

Prozessoffene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Kontext kultureller Teilhabe  
im „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“



Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades  
Bachelor of Arts

Verfasserin: Carolin Wild, geboren am 27.07.1992

Matrikelnummer: 23941

Gutachter\*innen: Prof. Dr. Erich Menting, Prof. Dr. Gundula Barsch

Eingereicht am 09.08.2021

## Abstract

The aim of the work was to highlight aspects that indicate that process-open work in the context of cultural participation promotes participation - as an act of participation in and with the help of community, art and culture. The focus was on work with socioeconomically disadvantaged children and young people. The theoretical examination revealed negative effects on self-image and fewer opportunities for children and young people to make experiences. Process-open work in the context of cultural participation was examined on the basis of the work in the "Raum für kulturelle Teilhabe - greater form" from Grünau-Leipzig with regard to its structure and content in terms of guaranteeing and implementing cultural participation. The investigation revealed that process-open work in the context of cultural participation is based on recognition towards children and young people. In doing so, it facilitates learning and offers the opportunity to make experiences, encouraging the discovery of one's concept of self and offering a democratic learning field also with the help of group processes. The interview was evaluated with the help of qualitative content-analysis.

## Zusammenfassung

Das Ziel der Arbeit lag darin, Aspekte herauszustellen, die darauf hinweisen, dass prozessoffene Arbeit im Kontext kultureller Teilhabe Partizipation fördert – als Teilhabe- und Beteiligungsakt an und mithilfe von Gemeinschaft, Kunst und Kultur. Im Mittelpunkt stand dabei die Arbeit mit sozialökonomisch benachteiligten Kindern und Jugendlichen. Die theoretische Betrachtung ergab negative Auswirkungen auf das Selbstbild und geringere Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche. Die Prozessoffene Arbeit im Kontext kultureller Teilhabe wurde anhand der Arbeit im „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“ aus Grünau-Leipzig anhand ihres Aufbaus und Inhalten auf die Gewährleistung und Umsetzung von kultureller Teilhabe und Partizipation untersucht. Die Untersuchung ergab, dass prozessoffene Arbeit im Kontext kultureller Teilhabe auf Anerkennung gegenüber Kindern und Jugendlichen basiert. Dabei ermöglicht die prozessoffene Arbeit Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, bestärkt in der Findung des Selbstkonzepts und bietet ein demokratisches Lernfeld mithilfe von Gruppenprozessen. Das Interview wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Anzahl der Anschläge: 73.030

## Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Kulturelle Teilhabe und Partizipation mit Kindern und Jugendlichen</b> .....	<b>5</b>
1.1 Einordnung .....	5
1.2 Rechtliche Grundlagen .....	6
<b>2 Marginalisierung und Benachteiligung sowie deren Auswirkungen</b> .....	<b>7</b>
2.1 Marginalisierung von Quartieren und deren Bewohner*innen .....	7
2.2 Selbstbild der Bewohner*innen marginalisierter Quartiere.....	8
2.3 Bedeutung sozialökonomischer Benachteiligung für Kinder und Jugendliche .....	9
<b>3 Benachteiligung, Kulturelle Teilhabe und Partizipation – Arbeitsansätze und Arbeitsprinzipien</b> .....	<b>11</b>
3.1 Sozialraumorientierung, Aneignung & Gruppe in der Offene Kinder und Jugendarbeit .....	12
3.2 Teilhabe & Partizipation - Voraussetzungen und Umsetzung.....	14
3.2.1 Pädagogen .....	14
3.2.2 Strukturelle & inhaltliche Bedingungen .....	16
3.2.3 Formen von Beteiligung .....	17
3.3 Teilhabe und Partizipation mithilfe Kultureller Bildung.....	18
3.3.1 Werkstatt als Setting .....	19
3.3.2 Forschen als künstlerisches Verfahren .....	19
3.3.3 Aspekt der Öffentlichkeit.....	20
<b>4 Forschungsdesign</b> .....	<b>20</b>
4.1 Erhebungssituation .....	20
4.2 Erhebungsmethode.....	21
4.2.1 Experteninterview.....	21
4.2.2 Interviewleitfaden .....	21
4.3 Auswertungsmethode .....	22
4.3.1 Transkription und weiteres Material.....	22
4.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse .....	22
4.3.3 Kategorien .....	23
<b>5 Ergebnisse</b> .....	<b>23</b>
5.1 Projekt „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“ .....	24
5.2 Nutzer*innen im Sozialraum .....	26
5.3 Prozessoffene Arbeit .....	26
5.4 Qualitätsaspekte der Arbeit.....	29
<b>Fazit</b> .....	<b>30</b>

## Literaturverzeichnis

## Eidesstattliche Erklärung

## **Anhang 1**

- A1a Interviewleitfaden
- A1b Einwilligungserklärung

## **Anhang 2**

- A2 Interview Transkript

## **Anhang 3**

- A3a Selbstdarstellung greater form
- A3b Kodierleitfaden

## Einleitung

*„Politisches Handeln ist insofern keineswegs eine angeborene Fähigkeit, sondern das Ergebnis eines komplexen Sozialisationsprozesses, der in der Familie beginnt und sich im Verlauf des Lebens in der Schule, der späteren Ausbildungsstätte und dem weiteren sozialen Umfeld fortsetzt.“ (Bödeker 2014)*

Politisches Handeln beruht auf einem Lernprozess und ist nach der Ausführung Bödeker (2014) auch durch das soziale Umfeld bedingt. Unter diesem Aspekt bedeuten soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen beispielsweise durch Arbeitslosigkeit und Armut oder aufgrund ethnischer oder sozialer Herkunft eine Gefährdung unserer Demokratie.

Das Hauptanliegen dieser Arbeit ist, zu untersuchen inwiefern prozessoffene Arbeit im Kontext kultureller Teilhabe Partizipation fördert - als Teilhabe- und Beteiligungsakt an und mithilfe von Gemeinschaft, Kunst und Kultur. Dabei steht die Arbeit mit sozialökonomisch benachteiligten Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt der Untersuchung. Für den empirischen Teil wurde hierfür ein leitfadengestütztes Expert\*inneninterview geführt. Das Interview fand mit Mitarbeitenden des „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“ aus Grünau-Leipzig statt.

Der Forschungsprozess orientiert sich an folgenden Fragestellungen: Welche Relevanz hat Kulturelle Teilhabe und Partizipation für das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen? Welche Auswirkungen haben Marginalisierungsprozesse gesamtgesellschaftlich? Welche Benachteiligungsprozesse ergeben sich daraus und inwieweit beeinflussen diese das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen? Welche Handlungsweisungen werden dabei für die Praxis formuliert?

Im ersten Kapitel des Theorieteil liegt dabei der Fokus auf der begrifflichen Einordnung, Relevanz und gesetzlichen Verankerung von Kultureller Bildung, Teilhabe und Partizipation. Marginalisierungsprozesse, die sich daraus ergebende Benachteiligung und deren Auswirkung auf marginalisierte Gruppen werden im zweiten Kapitel näher beleuchtet. Im dritten Kapitel soll die vorliegende Arbeit einen Überblick geben, welche Handlungsanweisungen für die Praxis mit sozialökonomisch benachteiligten Kindern und Jugendlichen formuliert werden.

Hierbei werden Arbeitsansätze und -prinzipien vorgestellt, die Partizipation bei Kindern und Jugendlichen im Kontext kultureller Teilhabe fördern. Dabei werden Ansätze aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Kulturellen Bildung vorgestellt. Im vierten Kapitel wird das methodische Vorgehen für den empirischen Teil erläutert. Die Ergebnisse aus dem empirischen Teil werden im fünften Kapitel beschrieben. Im Fazit werden die Ergebnisse abschließend entsprechend dem Forschungsanliegen interpretiert und Handlungsanweisungen formuliert.

## 1 Kulturelle Teilhabe und Partizipation mit Kindern und Jugendlichen

Im folgenden Kapitel wird versucht eine Einordnung der Begriffe Partizipation und Kulturelle Teilhabe vorzunehmen. Darauf folgt eine gesetzliche Verankerung jener Begriffe mithilfe der UN-Kinderrechtskonvention und dem Kinder- und Jugendhilfegesetz im achten Buch des Sozialgesetzbuches.

### 1.1 Einordnung

Um die Relevanz von Partizipation für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen näher zu erläutern, wird seitens Betz et al. das Gefühl der Kohärenz hervorgebracht. Dabei geht es um eine positive Entfaltung des körperlichen und geistigen Wohlergehens durch Erweiterung des Wissens um das Selbst, die Welt und die Handlungsmöglichkeiten. Als Voraussetzung dafür muss Wissen generiert werden, zum Beispiel über individuelle Fähigkeiten und Motivation im Leben, welche durch Beteiligung an und Erschaffen von Erlebbarem ermöglicht wird (Vgl. Betz/ Gaiser/ Pluto 2010: 13). Partizipation gilt als Instrument, um Bedürfnisse und Interessen transparent zu machen und umzusetzen (Vgl. Bertelsmann Stiftung 2008: 27). Des Weiteren werden Tätigkeiten im Sinne der Gemeinschaft mit Partizipation in Verbindung gebracht. Die Partizipationsmotivation wird biografisch geprägt. Zudem gibt es verschiedene Formen von Partizipationsäußerungen und -inhalten (Vgl. Von Schwanenflügel/ Walther 2012: 277-278). Partizipation bedeutet die Einflussnahme auf Entscheidungsprozesse und lässt sich von Beteiligungsformen abgrenzen, bei denen die Meinung keinen Einfluss auf die Entscheidung hat (Vgl. Straßburger/Rieger 2014: 230)

Zur Bedeutung Kultureller Teilhabe wird hervorgehoben, dass der Umgang „[...] *mit Kunst und Kultur für die persönliche Entwicklung viel an positiven Erfahrungen und Erkenntnissen mit sich bringt* [...]“ (Schäfer 2012: 358) Dabei gilt Kulturelle Bildung als „[...] *Instrument und Ort* [...]“ (Schäfer 2012: 359) um Teilhabe zu fördern. Kulturelle Bildung ermöglicht den Erwerb und die Erprobung von Fähigkeiten, Kompetenzen und Techniken. Beispielsweise befähigt sie „[...] *im Umgang mit Bildsprache, Körpergefühl, Integrations- und Partizipationskompetenz* [...]“ (Deutscher Bundestag 2007:379) und ermöglicht „[...] *Bewertungs- und Beurteilungskriterien* [...]“ (ebd.: 379) für das eigene Handeln und in der Gruppe (Vgl. ebd.: 379). Das Erworbene befähigt und fördert die Persönlichkeitsentwicklung,



die soziale Handlungsfähigkeit sowie die Teilhabe an der Gesellschaft (Vgl. Deutscher Bundestag 2007:379; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021). Kulturelle Teilhabe garantiert die Teilhabe an der Gesellschaft, indem sie die Beteiligung an „[...] der Schaffung, Nutzung und Verteilung von Kunst und Kultur [...]“ (Maedler/Kirsten 2014) zu sichert.

## 1.2 Rechtliche Grundlagen

Gesellschaftliche sowie kulturelle Teilhabe, als Rechte für Kinder und Jugendliche, werden in der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) festgesetzt. Die gesetzliche Verankerung ermöglicht das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) im achten Buch des Sozialgesetzbuch (SGB VIII) (Vgl. Fuchs 2012: 92f; Deutscher Bundestag 2007:380). In der UN-KRK ist Beteiligung durch die Berücksichtigung des Kindeswillen festgesetzt<sup>1</sup>. Darin heißt es:

*„Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“* (Artikel 12 Abs. 1; Deutsches Komitee für UNICEF 1989: 17).

Im KJHG SGB VIII wird die Befähigung von Kindern und Jugendlichen zur gesellschaftlichen Teilhabe sowie die Förderung der „[...] individuellen und sozialen Entwicklung [...]“ (§ 1 Abs. 3 Satz 1 SGB VIII; Wiesner 2006: 19) unter anderem durch Betreuung und Bildung (Vgl. Wiesner 2006: 21) angesprochen. Folgendes Leitbild wird hier formuliert:

*„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“* (§ 1 Abs.1 SGB VIII; Wiesner 2006: 19)

Einen besonderen Stellenwert erhält zudem die Förderung der Chancengleichheit durch den Ausgleich von Benachteiligungen (§ 3 Abs. 2 Satz 7 SGB VIII; Vgl. Wiesner 2006: 28). In der UN-KRK soll Chancengleichheit durch Bildung ermöglicht werden (Artikel 28 Abs. 1; Vgl. Deutsches Komitee für UNICEF 1989: 32f). Jene soll

---

<sup>1</sup> Weitere Artikel der UN- Kinderrechtskonvention zur Meinungs-, Gedanken-, Gewissens-, Religions-, Versammlungs- und Informationsfreiheit befinden sich unter Artikel 13, 14, 15 & 17 (Vgl. Deutsches Komitee für UNICEF 1989: 17ff)

dabei zur Persönlichkeits- und Potentialentfaltung sowie der Förderung von Fähigkeiten dienen. Ebenso soll sie der Vermittlung von Menschenrechten und Diversität kultureller Äußerungen nützen sowie Toleranz, Gleichberechtigung und Völkerverständigung befördern (Artikel 29 Abs. 1; Vgl. Deutsches Komitee für UNICEF 1989: 34f). Neben Erholung und spielerischer Betätigung wird Kindern und Jugendlichen das Recht „[...] *auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben* [...]“ (Artikel 31 Abs. 1; Deutsches Komitee für UNICEF 1989: 35f) zugesprochen, das durch die „[...] *volle Beteiligung* [...]“ (Artikel 31 Abs. 2; Deutsches Komitee für UNICEF 1989: 36) und durch „[...] *Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten* [...]“ (ebd.) gewährleistet werden soll. Die außerschulische Jugendbildung ist im KJHG SGB VIII verankert (§ 11 SGB VIII; Vgl. Wiesner 2006: 203).

## 2 Marginalisierung und Benachteiligung sowie deren Auswirkungen

Im folgenden Kapitel wird versucht Marginalisierungsprozesse abzubilden. Dabei liegt der Fokus auf der Beschaffenheit von Marginalisierungsprozessen und den daraus entstehenden Benachteiligungen für marginalisierte Gruppen. Weitergehend soll der Einfluss dieser Prozesse auf das Selbstbild derselben beleuchtet werden. Abschließend wird versucht sozialökonomische Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen näher zu beleuchten, unter Betrachtung ihrer Entwicklungsaufgaben.

### 2.1 Marginalisierung von Quartieren und deren Bewohner\*innen

Zunächst soll das Phänomen der Marginalisierung näher betrachtet werden. Dieses zeigt sich laut Neef und Keim in einer wertenden Haltung gegenüber einem Ort und dessen Bewohner\*innen. Laut Neef und Keim werden dabei negative Aspekte fokussiert, beispielsweise durch die Thematisierung von sozialen Problemlagen seitens Politik aber auch durch Analysen aus der Sozialwissenschaft. Das Resultat ist die Offenlegung von Lebenswelt und -bedingungen der Bewohner\*innen im Quartier. Missstände werden hierbei durch die Anzahl von Erwerbslosen und Sozialhilfeempfänger\*innen festgestellt (Vgl. Neef/Keim 2007: 11f). Laut Neef und Keim werden hierbei auch „[...] *Armutsentwicklung und Zusammenlebensformen* [...]“ (ebd.: 13) thematisiert, woraus Zuschreibungen entstehen, die sich wiederum

durch bestehende Verhältnisse rechtfertigen lassen (Vgl. ebd.: 12). Laut Neef und Keim werden Menschen stigmatisiert aufgrund dessen, dass sie in marginalisierten Gebieten wohnen, beispielsweise durch Zuschreibungen wie Arbeits- oder Integrationsunwille (Vgl. Neef/Keim 2007: 16). Hierbei kommt es zu einer „[...] *Reproduktion sozialer Ungleichheit* [...]“ (ebd.). Laut Neef und Keim führen diese Marginalisierungsprozesse zu einem isoliert-abweichendem Bild, das zur Entfremdung von der Gesellschaft beiträgt sowie bestehende Potenziale und Herangehensweisen der Bewohner\*innen an ihren Lebensalltag unbeachtet lässt (Vgl. ebd.: 12f). Letzteres zeigt sich in Strukturen von Freundes- und Familienkreisen sowie in nachbarschaftlichen Phänomenen der Gemeinschaft und Unterstützung. (Vgl. Kronauer/ Häußermann 2017: 13).

Auf der anderen Seite festigen rechtliche, ökonomische und sozialstaatliche Entwicklungen dieses Bild, beispielsweise durch „[...] *Nicht-Anerkennung beruflicher Qualifikation* [...]“ (Neef/Keim 2007: 15) von Menschen mit Migrationshintergrund, durch befristete, geringfügige Beschäftigungen oder aufgrund von Vermittlungsverfahren durch Sozialhilfeträger beispielsweise die Vergabe prekärer Arbeitsverhältnisse bei Langzeiterwerbslosen (Vgl. ebd.: 284ff). Nach Ottersbach beeinflusst „[...] *wirtschaftliche Schwäche, rechtliche Benachteiligung* [und das] *Fehlen kultureller und sozialer Einrichtungen* [...]“ (Ottersbach 2004: 30) die Lebenswelt von Individuen, indem Anerkennung durch „[...] *Diskriminierung der Kultur, der Milieus* [und] *der Persönlichkeit* [...]“ (ebd.) ausbleibt.

## 2.2 Selbstbild der Bewohner\*innen marginalisierter Quartiere

Laut Neef und Keim wirkt sich die Defizitperspektive und Stigmatisierung, als aktive Prozesse von Marginalisierung, negativ auf das Selbstbild aus (Vgl. Neef/Keim 2007: 11f). Laut Honneth gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Bestehen sozialer Problemlagen und der Demotivation beziehungsweise dem Verschwinden von Dialog und Partizipation seitens der Betroffenen (Vgl. Honneth 2004: 18).

Eine Studie zur Untersuchung von sozial benachteiligten Bevölkerungsteilen und deren Meinung und Wissen zur Zivil- und Bürgergesellschaft ergab, „[...] *dass sozial Benachteiligte über dieses für den Zugang zur modernen Bürgergesellschaft so*

*ungemein wichtige Selbstzutruen kaum verfügen [...]“ (Klatt/Walter 2011: 193). Der Grund dafür ist vor allem die Arbeitslosigkeit, die zum Schwund jenes Selbstvertrauens und zu verkleinerten sozialen Netzwerken führt. Auch der Mangel an finanziellen und individuellen Ressourcen sowie die eigene Angst die gewohnte Umgebung zu verlassen und sich neue Bereiche zu erschließen, wird als Grund dafür angebracht (Vgl. Klatt/Walter 2011: 193f). Überdies ergab die Studie, dass die Bereitschaft zur Beteiligung höher ist, wenn die Befragten nicht selbst initiieren müssen. Eine Begründung dafür sei, dass die eigenen Fähigkeiten sehr gering eingeschätzt werden und die fehlenden Erfahrungen mit eigenen organisierten Aktivitäten Unsicherheiten bestärken<sup>2</sup> (Vgl. ebd.: 198).*

### 2.3 Bedeutung sozialökonomischer Benachteiligung für Kinder und Jugendliche

In einem Factsheet der Bertelsmann Stiftung werden zwei Definitionen genannt, woran sich Kinderarmut messen lässt. Zum einen wird der Bezug von Sozialleistungen für arbeitssuchende Familienmitglieder, nach dem SGB II, als Armutsfaktor festgesetzt. Ein weiterer Faktor ist das verfügbare Haushaltseinkommen. Liegt dieses unter 60 Prozent des Durchschnitts, wird jener Haushalt als bedürftig eingestuft (Vgl. Bertelsmann Stiftung 2020: 2). Erwerbstätige und Mitglieder klassischer Familienmodelle sind laut Kronauer und Häußermann nicht nur finanziell, sondern auch sozial stärker gefestigt. Alleinerziehende werden hierbei als benachteiligte Gruppe angeführt (Vgl. Kronauer/ Häußermann 2017: 2). Nach Oskamp leben von Armut betroffene Kinder und Jugendliche vor allem in Familien mit Migrationshintergrund, in kinderreichen Familien und bei alleinerziehenden Elternteilen. Es wird erwähnt, Kinder seien abhängig von der familiären und der sich daraus resultierenden Einkommensstruktur. Dabei wird die Konstituierung von Armutsstrukturen bei Kindern und Jugendlichen aufgrund des Heranwachsens in diesen als Problem benannt (Vgl. Oskamp 2013:128).

