrenz, Leistungsdruck und strikten Vorgaben Gelegenheiten zur Entfaltung und Entspannung geboten werden. Die Übergänge zwischen den Lern- und Erfahrungsräumen, Probier- und Experimentierräumen sowie Frei- und Schonräumen sind bei der Kulturarbeit fließend, was ihren offenen Charakter unterstreicht. Neben ihrer Offenheit zeichnet sich Kulturarbeit dadurch aus, dass sie den Kindern dank ihres lebenswelt-, subjekt- und prozessorientierten Zuschnitts „auf gleicher Augenhöhe“ begegnet und durch die Kleingruppenarbeit genügend Raum für positive Gruppenprozesse zur Verfügung stellt. Treffen dagegen – umgekehrt formuliert – eine hohe Produktorientierung der Gruppenbetreuerin, eine ungünstige Konstellation und Dynamik in der Gruppe, Über- oder Unterforderung der Teilnehmer in der bereichsspezifischen Kompetenz, ein geringer thematischer oder künstlerischer Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmer und ein geringer Identifikationsgrad der Teilnehmer mit der Gruppenbetreuerin aufeinander, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die beschriebenen positiven Effekte ausbleiben.

4.2 Förderung der Selbstwirksamkeit durch Kulturarbeit

Die Förderung der Selbstkompetenz stand im Mittelpunkt der kulturpädagogischen Arbeit an beiden Projektstandorten. Die entscheidende Frage ist: Konnte das Projekt seinen hoch gesteckten Anspruch einlösen, die Selbstwirksamkeit der Teilnehmer zu steigern? Daran schließen sich mehrere Fragen an, deren Beantwortung insbesondere für die Praxis von ge-

steigertem Interesse sind: Welche Wege führten zu einer Steigerung, welche Erfahrungsquellen wurden dazu genutzt, welche Faktoren spielten dabei eine Rolle und welche Schlüsselmomente und Auslösesituationen waren dafür ausschlaggebend? Dass die Kulturarbeit nicht bei jedem Teilnehmer sofort und ohne Schwierigkeiten anschlägt, dass einige spontane Umwege, lange Anstiege und zwischenzeitliche Durststrecken bis zum Ziel zurückgelegt werden müssen, war sicherlich zu Projektbeginn schon jedem Projektbeteiligten klar, der über Erfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit verfügt.

Eigene Erfahrungen: Die Bedeutung kleiner und großer Erfolgserlebnisse

In Anbetracht der nicht leichten Aufgabe, die Selbstwirksamkeit der Kinder mit einem Projekt zu fördern, das maximal einmal in der Woche für ein bis zwei Stunden Zugang zu den Kindern hat, ist das Ergebnis umso überraschender, dass bei vielen Kindern bereits nach der ersten Aufführung eine spürbare Steigerung des Selbstwertgefühls beobachtet werden konnte. Waren viele Kinder vor der ersten Aufführung noch sehr skeptisch und unsicher, ob sie die Aufführung würden bewältigen können, waren sie danach schon wesentlich zuversichtlicher oder sahen in der Retrospektive, dass ihr Selbstvertrauen und Mut durch die Aufführung bereits merklich gestärkt worden war.

„Meinst du, dass das [nächste] Stück besser oder schlechter wird?“ „Besser.“ „Wird besser. Warum wird es besser?“ „Weil ich hab ein gutes Gefühl bei der Sache.“ (Ergül, 9 Jahre, KI.58, 24.09.2007, Z.221-227)

„Meinst du, [die nächste Aufführung] wird noch besser oder schlechter?“ „Ich glaube noch besser.“ (Leyla, 9 Jahre, KI.63, 25.09.2007, Z.425-427)

„Glaubst du, dass ihr etwas falsch macht, wenn ihr die Aufführung macht?“ „Nein. Vielleicht verspricht sich einmal einer, aber mehr könnte nicht passieren.“ (Adam, 9 Jahre, KI.34, 16.04.2007, Z.141-145)

„Hast du am Anfang geglaubt, als du in die Gruppe reingekommen bist, dass du das so hinbekommst mit der Aufführung?“ „Nein.“ [...] „Und warum hast du das nicht geglaubt?“ „Ja, weil ich habe gedacht... weil ich lese noch nicht so viel. Habe ich gedacht, ich schaff das nicht, aber ich habe das geschafft.“ „Und warst du stolz auf dich?“ „Ja.“ (Kadem, 9 Jahre, KI.45, 13.06.2007, Z.484-496)

„Was fandest du denn bei der letzten Aufführung am schwierigsten?“ „Vor den vielen Zuschauern zu tanzen.“ „Wie kam das? Magst du mir das erzählen?“ „Wir dachten, die würden uns auslachen und so.“ [...] „Was glaubst du, wenn du das noch einmal aufgeführt hättest, wärest du dann auch wieder so nervös gewesen?“ „Nein, einfacher.“ „Dann wäre es einfacher gewesen? Warum glaubst du das?“ „Weil, wenn man das schon einmal macht, dann traut man sich das nächste Mal.“ (Gharib, 8 Jahre, KI. 68, 30.10.2007, Z.42-116)

„Fandest du, dass es einen Unterschied zwischen ‚Reise zu fernen Planeten‘ und ‚Von magischen Musikern und dreisten Drachen‘ gab?“ „[...] Besser fand ich es jetzt. Bei ‚Reise zu fernen Planeten‘ waren wir etwas ängstlich. Wir haben das ja da zum ersten Mal so gemacht. Aber jetzt haben wir mehr Mut gekriegt und haben gesehen, dass das nicht ganz so schlimm ist, und dann ist das alles viel besser gelaufen.“ (Alexandra, 9 Jahre, KI.60, 25.09.2007, Z.177-180)

Eine Mitarbeiterin beschreibt, dass gerade die stufenweise Kombination von leichten und schwierigen Aufgaben eine Möglichkeit darstellt, die Selbstsicherheit der Teilnehmer zu steigern. Daran lässt sich auch ablesen, wie wichtig das eigene Erfolgserlebnis ist, um schwierigere Aufgaben in Angriff zu nehmen und zu bewältigen.

„A-Thema war einfach, B-Thema war schwer. [...] Die spielten das A-Thema: ‚Ah, das geht easy!‘ Beim B-Thema mussten die sich dann ein bisschen anstrengen. Sobald sie dann merken: ‚Hey! Wenn ich mich anstrenge, es funktioniert! Ich habe ein Erfolgserlebnis! [...] Okay, der schwierige Teil, dafür muss ich mich doch ein bisschen anstrengen. Muss mich konzentrieren. Aber wenn ich mich konzentriere, klappt das gut.‘ Und dann denken sie, das ganze Stück funktioniert jetzt gut. Und das hat dann wirklich so das Selbstvertrauen von denen ein bisschen gestärkt: ‚Wir können auch was Schwieriges spielen!‘“ (M6, MI.19, 14.11.2007, Z.147-161)

Zu erkennen, dass zwischen den Anstrengungen, die für das Erfüllen einer Aufgabe investiert werden, und der erfolgreichen Bewältigung dieser Aufgabe ein kausaler Zusammenhang besteht, ist ein wichtiger Baustein im Selbstwirksamkeitskonzept. Am eigenen Leib zu erfahren, dass man schwierige Situationen aus eigenen Anstrengungen heraus bewältigen kann, stärkt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. In vielen Kinderinterviews wurde ersichtlich, dass die Kulturarbeit den Teilnehmern diesen Zusammenhang sehr plastisch vor Augen geführt hat.

„Und wie hast du am Anfang geglaubt bei ‚Held der See‘, wie du das selber schaffst? Also vor der Aufführung – Was hast du da gedacht, wie du das schaffst?“ „Gut.“ „Ja? Kannst du mir sagen, warum du geglaubt hast, dass du das gut schaffst?“ „Weil wir auch sehr viel geübt haben.“ (Gülten, 7 Jahre, KI.97, 10.06.2008, Z.363-370)

„Meinst du denn, dass ihr [die Aufführung] so hinbekommt?“ „Ja.“ [...] „Warum glaubst du das?“ „Ja, weil wir viel daran arbeiten.“ (Catarina, 7 Jahre, KI.31, 16.04.2007, Z.253-263)

„Glaubst du, das mit der Aufführung hinzubekommen? Glaubst du, dass das gut klappen wird?“ „Ja, wenn wir viel geübt haben, schon.“ (Branko, 7 Jahre, KI.35, 24.04.2007, Z.332-335)

„Meinst du, dass ihr das neue Stück schafft genauso gut wie das Alte?“ „Wenn wir genauso proben, ja.“ (Leyla, 9 Jahre, KI.63, 25.09.2007, Z.420-423)

„Wenn du jetzt vergleichst, das alte und das neue Stück, was jetzt kommt. Glaubst du, dass ihr das [...] schafft?“ „Ja. Glaube ich.“ „Warum bist du der Überzeugung?“ „Weil wir auch gut üben können.“ (Jochen, 8 Jahre, KI.64, 27.09.2007, Z.410-414)

„Hast du denn am Anfang – also bei der ‚Reise zu fernen Planeten‘ – geglaubt, dass du das so toll hinbekommst?“ „Ja, weil wir das geprobt haben.“ (Alexandra, 9 Jahre, KI.38, 24.04.2007, Z.474-478)

„Ihr probt ja jetzt quasi auch schon wieder für die nächste Aufführung. Glaubst du, dass ihr das da besser hinbekommt oder nicht?“ „Mhmh [zustimmend].“ „Ja? Und warum? Weil ihr das schon mal gemacht habt?“ „Ja. Weil wir üben jetzt immer.“ (Mourad, KI.10, 27.03.2007, Z.347-358)

Die Kinder sehen Erfolg oder Misserfolg nicht (mehr) als göttliche Fügung, unabwendbares Schicksal oder schlichten Zufall, sondern als Resultat eigener Anstrengungen. Es gelingt ihnen sogar, diesen Zusammenhang nicht nur in ihrem konkreten Fall zu erkennen, sondern ihn darüber hinaus auf eine abstraktere Ebene zu heben und eine generelle kausale Beziehung zwischen den investierten Anstrengungen und dem daraus resultierenden Handlungserfolg zu erkennen. Die Menge der angeführten Interviewpassagen und deren unmissverständliche Aussagen belegen, welche große Bedeutung der Erfahrungsquelle der *eigenen Erfahrungen* auch und gerade in der Kulturarbeit zukommt.

Stellvertretende Erfahrung: Ausstrahlungseffekte auf Teilnehmer und potenzielle Teilnehmer

Begibt man sich in ein unbekanntes Lernfeld, wo man noch keine *eigenen Erfahrungen* sammeln konnte, kann der Rückgriff auf *stellvertretende Erfahrungen* von Vergleichspersonen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erhöhen. Wer beobachtet, dass Menschen mit gleichen Fähigkeiten in der Lage sind, ein bestimmtes Problem zu lösen, wird zuversichtlicher bei der Lösung des gleichen oder eines ähnlichen Problems agieren. Interessant bei der Bewertung, wie relevant gelungene Aufführungen für die Selbstwirksamkeit sind, ist, dass deren Stellenwert nicht nur für Kinder gilt, die selbst daran teilgenommen haben, sondern auch für Kinder wie Stefan, der in der zweiten Projektphase neu hinzugekommen ist. Stefan glaubt nämlich schon deswegen an den Erfolg der zweiten Aufführung, weil die anderen Kinder die erste Aufführung – bei der er Zuschauer war – auch erfolgreich bewältigt haben.

„Und glaubst du, dass ihr das mit der Aufführung auch so gut hinbekommt?“ „Hoffentlich.“ „Hoffentlich. Was glaubst du denn? Schafft ihr das oder schafft ihr das nicht?“ „Schaffen.“ „Ihr schafft das. Okay. Und warum schafft ihr das?“ „Weil die das bei ‚Reise zum fernen Planeten‘ auch geschafft haben. Und dann schaffen wir das auch bestimmt hier.“ (Stefan, 7 Jahre, KI.21, 02.04.2007, Z.110-122)

Stefan hat also die Erfahrung gemacht, dass seine Mitschüler als Personen mit ähnlichen Voraussetzungen in der Lage waren, die Aufführungssituation zu bewältigen, und überträgt das auch auf sich, zudem er zum Großteil mit den Kindern, die schon das erste Stück aufgeführt haben, an dem zweiten Bühnenstück arbeitet. Der „Ausstrahlungseffekt“ der Aufführung auf andere Kinder bewirkt also nicht nur, dass sie davon animiert werden, selbst bei der Kulturarbeit mitzumachen und sich freiwillig auf die damit verbundenen neuen Herausforderungen einzulassen, sondern darüber hinaus bei manchen Kindern auch, dass sie schon hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt in die erste Probe gehen.

Aber die meisten Gelegenheiten, *stellvertretende Erfahrungen* zu sammeln, ergeben sich natürlich in den Übungseinheiten mit der Gruppe. Hier können sich Kinder, vor allem neu hinzugekommene und unsichere Teilnehmer, an anderen Kindern wie Andrea orientieren, die schon über mehr Kompetenzen im bereichsspezifischen und selbstbezogenen Bereich verfügen.

„Was hast du gemacht, wenn dir nicht sofort eine Aufgabe gelungen ist?“ „Dann hab ich das noch mal versucht und hab mich nicht gleich in die Ecke gesetzt oder so. Sondern hab dann kurz aufgehört, noch mal drüber nachgedacht und noch mal versucht.“ (Andrea, 8 Jahre, KI.95, 03.06.2008, Z.108-112)

Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass diese „Zugpferde“ auch im sozialen Kompetenzbereich eine Vorbild- und Vermittlungsfunktion erfüllen können. An Alexandras Statement offenbart sich, dass die Kinder, die wie Alexandra schon länger am Projekt teilnehmen, eine gewisse Verpflichtung verspüren, ihr Können und Wissen an die Neuzugänge weiterzugeben, damit das gemeinsame Ziel einer guten Theaterinszenierung erreicht und die Leistung gegenüber dem Vorangegangenen gesteigert werden kann. Sie stellen sich damit ganz in den Dienst der Gruppe und des Gruppenziels, ohne dabei ihren individuellen Ehrgeiz einer persönlichen Leistungssteigerung gänzlich hinten anzustellen.

„Jetzt probt ihr ja auch schon für das neue Stück – meinst du, dass ihr das auch wieder so schafft wie bei den anderen oder nicht?“ „Ja, wenn die Kinder sich wieder so anstrengen wie jetzt und wir Spaß haben und uns nicht zanken, dann denke ich, das wird sogar noch besser als die letzten zwei.“ „Und warum denkst du, das wird besser?“ „Da kommen bestimmt jetzt noch neue Kinder dazu, wir sind jetzt schon etwas weiter und können denen helfen. Die werden schneller lernen, weil da bringt nicht nur M4 denen etwas bei, sondern auch wir.“ (Alexandra, 9 Jahre, KI.60, 25.09.2007, Z.244-254)

Dass Alexandra mit ihrer Einschätzung, welche Vorteile es mit sich bringen kann, wenn die Gruppe über erfahrene Mitglieder verfügt, gar nicht so falsch liegt, zeigt die Äußerung von Gülten:

„Gab es auch Dinge, die du mal schwierig fandest?“ „Ja.“ „Und was hast du dann gemacht“ „Geübt. Oder einfach zugeguckt und danach versucht nachzumachen.“ (Gülten, 7 Jahre, KI.97, 10.06.2008, Z.141-147)

An Gültens Aussage zeigt sich, wie wichtig die Anwesenheit von Vergleichspersonen ist, die auf andere Kinder ermutigend im Umgang mit und bei der Bewältigung von schwierigen Aufgaben wirken. Solche „Zugpferde“ sind auch insofern wichtig, als sie durch ihre Sozialkompetenz die Kohäsion der Gruppe verbessern und dazu beitragen, dass die Gruppe als Ganzes vorankommt und sich so ein nicht unwichtiges Gemeinschaftserlebnis einstellen kann. Das verweist auf die Notwendigkeit, die Gruppenkonstellation und -dynamik so zu gestalten, dass die Erfahrungsquelle der *stellvertretenden Erfahrungen* besonders von den „schwächeren“ Teilnehmern für den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen genutzt werden kann. In diesem Licht betrachtet lässt sich die Sozialkompetenz auch als das Verbindungsstück zwischen den selbstbezogenen und bereichsspezifischen Kompetenzen verstehen. Zumindest stellt die Förderung von sozialen Kompetenzen einen unverzichtbaren Baustein der kulturpädagogischen Gruppenarbeit dar.

Wie jedes pädagogische Angebot, das – im Gegensatz zur Schule – auf Freiwilligkeit basiert, ist die Zusammensetzung der Teilnehmer das Resultat zahlreicher Selektionsprozesse. Die Öffnung und Umstellung des Duisburger Angebots von einer Pflichtveranstaltung für eine Modellklasse auf Freiwilligkeit ab der zweiten Projektphase führte zum Beispiel dazu, dass sich einige Kinder nicht wieder anmeldeten, die nach Einschätzung der Klassenlehrerin einen besonderen Förderbedarf aufwiesen. Zwar ist die hinsichtlich der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen heterogene Zusammensetzung der Gruppe gerade auch im Rahmen von *stellvertretenden Erfahrungen* notwendig, damit weniger fortgeschrittene Teilnehmer diese Erfahrungsquelle nutzen und die Fortgeschritteneren „Mitzieheffekte“ auslösen können. Aber um möglichst viele Kinder mit Förderbedarf in das Projekt zu integrieren, müssen Fragen möglicher Selektionsmechanismen bei der Projektkonzeption berücksichtigt werden. Eine aufsuchende Herangehensweise in Verbindung mit einer niedrigschwelligen Projektkonzeption, die sich an dem Sozialraum und der Lebenswelt der Kinder ausrichtet, kann darauf eine Antwort sein.

Sprachliche Überzeugung: Ermutigung, Lob und Anerkennung als wichtige Stütze

Wer unsicher ist, ob er es schafft, eine bestimmte Handlung erfolgreich auszuführen, kann auch durch *sprachliche Überzeugung* von anderen davon überzeugt werden, es schaffen zu können, und damit motiviert werden, die Handlung anzugehen. Zusätzlich oder alternativ

kann man sich auch selbst davon überzeugen, ein Ziel zu erreichen. Dass auch durchaus Kinder schon in der Lage sind, sich selbst zu motivieren und anzuspornen, kann man den Äußerungen von Burim und Melissa entnehmen:

„Wie fühlst du dich da, wenn du auf der Bühne stehst und so viele Leute dir zugucken?“ „Mir ist das egal. Das erste Mal, dass ich das gemacht hab, da hab ich mich geschämt, aber ich konnte den Satz gut. Ich hab gesagt: ‚Ich schaff das!‘ und dann hab ich das auch geschafft.“ (Burim, 9 Jahre, KI.01, 26.03.2007, Z.321-326)

„Findest du das schwierig, was du da in der Gruppe machst? Erzähl mal!“ „Nein, gar nicht.“ „Und warum nicht?“ „Weil, wenn mir was Spaß macht, ist mir gar nichts mehr zu schwierig.“ „Macht dir das soviel Spaß, dass du das direkt alles kannst?“ „Ich vergesse das, dass ich das eigentlich gar noch nicht kann. [...] Zum Beispiel, wenn ich an was anderes denke und denke, dass ich das alles schaffe, dann schaffe ich das auch.“ (Melissa, 8 Jahre, KI.06, 26.03.2007, Z.109-121)

Beide Kinder haben ihre Ziele mit Hilfe von Selbstinstruktionen erreicht. Bei Melissa schimmert der Vorteil des spielerischen Ansatzes von Kulturpädagogik durch: Über den Spaß, den die Erledigung der Aufgabe mit sich bringt, werden zusätzliche Ressourcen mobilisiert und – was unter dem Gesichtspunkt der Selbstwirksamkeit noch wichtiger ist – Selbstzweifel und Skepsis im Hinblick auf den Handlungserfolg ausgeräumt.

Wenn die Kinder wie im Projekt *„Kulturarbeit mit Kindern“* in einer Gruppe zusammen arbeiten, scheint jedoch die Ermutigung zu neuen Handlungen und die Anerkennung für abgeschlossene Handlungen durch andere Kinder einen größeren Stellenwert einzunehmen. Dass die Kinder für ihre künstlerischen Darstellungen nicht erst durch die Aufführung – wie schon ausgeführt wurde –, sondern bereits vorher in den Übungsstunden Anerkennung bekommen, verdeutlichen zwei Beispiele aus den Beobachtungsprotokollen der Bühnenbildgruppe am Duisburger Standort:

„Hast du das gemacht?“ , fragt Catarina Adam, [...] und guckt auf eine Zeichnung. „Das sieht schön aus!“ , sagt Catarina. (Bühnenbildgruppe, TB, 26.11.2007, Z.26-28)

Alisha sagt: „Das Bild ist voll schön geworden!“ und meint damit ein Bild, das in der letzten Probe von Kindern gemalt wurde. „Das haben Indira und ich gemalt!“ sagt Catarina. (Bühnenbildgruppe, TB, 21.01.2008, Z.6-8)

Die beiden Beispiele sind auch insofern interessant, weil an ihnen ein weiterer Aspekt der Kulturarbeit aufgezeigt werden kann: Catarina nimmt von den anderen Kindern Lob für ihre Arbeit entgegen und lobt – im Gegenzug – die Arbeit der anderen Kinder. Somit gibt sie das, was sie an Bestätigung und Ermutigung erhält, wieder zurück bzw. weiter an andere Kinder. Eine Kulturarbeit, in der schrittweise immer wieder neue Maltechniken, Tanzbewegungen, Dialoge, Liedtexte oder Trommelrhythmen in der Gruppe geübt und präsentiert werden, bietet damit immer wieder Gelegenheiten, Lob zu erhalten oder selbst auszusprechen. Sie scheint daher gut geeignet zu sein, eine solche „Selbstwirksamkeitsspirale“ in Gang zu setzen und am Laufen zu halten.

Wie wichtig *verbale Rückmeldungen* für einzelne Gruppenmitglieder, aber auch für die Gruppe insgesamt sind, kann an einem weiteren Beispiel veranschaulicht werden. Als es in der dritten Projektphase darum ging, wer die Hauptrolle in der Gesangsgruppe spielen sollte, fiel

die Wahl überraschenderweise auf Branko, der von seinen gesanglichen Qualitäten und von seiner Bühnenpräsenz her bisher eher unauffällig gewesen war.