Die Übergangsphase vom Kindes- zum Jugendalter wird laut Gulde et. al. mithilfe der „[...] *Lückekinder* [...]“ (Gulde et. al. 2016: 43) im Alter von 10 bis 14 Jahren

---

<sup>2</sup> Die Untersuchung der Sozialwissenschaftlerin Johanna Klatt, dem Politikwissenschaftler Franz Walter sowie andere Mitarbeitende widmen sich dem Forschungsziel die Haltung und Aktivitäten im Bereich Engagement innerhalb der Gemeinschaft näher zu betrachten. Die Fallstudie wurde mithilfe von moderierten Diskussionen und Einzelinterviews durchgeführt. Daran nahmen insgesamt 74 Personen aus Städten, mit hoher Erwerbslosenquote, Sozialhilfebezug sowie niedriger Bildungsquote teil (Vgl. Klatt/ Walter 2011: 55-58).

beschrieben. Ihre Entwicklungsaufgaben beziehen sich auf die Festigung einer eigenen Identität, Verantwortungsübernahme für sich und ihre Mitmenschen sowie auf den Ausbau von Selbstständigkeit. Diese Aufgaben werden durch die Aneignung der Erwachsenenwelt bearbeitet, indem beispielsweise Bedürfnisse selbstständig erfüllt werden und für das eigene Handeln Verantwortung übernommen wird (Vgl. ebd.: 43f). Es wird geäußert, dass diese Gruppe besonders im Familien- und Freundeskreis „[...] *Sicherheit und Unterstützung* [...]“ (ebd.: 47) für Sozialisationsprozesse benötigt, jedoch im Bereich von Freizeitaktivitäten nach Selbstverantwortung strebt (Vgl. ebd.: 47f). Laut Hoffmann bleiben diese Entwicklungsaufgaben auch in der Phase der Adoleszenz bestehen (Vgl. Hoffmann 2012: 128). Für die Ergründung von Identität werden folgende Fragen relevant: „*Wer bin ich, wie bin ich?*“, „*Wie möchte ich sein?*“, „*Wer glaube ich, dass ich werde?*“, „*Für wen hält man mich?*“ und „*Wie möchten andere mich haben?*“ (Altenthan et. al. 2008: 326). Laut Hoffmann trägt Identitätsbildung zur Selbstakzeptanz des Individuums bei. Soziales Miteinander stellt ebenso einen wichtigen Bestandteil im Entwicklungsprozess dar, indem beispielsweise die Beziehung zu den Eltern durch neue Beziehungen ergänzt, wird. Zuletzt wird die Partizipation an der Gesellschaft als wichtige Entwicklungsaufgabe benannt. Darunter betont Hoffmann unter anderem die Ausbildung einer persönlichen Weltansicht und Zukunftsperspektiven (Vgl. Hoffmann 2012: 129).

Inwiefern werden diese Entwicklungsaufgaben jedoch durch sozialökonomische Benachteiligung beeinflusst? Armut bewirkt bei Kindern und Jugendlichen Scham, verhindert diverse Erfahrungsmöglichkeiten und determiniert den Lebensalltag (Vgl. Bertelsmann Stiftung 2020: 1). Es wird thematisiert, dass Armut Unsicherheit bei Kindern und Jugendlichen schafft, beispielsweise durch die finanzielle Lage der Familie. Zudem besteht ein geringeres Gefühl von Zugehörigkeit in der Gesellschaft (Vgl. ebd.: 7). Nach Oskamp werden fünf Bereiche genannt, deren Gewährleistung oder Nicht-Gewährleistung entscheidend sind für eine kindgerechte Entwicklung oder Benachteiligung (Vgl. Oskamp 2013: 128f). Diese Bereiche betreffen zunächst die materielle Grundlage, wie Nahrung oder Bekleidung aber auch Wohnungsbedingungen. Kinder und Jugendliche, die von Armut betroffen sind, haben beispielsweise weniger Rückzugsraum und weniger Zugang zu materiellen Anschaffungen. Ebenso werden weniger Freizeitaktivitäten mit Freund\*innen und

Familie unternommen. Dabei wird sich Situationen, die finanziell nicht getragen werden können, bewusst entzogen. Von Armut betroffene junge Menschen erfahren dabei Ausgrenzung auf diversen Ebenen (Vgl. Bertelsmann Stiftung 2020: 5ff; Oskamp 2013: 129).

### 3 Benachteiligung, Kulturelle Teilhabe und Partizipation – Arbeitsansätze und Arbeitsprinzipien

Welche Aspekte lassen sich daraus für die Praxis mit sozialökonomisch benachteiligten Kindern und Jugendlichen und im Hinblick auf die Förderung von Kultureller Teilhabe und Partizipation ableiten?

Nach Oskamp ist die Betrachtung der Lebenssituation, der Bedürfnisse und der bereits vorhandenen Ressourcen grundlegend und bestimmt Arbeitsweise und Vorgehen innerhalb der Praxis mit Kindern und Jugendlichen. Dabei geht es nach Oskamp um die Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen, beispielsweise durch die Erfahrung von Handlungsmöglichkeiten, die bei der Bewältigung individueller Themen Kinder- und Jugendliche unterstützen und die durch „[...] *Partizipation an sozialer Gemeinschaft* [...]“ (Oskamp 2013: 129) ermöglicht werden (Vgl. ebd.).

Auch Reutlinger betont Partizipation als handlungsweisend für die offene Kinder- und Jugendarbeit. Er konstatiert, dass die „[...] *Suche nach Orientierung, Zugehörigkeit und der sozialen, für das Selbstkonzept wirksamen Anerkennung* [...]“ (Reutlinger 2013: 596) mithilfe des Selbst und Gemeinschaft erfolgreich sein kann (Vgl. ebd.: 595f). Partizipation von Kindern und Jugendlichen an, die sie selbst betreffenden Prozesse beschreibt laut Deinet und Krisch ein Prinzip der Offenen Jugendarbeit, indem das Mitbestimmen, das Umsetzen eigener Interessen sowie demokratiebasierende Aushandlungsprozesse und Verantwortungsübernahme im Fokus steht (Vgl. Deinet/ Krisch 2013: 320f).

Die aus Kinder- und Jugendarmut entstehende Benachteiligung kann laut Oskamp durch weitere Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, beispielsweise mithilfe von „[...] *Freiwilligkeit, Offenheit und Niedrigschwelligkeit* [...]“ (Oskamp 2013: 132) aufbereitet werden. Ebenso wird Beziehungsarbeit als Grundlage für die

Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen genannt und ist gleichzeitig Resultat jedweder gemeinsamen Aktion (Vgl. Schröder 2013: 427).

Wie muss die Praxis gestaltet werden damit kulturelle Teilhabe ermöglicht wird und Partizipation gelingen kann und wie wird Beteiligung umgesetzt? Welche Potenziale bietet dabei die Praxis Kultureller Bildung?

### 3.1 Sozialraumorientierung, Aneignung & Gruppe in der Offene Kinder und Jugendarbeit

#### Sozialraum

Zunächst soll die Bedeutung des Sozialraum für Kinder und Jugendliche erläutert werden. Sozialraum lässt sich als Raum für menschliches Handeln in einem gesellschaftlichen Rahmen begreifen (Vgl. Kessl/Reutlinger 2007: 23). Im Kontext der Jugendarbeit werden Kinder und Jugendliche im Sozialraum als Individuen bezeichnet, die auf Verhältnisse im Umfeld reagieren, Gegebenheiten wahrnehmen und verändern (Vgl. Sturzenhecker 2015). Diese Praxis steht laut Chassé in enger Verbindung mit Sozialisation (Vgl. Chassé 2004: 150). Laut Deinet und Krisch ist der Sozialraum eine Konstruktion gesellschaftlicher Umstände. Die Handlungsmöglichkeiten seien somit bedingt durch vorhandene Strukturen. Jedoch muss auch das soziale Leben betrachtet werden, um auf Kausalitäten einzugehen und somit einer Konstituierung von sozialer Benachteiligung entgegenzuwirken (Vgl. Deinet/ Krisch 2013: 312). Die Sozialraumorientierung als handlungsorientierter Ansatz der Sozialen Arbeit befasst sich dabei mit sozialen Verhältnissen wie „[...] *milieuspezifische Eigenheiten des Verhaltens, altersspezifische Formen der Raumaneignung* [...]“ (ebd.: 313) aber auch mit dem Ruf eines Stadtteils. Gleichzeitig soll der sozialräumliche Ansatz unterstützend und befähigend gegenüber den Bewohner\*innen agieren. Laut Deinet und Krisch gilt Partizipation dabei als Schlüssel, der Selbstwirksamkeits- und Emanzipationsprozesse einleitet und damit einen Handlungsraum schafft, der Bezug zu sozialen Umständen schafft (Vgl. ebd.).

#### Aneignung

Laut Deinet und Reutlinger wird Aneignung als Bildungsprozess verstanden, in dem ein Erkenntnisgewinn stattfindet und Gegebenheiten handlungsorientiert reflektiert werden können (Vgl. Deinet/Reutlinger 2004: 8).

Nach Reutlinger „[...] *eignen sich Kinder und Jugendliche die physisch-materiellen Gegebenheiten mit eigenen, kindspezifischen oder jugendkulturellen Formen* [...]“ an (Reutlinger 2013: 592). Aneignung entsteht laut Sting beispielsweise durch das Einbringen eigener Sichtweisen, erzeugt ein Umdenken und schafft somit Handlungsrealitäten, die einer Unterordnung in soziale Gegebenheiten entgegenwirkt (Vgl. Sting 2004: 139).

Ebenso wird der kollektive Aspekt der Aneignung betont, indem subjektbezogene Willensäußerung erst durch Aneignung des direkten sozialen Verhaltens entsteht, genauer durch den Umgang mit anderen Menschen. Es kommt zu einer Reproduktion von Erfahrungen ausgehend vom sozialen Gefüge. Daraus gründet sich das individuelle Denken und Handeln<sup>3</sup> (Vgl. ebd.: 140).

Nach Reutlinger ist „[...] *die Auseinandersetzung mit der (physisch-materiellen und sozialen) Welt* [...]“ Voraussetzung für ein erfolgreiches Aufwachsen (Reutlinger 2013: 592).

### Gruppe

Als Zielsetzung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit werden beispielsweise die Aneignung von „[...] *Handlungs- und Gruppenfähigkeit* [...]“ sowie die „[...] *Fähigkeit zur gesellschaftlichen Mitverantwortung*“ genannt (Oskamp 2013: 132).

Laut Deinet und Krisch ermöglicht die Gruppe das Gefühl der Zugehörigkeit (Vgl. Deinet/ Krisch 2013: 320). Ader betont dabei, dass es unter anderem für die Befähigung von Eigenständigkeit und zum gesellschaftlichen Miteinander Kenntnisse bedarf, die durch einen „[...] *wechselseitigen sozialen Prozess* [...]“ (Ader 2013: 433) erlangt werden. Dabei geht es um die Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, ebenso wie die Herausbildung und Stärkung der individuellen Meinung und Konfliktfähigkeit (Vgl. ebd.: 437). Ader stellt fest, dass bestimmte Vorhaben innerhalb von Gruppenprozessen abhängig sind vom

---

<sup>3</sup> Sting bezieht sich dabei auf das kollektive Wesen von Aneignung nach dem russischen Psychologen Alexejew Nikolajew Leontjew, der mit Weiteren als Vordenker des Aneignungskonzept genannt wird und zur Psychologie der kulturhistorischen Schule gehört (Vgl. Sting 2004: 139-140; Deinet/Reutlinger 2004: 8).



persönlichen Interesse und vom Zugang der Beteiligten sowie vom Aushandlungsprozess beziehungsweise der Zusammenführung dieser Aspekte (Vgl. ebd.: 435). Diese Aushandlungsprozesse sind Bestandteil des informellen Lernens und können sich beispielsweise in der gemeinsamen Erarbeitung von Umgangsregeln vollziehen (Vgl. Deinet/ Krisch 2013: 320). Eine Gruppe habe Potenzial Demokratie erfahrbar zu machen (Vgl. Ader 2013: 437).

## 3.2 Teilhabe & Partizipation - Voraussetzungen und Umsetzung

### 3.2.1 Pädagogen

#### Anerkennung & Wertschätzung

Nach Schuster müssen Angebote „[...] für Interessierte aller Schichten und (kultureller) Hintergründe [...]“ (Schuster 2013: 36) zugänglich sein.

Dabei wird die Anerkennung von Diversität der Teilnehmenden vorausgesetzt ebenso wie die Wertschätzung von Beteiligungsformen, „[...] die Menschen im Kontext ihrer lebensweltlichen und biografischen Alltagspraxis und Identitätsarbeit vollziehen [...]“ (Von Schwanenflügel/ Walther 2012: 278).

Anerkennung entsteht im sozialen Miteinander (Vgl. Deinet/ Krisch 2013: 320) und wird als Voraussetzung für die Ausbildung persönlicher Handlungsfähigkeit und der damit einhergehenden Entwicklung eines positiven Selbstbildes beschrieben. Dabei erklärt Prenzel, dass das Subjekt und dessen Unversehrtheit durch die Herabsetzung Anderer angegriffen werden kann und somit abhängig ist von äußerem Zuspruch (Vgl. Prenzel 2006: 60). Prenzel bezieht sich dabei auch auf die Anerkennungstheorie des Sozialphilosophen Axel Honneth. Dieser definiert Selbstverwirklichung und Identitätsbildung als oberste Ziele, welche durch Vertrauen, Achtung und Wertschätzung der eigenen Person erreicht werden (Vgl. Ikaheimo/Laitinen/Quante 2004: 81). Nach Honneths Theorie bedarf es drei Formen von Anerkennung, um diese Selbstbeziehungen zu erreichen. Jene wären: Liebe, Recht sowie Solidarität. Durch eine wohlwollende Zuwendung, Respekt der individuellen Autonomie und sozialer Wertschätzung werden diese erfahrbar. Können diese Formen der Anerkennung nicht gewährt werden kommt es zu einer Benachteiligung im Prozess der Selbstverwirklichung (Vgl. Siep/A. Takeshima/N.

Takeshima/ Karakus 2004: 62). Laut Prenzel liegt der Fokus bei pädagogischen Einrichtungen nicht auf Leistung, sondern auf „[...] *persönliche[n] Bildungsprozesse[n] sowie Qualifikations- und Sozialisationsprozesse[n]* [...]“ (ebd.: 62).

### Empowerment

Nach Straßburger gilt „[...] *Strukturelles Empowerment* [...]“ (Straßburger 2014: 91) als Voraussetzung für Partizipation. Die Beteiligten werden befähigt Bedürfnisse zu äußern und umzusetzen. Dies wird durch Wissensvermittlung, Austausch und mithilfe von Reflexion der Fachkräfte und dem Infragestellen ihrer Machtposition gewährleistet (Vgl. Straßburger 2014: 91f).

Der Fokus liegt dabei bei den Fachkräften, welche ermutigen und unterstützen bei der Herausarbeitung und Verfolgung individueller Ziele und Interessen. Zudem agieren sie als Förderer von Gruppenprozessen (Vgl. Straßburger/Rieger 2014: 234).

Laut Straßburger und Rieger ermöglichen Fachkräfte gesellschaftliche Teilhabe, indem sie Menschen ermächtigen „[...] *sich in gesellschaftliche und politische Prozesse einzubringen* [...]“ und indem sie sich selbst daran beteiligen sowie öffentlich auf soziale Unterschiede aufmerksam machen (ebd. 2014: 234).

### Pädagogische Haltung

Mithilfe einer nicht-autoritären Haltung können Beziehungen entstehen, die „[...] *vielschichtige Formen der Reflexion, Spiegelung und Auseinandersetzung* [...]“ (Deinet/ Krisch 2013: 319) bei Kindern und Jugendlichen ermöglichen (Vgl. ebd.). Voraussetzende Charakteristika für solche Beziehungen seien unter anderem das Nichtvorhandensein von elterlichem Abhängigkeitsgefühl, die Bereitstellung eines hohen Maßes an Verbindlichkeit ebenso wie die Pädagog\*innen selbst, welche bestimmte Positionen und Rollen vertreten, eigene prägende Biografien mit hineinbringen und somit Differenzerfahrungen ergänzend zur bisherigen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ermöglichen. (Vgl. Deinet/ Krisch: 319-320; Schröder 2013: 429)

Renner ergänzt das Zuhören als partizipationsfördernde Kompetenz, wodurch vorschnelle Urteile sowie Interpretationen vermieden und ein Nachdenken und Erkenntnisse beim Gegenüber gefördert werden können (Vgl. Renner 2014: 80f).

### 3.2.2 Strukturelle & inhaltliche Bedingungen

#### Freiwilligkeit, Offenheit, Bedürfnisorientierung & Langfristigkeit

Teilhabe wird unter anderem erreicht, wenn die Zusammenarbeit auf Freiwilligkeit und Kontinuität basiert sowie inhaltlich eine Bedeutung für die Betroffenen aufweist (Vgl. Maedler/Witt 2014). Straßburger spricht überdies von der Nachfrageorientierung, deren primäres Anliegen die Orientierung an den Bedürfnissen der Teilnehmenden und eine Weiterbildung in deren Interessen ist und als Bedingung für Partizipation steht (Vgl. Straßburger 2014: 95ff).

Die institutionelle Öffnung, die durch einen niedrighschwelligen Zugang charakterisiert wird, sei außerdem Voraussetzung für Partizipation (Vgl. Straßburger 2014: 93f).

Laut Deinet und Krisch werden Freiwilligkeit, Offenheit und Bedürfnisorientierung mit Selbsttätigkeit und dem Agieren aus dem eigenen Interesse der Zielgruppe heraus gleichgesetzt. Ergebnisoffenheit ist ebenso Bestandteil offener Konzepte. Diese Prinzipien ermöglichen diverse Formen von Interaktion und eröffnen somit einen Raum für Meinungsäußerungen und partizipatives Handeln (Vgl. Deinet/Krisch 2013: 319f; Schröder 2013: 428).

#### Gemeinsamer Diskurs, Konflikte und Transparenz

Für die Etablierung einer Partizipationskultur bedarf es „[...] *Diskurse der Konsensfindung und Konfliktbearbeitung* [...]“ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung 2016: 7) aber auch die Möglichkeit eines Gestaltungsprozess der sich durch gemeinsame „[...] *Zielfindung und der regelmäßigen Überprüfung der Ziele, der Regeln der Interaktionen und von Grenzüberschreitungen* [...]“ (ebd.: 7) auszeichnet.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> In einem Interview der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ Verband für Kulturelle Bildung) mit dem Sozialpsychologen Heiner Keupp wurden Anforderungen an die Praxis für die Etablierung einer Partizipationskultur im Alltag erfragt.

Nach Schuster ist die Möglichkeit darauf den Interaktionsraum „[...] zu verändern, mit- und umzugestalten [...]“ (Schuster 2013: 36) ebenso Bedingung für eine teilhabebasierte und partizipative Praxis.

Nach Straßburger wird Partizipation auch durch Transparenz der Arbeitsabläufe ermöglicht. Diese ziehen Entscheidungsprozesse nach sich, deren Zugang für alle Beteiligten ermöglicht werden soll. Der zeitliche und räumliche Rahmen, indem beispielsweise Meinungsbildung sowie Mitsprache ermöglicht werden kann, wird ebenso als Bedingung formuliert (Vgl. Straßburger 2014: 90ff).

### 3.2.3 Formen von Beteiligung

Am Beispiel von Kindern und Jugendlichen wird das Spektrum von Beteiligung und deren Umsetzung in der Praxis mithilfe von fünf Stufen beschrieben<sup>5</sup>. Die erste Stufe charakterisiert sich durch ein von Erwachsenen geplantes Projekt, das inhaltliche Relevanz für Kinder und Jugendliche aufweist und dessen Struktur nachvollziehbar aufbereitet und transparent gemacht wird. Ebenso werden die Beteiligungsmöglichkeiten offengelegt. Auf der Basis von Freiwilligkeit werden Kinder und Jugendliche „[...] zur aktiven Teilnahme an den Prozessen [...]“ (Bertelsmann Stiftung 2008: 24) motiviert.

Auf zweiter Stufe werden, für die Entwicklung eines Projektes, die Stimmen der Kinder und Jugendlichen gesammelt. Auch in diesem Schritt wurden die Kinder und Jugendlichen umfangreich informiert. Die akquirierten Stimmen fließen in die Entwicklung mit ein. Letztendliche Entscheidungsgewalt liegt bei den Erwachsenen. Auf dritter Stufe obliegt die Initiierung und Durchführung den Erwachsenen, während die Jüngeren jedoch in alle Prozesse miteinbezogen und die Entscheidungen gemeinsam gefällt werden.

Auf vierter Stufe initiieren die Jüngeren ihre eigenen Projekte und tragen Selbstverantwortung in allen Prozessen, während die Erwachsenen unterstützen.

---

<sup>5</sup> Insgesamt werden acht Stufen benannt, wobei „Manipulation“, „Dekoration“ und „Alibiteilnahme“ als Formen der Nicht-Beteiligung charakterisiert werden. Bei diesen handelt es sich um Formen der Fremdbestimmung. Dabei wird zum einen die fehlende Transparenz der Thematik und Zielsetzung gegenüber Kindern und Jugendlichen genannt. Ebenso fehlt es diesen Stufen an tatsächlicher Mitbestimmung, die sich durch die Gewichtung der Stimmen in den jeweiligen Entscheidungsprozesse charakterisieren lässt (Vgl. Bertelsmann Stiftung 2008: 23-26).

Auf fünfter Stufe werden die Erwachsenen an Entscheidungsprozessen zu den von Kindern und Jugendlichen initiierten Vorhaben beteiligt (Vgl. ebd.: 24-25).