„Und dabei ist passiert, dass alle von den Socken waren, wie toll der Branko auf einmal sang und wie süß das zu ihm passte. Wie [die Rolle] ihm auf den Leib geschrieben war. Das haben die alle begriffen. Die haben wirklich alle einheitlich gesagt: ‚Das muss der Branko machen!‘ Das war ein sehr bemerkenswerter Moment für mich. Einige haben ein bisschen geschluckt, aber sie waren einverstanden.“ (M4, MI.27, 25.06.2008, Z.194-198)

Zuerst wollte er die Rolle und die damit verbundene Herausforderung aus Angst, dieser nicht gewachsen zu sein, gar nicht annehmen. Erst die *verbalen Rückmeldungen* in der Gruppe bewirkten bei ihm, dass er von seiner Verweigerungshaltung abrückte.

„Der war erst mal völlig voll Angst. Der konnte damit erst mal gar nicht umgehen, glaube ich. Der konnte auch nicht glauben, dass die wirklich alle überzeugt waren, dass er das machen soll. Und der wollte gar nicht so richtig. Das war Überzeugungsarbeit nötig meinerseits, dass er das auf jeden Fall versucht. Und auch die anderen haben den ermutigt dazu. Und dann hat er angefangen, das zu üben.“ (M4, MI.27, 25.06.2008, Z.203-208)

Allerdings gab es bis zur Aufführung, die er dann gut absolvierte, *„Rückschläge ohne Ende“* (M4, MI.27, 25.06.2008, Z.208). Branko hatte lange Zeit große Schwierigkeiten mit dem Gesang und mit seinem Text, stand häufig davor sich abzumelden und musste zwischendurch immer wieder aufgebaut werden. Aber auch in solchen Phasen versagte ihm die Gruppe nicht die Unterstützung. Die übrigen Gesangskinder bewiesen in diesen Situationen Einfühlungsvermögen und Teamgeist und ermutigten ihn, weiter die Rolle zu spielen und nicht abzuspringen (M4, MI.20, 20.11.2007, Z.287-299; M4, MI.27, 25.06.2008, Z.304-323). Wie sehr die anderen Kinder an Branko geglaubt haben, kann man auch aus dem Kommentar von Jochen zu dem Thema ablesen:

„Habt ihr dem Branko das zugetraut?“ „Dass der das [Aufführen] kann?“ „Ja.“ „Ja, ich schon. Weil der hatte ja auch so eine Rolle dafür. Ich hab das schön gefunden, wie der das gemacht hat.“ „Glaubst du es gibt Kinder, die dem Branko das nicht zugetraut hätten?“ „Nee, alle haben ihm das zugetraut.“ (Jochen, 8 Jahre, KI.110, 27.05.2008, Z.113-124)

Die positive Bestärkung, die Branko in der Projektgruppe erhielt, machte sich später auch im Unterricht bemerkbar, wie seine Klassenlehrerin erzählt:

„Das ist also schon vielleicht ein Ergebnis dieser Arbeit – [Branko] war also zum ersten Mal bereit, nach der Aufführung von sich aus etwas vorzulesen [im Unterricht]. Obwohl er das also kann, musste ich [vorher] immer sagen: ‚Komm, du kannst das!‘ Dann hat er zwei Reihen gelesen und hat dann behauptet: ‚Das ist jetzt genug, ich will nicht weiter und kann das auch gar nicht.‘ Er hat dann vielleicht irgendein Wort gefunden, das ihm schwer fiel vorzulesen. Nach dieser Arbeit hat er dann zum ersten Mal gesagt: ‚Ich möchte mal was vorlesen!‘ Also er hat sich dann einfach auch getraut.“ (L3, LI.01, 26.05.2008, Z.196-203)

In dieser Gruppe ereignete sich ein zweiter, ganz ähnlich gelagerter Fall. Für Jochen, der oft die Übungen störte oder sich zurückzog, stellte die Übungsstunde, in der jeder Teilnehmer sein aktuelles Lieblingslied auf CD mitbringen, abspielen und dazu singen und/oder tanzen durfte, ein Schlüsselerlebnis für seine Selbstwirksamkeit dar. Seine Gesangs- und Tanzvorstellung löste bei den anderen Kindern und bei der Gruppenleiterin Anerkennung und Begeisterung aus. Das führte dazu, dass sich sein Verhalten von Grund auf änderte. Vor allem seine Lernmotivation und sein Leistungsniveau stiegen durch diese *verbalen Rückmeldungen* in der Gruppe stark an.

„[Jochen] hat ja zwischendurch öfter mal keine Lust gehabt. Er wollte nur draußen rumrennen, statt mit uns zu singen. Aber da war es das Erlebnis, dass wir mal Musik, die jeder gerne hört, gespielt haben, und jeder durfte uns mal seine Lieblings-CD oder Lieblingstitel vorspielen. [...] Und dann fanden alle die Musik, die er mitbrachte, total klasse. [...] Und da hat er dann dazu gesungen und so klasse! Da hat er Lob gekriegt. Begeisterung. Alle waren von den Socken. Und dann tanzte er noch dazu. Und von da an war der immer mit Begeisterung dabei. Hatte kaum noch schlechte Laune, hatte kaum noch irgendwelche Krisenphasen. [...] Da war irgendwie der Knoten geplatzt.“ (M4, MI.27, 25.06.2008, Z.329-339)

Auch bei dieser Erfahrungsquelle spielt wie schon bei den *stellvertretenden Erfahrungen* die Sozialkompetenz der Gruppenmitglieder eine Schlüsselrolle. Wenn die Kinder Ermutigung und Bestätigung nicht nur durch die Gruppenanleiterin, sondern zusätzlich von anderen Kindern erhalten, die durch Lob und Zureden motivieren, stützt das die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Betroffenen ungemein. *Verbale Rückmeldungen* können – wie die beiden Beispiele von Branko und Jochen aus der Gesangsgruppe in Duisburg illustrieren – wichtige Stützpfiler beim Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen sein.

Gefühlsmäßige Erregung: Abbau von Schamgefühlen und Versagensängsten

Informationen über die Selbstwirksamkeit können durch physiologische und affektive Zustände übermittelt werden. Der Zustand körperlicher Erregung kann von dem Individuum als Hinweis darauf interpretiert werden, ob es über ausreichend Handlungsressourcen für Bewältigung einer bestimmten Situation verfügt oder nicht. Dabei ist die Bewertung der *gefühlsmäßigen Erregung* von bereits bestehenden Selbstwirksamkeitserwartungen abhängig. Durch die Verminderung gefühlsmäßigen Aufruhrs – etwa in Form von Angst, Stress oder Vorstellungen des eigenen Versagens in solchen Situationen – und die Verminderung der Fehleinschätzung seines emotionalen Zustands können Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gesteigert werden.

Die öffentliche Selbstpräsentation ist bei vielen Teilnehmern noch mit Scham und Unsicherheit besetzt. Die Aufführung im Rahmen von „*Kulturarbeit mit Kindern*“ stellte für viele Kinder den ersten Bühnenkontakt dar. Dass eine bestandene Premiere erheblich dazu beiträgt, Versagensängste und Schamgefühle hinter sich zu lassen, demonstrieren folgende Interviewauszüge:

„Meinst du, dass es dir leichter fällt als anderen Kindern, ein Stück zu proben, weil du das schon mal gemacht hast?“ „Ich denke schon. Also mein erster Auftritt, da dachte ich auch, ich will da gar nicht hin.“ (Andrea, 8 Jahre, KI.30, 12.04.2007, Z.303-307)

„Warst du in irgendeiner Form bei einer Aufführung mal aufgeregt?“ „Bei der Ersten. [...]“ „Bei der zweiten Aufführung – warst du da entspannter?“ „Ja.“ „Was glaubst du, woran das gelegen hat?“ „Weil dann hatte ich auch keine Angst mehr.“ (Jochen, 8 Jahre, KI.110, 27.05.2008, Z.156-166)

„Gab es zwischen der ersten Aufführung in der Alten Feuerwache und der zweiten Aufführung in der Turnhalle für dich einen Unterschied?“ „Jaaa.“ „Warst du aufgeregt?“ „Also in der Turnhalle war ich nicht so aufgeregt.“ (Saranda, 9 Jahre, KI.29, 11.04.2007, Z.235-246)

„Und glaubst du, dass dir [die Bühnenaufführung] jetzt alles so ein bisschen leichter fällt, weil du das schon gemacht hast? Oder findest du das alles nach wie vor schwierig?“ „Jetzt habe ich nicht mehr so große Angst, jetzt beim zweiten Mal.“ (Sarah, KI.09, 27.03.2007, Z.289-309)

„Findest du auch, dass du etwas gelernt hast?“ „Ja, mich nicht immer so zu schämen vor anderen auf der Bühne.“ (Fabian, 8 Jahre, KI.65, 27.09.2007, Z.231-233)

„Es sind jetzt auch so ein paar Kinder dabei, die vorher dabei mitgemacht haben. [...] Glaubst du, dass das denen irgendwie leichter fällt oder es ist ungefähr gleich...“ ...ein bisschen leichter.“ „Ein bisschen leichter schon. Warum?“ „Weil die [neuen Kinder in der Gruppe] [...] schämen sich noch ein bisschen, aber die nicht mehr. Weil die haben das ja schon einmal gemacht.“ „Ach so, die schämen sich? Schämst du dich denn auch?“ „Manchmal.“ „Manchmal. Wo bei genau?“ „Wenn ich einen ganz langen Satz sagen muss.“ (Catarina, 7 Jahre, KI.31, 16.04.2007, Z.269-291)

„Meinst du, du hast den anderen Kindern gegenüber, die jetzt nie auf der Bühne gestanden haben, einen Vorteil?“ „Ja, weil manche lachen ja dann auch die ganze Zeit. Zum Beispiel, weil sie sich schämen oder so. Ich weiß ja jetzt, dass man kein Lampenfieber kriegen muss. Die wissen das ja noch nicht.“ (Alexandra, 9 Jahre, KI.38, 24.04.2007, Z.656-661)

„Und was fandest du am schwierigsten?“ „Am schwierigsten fand ich, dass ich nicht lachen soll. Denn immer wenn ich rede, muss ich lachen.“ (Leyla, 9 Jahre, KI.63, 25.09.2007, Z.21-24)

Der Verstärkerwert der Aufführung für die Selbstkompetenzen ist von enormer Bedeutung für die kulturpädagogische Arbeit. Insbesondere die Aussagen von Catarina und Alexandra verdeutlichen, dass vielen Kindern diese Bedeutung für die Überwindung von Schamgefühlen durchaus bewusst ist.

Aber auch in den wöchentlichen Proben konnten viele Ängste, die bei manchen Kindern vorhanden waren, bereits im Vorfeld der Aufführung abgebaut werden. Dass dafür der Freiraum zum Experimentieren und Ausprobieren, der hier genutzt werden kann, zumindest mitverantwortlich ist, wird auch daran offenkundig, dass bis auf Michael am Duisburger Standort (vgl. M2, MI.11, 05.12.2006, Z.90-189) alle Teilnehmer die Herausforderung der öffentlichen (Selbst-)Inszenierung annahmen und dass sie nicht vorher wegen Lampenfieber, Blaumachen o.ä. einen Rückzieher machten. Psychosomatische Beschwerden vor der Aufführung traten an beiden Projektstandorten jeweils nur in einem Fall auf, was die Darbietung der beiden Betroffenen aber nicht beeinträchtigte (vgl. M1, MI.18, 29.10.2007, Z.186-221; M8, MI.23, 03.12.2007, Z.192-195). Und selbst Michael gelang es, seine Angst, die er noch vor der Uraufführung hatte, vor der Zusatzaufführung der „Reise zu fernen Planeten“ zu überwinden und sich auf die Bühne zu trauen.

„Und wenn du jetzt noch mal vor so vielen Menschen auf der Bühne stehen müsstest?“ „Würde mir egal sein.“ [...] „Und was glaubst du, wenn du von dir selbst her sagst, wie kommt das, dass dir das jetzt nichts mehr ausmacht?“ „Ich singe auch vor anderen Kindern jetzt.“ „Aha. Also hast du was dazu gelernt?“ „Jaaa. Meine Angst zu überwinden.“ (Michael, 10 Jahre, KI.41, 13.06.2007, Z.716-736)

Auch Bati hatte zu Beginn Angst, die Aufgaben in ihrer Gruppe nicht erbringen und nicht mit der Arbeitsgeschwindigkeit und -qualität der anderen Kinder mithalten zu können. Aber sie schaffte relativ schnell, ihre anfänglichen Versagensängste abzulegen, wie sie – mit etwas Überraschung über die eigenen Fähigkeiten und nicht ohne Stolz – im Interview erzählt:

„Hast du mal vor irgendwas Angst gehabt?“ „Nö. Aber ich hatte Angst gehabt, dass ich [bei der Gruppenarbeit] nicht weiterkomme und [...] da nicht so gut bin. Aber jetzt bin ich so gut darin.“ (Bati, 9 Jahre, KI.02, 26.03.2007, Z.221-225)

Im weiteren Verlauf des Interviews gibt sie den Lernprozess wieder, der bei ihr stattgefunden hat und der ganz im Sinne des Konzepts der Selbstwirksamkeit ausfällt:

„Glaubst du, dass du hier was lernst, was dir außerhalb der AG nutzt?“ „[...] Ich möchte auch ganz gerne Lehrerin sein. [...] Weil die Kinder sollen ja auch was von mir lernen und so.“ [...] „Und das lernst du jetzt auch in der AG?“ „Ja, ich lerne, mit Sachen umzugehen. Also Sachen: ‚Das macht keinen Spaß, ich möchte das nicht mehr‘, dann sagt M1: ‚Nein, du wolltest das erst machen, mach das doch zu Ende.‘ [...] Und ich weiß jetzt auch, wie man damit vielleicht so umgeht.“ (Bati, 9 Jahre, KI.02, 26.03.2007, Z.327-346)

Das Bewusstsein dafür, wie wichtig Durchhaltevermögen ist, um ein Ziel zu erreichen, konnte bei Bati offensichtlich geschärft werden. Ihr wurde erfolgreich vermittelt, dass sie sich bei der Verrichtung von bestimmten Arbeiten nicht danach richten sollte, was ihr in dem Moment den größtmöglichen Spaß bereitet, sondern stattdessen einmal begonnene Tätigkeiten auch zu Ende bringen sollte. Folgt man Batis Erklärung, die für ein Kind in ihrem Alter von erstaunlicher Reflektiertheit zeugt, scheint das Kind im Projekt den Umgang mit Motivationsproblemen während des künstlerischen Schaffensprozesses gelernt zu haben – sowohl für sich selbst als auch bei der Anleitung von anderen. In dieser Passage spiegelt sich zudem die Relevanz von Unterstützungspersonen mit Vorbildcharakter für die Vermittlung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wider.

Zusammenfassung

Führt man die Einzelaussagen zusammen, gelangt man zu dem Schluss, dass vieles von dem, was sich aus dem Konzept der Selbstwirksamkeit an pädagogischen Implikationen ergibt, in der Kulturarbeit umgesetzt werden konnte und auf fruchtbaren Boden fiel – selbst und gerade da, wo bislang wenig Nährstoffe für den Aufbau von Selbstwirksamkeit vorhanden waren. Kulturarbeit stellt dabei jene vier Erfahrungsquellen zur Verfügung, die von Albert BANDURA als die vier entscheidenden Quellen für den Erwerb und die Steigerung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ausgemacht werden.

1. *Eigene Erfahrungen:* Die Kinder konnten ihre Selbstwirksamkeit vor allem durch eigene Handlungserfahrungen im Rahmen von Aufführungen vor Publikum stärken, das sich aus dem Primärumfeld zusammensetzte. Den er- und durchlebten Angst- und Schamgefühlen folgten die Freude über den Erfolg, das Bewusstsein, schwierige Anforderungssituationen durch eigene Anstrengungen bewältigen zu können und die Motivation, nach neuen Herausforderungen zu suchen.
2. *Stellvertretende Erfahrung:* Die Heterogenität der einzelnen Gruppen, was die reichsspezifischen, selbstbezogenen und sozialen Kompetenzen ihrer Mitglieder anbelangt, erwies sich aus der Sicht des Selbstwirksamkeitskonzepts als vorteilhaft. So fungierten die „stärkeren“ Teilnehmer für „schwächere“ Teilnehmer als „Modell“, an dem sie ihre eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen ausrichten und durch Beobachtung und Nachahmung erhöhen konnten. Kulturarbeit stellt aber auch für Nichtteilnehmer insofern eine stellvertretende Erfahrung bereit, als dass bei der Aufführung die zuschauenden Mitschüler der Darsteller nachher große Ambitionen entwickelten, selbst auf der Bühne zu stehen, und sich deswegen bei „Kulturarbeit mit Kindern“ anmeldeten („Ausstrahlungseffekt“).

3. *Sprachliche Überzeugung*: Die positive Resonanz aus dem sozialen Umfeld auf die Aufführungen stellte den Hauptteil der verbalen Rückmeldungen dar, die die Teilnehmer während des Projekts erhielten. Die Anerkennung ihrer Leistung in Form von Applaus und Lob, das sie vornehmlich von ihren Mitschülern, Lehrern, Eltern und Verwandten bekamen, trug somit zur Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei, die schon zuvor in den Übungseinheiten durch die Ermutigungen der anderen Mitglieder der Gruppe und der Gruppenleiterin gefördert worden waren. Der Rückhalt, den die Kinder in ihrer Gruppe bekamen, unterstützte manche darin, sich schrittweise an anspruchsvollere und wichtigere Rollen im Stück heranzutragen.
4. *Gefühlsmäßige Erregung*: Viele Kinder berichteten, dass ihre Aufregung vor den Aufführungen von Mal zu Mal abgenommen hatte. Ein Großteil der Teilnehmer ließ Angstzustände und Schamgrenzen durch die Selbstpräsentation in der Gruppe und vor Publikum hinter sich. Beides deutet darauf hin, dass die gefühlsmäßige Erregung zurückging und die Selbstwirksamkeit gesteigert werden konnte.

Die Erfahrungsquelle *Eigene Erfahrungen* nimmt auch bei „*Kulturarbeit mit Kindern*“ einen besonderen Stellenwert ein. Hierbei spielt die Aufführung zwar eine große Rolle, aber die Aufführung muss als „Selbstwirksamkeitsverstärker“ immer vor dem Hintergrund der kulturpädagogischen Arbeit in den vorangegangenen Übungsstunden gesehen werden, in der die Teilnehmer bereits viele kleine persönliche Erfolgserlebnisse sammelten. Was die Bedeutung der übrigen drei Erfahrungsquellen betrifft, deutet sich an, dass sie von Kind zu Kind unterschiedlich stark genutzt werden und sich somit keine einheitliche Reihenfolge bilden lässt.

4.3 Entwicklungsverläufe beim Erwerb selbstbezogener, sozialer und bereichsspezifischer Kompetenzen

Im Folgenden sollen anhand von Fallbeispielen die Entwicklungen beim Erwerb von selbstbezogenen Kompetenzen und die Wechselwirkungen mit dem Erwerb sozialer und bereichsspezifischer Kompetenzen aufgezeigt werden. Die punktuellen Aspekte, die in der Querschnittsbetrachtung bereits angesprochen wurden, sollen hier noch einmal am Beispiel einzelner Teilnehmer verdichtet dargestellt werden, mit dem Ziel, Zusammenhänge zwischen Ereignissen (Auslösesituationen) und dadurch hervorgerufenen Veränderungen (Wirkungen) anschaulicher herausstellen zu können.

Fallbeispiel 1: Saba

Saba ist ein Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund aus Duisburg-Hochfeld. Sie war in der ersten Phase in der Gesangsgruppe, wurde dann in die Tanzgruppe eingeteilt und wechselte schließlich wieder in die Gesangsgruppe. Sie trägt manchmal durch ihre tollpatschige Art unfreiwillig zur Erheiterung der Gruppe bei, aber sie kann auch sehr konzentriert bei den

Proben mitarbeiten. In der Gruppe verhält sie sich eher unauffällig und hat zu jedem ein gutes Verhältnis (Saba, KI.94, 03.06.2008, Z.213-216).

Bei Saba kann man die kontinuierliche Steigerung der Selbstwirksamkeit sehr gut nachvollziehen, was die Suche nach Hilfe angeht. Sich Rat und Hilfe zu holen, wenn man bei einem Problem nicht weiterkommt, bedeutet, eine aktive Problemlösungsstrategie anwenden zu können. So steigen die Erfolgsaussichten, das Problem auch tatsächlich in den Griff zu bekommen, und mit der erfolgreichen Problemlösung steigen wiederum die Selbstwirksamkeitserwartungen. Im ersten Interview gab Saba noch an, sich keine Hilfe zu suchen, wenn Probleme in der Gruppe oder beim Erlernen von neuen Gesangsparts oder Tanzbewegungen auftreten. Im zweiten Interview erzählt sie, dass sie inzwischen zumindest auch auf andere Kinder aus der Gruppe zugeht, um diese um Hilfe zu bitten. Ihre Scheu, die Mitarbeiterin zu fragen, legt sie schließlich auch noch ab, allerdings erst zum Schluss des Projekts. Sie hat die Kompetenz entwickelt, andere um Hilfe zu bitten und sich Rat zu holen, um eine Aufgabe bewältigen zu können, die sie allein nicht erfüllen kann. Sie wendet nicht mehr in dem Maße Vermeidungsstrategien an wie vorher.

„Fragst du dann noch mal nach, wenn was nicht so gut klappt?“ „Nein.“ (Saba, 9 Jahre, KI.15, 02.04.2007, Z.101-103)

„Wenn du Fragen hast, fragst du dann jemanden?“ „Ja, meistens die Kinder. Die Lehrerin [Kind meint damit die Mitarbeiterin] eigentlich nicht.“ „Wieso die Lehrerin nicht?“ „Ich weiß nicht.“ (Saba, 9 Jahre, KI.83, 20.11.2007, Z.247-253)

„Wenn du mal eine Frage hattest, wen hast du dann gefragt?“ „M4.“ „Okay. Und was hast du gemacht, wenn dir nicht sofort eine Aufgabe gelungen ist?“ „Dann hab ich nachgefragt, die Mädchen oder so.“ (Saba, 9 Jahre, KI.94, 03.06.2008, Z.176-182)

Schon nach der ersten Aufführung tritt eine Steigerung ihrer Selbstwirksamkeit ein. Ist sie vor der ersten Aufführung nicht davon überzeugt, ihren Auftritt gut zu bewältigen, geht sie dagegen bei der Prognose für die zweite Aufführung – gestärkt durch das Erfolgserlebnis der ersten Aufführung – davon aus, diese zu schaffen. Auch der Grad ihrer emotionalen Erregung vor den Aufführungen ist zurückgegangen, was ebenfalls als ein Zeichen für gestiegene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gedeutet werden kann.

„Du hast ja schon bei ‚Reise zu fernen Planeten‘ mitgemacht, bei der Aufführung, ne? Und hast du am Anfang geglaubt, dass du das so gut hinbekommst?“ „Nein.“ [...] „Und meinst du, dieses Mal wird es einfacher bei der neuen Aufführung?“ „Jaha.“ (Saba, 9 Jahre, KI.15, 02.04.2007, Z.195-207)

„Und bevor die Vorstellung begonnen hat? Hast du da auch ein gutes Gefühl gehabt oder ein schlechtes?“ „Ja, ich hatte eigentlich ein gutes Gefühl.“ [...] „Und warst du bei der ersten Aufführung aufgeregter als bei der zweiten oder war das immer gleich?“ „Ja, bei der ersten war ich aufgeregter.“ (Saba, 9 Jahre, KI.83, 20.11.2007, Z.77-103)

Wie gering ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu Projektbeginn ausgeprägt waren, lässt sich auch daran ablesen, dass sie eine starke Neigung zur Selbstüberschätzung aufwies, wie die Mitarbeiterin erzählt:

„Saba war eine, die meinte, sie könnte klasse singen. Sie wollte alles singen und es klang schauderhaft. Und das haben auch einige gemerkt. Nicht nur ich. Dann gab es auch Kritik von anderen. [...] Sie hat dann gesagt: ‚Boa! Dann macht es doch selber!‘ Hat die Brocken geschmissen und hat sich in den Schmollwinkel verzogen. Und da musste ich sie dann mühselig

erst mal wieder rausholen. [...] Und dann war sie erst mal beleidigt, als sie dann mitkriegte, dass sie dann doch nicht so toll war. [...] Also sie hat sich dann aber auch damit arrangiert, dass sie nicht die tolle Sängerin ist, wie sie so dachte. Es erforderte dann es ein bisschen mehr Müh, sie da zu integrieren, um ihr Gesangsparts zu geben, die sie dann auch hingekriegt hat. Insgesamt hat es ihr aber so gut gefallen, dass sie das eingesteckt hat.“ (M4, MI.15, 28.02.2007, Z.379-407)

Saba machte also einen für sie selbst sicher nicht einfachen, aber im Ergebnis für ihre Persönlichkeitsentwicklung wertvollen Lernprozess durch. Sie lernt, mit Misserfolgen und Niederlagen umzugehen und ihre Selbsteinschätzung feiner zu justieren. Die positive Verarbeitung von Misserfolgen und die Annäherung an eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten sind wichtige Stützpfiler beim Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die auch im Fall von Saba wichtig waren für ihre insgesamt positive Entwicklung im Projekt. Diese Interviewpassage zeigt auch, wie wichtig es in einem solchen Fall ist, das Durchhaltevermögen bei dem enttäuschten Kind zu aktivieren, damit es diesen Lernprozess bis zu Ende mitmacht und nicht am Tiefpunkt aufgibt, da sich sonst das Ziel der kulturpädagogischen Arbeit ins Gegenteil verkehren kann.

An ihrer Antwort auf die Frage, ob sie mit ihrer Leistung während der letzten Aufführung zufrieden gewesen ist, wird ersichtlich, dass sie inzwischen zu einer gleichermaßen realistischen, differenzierteren und gelasseneren Einschätzung ihrer Leistung gelangt ist. Auch das ist ein weiterer Hinweis auf gestiegene Selbstwirksamkeit.

„Hast du am Anfang geglaubt, dass ihr das alles so gut hinbekommt mit der Aufführung?“ „Ja. Ähm, weil wir haben auch lange Zeit, fast ein Jahr und das war auch ne Menge Zeit und wir hatten auch nicht viele Texte, so um zu lernen.“ „Bist du mit der Aufführung ‚Held der See‘ zufrieden gewesen?“ „Ja, die war eigentlich gut. Es gab ein paar Fehler, aber sonst war sie eigentlich gut.“ [...] „Und meinst du, du hättest was besser machen können bei der Aufführung?“ „Ja. Die Kostüme konnten besser sein und so. Es gibt immer was zu verbessern.“ „Und hätten die anderen etwas besser machen können?“ „Nein, das war schon so in Ordnung.“ (Saba, 9 Jahre, KI.94, 03.06.2008, Z.51-81)

Ihr selbstbewusster Umgang mit eigenen Fehlern und mit anderen Kindern wird auch von ihrer Klassenlehrerin hervorgehoben. Das gilt auch für die aus ihrem Selbstbewusstsein gespeiste soziale Kompetenz, ihre Konzentrationsfähigkeit und nicht zuletzt die Konturierung des eigenen Persönlichkeitsbildes.

„[Saba] steht zum Beispiel dazu, dass sie ein bisschen kräftiger ist, und sie geht damit aber völlig locker und selbstbewusst um und sagt: ‚Ich bin so, wie ich bin.‘ [...] Sie hatte eine Phase, wo es wirklich problematisch war, wo sie sehr viel geträumt hat. Im Moment ist sie hellwach und kann wirklich auch ganz tolle Äußerungen geben, auch zu Konflikten in der Klasse, nimmt da kein Blatt vor den Mund, also die hat eine ganz tolle Entwicklung gemacht. [...] Sie versucht vor allem auch nicht, auf Teufel komm’ raus irgendwo anzukommen, das finde ich eigentlich wahnsinnig positiv. [...] Und da ist das bei ihr also schon wirklich ein Entscheidungsfindungsprozess ‚Wen möchte ich an meiner Seite haben? Wen möchte ich zu meinen Freunden zählen?‘“ (L2, LI.02, 09.06.2008, Z.253-285)

Saba hat auch im Hinblick auf ihre Sozialkompetenzen von der Projektmitarbeit profitiert. Sie hat „Antennen“ entwickelt, wann sie sich in Konflikte einschalten und wo sie nicht die Konfrontation mit anderen suchen will. Das gilt auch dafür, mit welchem Kind sie befreundet sein möchte und bewusst den Kontakt sucht, und mit wem nicht.

„Hast du durch die AG auch Lust bekommen ein Instrument zu lernen oder einen Tanzkurs zu besuchen oder Gesangsunterricht zu nehmen?“ „Ja. Also ich üb schon ein bisschen auf der Gitarre.“ [...] „Ja toll! Und seit wann machst du das?“ „Also eigentlich neu.“ „Also erst seit kurzem? Also seit du bei Held der See mit gemacht hast oder auch schon bei der Reise zu fernen Planeten oder?“ „Ja, also mitten bei Held der See.“ (Saba, 9 Jahre, KI.94, 03.06.2008, Z.314-330)

Auch wenn Saba ihre bereichsspezifischen Fähigkeiten nur geringfügig steigern konnte, entwickelte sie doch ein großes Interesse an Musik. Das äußert sich darin, dass sie angefangen hat, Gitarre zu lernen. Das kann auch als Zeichen gestiegener Selbstwirksamkeitserwartungen gewertet werden, denn sie wendet sich einer neuen Herausforderung zu. Nimmt man ihre gestiegene Sozialkompetenz hinzu, kann man bei ihr eine positive Entwicklung konstatieren.

Fallbeispiel 2: Saranda

Ein Beispiel für ein Kind, für das das Projekt „Kulturarbeit mit Kindern“ einen Wendepunkt im Leben bedeutete, ist Saranda. Saranda hat einen albanischen Migrationshintergrund. Sie war von Anfang an in das Projekt am Duisburger Standort involviert und wechselte nach der ersten Aufführung von der Bühnenbild- in die Gesangsgruppe. Dort übernahm sie bald eine wichtige Rolle innerhalb der Gruppe. Sowohl ihre Gesangs- als auch ihre Führungsaufgaben nimmt sie fortan sehr ernst und identifiziert sich sehr stark mit dem Gruppenziel. Sie ermahnt andere Kinder, insbesondere die Jungen, wenn diese die Arbeit stören oder unaufmerksam sind (Gesangsgruppe, TB, 19.02.2008, Z.11-14; TB, 18.12.2007, Z. 73-76; TB, TB, 11.12.2007, Z.8; TB, 13.11.2007, Z.10-13), und motiviert sie mitzumachen und sich zu konzentrieren, was an den folgenden Auszügen aus den Beobachtungsprotokollen deutlich wird:

Die Musik läuft und Saranda, Georgia, Alexandra, Marta und Saba tanzen und singen – wie vorgesehen – dazu, auf einmal sehr konzentriert und ernst. Sie sind fertig. M4: „Gut gemacht!“ „Können wir am Ende so machen?“, fragt Alexandra und macht etwas vor. „Ja, könnt ihr machen“, sagt M4. Saranda: „Los! Eins schaffen wir noch!“ Die Kinder üben konzentriert das nächste Stück. (Gesangsgruppe, TB, 22.01.2008, Z.45-50)

Jochen versucht, Branko dazu zu bringen, am Projektunterricht teilzunehmen, damit sie beide mitmachen. Saranda findet das nicht lustig und sagt zu den beiden Jungen: „Hey, wir stehen hier nicht zum Spaß! Das ist harte Arbeit!“ Jochen erklärt daraufhin, dass er doch nur versucht, Branko zu überreden mitzumachen. (Gesangsgruppe, TB, 23.11.2007, Z.10-13)

Es entsteht eine Diskussion darüber, warum die Proben so schlecht laufen. Andrea: „Ehrlich gesagt war es doch die ganzen letzten Male so chaotisch.“ Saranda: „Ja genau. Wir müssen mal mehr arbeiten, sonst schaffen wir es nicht bis zur Aufführung und dann sind die anderen [die Kinder in den anderen Projektgruppen] enttäuscht.“ M4 lobt Saranda dafür, dass sie das gesagt hat. (Gesangsgruppe, TB, 15.05.2007, Z.66-71)

Saranda fühlt sich verantwortlich für die Gruppe und ergreift die Initiative, wenn es zu Störungen, Konflikten und Problemen kommt, wobei sie auf eine hohe Sozialkompetenz zurückgreifen kann. So wird sie zu einer anerkannten Autorität in der Gruppe – obwohl sie nicht durch guten Gesang brillieren kann wie andere Kinder. Was ihre Gesangs- und Selbstdarstellungskompetenzen angeht, ist Saranda zu Beginn sehr unsicher und zurückhaltend. Das äußert sich zum Beispiel darin, dass sie vor der ersten Aufführung große Schamgefühle und Versagensängste hatte, wie sie erzählt:

„Wie hast du dich da auf der Bühne gefühlt, als so viele Leute zugesehen haben?“ „Also ich hatte Lampenfieber, weil ich habe mich geschämt.“ „Hast du dich geschämt? Warum hast du dich denn geschämt?“ „Ja, dass ich jetzt was falsch mache.“ (Saranda, 9 Jahre, KI.29, 11.04.2007, Z.219-225)

„Hast du am Anfang geglaubt, dass du es hinkriegst mit der Aufführung?“ „Nein.“ „Warum nicht?“ „Weil ich wusste gar nicht, was auf mich zukommt.“ (Saranda, 9 Jahre, KI.29, 11.04.2007, Z.183-191)

Im weiteren Verlauf des Interviews zeichnet sich ab, dass sie der Erfolg der ersten Aufführung optimistischer auf die zweite Aufführung schauen lässt. Im zweiten Interview gibt sie sich schließlich sehr zuversichtlich und glaubt fest an eine Steigerung der Leistung bei der dritten Aufführung:

„Glaubst du, dass du es diesmal wieder hinbekommst mit der Aufführung?“ „Ja.“ „Warum?“ „Weil ich kann die Texte und alle anderen Kindern auch.“ „Hast du viel geübt?“ „Ja, sehr viel. [...] Ich habe mir immer abends den Text genommen und dann erst mal vor meiner Mutter das gesprochen. Auswendig. Und dann gesungen.“ (Saranda, 9 Jahre, KI.29, 11.04.2007, Z.262-290)

„Meinst du, ihr schafft jetzt das Stück ‚Held der See‘ genau so gut wie das erste Stück?“ „Ich glaube, wir schaffen das sogar viel besser.“ (Saranda, 9 Jahre, KI.86, 20.11.2007, Z.311-314)

Schon im ersten Interview erzählt sie, dass ihr die Mitarbeit am Projekt Selbstvertrauen vermittelt:

„Glaubst du, dass du was daraus gelernt hast?“ „Jaaa. Vieles.“ „Was denn zum Beispiel?“ „Zum Beispiel dass ich mich trauen soll, vor anderen Leuten auch mal was zu singen und zu sagen.“ (Saranda, 9 Jahre, KI.29, 11.04.2007, Z.262-269)

Diese Erkenntnis verfestigt sich bei ihr im Laufe des Projekts. Im dritten Interview identifiziert sie diesen latenten Lerneffekt als den Hauptertrag aus ihrer Mitarbeit und bringt das folgendermaßen auf den Punkt:

„Ja, ich hab mich nämlich früher nie im Leben getraut vor anderen Leuten zu singen und das war irgendwie, da ist wieder für mich so eine Blume aufgegangen. Dass ich mich trauen soll, mit meiner Stimme zu singen. Weil früher hat meine Cousine mir gesagt, ‚Ja sing doch!‘ und dann hab ich immer ‚Nein!‘ gesagt, aber jetzt sing ich einfach schön locker.“ (Saranda, 9 Jahre, KI.96, 03.06.2008, Z.307-311)

Was weiterhin dafür spricht, dass das Projekt bei ihr Wirkung gezeigt hat, ist ihr gewandeltes Verhältnis zu Theater, Tanz, Gesang und Musik allgemein. Sie zeigt heute viel mehr Offenheit für und Interesse an Theater und Musik:

„Und hast du eigentlich durch die AG Lust bekommen, mal ins Theater zu gehen oder dir mal ein Musical anzuschauen?“ „Ja. Ganz, ganz viel Lust. Früher hab ich immer gedacht: ‚Ach nee, Theater ist blöd!‘ Aber jetzt hab ich richtig Lust bekommen.“ [...] „Und hast du durch die AG Lust bekommen, ein Instrument zu lernen oder einen Tanzkurs zu besuchen oder Gesangsunterricht zu nehmen?“ „Ja. Sehr viel. Also ich mach schon, bin auch bei einem Instrument dran zu lernen.“ (Saranda, 9 Jahre, KI.96, 03.06.2008, Z.278-295)

Sarandas geringe Selbstkompetenzen können zum Teil auf ihre schwachen Leistungen in der Schule zurückgeführt werden, insbesondere im sprachlichen Bereich, wie ihre Klassenlehrerin berichtet. Jedenfalls konnte sie daraus bislang keine nennenswerten Impulse für ihr Selbstbewusstsein ziehen. Diese Impulse hat ihr aber offenkundig die Mitarbeit im Projekt gegeben. Das bedeutet – wie schon der obige Hinweis auf das viele Üben zu Hause zeigt – zwar einen

enormen Kraftakt, den das Kind stemmen muss. Diese Doppel- bis Dreifachbelastung vormittags in der Schule, nachmittags Projektarbeit und abends Hausaufgaben und Gesangsübungen hat sie aber trotz zwischenzeitlicher Erschöpfungsphasen auf sich genommen und damit Durchhaltevermögen bewiesen. Das verweist auch auf ihre hohe Identifikation mit dem Projekt.

„[Saranda] war schon relativ früh immer eine, die [...] Regeln genannt hat, die die auch eingehalten und vorgelebt hat, die immer irgendwie das soziale Engagement in den Vordergrund gestellt hat, auf die man bauen kann. Ja, aber bei ihr fehlt manchmal, denke ich, Unterstützung auch vom Elternhaus [...] Sie hat oft davon erzählt, dass sie sich darauf freut [auf das Projekt]. Sie wirkt aber auf der anderen Seite auch oft erschöpft, also sie sagte dann auch oft: ‚Puh, wir haben noch nachmittags Projekt‘, weil sie natürlich hier morgens schon wahnsinnig gefordert wurde. Dann ist sie müde, ist aber auf der anderen Seite dankbar gewesen, an so etwas Tollem dann teilzunehmen, weil sie da wieder eine Aufgabe hatte, eine Beschäftigung, Leute, die sich um sie kümmern.“ (L2, LI.02, 09.06.2008, Z.341-353)

Interessant an der Äußerung der Klassenlehrerin ist, dass ihre Einschätzung des elterlichen Engagements in schulischen Angelegenheiten nicht auf das Engagement im Projekt zutrifft. Die Mutter scheint ein reges Interesse für die Projektarbeit ihrer Tochter entwickelt zu haben, so dass auch hier ein positiver „Ausstrahlungseffekt“ konstatiert werden kann, der sogar auf die Verwandtschaft überspringt, wie man an Sarandas Äußerungen sehen kann:

„[Meine Eltern] fanden das gut. Meine Mama hat, wo ich ihr dann den Zettel [Anmeldezettel] gezeigt habe, für das dritte Musical, da hat die mich sofort angemeldet und wollte meine Schwester auch anmelden, aber die ist noch Zweitklässlerin und die hat dann keinen Platz mehr bekommen und das fand meine Mama ein bisschen schade.“ (Saranda, 9 Jahre, KI.86, 20.11.2007, Z.149-152).

„Und [Sarandas Verwandte] waren alle bei der Aufführung?“ „Also die meisten waren bei der Aufführung [...] und haben sie so schön gefunden, dass meine Tante gesagt hat: ‚Ich will auch, dass die Kinder auf diese Schule kommen, um auch so toll mit dem ASB zu arbeiten!‘“ (Saranda, 9 Jahre, KI.96, 03.06.2008, Z.266- 271)

Eine nicht minder beachtenswerte Entwicklung ist bei ihren Sozialkompetenzen zu verzeichnen. Allerdings vollzog sich diese Entwicklung von einem deutlich höheren Niveau aus als bei den anfänglich geringen Selbstkompetenzen. Ihr soziales Engagement, das sich schon in der Klasse positiv bemerkbar macht und wofür sie dort schon Anerkennung erfahren hat, setzt sich auch im Projekt fort, was der Gruppendynamik sehr zugute kommt, wie eine Mitarbeiterin ausführt:

„[Saranda] ist auch sehr ehrgeizig. Und möchte dann bestimmte Sachen gerne erzwingen, aber das mit dem Singen klappt bei ihr nicht ganz so gut. [...] Sie ist auch dominant. Und sie wird aber auch sehr anerkannt. Ihr Wort hat ziemliches Gewicht. Wenn Saranda was zu meckern hat, dann kann die die ganze Kiste erst mal stoppen. Da hören die Leute dann alle zu. [...] Sie war auch die, die gesagt hat: ‚Branko muss die kleine Krake spielen!‘ Und als sie das geäußert hatte, war die ganze Gruppe überzeugt.“ (M4, MI.20, 20.11.2007, Z.451-472)

Saranda schlägt Branko, einen schüchternen Außenseiter in der Gruppe, für die Hauptrolle vor, was von der Gruppe akzeptiert wird. Hier zeigt sich, dass Saranda trotz ihrer eher durchschnittlichen Gesangsleistungen eine wichtige Rolle in der Gruppe und im Hinblick auf die Zielsetzung des Projekts einnimmt. Sie sorgt mit ihrem von Anfang an hohen sozialen Engagement dafür, dass sich nicht nur die ohnehin gesanglich versierten und selbstbewussten Kinder durchsetzen, sondern auch die schwächeren Gruppenmitglieder von der Projektarbeit pro-

fitieren können. Das Gruppenziel, eine gute Aufführung mit einem sozialen Miteinander in der Gruppe zu verbinden, hat für sie die höchste Priorität. Der auffälligste Wandel, der bei ihr durch die Arbeit im Projekt herbeigeführt worden ist, ist ihre positive Einstellung zum Singen und zu Musik, der einhergeht mit gestiegenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Fallbeispiel 3: Olympia

Bei Olympia handelt es sich um ein Mädchen mit griechischem Migrationshintergrund, das auch schon vor der Teilnahme am Duisburger Projektstandort sehr musikalisch und den anderen Kindern von ihren gesanglichen Qualitäten und Fähigkeiten her „*meilenweit*“ voraus war (M4, MI.15, 28.02.2007, Z.228). Ein Grund für ihr ausgeprägtes Musikverständnis und -talent liegt darin, dass sie – wie einige andere Kinder aus der Gesangsgruppe auch – seit längerem Mitglied in einem griechischen Tanzverein ist. Sie ist das einzige Kind, das über die gesamte Projektdauer in der Gesangsgruppe mitmacht.

Olympia wird wegen ihrer geringen Körpergröße und ihrer Weinerlichkeit häufiger von anderen Kindern gehänselt. Sie ist von Beginn an sehr ehrgeizig, kann aber mit Kritik nur sehr schlecht umgehen. Die Mitarbeiterin beschreibt sie zu Beginn als „*ganz schwieriges Mädchen*“, das „*labil*“, „*nervös*“ und „*überdreht*“ ist, „*immer am Rande eines Zusammenbruchs*“ (vgl. M4, MI.15, 28.02.2008, Z.419-427).

„[Olympia] war auch die, die beim ersten Projekt wirklich richtig zusammenbrach, in Tränen aufgelöst sich verkrochen hat unter dem hintersten Schreibtisch in der Ecke und sagte: ‚Das schaffe ich niiiiie! [...] So viel Text kann ich niemals lernen!‘ Also es dauerte eine Weile, bis wir sie da beruhigt hatten.“ (M4, MI.15, 28.02.2007, Z.446-451)

Olympia ist gegenüber dem Gelingen der ersten Aufführung eher skeptisch eingestellt. Ihre Prognose für die zweite Aufführung fällt dann jedoch schon positiv aus. Der Besuch im Tonstudio und die erste Aufführung scheinen ihrem Selbstvertrauen Auftrieb gegeben zu haben, denn beides bewältigt sie mit Bravour:

„Hast du denn am Anfang geglaubt, dass ihr das Musical so aufführen könnt, dass alles so hin- und her geht? Oder warst du eher skeptisch, ob das klappt?“ „Ich... skeptisch.“ „Also hast du nicht so dran geglaubt, dass das so gut klappt. Und warst du nach der Aufführung denn zufrieden mit der Aufführung?“ „Hmhm [zustimmend].“ [...] „Glaubst du denn, dass ihr das jetzt mit der zweiten Aufführung hinkriegt?“ „Ja.“ (Olympia, 9 Jahre, KI.23, 03.04.2007, Z.206-275)

Olympia ist in der ersten Projektphase sehr ehrgeizig und übt zu Hause regelmäßig und intensiv Text und Gesang mit Hilfe der Playback-CD zum Musical „Reise zu fernen Planeten“. Entsprechend dürfte es ihr nicht schwer gefallen sein, eine kausale Beziehung zwischen Lernen und Erfolg herzustellen.