### 3.3 Teilhabe und Partizipation mithilfe Kultureller Bildung

*„Da die besondere Umgebung, in der ein Mensch lebt, ihn dazu führt, einen bestimmten Gegenstand deutlich zu sehen und einen anderen nicht, ihn veranlasst Pläne zu machen, gewisse Meinungen schwächt und andere verstärkt, erzeugt sie in ihm ein System von Verhaltensweisen: das Vermögen zum Handeln.“ (Schuster 2013: 33)*

Kulturelle Bildung vollzieht sich auf sinnlich-ästhetischer sowie kulturell-künstlerischer Ebene und schafft Erfahrung mit künstlerischen, musischen und weiteren kulturellen Phänomenen (Vgl. Bundesvereinigung für Kulturelle Kinder- und Jugendbildung 2016c: 6). Kulturelle Bildung gilt zudem als Pluralitätsbegriff und vereint vielfältige Felder und Disziplinen. Darunter zählen beispielsweise die Ästhetische Bildung, die Kunst- und Kulturvermittlung sowie das Ästhetische Lernen (Vgl. Bockhorst et. al. 2012: 22). Die Ästhetische Bildung bezieht sich auf all das was sich mit sinnlichen Erfahrungen, sinnlicher Erkenntnis und der Reflexion darüber beschäftigt (Vgl. Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle 2013/2012). Genauer werden dabei ästhetisch-künstlerische Produkte, Handlungen und Transformationsprozesse zwischen dem Individuum, dem sinnlich-erfahrbaren Material und der Welt begriffen (Vgl. Winderlich 2015: 242). Sie konzentriert sich gleichberechtigt auf körperliche, gestische und sprachliche Handlungen und schafft Mitteilungs- und Ausdrucksmöglichkeiten für alle (Vgl. Schuster 2013: 84). Eine Untersuchung zur Ästhetischen Praxis im Feld der Sozialen Arbeit formuliert unter anderem folgende Ziele: Stärkung des Selbst, Förderung kultureller wie gesellschaftlicher Teilhabe und Handlungsfähigkeit<sup>6</sup> (Vgl. Marquardt/ Krieger 2007: 197ff). Gleichmaßen soll dabei die Wahrnehmungsfähigkeit geschult und Begegnungsorte sowie „[...] *der Zugang zu Ressourcen, Medien, Materialien* [...]“ ermöglicht werden (ebd.: 213). Kunst wird als soziale und vermittelnde Praxis mithilfe von Empowerment, Prozessorientierung und Partizipation beschrieben (Vgl.

---

<sup>6</sup> Es handelt sich dabei um eine Untersuchung der Sozialpädagogin Petra Marquardt und des Pädagogen Wolfgang Krieger. Jene widmen sich innerhalb ihrer Forschung u.a. der Bedeutung Ästhetischer Praxis und ihre Funktion für die Praxis im Berufsfeld der Sozialen Arbeit. Dabei wurden aktuelle Meinungen von Expert\*innen an Fachhochschulen und Praktiker\*innen der Sozialen Arbeit näher betrachtet (Vgl. Marquardt/Krieger 2007: 27-28). Diese Zielperspektiven speisen sich aus individual-, sozial- und kulturpädagogischen Positionen sowie kunstorientierten und politischen Positionen (Vgl. ebd.: 197-213).

Thuswald 2012: 704). Nach Maedler und Witt befähigt beispielsweise die Vermittlung von „[...] *Symbol- und Bildsprachenkompetenz, Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit* [...]“ (Maedler/Witt 2014) zur kulturellen und gesellschaftlichen Teilhabe (Vgl. ebd.).

Zudem öffnet Ästhetische Praxis Erfahrungsräume, bietet Arbeitsmaterialien und Verfahrensweisen.

### 3.3.1 Werkstatt als Setting

Nach Meis bietet die Werkstatt eine Vielfalt an bereitstehenden Arbeitsmaterialien, die ausprobiert und erprobt werden können. Es wird genannt, dass hierbei selbstinszenierte Prozesse ausgehend von den Nutzer\*innen im Fokus stehen. Ebenso wird genannt, dass die Ursprünge der Werkstatt, als ganzheitlicher Bildungsort, sich beispielsweise im pädagogischen Ansatz von Friedrich Wilhelm August Fröbel und heutzutage im Ansatz der Reggio-Pädagogik wiederfinden (Vgl. Meis 2012: 101f). Auch Kämpfer-Jansen betont das Potenzial von Werkstätten als Arsenal von vielfältigen Objekten, die ästhetische Lernprozesse fördern. Unter anderem nennt sie dabei Medien, Sammlungen von Bildern und Objekten aber auch Bücher zu Informationszwecken (Vgl. Kämpfer Jansen 2001: 225).

### 3.3.2 Forschen als künstlerisches Verfahren

Nach Peez führt die Ästhetische Bildung durch ihren explorativen Charakter zum Begriff der Ästhetischen Forschung. Das Interesse der Zielgruppe sei dabei grundlegend, um Selbstbildungsprozesse zu fördern (Vgl. Peez 2012: 441). Im Feld der Sozialen Arbeit wird das „[...] *experimentelle, forschende, ungegenständliche Arbeiten* [...]“ (Meis 2012: 85) genannt. Nach Meis bietet dieses Verfahren einen leichten Zugang, da es keine besonderen Fähigkeiten oder Kenntnisse erfordert. Das Material und der Prozess ist dabei basisgebend, an welchem Handlungsmöglichkeiten erkundet und erprobt werden. Diese Art des Arbeitens ist interdisziplinär einsetzbar und nicht produktorientiert (Vgl. ebd.).

Nach Kämpfer-Jansen beschreibt ästhetisches Forschen einen Lernprozess, der ungeplant oder beabsichtigt passieren kann. Ebenso bewertet sie dabei die Sichtbarkeit unvollendeter künstlerischer Produkte als positiv für Kinder und Jugendliche, da diese die Kreativität fördern. Beispielhaft werden experimentelle

Arbeiten, Skizzen und Fotos angebracht. Auch alltägliche sowie irritierende Materialien und Inhalte können Grundlage bieten für ästhetisches Forschen (Vgl. Kämpfer Jansen 2001: 225f). Nach Meis ermöglicht das Experimentieren und Forschen die Entwicklung eigener Fragestellungen. Zudem ermöglicht das Verfahren Unvorhersehbarkeiten, welche Erfahrungen hervorbringen. Laut Meis schafft der fehlende Erwartungsdruck eine angenehmere Atmosphäre und schafft somit für Einzelne einen leichteren Zugang zur Gruppe (Vgl. Meis 2012: 85).

### 3.3.3 Aspekt der Öffentlichkeit

Ästhetische Praxis im öffentlichen Raum hat Potenzial Öffentlichkeit herzustellen und bietet „[...] *produktiv-gestaltende wie auch* [...] *partizipativ-interaktive* [...]“ (Schuster 2013: 11) Möglichkeiten. Erzeugnisse ästhetischer Prozesse sollten nach Kämpfer Jansen öffentlich gemacht werden, damit ein kommunikativer Austausch entstehen kann. Das Entstandene sollte „[...] *Interessierten aus dem Stadtteil gezeigt werden können.*“ (Kämpfer Jansen 2001: 226). Lernprozesse, die im urbanen Raum durch ästhetische Prozesse entstehen, ermöglichen laut Schuster die Mitwirkung von vielfältigen Individuen und ermöglicht somit die „[...] *Teilhabe an einer demokratischen Öffentlichkeit* [...]“ (Schuster 2013: 11).

## 4 Forschungsdesign

Dieses Kapitel versucht der Leserschaft das empirische Vorgehen näher zu bringen. Dabei wird die Situation der Erhebung und deren Elemente beschrieben. Abschließend wird das Auswertungsverfahren sowie deren notwendige Bestandteile dargelegt.

### 4.1 Erhebungssituation

Die Erhebung fand mithilfe eines Interviews statt. Dabei wurden die Interviewpartner\*innen simultan befragt. Gründe für diese Situation finden sich zum einen in der zeitökonomischen Situation. Des Weiteren zielte die parallele Befragung auf eine gegenseitige inhaltliche Ergänzung ab. Das Interview wurde mit zwei Mitarbeitenden der Gruppe „greater form“ geführt, die im „Raum für kulturelle Teilhabe“ tätig sind. Dabei wurde die Interviewsituation mit der Software Zoom

aufgezeichnet und dauerte circa eine Stunde und 40 Minuten. Die Interviewpartner\*innen haben frei auf die Fragen geantwortet. Dabei entstand ein Redefluss, der durch die Interviewfragen strukturiert wurde.

## 4.2 Erhebungsmethode

### 4.2.1 Experteninterview

Die Interviewpartner\*innen bedienen den Schwerpunkt der Forschungsfrage aufgrund ihrer prozessoffenen Arbeit mit der forschungsrelevanten Zielgruppe im Kontext kultureller Teilhabe. Die Praxiswirksamkeit aufgrund ihrer Erfahrungen und Äußerungen ist somit hinreichend (Vgl. Bogner/Littig/ Menz 2014: 10ff). Unter diesem Aspekt ist die Voraussetzung für das Expert\*inneninterview gegeben (Vgl. ebd.: 34f). Zudem steht dabei die Gewinnung von Wissen über vergangene Prozesse im Fokus, deren Komplexität mithilfe des Expert\*inneninterview zugänglich wird (Vgl. ebd.: 20ff). Dabei ging es zum einen um Deutungen der Interviewer\*innen zu bestimmten Aspekten als auch um die Generierung von Wissen über Beschaffenheit und Abläufe von Phänomenen und Prozessen (Vgl. ebd.:23ff). Das Interview sollte unter anderem Material generieren, um eigene Hypothesen und Theorien wissenschaftlich zu prüfen (Vgl. ebd.: 32). Diese Art der Interviewführung gehört zu Methoden der qualitativen Forschung und wird mithilfe eines Interviewleitfaden durchgeführt (Vgl. ebd.: 3).

### 4.2.2 Interviewleitfaden

Der teilstandardisierte Leitfaden soll die Erhebung inhaltlich vorbereiten und die Interviewsituation strukturieren (Vgl. Bogner/Littig/ Menz 2014: 28). Dabei wurden zunächst Fragen gesammelt und zu Themenblöcken gruppiert, die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienlich sind (Vgl. ebd.: 32f). Die Fragen wurden offen formuliert, um beispielsweise Meinungen und Deutungen der Interviewpartner\*innen transparent zu machen, um somit Information über das Umfeld der befragten Personen zu generieren. Ebenso wurden geschlossenen Fragen formuliert, um einen bestimmten Forschungsaspekt konkreter zu definieren (Vgl. Konrad 2000: 81f). Die folgenden Themenbereiche wurden vor dem Interview festgelegt:

1. Bereich: Aufgabenbereich/ Beruflicher Hintergrund



2. Bereich: Projekt „Raum für kulturelle Teilhabe - greater form“
3. Bereich: Nutzer\*innen im Sozialraum
4. Bereich: Prozessoffene Arbeit
5. Bereich: Qualitätsaspekte
6. Bereich: Bedeutung Künstlerische Praxis

### 4.3 Auswertungsmethode

#### 4.3.1 Transkription und weiteres Material

Innerhalb der Arbeit wird versucht das Interview in seiner inhaltlichen Bedeutung für die Leserschaft zugänglich zu machen, indem auf Lesbarkeit und einfache Inhaltserfassung geachtet wurde. Weniger Fokus liegt dabei auf „[...] *para- und nonverbalen* [...]“ (Dresing/ Pehl 2018: 17) oder umgangssprachlichen Äußerungen (Vgl. ebd.: 17). Die vorliegende Transkription (Anhang 2) entspricht den einfachen Regeln zur inhaltlich-semantischen Anfertigung nach Dresing und Pehl (Vgl. ebd. 21ff). Dabei wurde unter anderem die Sprache geglättet sowie Betonungen, Pausen und Abbrüche im Verlauf kenntlich gemacht.

Weiteres Material, das hinzugezogen wurde, besteht aus der Selbstdarstellung der Gruppe „greater form“ (Anhang 3a).

#### 4.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse wurde das transkribierte Interview und die Selbstdarstellung als Datenmaterial für die vorliegende Arbeit analysiert. Voraussetzend für die qualitative Inhaltsanalyse ist der Gegenstand der Analyse. Dieser zeichnet sich durch fixierte Kommunikation aus, beispielsweise Sprache mithilfe von transkribierten Interviews oder Protokollen (Vgl. Mayring 2015: 12). Dabei werden Begriffe analysiert und keine numerischen Daten. Dies beschreibt eine wesentliche Voraussetzung für die qualitative Inhaltsanalyse (Vgl. ebd.: 17). Entgegen freien Interpretationen vollzieht sich die qualitative Inhaltsanalyse systematisch sowie regelgeleitet und bezieht sich theoriegeleitet mithilfe des bisherigen Forschungsstand. Die Analyse soll Schlussfolgerungen aus dem Datenmaterial ermöglichen (Vgl. ebd.: 12f).

Für die Interpretation des Materials werden drei Verfahrenstypen differenziert. Jene wären die Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (Vgl. ebd.: 67). Innerhalb der Arbeit wurde die inhaltliche Strukturierung angewandt. Diese versucht Inhalte aus dem Datenmaterial zu extrahieren, jene in bestimmte Kategorien einzuteilen und zusammenzufassen (Vgl. ebd.: 103). Für die Nachvollziehbarkeit der Analyse wurde ein Categoriesystem erstellt (Vgl. ebd.: 51).

#### 4.3.3 Kategorien

Innerhalb der Arbeit wurden Haupt- und Unterkategorien aus dem Interviewleitfaden deduktiv abgeleitet. Deduktiv bedeutet dabei der Miteinbezug theoretischer Vorüberlegungen entsprechend der Forschungsfrage. Zudem wurden Unterkategorien induktiv, direkt aus dem Material heraus, abgeleitet. (Vgl. Mayring 2015: 85). Ein Kodierleitfaden (Anhang 3a) ergänzt das Categoriesystem, in dem die Kategorien und deren Definitionen festgehalten wurden (Vgl. ebd.: 97). Im nächsten Schritt werden Ankerbeispiele aus dem Material entsprechend den Kategorien zugeteilt und zusammengefasst (Vgl. ebd.: 103).

Hauptkategorie	Unterkategorie
<b>1. Projekt „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“</b>	1.1 Zielsetzung 1.2 Angebot 1.3 Zielgruppe 1.4 Fachkräfte 1.5 Strukturelle Besonderheiten
<b>2. Nutzer*innen im Sozialraum</b>	2.1 Nutzer*innen
<b>3. Prozessoffene Arbeit</b>	3.1 Beispiel 3.2 Merkmale 3.3 Bedingungen 3.4 Formen von Partizipation 3.5 Herausforderungen Partizipation
<b>4. Qualitätsaspekte der Arbeit</b>	

#### 5 Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse aus dem Interview sowie hinzugezogene Informationen aus der Selbstdarstellung der Gruppe „greater-

form“ dargestellt. Dabei wird im ersten Abschnitt der „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“ beschrieben. Im zweiten Abschnitt werden die Nutzer\*innen im Sozialraum skizziert. Darauf folgt die Beschreibung prozessoffener Arbeit, Partizipationsformen und Herausforderungen für Partizipation innerhalb offener Settings. Abschließend werden Qualitätsmerkmale der prozessoffenen Arbeit im „Raum für Kulturelle Teilhabe-greater form“ dargelegt.

### 5.1 Projekt „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“

Die Gruppe „greater form“ ist im „Raum für kulturelle Teilhabe“ in Leipzig-Grünau aktiv (Vgl. Anhang 3a) „greater form“ verfolgt das Anliegen eine teilhabebasierte und prozessoffene Praxis gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen zu praktizieren (Vgl. B2; Z. 172ff). Die Gruppe will Selbstwirksamkeitserfahrungen und Verantwortungsübernahme für Kinder und Jugendliche ermöglichen (Vgl. B2; Z. 176ff). Dabei wird hervorgehoben, dass diese Erfahrungen nicht ausschließlich im individuellen Arbeiten, sondern auch innerhalb von Gruppenprozessen erfahren werden soll. Die Stärkung von Gruppenprozessen wird ebenso als Ziel formuliert (Vgl. B2; Z. 913ff). Außerdem möchte die Gruppe die Themen von Kindern und Jugendlichen öffentlich sichtbar machen (Vgl. B2; Z. 180f). Ein weiteres Ziel der Gruppe wird folgend formuliert:

*„[...] letztendlich gibt es auch noch das größere oder übergeordnete Ziel gesellschaftspolitisch mitzuwirken. An einem Diskurs darüber, was gibt es eigentlich für unterschiedliche Lebensrealitäten, was braucht es, damit die gesehen werden und was für Räume braucht es, damit die sich vielleicht auch verändern können?“ (B2; Z. 183-187)*

Der Raum für kulturelle Teilhabe ist ein offenes Angebot, der durch die Gruppe „greater form“ angeleitet wird. Zur temporären Struktur gehören zudem andere Gastkünstler\*innen und Praktikant\*innen (Vgl. B1; Z. 117ff; Z. 655f). Das offene Angebot hat an drei Tagen in der Woche geöffnet (Vgl. B2; Z. 736). Im Raum gibt es eine vielfältige Auswahl an künstlerischen Materialien (Vgl. B1; Z. 127f). Zudem wird eine foto- und videobasierte Arbeit als Bestandteil genannt (Vgl. B2, Z. 76ff). Außerhalb des offenen Angebots veranstaltet die Gruppe „greater form“ weiterbildende Workshops zum Thema Teilhabe und Kollaborationen anhand ihrer Praxis in Grünau (Vgl. Anhang A3a). Das Angebot des „Raum für kulturelle

„Teilhabe – greater form“ ist offen für alle Kinder und Jugendlichen in Grünau (Vgl. B2; Z. 197f).

Der fachspezifische Hintergrund der Gruppe lässt sich folgendermaßen festhalten:

*„Unsere Hintergründe sind u.a. die künstlerische Praxis sowie Auseinandersetzungen mit demokratischer kultureller Teilhabe, emanzipatorischer Pädagogiken, einer diskriminierungskritischen kulturellen Bildung und sexpositivem Feminismus.“ (Selbstdarstellung greater form: Anhang A3a)*

Es wird sichtbar, dass die Aufgaben der Mitglieder\*innen darin liegen eine basisdemokratische Grundhaltung sowie Wissen zu vermitteln und mit der Gruppe, bestehend aus Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen, basisdemokratisch zu arbeiten (Vgl. B1; Z. 139ff). Des Weiteren wird die künstlerische Ausbildung von einigen Mitglieder\*innen von „greater form“ hervorgehoben, um mit Kindern und Jugendlichen künstlerisch zu arbeiten (Vgl. B1; Z. 128ff). Weiterhin zählt Netzwerkarbeit und Kooperationsbildung mit regionalen und überregionalen Partner\*innen zu den Aufgaben der Mitglieder\*innen von „greater form“. Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen:

*„Wir nehmen bspw. ehrenamtlich an den regelmäßigen Planungsraum-Arbeitskreises sowie des Netzwerkes Migration/ Integration teil und stehen in engen Kontakt mit der Kunstvermittlung der Galerie für zeitgenössische Kunst Leipzig oder dem Fahrenden Raum München, woraus sich bereits mehrere Kooperationen ergaben.“ (Selbstdarstellung greater form: Anhang A3a)*

Der „Raum für kulturelle Teilhabe“ zeichnet sich aus durch eine Projektstruktur, die eine Förderung auf drei Jahre erhält. Dabei will die Gruppe eine langfristige Arbeit im Stadtteil ermöglichen (Vgl. B1; Z. 795ff). Die Trägerschaft für den „Raum für kulturelle Teilhabe“ übernimmt der Verein GIRO e.V. Aktivitäten des Vereins GIRO e.V. werden mit Kulturveranstaltungen und Vermittlungsangeboten skizziert (Vgl. B1, Z. 49ff). Seit 2015 ist die Gruppe mit temporären Projekten in Jugendeinrichtungen aktiv. Dabei hat die Gruppe in Selbstorganisation den „Raum für kulturelle Teilhabe“ 2019 in Grünau eröffnet (Vgl. Anhang A3a).

Im Projekt wird der Betreuungsschlüssel im Raum hervorgehoben, der sich durch ein großes Team auszeichnet und intensiven Kontakt ermöglicht (Vgl. B1; Z. 694ff). Außerdem wird die Selbstorganisation des Projekts als Aspekt hervorgehoben, die eine selbstgewählte Zeiteinteilung für Reflexionszeiten ermöglicht und Zeit einräumt für die Arbeit im offenen Angebot (Vgl. B1; Z. 705ff / B2; Z. 713ff).

## 5.2 Nutzer\*innen im Sozialraum

Die Kinder und Jugendlichen, die das Angebot nutzen stammen zum Teil aus dem Einzugsgebiet und sind meist unbegleitet anzutreffen (Vgl. B1; Z. 231ff). Es gibt Kinder und Jugendliche mit einem Förderschulkontext, die nicht direkt im Einzugsgebiet wohnen (Vgl. B1; Z. 231ff). Es wird angemerkt, dass die Gruppe eine gewisse Anzahl an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erwartet hat. Diese nutzen jedoch weniger das Angebot. Dabei werden folgende Gründe genannt:

*„Das kann verschiedenste Gründe haben, beispielsweise mit einer Ansprache, die nicht so richtig funktioniert oder mit einem komplett weißen Team, was wir immer noch sind.“ (B1; Z. 253-255)*

Das Angebot nutzen im Durchschnitt Kinder und Jugendliche zwischen 9 und 16 Jahren. Dabei wird ergänzt, dass der Altersdurchschnitt manchmal sinkt, da die Älteren ihre kleineren Geschwister mitbringen. (Vgl. B2; Z. 198ff). Die Gruppe, die das Angebot aktuell am häufigsten nutzt, sind Kinder, die als „Lückekinder“ bezeichnet werden und aufgrund ihres Alters keine passenden Angebote finden (Vgl. B2; Z. 201ff). Die Nutzer\*innen des Angebots wachsen vor allem bei Alleinerziehenden oder in Großfamilien auf. Die Wohnsituation der Kinder und Jugendlichen aus Großfamilien wird hierbei als prekär beschrieben (Vgl. B1; Z. 261ff). Ebenso wird gesagt, dass Kinder und Jugendliche aus diesen Familienstrukturen häufiger sozial ökonomisch benachteiligt sind und Schwierigkeiten im Schulkontext haben (Vgl. B1; Z. 267ff).

## 5.3 Prozessoffene Arbeit

Prozessoffene Arbeit wird anhand des Entstehungsprozess eines Möbelstücks beschrieben. Dieses Möbelstück wurde im weiteren Verlauf immer wieder umgenutzt (Vgl. B1; Z. 483ff). Das Sofa auf zwei Ebenen entstand in einem Projekt<sup>7</sup> der Gruppe „greater form“ (Vgl. B2; Z. 474ff). Danach war es Bestandteil des Projektraum (Vgl. B1; Z. 483ff). Letztendlich entstand aus dem Sofa ein Eiswagen

---

<sup>7</sup> Der Projektname lautet „X000€ CASH PARLAMENT!“. Das Projekt fand vor der Eröffnung des Projektraum statt. In diesem Projekt organisierte die Gruppe „greater form“ eine Geldsumme von 3000 Euro, um mit Kindern und Jugendlichen in Grünau über deren Verwendung zu verhandeln (Vgl. greater form Selbstdarstellung; Anhang 3a).

(Vgl. B1; Z. 512ff). Im nächsten Schritt werden Ereignisse beschrieben und Merkmale genannt, die zur Beschreibung der prozessoffenen Arbeit innerhalb des Interviews genannt wurden.

Prozessoffene Arbeit entsteht an einem Ort der Materialien zur Verfügung stellt. Dabei werden Erwachsene sowie Kinder und Jugendliche beteiligt. Ebenso wird angebracht, dass beispielsweise Geldmittel und Wissen zur Verfügung stehen (Vgl. B2; Z. 462ff). Die Erwachsenen innerhalb offener Prozesse versuchen alle Kinder und Jugendlichen in den Prozess miteinzubeziehen (Vgl. B1; Z. 491ff). Jeder Prozess beginnt mit einem Kennenlernen zwischen Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen (Vgl. B2; Z. 471ff). Hierbei wird Beziehungsarbeit als Bedingung formuliert, um offene Prozesse zu ermöglichen. Dabei wird versucht Beziehungen zu schaffen, aufrechtzuerhalten und Beziehungsabbrüche zu vermeiden (Vgl. B1; Z. 572ff). Prozessoffene Arbeit basiert dabei auf Freiwilligkeit, gemeinsamer Interaktion (Vgl. B2; Z. 468f) und orientiert sich an den Ressourcen der Teilnehmenden (Vgl. B2; Z. 562ff). Innerhalb offener Prozesse versuchen die Erwachsenen alle Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen miteinzubeziehen, eben diesen mit Wertschätzung zu begegnen und keinen Leistungsdruck aufzubauen (Vgl. B1; Z. 579ff). Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen:

*„[...] zu merken, wir können jetzt nicht irgendetwas erzwingen an Entscheidungsfindung oder Beteiligung, sondern das kommt dann schnell zu einer Überforderung.“ (B2; Z. 617-619)*

Dabei basiert Prozessoffene Arbeit auf Themen und Inhalten, die innerhalb der Interaktion durch Kinder und Jugendliche mitgeteilt werden und durch künstlerische Praxis eine Form bekommen (Vgl. B2; Z. 560ff). Folgende Äußerung macht dies kenntlich:

*„[...] dass dann Kids gesagt haben, wir haben Bock eine Bar zu machen oder wir wollen wieder einmal rausgehen und am letzten Schultag irgendetwas machen. Und dann passiert sowas wie, lasst uns doch dafür zum Beispiel dieses Doppelstock Sofa nehmen, was im Raum steht und das nutzen.“ (B1; Z. 506-510)*

Aus diesen Ideen entstehen Projekte, die in Gruppenprozessen bearbeitet werden (Vgl. B2; Z. 549ff). Dies wird folgendermaßen sichtbar:

*„[...] Kids haben angefangen Eissorten auszuprobieren, dann wurde so eine Art Menü geschrieben, was in dem Wagen gelandet ist. Dann gab es ein neues Bild hinten drauf, dann wurde ein riesengroßes Eis gebaut [...] was dann oben draufgesetzt wurde.“ (B1; Z. 514-518)*

Es wird deutlich, dass Prozessoffene Arbeit ergebnisoffen und nicht produktorientiert ist:

*„Das spezielle an dem offenen Prozess ist [...] Das wir eine Zusammenarbeit starten mit Kindern und Jugendlichen und noch nicht wissen, was am Ende dabei herauskommt. Es gibt keine Zielvorstellung im Kopf: „Wir haben jetzt drei Monate Zeit, wir wollen ein Theaterstück zum Thema Rassismus machen und haben die und die Rollen, die müssen irgendwie verteilt werden oder die Story muss mit den Kindern entwickelt werden.“ (B2; Z. 538-545)*

Prozessoffene Arbeit bringt dabei Objekte hervor, welche durch eine künstlerische Praxis entstehen. Dabei bringen Erwachsene, Kinder und Jugendliche unterschiedliche Herangehensweisen mit ein (Vgl. B2; Z. 548-549). Die entstandenen Objekte können Menschen zugänglich gemacht werden, die nicht am Prozess beteiligt sind. Ebenso können diese Objekte von Kindern und Jugendlichen präsentiert werden, die am Prozess beteiligt waren. Folgendes Beispiel macht dies deutlich:

*„Und im Endeffekt hat das dazu geführt, dass wir mit einer Gruppe von Kids und diesem umgebauten Wagen [...] dann durch das Viertel gegangen sind.“ (B1; Z. 518-520)*

Es wird mitgeteilt, dass prozessoffene Arbeit zum einen aus Prozessoffenheit besteht und zum anderen aus der Beobachtung von Erwachsenen, die sich am Prozess orientieren und Phänomene sowie Objekte zusammenführen (Vgl. B1; Z. 523f). Dies wird folgendermaßen sichtbar:

*„Wenn es dann Punkte gibt, wo klar wird, hier können wir gerade alle supercool beteiligen, hier überschneiden sich gerade Interessenlagen, beispielsweise bei eigenen Ideen, die die Kids mitbringen und bei uns umsetzen wollen/“ (B1; Z. 589-591)*

Aspekte wie die Zusammenführung oder das Bestärken von Kindern und Jugendlichen in bestimmten Dingen wird explizit als Aufgabe der Erwachsenen formuliert, da Kinder und Jugendliche noch Erfahrungen sammeln müssen (Vgl. B1; Z. 525ff). Ebenso wird das Impulse-setzen seitens der Erwachsenen als Aufgabe benannt. Folgendes Beispiel macht dies deutlich:

*„Wir müssen durchaus Sachen reinbringen an denen die Kids, dann partizipieren können. Wir müssen neben dem, dass wir die Bedürfnisse der Kids reinholen wollen auch immer etwas vorlegen, wo die Kids darauf einsteigen können oder wo sie sich ran klinken können und sich ausprobieren können. Und auch mal scheitern können und dann guckt man sich das wieder neu an.“ (B1; Z. 646-651)*

Die Beobachtungen der Erwachsenen werden mithilfe von Teamreflexionen sichtbar (Vgl. B1; Z. 500ff). Prozessoffene Arbeit lässt aber auch Objekte und Phänomene

entstehen, die keine Zusammenführung erfahren (Vgl. B2; Z. 554f). Dabei entstehen Materialsammlungen, wie beispielsweise Bilder und Texte (Vgl. B2; Z. 555ff).

Prozessoffene Arbeit beinhaltet eine Aushandlungskultur zwischen Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen und fördert Gemeinschaft (Vgl. B2; Z. 916ff). Es wird betont, dass grundlegende Kenntnisse vermittelt werden, um in Aushandlungsprozesse einzusteigen. Als Grund Dafür werden die unterschiedlichen Hintergründe der Beteiligten angebracht (Vgl. B2; Z. 681ff). Dabei wird folgende Herausforderung für Aushandlungsprozesse genannt:

*„Oder wenn es dann alles so viel über Sprache geht, also wirklich Dinge verbal zu formulieren. Das ist auf jeden Fall eine große Herausforderung und nicht alle Kinder machen das gleich. Da gibt es einfach eine große Vielfalt“ (B2; Z. 619-622)*

Dabei können Aushandlungsprozesse folgendermaßen ablaufen:

*„Und dann gibt es natürlich auch Aushandlungsprozesse/ in Situationen, wo sich irgendetwas äußert und das ist jetzt gerade total akut und das muss gemacht werden, nämlich (...) Chips essen, dann geht es natürlich trotzdem darum, dass wir zusammen uns angucken, müssen wir dafür jetzt gerade Geld ausgeben oder ist das etwas, wo es nicht vielleicht doch cooler ist irgendwie drei Bananen zu kaufen, womit auch alle irgendwie zufrieden sind. Im besten Falle entscheidet das dann die Gruppe gemeinsam.“ (B1; Z. 591-598)*

Aushandlungsprozesse innerhalb prozessoffener Arbeit benötigen Zeit, die von den Erwachsenen ermöglicht wird (Vgl. B1; Z. 699ff). Als weitere Herausforderungen für Partizipationsprozesse wird betont, dass die Kinder und Jugendlichen einen erschwerten Zugang zu sich selbst und ihren Bedürfnissen haben (Vgl. B2; Z. 622ff). Ebenso wird das Selbstbild der Kinder und Jugendlichen durch ihre Erfahrungen im Schulkontext als herausfordernd für Partizipationsprozesse angesehen:

*„[...] in ihren ersten Bildungserfahrungen lernen sie eigentlich, dass sie nichts wert sind, nichts können und nichts dürfen. Und mit dieser Haltung gehen sie schon mit zehn, elf, zwölf gebückt durch die Gegend. Und wir müssen eigentlich ganz GRUNDLEGENDE BASALE Arbeit machen/ überhaupt erst einmal wieder den Kindern sich selber auch zu zeigen was sie können und was da doch drinsteckt.“ (B2; Z. 672-677)*

#### 5.4 Qualitätsaspekte der Arbeit

Die Prozessoffene Arbeit erwirkt Räume in denen Kinder und Jugendliche selbstbestimmt Ideen umsetzen mithilfe von Ressourcen die bereit gestellt werden:

*„[...] wenn die Kids dann alle paar Wochen [...] entschieden haben, nein wir kochen jetzt für alle und auch für euch, als Erziehende oder als Betreuende, ein Essen. Und dann wird der Tisch gedeckt und dann sitzt man da zusammen [...]“ (B1; Z. 321-324)*



Es gibt Kinder und Jugendliche, die das Angebot seit Anbeginn nutzen (Vgl. B2; Z. 727f). Ebenso wird erwähnt, dass das offene Angebot den Kindern und Jugendlichen Halt gibt (Vgl. B2; Z. 730f). Des Weiteren gibt es Indizien dafür, dass die Kinder durch die Arbeit im offenen Angebot besseren Zugang zu sich selbst erhalten. Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen:

*„[...] eins der Kids hat viel mit Mobbing Erfahrung in der Schule zu tun. Und hat dann entschieden die Abschlussarbeit im Rahmen des Hauptschulabschlusses/ eine besondere Lernleistung zum Thema Mobbing zu machen. Und zwar mit uns zusammen einen kleinen Film dazu zu produzieren, in dem es darum gehen soll was für Orte Hilfeorte sein können, [...] in dem Film soll dann auch unser Raum thematisiert werden [...] dieses Kind sagt auch ganz konkret: „Dank euch geht es mir besser, ihr habt mich aufgefangen und ich kann hier sein.“ (B2; Z. 741-752)*

Des Weiteren wird deutlich gemacht, dass die Kinder und Jugendlichen sich mehr zutrauen, aufgrund von positiven Erlebnissen, die durch den Umgang mit künstlerischen Materialien hervorgerufen wurden (Vgl. B2; Z. 754ff). Abschließend wird aufgeführt, dass sich andere Projekte an die Gruppe „greater form“ wenden, aufgrund der Arbeit im offenen Angebot (Vgl. B1; Z. 770f) und auch Kooperationsfragen erhalten (Vgl. B1; Z. 792f).

## Fazit

Folgende Fragen wurden zu Beginn der Forschungsarbeit formuliert: Welche Auswirkungen haben Marginalisierungsprozesse gesamtgesellschaftlich, beispielsweise auf die Beteiligungsmotivation der Betroffenen und welchen Einfluss haben die Folgen dieser Benachteiligung auf Kinder und Jugendliche? Und welche Handlungsanweisungen werden seitens der Praxis formuliert? Für Kinder und Jugendliche wird sichtbar, dass fehlende geldliche Ressourcen Benachteiligungen auf diversen Ebenen bedingen, beispielsweise kind- und jugendspezifische Erfahrungen, die aufgrund finanzieller Mittel verwehrt bleiben. Ebenso kann sich fehlender Rückzugsraum innerhalb der Wohnverhältnisse negativ auswirken, beispielsweise auf schulische Leistungen. Diese Erfahrungen im Schulkontext schlagen sich potenziell in einem negativen Selbstbild nieder

Es wird sichtbar, dass diverse Exklusionsmechanismen die Selbstwahrnehmung wie auch den Erfahrungsschatz von Kindern und Jugendlichen beeinflussen und diese in ihrer Selbstverwirklichung benachteiligen. Zielführend für die Praxis ist dabei die Identitätsbildung und Selbstwirksamkeitserfahrung von Kindern und

Jugendlichen zu fördern - mithilfe von Kultureller Teilhabe und Partizipation. Eine ressourcenorientierte und vertrauensbasierte Praxis sowie die Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen durch Erfahrungen ist dabei handlungsweisend. Das Hauptanliegen dieser Arbeit war es, zu untersuchen welche Aspekte innerhalb prozessoffener Arbeit im Kontext Kultureller Teilhabe Partizipation fördern. Als empirisches Fallbeispiel diente hierbei der „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“.

Folgende Fragen leiteten die empirische Untersuchung: Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um Kulturelle Teilhabe und Partizipation zu ermöglichen? Welche Aspekte in der prozessoffenen Arbeit fördern Partizipation und wie wird sie umgesetzt?

Mit ihrer Arbeit verfolgen die Mitglieder der Gruppe „greater form“ die Chancengleichheit und den Ausgleich von Benachteiligung. Dabei vertreten sie eine kritische Position zu hegemonialen Systemen. Die Arbeit basiert dabei auf einer teilhabebasierten und prozessoffenen Arbeit und zielt auf die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe. Dies wird durch die Stärkung der Eigenaktivität von Kindern und Jugendlichen im Rahmen von Gruppenprozessen erwirkt. Die prozessoffene Arbeit ist Bestandteil des offenen Angebots im „Raum für kulturelle Teilhabe“. Dabei besteht das Angebot aus künstlerischem Material sowie der Begleitung durch Praktiker\*innen der kulturellen Bildung und ist für alle Kinder und Jugendlichen aus Grünau frei zugänglich. Die Arbeit basiert dabei auf Freiwilligkeit. Eine Verbesserungsmöglichkeit besteht in einer diversitätsbewussteren Präsenz durch die Aufstellung im Team und in einer entsprechenden Ansprache an die Kinder und Jugendlichen in Grünau. Als Voraussetzung für Selbsttätigkeit und Beteiligungsmotivation ermöglicht die Struktur prozessoffener Arbeit Kindern und Jugendlichen das Einbringen eigener Inhalte. Die Umsetzung eingebrachter Ideen erwirkt Selbstwirksamkeitserfahrung und schafft dabei Selbstsicherheit. Somit werden Kinder und Jugendliche ermutigt, auf sich und ihre Fähigkeiten zu vertrauen. Das Sichtbarmachen und Arbeiten an den Bedürfnissen und Interessen der Zielgruppe wird durch Teamreflexionen gewährleistet. Die Mitarbeitenden der Gruppe bieten sich unterstützend an, wenn ihre Erfahrungen benötigt werden. Die Unterstützung erfolgt in dem Maß, dass gleichwohl die Autonomie der Zielgruppe respektiert wird und deren Äußerung von Autonomie keinen Schaden verursacht.

Die Mitglieder von „greater form“ ermöglichen gesellschaftliche Teilhabe, indem sie die Zielgruppe unterstützen ein positives Selbstkonzept zu erlangen. Über eine wertschätzende Haltung und Zuwendung der Fachkräfte und durch das Einräumen von Handlungsspielräumen wird den Kindern und Jugendlichen von Anfang an Anerkennung entgegengebracht. Dies schafft Vertrauen und ermöglicht nachhaltige Beziehungen als wichtige Grundlage für die Zusammenarbeit mit der Zielgruppe. Im Rahmen prozessoffener Arbeit ermöglichen die Mitglieder Erfahrungen und vermitteln Wissen beispielsweise durch künstlerische Kompetenzen. Ihre Haltung ist ebenso Bestandteil gemeinsamer Prozesse. Die Selbstorganisation des Raumes ermöglicht mehr Zeit, um flexibel auf die Bedürfnisse der Zielgruppe einzugehen. Außerdem werden Arbeitsabläufe transparent gemacht und Zeit eingeräumt, um für die Zielgruppe einen Einstieg zu laufenden Prozessen zu ermöglichen. Als Merkmal prozessoffener Arbeit ermöglicht die Ergebnisoffenheit das Einbringen eigener Ideen und bietet eine Grundlage für Interessen- und Meinungs austausch. Dabei dient die Gruppe als Lernort. In gemeinsamen Arbeitsprozessen entstehen Konflikt- und Kooperationsräume, in denen Meinungen ausgetauscht werden. Dabei werden Sozialkompetenzen und Aushandlungsfähigkeiten vermittelt, die die Zielgruppe ermächtigt sich in zukünftige gesellschaftliche Prozesse aktiv einzubringen. Der gemeinsame Austausch basiert auf den Themen und Bedürfnissen der Teilnehmer\*innen und beinhaltet auch Impulse der Erwachsenen. Hierbei vermitteln die Mitglieder jene sozialen Fähigkeiten, die die Zielgruppe zu Aushandlungsprozessen ermächtigt.

Die künstlerische Praxis als Bestandteil der prozessoffenen Arbeit im „Raum für kulturelle Teilhabe“ ermöglicht die Umsetzung von Ideen und Bedürfnissen durch künstlerische Mittel und Methoden. Dabei können ebenso Fähigkeiten wie auch Wissen vermittelt und in Gruppenprozessen umgesetzt werden. Künstlerische Praxis ist niedrigschwellig und ermöglicht Formen des Ausdrucks, die beispielsweise sprachliche Barrieren überwinden. Die von Kindern und Jugendlichen künstlerisch angefertigten Objekte werden öffentlich sichtbar gemacht und können so die Anliegen der Zielgruppe einer breiteren Masse zugänglich machen, was wiederum ein Austausch veranlassen kann. Erfolge, die aus einer künstlerischen Praxis heraus entstehen, ermöglichen ein positives Selbstbild, indem

Kinder und Jugendliche sich ihrer Fähigkeiten bewusst werden und somit selbstsicherer auftreten können.

Abschließend ist festzuhalten, dass Kinder und Jugendliche mithilfe der prozessoffenen Arbeit im Kontext kultureller Teilhabe in der Findung eines positiven Selbst bestärkt und unterstützt werden. Sie erfahren, dass ihre Stimme zählt und Entscheidungen, die sie in gemeinsamen Prozessen getroffen haben, von Bedeutung sind. Dabei fördert die Arbeit in der Gruppe Aushandlungs- und Kooperationsprozesse. Diese Erfahrungen und Fähigkeiten ermöglichen Partizipation und machen partizipative Prozesse erlernbar. Jedoch bezeichnet "greater form" selbst den „Raum für kulturelle Teilhabe“ als utopisch, da es einen hohen Betreuungsschlüssel gibt und die Zeit frei eingeteilt werden kann. Dieser Aspekt wird auch als Unterschied zu anderen offenen Angeboten formuliert. Utopische Orte wie der „Raum für kulturelle Teilhabe“ können als Inseln gesehen werden, die Auswirkungen von Benachteiligung mildern, aber nicht beheben können. Offene Angebote benötigen weiterhin einen höheren Betreuungsschlüssel und ausreichend Kooperationsmöglichkeiten mit Akteur\*innen der Kulturellen Bildung und Kinder- und Jugendarbeit. Um Exklusionsprozessen entgegenzuwirken, bedarf es Beratungsstellen in den Bereichen außerschulischer Förderungsmöglichkeiten, die intrinsische Lernanstöße ermöglichen sowie Beratungsmöglichkeiten für Gesundheit und weitere Unterstützung zur Verbesserung von Lebensperspektiven. Diese sollten sozialraumorientiert, niedrighschwellig und sichtbar sein. Es wird deutlich, dass es weiterer Finanzierungskonzepte benötigt, um diese Anforderungen Realität werden zu lassen.