„Wenn du geübt hast, für ‚die Reise zu den fernen Planeten‘, hast du das bei dir auch geübt oder nur während der Proben?“ „Auch zu Hause.“ „Und was hast du dann geübt?“ „Eigentlich immer einen ganzen Durchgang. Wenn ich etwas nicht richtig gemacht habe, wenn ich einen Fehler gemacht habe, mache ich alles noch mal von vorn.“ [...] „Und wie lange hast du ungefähr geübt?“ [...] „Eine Stunde.“ (Olympia, 9 Jahre, KI.23, 03.04.2007, Z.184-199)

Allerdings neigt das Kind offenbar zum Perfektionismus, mutet sich einiges zu und ist sehr leistungsorientiert. In dieser Interviewpassage scheint die Gefahr durch, dass durch kulturpädagogische Angebote eine bereits vorhandene starke Leistungsorientierung überformt werden

kann. Das würde dem Ziel der Förderung der *sozialen* Kompetenzen entgegenstehen. Sich hohe Ziele zu setzen, kann mit Sicherheit als ein Zeichen für hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angesehen werden. Jedoch dürfen diese nicht zu hoch, d.h. unrealistisch oder gar utopisch sein.

Ihre guten Gesangsleistungen bei der Aufnahme und auf der Bühne haben auch noch einen zweiten negativen Nebeneffekt, der ihrem mühsam aufgebauten Selbstbewusstsein einen ersten Knacks verpasst. Ihre Gesangsspur wird von dem Toningenieur in beiden Fällen lauter ausgesteuert als die der anderen Kinder, die folglich nicht mehr so gut zu hören sind. Dadurch fühlen sich aber die anderen Kinder nicht ernst genommen und machen dafür Olympia verantwortlich, die jedoch darauf keinerlei Einfluss hatte.

„Gibt es denn eigentlich irgendeine Art Chef bei euch in der Gruppe?“ „Ja, M4 [lachend].“ „Und von euch Kindern irgendwie oder sind alle Kinder gleich?“ „Die denken immer, ich bin der Chef.“ „Und glaubst du, dass du der Chef bist?“ „Nein.“ „Und warum glaubst du, dass die anderen denken, dass du der Chef bist?“ „Die sagen immer: ‚Du singst gut. Du singst gut.‘ Aber es bedeutet ja nicht, dass ich die Beste bin.“ „Aha.“ „M4 sagt zwar auch immer, dass ich die Beste bin, aber ich ignoriere das.“ „Ist dir das wichtig oder ist dir das nicht so wichtig?“ „Wenn sie das sagt, sagen die anderen immer: ‚Olympia, du gibst total an. Olympia, du gibst total an‘ Und das hasse ich.“ „Und das findest du doof?“ „Zum Beispiel, wo wir am Studio waren und dann hat man mich am meisten gehört. Da haben die das Gleiche gemacht: ‚Du gibst total an. Du gibst total an. Du gibst total an.‘“ (Olympia, 9 Jahre, KI.23, 03.04.2007, Z.328-357)

Gleichzeitig mischt sich eine gewisse Überheblichkeit in ihre Kommunikation und Interaktion mit den anderen Kindern in der Gruppe, was zum Großteil an der Unterforderung zu Beginn der zweiten Projektphase liegt. Sie ist die Einzige, die aus der ersten Phase in der Gesangsgruppe geblieben ist, alle anderen Kinder haben die Gruppe gewechselt oder nehmen nicht mehr am Projekt teil. Die Mitarbeiterin muss mit den Neuzugängen „völlig von vorne anfangen“ und mit ihnen die grundlegenden Atem- und Gesangstechniken einstudieren, die Olympia schon beherrscht; Olympia „verliert ein bisschen die Lust“ und spielt zwischenzeitlich mit dem Gedanken, sich von dem Projekt abzumelden, aber die „Abmeldekandidatin“ bleibt dann letztendlich doch in der Gesangsgruppe (vgl. M4, MI.15, 28.02.2007, Z.261-263, Z.431-433; M4, MI.27, 25.06.2007, Z.303).

Diese Entwicklung erhält neuen Schwung, als die neuen Kinder in der Gesangsgruppe erstaunlich schnell ihr Leistungsniveau steigern und an Olympias Leistungen heranreichen. Sie bringen mehr Talent mit als die Kinder in der Gruppe davor, und es entsteht eine neue Gruppendynamik, die die Kinder zusätzlich anspricht und motiviert. Schon nach kurzer Zeit haben sie fast alle Liedtexte und Gesangslinien auswendig gelernt. Von dieser gruppenspezifischen Dynamik wird Olympia überrollt. Während sie noch damit beschäftigt ist, ihrer Unterforderung und Demotivation demonstrativ Ausdruck zu verleihen, kippt ihr „Sternchenstatus“ mit einem Mal, weil gleich mehrere Neuzugänge ähnlich gute Gesangsleistungen erzielen. Diesen Wandel beobachtet auch eine andere Projektmitarbeiterin:

„Olympia war ja im letzten Jahr die beste Sängerin und hat sich darin einmal sehr wohl gefühlt in der Rolle, aber andersrum kam auch ein bisschen Neid hoch [bei den anderen Kindern]. In diesem Jahr war das nicht mehr so, dass sie da die einzige Gute war. [...] Also sie hat dann schon versucht, irgendwie ihre Einzelrolle für sich noch zu behaupten.“ (M1, MI.18, 29.10.2007, Z.104-117)

Olympia manövriert sich durch ihre „Starallüren“ zusehends ins soziale Abseits der Gruppe. Als in dieser Phase auch noch die Aufgaben in der Gruppe anspruchsvoller werden – neben den im Vergleich zur ersten Phase längeren und schwierigeren Gesangspassagen studiert die Gruppe dazu eine Tanzchoreographie ein – und Olympia dadurch und durch den steigenden „Konkurrenzdruck“ in der Gruppe auch auf der künstlerischen Ebene wieder stärker gefordert wird (vgl. M4, MI.20, 20.11.2007, Z.109-122), werden davon auch ihre selbstbezogenen Kompetenzen in Mitleidenschaft gezogen. So zeigt sie wieder ein erhöhtes Maß an Nervosität, was sich sogar in psychosomatischen Beschwerden äußert, wie die Projektmitarbeiterin beobachtet:

„Als es daraufhin auf die Endphase zuing, auf die Premiere zuing... [...] Da hatte sie dauernd Bauchschmerzen. Das ist immer ihr Zeichen. [...] Dann wurde sie wieder nervöser. Und fiel auch wieder öfter mal aus. Und saß mal wieder in der Ecke.“ (M4, MI.20, 20.11.2007, Z.268-272)

Nach der zweiten Aufführung, in der sie wieder eine Bestätigung ihres Könnens erfährt, regulieren sich ihre Selbstwirksamkeitserwartungen jedoch wieder. Sie gewinnt eine realistische Einschätzung ihrer Fähigkeiten – sowohl bezogen auf sich selbst als auch bezogen auf die anderen Kinder. Zwar ist sie insgesamt mit der Aufführung zufrieden, übt jedoch auch (Selbst-)Kritik und schildert, dass die Kinder der Gesangsgruppe bei einem der Lieder des Stücks einen Fehler gemacht, diesen aber gekonnt überspielt hätten. Sie hat ihren hohen Anspruch heruntergekurbelt und sieht das Ganze sehr viel gelassener als vorher:

„Warst du zufrieden mit der Aufführung?“ „Mhm [zustimmend].“ „Warum warst du zufrieden?“ „Wir haben uns zum Beispiel beim Drachenrock vertan mit einer Zeile, aber wir haben dann auch nicht aufgehört zu singen, sondern einfach weiter gemacht. [...] Dann war es ja eigentlich auch okay, dass wir den Fehler gemacht haben. Wir sind ja keine Superstars.“ (Olympia, 9 Jahre, KI.61, 25.09.2007, Z.165-174)

Im unmittelbaren Vergleich der beiden Aufführungen erkennt Olympia, dass unbekannte Situationen Stress und Nervosität erzeugen können. Sie hat sich mit ihrer eigenen Anspannung auseinandergesetzt und die körperliche Erregung in den Griff bekommen. Olympia konnte also durch die zweimalige Erfahrung, schwierige Situationen erfolgreich bewältigen zu können, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufbauen und festigen.

„Gab es denn zwischen den Aufführungen ‚Die Reise zu fernen Planeten‘ und ‚Von magischen Musikern und dreisten Drachen‘ einen Unterschied?“ „Eine Sache gab es schon. [...] Bei anderen und bei mir. [...] Bei jedem gab es Probleme, nicht nur bei einem.“ „Bei der ersten Aufführung?“ „Ja.“ „Meinst Du, bei der zweiten Aufführung habt ihr was besser gemacht?“ „Wir wussten, was wir machen sollen zum Beispiel. Die meisten waren ja die gleichen, die [...] wieder mitmachen. Und wir wissen jetzt auch wie das ist. Man braucht sich nicht aufzuregen, also nicht aufgeregt zu sein. Man kann die anderen, die jetzt aufgeregt sind, auch ein bisschen beruhigen.“ (Olympia, 9 Jahre, KI.61, 25.09.2007, Z.220-242)

Weiter zeigt Olympia Empathie gegenüber den Kindern, die in einer solchen Situation aufgeregt sind. Aber nicht nur, dass sie sich aufgrund ihrer zuvor gemachten Erfahrung in deren Situation hineinversetzen kann. Sie sieht darin auch ihre Pflicht als erfahrenere Darstellerin, jenen Kindern zu helfen, die im Umgang mit Nervosität und Lampenfieber noch nicht so geübt sind. Sie stellt damit auch ein Vorbild für Teilnehmer dar, die eine schwächere Selbstwirksamkeit haben und sich an ihr orientieren können. Aus beiden Interviewpassagen kann

auch abgeleitet werden, dass sie ihr anfängliches Übermaß an Ehrgeiz und Perfektionswillen abgelegt und auf ein gesundes Normalmaß gebracht hat.

Diese Äußerungen zeugen von einem Bewusstseinswandel, der bei Olympia allmählich einsetzt. Sie beginnt, sich von der Vorstellung zu lösen, immer im Mittelpunkt stehen zu müssen, und akzeptiert, dass sie beim dritten Bühnenstück keine Hauptrolle spielt, auch wenn es ihr schwer fällt. Sie macht die Erfahrung, dass die Gruppenleistung wichtiger ist als die Einzelleistung und dass es in der Gruppe nicht nur darum geht, wer der Beste ist, sondern auch, dass sich dort jeder wohl fühlen und verwirklichen kann. Dadurch lernt sie, die Balance zu finden zwischen ihren eigenen Bedürfnissen, den individuellen Bedürfnissen der anderen Gruppenmitglieder und den kollektiven Bedürfnissen der gesamten Gruppe.

„Olympia hat gemeutert, gebockt. Das hat sie aber immer getan. Und ich glaube schon, dass Olympia darunter gelitten hat. Das hat sie aber gut versteckt. Sie hat es nicht rausgelassen. Bis heute nicht. Aber ich vermute, dass es ihr trotzdem ganz schön an die Nieren gegangen ist, dass sie so der kleine Star war und dann... Aber sie hat es gut verkraftet am Ende.“ (M4, MI.27, 25.06.2008, Z.242-246)

Dass sie trotz ihrer herausragenden Fähigkeiten als Sängerin dennoch nicht die Hauptrolle erhielt, musste von ihr verarbeitet werden. Der damit verbundene Lernprozess, auch anderen Kindern Aufmerksamkeit zu gönnen und deren Leistungen anzuerkennen, dürfte wesentlich dazu beigetragen haben, dass Olympia in ihrer Persönlichkeit gewachsen ist und sich fortan für die Schwachen in der Gruppe einsetzt und einen ausgeprägten Gerechtigkeitsinn an den Tag legt. Einige Beispiele aus den teilnehmenden Beobachtungen verdeutlichen ihre neue Stellung in der Gruppe als „Anwalt der Schwachen“:

Die Kinder beschwerten sich über die Tanzgruppe [mit der sie letztes Mal zusammen geprobt haben]. Kaan würde sich vor allem über Branko lustig machen. M4 beschließt darauf, mit M2 reden zu wollen. Plötzlich betritt Jochen wieder den Raum und macht sofort wieder Branko an: „Halt die Klappe!“ Daraufhin verteidigt Olympia Branko und sagt, Jochen habe ihr und Alexandra den Mittelfinger gezeigt. Olympia regt sich sehr über Jochens Verhalten auf und Saranda ebenso. Nach diesen Diskussionen verlässt Jochen lautstark wieder den Raum. Olympia macht die Situation zu schaffen und beginnt zu weinen. Die anderen Kinder fordern, dass Jochen die Gruppe verlassen soll, wenn sich keine Besserung in seinem Verhalten ergibt. (Gesangsgruppe, TB, 04.03.2008, Z.52-61)

Die Probe beginnt heute mit der Information, dass ein neuer Junge namens Leon in die Gesangsgruppe eintreten soll. [...] M2 kommt in die Klasse und klärt M4 auf, dass Leon in der falschen Gruppe ist und sie wieder verlassen muss. Saranda teilt die Meinung von M2 und möchte auch, dass er die Gruppe wieder verlässt. Olympia findet Sarandas Reaktion daneben und verteidigt Leon lautstark. Olympias Meinung nach sollte Leon eine Chance kriegen, denn auch andere Kinder könnten Talent haben. Saranda interessiert dies aber nicht, und sie findet, mit Leon sei die Gruppe von der Anzahl her zu groß. M2 teilt Sarandas Meinung und Argument bezüglich der Gruppengröße und daher soll Leon ab Montag wieder in die Bühnenbildgruppe zurück. Nach dem Beschluss verlässt Leon wieder die Gesangsgruppe. (Gesangsgruppe, TB, 04.12.2007, Z.1-22)

Es folgt wiederholt die Präsentation der Kostüme. M2 und M5 wählen für die Kostüme das kleinste und größte Kind. Erdal schreit: „Olympia ist die Minigste!“ Olympia ist etwas traurig über diesen Kommentar. Alexandra und Saranda meinen zu Erdal: „Lass Olympia in Ruhe“. Die Gesangsgruppe soll gleich Stoff mitnehmen und die Kostüme basteln. Daraufhin zeichnet die Gesangsgruppe an den Kostümen, um sie auszuschneiden. Saranda ist kurz nach draußen gegangen, kommt aber nach. Die Mädels meckern Branko wegen einer Kleinigkeit an und O-

lympia verteidigt ihn: „Langsam kann ich Branko verstehen.“ (Gesangsgruppe, TB, 01.04.2008, Z.15-25)

Neben diesem positiven Wandel ihres Sozialverhaltens in der zweiten und vor allem in der dritten Projektphase hat das Projekt bei Olympia auch einen positiven „Transfereffekt“ bewirkt. Ihre Begeisterung, die sie für die Musik im Projekt entwickelt hatte, übertrug sich auf den Musikunterricht in der Schule.

„Denkst Du, dass Dir andere Schulfächer, die Dir vorher vielleicht nicht so viel Spaß machen jetzt mehr Spaß machen oder nicht?“ „Mhm [zustimmend].“ „Welche denn?“ „Zum Beispiel Musik hat mir vorher überhaupt nicht gefallen und jetzt hab ich voll viel Spaß dran.“ „Warum hat Dir Musik vorher nicht gefallen?“ „Weiß nicht, das war irgendwie langweilig, Mozart-Musik und so zu hören, aber jetzt find ich das eigentlich total spannend.“ (Olympia, 9 Jahre, KI.61, 25.09.2007, Z.34-47)

Insbesondere hat sie ihr Interesse an Musik erweitert, und sie ist jetzt auch offener gegenüber anderen Musikrichtungen. Ihre Klassenlehrerin, die zugleich auch ihre Musiklehrerin ist, bestätigt, wie Olympia die Techniken, die sie im Projekt gelernt hat, im Musikunterricht eigenständig anwendet:

„Musik ist ihr Leben, Musik ist alles. [Olympia] hat schon früher irgendwie auf dem Schulhof angefangen, Tänzerinnen zu imitieren. [...] Und dann kam das Projekt, das war so absolut ihr Ding, und ich merkte ganz, ganz stark im Musikunterricht, wenn sie dann versucht, Übungen von M4 anzuwenden beim Gesang. Das hat man einfach gemerkt. Was die Kinder generell gemacht haben, die beim Projekt dabei sind, dass sie das, was sie im Projekt erlernt haben im musikalischen Bereich, mit in den Unterricht genommen haben, Stimmbildung, Haltung, ja, solche Sachen, die sind verinnerlicht worden. Bei der Olympia ganz extrem.“ (L2, LI.02, 09.06.2008, Z.213-222)

Somit kann am Ende ein positives Gesamtbild gezeichnet werden. Olympias Selbstwirksamkeitserwartungen haben sich nach zwischenzeitlichen starken Ausschlägen nach oben und unten auf einem leicht höheren Niveau eingependelt als vor Projektbeginn. Viele Probleme – vor allem ihre Weinerlichkeit und ihre geringe Frustrationstoleranz – bestehen weiterhin fort und konnten nicht eingedämmt werden. Ihre Labilität zeigt sich auch darin, dass sie trotz wiederholter Anfragen nicht mehr bereit ist, ein drittes Interview zu geben. Ihre abnehmende Kooperationsbereitschaft war bereits beim zweiten Interview zu spüren. Die Gesangstechniken hat sie jedoch internalisiert und damit ihre bereits hohen gesanglichen Fähigkeiten erfolgreich weiterentwickelt. Der Haupterfolg der Kulturarbeit liegt bei Olympia darin, dass sie durch die Gruppendynamik zu Beginn der zweiten Projektphase, in der sie viel zurückstecken musste, eine hohe Sozialkompetenz entwickelt hat.

Fallbeispiel 4: Mourad

Mourad wohnt mit seiner Familie in der Siedlung am Borsigweg und hat einen libanesischen Migrationshintergrund. Sich künstlerisch auszudrücken, ist für ihn zu Projektbeginn sehr ungewohnt. Im ersten Interview berichtet er davon, dass ihm Malen schwer fällt, was Ausdruck seines geringen Selbstvertrauens und seiner geringen künstlerischen Fertigkeiten ist und zeigt, dass er zu Beginn überfordert ist. Doch bereits im Laufe der ersten Projektphase legt sich seine Scheu, denn im ersten Interview wird offensichtlich, dass bei ihm ein Lernprozess eingesetzt hat.

„Und findest du die Aufgaben, die ihr in der Gruppe macht, schwierig oder findest du die eher leicht?“ „Ich finde sie so ein bisschen schwierig, bisschen leicht.“ „Was findest du schwierig? Und was findest du leicht?“ „Ich finde es schwierig, irgendetwas zu malen.“ (Mourad, KI.10, 27.03.2007, Z.142-149)

„Glaubst du, dass du noch irgendwas aus dieser ganzen Aufführung und den Proben gelernt hast für dich?“ „Dass ich jetzt reden kann. Und gut malen.“ (Mourad, KI.10, 27.03.2007, Z.435-442)

Mourad hat aber nicht nur seine bereichsspezifischen Kompetenzen gesteigert, sondern auch seine selbstbezogenen Kompetenzen. Die entscheidende Erfahrungsquelle beim Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen waren bei ihm *verbale Rückmeldungen*. Er wird von den anderen Kindern im Projekt ermutigt, bei der Zusatzaufführung des ersten Bühnenstücks den Erzählertext, den er bei der Uraufführung zwei Monate zuvor nur auf Band gesprochen hatte, das während der Inszenierung abgespielt wurde, live vorzutragen (M7, MI.22, 03.12.2007, Z.96-108).

„Ich habe mich schon lange das [Aufführen] nicht getraut. Dann haben alle Kinder gesagt: ‚Du machst das doch so gut!‘ Dann habe ich gesagt: ‚Ja.‘“ (Mourad, KI.10, 27.03.2007, Z.400-402)

Bestärkt durch das Erfolgserlebnis seiner gelungenen Bühnenpremiere beginnt Mourad sich mehr für die Schauspielerei zu interessieren und Ambitionen für größere Sprecherrollen zu entwickeln. Während Mourad im ersten Interview noch verneint, den Text zu Hause geübt zu haben (Mourad, KI.10, 27.03.2007, Z.115-118), gibt er in den beiden nachfolgenden Interviews zu Protokoll, dass er seine Texte zusammen mit seiner Schwester übt (Mourad, KI.52, 18.09.2007, Z.356-376; Mourad, KI.102, 18.06.2008, Z.116-142). Er ergreift Eigeninitiative und organisiert sein Lernen zusehends eigenständiger. Wesentlicher Bestandteil seines selbstgesteuerten Lernens ist, dass er aktiv Unterstützung sucht und annimmt, wo er sie zur Zielerreichung benötigt. In der Gruppenarbeit im Projekt sucht er sich Hilfe und bekommt sie auch. Dieser Wandel zeugt von gestiegenen Selbstwirksamkeitserwartungen.