Die vorliegende Arbeit hat ein Fallbeispiel eines offenen Angebots näher untersucht und kann somit als Vorbereitung für eine breitere Forschung dienen. Fest steht, dass Partizipation ein Weg ist, um Kinder und Jugendliche aus der Marginalisierung heraus in eine selbstermächtigte und aktiv teilhabende gesellschaftliche Position hinein zu begleiten. Allem voran steht dabei die Anerkennung der Kinder und Jugendlichen - sie als Personen mit ihren Ressourcen und Rechten anzuerkennen ist dabei die wichtigste Grundlage für partizipative Arbeit.

## Literaturverzeichnis

*Ader, Sabine* (2013): Arbeit mit Gruppen. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 433; 435- 436; 437

*Altenthan, Sophia; Betscher-Ott, Sylvia; Gotthardt, Wilfried; Hobmair, Hermann; Höhle, Reiner; Ott, Wilhelm; Pöll, Rosemarie; Schneider, Karl-Heinz* (2008): Psychologie. 4. Auflage, 1. korrigierter Nachdruck. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH, S. 326

*Benedikt Sturzenhecker* (2015): Sozialräumliche Aneignung als ästhetische Selbstbildung. [www.kubi-online.de/artikel/sozialraeumliche-aneignung-aesthetische-selbstbildung](http://www.kubi-online.de/artikel/sozialraeumliche-aneignung-aesthetische-selbstbildung) (letzter Zugriff am 30.05.2021)

*Bertelsmann Stiftung* (Hrsg.) (2020): Factsheet: Kinderarmut in Deutschland, 1. Auflage, Juli 2020, S. 1-2; 5-7

Verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291\\_2020\\_BST\\_Factsheet\\_Kinderarmut\\_SGB-II\\_Daten\\_ID967.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291_2020_BST_Factsheet_Kinderarmut_SGB-II_Daten_ID967.pdf) (letzter Zugriff: 21.05.2021)

*Bertelsmann Stiftung* (Hrsg.) (2008): Mitwirkung (er)leben: Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 23-26

*Betz, Tanja; Gaiser, Wolfgang; Pluto, Liane* (Hrsg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 13

*Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang* (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed. S. 21-22

*Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang* (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 3-12; 20-28; 32-35; 81-82

*Bödeker, Sebastian* (2014): Die ungleiche Bürgergesellschaft – Warum soziale Ungleichheit zum Problem für die Demokratie wird. Who shows up? Beteiligung hängt von Bildung und sozialem Status ab!. Lizenz CC BY-NC-ND 3.0 DE  
Verfügbar unter: [www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/189941/die-ungleiche-buergergesellschaft?p=1](http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/189941/die-ungleiche-buergergesellschaft?p=1) (Stand: 10.06.2021)

*Bundesministerium für Bildung und Forschung*: Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung. Inhalt und Ziele. Verfügbar unter: <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/inhalt-und-ziele-1715.html> (Letzter Aufruf: 11.06.2021)

*Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung* (2016a): (Wie) macht Kulturelle Bildung die Gesellschaft Jugendgerecht(er)?: In: Kulturelle Bildung - Reflexionen. Argumente. Impulse. Partizipation. 10.Jg., Heft 14, S. 4

*Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung* (2016b): Beteiligungskultur im Alltag verankern. In: Kulturelle Bildung - Reflexionen. Argumente. Impulse. Partizipation. 10.Jg., Heft 14, S. 7

*Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung* (Hrsg.) (2016c): Der erste Zugang zur Welt. Zur Bedeutung Kultureller Bildung in der frühen Kindheit. Positionen und Ziele. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ), S. 6-7 Verfügbar unter: [www.bkj.de/publikation/spiel-und-kunst-von-anfang-an/](http://www.bkj.de/publikation/spiel-und-kunst-von-anfang-an/) (Stand: 03.05.2021)

*Chassé, Karl August* (2004) Aneignungsstrukturen von benachteiligten Kindern. In: *Deinet, Ulrich; Reutlinger, Christian* (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden:VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 150

*Deinet, Ulrich; Krisch, Richard* (2013): Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: *Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt* (Hrsg.) (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 312-313; 316; 319-321

*Deinet, Ulrich; Reutlinger, Christian* (2004) Einführung. In: *Deinet, Ulrich; Reutlinger, Christian* (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 8

*Deutscher Bundestag* (Hrsg.) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht „Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland“ Drucksache 16/12860. Berlin, S. 72-73 Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/13-kinder-und-jugendbericht-87246> (Letzter Aufruf: 07.06.2021)

*Deutscher Bundestag* (Hrsg.) (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000. Berlin, S. 377-390 Verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/16/070/1607000.pdf> (Letzter Aufruf: 04.06.2021)

*Deutsches Komitee UNICEF* (1989): Konvention über die Rechte des Kindes, S. 17-36 Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf> (Letzter Aufruf: 15.06.2021)

*Domkowsky, Romi* (2012): Wie gelingt ästhetische Bildung mit sehr jungen Kindern? Ein Plädoyer für gute kulturelle Bildung von Anfang an. In: Kulturelle Bildung - Reflexionen. Argumente. Impulse – Wie gelingt ästhetisches Lernen? 6.Jg., Heft 10, S. 13

*Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten* (2018) : Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag, S.16-26 Verfügbar unter:  
[https://www.audiotranskription.de/downloads?utm\\_source=PDF-Praxisbuch&utm\\_medium=Textlink&utm\\_campaign=Verweis-auf-Praxisbuch](https://www.audiotranskription.de/downloads?utm_source=PDF-Praxisbuch&utm_medium=Textlink&utm_campaign=Verweis-auf-Praxisbuch)  
(letzter Zugriff 29.05.2021)

*Ermert, Karl* (2009): Was ist kulturelle Bildung?. Verfügbar unter:  
[www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung](http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung) (Stand: 23.07.2009)

*Fuchs, Max* (2012): Kulturelle Bildung als Menschenrecht?. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed. S.91-94

*Gulde, Manuela; Steinicke, Katharina; Köhler-Dauner, Franziska; Mörtl, Kathrin; Fegert, Jörg M.; Ziegenhain, Ute* (2016): Die soziale Welt der „Lückekinder“. Analyse einer vergessenen Gruppe. In: Kinder- und Jugendschutz (KJug). 61. Jg., S. 43-48

*Hoffmann, Bernward* (2012): Digitale Medien im Kontext Sozialer Arbeit – dargestellt im Bereich offener Jugendarbeit. In: Meis, Mona-Sabine; Mies Georg-Achim (2012): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 128-129

*Honneth, Axel* (2004): Eine soziale Pathologie der Vernunft. Zur intellektuellen Erbschaft der Kritischen Theorie. In: Halbig, Christoph; Quante, Michael (Hrsg.) (2004): Axel Honneth: Sozialphilosophie zwischen Kritik und Anerkennung. Münsteraner Vorlesungen zur Philosophie. 5. Band. Münster: Lit, S. 18

*Ikaheimo, Heikki; Laitinen, Arto; Quante, Michael* (2004): Leistungsgerechtigkeit: Ein Prinzip der Anerkennung für kulturelle Besonderheiten?. In: Halbig, Christoph; Quante, Michael (Hrsg.) (2004): Axel Honneth: Sozialphilosophie zwischen Kritik und Anerkennung. Münsteraner Vorlesungen zur Philosophie. 5. Band. Münster: Lit, S. 81

*Kämpf-Jansen, Helga* (2013): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft – Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, 3., geringfügig korr. Aufl. Marburg: Tectum, S. 225-226

*Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian* (2007): Sozialraum: eine Einführung, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23

*Klatt, Johanna; Walter, Franz* (2011): *Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Sozial Benachteiligte und Engagement*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 55-58; 193-194; 198

*Kolland, Dorothea* (2012): Werkstatt Stadtkultur. Potentiale kultureller und künstlerischer Vielfalt. Reflexionen und Erfahrungen. Bonn: Kulturpolitische Gesellschaft e.V., S. 141

*Konrad, Klaus* (2000): 3. Die Befragung. In: Wosnitza, Marold; Jäger, Reinhold S. (Hrsg.) (2000): Daten erfassen, auswerten und präsentieren – aber wie? (3. Akt. u. korr. Auflage), Reihe Forschung, Statistik & Methoden Bd. 1. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 79-83

*Kronauer, Martin; Häußermann, Hartmut* (2017): Inklusion – Exklusion. In: Kessl, Fabian, Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2016): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 2-6, 13  
DOI: 10.1007/978-3-531-19988-7\_15-1

*Maedler, Jens; Witt, Kirsten* (2014): Gelingensbedingungen kultureller Teilhabe. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/gelingensbedingungen-kultureller-teilhabe> (letzter Zugriff 03.05.2021)

*Marquardt, Petra; Krieger, Wolfgang* (2007): Potenziale Ästhetischer Praxis in der Sozialen Arbeit. Eine Untersuchung zum Bereich Kultur-Ästhetik-Medien in Lehre und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 27-28; 187; 197-198; 206; 213; 216

*Mayring, Philipp* (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 11-13; 51-67; 85; 97-104

*Meis, Mona-Sabine* (2012): Verfahren der Bildenden Kunst in der Sozialen Arbeit – verdeutlicht am Beispiel der Einzelarbeit mit Kindern In: Meis, Mona-Sabine; Mies Georg-Achim (2012): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 41; 53

*Neef, Rainer; Keim, Rolf* (2007): "Wir Sind Keine Sozialen": Marginalisierung Und Ressourcen in Deutschen Und Französischen Problemvierteln. Konstanz: UVK-Verl.-Ges, S. 11-13; 15-16; 284-287

*Oskamp, Anke* (2013): Kinder- und Jugendarmut. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 128-129; 131-132

*Ottersbach, Markus* (2004): Jugendliche in marginalisierten Quartieren. Ein deutsch-französischer Vergleich. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 29-30

*Peez, Georg* (2012): Kunstpädagogik. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed. S. 439-442



*Prengel, Annedore* (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl., Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 60-63

*Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle* (2013 / 2012): Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung> (letzter Zugriff 07.04.2021)

*Renner, Gisela* (2014): 3.3.3 Einander verstehen – Gelingende Kommunikation als Basis partizipativer Arbeit. In Straßburger, Gaby; Rieger, Judith (Hrsg.) (2014): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 78-82

*Reutlinger, Christian* (2013): Urbane Lebenswelten und Sozialraumorientierung. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 592-593; 595-596

*Schäfer, Klaus* (2012): Jugendpolitik und Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed. S. 356-362

*Schröder, Achim* (2013): Beziehungsarbeit. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 427- 431

*Schuster, Meike* (Hrsg.) (2013): Stadt(t)räume-Ästhetisches Lernen im öffentlichen Raum. München: kopaed, S. 7-13, 33-36

*Siep, Ludwig; Takeshima, Ayumi; Takeshima Nao; Karakus, Attila* (2004): Gutes und gelingendes Leben. Honneth über Anerkennung und Sittlichkeit. In: Halbig, Christoph; Quante, Michael (Hrsg.) (2004): Axel Honneth: Sozialphilosophie zwischen Kritik und Anerkennung. Münsteraner Vorlesungen zur Philosophie. 5. Band. Münster: Lit, S. 62

*Sting, Stephan* (2004) Aneignungsprozesse im Kontext von Peergroup-Geselligkeit. In: Deinet, Ulrich; Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden:VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139-140

*Straßburger Gaby* (2014): 3.4 Die institutionelle Verankerung von Partizipation: Strukturelle Weichenstellungen. In Straßburger, Gaby; Rieger, Judith (Hrsg.) (2014): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 90-99

*Straßburger, Gaby; Rieger, Judith* (2014): Partizipation kompakt – komplexe Zusammenhänge auf den Punkt gebracht. In Straßburger, Gaby; Rieger, Judith

(Hrsg.) (2014): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 229-240

*Thuswald, Marion* (2012): Urbanes Lernen – Kulturelle Bildung in städtischen öffentlichen Räumen. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; *Zacharias, Wolfgang* (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 704-705

*Von Schwanenflügel, Larissa; Walther, Andreas* (2012): Partizipation und Teilhabe. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; *Zacharias, Wolfgang* (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed. S. 274-278

*Wiesner, Reinhard* (2006): SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe Kommentar. 3. Auflage. München: Verlag C. H. Beck, S. 19-28; 203

*Winderlich, Kirsten* (2015): Ästhetische Bildung als Forschungsfeld. Methodische Herausforderungen. In: Meyer, Torsten; *Sabisch, Andrea* (Hrsg.) (2015) Kunst Pädagogik Forschung: Aktuelle Zugänge und Perspektiven. 1. Auflage. Bielefeld: transcript-Verlag, S. 241-242

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel *Prozessoffene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Kontext kultureller Teilhabe im „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“* eigenständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Textpassagen, die wörtlich oder dem Sinn nach auf Publikationen oder Vorträgen anderer Autoren beruhen, sind also solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Leipzig, den 09.08.2021

## Anhang 1

### **Interviewleitfaden A1a**

#### **Aufgabenbereich/ beruflicher Hintergrund**

1. Welchen Aufgabenbereich betreut ihr im "Raum für kulturelle Teilhabe"
2. Welchen beruflichen Background bringt ihr mit?

#### **Projekt „Raum für kulturelle Teilhabe - greater form“**

3. Welche Ziele verfolgt der Raum für kulturelle Teilhabe und damit auch ihr als dort aktive Gruppe greater form?
4. Was beinhaltet euer Angebot?
5. An wen ist das Offene Angebot gerichtet?

#### **Nutzer\*innen im Sozialraum**

6. Welche Kids nutzen regelmäßig das Offene Angebot?
7. Mit welchen Bedürfnissen kommen die Kids zu euch ins Offene Angebot?
8. Welchen Einfluss hat eurer Meinung nach der Mangel an Ressourcen, wie zum Beispiel Geld oder Bildung, auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen?

#### **Prozessoffene Arbeit**

9. Wie sieht die prozessoffene Arbeit im Offenen Angebot aus? Könntet ihr mir ein Beispiel und Merkmale nennen?
10. Wie sieht die Zusammenarbeit dabei mit den Kids aus und welche Beteiligungsprozesse finden dort statt?
11. Welche Faktoren erschweren diese Prozesse oder konkrete Aushandlungsprozesse? Woran liegt das, dass die Kids vielleicht kein Interesse haben beim Prozess dabei zu sein? Gibt es solche Momente?

#### **Qualitätsaspekte innerhalb der Arbeit**

12. Was sind Schlüsselmomente in eurer Arbeit? Wie äußert sich das bei den Kindern?

13. Woran macht ihr Erfolge eurer Arbeit fest?

**Bedeutung Künstlerische Praxis innerhalb der Arbeit**

14. Welche Rolle spielt die künstlerische Praxis als fester Bestandteil eurer Arbeit in offenen Prozessen und als Teil des Offenen Angebots?

**Einwilligungserklärung – zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten für den Forschungszweck**

Forschungsarbeit: Bachelorarbeit  
Titel: Prozessoffene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Kontext kultureller Teilhabe im „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“  
Institution: Hochschule Merseburg  
Interviewer\*in: Carolin Wild  
Interviewdatum: 18.02.2021

Ich erkläre mich dazu bereit, im Rahmen der genannten Forschungsarbeit an einem Expert\*inneninterview teilzunehmen. Wir wurden über die Leitthemen in der Forschungsarbeit sowie über die Interviewinhalte informiert.

Ich bin damit einverstanden, dass das Interview mit/ über ZOOM aufgezeichnet und durch Carolin Wild in Schriftform gebracht wird. Die aufgezeichnete Datei wird gespeichert und mit Beendigung der Transkription am 01.03.2021 gelöscht.

Ich stimme zu, dass für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interviewtexte durch Carolin Wild, die Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen, mit einbezogen werden dürfen. Die Einwilligung kann jederzeit widerrufen werden, mit der Folge, dass die Verarbeitung meiner personenbezogenen Daten unzulässig wird. Die Rechtmäßigkeit, der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung, wird dadurch nicht berührt.

Carolin Wild verarbeitet die von ihr erhobenen personenbezogenen Daten auf Basis der Einwilligung der Interviewpartner\*innen gemäß (Art. 6 Abs. 1 lit. a) DSGVO)

Leipzig, der 18.02.2021



Ort/ Datum/ Unterschrift Interviewte\*r

Leipzig, der 18.02.2021



Ort/ Datum/ Unterschrift Interviewte\*r

Leipzig, der 18.02.2021



Ort/ Datum/ Unterschrift Interviewer\*in

1 Anhang 2

2

3 **Transkript Interview (B1/B2) A 2**

4 **Raum für kulturelle Teilhabe - greater form**

5

6 befragte Personen = B1; B2

7 Interviewerin = I

8

9 **Transkriptionsregeln:**

10 (..); (...) = Pausen

11 / = Wort- und Satzabbrüche

12 (lachen) = emotionale nonverbale Äußerung

13 VERSALIEN = betonte Wörter

14

15 **Das Interview fand am 18.02.21 statt und dauerte 01:39:10. Durchgeführt**  
16 **wurde das Interview von Carolin Wild via Zoom.**

17

18 I:

19 Herzlich Willkommen! Der Grund für diese Interview liegt im Forschungsinteresse  
20 meiner Bachelorarbeit mit dem Titel: Prozessoffene Arbeit mit Kindern und  
21 Jugendlichen im Kontext kultureller Teilhabe im "*Raum für kulturelle Teilhabe –*  
22 *greater form*".

23 Innerhalb der Arbeit möchte ich die Bedeutung von kultureller Teilhabe und  
24 Partizipation für sozialökonomische benachteiligte Kinder und Jugendliche aus  
25 marginalisierten städtischen Quartieren näher in den Fokus nehmen. Zudem sollen  
26 Aspekte in der Kinder- und Jugendarbeit betrachtet werden, welche eine  
27 teilhabebasierte und partizipative Praxis mit der Zielgruppe fördert.

28 Dabei soll eure Arbeit als Praxisbeispiel näher beleuchtet werden.

29 Das Forschungsinteresse für die Bachelorarbeit entstand im Praxissemester,  
30 welches ich bei euch im Wintersemester 2019/2020 durchgeführt habe. Dort bin ich  
31 mit eurem Ansatz der prozessoffenen Arbeit in Kontakt gekommen und konnte  
32 dabei auch die Kids in Grünau kennenlernen.

33

34 I:

35 Könnt ihr kurz schildern, welchen Aufgabenbereich ihr im "Raum für kulturelle  
36 Teilhabe" betreut und welchen beruflichen Background ihr habt? #00:03:22#

37

38 B1:

39 Ich bin [REDACTED]. Ich bin seit 2017 in Grünau, zuerst mit kleineren Projekten mit [REDACTED]  
40 [REDACTED], dann seit 2019 im Raum für kulturelle Teilhabe, der dort im März  
41 eröffnet hat, den wir vorher zwei Monate lang ausgebaut haben. Seit 2019 versuche  
42 ich dort alles auf die Reihe zu kriegen, was mit Buchführung, Administrations-,  
43 Verwaltungskram zutun hat. Bin auf jeden Fall auch immer im Offenen Angebot  
44 gewesen. Jetzt gerade habe ich mich so ein bisschen rausgezogen. Mache  
45 ansonsten natürlich mit [REDACTED] und den anderen Leuten, wie jetzt [REDACTED], die  
46 gerade noch bei uns sind. Da es sehr basisdemokratisch organisiert ist, machen wir  
47 natürlich alle irgendwie alles aber ich zieh mir gerade alles raus was halt irgendwie  
48 mit Zahlen und Abrechnungen und sowas zutun hat. Das ist so das wo ich sagen  
49 würde, da hab ich den Hut auf. Ich bin gleichzeitig auch noch im Vorstand vom GIRO  
50 e.V. Das ist der Trägerverein für das Projekt und habe das so eine kleine  
51 Doppelrolle. Ich bin was GIRO e.V. angeht schon super lange mit dem Verein aktiv,  
52 seit 15 Jahren oder sowas und eher wirklich auf ehrenamtlicher Basis. Ich habe  
53 Kulturwissenschaften studiert in Leipzig und habe aber mit GIRO da vielmehr so  
54 eine praktische Seite mitbekommen. Habe da super viel irgendwie Filmfestivals,  
55 Partys organisiert, kleine Workshopreihen und so ein Kram über die Jahre und war  
56 halt wie gesagt auch jetzt im Vorstand. Im Vorstand bin ich schon über zehn Jahre.  
57 Und bin quasi zum Projekt, inhaltlich vor allen Dingen, glaube ich so über  
58 selbstorganisierte Partys gekommen, also wo ich die meisten Überschneidungen  
59 sehe. Einerseits wenn es um die Praxis geht, also es gibt einen Raum, wie  
60 organisiert man das, wie schafft man eine Ästhetik, wie schafft man sozusagen  
61 zusammenzuarbeiten auf einem Level, dass halt irgendwie (...) auf einem relativ  
62 gleichen Level ist. Und merke jetzt aber auch auf jeden Fall, dass der  
63 wissenschaftliche Hintergrund mich trotzdem noch total interessiert und ich da  
64 irgendwie super viel mich auch mit so Theoriekram beschäftige und mit Fragen von,  
65 was ist das eigentlich? Zum Beispiel was ist eigentlich soziale Ausgrenzung,  
66 kulturelle Praxis, Kulturelle Bildung? Das sind alles so Sachen, die laufen im  
67 Hintergrund mit und die find ich irgendwie spannend. Und die fließen auch irgendwie



68 bei mir in die Arbeit dann so zurück. Genau vielleicht soviel erstmal zu mir und zu  
69 meinem Hintergrund. **#00:09:34#**

70

71 B2:

72 Ich bin in dem Projekt Teil der künstlerischen Leitung und habe sehr viele  
73 verschiedene Aufgaben- und Verantwortungsbereiche. Hauptsächlich bin ich für die  
74 Konzeption der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen zuständig, dann auch für  
75 die Durchführung, für die Dokumentation und Reflexion der Arbeit. Das heißt ich  
76 arbeite foto- und videobasiert, sowohl im Projekt mit den Kids als auch im  
77 nachhinein um Projektergebnisse zu präsentieren, einer Öffentlichkeit, denn wir  
78 arbeiten ja sowohl mit den Kindern und Jugendlichen als auch nach außen, also es  
79 gibt immer Ausstellungen, Social Media Präsentationen und so weiter, auch  
80 textbasiert arbeite ich da. Das Ganze mache ich schon seit 2015 in Grünau mit der  
81 Gruppe, mit dem Projekt greater form und habe außerdem einen  
82 Teilverantwortungsbereich oder Blick auf, wie arbeiten wir als Team, Gruppe  
83 zusammen. Bin oft für Teamtreffen/ Ach naja das machen wir ja alles. Es geht dann  
84 auch darum in meiner Position, Mitarbeiter\*innen, die auf Honorarbasis punktuell  
85 kommen, zum Beispiel in der Arbeit zu begleiten, die einzuführen und gemeinsam  
86 die Arbeit mit den Kids zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Außerdem bin ich  
87 hin und wieder in verschiedenen öffentlichen Momenten, zum Beispiel  
88 Podiumsdiskussion oder Präsentationen unserer Arbeit, dafür da das was wir  
89 machen auch nach Außen zu vermitteln, in einem Kontext von Kunst, Kultur,  
90 Kulturelle Bildung, Bildung. Größter Aufgabenbereich ist Öffentlichkeitsarbeit, das  
91 heißt ich bin für unsere Social Media Arbeit mit verantwortlich und bin ganz viel am  
92 Kommunizieren, Netzwerkarbeiten mit Kooperationspartner\*innen und anderen  
93 Partner\*innen. Das sind jetzt gerade die Sachen die mir so einfallen. Es gibt  
94 bestimmt noch eins, zwei, drei andere. Also ein recht komplexes, vielfältiges  
95 Aufgabenfeld im Projekt, was daran liegt, dass wir oder dass ich das mit  
96 selbstorganisiert aufgebaut habe und wir, in einer relativ kleinen Gruppe seit Jahren,  
97 alle irgendwie auch alles machen (...) fast. Ich habe Kunst studiert. Reicht das, dass  
98 ich Kunst studiert habe? **#00:13:15#**

99

100 I:

101 Ja. Vielen Dank erstmal für die ausführliche Beantwortung. Welche Ziele verfolgt  
102 der Raum für kulturelle Teilhabe und damit auch ihr als dort aktive Gruppe greater  
103 form? Und was beinhaltet euer Angebot? #00:12:45#

104

105 B1:

106 Also die Frage war, welche Ziele verfolgt der Raum und welche Ziele verfolgt greater  
107 form? Vielleicht lässt sich das einerseits ein bisschen historisch hinlenken. Also wie  
108 glaube ich greater form in Grünau gelandet ist. Obwohl dazu könnte ■■■ vielleicht  
109 was sagen am besten. Die sind da nicht irgendwie gelandet und hatten vorher ein  
110 klares Ziel, sondern es ist in der Praxis dann vor Ort auch klarer geworden und wird  
111 auch noch immer klarer, was da auch die Möglichkeiten sind. Das ist, glaube ich,  
112 immer noch ein Prozess. Wir sind jetzt gerade auch nochmal dran, genau solche  
113 Fragen nochmal wirklich in der Gruppe/ Nochmal in einer größeren Gruppe uns das  
114 anzugucken und zu schärfen. Deswegen kann es sein, dass wir jetzt hier so ein  
115 bisschen rumeiern, was unter anderem auch daran liegt, dass wir genau an diesen  
116 Fragen nochmal so richtig intensiv arbeiten. Aber ich kann vielleicht schonmal  
117 sagen, was da so in dem Raum passiert. Die Praxis ist so, der Raum ist da, der  
118 Raum ist offen, es gibt Leute, die dort vor Ort sind. Das sind Künstler\*innen, das bin  
119 ich, das sind Praktikant\*innen. Und es geht im Endeffekt darum, Kids die Bock haben  
120 in den Raum zukommen, dort auf eine Art zu begleiten, in der Form, die Themen  
121 und Anliegen der Kids, so wie sie gerade da sind, so wie sie reinkommen,  
122 wahrzunehmen und ernst zu nehmen. Und dann in einem weiteren Schritt, was  
123 super wichtig ist, Beziehungsarbeit zu leisten, also einen Raum zu schaffen, der es  
124 für alle Beteiligten total angenehm macht sich dort aufzuhalten. Wo Konflikte  
125 einerseits Raum haben dann aber auch irgendwie gelöst werden. Wo  
126 diskriminierendes Verhalten irgendwie geklärt wird. Also schon einen Safe space  
127 auch zu schaffen für die Zeit, wo die Kids da sind und auch für uns als Team. Es  
128 gibt super viele künstlerische Materialien im Raum. Es gibt Leute, die eine  
129 künstlerische Ausbildung haben und die dann, zusammen mit den Kids, in Prozesse  
130 einsteigen können, bei denen wir dann künstlerisch miteinander arbeiten und da so  
131 verschiedenste Prozesse zum laufen kriegen, die mit einer kreativen  
132 Auseinandersetzung mit sich selbst oder mit den Rollen oder auch mit dem Stadtteil  
133 oder was gerade mit Konflikten oder Situationen, die halt im Raum sind/ Also ich  
134 würde es mal so beschreiben, dass es einerseits darum geht die Einzelnen, indem

135 wie sie da sind, indem was sie wollen zu stärken und zu unterstützen. Und das auf  
136 verschiedensten Ebenen, also auf einer emotionalen Ebene, wenns irgendwie  
137 Probleme gibt oder es muss überhaupt keine Probleme geben, dann ist es auch  
138 richtig cool oder in Kleinprojekten, die die Kids anstoßen wollen, Fragen die sie  
139 haben. Dort eine Unterstützung zu machen, die die Einzelnen stärkt und gleichzeitig  
140 aber auch immer einen Gruppenprozess zu haben, wo dann gemeinsame  
141 Aushandlungsprozesse und dann wirklich ein Art von einer basisdemokratischen  
142 Grundhaltung, da zu vermitteln und auch auszuprobieren. Ein Stück weit auch das  
143 zu machen, was unserer Meinung nach in Schule zum Beispiel/ Das ist ja der  
144 Kontext, indem die Kids hauptsächlich stecken, Schule und Familie. Wo wir sehen  
145 oder auch davon ausgehen, dass sowas wie gemeinsam aushandeln, worauf haben  
146 wir eigentlich zusammen gerade Bock, was können wir zusammen machen, was  
147 will ich lieber alleine machen, dass genau dieser Prozess, der in der Schule  
148 wahrscheinlich viel zu wenig stattfindet, dass wir den sehr stark machen. Wo wir  
149 auch merken, das ist auf jeden Fall was, was den Kids super viel Spaß macht, was  
150 die Kids auch wirklich hält. Wir haben das interessante Merkmal, dass wir teilweise  
151 jetzt gerade 2021 mit Kids zusammenarbeiten, die in der ersten Woche, seitdem wir  
152 2019 aufgemacht haben, schon da waren. Das heißt, es scheint eine sehr hohe  
153 Bindung zugeben, durch die Praxis die wir da machen. Das hat was damit zutun,  
154 wie gesagt, das wir zusammen gucken, dass wir ein gutes Level haben von  
155 funktionierender Beziehungsarbeit, Konfliktmanagement. Und dann aber wirklich  
156 zusammen an den Interessen der Kids zu arbeiten und dass es da so einen coolen  
157 Rückfluss gibt zwischen dem, was wollen die Kids, was wollen wir als Erwachsene.  
158 Und da eine relativ gute Balance finden, die dafür sorgt, dass der Raum ein Ort ist,  
159 der einfach wichtig ist für viele Kids und damit auch für die Familien, die dahinter  
160 stecken. Von den wissen wir noch ein bisschen zu wenig aber dazu vielleicht später.

161 **#00:19:48#**

162

163 B2:

164 Das ist so interessant. Wir beschäftigen uns eigentlich die ganze Zeit in tausend  
165 Ebenen mit den Zielen. Sowohl für unsere eigene Organisationsentwicklung sind  
166 wir dabei ein Leitbild zu entwickeln und für zum Beispiel Anträge müssen wir ja auch  
167 immer wieder schreiben, was ist das Ziel unserer Arbeit. Und es gibt natürlich ein  
168 Ziel oder mehrere Ziele oder einfach auch Interessen und wahrscheinlich irgendeine

169 Art Forschungsanliegen. Wovon wir ja immer wieder sprechen, ist, dass wir als  
170 Gruppe Erwachsener mit verschiedenen Hintergründen in Leipzig-Grünau, mit den  
171 Kindern und Jugendlichen des Stadtteils zusammen, künstlerisch forschen wollen  
172 zum Leben und Erleben des Stadtteils. Und darum geht es, zusammen  
173 rauszufinden, wie kann eigentlich wirklich eine teilhabebasierte prozessoffene  
174 Praxis funktionieren, das heißt, wie kann diese Gruppe aus Kindern und  
175 Erwachsenen wirklich so gut es geht auf Augenhöhe miteinander in einen  
176 Gestaltungsprozess kommen. Da geht es dann um Ziele, wie den Kindern und  
177 Jugendlichen Verantwortungsübernahme zu ermöglichen, in eine  
178 Selbstwirksamkeitserfahrung zu kommen und dadurch letztendlich natürlich auch  
179 die Teilhabechancen im weiteren Leben dieser Kids zu stärken. Es geht auch  
180 darum, die Stimmen und Anliegen der Kids öffentlich sichtbar zu machen, also die  
181 Themen, die die Kinder beschäftigen in ihrem Leben. Sich mit den künstlerisch  
182 auseinanderzusetzen und darüber hinaus eben auch eine Öffentlichkeit oder  
183 Sichtbarkeit dafür zu erschaffen. Und damit letztendlich gibt es auch noch das  
184 größer oder übergeordnete Ziel gesellschaftspolitisch mitzuwirken. An einem  
185 Diskurs darüber, was gibt es eigentlich für unterschiedliche Lebensrealitäten, was  
186 braucht es, damit die gesehen werden und was für Räume braucht es, damit die  
187 sich vielleicht auch verändern können? Das ist ein bisschen allgemein gesprochen  
188 aber das sind Fragen nach Wirksamkeit. Also was erhoffen wir uns eben, was wir  
189 mit der Arbeit auch letztendlich erreichen für Ziele. **#00:22:18#**

190

191 I:

192 An wen ist das Offene Angebot gerichtet? Welche Kids nutzen regelmäßig das  
193 Offene Angebot?

194 **#00:23:04#**

195

196 B2:

197 Das richtet sich im weitesten Sinne erstmal grundlegend an alle Kinder und  
198 Jugendlichen in Grünau, die da vorbeikommen und gerne teilnehmen wollen. Von  
199 neun bis 16 ist so eine Kernaltersgruppe vielleicht, wobei das auch immer variiert,  
200 wenn ältere Kinder die kleinen Geschwister mitbringen oder (..) Das ist also  
201 eigentlich gar nicht so fest vorgeschrieben. Hat sich rausgestellt, dass wir mehr oder  
202 aktuell vor allem mit sogenannten Lückekids zusammenarbeiten. Das sind Kinder,

203 die schon zu alt sind für den Hort und eine Nachmittagsbetreuung aber noch zu jung  
204 sind, um im Jugendclub so richtig aufgenommen zu werden und die eher so ohne  
205 Nachmittagsbeschäftigung durch die Gegend streunen (..) zum Beispiel. Wir haben  
206 grundlegend erstmal keine Einschränkungen, was irgendwelche Hintergründe  
207 angeht, also sowohl Sprach/ Oder wie sagt man das (..) es ist erstmal grundlegend  
208 offen für alle Kinder und dann gibt es natürlich Barrieren aus unterschiedlichen  
209 Gründen. Gibts da noch was zu ergänzen? **#00:26:05#**

210

211 B1:

212 Ja, ich würde das vielleicht so ergänzen, dass ich auch sagen würde, dass wir auch  
213 angefangen haben mit dem Raum, also eher mit einer offenen Frage, erstmal zu  
214 gucken, wer kommt da. Wir hatten so ein bisschen die Vermutung, dass wir,  
215 dadurch dass wir vorher schon jahrelang, in einem großen Jugendclub dort um die  
216 Ecke, Projekte gemacht haben/ Wir sind so ein bisschen davon ausgegangen, dass  
217 wir die Kids, die wir im Jugendclub schon kennengelernt hatten über verschiedene  
218 Projekte, dass wir die herüber migrieren können in den Raum für kulturelle Teilhabe.  
219 Das hat sich relativ schnell rausgestellt, dass das nicht so besonders gut funktioniert  
220 hat, was verschiedene Gründe hat. Ein wirklich wichtiger Grund ist unserer Meinung  
221 nach der Grund, dass vor allen Dingen Kids und Jugendliche, je jünger sie werden  
222 umso stärker, dass die einen sehr eingeschränkten Radius haben, indem sie sich  
223 bewegen, in den Quartieren in denen sie wohnen. Und das ist zum Beispiel schon  
224 in Grünau, das ist ja einmal durchschnitten von einer S-Bahnlinie oder die Quartiere  
225 sind schon auch sehr weitläufig, sodass es da relativ schwierig ist oder das sich die  
226 Situation, welche Kids sind gerade vor Ort, auf so mehreren hundert Metern, können  
227 da wirklich ganz anders aussehen. Das ist wahrscheinlich eine Erkenntnis, die wenn  
228 es um Kinder und Jugendliche und wie sie sich bewegen, wahrscheinlich relativ  
229 zutreffend ist. Das heißt, wir haben den Raum aufgemacht und haben dann  
230 festgestellt, die Kids die bei uns gelandet sind/ Und das ging relativ schnell, dass  
231 wir irgendwie so zehn, 15 Kids da hatten. Das sind Kids, die wohnen relativ nah um  
232 die Ecke. Wir haben ein paar Kids mit Förderschulkontexten, die kommen  
233 interessanterweise sogar von ein bisschen weiter weg her. Die Kids, die jetzt bei  
234 uns sind, das sind Kids die auf dem Weg sowieso in die Schule gehen oder  
235 einkaufen gehen oder was auch immer. Wir sind in der Nähe von einem großen  
236 Einkaufszentrum in Grünau. Das heißt die Kids, die sowieso auch ganz oft

237 unbegleitet dann auf dem Weg unterwegs waren, das sind auch die Kids, die bei  
238 uns hängen bleiben.

239 Wir mussten uns die Frage noch nicht so richtig stellen, was es bedeutet, wenn wir  
240 jetzt fünf Wochen niemanden bei uns drinne haben und wir neue Kids erreichen  
241 müssen, wie wir diese Kids erreichen Das wäre dann nochmal eine sehr spannende  
242 Frage, die wir uns auf jeden Fall stellen müssen, jetzt die nächsten Jahre. Das ist  
243 auch die große Frage, was passiert wenn jetzt die Corona-Geschichte zu Ende ist,  
244 wie man es dann schafft, weil es sind weniger Kids unterwegs. Es ist wirklich die  
245 große Frage, wird es wieder genauso werden mit den Kids, die draußen rumlaufen,  
246 wie vor der Corona-Krise. Das muss man sich nochmal genauer angucken.

247 Aber die Kids, die hängen geblieben sind, das sind die, die Lina schon erwähnt hat.  
248 Ich glaube das wichtige ist, dass wir da auch eher einen experimentellen Ansatz  
249 hatten und geguckt hatten, was passiert eigentlich, wenn man so einen Raum  
250 aufmacht, wer kommt dann so. Und das sind dann halt die Kids die kommen. Die  
251 sind weniger, wenn es um Migrationshintergrund zum Beispiel geht. Ich weiß gar  
252 nicht, ob man das noch so sagt aber ihr wisst was ich meine. Dann sind es weniger  
253 Kids, die bei uns landen als wir erwartet hatten. Das kann verschiedenste Gründe  
254 haben, beispielsweise mit einer Ansprache, die nicht so richtig funktioniert oder mit  
255 einem komplett weißen Team, was wir immer noch sind. Wir wissen zum Beispiel  
256 auch, dass es gerade bei Mädchen immer schwieriger ist, die irgendwie in Angebote  
257 rein zu kriegen, wo Jungs und Mädchen da sind. Das sind so Probleme, von denen  
258 wir wissen, dass sie existieren und die haben sich auch gezeigt bei uns. Wenn man  
259 sich ankuckt, wer nimmt Teil und wer nicht. Das ist relativ klar. Und die Frage, wie  
260 wir jetzt darauf reagieren noch weiterhin, das ist dann nochmal eine Frage, die wir  
261 dann nochmal genauer bearbeiten müssen. Aber was mir immer noch auffällt, die  
262 Kids, die bei uns jetzt zumindest 2019/2020 gelandet sind, das sind hauptsächlich  
263 Kids, also deutsche Kids, die entweder oft aus Großfamilien kommen, wo acht Leute  
264 in einer 4-Raum-Wohnung zusammen wohnen. Das ist die eine Gruppe würde ich  
265 sagen von Kids. Und die andere Gruppe sind interessanterweise Kids von  
266 alleinerziehenden Müttern oder Vätern. Das sind, wenn man sich das  
267 soziologisch anguckt, sind das genau die beiden Gruppen, innerhalb des sowieso  
268 schon prekären Stadtteils, sind das auch noch die Gruppen, die besonders stark  
269 betroffen sind, hauptsächlich von sozioökonomischen Problemen. Und das sind  
270 auch ganz oft Kids, die auch in der Schule Probleme haben, die was damit zutun

271 haben, dass irgendwie Familienverhältnisse beengt sind und so weiter und so fort.  
272 Aber interessanterweise landen gerade diese Kids/ Ich weiß nicht, ob das jetzt  
273 Glück war oder Zufall oder so aber für die scheint auf jeden fall der Raum ein Ort zu  
274 sein, der super wichtig ist. Und das ist auf jeden Fall/ das ist spannend und das ist  
275 auch super cool zusehen, dass wir diese Kids erreichen, weil das sind genau die  
276 Kids, die ansonsten sehr sehr schwer zu erreichen sind von jeglichen Formen von  
277 Angeboten. Das ist zumindest das was wir hören aus dem Netzwerk von kulturellen  
278 Trägern, die im Stadtteil aber auch außerhalb der Stadt unterwegs sind. Vielleicht  
279 soviel. **#00:31:55#**

280

281 I:

282 Mit welchen Bedürfnissen kommen die Kids zu euch ins Offene  
283 Angebot?**#00:32:36#**

284

285 B2:

286 Es gibt auf jeden Fall ein großes Bedürfnis nach Sich-mitteilen, also einfach das  
287 irgendjemand zuhört und da ist. Es gibt ein Bedürfnis nach einem Rückzugsort, in  
288 einem sicheren Rahmen, indem die Kinder einfach so sein können, wie sie sind und  
289 auch nichts machen können, nichts müssen. Es gibt sozusagen auch ein Bedürfnis  
290 nach Selber-entscheiden-können. /nach erwachsenen Personen, die irgendwie  
291 vertrauensvoll mit ihnen und ihren Themen umgehen. Ich habe das Gefühl, es gibt  
292 wirklich ein riesen Bedürfnis nach Aufmerksamkeit, das heißt, dass die Kinder sehr  
293 doll sich auch immer einzelne Erwachsene raussuchen, um mit denen dann Dinge  
294 zu machen, betreut zu werden und Zeit zu verbringen. Es gibt auch so/ also das  
295 sind Beobachtungen. Ich hab jetzt nicht die Kinder gefragt, ob das wirklich ihre  
296 Bedürfnisse sind sondern/

297

298 I: Es geht hier auch um die eigene Einschätzung.

299

300 B2:

301 Genau. So eine teilnehmende Beobachtung vielleicht. Und es gibt schon, ich hab  
302 das Gefühl, wirklich so ein riesen Bedürfnis einfach nach In-Ruhe-gelassen-werden  
303 aber das gemeinsam zu erleben. Also eben selber entscheiden, das machen worauf  
304 ich gerade Lust habe (...). Irgendwie für die Kids mit denen wir arbeiten funktioniert

305 das Kunst-machen da total gut als Ventil. Aber das ist jetzt noch nicht die Frage.