„Und warum kannst du das [Theaterspielen] jetzt besser?“ „Ja, weil ich den Text gelesen hab zu Hause und hier und weil mir manche Kinder geholfen haben.“ „Wer hat dir denn da zum Beispiel geholfen?“ „Michael. Und ab und zu David.“ „Und zu Hause hast du auch die Texte geübt?“ „Ja, mit meiner Schwester.“ Ach, mit deiner Schwester zusammen? Wie habt ihr das gemacht? Erzähl mal!“ „Also ich musste erstmal so Texte auswendig können, dann musste ich tanzen und dann musste ich das auswendig sagen.“ (Mourad, KI.53, 18.09.2007, 347-363)

Im weiteren Verlauf wird er allmählich zum Hauptakteur und Anführer der Gruppe. Seine guten darstellerischen Leistungen werden nicht nur von den Mitarbeiterinnen gesehen, sondern auch von den anderen Teilnehmern (Sarah, KI.50, 18.09.2007, Z.165-168). Mourad traut sich mit zunehmender Projektdauer immer mehr zu, überwindet seine Angst, auf der Bühne zu stehen, übernimmt größere und wichtigere Rollen bei den Aufführungen, öffnet sich anderen künstlerischen Darstellungsformen. Diese positive Entwicklung wird von allen pädagogischen Fachkräften vor Ort wahrgenommen:

„Mourad hat einen Riesensprung gemacht. Der war beim ersten Stück ganz schamvoll und wollte gar nicht auf die Bühne. Hat sehr viel Angst gehabt. Hat sich nichts zugetraut. Hat eine enorme Entwicklung gemacht. Vor allem im Bereich Reflektionsfähigkeit. Ist immer derjenige, der schon im letzten Stück gesagt hat: ‚So! Jetzt lasst uns doch noch mal!‘ Der, der die anderen so ein bisschen mit animiert hat. [...] Mourad ist jemand, der profitiert sehr von der Theaterar-

beit. So Rollen einnehmen, sich ausprobieren, Ängste überwinden. Und dann kommt dann das zum Tragen, was eigentlich vorher schon da war.“ (M8, MI.26, 26.06.2008, Z.231-250)

„Bei der ersten Aufführung, bei der Schneekönigin, war das noch so, dass er zwischendurch immer gesagt hat: ‚Ich mach das nicht! Ich kann das nicht.‘ Und so diese Abwehrhaltung, sich nicht da vorne hinzustellen, das war jetzt gar nicht mehr da. [...] Er hatte immer noch ein bisschen so diese Haltung, auf der Bühne sich zurückzunehmen. Aber nicht mehr so, dass er gar nicht auf die Bühne will.“ (M7, MI.22, 03.12.2007, Z.108-118)

„[Mourad] hat dann, denke ich, jetzt noch mal einen ganz großen Auftrieb bekommen durch Ku.Ki. [...] Also der guckt immer: Wie geht es der Gruppe? Was muss ich auch für die Gruppe tun? [...] Und wenn irgendwas ist, dann geht er dazwischen und schlichtet zwischen Streithähnen. Also so was kann der total klasse. Der hat unheimlich viele soziale Kompetenzen entwickelt.“ (M9, MI.28, 03.07.2008, Z.193-201)

Aber nicht nur auf der Bühne nimmt Mourad eine zentrale Position ein, sondern auch im Probenraum. Er setzt sich stark für das Erreichen des Gruppenziels ein, übernimmt häufig eine „Schlichterrolle“ (M9, MI.28, 03.07.2008, Z.196), hält die Gruppe zusammen und greift bei Konflikten regulierend ein. Parallel zu seinen Fortschritten bei den selbstbezogenen und bereichsspezifischen Kompetenzen erwirbt Mourad dadurch mehr und mehr soziale Kompetenzen, für die er auch außerhalb des Projekts von vielen Kindern geschätzt und anerkannt wird (M9, MI.28, 03.07.2008, Z.216-239).

„[Mourads Sozialkompetenz] hat sich schon durch Ku.Ki geändert. Also von Anfang an war das nicht so. [...] Und jetzt hat er aber auch gemerkt, dass er eine unheimliche Anerkennung in dem ganzen Gruppensystem gefunden hat. Ich glaube, damit ist er bestärkt worden.“ (M9, MI.28, 03.07.2008, Z.224-229)

Aus dem Statement wird ersichtlich, dass nicht nur die Gruppe von ihrem „Trainer“ Mourad profitiert, da er Konflikte schlichtet, andere zum Weitermachen motiviert und bei Fehlern auf der Bühne einspringt, sondern umgekehrt Mourad auch von der Gruppe profitiert, weil er dort für sein soziales Engagement und seine schauspielerischen Leistungen Anerkennung erhält. Mourad hat sich durch die Mitarbeit im Projekt in vielen Teilbereichen verbessert. Er hat sich immer mehr Text zugetraut und eine hohe Selbstdisziplin und Identifikation mit dem Projekt entwickelt. Er hat es geschafft, sowohl in den selbstbezogenen als auch in den sozialen und bereichsspezifischen Kompetenzen Fortschritte zu erzielen. Der kulturpädagogische Zuschnitt des Projekts kann in seinem Fall als sehr erfolgreich angesehen werden.

Fallbeispiel 5: David

David nahm bei „Kulturarbeit mit Kindern“ am Bottroper Standort teil. Seine tänzerischen Kompetenzen, die schon zu Projektbeginn hoch waren (M8, MI.04, 20.06.2006, Z.1081-1083), werden auch von den anderen Teilnehmern anerkannt (z.B. Ramon, KI.51, 18.09.2007, Z.80-86). Allerdings war er in der Gruppe nicht der textsicherste Schauspieler, was seine Mitspieler Sarah und Mourad bestätigen und gerade bei der dritten Aufführung als Belastung für die Gruppe empfinden, weil davon ihre Gesamtleistung abhängt:

„Wie warst du denn mit deiner eigenen Leistung zufrieden?“ „Meine Leistung fand ich gut. Aber die von David ... Der hat ja manchmal den Text vergessen. Und dann haben Mourad und Tanja und ich geplant, wenn jemand einen Text vergisst, dann muss der das sagen.“ (Sarah, KI.101, 18.06.2008, Z.146-150)

„Und hast du denn geglaubt, dass ihr die Aufführung auch so hinkriegt, wie ihr die jetzt gemacht habt? Oder hast du geglaubt, dass irgendwas schief geht oder irgendwas nicht so gut wird?“ [...] „Ich hatte das Gefühl, dass die misslingt.“ „Ja. Und war dieses Gefühl größer als bei den anderen Aufführungen?“ „Ja.“ „Ja? Und woran lag denn das?“ „Da war ja der David. [...] Der vergisst immer seinen Text.“ (Mourad, KI.102, 18.06.2008, Z.392-405)

David selbst empfindet das nicht so (David, KI.100, 18.06.2008, Z.27-31, Z.151-155), obwohl er im zweiten Interview noch zugibt, dass er nicht textsicher ist (David, KI.52, 18.09.2007, Z.140-160). Er neigt nach der zweiten Aufführung vorübergehend zu Überschätzung und Überheblichkeit. So hebt er im dritten Interview seine Leistung besonders hervor, verliert aber kein Wort über seine Textunsicherheit:

„Und wie war denn das Gefühl jetzt zum Schluss bei Zeit der Drachen, als ihr die Aufführung fertig gemacht habt?“ „Da hab ich mich gefreut.“ „Hast du dich gefreut. Und worüber hast du dich gefreut?“ „Über mich, dass ich das so gut gemacht hab und dass die anderen den Text nicht vergessen haben.“ (David, KI.52, 18.09.2007, Z.130-138)

„Und gab es denn irgendwie ein Kind, was so vielleicht besonders gut sprechen konnte, oder ein anderes Kind, was diese Bewegungen gut machen konnte? Oder wie war das?“ „Ich war es.“ „Was konntest du denn gut?“ „Gut tanzen und gut Text sprechen.“ (David, KI.100, 18.06.2008, Z.135-143)

Diese Selbstüberschätzung findet ihren Ausdruck in gewissen „Starallüren“ (M9, MI.21, 03.12.2007, Z.254-284), die er auch außerhalb des Projekts gegenüber anderen Kindern an den Tag legt. Was sein Sozialverhalten angeht, entwickelt er sich in dieser Projektphase etwas zurück, wie auch eine andere Mitarbeiterin beobachtet:

„Also der David – gerade ganz am Anfang – hat tänzerisch was mitgebracht. Und hat sich auch in Teilbereichen verbessert, im Theaterspielen, die Bühnenpräsenz ist da. Die hat er erworben. Was sich verschlechtert hat, ist die Fähigkeit, in der Gruppe sich sozial zu verhalten.“ (M8, MI.23, 03.12.2007, Z.110-114)

Dass sich die Selbstsicherheit, die David aus der Kulturarbeit schöpft, ab der zweiten Aufführung vorübergehend etwas überschlägt, kann aber auch an einem besonderen Umstand liegen, denn David wurde wegen seiner Begeisterung für tänzerische Ausdrucksformen vor dem Projekt häufig von anderen Jungen in seinem Alter ausgelacht. Er nahm eine gewisse Exotenrolle ein, da er sich zu Beginn an den Mädchen orientierte, auch weil er keinen Zugang zu den Jungen fand (M8, MI.13, 22.01.2007, Z.147-151). Für ihn selbst war das mit Scham verbunden:

„Und was fandest du bei den Proben nicht so toll? War irgendwas anstrengend oder so?“ „Ja. An dem Theaterstück und an den Proben fand ich doof, das mit dem Huttanz.“ „Mit dem Huttanz?“ „Wo ich den Hut so weggemacht habe.“ „Aha. Und warum fandest du das doof?“ „Weil ich das nicht so gut gemacht habe.“ „Ach so. Und warum hast du das nicht so gut gemacht?“ „Da hab ich mich geschämt.“ „Du hast dich geschämt? Und wofür hast du dich denn geschämt?“ „Dass sie mich auslachen, weil ich so tanze wie ein Mädels.“ (David, KI.100, 18.06.2008, Z.285-305)

Sein nonkonformes Geschlechtsverhalten, das zum Beispiel dadurch zum Ausdruck kommt, dass er sich eher wie ein Mädchen anzieht und wie ein Mädchen tanzt, wird auch von seinen Eltern mit Unbehagen gesehen (M8, MI.23, 03.12.2007, Z.122-126). David verschafft sich durch die Mitarbeit an dem Projekt und seine guten tänzerischen Leistungen bei den Aufführungen Respekt und eine gewisse Genugtuung. Seine zwischenzeitlichen „Starallüren“ sind also im Zusammenhang mit einem deutlichen Wandel des Geschlechtsausdrucks zu sehen. In

seiner selbst gewählten Rolle als „starker Drache“ im zweiten Bühnenstück kann er sich in einer typischen Jungenrolle präsentieren, ohne seine tänzerischen Vorlieben aufgeben zu müssen. Unter dem „Legitimations- und Schutzmantel“ des Projekts gelingt es ihm, seine Persönlichkeit so zu entwickeln, wie er will. Er hat sowohl in seinem Elternhaus als auch in seiner „peer group“ ein besseres „Standing“ als vor dem Projekt. Seine Eltern und seine Verwandtschaft, die bei der letzten Aufführung zugeschaut haben, akzeptieren nun die „künstlerische Ader“ ihres Kindes, womit David viel Unterstützung für seine Persönlichkeit und seine Identität erfährt (M9, MI.28, 03.07.2008, Z.170-176).

„Der David ist ja ein Kind, was sich sehr stark ein anderes Rollenmuster dazugelegt hat als z.B. andere Jungen. Er orientierte sich ja von klein an mehr stark so an den Mädchen und hatte immer schon dieses Verkleiden und Tanzen. Das war für ihn immer ganz wichtig. [...] Wenn er das so im freien Spiel gemacht hat, wurde er auch von den Jungs gehänselt. Also: ‚Hey! Guckt mal, der David macht wieder einen auf Mädchen!‘ Und wurde überhaupt nicht akzeptiert. [...] Das war schon gut für David, dass er das jetzt auch so im Ku.Ki-Projekt hat ausleben können.“ (M9, MI.28, 03.07.2008, Z.160-169)

Mit anderen Worten, durch das Projekt betritt David jenen Raum, in dem er seine Persönlichkeit ausleben kann. Die Aufführungen vermitteln ihm jene Anerkennung für sein Talent, die ihm vorher versagt geblieben ist, weil er nicht den geschlechtsspezifischen Normen entsprochen hat. Aus pädagogischer Sicht ist diese Entwicklung sehr erfreulich. Gleichwohl mussten die vorübergehenden negativen Begleiterscheinungen wie zunehmende Selbstüberschätzung und abnehmende Teamfähigkeit aufmerksam verfolgt und aufgefangen werden, damit sie sich nicht dauerhaft festsetzen.

Zusammenfassung

Die verdichtende Analyse anhand von Fallbeispielen machte es möglich, einen genaueren Blick darauf zu werfen, wie Kulturarbeit Kinder dabei unterstützen kann, neben den bereichsspezifischen auch soziale und selbstbezogene Kompetenzen zu erwerben und zu festigen. Trotz der geringen Fallzahl von fünf Teilnehmern konnte ein breites Spektrum abgebildet werden, wie unterschiedlich die vier Erfahrungsquellen der Selbstwirksamkeit genutzt werden, wie unterschiedlich die Fortschritte und Entwicklungen in den einzelnen Kompetenzbereichen ausfallen und welche Einflussfaktoren dabei eine Rolle spielen.

Bei fast allen Fallbeispielen zeichneten sich diskontinuierliche Entwicklungsverläufe ab. Viele Rückschläge und Rückschritte, Hindernisse und Barrieren pflastern den Weg in der Kulturarbeit. Umso wichtiger ist es, immer wieder durch Ermutigungen aktive Unterstützung zwischen Fördern und Fordern zu leisten. Beim allmählichen Auspendeln zwischen Unter- und Überschätzung, Unter- und Überforderung muss die pädagogische Fachkraft viel Geduld, eine hohe Frustrationstoleranz und die Bereitschaft mitbringen, das künstlerische Leistungsniveau ständig neu auszutarieren. Hält man sich die einzelnen Fallbeispiele vor Augen, werden viele Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Parallelen und Divergenzen bei den Entwicklungsverläufen sichtbar. Grundsätzlich scheint sich die Projektteilnahme positiv auf Selbstvertrauen und Sozialverhalten ausgewirkt zu haben. Jedoch kann – wie zu erwarten war – kein linearer

Zusammenhang hergestellt werden, so dass das Gesamtbild auch von einer gewissen Ambivalenz geprägt ist.

So eint die Fallbeispiele von Olympia und David, die zu Projektbeginn beide auf eine gewisse kulturelle Vorerfahrung zurückgreifen können, zwar, dass sie in der Phase nach der ersten bzw. zweiten Aufführung zu Überschätzung ihrer Fähigkeiten neigen. Während Olympia aber von der Gruppe dafür negativ sanktioniert wird, geschieht das in Davids Gruppe nicht. Olympia kompensiert den Verlust ihres Sonderstatus' mit einem verstärkten sozialen Engagement, indem sie sich für schwächere Kinder in der Gruppe einsetzt. Bei David hingegen verschlechtert sich vorübergehend das Sozialverhalten. Dafür gelingt es ihm, in der Projektarbeit vollständig aufzugehen und seine Interessen im tänzerischen Bereich auszuleben, während Olympia ihr ähnlich stark ausgeprägtes Faible für Gesang und Tanz nicht so verwirklichen und weiterentwickeln kann wie sie es vermutlich gern getan hätte.

Mourad und Saranda profitierten in ihren Selbst- und Sozialkompetenzen stark von der Projektarbeit. Beiden gelingt es, ihre ohnehin schon stark ausgeprägten Sozialkompetenzen weiter zu festigen und führende Positionen in ihrer Gruppe zu besetzen. Bei beiden lässt sich auch eine erhebliche Steigerung der zu Projektbeginn eher schwach ausgeprägten Selbstkompetenzen feststellen. Sowohl Saranda als auch Mourad sind zuvor mit Kulturarbeit nicht in Berührung gekommen, entwickeln aber ein großes Interesse an Theater und Musik. Trotzdem gibt es einen wesentlichen Unterschied: Während Mourad seine darstellerischen Fähigkeiten so steigern kann, dass er am Ende eine Hauptrolle einnimmt, sind bei Sarandas gesanglichen Fähigkeiten keine nennenswerten Verbesserungen zu verzeichnen. Sie zeigt auch keine Ambitionen auf eine tragende Rolle auf der Bühne.

Saba und Mourad sind Beispiele für die Stärkung von Selbstwirksamkeit, da sie sich Hilfe von anderen holen und diese so einsetzen, dass sie die zu meisternde Aufgabe erfolgreich erfüllen können. Die Fallbeispiele von Olympia und Saba zeigen, dass Teilnehmer aus Misserfolgen und persönlichen Niederlagen gestärkt hervorgehen, solche Ereignisse also durchaus auch einen positiven Einfluss auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nach sich ziehen können. Beide Mädchen durchschreiten während des Projekts die Talsohle der Selbstwirksamkeit, nachdem sie vom Gipfel der Selbstüberschätzung gefallen sind. Dadurch wird ihr Umgang mit Fehlern gelassener und ihre Selbstbeurteilung realistischer.

Was die Nutzung der vier Erfahrungsquellen von Selbstwirksamkeit betrifft, belegt in allen fünf Fallbeispielen die Erfahrungsquelle *eigene Erfahrungen* die „Pole-Position“. Aus den übrigen drei Quellen wird unterschiedlich stark geschöpft. Für Mourad sind beispielsweise die *sprachlichen Überzeugungen* von übergeordneter Relevanz. Ohne die Ermutigung durch seine Freunde und Mitspieler hätte er wahrscheinlich den entscheidenden ersten Schritt auf die Bühne nicht gemacht, der den Auftakt für seine durchweg positive Entwicklung in allen drei Kompetenzbereichen bildete. Saranda konnte dagegen durch die Verminderung *gefühlsmäßiger Erregung* bei der Selbstdarstellung ihr Selbstbewusstsein entscheidend stärken. Bei David wiederum fielen die drei übrigen Erfahrungsquellen kaum ins Gewicht: Für sein Selbstvertrauen waren die *eigenen Erfahrungen* auf der Bühne und die damit verbundene Anerkennung seiner Persönlichkeit von ausschlaggebender Bedeutung.

Anhand der Fallbeispiele wurden einige potenzielle Schattenseiten von Kulturarbeit sichtbar. Wer sich in das kulturpädagogische Feld begibt, ohne die damit verbundenen Gefahren ausreichend zu berücksichtigen, wird nicht nur selbst Enttäuschungen erleben, sondern auch ein unwägbares Gelände für nachfolgende kulturpädagogische Bemühungen hinterlassen. Deswegen erscheint es umso wichtiger, die möglichen negativen Wirkungen von Kulturarbeit im Blick zu behalten.

Wie groß beispielsweise die Gefahr ist, dass manchen Kindern der Erfolg auf der Bühne zwischenzeitlich zu Kopf steigt, sieht man an den Fallbeispielen von Olympia und David. Wenn Unterschätzung in Überschätzung der eigenen Fähigkeiten umschlägt, verschlechtert sich auch das Sozialverhalten, was wiederum einen negativen Einfluss auf die Gruppendynamik haben und zur Demotivation der übrigen Teilnehmer beitragen kann. Diesen Umkehreffekt gilt es so früh wie möglich zu erkennen und zu verhindern.

Lernprozesse auf unbekanntem Terrain sind häufig mit (vorübergehenden) Enttäuschungen verbunden. Erleben Kinder Enttäuschungen in für ihre Persönlichkeit wichtigen Bereichen, kann das mit starken Frustrationen einhergehen. Wenn an dieser Stelle versäumt wird, pädagogisch angemessen zu intervenieren, können sich diese Frustrationen festsetzen. Dann hat die Teilnahme an der Kulturarbeit das Gegenteil bewirkt, was sie erreichen will: Das Kind erlebt, dass es eine Aufgabe, die es freiwillig anpackt, nicht bewältigen kann, und geht mit geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen aus dem Projekt und künftigen Herausforderungen möglicherweise aus dem Weg. Im schlimmsten Fall zieht sich das Kind völlig aus dem Lernfeld Musik und Kultur zurück. Die Fallbeispiele von Saba und Olympia zeigen, wie nah sie vor diesem Punkt standen und wie viel pädagogischer Anstrengungen es bedurfte, um sie wieder zu reintegrieren.

Kulturarbeit birgt also hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer gewisse „Gefahrenquellen“, die es mit großer Aufmerksamkeit zu verfolgen und mit pädagogischem Geschick zu umschiffen gilt. Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass – trotz der beschriebenen Ambivalenzen – die Auswirkungen der kulturpädagogischen Projektarbeit auch bei genauerer Betrachtung von Fallbeispielen grundsätzlich positiv zu beurteilen sind. Bei allen fünf Kindern können – wenn auch unterschiedlich große – Fortschritte in den bereichsspezifischen, sozialen und selbstbezogenen Kompetenzen konstatiert werden. Viele zuvor schon in der Gesamtbetrachtung identifizierten Wirkungen und Effekte von Kulturarbeit auf die Teilnehmer konnten in der fallbezogenen Analyse bestätigt und veranschaulicht werden. Dass sich die Entwicklungen auch in den drei hier untersuchten Kompetenzbereichen sehr unterschiedlich vollzogen haben, ist sicherlich ein interessanter Befund, der Ausgangspunkt für weitere Forschungsaktivitäten sein könnte.

5 Schlussbetrachtung

5.1 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Die Evaluation des Kooperationsprojekts „*Kulturarbeit mit Kindern*“ konnte einige interessante Erkenntnisse zutage fördern und Antworten auf folgende Fragen finden:

1. Welchen Stellenwert hat „*Kulturarbeit mit Kindern*“ für die Teilnehmer im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit?
2. Fördert „*Kulturarbeit mit Kindern*“ die selbstbezogenen Kompetenzen der Teilnehmer und wenn ja, wie?
3. Welche Entwicklungsverläufe lassen sich beim Erwerb selbstbezogener, sozialer und bereichsspezifischer Kompetenzen beobachten?

Dank ihres Zuschnitts auf qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung und ihres mehrperspektivischen Zugangs konnte die Vielfalt und Vielzahl von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern, von Begründungszusammenhängen und Erfahrungshintergründen, die dem Handeln der Teilnehmer zugrunde lagen, in der Analyse abgebildet werden.

Als theoretische Hintergrundfolie der Untersuchung diente das Konzept der Selbstwirksamkeit von Albert BANDURA. Selbstwirksamkeit bezeichnet den Glauben an die eigenen Fähigkeiten, schwierige Aufgaben bewältigen zu können und nicht von vornherein als aussichtslos zu betrachten. Ob man ein Ziel erreicht oder ein Problem löst, hängt also nicht nur davon ab, ob man *objektiv* die dazu notwendigen Fähigkeiten besitzt, sondern auch, ob man *subjektiv* davon überzeugt ist, die Fähigkeit dazu zu besitzen. Unter diesem theoretischen Vorzeichen sollen nun abschließend die empirischen Einzelergebnisse zusammengetragen und zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden.

Kulturarbeit bietet den teilnehmenden Kindern eine alternative Lernumgebung, in der sie – außerhalb von Schule – ein breites Lernangebot wahrnehmen und wichtige Kompetenzen erwerben können. Wenn man, wie im Projekt „*Kulturarbeit mit Kindern*“ geschehen, die Stärken der Kinder als Ausgangspunkt der pädagogischen Bemühungen nimmt, profitieren davon vor allem Kinder aus bildungsfernen Milieus, für die das Lernen im schulischen Kontext häufig mit großen Schwierigkeiten verbunden ist. Dass Kulturarbeit für einen solchen Zugang prädestiniert ist, liegt daran, dass ihre breite Angebotspalette an Ausdrucks- und Darstellungsformen – z.B. Schauspiel, Gesang, Tanz, Schattentheater, Bühnenbild, Klangbau, Percussion – viele „Andockstationen“ für unterschiedliche Kompetenzen der Kinder bereit hält.