306 ██████ fällt dir noch was ein? #00:34:12#

307

308 B1:

309 Ja, ich würde vielleicht noch ergänzen. Das was ich super stark spüre ist wirklich  
310 das Bedürfnis danach einen eigenen Raum zu haben, der nicht Schule oder  
311 zuhause ist oder draußen. Ich finde, dass wird dann immer offensichtlich, wenn  
312 neue Kids reingekommen sind. Dann verändert sich schon die Situation nochmal  
313 und wir stellen das immer wieder in Frage. Ich finde an den Punkten zeigt sich das  
314 dann, dass einerseits neuen Kids super gerne erklärt (?wird), was hier gerade  
315 passiert und andererseits das so ein bisschen verteidigt wird, was ich einfach als  
316 Zeichen lese für/ Das halt einfach diesen Raum zu haben und dort sein zu können  
317 und irgendwie was zu essen oder natürlich auch eine Verantwortung zu übertragen  
318 bekommen von, ihr könnt euch/ überlegt euch/ es gibt Geld/ kauft was zu essen ein,  
319 wir kochen was. Wo man merkt so ein Bedürfnis auch zu haben, selbstbestimmt  
320 Sachen machen zu können, für sich selber, für die Gruppe. Das passiert auch  
321 wirklich oft und das ist für mich immer sehr extremst berührend, wenn die Kids dann  
322 alle paar Wochen, als es noch im Normalbetrieb lief, dann entschieden haben, nein  
323 wir kochen jetzt für alle und auch für euch, als Erziehende oder als Betreuende, ein  
324 Essen. Und dann wird der Tisch gedeckt und dann sitzt man da zusammen und  
325 dann/ Auch so eine Art von Kümmern und irgendwie so Sachen machen, die auch  
326 Erwachsene machen, die die Kids auch so ausprobieren können und dafür auch  
327 einen Raum haben aber auch Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen. Das  
328 ist vielleicht das eine und dann gibt es aber auch Kids, die halt so ganz klar wissen,  
329 hier gibts hunderttausende super coole Stifte und es gibt Farben. Und ich kann hier  
330 einfach reingehen, kann auch meine Idee, die ich habe, wenn ich sie schon habe,  
331 künstlerisch umsetzen. Und wenn ich was bauen will, dann weiß ich wen ich da  
332 fragen muss. Das ist das eine. Und dann merken wir aber auch immer total krass/  
333 und das hat was damit zutun, dass das natürlich Kinder sind, die zu uns kommen  
334 und keine Erwachsenen/ dass wir auch, indem wir ganz stark auch immer dafür  
335 sorgen neue Impulse rein zu geben, die die Kids noch überhaupt gar nicht kennen  
336 können, weil es auch Kinder sind/ aus einem spezifischen Kontext noch dazu/ dass  
337 ganz oft dann wirklich neue Sachen ausprobiert werden können und dadurch neue  
338 Bedürfnisse vielleicht auch erst entstehen können. Bedürfnis nach Sich-



339 ausdrücken-können oder danach, ich kann ja doch irgendwie was bauen, obwohl  
340 ich immer gescheitert bin damit und das mir nie so richtig erklärt wurde oder was  
341 auch immer. Wenn man das zum fünften mal dann macht und frustrationstolerant  
342 ist, dann merkt man manchmal doch, dass bei den Kids es irgendwann so klickt.  
343 Und dann plötzlich nochmal neue kleine Räume eröffnet werden können, die vorher  
344 so auch noch gar nicht da waren. Das sind glaube ich die sehr befriedigenden oder  
345 schönen Momente, die wir durchaus sehr oft erleben. Wo es dann darum geht, dass  
346 wir auch ein Wissen und eine Haltung vermitteln können, an den die Kids sich dann  
347 wiederum spiegeln und dann einklinken können und damit auch neue Sachen  
348 erleben können, die bis jetzt so noch gar nicht viel möglich gemacht wurden. Und  
349 das auf einer Ebene von Selbstwirksamkeit oder von Gruppenerfahrung/ da  
350 nochmal eine andere Erfahrung oder neue Erfahrung ermöglichen, die ansonsten  
351 schlecht möglich ist. Vielleicht so. **#00:37:52#**

352

353 I:

354 Was denkt ihr welchen Einfluss hat eurer Meinung nach der Mangel an Ressourcen,  
355 wie zum Beispiel Geld oder Bildung, auf die Entwicklung von Kindern und  
356 Jugendlichen? **#00:38:30#**

357

358 B2:

359 Also ich glaube, was wichtig ist an der Stelle/ Mangel an Bildung kann man so nicht/  
360 Würde ich kritisch betrachten die Formulierung, weil wir haben ein  
361 Bildungsverständnis was normativ gesetzt ist, auch aus einer Machtperspektive.  
362 Und die Kinder und Jugendlichen haben eine Bildung. Nur sie haben nicht die  
363 anerkannte oder formal Richtige in Anführungszeichen oder schwierigeren Zugang  
364 zu dieser formalen Bildung. Aber es gibt ein riesen Wissen natürlich, in allen  
365 möglichen Bereichen. Weißt du was ich meine? Das heißt, es fehlt ihnen auf jeden  
366 Fall an Geld und an einer Teilhabe/ ████████ das kannst du glaube ich besser erklären.  
367 **#00:39:24#**

368

369 B1:

370 Ich würde die Frage eher hintenrum, über Gesellschaft versuchen wollen zu  
371 erklären. Ich denke das wird uns auch immer mehr bewusst. Je nachdem, wie wir  
372 uns auch damit auseinandersetzen. Das ist etwas, was wir nicht aus der Erfahrung

373 im Projekt beantworten können. Das ist eine Frage, die was mit dem Kontext zutun  
374 hat. Und ich würde die Frage auch eher sehr stark zweifelnd beantworten. Ich würde  
375 es vielleicht so machen, dass ich sagen würde, //es gibt die Idee in der Gesellschaft,  
376 dass Bildung der Schlüssel ist zu so etwas, wie einem persönlichen und/ einem  
377 Aufstieg. Vielleicht so. Und das ist aber eine Erzählung, die in den letzten Jahren  
378 sich immer immer stärker/ die war schon immer eine Farce, weil es schon seit sehr  
379 langer Zeit so ist, dass/ Oder nochmal anders. //Wenn man sich anguckt, was ist in  
380 den letzten dreißig, vierzig Jahren gesellschaftlich passiert, dann ist immer klarer  
381 geworden, dass Wohlstand immer ungleicher verteilt wird, das Prekarität eigentlich  
382 immer stärker zunimmt und dass diese Wohlandaufstiegserzählung immer  
383 fragwürdiger wird. Und eher dazu führt, dass die //Superreichen superreicher  
384 werden immer noch aber die Menge der Menschen, die arm bleiben oder arm  
385 werden immer größer wird. Da würde glaube ich ganz oft/ und das ist auch das, //wo  
386 ich jetzt sagen würde, das ist nichts, was Bildung schaffen kann. //Die soziale  
387 Positionierung/ das ist mittlerweile auch klar/ ist extremst entscheidend dafür, ob ich  
388 einen Aufstieg hinkriege oder nicht. Wir haben es in Grünau mit einem Kontext  
389 zutun, wo teilweise Kids/ wo die zweite Generation Hartz IV bezieht, als extremes  
390 Beispiel. Oder wenn man sich anguckt/ es gibt einen super hohen Anteil von Leuten,  
391 die geflüchtet sind, die jetzt in Grünau wohnen. //Grünau ist ein Beispiel dafür, dass  
392 der Stadtteil super sekretiert ist und es ist total unklar/ Ich würde sagen es ist  
393 unmöglich über Bildung/ Also den Leuten kann man so eine gute Bildung wie  
394 möglich herstellen aber dadurch werden sich deren Chancen nicht unbedingt  
395 verbessern. Was ich damit meine ist, //das Problem von Armut oder einem Aufstieg  
396 würde sich nur verändern, wenn eine Sozialpolitik anders funktioniert, wenn eine  
397 Bildungspolitik anders funktioniert, wenn eine Umverteilung von Reichtum anders  
398 funktionieren würde. Das sind aber komplett gesamtgesellschaftliche Aufgaben, die  
399 wenn es um das Thema geht, angegangen werden müssen. Das hinterlässt, wenn  
400 man es so immer wieder formuliert, natürlich ein total schreckliches Gefühl von, was  
401 soll das eigentlich alles, warum machen wir das da. Aber es zeigt trotzdem auch  
402 auf/ Das gibt so eine Richtung in der Bildungspolitik, auch in der Kulturpolitik, die  
403 sagt, //wir machen jetzt mal ein paar Projekte, den geben wir mal Geld und dann  
404 kümmern die sich um Integration oder jetzt um Inklusion oder um die Migrant\*innen  
405 und dann wird das alles schon wieder funktionieren. Und da gibt es aber gleichzeitig,  
406 seitdem Neoliberalismus so stark ist wie er ist, seit dreißig Jahren/ ist total klar, dass

407 das nicht das Instrument sein kann, um Gesellschaft grundlegend zu verändern.  
408 Das für alle die Chancen gleicher werden oder die Differenzen/ Deswegen sind wir  
409 glaube ich gerade in einem ideologisch aufgeladenen Feld, wo ganz viel auch immer  
410 noch diese alte Erzählung von es müssen nur die Mittel frei zur Verfügung gestellt  
411 werden, dann regelt sich das schon von alleine/ Und das wird aber immer mehr zur  
412 Farce auf einer Art. Das wird immer sichtbarer, dass es halt nicht funktioniert.  
413 Gleichzeitig haben wir aber die Bewegung ganz stark aus einem  
414 Antidiskriminierungsfeld. Und darum zu gucken, wie kriegt man jetzt nochmal eine  
415 Diversität/ Und das ist auch total klar und wichtig, dass das sein muss. Eine  
416 Diversität zu erhöhen und auch eine Repräsentation von Leuten, die immer noch  
417 nicht repräsentativ da sind in einem Diskurs oder auch in einem Machtfeld. Das gibt  
418 es halt auch nebenbei aber/ ich glaube wir sind da gerade an so einem Umbruch,  
419 der/ und das ist auch das, wo wir jetzt sagen können/ wir können uns angucken, die  
420 Symptome, die genau sowas wie Prekarität oder Armut oder Segregation/ wir  
421 können die Symptome wahrnehmen, wir können die Bedürfnisse wahrnehmen der  
422 Kids, die da sind, wir kennen mittlerweile die Umstände der Familien, die da sind.  
423 //Aber ich würde es eher ein bisschen skeptisch beantworten, dass wir dafür sorgen,  
424 wenn die Kids bei uns eine andere Form von Bildung schonmal ein bisschen  
425 angeteasert haben, dass sich damit auch ihre Situation verbessern kann. Weil ich  
426 glaube, da sind wir gerade gesamtgesellschaftlich eher in einer  
427 Gegenbewegung. Bei mir erzeugt das ganz ganz große Spannung und eher  
428 Fragen/ die gleichzeitig, durch das was dann passiert im Raum und diese wirklich  
429 super coolen Sachen, die wir machen, die können das ein bisschen auffangen/ aber  
430 ich glaube dieses Spannungsfeld ist extremst stark und da passiert an allen Ecken  
431 und Enden gerade relativ viel. Das ist aber eher unklar gerade. Und da muss man  
432 gucken, auf welcher Ebene man da einsteigt. Und sich auch positioniert oder sich  
433 politisch äußert. **#00:45:27#**

434

435 B1:

436 Genau das ist das komplexe Spannungsfeld, indem wir sind und es gibt immer mehr  
437 ein großes Wissen darüber, wie verrückt eigentlich wirklich die soziale  
438 Positionierung darüber bestimmt wird, wo du geboren bist. Und dann ist damit  
439 einfach schon extrem viel vorgegeben oder festgeschrieben. Und es gibt dann  
440 immer mal in der Arbeit das Gefühl, dass was wir machen ist der Tropfen auf dem

441 heißen Stein. Puff. Und gleichzeitig ist natürlich genau das die Krux. Wir können es  
442 ja auch nicht lassen, weil letztendlich sind wir mit diesen Erfahrungen und mit den  
443 Kids/ es gibt extreme Entwicklungen in kürzester Zeit, wenn wir mit den  
444 zusammenarbeiten und eine andere Selbstwahrnehmung tatsächlich und eine  
445 andere Selbstwirksamkeit und auch ein anderes Stehen vielleicht in beschissenen  
446 Verhältnissen aber trotzdem mit einer eigenen Klarheit/ mehr Klarheit. Und dieser  
447 Bildungsbegriff ist wirklich für mich extrem wichtig, den gut anzugucken, weil der/  
448 es gibt eine bestimmte Gruppe von Menschen, die definieren was Bildung ist und  
449 was nicht. Und die sind eher an der Machtposition. **#00:47:24#**

450

451 I:

452 In einer Selbstbeschreibung von euch heißt es, ihr experimentiert mit  
453 prozessoffenen Formen der Zusammenarbeit. Wie sieht die prozessoffene Arbeit  
454 im Offenen Angebot aus? Könntet ihr mir ein Beispiel und Merkmale nennen? Wie  
455 sieht die Zusammenarbeit dabei mit den Kids aus und welche Beteiligungsprozesse  
456 finden dort statt? **#00:48:01#**

457

458 B2:

459 Welches wollen wir denn nehmen? (...) Also die letzten größeren Sachen, die  
460 passiert sind, sind zum Beispiel der Eiscreme Truck oder die Günther Lauch Bar,  
461 als konkrete Beispiele. Und da den Prozess nachzuerzählen braucht es ganz  
462 schöne Gehirnleistung. Also vielleicht erstmal/ (B1: Man könnte das anhand des  
463 Doppelstock Sofas machen.) Ach ja! (B1: Das ist glaube ich ein ganz gutes Objekt,  
464 was glaube ich ziemlich paradigmatisch steht für Sachen, wie sie laufen können.)  
465 Das stimmt. Was erstmal der Anfang/ es gibt nie DEN EINEN Anfang aber ein  
466 Anfang ist, es gibt den Raum, es gibt uns Erwachsene, es gibt Kinder und  
467 Jugendliche, es gibt einen Haufen Material und auch einiges an sonstigen  
468 Ressourcen, Geld, Zeit, Essen, Wissen. Und dann gibt es unser Angebot, dass wir  
469 eben gemeinsam mit den Jugendlichen oder mit den Kids etwas machen können.  
470 Jetzt mal so ganz grob gesagt. Wir können irgendetwas machen. Und dann gibt es  
471 den Moment, an dem wir zusammen im Raum sind und aufeinander treffen. Und da  
472 ist der allererste Anfang eigentlich wirklich ein Austausch und ein Sich-  
473 kennenlernen. Das ganz konkrete Beispiel mit dem Doppelstock Sofa und wie sich

474 das über die Jahre weiterentwickelt, ist so, dass wir ein Projekt hatten, indem wir  
475 eine bestimmte Summe mitgebracht haben, um mit den Kindern und Jugendlichen  
476 darüber zu verhandeln, was wir mit dem Geld eigentlich machen. Das war ein ganz  
477 konkreter Startpunkt für den Prozess, der sich danach entwickelt hat. Und da ging  
478 es uns eben darum in einen offenen Prozess wie möglich einzutauchen. Und dann  
479 haben wir unter Anderem/ Oh Gott. Wieviel davon soll ich denn erzählen?  
480 (Auflachen) #00:56:08#

481

482 B1:

483 Vielleicht um es ganz praktisch zu machen. Es ist dann im Laufe dieses Projektes  
484 ein Möbelstück entstanden. Ein Sofa auf zwei Ebenen. Genau dieses Möbelstück  
485 ist dann in den Raum gewandert und hat da gedient, um rumzuhängen, damit  
486 herumzufahren, abzuhängen. Und dann gab es zum Beispiel/ Ich weiß gar nicht  
487 was zuerst war. War es das Wandbild? (B2: Ja.) Und es gab dann die Idee mal  
488 wieder/ wo das herkam, weiß ich auch nicht mehr aber zum Beispiel ZUSAMMEN  
489 ein großes Bild zu machen. Und dann war relativ schnell klar, da würde sich  
490 anbieten die Rückwand von diesem Sofa. Das heißt aus verschiedenen kleinen  
491 Prozessen ist das dann rein kanalisiert und dann haben wir angefangen mit allen  
492 Kids die da waren/ denen die Möglichkeit zugeben, sich daran zu beteiligen dieses  
493 Wandbild zu machen auf diesem Möbelstück, was sowieso schon da war. Und das  
494 heißt, damit wurde dieses Möbelstück verändert und es gab einen gemeinsamen  
495 Prozess. Und dann stand der wieder herum/ und es sind tausend andere Sachen  
496 passiert zwischendurch/ Das mit diesem offenen Prozess, das ist meiner Meinung  
497 nach eine Mischung aus wirklich einem Zusammenbringen von Sachen, die sowieso  
498 gerade schon laufen, die sowieso schon da sind, neuen Ideen, die irgendwie  
499 reinkommen und dann auch/ und das ist vielleicht auch ein super wichtiger Punkt,  
500 der vielleicht nochmal klar macht, warum diese offenen Prozesse/ wie sie gut laufen  
501 können/ ist nämlich der Punkt, dass wir als Team einen super großen Anteil an  
502 Reflexion haben. Wir machen Vorbesprechungen und wir machen  
503 Nachbesprechungen der Tage, die gelaufen sind. Während des offenen Angebots  
504 passieren so viele Sachen und die muss man auch sortieren. Und das sind dann  
505 Orte, wo wir auch als Team Sachen, die laufen, nochmal in Verbindung bringen  
506 können miteinander. Und dann führt das zum Beispiel dazu, dass dann Kids gesagt  
507 haben, wir haben Bock eine Bar zu machen oder wir wollen wieder einmal

508 rausgehen und am letzten Schultag irgendetwas machen. Und dann passiert sowas  
509 wie, lasst uns doch dafür zum Beispiel dieses Doppelstock Sofa nehmen, was im  
510 Raum steht und das nutzen. Und das kann dann dazu führen, dass Prozesse  
511 losgehen oder auch nicht. In dem Fall war es so, dass relativ klar war, ja cool wir  
512 machen jetzt wieder ein neues Bild hinten drauf/ wir bauen den Truck oder diesen  
513 Wagen so um, dass man den/ wir bauen daraus eine Eisausgabestelle/ machen  
514 Plexiglas vorne dran/ das war schon während der Coronazeit/ Kids haben  
515 angefangen Eissorten auszuprobieren, dann wurde so eine Art Menü geschrieben,  
516 was in dem Wagen gelandet ist. Dann gab es ein neues Bild hinten drauf, dann  
517 wurde ein riesengroßes Eis gebaut/ was zwei Meter war/ was dann oben  
518 draufgesetzt wurde. Und im Endeffekt hat das dazu geführt, dass wir mit einer  
519 Gruppe von Kids und diesem umgebauten Wagen/ in einer anderen Funktion als  
520 das was es ursprünglich war/ dann durch das Viertel gegangen sind. Ich glaube das  
521 ist ein Beispiel dafür, dass/ eher nochmal für eine Wiedernutzung oder eine  
522 Umnutzung von Sachen, die sowieso da waren, aber es geht sehr stark darum,  
523 dass/ Es gibt immer die Bewegung von Prozessoffenheit und dann aber auch  
524 Impulse die reingehen und Sachen wieder zusammenzuführen, wo wir als  
525 Erwachsene/ das ist auch wirklich unsere Aufgabe/ da den Fokus zu haben und  
526 auch Sachen wieder zusammenzuführen oder Sachen auslaufen zu lassen, dafür  
527 andere Sachen zu stärken. Das ist etwas was wir als Erwachsene natürlich auch  
528 nur können, weil viele Kids sind noch nicht so weit oder können das natürlich auch  
529 noch nicht. Das ist dann das wofür wir Sorge tragen, um dann doch entweder zu  
530 einem Prozess zu kommen, wo alle beteiligt sind so gut es geht und in dem Maße  
531 wie sie es wollen. Es ist wie eine Doppelbewegung immer. Also Aufzumachen und  
532 dann aber dafür zu sorgen, dass es dann trotzdem zusammengeht und es  
533 irgendeine Form bekommt auch. Ich glaube da kommt dann das Künstlerische mit  
534 hinein. Der Offenheit eine Form zu geben, die/ an denen sich Sachen anders zeigen  
535 können. Das ist jetzt sehr abstrakt. ████ vielleicht kannst du? **#01:00:43#**

536

537 B2:

538 Das spezielle an dem offenen Prozess ist, dass wir nicht wissen, was am Ende/ und  
539 es gibt nicht unbedingt ein Ende aber immer wieder Endpunkte/ am Anfang gab es  
540 Enden, weil wir abgeschlossene Projekte über Zeiträume hatten/ Das wir eine  
541 Zusammenarbeit starten mit Kindern und Jugendlichen und noch nicht wissen, was