Dieses aufgefächerte Spektrum von Betätigungsfeldern in der Kulturarbeit bietet viele Anknüpfungspunkte nicht nur für die vorhandenen Kompetenzen der Kinder in musischen Teil-

bereichen, sondern auch für ihre individuellen Interessen an kulturellen und ästhetischen Erfahrungen. Setzt man zunächst an der Lebenswelt der Kinder an, werden positive Wirkungen auf die Identifikation der Teilnehmer mit dem Projekt und auf ihre Selbstmotivation freigesetzt. Das wiederum führt dazu, dass sowohl Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gestärkt als auch selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernformen in Gang gesetzt werden.

Allerdings sollte Kulturarbeit dort nicht stehen bleiben, sondern Kinder, ausgehend von diesem „kulturellen Ankerpunkt“, an unbekannte Erfahrungswelten in kultureller Hinsicht heranzuführen. Nur so kann zum einen die für Selbstwirksamkeit so wichtige Bewältigung neuer Herausforderungen und zum anderen die kulturelle Horizonsweiterung ermöglicht werden, um die lebensweltliche „Einkapselung“ zumindest nicht weiter zu verstärken. Wenn man das Interesse der Kinder erst einmal geweckt und sie ins kulturpädagogische Boot geholt hat, kann man mit ihnen – das hat „*Kulturarbeit mit Kindern*“ gezeigt – zu neuen Ufern aufbrechen und ihrem lebensweltlichen Erfahrungshintergrund neue Erfahrungswelten und -angebote hinzufügen.

Dass es außerdem unter dem Dach der Kulturarbeit möglich wird, Kinder mit unterschiedlichen Kompetenzen, Interessen und Bedürfnissen zusammenzuführen, unterstreicht ihren integrativen Charakter. Aus dieser Heterogenität bei den Teilnehmern ergibt sich die Möglichkeit, eine konstruktive Gruppendynamik anzustoßen, in der sowohl ein gewisser künstlerischer Anspruch verwirklicht werden kann, als auch das soziale Miteinander einen hohen Rang hat. Wenn sich Teilnehmer, die über geringe Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen, in der Gruppe an anderen Kindern orientieren können, die in ihrer Selbstwirksamkeit schon gefestigt sind, stellt das auch im Sinne des Konzepts der Selbstwirksamkeit einen fordernden wie fördernden Rahmen her.

Neue „Erfahrungs-Räume“ zu eröffnen und zu betreten, macht den Kern von Kulturarbeit aus. Gerade die Kinder, deren Leben bislang wenige bis keine Berührungspunkte mit Kunst und Musik aufweist, entwickeln aus der individuellen Neugierde und der Faszination, die der neue Erfahrungsraum Kultur ausübt, eine hohe Aufnahmenbereitschaft, Eigenmotivation, Ausdauer und Begeisterungsfähigkeit. Insbesondere die Tonstudioaufnahmen und die öffentlichen Aufführungen unter professionellen Rahmenbedingungen stellen wichtige Kontrasterfahrungen für die Teilnehmer dar, die sich positiv auf ihre Persönlichkeitsentwicklung auswirken. Auch unter dem Blickwinkel der Selbstwirksamkeit nehmen diese Ereignisse einen hohen Stellenwert ein. Die Kinder erfahren zum einen, dass sie einen Handlungserfolg aus eigener Kraft herstellen und eine neue Anforderungssituation dank eigener Anstrengungen bewältigen konnten. Zum anderen erfahren sie eine breite Anerkennung von den zuschauenden Lehrern, Mitschülern, Freunden, Eltern und Verwandten. Beides löst positive Rückwirkungen auf das Selbstbild und -bewusstsein aus. Dass die Kinder das Ergebnis ihrer Bemühungen am Ende einem Publikum präsentieren und dafür Anerkennung erhalten, ist sowohl der Motor für ihre Selbstmotivation und ihr Durchhaltevermögen bis zur Aufführung als auch die Hauptquelle für die Steigerung ihres Selbstvertrauen. Für Kinder, die in der Schule von ihren Mitschülern und Lehrern als defizitär und leistungsschwach wahrgenommen werden, kommt hinzu, dass sie sich hier in einem anderen Licht darstellen und mit der öffentlichen Präsentation und Demonstration ihres Könnens ihren Lehrern und Mitschülern zeigen können, was in ihnen steckt

und was sie können. Hierin liegt eine große Chance, aus schulischen Stigmatisierungs- und Selektionsprozessen auszubrechen, die im deutschen Schulsystem schon früh das Bildungsschicksal vieler Schüler besiegeln.

Neben den künstlerischen *Entfaltungsbedürfnissen* der Kinder konnten im Rahmen von „*Kulturarbeit mit Kindern*“ auch die *Partizipationsbedürfnisse* am künstlerischen Prozess befriedigt werden. Viele Kinder schätzten den Experimentier- und Freiraum, der ihnen im Projekt gewährt wurde und der ihnen viele Betätigungsfelder und Mitsprachemöglichkeiten bei der Gestaltung des Kreativitätsprozesses bot. Die Kinder mussten sich weniger in feste Strukturen – wie es häufig beim Kunst- und Musikunterricht in der Schule der Fall ist – einfügen, sondern konnten im spielerischen Umgang mit Techniken und Materialien eine Eigendynamik entwickeln, was ihre Selbsterfahrung und Selbstorganisation von Lernprozessen und -ergebnissen betraf.

Kulturarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass sie den Kindern dank ihres lebenswelt-, subjekt- und prozessorientierten Zuschnitts „auf gleicher Augenhöhe“ begegnet und sie als Partner in den künstlerischen Schaffensprozess einbindet. Das stellt zugleich die größte pädagogische Herausforderung dar, nämlich eine Struktur zu etablieren und aufrecht zu erhalten, die den Kindern zwar einen erweiterten, aber nicht minder fest abgesteckten Orientierungs- und Sanktionsrahmen bietet, in dem sie möglichst frei agieren können, der sie aber auch nicht durch eine zu große Offenheit überfordert. Zudem sollte man bei aller Offenheit und Prozessorientierung das Ziel nicht aus den Augen verlieren, denn schließlich sind *Zielsetzung* und *Zielerreichung* die Grundvoraussetzungen für den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Die bereits im ersten Teil der Analyse angedeuteten Bezüge der Kulturarbeit zum Konzept der Selbstwirksamkeit, rückten im zweiten Teil in den Mittelpunkt der Betrachtung. Dabei ging es vor allem um die Frage, ob Kulturarbeit jene vier Erfahrungsquellen, die Albert BANDURA als wesentlich für den Erwerb bzw. die Steigerung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen identifiziert, in ausreichendem Maß für die Teilnehmer zur Verfügung stellt.

- *Eigene Erfahrungen*: Die Kinder konnten ihre Selbstwirksamkeit durch eigene Handlungserfahrungen im Rahmen von Aufführungen vor Publikum stärken, das sich vor allem aus dem Primärumfeld zusammensetzte. Den er- und durchlebten Angst- und Schamgefühlen folgten die Freude über den Erfolg, das Bewusstsein, schwierige Anforderungssituationen durch eigene Anstrengungen bewältigen zu können, und die Motivation, nach neuen Herausforderungen zu suchen. Aber nicht allein die Aufführungen können als „Selbstwirksamkeitsverstärker“ angesehen werden. Auch und erst das Arbeiten in der Gruppe auf ein gemeinsames Ziel hin legte den Grundstein zur Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch eigene Erfahrungen über erfolgreiche Aufgabenbewältigung.
- *Stellvertretende Erfahrung*: Gelungene Aufführungen sind für die Selbstwirksamkeit insofern relevant, als deren Stellenwert nicht nur für Kinder gilt, die selbst daran teilgenommen haben, sondern auch für Kinder, die die erste Aufführung als Zuschauer gesehen haben und in der zweiten Projektphase neu hinzugekommen sind. Der „Ausstrahlungseffekt“ der Aufführung animiert andere Kinder, sich ebenfalls freiwillig auf

die neuen Herausforderungen in der Kulturarbeit einzulassen. Dank der heterogenen Gruppenkonstellation, was die individuelle Ausstattung mit Kompetenzen betrifft, können sich Kinder, vor allem neu hinzugekommene und unsichere Teilnehmer, an anderen Kindern orientieren, die schon über mehr Kompetenzen im bereichsspezifischen und selbstbezogenen Bereich verfügen, und darüber ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erhöhen.

- *Sprachliche Überzeugung:* Die positive Resonanz aus dem sozialen Umfeld auf die Aufführungen stellte den Hauptteil der verbalen Rückmeldungen dar, die zur Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beitrugen. Sie wurden schon zuvor in den Übungseinheiten durch die Ermutigungen und Bestätigungen der anderen Gruppenmitglieder und der Gruppenleiterinnen gefördert. Die Kinder erhielten breite Anerkennung von den Zuschauern, unter ihnen vor allem Lehrer, Eltern, Verwandte, Mitschüler und Freunde, wobei die Anerkennung durch Mitschüler einen besonderen Stellenwert bei den Teilnehmern einnahm. Insofern kann der im Projekt realisierte Ansatz, eine Aufführung „mit Kindern von Kindern für Kinder“ zu gestalten, als geeignet angesehen werden, um die Selbstwirksamkeit der Teilnehmer zu stärken.
- *Gefühlsmäßige Erregung:* Viele Kinder berichteten, dass Aufregung und Angst vor den Aufführungen von Mal zu Mal abnahmen. Dass einige Teilnehmer Angstzustände und Schamgrenzen durch die Selbstpräsentation in der Gruppe und vor Publikum hinter sich lassen konnten, weist ebenfalls auf eine Steigerung von Selbstwirksamkeit hin.

Dass diese Erfahrungsquellen von Teilnehmer zu Teilnehmer unterschiedlich stark genutzt werden, dass der Erwerb von bereichsspezifischen, sozialen und selbstbezogenen Kompetenzen sehr unterschiedlich und mitunter nicht linear, sondern diskontinuierlich verläuft und dass sich beides an unterschiedlichen Bewältigungsmustern manifestiert, konnte anhand von fünf ausgewählten Fallbeispielen im dritten Teil der Analyse gezeigt werden. Fasst man die Entwicklungsverläufe der Fallbeispiele in den jeweiligen Kompetenzbereichen zusammen, ergibt sich folgendes Bild:

- *Bereichsspezifische Kompetenzen:* Das Paradebeispiel dafür, wie Kinder, die bislang keinen Zugang zu Kunst und Musik gefunden haben, durch das schrittweise Heranführen an neue kulturelle Erfahrungswelten Kompetenzen im Bereich Schauspiel und Theater erwerben, ist Mourad. Bei David und Olympia, die beide schon ausgeprägte gesangliche bzw. tänzerische Qualitäten ins Projekt mitbrachten, konnte immerhin eine leichte Steigerung und Verfestigung auf hohem Niveau beobachtet werden. Saba und Saranda konnten ihre gesanglichen und tänzerischen Kompetenzen ebenfalls leicht steigern, allerdings auf einem insgesamt niedrigeren Niveau als David und Olympia.
- *Sozialkompetenzen:* Die Mitarbeit im Projekt führte bei Saba und Olympia in der zweiten Projekthälfte zum Aufbau von vormals gering ausgeprägten Sozialkompetenzen, die zum Schluss ein hohes Niveau erreichten. Bei Mourad und Saranda vollzog sich ein weiterer Ausbau der bereits zu Projektbeginn vorhandenen hohen Sozialkompetenzen. David stellt insofern einen Sonderfall dar, als dass es bei ihm zwischenzeit-

lich zu einem Abbau bei den sozialen Kompetenzen kam. Zum Projektende hin pendelte sich das aber wieder auf das vorherige durchschnittliche Maß ein.

- *Selbstkompetenzen:* Die anfänglich schwachen Selbstkompetenzen bei Saranda und Mourad konnten stetig erweitert werden und verfestigten sich zum Schluss auf einem sehr hohen Niveau. Bei Olympia, David und Saba unterlag die Entwicklung der Selbstkompetenzen starken Schwankungen in der Mitte des Projekts. Alle drei überwinden aber diesen zwischenzeitlichen Tiefpunkt, was sich bei ihnen in Form von Selbstüberschätzung äußerte, an die sich vorübergehend Enttäuschung und Rückzug anschloss. Sie konnten zum Ende hin ihre Selbstkompetenzen im Vergleich zum Beginn zumindest leicht verbessern. Auch in diesem Kompetenzbereich nimmt David eine Sonderstellung ein: Zwar fand bei ihm insgesamt nur eine leichte Steigerung statt, aber was das Selbstbewusstsein, seine zum Teil geschlechtsnonkonforme Persönlichkeit auszuleben, betrifft, geht er sehr gestärkt aus dem Projekt hervor.

Die fallbezogene Analyse, die trotz der geringen Fallzahl ein breites Spektrum von Wahrnehmungs- und Bewältigungsmustern abdeckt, bestätigte den Befund aus der vorherigen Gesamtbetrachtung, dass die psychosozialen Wirkungen der Kulturarbeit grundsätzlich positiv zu beurteilen sind. Allerdings liefert die individuelle Längsschnittsbetrachtung von Fallbeispielen einige Hinweise, dass Kulturarbeit hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer und ihren sozialen und selbstbezogenen Kompetenzen nicht nur Chancen, sondern auch Gefahren mit sich bringt, die pädagogischer Aufmerksamkeit bedürfen.

Eine Gefahr kann zum Beispiel davon ausgehen, wenn bei einem Teilnehmer Unter- bzw. Fehleinschätzung der Situation in Überschätzung der eigenen Fähigkeiten umschlägt, weil dann auch sein Sozialverhalten in Mitleidenschaft gezogen werden kann, was wiederum einen negativen Einfluss auf die Gruppendynamik haben und zur Demotivation der übrigen Teilnehmer beitragen kann. Eine andere Gefahr, die unmittelbar damit verbunden ist, liegt darin, dass Enttäuschungen und vorübergehende Stagnation bei Lernprozessen in der Kulturarbeit schnell Frustration und Rückzug nach sich ziehen können. Wenn an dieser Stelle versäumt wird, pädagogisch zeitnah und angemessen zu reagieren, geht das Kind künftigen Herausforderungen möglicherweise aus dem Weg und zieht sich im schlimmsten Fall völlig aus dem Lernfeld Musik und Kultur zurück.

Insgesamt betrachtet lässt sich also ein sehr positives Fazit aus der Kulturarbeit, wie sie im Projekt „*Kulturarbeit mit Kindern*“ betrieben wurde, ziehen – vor allem, was dessen psychosozialen Wirkungen auf die Teilnehmer anbelangt. Die Ergebnisse, deren Überprüfung auf einer breiteren Datengrundlage sicherlich noch mehr Licht ins Dunkel der Wirkungsforschung bringen würde, legen aber Zeugnis ab für eine entscheidende Einsicht: Es lohnt sich, das Spannungsfeld der Kulturarbeit zu betreten, dort informelle und selbstgesteuerte Lernprozesse bei den Kindern anzustoßen und Lernerfolge mit ihnen zu erzielen, Herausforderungen für sie bereit zu halten und sie bei deren Bewältigung zu unterstützen, ihre Entfaltungs- und Partizipationsbedürfnisse zu befriedigen und ihnen neue Erfahrungsräume zur Verfügung zu stellen. Innerhalb der in der Kulturarbeit ablaufenden Lernprozesse gilt es, der Selbstwirksamkeit als Schaltstelle für die autonome Selbst-Bildung und Persönlichkeitsentwicklung eine zentrale Stellung einzuräumen. Kulturarbeit in der Bildungslandschaft fest zu verankern und ihr einen

ihrem Wirkungsgrad angemessenen Platz zuzuweisen, stellt eine Zukunftsaufgabe für Schule und Bildungspolitik, aber auch für die Kinder- und Jugendhilfe dar.

5.2 Perspektiven für Wissenschaft, Politik und Praxis

Mit der Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse zu den unterschiedlichen psychosozialen Wirkungen bei Teilnehmern kulturpädagogischer Angebote erfüllt die Wissenschaft gewöhnlich ihren Diagnoseauftrag. Doch gerade von Evaluationen werden ein unmittelbarer Anschlussnutzen und eine breite Verwertbarkeit der Ergebnisse erwartet. Wie kann das mühsam herausdestillierte Wissen über die Wirkungen kulturpädagogischer Interventionen genutzt werden? Welche Schlussfolgerungen können Politik, Wissenschaft und die pädagogische Praxis daraus für die Zukunft ziehen?

Wissenschaft

Mit der vorliegenden Studie ist es gelungen, viele Grundannahmen von Kulturpädagogik empirisch zu bestätigen. Insbesondere die fallbezogene Analyse der Entwicklungsverläufe beim Auf- und Ausbau von Kompetenzen durch Kulturarbeit erwies sich als ein guter Weg, tiefergehende Erkenntnisse über die psychosozialen Wirkungen von Kulturarbeit zu sammeln. Mit dieser Methode wurde für diesen Bereich erstmalig die Möglichkeit genutzt, anhand von konkreten Fallbeispielen die Höhen und Tiefen, Chancen und Gefahren von Kulturarbeit nachzuzeichnen und deren Einfluss auf die Einstellungen und das Handeln der Teilnehmer nachvollziehbar zu machen.

Trotzdem können die Ergebnisse der Evaluation für die Wissenschaft sicherlich nur eine vorläufige Befriedigung verschaffen. Dafür müsste neben der Fallzahl der Untersuchungssubjekte vor allem die zeitliche Perspektive erweitert werden, um im Sinne einer kombinierten Biografie- und Lebenslaufforschung weitere empirisch abgesicherte Auskünfte über die Kurz- und Langzeitwirkungen kulturpädagogischer Interventionen und kultureller Aktivitäten für die Persönlichkeitsentwicklung von Menschen zumindest bis zum Berufseintritt geben zu können. Die in den letzten drei Jahren gewonnenen Erkenntnisse bieten ein gutes Fundament, um darauf aufbauend eine solche Längsschnittperspektive einnehmen zu können.

Besonders aufschlussreich wäre es, die Entwicklungen der 15 Kinder, die von Anfang an am Projekt „*Kulturarbeit mit Kindern*“ teilgenommen haben, weiter wissenschaftlich zu verfolgen. Aufschlussreich deswegen, weil dadurch die Langzeitwirkungen und Transfereffekte von Kulturarbeit, zu denen bislang kaum empirisch fundierte Aussagen vorliegen, genauer unter die Lupe genommen werden könnten. So ließe sich nachweisen, ob und wie die Kinder ihre erworbenen Kompetenzen – im Rahmen von anschließenden kulturpädagogischen Projekten – weiter ausbauen und diese auf den Bereich von Freizeit, Schule, Ausbildung und Beruf übertragen und anwenden.

Die Evaluationsstudie bietet darüber hinaus aber auch für andere zukünftige Evaluationsvorhaben einige methodische und inhaltliche Anknüpfungspunkte, um eine differenzierte Sichtweise bei der wirkungsorientierten Bewertung von Kulturarbeit zu etablieren und zu verfeinern. Die qualitativen Befunde in Fragebatterien einer standardisierten Längsschnittbefragung (Panel) zu gießen und so auf breiter Basis zu erheben, welche Veränderungen in den Sozial- und Selbstkompetenzen sich bei Teilnehmern kulturpädagogischer Projekte einstellen, wäre ein ebenso vielversprechender Ansatz für eine Anschlussstudie wie die Vertiefung der Befunde mit Hilfe weiterer qualitativer Untersuchungsverfahren.

Politik

Für die Entscheidungsträger in der Politik konnten Argumente und Befunde zusammengetragen werden, die die Förderungswürdigkeit von kulturpädagogischen Projekten wie „*Kulturarbeit mit Kindern*“ belegen. Das gilt insbesondere, wenn solche Kinder involviert sind, denen eine musische Förderung nicht durch ihr soziales Nahfeld zuteil wird. Kulturelle Bildungsarbeit kann für diese Kinder alternative Wege aufzeigen. Hier finden wichtige Lernprozesse statt, die denen im curricularen Rahmen von Schule in vielerlei Hinsicht überlegen sind. Es wurde gezeigt, dass Kinder durch Kulturarbeit vor allem in ihren Selbst- und Sozialkompetenzen gefördert werden können.

Aus der Tatsache, dass die durch Kulturarbeit geförderten Schlüsselkompetenzen den späteren Bildungs- und Berufserfolg mitbestimmen, ergibt sich die hohe gesellschaftliche Relevanz von kulturpädagogischen Projekten wie „*Kulturarbeit mit Kindern*“. Sie sind mehr als „schmückendes Beiwerk“, mehr als „Spiel, Spaß und Unterhaltung“, sondern eine wichtige Ergänzung zu den bestehenden Angeboten in der Kinder- und Jugendhilfe. Insbesondere im Rahmen des Programms „Soziale Stadt“ sind kulturelle Aktivitäten, mit denen durch öffentliche Präsentationen Leuchttürme im Stadtteil errichtet werden können, ein wichtiger Baustein, um die Fläche für Identifikation und Partizipation und damit für Gestaltungsoptimismus und Engagement zu vergrößern. Gerade in Zeiten wachsender sozialer Spaltung in den Städten stellt Kulturarbeit in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf eine sozialpolitisch sinnvolle und bildungspolitisch notwendige Investition dar. Wer die Startchancen jener Kinder verbessert, die herkunftsbedingt in ihren Möglichkeiten zum Bildungserwerb, zu beruflicher Integration und Selbstverwirklichung eingeschränkt sind, verbessert damit ihre Zukunftsaussichten.

Praxis

Für die Praxis der Kulturpädagogik bedeutet dieser Abschlussbericht in erster Linie eine Bestätigung ihrer bisherigen Arbeit und die Ermutigung, sie weiter fortzuführen und auszubauen. Gerade für die Praktiker in der Kinder- und Jugendhilfe dürfte das hier zutage geförderte Wissen über die individuelle Nutzung kulturpädagogischer Angebote als Basis für eine dem Einzelfall angemessene Intervention wertvolle und verwertbare Hinweise enthalten. Die Einzelergebnisse zu den Wirkungen stellen einen Orientierungsrahmen und Kriterienkatalog für eine mögliche Neuausrichtung oder Modifikation eigener Projektkonzeptionen oder Angebots-

strukturen dar. Es finden sich in der Analyse Anhaltspunkte dafür, welche Elemente von Kulturarbeit notwendig sind, damit sich die hier identifizierten positiven Wirkungen entfalten können. Gleichwohl wird auch auf potenzielle Gefahren hingewiesen, die bei Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen auftreten können und die im kulturpädagogischen Diskurs bisher kaum thematisiert werden.

So wichtig solche außerschulischen Projekte von freien Trägern für den Einzelnen und bereichernd für das Leben im Stadtteil sind – Kulturelle Bildung ist auch Aufgabe von Schule. Wer Bildung auf den Erwerb fachlicher Kenntnisse reduziert, hängt einem veralteten Verständnis von Bildung und einer nicht minder veralteten Vorstellung der Berufswelt nach und verkennt die Bedeutung jener Schlüsselkompetenzen, die für die Anwendung des Fachwissens in modernen Arbeitsprozessen nicht nur vorteilhaft, sondern zunehmend Voraussetzung sind. Wo Schule aus eigener Kraft ihren kulturellen Bildungsauftrag nicht erfüllen kann, sind Kooperationen mit kulturpädagogischen Bildungsträgern eine Möglichkeit, den Schülern die für ihre Persönlichkeitsentwicklung und berufliche Zukunft wichtigen Erfahrungsquellen zur Verfügung zu stellen.

Kulturarbeit ist und bleibt ein voraussetzungsvolles Unterfangen, das aber sehr viel Potenzial besitzt, um Kinder zu befähigen, ihr Leben aktiv zu gestalten. Dass dieses Potenzial der Kulturarbeit aber bei weitem noch nicht ausgeschöpft ist, müsste sowohl für die Kinder- und Jugendhilfe als für die Schulen Ansporn genug sein, ihre Anstrengungen in der kulturellen Bildungsarbeit zu verstärken.

Literaturverzeichnis

- Assheuer, Thomas (2008): Siehe, ich bin dein Star. In: Die Zeit v. 24.6.2008, Nr. 31, S. 39-40.
- Aulke, Annette/Flohé, Alexander/Knopp, Reinhold (2006): Evaluation zum Projekt „Die Hiketiden“, Düsseldorf. Verfügbar unter: <http://www.bmj.bund.de/media/archive/2086.pdf> [letzter Zugriff: 07.10.2008]
- Baer, Ulrich/Ehm, Lisa/Freitag-Bäcker, Edeltrud/Rollnad, Alexander/Winkler, Hannelore/Wodzicki, Thomas (Hg.) (1997): Lernziel: Lebenskunst. Spiele, Projekte, Konzepte und Methoden für Jugendarbeit und Schule, Seelze: Kallmayer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: Psychological Review, Jg. 84, H. 2, S. 191-215.
- Bandura, Albert (1995): Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. In: Bandura, Albert (Hg.), Self-efficacy in Changing Societies, New York: Cambridge University Press, S. 1-45.
- Bandura, Albert (1997): Self-Efficacy: The Exercise of Control, New York: Freeman.
- Bastian, Hans Günther (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Mainz: Schott. Kurzfassung verfügbar unter: <http://www.dan-musik.de/pdf/bastian.pdf> [letzter Zugriff: 07.10.2008]
- Bastian, Hans Günther (2003): Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung, 3. Auflage, Mainz: Schott.
- Bauer, Christa/Messner, Elgrid/Petrovic, Angelika (2004): Fragen und Methoden der Evaluation als Wirksamkeitsdialog am Beispiel des Universitätslehrgangs für Theaterpädagogik. In: Koch, Gerd/Roth, Sieglinde/Vaßen, Florian/Wrentschur, Michael (Hg.), Theaterarbeit in sozialen Feldern. Ein einführendes Handbuch, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 244-286.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, Heidede/Löhr, Rolf-Peter (2000): Soziale Stadt. Ein Programm gegen die sozialräumliche Spaltung in den Städten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 10-11, S. 22-29. Verfügbar unter: http://www.bpb.de/publikationen/OV6VHA,0,0,Soziale_Stadt.html [letzter Zugriff: 03.11.2008]
- Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg/Körper-Stiftung (2003): TuSch – Theater und Schule. Partnerschaft zwischen Hamburger Bühnen und Schulen. Evaluation des Hamburger Pilotprojekts, Hamburg. Verfügbar unter: http://www.koerber-stiftung.de/treffpunkt_gesellschaft/tusch/TuSch-Evaluation.pdf [letzter Zugriff: 03.11.2008]
- Beisenherz, Gerhard (2002): Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung, Opladen: Leske + Budrich.
- Beywl, Wolfgang (2006): Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Flick, Uwe (Hg.), Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 92-116.
- Beywl, Wolfgang/Speer, Sandra (2004): Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation, Köln: Univation Institut für Evaluation.
- Blotevogel, Hans Heinrich/Jeschke, Markus (2003): Stadt-Umland-Wanderungen im Ruhrgebiet, Institut für Geographie, Universität Duisburg-Essen, Duisburg. Verfügbar unter: <http://www.kvr.de/wirtschaft/Endbericht.pdf> [letzter Zugriff: 25.05.2004]
- Bockhorst, Hildegard (2001): Kulturelle Jugendbildung als Lebenskunst und gesellschaftliche Perspektive. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hg.), Kultur Jugend Bildung. Kulturpädagogische Schlüsseltexte 1970-2000, Remscheid: topprint, S. 461-466.
- Bockhorst, Hildegard (2004): Kulturelle Bildung öffnet Welten für den Bildungsreformprozess. Von der ästhetischen Frühförderung bis zum Kompetenznachweis Kultur – Impulse der BKJ. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hg.), Kultur öffnet Welten. Soziale und kreative Kompetenz durch kulturelle Bildung, Remscheid: topprint, S. 117-125.

DUISBURGER BEITRÄGE zur SOZIOLOGISCHEN FORSCHUNG

- Bourdieu, Pierre (1979): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.), Soziale Ungleichheiten, Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1992a): Rede und Antwort, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992b): Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg: VSA.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf> [letzter Zugriff: 01.10.2008]
- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V.) (Hg.) (1999): Lernziel Lebenskunst. Konzepte und Perspektiven, Remscheid: topprint.
- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V.) (Hg.) (2004): Der Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselqualifikationen durch kulturelle Bildung, Remscheid.
- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V.) (Hg.) (2001): Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Modellprojekt „Lernziel Lebenskunst“, Remscheid: topprint.
- Eickhoff, Mechthild (2004): Spuren im Stadtteil. Künstlerische Projekte mit Kindern und Jugendlichen in Brennpunkten am Beispiel des E&C-Projekts „Bitte wenden!“ In: Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Berlin e.V. (Hg.), Sozialraumorientierung. Neue Chancen für die kulturelle Kinder- und Jugendbildung? Berlin, S. 15-20.
- Finke, Raimund/Haun, Hein (2006): Lebenskunst Theaterspielen. Psychosoziale Wirkungen aktiven Theaterspielens bei Jugendlichen. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hg.), Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Modellprojekt „Lernziel Lebenskunst“, Remscheid: topprint, S. 97-107.
- Friedrichs, Jürgen/Triemer, Sascha (2008): Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, Max (2004): Bildungswirkungen von Jugendkulturarbeit. Überlegungen zu ihrer Erfassung. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hg.), Der Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselqualifikationen durch kulturelle Bildung, Remscheid, S. 23-42.
- Gebauer, Karl/Hüther, Gerald (2003): Was ein Kind beim Spielen alles lernt und was dabei in seinem Gehirn passiert. In: Gebauer, Karl/Hüther, Gerald (Hg.), Kinder brauchen Spielräume. Perspektiven für eine kreative Erziehung, Düsseldorf/Zürich: Walter, S. 7-16.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goertz, Wolfram (2006): Kinder des Olymp. In: Die Zeit v. 07.12.2006, Nr. 50. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2006/50/M-Venezuela> [letzter Zugriff: 07.10.2008]
- Greif, Siegfried (2004): Bericht zur Evaluation des Osnabrücker mus-e-Projekts, Osnabrück. Verfügbar unter: <http://www.psycho.uni-osnabrueck.de/fach/aopsych/Downloads/texte/Bericht%20muse-Evaluation.pdf> [letzter Zugriff: 03.11.2008]
- Hanhörster, Heike (1999): Wohnungspolitik und Segregationsprozesse: Fallstudie Duisburg-Marxloh. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, Jg. 1, H. 1, S. 97-117.
- Häußermann, Hartmut/Siebel, Walter (2001): Soziale Integration und ethnische Schichtung. Zusammenhänge zwischen räumlicher und sozialer Integration, Gutachten im Auftrag der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“, Berlin/Oldenburger.
- Heitmeyer, Wilhelm/Dollase, Rainer/Backes, Otto (1998): Einleitung: Die städtische Dimension ethnischer und kultureller Konflikte. In: Heitmeyer, Wilhelm/Dollase, Rainer/Backes, Otto (Hg.), Die Krise der Städte. Analysen zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9-17.
- Hurrelmann, Klaus (2008): Veränderte Bedingungen des Aufwachsens. In: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentin, Christian (Hg.), Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-68.

- Kaufmann, Franz-Xaver (1997): Herausforderungen des Sozialstaates, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kolland, Dorothea (2004): Grenzen öffnen, um Welten zu erkennen. Kulturelle Bildung im kultur- und sozialpolitischen Kontext. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hg.), Kultur öffnet Welten. Soziale und kreative Kompetenz durch kulturelle Bildung, Remscheid: topprint, S. 37-56.
- Krampen, Günter (1982): Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen („Locus of Control“), Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe.
- Krapp, Andreas/Ryan, Richard M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessenstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft (Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen), Basel/Weinheim: Beltz, S. 54-82.
- Lindner, Werner (2004): Die Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hg.), Der Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselqualifikationen durch kulturelle Bildung, Remscheid, S. 91-99.
- Lindner, Werner (2008): „Ich lerne zu leben“ – Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. In: Lindner, Werner (Hg.), Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169-180.
- Maddux, James E./Gosselin, Jennifer T. (2003): Self-efficacy. In: Leary, Mark R./Tangney, June P. (Hg.), Handbook of Self and Identity, New York/London: Guilford Press, S. 218-238.
- Mayring, Philipp (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken, München: Psychologie-Verlags-Union.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung Online-Journal. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.org/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.pdf> [letzter Zugriff: 01.10.2008]
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Basel/Weinheim: Beltz Verlag.
- MBV NRW (Ministerium für Bauen und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen) (2007): Soziale Stadt NRW. Wo Stadtteilerneuerung Zukunft macht. Verfügbar unter: http://www.callnrw.de/broschuerenservice/download/2949/04_soziale_stadt.pdf [letzter Zugriff: 01.10.2008]
- Noack, Winfried (2007): Pierre Bourdieu in seiner Bedeutung für die Soziale Arbeit. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Jg. 58, H. 4, S. 54-60.
- Nollmann, Gerd/Strasser, Hermann (2003): Die Transformation der Klassenforschung. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, Jg. 29, H. 2, S. 319-346.
- Nolte, Paul (2006): Riskante Moderne. Die Deutschen und der neue Kapitalismus, München: Beck.
- Pädagogische Aktion/Spielkultur e.V. (2006): artespace – ein multimedialer KunstSpielLernRaum. Abschlussbericht, München. Verfügbar unter: <http://www.jugendmarke.de/upload/pdf/Berichte/2006/Abschlussbericht52-17-03-PA.pdf> [letzter Zugriff: 03.11.2008]
- Perl, Daniela/Heese, Anna (2008): Mehr als nur ein schöner Urlaub. Langzeitwirkungen von internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der TeilnehmerInnen. In: Lindner, Werner (Hg.), Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67-79.
- Piepgas, Ilka (2006): Der Vortänzer. In: Die Zeit v. 12.04.2006, Nr. 16. Verfügbar unter: http://www.zeit.de/2006/16/W_2fMaldoon_16 [letzter Zugriff: 07.10.2008]
- Pilz, Gunter A. (2005): Von der Repression zur Prävention – Entstehungsgeschichte, Entwicklung und Perspektiven der sozialen Arbeit mit Fußballfans und der Fanprojekte. In: Die Kriminalprävention, Jg. 9, H. 4, S. 126-135.
- Pongs, Armin (1999): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich, Band 1, München: Dilemma.
- Pongs, Armin (2000): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich, Band 2, München: Dilemma.

DUISBURGER BEITRÄGE zur SOZIOLOGISCHEN FORSCHUNG

- Preiß, Christine/Wahler, Peter (2002): Zum Wandel schulischen Lernens. Perspektiven einer neuen Bildungsreform „von unten“. In: Preiß, Christine/Wahler, Peter (Hg.), Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt. Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform, Opladen: Leske + Budrich, S. 11-33.
- Pscherer, Jörg (2004): Der Glaube an die eigene Kraft versetzt Berge. In: Psychologie heute, Jg. 9, H. 11, S. 24-27.
- Reißlandt, Carolin/Nollmann, Gerd (2006): Kinderarmut im Stadtteil: Intervention und Prävention. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 26, S. 24-32.
- Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentien, Christian (2008): Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung – eine Einführung in die Thematik. In: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentien, Christian (Hg.), Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-19.
- Röpe, Herk/Witzel, Thomas G. (2000): Bei Null anfangen – und immer wieder neu. Über die integrative und künstlerisch-kulturelle Arbeit in benachteiligten Stadtteilen. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hg.), Kulturarbeit und Armut. Konzepte und Ideen für die kulturelle Bildung in sozialen Brennpunkten und mit benachteiligten jungen Menschen, Remscheid: topprint, S. 189-202.
- Satow, Lars/Bäßler, Judith (1998): Selbstwirksamkeit und körperliches Befinden Jugendlicher. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, Jg. 26, H. 2, S. 127-139.
- Scherr, Albert (2002): Gesellschaftliche Umbrüche, Krisen und Konflikte – Kulturelle Jugendbildung vor neuen Herausforderungen. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hg.), Kultur leben lernen. Bildungswirkungen und Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe, Remscheid, S. 51-60.
- Schmitz, Gerdamarie S. (2002): Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für emotional kompetentes Verhalten. In: Salisch, Maria von (Hg.), Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend, Stuttgart: Kohlhammer, S. 207-225.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft (Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen), Basel/Weinheim: Beltz, S. 28-53.
- Stadt Bottrop (o.J.): Abschlussbericht Integriertes Handlungskonzept Boy/Welheim, Bottrop.
- Stadt Bottrop (2008): Statistisches Jahrbuch 2007, Bottrop. Verfügbar unter:
http://www.bottrop.de/wirtschaft/downloads/stats2007/Statistisches_Jahrbuch_2007-1.pdf [letzter Zugriff: 07.10.2008]
- Stadt Duisburg (2007): Sozialbericht 2007, Duisburg. Verfügbar unter:
http://www.duisburg.de/vv/50/medien/sozialbericht_2007_stadt_duisburg.pdf [letzter Zugriff: 03.11.2008]
- Strasser, Hermann/Dederichs, Andrea Maria (2000): Die Restrukturierung der Klassengesellschaft: Elemente einer zeitgenössischen Ungleichheitstheorie. In: Berliner Journal für Soziologie, Jg. 10, H. 1, S. 79-98.
- Strasser, Hermann/Klein, Gabriele/Gröhnke, Klaus/Schweer, Thomas (1995): Evaluation Langzeitarbeitslosigkeit: Endbericht, Duisburg: Gerhard-Mercator-Universität Duisburg.
- Strasser, Hermann/Wohlfahrt, Norbert (1993): Gesundheitsförderung. Evaluationsbericht zum Präventionsprogramm der Techniker Krankenkasse 1992/1993 in NRW, Düsseldorf: TK/NRW.
- Strohmeier, Klaus Peter (2002): Bevölkerungsentwicklung und Sozialraumstruktur im Ruhrgebiet. Demografischer Wandel im Ruhrgebiet, Essen: Projekt Ruhr. Verfügbar unter: http://www.sozioologie.uni-kiel.de/bergergemsoz/Strohmeier_Demogr_Wandel_im_Ruhrgebiet.pdf [letzter Zugriff: 24.09.2008]
- Tradt, Andreas (2000): Theater und Werkbank. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hg.), Kulturarbeit und Armut. Konzepte und Ideen für die kulturelle Bildung in sozialen Brennpunkten und mit benachteiligten jungen Menschen, Remscheid: topprint, S. 293-299.
- van den Brink, Henning/Popp, Lutz C. (2008): Ethnisch-kulturelle Konflikte. Randerscheinung oder Kernproblem der modernen Stadtgesellschaft? Saarbrücken: VDM.
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen, Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hg.), Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim/Basel: Beltz, S. 227-255.

- Witzel, Andreas (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, Rainer/Böttger, Andreas (Hg.), Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews, Baden-Baden: Nomos, S. 49-76.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung Online-Journal. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [letzter Zugriff: 03.11.2008]
- Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J. (2008): Psychologie, 18. aktualisierte Auflage, München: Pearson Education Deutschland.
- Zimmer-Hegmann, Ralf/Meyer, Christian/Stößer, Katja/Sucato, Evelyn/Strohmeier, Klaus Peter/Heidbrink, Ingo/Kersting, Volker/Häußermann, Hartmut (2003): Sozialraumanalyse. Soziale, ethnische und demographische Segregation in den nordrhein-westfälischen Städten, Gutachten im Auftrag der Enquetekommission „Zukunft der Städte in Nordrhein-Westfalen“ des Landtags Nordrhein-Westfalen, Dortmund/Bochum. Verfügbar unter:
http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/EK/EKALT/13_EK1/EKZukunftStadteNRWILSZEFIRSozialraumanalyse2003.pdf [letzter Zugriff: 03.11.2008]

Anhang

Projekt-Chronik

- 23.05.2006 Auftaktveranstaltung, Alte Feuerwache, Duisburg
- 24.05.2006 Auftaktveranstaltung, Jugendhotel Bottrop
- 30.09.2006 Tonstudioaufnahme „Reise zu fernen Planeten“ mit Felix Janosa, Duisburg
- 24.11.2006 Uraufführung „Reise zu fernen Planeten“, Alte Feuerwache, Duisburg
- 01.12.2006 Uraufführung „Die Schneekönigin“, Hauptschule Welheim, Bottrop
- 09.12.2006 Zusatzaufführung „Reise zu fernen Planeten“, Grundschule Friedenstraße, Duisburg
- 09.02.2007 Zusatzaufführung „Die Schneekönigin“, Janusz-Korczak-Gesamtschule, Bottrop
- 24.04.2007 Miniaufführung „Reise zu fernen Planeten“, Grundschule Friedenstraße, Duisburg
- 02.06.2007 Tonstudiotermin „Von magischen Musikern und dreisten Drachen“ mit Felix Janosa, Duisburg
- 24.08.2007 Uraufführung „Zeit der Drachen“, Janusz-Korczak-Gesamtschule, Bottrop
- 27.08.2007 Zusatzaufführung „Zeit der Drachen“, Janusz-Korczak-Gesamtschule, Bottrop
- 31.08.2007 Uraufführung „Von magischen Musikern und dreisten Drachen“, Alte Feuerwache, Duisburg
- 08.09.2007 Miniaufführung „Von magischen Musikern und dreisten Drachen“, Stadtteilstadt Hochfeld, Duisburg
- 26.10.2007 Gemeinschaftsaufführung bei der Mitgliederversammlung des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes – Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V., Stadthalle Wuppertal
- 01.03.2008 Tonstudioaufnahmen „Der Held der See“ mit Felix Janosa, Duisburg
- 09.05.2008 Uraufführung „Der Held der See“, Alte Feuerwache, Duisburg
- 05.06.2008 Uraufführung „Die Werkstatt der Schmetterlinge“, Janusz-Korczak-Gesamtschule, Bottrop
- 05.06.2008 Zusatzaufführung „Die Werkstatt der Schmetterlinge“, Janusz-Korczak-Gesamtschule, Bottrop
- 06.06.2008 Zusatzaufführung „Die Werkstatt der Schmetterlinge“, Janusz-Korczak-Gesamtschule, Bottrop
- 17.08.2008 Percussionaufführung, Kinder- und Jugendfestival Bottrop
- 30.08.2008 Miniaufführung „Der Held der See“, Stadtteilstadt Hochfeld, Duisburg
- 24.09.2008 Percussionaufführung, Schule am Tetraeder, Bottrop

Die Musicals in Duisburg

Reise zu fernen Planeten

Mit ihrem grünen Raumschiff reisen die Kinder als Astronauten zu fernen Planeten, um ihrem langweiligen Alltag zu entfliehen. Auf dem ersten Himmelskörper schleppen Roboter plan- und ziellos Bausteine hin und her. Der nächste Planet ist die Heimat der „Schluffis“, die antriebsarm und fantasielos in den Tag hineinbummeln. Auf dem dritten Kometen leben schließlich streitsüchtige Zeitgenossen, die sich ständig gegenseitig ärgern und beschimpfen. Bei jedem Zwischenstopp singen die Kinder ein Lied, mit dem sie beschreiben, wie die Situation auf dem jeweiligen Planeten ist und wie sie versuchen, die Roboter zum Leben zu erwecken, die „Schluffis“ zum Mitmachen zu animieren bzw. den Streit zu schlichten. Als die Astronauten merken, dass es auf den anderen Planeten gar nicht so anders zugeht als auf der Erde, fliegen sie wieder zurück.

Von magischen Musikern und dreisten Drachen

Ein unheimlicher grüner Drache hat den beliebten Sultan einer orientalischen Stadt in einen Kerker gesperrt und bewacht ihn. Die Bürger der Stadt beratschlagen, wie sie ihr Stadtoberhaupt befreien können, wollen aber aus Eitelkeit und Profilierungssucht nicht an einem Strang ziehen. So bemühen sich nacheinander die Gruppen der Musiker, Magier und Tänzer, mit ihren Künsten den Drachen zu besänftigen und zur Freilassung des Sultans zu bewegen. Letztendlich gelingt seine Befreiung nur durch eine gemeinsame Aktion aller drei Gruppen, die das Untier außerdem in einen sanften weißen Drachen verwandelt. Alle Bürger freuen sich über die Wiederkehr des Sultans und singen gemeinsam ein Abschlusslied.

Der Held der See

Im Ozean leben die orangefarbenen Kraken und die türkis schimmernden Quallen, haben aber keinen Kontakt zueinander. Nur eine junge Qualle und ein junger Krake sind neugierig und freunden sich an. Eines Tages kommt die Qualle vom Weg ab und verfängt sich mit ihren Tentakeln in einer Alge. Der Krake vermisst seine Freundin und möchte sie suchen, doch dazu müsste er gegen den Strom schwimmen. Die anderen Kraken versuchen, ihn davon abzuhalten, denn schließlich ist noch nie jemand von ihnen gegen den Strom geschwommen. Der kleine Krake lässt sich jedoch nicht beirren und begibt sich auf die Suche, auf der blutrünstige Haie seinen Weg kreuzen und er einen geheimnisvollen Algenwald passieren muss. Als er schließlich die kleine Qualle findet und befreien kann, sind die anderen Meeresbewohner ganz erstaunt, dass es doch möglich war, gegen den Strom zu schwimmen, und feiern den kleinen Heldenkraken mit einem Lied.

Die multimedialen Tanztheaterstücke in Bottrop

Die Schneekönigin

Kay und Gerda sind gute Freunde und haben ihre Kindheit zusammen verbracht. Als Kay erwachsen wird und Gerda verlässt, beginnt für beide ein neues Leben. Auf der Suche nach ihrem Freund begegnet Gerda einnehmenden Blumen, einem Vogel, allerhand Schlossbewohnern und wilden Räuberinnen. Begleitet vom Rentier eines Räubermädchens reist sie weiter gen Norden. Finnin und Lappin – zwei spiel- und streitsüchtige Einsiedlerinnen – weisen ihr den Weg zum Schloss der Schneekönigin. Unterwegs entwickelt sich eine tiefe Freundschaft zwischen Gerda und dem Rentier. Am Ende finden alle das, was sie brauchen, auch wenn es nicht das ist, was sie ursprünglich gesucht haben.

Zeit der Drachen

Auf einer Insel weit draußen im Meer wird der kleine Glücksdrache von einem bösen Wesen entführt. Die Drachen sind entsetzt und machen sich auf die Suche, um ihn zu befreien. Auf dem Weg wird ihnen klar, dass das böse Wesen ein Mensch gewesen sein muss, und so rufen sie die Menschen zu Hilfe. Glücklicherweise sind zu diesem Zeitpunkt einige Menschen unterwegs zu ihrer Insel, auf der Suche nach Drachen. Mit Hilfe der Menschen finden sie den kleinen Glücksdrachen und können ihn befreien. Gemeinsam fliegen die Drachen mit den Menschen nach Hause – nach Bottrop – und feiern den Sieg über das Böse.

Die Werkstatt der Schmetterlinge

Die Gestalter aller Dinge arbeiten in ihren Werkstätten an der Erschaffung der Welt. Es gibt die großen Meistergestalter wie die Erbauer der Sternwelten und die kleinen wie die Insektengestalter. Ordnung hat einen großen Stellenwert in den Werkstätten: Die Dinge, die erschaffen werden, müssen entweder so oder so sein, aber niemals irgendetwas dazwischen. Darüber wacht die weise Alte. Eine kleine Gruppe junger Gestalter, unter ihnen Rodolfo, möchte aber allzu gern etwas zwischen den Dingen erfinden, etwas, das so schön ist wie eine Blume und fliegen kann wie ein Vogel. Aber erst nach vielen Experimenten und Versuchen bietet der Sommer mit seinen bunten Farben die entscheidende Inspiration zur Gestaltung seines Geschöpfs – dem Schmetterling.

Weiterführende Links zu Kulturarbeit

Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e.V.	http://www.bag-online.de
Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen e.V.	http://www.bjke.de
Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.	http://www.bkj-remscheid.de
Elementarer Tanz e.V.	http://www.elementarertanz-ev.de
Filmtanzprojekt „I'm crazy but that's OK“	http://www.filmtanzprojekt.de
Ganzheitliche Förderung kultureller Intelligenz	http://www.projekt-gfki.de
HIB ³ – Hauptschule in Bewegung	http://www.hib-bochum.de
Kabawil e.V.	http://www.kabawil.de
KIDS – Künstler in die Schulen	http://www.kuenstler-in-die-schulen.de
Kinder zum Olymp	http://www.kinderzumolymp.de
Kompetenznachweis Kultur	http://www.kompetenznachweiskultur.de
Kunst-Code	http://www.kunst-code.de
Kunst in Schulen	http://www.kunst-in-schulen.de
Kultur macht Schule	http://www.kultur-macht-schule.de
Landesprogramm Nordrhein-Westfalen Kultur und Schule	http://www.kultur-und-schule.de
Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit Nordrhein-Westfalen e.V.	http://www.lkj-nrw.de
Landesarbeitsgemeinschaft Kulturpädagogische Dienste / Jugendkunstschulen NRW e.V.	http://www.lkd-nrw.de
Mus-e	http://www.ymsd.de
Off-Theater	http://www.off-theater.de
Pottporus	http://www.pottporus.de
Rhythm is it	http://www.rhythmisit.de
Tanz in Schulen	http://www.tanzinschulen.kulturserver.de
Tanzprojekt „Come 2 Move“	http://www.come-2-move.de
TuSch – Theater und Schule	http://www.tusch-berlin.de

Bisher sind in der Reihe „Duisburger Beiträge“ erschienen

- No. 1/1988 Zum Anspruch einer evolutionsbiologischen Fundierung der Moral
Fritz Rudolph
- No. 2/1988 Moralische Institutionen und die Ordnung des Handelns in der Gesellschaft. Die „utilitaristische“ Theorietradition und die Durkheimsche Herausforderung
Hans J. Hummell
- No. 3/1988 Selbstreferentielle Technologiepolitik. Theoretische und thematische Grundlagen der Wirtschaftsbezogenen F & T – Politik
Dieter Urban
- No. 4/1988 Berufseinmündung, Berufssituation und soziale Lage Duisburger Diplom-Sozialwissenschaftler/innen. Erste Ergebnisse einer empirischen Erhebung
Dieter W. Emmerling
- No. 5/1988 Negative Dialektik – oder: Das „andere Genus des Denkens“
Helga Gripp-Hagelstange
- No. 1/1989 Entscheidungsprozesse im Studium: Weiterstudieren oder Aufgeben?
Christoph Rülcker, Adelheid Berger und Dieter Emmerling
- No. 2/1989 Lokale Handlungsebene und Jugendarbeitslosigkeit. Ein Forschungsbeitrag zur wohlfahrtsstaatlichen Dezentralisierungsdebatte. Ergebniszusammenfassung
Jürgen Krüger, Manfred Pojana und Roland Richter
- No. 3/1989 Binäre LOGIT-Analyse: ein statistisches Verfahren zur Bestimmung der Abhängigkeitsstruktur qualitativer Variablen
Dieter Urban
- No. 4/1989 Niklas Luhmann – oder: Was ist ein „differenztheoretischer“ Ansatz?
Helga Gripp-Hagelstange
- No. 5/1989 Die Rationalität irrationalen Handelns. Kollektive Formen politischer Partizipation als Ergebnis individueller Entscheidungsprozesse. Eine empirische Analyse
Dieter Urban
- No. 1/1990 Adorno und Derrida – oder: Der Versuch einer „Dekonstruktion“ der Metaphysik
Helga Gripp-Hagelstange
- No. 2/1990 „Arbeit statt Sozialhilfe“ – Empirische Evaluation eines Beschäftigungsprogramms für arbeitslose Sozialhilfeempfänger
Thomas Bruns und Irene Pawellek
- No. 3/1990 Jugendarbeitslosigkeit und lokale Legitimationsprobleme
Jürgen Krüger
- No. 4/1990 Zu System und Problematik legal-bürokratischer Herrschaft in der klassischen Organisationstheorie
Wolfgang Holler
- No. 5/1990 Die kognitive Struktur von Umweltbewußtsein. Ein kausalanalytischer Modelltest
Dieter Urban

DUISBURGER BEITRÄGE zur SOZIOLOGISCHEN FORSCHUNG

- No. 1/1991 Zeitgemäßes Campaigning in der Bundesrepublik Deutschland: Empirische und evaluative Hinweise zum Swing-Index, einem neuen Instrument des „micro targeting“
Sigurd Matz
- No. 2/1991 Stichworte zur Zukunft des Wohlfahrtsstaates
Jürgen Krüger
- No. 3/1991 Kokain: Zur gesellschaftlichen Karriere einer Droge
Thomas Schweer und Hermann Strasser
- No. 4/1991 Der „reale Sozialismus“ und sein Niedergang basieren auf dem Marx'schen „Ausbeutungs“-Irrtum. Sozialstaatlicher Volkskapitalismus statt Abschaffung des Privateigentums an Produktionsmitteln
Dieter Holtmann
- No. 5/1991 The Distribution of Income in Modern Japan: An Examination of the Structural Determinants of Relative Equality
Harold R. Kerbo
- No. 1/1992 Diplomabschlüsse im integrierten Studiengang Sozialwissenschaften an der Universität-GH-Duisburg. Eine empirische Analyse der erfolgreich absolvierten Diplomprüfungen im Zeitraum 1977-1990
Holger Meinken
- No. 2/1992 Narzißmus, soziale Einbindung und Suizid. Eine vergleichende Analyse des Suizidgeschehens in Kempten (Allgäu) und seines ländlichen Umfelds im Lichte soziologischer und psychologischer Theorie
Heidi Hlawatschek
- No. 3/1992 Die parlamentarische Willensbildung in portugiesischen Gemeinden
Wolfgang Holler und Marcelino Passos
- No. 4/1992 Techniken der Attributdatenanalyse
Uwe Engel
- No. 5/1992 Karrieremuster in der Kommunalpolitik. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Dinslaken und Duisburg
Andreas Humpert
- No. 1/1993 Zur relativen Bedeutung eines Klassenkonzepts bei der Erklärung von Einkommens- und Bewußtseinsunterschieden in zehn entwickelten Industriegesellschaften
Thomas Hagelstange, Brigitte Hamm und Dieter Holtmann
- No. 2/1993 Die Selbstzuschreibung extra-funktionaler Fähigkeiten im Ingenieurstudium. Eine geschlechtervergleichende empirische Untersuchung
Dorothee Laß
- No. 3/1993 Prozesse der Entvertikalisierung in der japanischen Gesellschaft
Brigitte Hamm
- No. 4/1993 Sozialstrukturelle Modernisierung: Stabilisierung oder Destruierung des Wohlfahrtsstaates?
Jürgen Krüger
- No. 5/1993 Organisation und Motivation (I)
Wolfgang Holler
- No. 6/1993 Solidarität in Bewegung. Die französischen Krankenschwestern verändern ihre Perspektiven.
Ingo Bode

DUISBURGER BEITRÄGE zur SOZIOLOGISCHEN FORSCHUNG

- No. 7/1993 Japanese Corporations in Germany: Corporate Structure and Employee Relations (A Summary Report)
Harold R. Kerbo, Elke Wittenhagen und Keiko Nakao
- No. 1/1994 Organisation und Motivation (II)
Wolfgang Holler
- No. 2/1994 Kulturelle Nebensächlichkeiten und private Geselligkeit: Zu institutionellen Formen einer beliebten Koalition Vorüberlegungen zu einem theoretischen Orientierungsrahmen für die Deskription und Analyse privater Öffentlichkeit
Christoph Rülcker und Günter Winter
- No. 3/1994 Kollektives Handeln und Ambiguität. Die Regulierung atypischer Beschäftigungsverhältnisse in Frankreich und Deutschland
Ingo Bode, Hanns-Georg Brose und Stephan Voswinkel
- No. 4/1994 Einführung in Windows 3.1; Einführung in Word für Windows 2.0
Thomas Bruns und Günter Winter
- No. 5/1994 Einführung in SPSS für Windows
Peter Höllmer und Günter Winter
- No. 6/1994 Schnäppchenmärkte. Zu einer schattenwirtschaftlichen Besonderheit
Christoph Rülcker und Günter Winter
- No. 1/1995 Zur Distinguierung des sinnlichen Geschmacks: Von der Lust zur Krise der Gourmets
Andrea Dederichs
- No. 2/1995 Studienfach als Differenzierungsmerkmal. Ein empirischer Beitrag zur Analyse studentischer Lebenswelten
Josef Köster
- No. 1/1996 Arbeitslosigkeit und Sucht: Eine qualitative Studie zu Suchtkarrieren von Arbeitslosen
Forschungsgruppe Langzeitarbeitslosigkeit: Thomas Schweer (inhaltlich verantwortlich), Hermann Strasser, Gabriele Klein, Thomas Bongartz und Klaus Gröhnke
- No. 2/1996 Soziale Netzwerke bei Langzeitarbeitslosen
Forschungsgruppe Langzeitarbeitslosigkeit: Klaus Gröhnke (inhaltlich verantwortlich), Hermann Strasser, Thomas Bongartz, Gabriele Klein und Thomas Schweer
- No. 3/1996 Lohnemanzipation in Europa: Synoptische Beurteilung der Gleichstellung abhängig beschäftigter Männer und Frauen nach ihren Durchschnittsverdiensten in der Europäischen Union
Wolfgang Gerß
- No. 4/1996 Am Fordismus vorbei: Bauwirtschaft und Gastgewerbe in Deutschland und Frankreich
Stefan Lücking und Stephan Voswinkel
- No. 5/1996 Generationensolidarität oder Altenmacht – Was trägt (künftig) den Generationenvertrag? Zur politischen Soziologie der staatlichen Alterssicherung
Jürgen Krüger
- No. 1/1997 „Pumps, leider zu klein...“: Eine empirische Studie über den privaten Gebrauchsgüterhandel via Offertenblatt
Birgit Kunde, Christoph Rülcker, Ansgar Schulz-Kleyenstüber und Uwe Zander
- No. 2/1997 Leistungen und Leistungspotentiale älterer Menschen, Bilanz und Perspektiven des intergenerationalen Lastenausgleichs in Familie und sozialem Netz, Tagungsband
Dieter Grunow, Sylvia Herkel und Hans J. Hummell (Hrsg.)

DUISBURGER BEITRÄGE zur SOZIOLOGISCHEN FORSCHUNG

- No. 3/1997 Merkmalsraumbildung und Differenzierung von mehrstelligen Variablen
Günter Winter
- No. 4/1997 Determinanten der Studiendauer: Differenzen zwischen Studierenden verschiedener Fachbereiche? Ein Zwei-Gruppen-Test
Josef Köster, Uwe Matzat
- No. 5/1997 Die Arbeitsplatzsuchstrategien von Arbeitslosen. Forschungsprojekt Langzeitarbeitslosigkeit
Klaus Gröhnke und Hermann Strasser
- No. 1/1998 Arbeitszeitverkürzung, Entgelt und Beschäftigung
Gerhard Bosch
- No. 2/1998 „Marxloh“. Ansichten über einen Duisburger Stadtteil
Thomas Rommelspacher, Christoph Rülcker, Ansgar Schulz-Kleyenstüber, Uwe Zander

Bitte beachten Sie: Ab No. 1/1999 sind alle Beiträge im Internet abrufbar unter <http://soziologie.uni-duisburg.de/dbsf.htm>

- No. 1/1999 Marktphilosophien in der Beschäftigungskrise. Zu den Wirksamkeits- und Wirtschaftlichkeitsannahmen im Ersten und Zweiten Arbeitsmarkt
Achim Trube
- No. 2/1999 Der große Zapfenstreich. Eine soziologische Analyse eines umstrittenen Rituals
Ulrich Steuten
- No. 3/1999 Sozialwissenschaftliches Praktikum in der amtlichen Statistik. Fallbeispiel: Ergebnisse politischer Wahlen und Strukturmerkmale der nordrhein-westfälischen Gemeinden
Wolfgang Gerß
- No. 4/1999 Arbeiten für gute Zwecke. Organisation und Beschäftigung im Dritten Sektor
Ingo Bode und Achim Graf
- No. 5/1999 Bedingungen und Möglichkeiten kreativen und innovativen Handelns: Die wechselseitige Strukturierung von Subjekten und Organisationen. Ideenskizze und Bestandsaufnahme.
Ursula Holtgrewe
- No. 1/2000 Rationalisierung im Dienstleistungssektor – Strategien und Probleme: Ein Literaturbericht
Bernd Bienzeisler
- No. 1/2002 Arbeitsmarkt und soziales Kapital: Eine komprimierte Darstellung theoretischer Grundlagen und empirischer Befunde
Peter Runia
- No. 2/2002 Kurzstudie zu einer Todesfallstatistik über Kinder und Jugendliche in Münster/Westf.: Eine Erhebung zu Todesfällen für den Zeitraum 1991-1998
Jürgen Guggenmos und Sigurd Matz
- No. 3/2002 Transformationspfade intermediärer Wohlfahrtsproduktion: Die Entwicklung der Caritas im deutsch-französischen Vergleich
Ingo Bode
- No. 4/2002 Vom Payer zum Player – Oder: Krankenkassen im Wandel. Der Fall der AOK und ein vergleichender Exkurs nach Frankreich
Ingo Bode
- No. 5/2002 Methoden und Konzepte wissensintensiver Dienstleistungsarbeit. Arbeitsberichte eines Hauptseminars
Karen Shire und Bernd Bienzeisler

DUISBURGER BEITRÄGE zur SOZIOLOGISCHEN FORSCHUNG

- No. 1/2003 Unsichere Beschäftigung – unsichere Integration? Auswirkungen destandardisierter Beschäftigung auf die Einbindung in Familie und soziale Netzwerke
Martin Diewald und Michael Eberle
- No. 2/2003 Erwerbsbiographien von Männern und die sozialen Beziehungen zu Verwandten und Freunden
Martin Diewald
- No. 3/2003 Die Verbreitung des Crackkonsums in Nordrhein-Westfalen aus der Sicht von Rauschgiftfahndern: Eine explorative Studie
Thomas Schweer
- No. 4/2003 Der Zwang zur Toleranz oder Die gesellschaftliche Bedeutung der Political Correctness
Roelf Bleeker-Dohmen
- No. 5/2003 Die Regulierung der Zeitarbeit in Deutschland – Vom Sonderfall zur Normalbranche
Katrin Vitols
- No. 6/2003 Ist soziale Ungleichheit noch strukturiert? – Zu neuen Perspektiven der Klassenforschung
Gerd Nollmann
- No. 1/2004 Russlanddeutsche und die Polizei in Duisburg: Zum Vertrauen russlanddeutscher Spätaussiedler in die Polizei
Steffen Zdun
- No. 2/2004 Polizisten und Asylbewerber in Duisburg
Marion Lillig
- No. 3/2004 Nutzung von Daten der historischen Statistik in Lehrforschungsprojekten
Wolfgang Gerß
- No. 4/2004 Benachteiligte Bevölkerungsgruppen in „sozialen Brennpunkten“. Eine Untersuchung zweier Stadtteile in Nordrhein-Westfalen
Günter Bell
- No. 5/2004 Klassen, Schichten, Lagen und die Deutung sozialer Ungleichheit. Zum weberianischen Aufbruch in der Ungleichheitsforschung
Gerd Nollmann
- No. 6/2004 Mit der Kultur gegen die Kultur. Chancen und Grenzen des Kulturbegriffs bei Niklas Luhmann
Christian Colli
- No. 7/2004 Wohnungslosigkeit. Ein verdrängtes Phänomen am Rand der Gesellschaft
Henning van den Brink
- No. 8/2004 Der Beitrag der Analyse der Regulierung der Zeitarbeit zur Steuerung des deutschen Arbeitsmarktes
Katrin Vitols
- No. 1/2005 Wann ist ein Steuersystem gerecht? Einstellungen zu allgemeinen Prinzipien der Besteuerung und zur Gerechtigkeit der eigenen Steuerlast
Stefan Liebig und Steffen Mau
- No. 2/2005 Von der Lebensführung zur Selbstinszenierung. Soziologische Überlegungen zur Diffusion der Ehre in der Gegenwartsgesellschaft.
Ulrich Steuten
- No. 3/2005 Der Leistungswert als kausale Verhaltensbegründung. Ergebnisse einer Umfrage zur sozialstrukturellen Geltung des Leistungswerts in Bildung und Beruf
Gerd Nollmann

DUISBURGER BEITRÄGE zur SOZIOLOGISCHEN FORSCHUNG

- No. 4/2005 Untersuchungen zu demographischen Gleichgewichtsverteilungen nach dem Zipfschen Gesetz
Wolfgang und Joachim Gerß
- No. 1/2006 Missverständnisse und umstrittene Experimente in der Entwicklung des Rechts der nordrhein-westfälischen Landschaftsbeiräte. Ein Beispiel zur (Un)Logik demokratischer Entscheidungen
Wolfgang Gerß
- No. 2/2006 The Global Call Centre Industry Projekt – Deutschland: Erste Ergebnisse der Telefonumfrage für Deutschland
Jessica Scholten und Ursula Holtgrewe
- No. 3/2006 Unternehmensnetzwerke und soziale Einbettung: Begriffliche Bestimmungen, Funktionen und Entstehungsbedingungen
Birgit Apitzsch
- No. 4/2006 Callcenter in Polen. The Global Call Centre Industry Projekt – Ergebnisse der Telefonumfrage in Polen
Ewa Piskurek und Karen A. Shire
- No. 1/2007 Lern- und Wissenscluster. Konzertierte Komplexität unter wissenssoziologischer Perspektive
Britta-Verena Pieper
- No. 2/2007 Bürgerschaftliches Engagement und Altersdemenz: Auf dem Weg zu einer neuen ‚Pflegekultur‘? Eine vergleichende Analyse
Hermann Strasser und Michael Stricker
- No. 3/2007 Indikatoren der Wirtschaftsleistung, Umweltbelastung und sozialen Spannungen als Komponenten der gesellschaftlichen Wohlfahrt in einem Markoff-Zeitverlaufsmodell
Wolfgang Gerß
- No. 4/2007 Bedingungen und Folgen betriebsbedingter Entlassungen mit anschließender Wiederbeschäftigung in Deutschland
Stefan Liebig und Andrea Hense
- No. 5/2007 Performativität der Wissensökonomik. Klirr- und Kristallisationseffekte in Cluster-Transformationsprozessen
Britta Verena Pieper
- No. 6/2007 Theoretische Grundlagen und methodische Zugänge einer erklärenden Soziologie der Moral
Stefan Liebig
- No. 1/2008 Das Ende der DDR als konsequente mathematische Katastrophe
Wolfgang Gerß
- No. 2/2008 Bühne frei! Wie Kinder sich selbst befähigen. Ergebnisse der Evaluation des Modellprojekts „Kulturarbeit mit Kindern“ (Ku.Ki)
Henning van den Brink und Hermann Strasser