542 am Ende dabei herauskommt. Das ist das Wichtigste. Es gibt keine Zielvorstellung  
543 im Kopf: „Wir haben jetzt drei Monate Zeit, wir wollen ein Theaterstück zum Thema  
544 Rassismus machen und haben die und die Rollen, die müssen irgendwie verteilt  
545 werden oder die Story muss mit den Kindern entwickelt werden.“, sondern wir/  
546 Unsere ganze Arbeit basiert auf der Begegnung zwischen den Erwachsenen und  
547 den Kindern. Und in dieser Begegnung entsteht ein Austausch, es ploppen Themen  
548 auf und wir Erwachsenen bringen künstlerische Impulse und auch inhaltliche  
549 Impulse hinein genauso wie die Kids letztendlich auch. Und aus diesem  
550 Zusammentreffen entstehen Ideen für kleine oder größere Projekte, die dann  
551 zusammen in kleineren oder größeren Gruppen umgesetzt werden. Und manchmal  
552 gibt es eine Umsetzung mit einem Endergebnis, was präsentiert werden kann, zum  
553 Beispiel dieser Eiscreme Truck, mit dem dann wirklich durch die Straßen gefahren  
554 wird. Manchmal enden Projekte auch im Nichts und es gibt keine Zusammenführung  
555 oder Präsentation. Und dann über einige Zeit Materialsammlung in Form von  
556 kleinen Bildern, Texten, hier ein Spiel, da eine Bude aber es gibt keine  
557 Zusammenführung oder Verdichtung am Ende. Und das ist ganz nah an einem  
558 Forschungsprozess letztendlich, an einem künstlerischen Prozess auch dran/ oder  
559 kann man damit vergleichen, weil es ist wie ein Atelier/ ein gemeinsames Atelier.  
560 Wir haben ein gemeinsames Interesse und das basiert darauf, dass wir einen  
561 Austausch wollen und uns mit Themen und Inhalten auseinandersetzen wollen, die  
562 da sind. Und die wollen wir künstlerisch aufbereiten, verarbeiten und/ Die Klammer  
563 ist die Entscheidung gemeinsam Zeit zu verbringen, mit den Ressourcen die wir  
564 mitbringen. Und dann aber natürlich wir, als Erwachsene noch mit einem Fokus auf  
565 alles, was wir vorher schon gesagt haben was uns wichtig ist. Also wie können die  
566 Kinder und Jugendlichen Verantwortung übertragen bekommen, wie können sie  
567 sich als selbstwirksam erfahren, welche Möglichkeiten haben künstlerische Mittel  
568 oder Produktionen in einer Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt und all das  
569 was wir schon gesagt haben. **#01:03:46#**

570

571 B1:

572 Ich würde sagen, es ist super wichtig nochmal zu erwähnen, dass die Basis für  
573 Alles/ damit Prozesse aufgemacht werden können, auch wieder zugemacht werden,  
574 abgeschlossen werden können, neue Sachen reinkommen/ ist der Aspekt von  
575 Beziehungsarbeit und von der Vermeidung von Beziehungsabbrüchen, dass das/

576 das wird mir auch immer nochmal klar/ das ist wahrscheinlich einer der zentralsten  
577 Aspekte, die unter allen drunter liegt. Nur wenn wir das hinkriegen, können  
578 Prozesse auch super offen sein und können aber auch wieder enden. Oder es  
579 können neue Themen aufkommen. Und es geht aber darum, dass das auf eine Art  
580 und Weise passiert, womit auch alle einverstanden sind auf eine Art. Und wo sich  
581 alle bei sicher fühlen, wo sich niemand doof fühlt, wenn man jetzt sagt/ Wir bauen  
582 auch keine großartige Erwartungshaltung auf, dass jetzt irgendetwas  
583 hundertprozentig klappen muss und dann muss das fertig sein und so weiter. Und  
584 das hat etwas damit zutun, dass wir im Endeffekt etwas zur Verfügung stellen  
585 wollen, nämlich eine Vertrauensbasis, eine Konfliktaushandlungskultur von mir aus,  
586 die eine Praxis erschafft, die es mir als Kind oder Jugendlicher erst einmal  
587 klarmacht, ich kann hier so sein, wie ich will gerade. Und dann aber, wenn ich  
588 merke, es gibt eine Energie/ Und das sind die Punkte, wo wir dann sehr aufmerksam  
589 sind. Wenn es dann Punkte gibt, wo klar wird, hier können wir gerade alle super  
590 cool beteiligen, hier überschneiden sich gerade Interessenlagen, beispielsweise bei  
591 eigenen Ideen, die die Kids mitbringen und bei uns umsetzen wollen (..) Und dann  
592 gibt es natürlich auch Aushandlungsprozesse/ in Situationen, wo sich irgendetwas  
593 äußert und das ist jetzt gerade total akut und das muss gemacht werden, nämlich  
594 (..) Chips essen, dann geht es natürlich trotzdem darum, dass wir zusammen uns  
595 angucken, müssen wir dafür jetzt gerade Geld ausgeben oder ist das etwas, wo es  
596 nicht vielleicht doch cooler ist irgendwie drei Bananen zu kaufen, womit auch alle  
597 irgendwie zufrieden sind. Im besten Falle entscheidet das dann die Gruppe  
598 gemeinsam. **#01:06:57#**

599

600 I:

601 Woran liegt das, dass die Kids vielleicht dann nicht daran Interesse haben beim  
602 Prozess dabei zu sein? Gibt es solche Momente? **#01:07:23#**

603

604 B2:

605 Das ist sehr vielfältig und ich glaube, unter Anderem wenn die Kinder das Gefühl  
606 haben, das hat nichts mit mir zutun, warum soll ich das jetzt machen, dann haben  
607 sie keinen Bock drauf. Und so geht es uns Erwachsenen ja auch eigentlich aber  
608 dann machen wir auch trotzdem immer mal Sachen, auf die wir keine Lust haben.  
609 Ich glaube dieses grundlegende Ding, hat das was mit mir zutun oder was will die



610 Person jetzt eigentlich von mir und warum sollte ich mich jetzt darauf einlassen?/  
611 sind so entscheidende Momente. Und dann, was auf jeden Fall Prozesse erschwert  
612 ist, dass nicht alle Kinder so geübt darin sind überhaupt ihre eigenen Bedürfnisse  
613 oder was sie wollen, auf dem Schirm zu haben oder zu formulieren. Und dann  
614 kommt es eher zu einer druckvollen Situation vielleicht, wenn sie das dann machen  
615 sollen/ sagen sollen was sie jetzt wollen oder dann zu einer Verweigerung dadurch  
616 oder so. Das ist ein großes Ding, wo wir immer wieder, glaube ich ganz viel  
617 verlangsamen müssen oder wo immer wieder Situationen entstehen/ zu merken,  
618 wir können jetzt nicht irgendetwas erzwingen an Entscheidungsfindung oder  
619 Beteiligung sondern das kommt dann schnell zu einer Überforderung. Oder wenn  
620 es dann alles so viel über Sprache geht, also wirklich Dinge verbal zu formulieren.  
621 Das ist auf jeden Fall eine große Herausforderung und nicht alle Kinder machen das  
622 gleich. Da gibt es einfach eine große Vielfalt. Wirklich das Hauptphänomen ist, dass  
623 die meisten Kids, mit denen wir arbeiten eigentlich mit so vielen Problemen schon  
624 konfrontiert sind in ihren kleinen Altern, dass diese meistens das überlagern/ dass  
625 sie bei sich sind/ sagen können, ich will jetzt das oder ich brauche das/ Abgrenzung  
626 geht eigentlich immer ganz gut/ Verweigerung/ aber das ist fast das einzige, was  
627 dann funktioniert. (B1: Ja.) #01:09:41#

628

629 B1:

630 Aber mir ist gerade noch eingefallen, was uns auch immer klarer geworden ist/ Wir  
631 brauchen ganz oft zusammen mit den Kids Situationen, wo wir als Erwachsene  
632 einfach anfangen zu arbeiten, um dann die Kids einzuladen. Auch erst einmal mit  
633 zugucken zu können, was passiert da eigentlich. Die Frage, hast du Bock ein Bild  
634 zu malen, können ganz viele Kids schwer beantworten. Wenn aber jemand, wie ■■■  
635 oder ■■■■■■■■■■, im Raum ist und anfängt ein riesiges Bild zu malen, dann ist es  
636 ganz oft so, dass Kids, die da vorher keinen Bock darauf hatten, die können erstmal  
637 zugucken, dann machen sie vielleicht mit. Da ist dieses Wandbild an diesem Sofa  
638 ein gutes Beispiel dafür. Wir fangen an, dann steigen Kids mit ein und dann steigen  
639 auch wieder andere Kids mit ein, dann kann man Kids auch mal überreden/ das  
640 machen wir selten und das ist aber genau der Punkt. Das sind eben auch Kinder.  
641 Kinder, die einen viel kleineren Erfahrungsschatz und Praxisschatz natürlich haben  
642 als Erwachsene. Und das ist uns glaube ich aufgefallen bei dem X000 CASH  
643 PARLAMENT, wo wir gedacht haben, wir probieren dieses Forum aus, man trifft

644 sich, man redet darüber, wie wird dieses Geld verteilt und was passiert da und sind  
645 dann relativ schnell an Grenzen gestoßen. Und haben dann gesagt, nein wir  
646 müssen das anders machen. Wir müssen durchaus Sachen reinbringen an denen  
647 die Kids, dann partizipieren können. Wir müssen neben dem, dass wir die  
648 Bedürfnisse der Kids reinholen wollen auch immer etwas vorlegen, wo die Kids  
649 darauf einsteigen können oder wo sie sich ranklinken können und sich ausprobieren  
650 können. Und auch mal scheitern können und dann guckt man sich das wieder neu  
651 an. Das ist glaube ich/ Die Impulse die wir selber reinbringen/ Das ist uns die letzten  
652 Jahre auf jeden Fall extremst aufgefallen, dass es total mega wichtig ist immer  
653 wieder auf verschiedensten Arten und Weisen/ oder auch mit Leuten, die man neu  
654 reinbringt/ Wir hatten jetzt ein kleines Projekt mit Leuten aus der HGB, die  
655 künstlerisches Material aus einem Archiv mit reingebracht haben, mit dem wir dann  
656 herumgespielt haben. Und sowas ist super wichtig immer wieder mit reinzubringen.  
657 Und dann eine Partizipation zu ermöglichen über so etwas wie/ erstmal auch  
658 zugucken/ wie soll man anders/ Wie funktioniert Wissensvermittlung? Genau so  
659 funktioniert das glaube ich. **#01:12:34#**

660

661 B2:

662 Die Kinder mit denen wir arbeiten sind mehrfach prekär. Sie sind auf ihren  
663 Lebenswegen eben aufgrund dessen, wo sie hingeboren sind mit so vielen  
664 Herausforderungen, Schwierigkeiten, Problemen und Konflikten konfrontiert. Und  
665 haben wenig gelernt überhaupt Selbstverantwortung zu übernehmen oder Ideen zu  
666 entwickeln oder irgendwas. Also es geht ganz viel eigentlich übers Überleben und  
667 Klarkommen in dem Umfeld in dem sie sind. Und dann gibt es natürlich Phänomen  
668 Smartphones und alles mögliche. Und ich muss es einfach nur gerade nochmal  
669 sagen, weil ich mich erinnert habe, was es für einen Unterschied macht mit Kindern  
670 aus irgendwie Mittelschicht oder bürgerlichen Haushalten oder Gymnasialstufe-  
671 Kindern zu arbeiten, die viel klarer/ die lange reden können/ eine gewisse Kreativität  
672 schon entfaltet haben. Also es ist so wie/ die Kinder werden/ in ihren ersten  
673 Bildungserfahrungen lernen sie eigentlich, dass sie nichts wert sind, nichts können  
674 und nichts dürfen. Und mit dieser Haltung gehen sie schon mit zehn, elf, zwölf  
675 gebückt durch die Gegend. Und wir müssen eigentlich ganz GRUNDLEGENDE  
676 BASALE Arbeit machen/ überhaupt erst einmal wieder den Kindern sich selber auch  
677 zu zeigen was sie können und was da doch drin steckt. Ich glaube, dass/ wirklich

678 dieses Systemische verhindert eigentlich die oder erschwert/ oder ich weiß ja nicht/  
679 das ist dann immer der Punkt, von wo guckt man, so ein Erwartungspunkt/ weil  
680 deine Frage war eigentlich, was erschwert Aushandlungsprozesse und eigentlich  
681 gehts vielleicht eher darum zu gucken, was passiert und was ist möglich und was/  
682 in einem größeren Zusammenhang/ bringt dann die Voraussetzung mit sich/ diese  
683 schwierigen oder sowas. Von Grund auf lernen wir zusammen mit den Kids, wie wir  
684 Sachen überhaupt besprechen und aushandeln können, weil wir da einfach sehr  
685 unterschiedliche Hintergründe haben. **#01:16:23#**

686

687 B1:

688 Ja, vielleicht kann ich da auch nochmal einhaken. Ich habe auch gerade nochmal  
689 überlegt. Ich habe das Gefühl, dass es eigentlich/ es gibt schon relativ viel, was es  
690 erschwert ABER ich glaube wir haben, über die Struktur in der wir arbeiten/ Ich  
691 empfinde das Projekt, was wir machen eigentlich eher wie so ein utopischen Raum,  
692 in dem wir jetzt ausprobieren können, wie eigentlich sowas wie Teilhabe,  
693 Erwachsene mit Kids, Kids begleiten im Aufwachsen, wie sowas gut laufen sollte,  
694 wenn die Verhältnisse nicht so wären, wie sie sind. Wir sind ein relativ großes Team  
695 für die Menge der Kids die zu uns kommen. Wir haben super engen Kontakt mit den  
696 Kids und das ist ein Unterschied zu sowas wie einem Jugendclub oder so (..) Wo 3,  
697 4 Leute für 100 Kids da sind, die durchrauschen. Dann ist es aber auch dadurch,  
698 dass wir diese utopische Situation haben, können wir auch ganz entspannt sagen,  
699 wenn sich jetzt gerade der Aushandlungsprozess nochmal drei, vier, fünf, sechs,  
700 sieben Tage hinzieht, dann ist das halt so. Weil wir sind ja auch nicht gehetzt. Aber  
701 das ist genau das, was ansonsten ganz oft nicht der Fall ist, weil Sachen erledigt  
702 werden müssen, weil Noten passieren müssen, weil Klausuren geschrieben werden  
703 müssen, was auch immer. Aber wir sind in dieser utopischen Situation überhaupt/  
704 wir können uns auch wirklich Zeit lassen für diese Prozesse. Natürlich kriegt man  
705 es mal mit und dann gibt es irgendwie Konflikte und dann wird sich auch gedisst  
706 oder was auch immer. Aber wir haben eine Struktur, die genau das gut auffangen  
707 kann, durch Zeit die wir uns nehmen können/ durch diese Reflexionszeiten, die wir  
708 uns als Team nehmen können. Von daher wäre das sogar eine Frage, die dir  
709 vielleicht ein anderer Jugendclub, wo es ständig Frustrationen gibt, vielleicht  
710 nochmal anders beantworten könnte. Aber ich würde das so beantworten. Also ich  
711 finde, da gibt es in der Arbeitsweise die wir haben, eher Chancen, dass sich Sachen

712 cool lösen, als das wir ständig an irgendwelche Grenzen stoßen. (B2: Und ich  
713 glaube auch noch/ ganz kurz zur Ergänzung. Du sagst, dass wir uns die Zeit zur  
714 Reflexion nehmen KÖNNEN, also wir NEHMEN sie uns. Das ist etwas, was wir  
715 setzen und wofür wir extrem hart gearbeitet haben die letzten Jahre, dass wir so  
716 selbstbestimmt und frei innerhalb dieses Projektes agieren können. Das heißt/ das  
717 ist auch wieder etwas, was diesen utopischen Ort möglich macht/ dass wir das als  
718 kleine Gruppe selbstorganisiert auf die Beine stellen und wirklich ein  
719 Experimentierraum haben, indem wir Sachen erforschen, ausprobieren können.

720 **#01:19:31#**

721

722 I:

723 Was sind Schlüsselmomente in eurer Arbeit? Wie äußert sich das bei den Kindern?  
724 Woran macht ihr Erfolge eurer Arbeit fest? **#01:20:00#**

725

726 B2:

727 Der erste Erfolg, der ganz klar ist/ seit wir im März 2019 geöffnet haben/ also die  
728 kommen einfach immer wieder, die Kinder die am Anfang reingestreuert sind. Und  
729 natürlich fällt mal Eins raus oder macht etwas anderes, vielleicht auch eine Zeitlang.  
730 Aber es gibt eine Kerngruppe, von vielleicht sechs bis zehn Kids, die sich mit dem  
731 Raum verbunden fühlen. Das ist wie ein Anker, in deren Alltag. Und ich finde es  
732 extrem erstaunlich und bestärkend, dass die wirklich selbstentschieden immer  
733 wieder kommen und da sein wollen und mit uns etwas machen wollen. Und wie  
734 ██████ es vorhin auch schon gesagt hat, dass sie sich auch mit dem Raum  
735 identifizieren oder den verteidigen anderen Kindern gegenüber. Also dass es zu  
736 ihrem Ort geworden ist. Wir haben drei Tage die Woche offen. Wenn wir fünf Tage  
737 die Woche offen hätten, würden einzelne auch jeden Tag kommen so ungefähr. Das  
738 ist mal ein Erfolgsindikator auf so einer Ebene. Und wenn wir uns dann die Kinder  
739 im einzelnen angucken, habe ich bei einigen das Gefühl, dass sie tatsächlich über  
740 die Zeit jetzt schon gestärkter unterwegs sind und sich besser ausdrücken können.  
741 Ganz konkretes Beispiel, eins der Kids hat viel mit Mobbing erfahrung in der Schule  
742 zutun. Und hat dann entschieden die Abschlussarbeit im Rahmen des  
743 Hauptschulabschlusses/ eine besondere Lernleistung zum Thema Mobbing zu  
744 machen. Und zwar mit uns zusammen einen kleinen Film dazu zu produzieren, in  
745 dem es darum gehen soll was für Orte Hilfeorte sein können, weil dieses Kind/ in

746 dem Film soll dann auch unser Raum thematisiert werden/ als ganz konkreter Ort/  
747 aufgefangen worden zu sein und zwar zum erstenmal richtig, mit diesen  
748 Mobbingverfahren. Das heißt in der Schule gab es da nicht die richtigen  
749 Reaktionen darauf. Und wir haben es irgendwie geschafft diesem Kind einen guten  
750 Ort zu geben und sich/ nicht nur, dass das Kind stabiler wirkt sondern dieses Kind  
751 sagt auch ganz konkret: "Dank euch geht es mir besser, ihr habt mich aufgefangen  
752 und ich kann hier sein." Und so haben wir tatsächlich von einzelnen Kindern schon/  
753 von anderen auch schon Rückmeldung bekommen. Also eine Rückmeldung war:  
754 "Dank euch fühl ich mich in meiner Stadt wieder wohl." Die Kinder und Jugendlichen  
755 mit denen wir arbeiten haben viel weniger Berührungsangst mit Materialien. Zu  
756 Beginn hätten sie die feinen Pinsel in die Hand genommen oder haben immer  
757 abgewehrt, von wegen ich kann das nicht, ich kann das nicht/ immer diese  
758 Selbstabwertung die ganze Zeit/ und mittlerweile gibt es ein viel entspannteren  
759 Umgang mit künstlerischen Materialien und dadurch auch eine Erfahrung von  
760 Selbstwirksamkeit oder Bestätigung, Erfolg was auch immer. Also kleine und große  
761 Erfolgserlebnisse immer wieder, führen auch dazu, dass sie sich sicherer fühlen.  
762 Und ich habe auch das Gefühl, selbst bei Einzelnen, die schon immer eine große  
763 Klappe hatten/ manchmal stärken wir, glaube ich auch/ Ich wollte jetzt so etwas  
764 sagen, wie der eine ist vielleicht noch frecher geworden aber irgendwie auch  
765 ruhiger. ■■■■■ fällt dir noch etwas ein? #01:25:26#

766

767 B1:

768 Ja. Mir würde eher noch ein bisschen was Systemisches/ (B2: Ja.) oder ein  
769 bisschen drumherum einfallen. Also was auf jedenfall uns immer weiter, immer  
770 gleichbleibend positiv auffällt ist, dass wir/ wir kriegen viele Anfragen, entweder von  
771 anderen Projekten oder Initiativen, die auf unsere Arbeit aufmerksam werden. Wo  
772 sich immer wieder zeigt, es ist auf eine Art total klar, dass eine Arbeit mit Kindern  
773 und Jugendlichen, auf die Art und Weise/ mit einer starken Beziehungsarbeit,  
774 längerfristig als in einem halben Projekt/ dass das eine super sinnvolle Art ist mit  
775 Kids zu arbeiten. Die aber durch etwas, wie ständige Projektlogik, also  
776 Förderlogiken und so weiter, immer wieder erschwert wird. Gleichzeitig gibt es die  
777 Anforderungen nach Nachhaltigkeit und Veränderungspotenzialen und so, wo ich  
778 auch immer merke, da sind wir/ als dieser utopische Ort/ den ich da so beschreiben  
779 würde/ also es ist auch total klar, dass es so gut funktionieren kann. Und es gibt ein

780 sehr starkes Bedürfnis von verschiedenen anderen Projekten, nach Wissen  
781 darüber, wie machen wir das eigentlich, wie passiert das eigentlich. Und das ist  
782 glaube ich nochmal so/ (B2: Erfolgsindikator.) Genau, so aus dem weiteren Feld.  
783 Anderes Beispiel, selbst im sächsischen Bildungsplan steht drin/ wenn man sich  
784 den anguckt auf der Ebene/ der ist auch sehr utopisch und sehr klar formuliert,  
785 nämlich sehr stark auf Teilhabe und auf die Interessen der Kids und so weiter und  
786 so fort. Und dann gibt es aber Schule, wo das relativ wenig eine Rolle spielt/ es gibt  
787 dann eine Differenz obwohl es eigentlich klar ist, wie eine Arbeit cool laufen kann/  
788 also der sichert uns immer noch nicht unsere Arbeit, weil die ist super prekär/ für  
789 das was wir machen verbrauchen wir auf jeden Fall viel zu viel Geld, in dem  
790 Normalrahmen in dem wir uns gerade befinden. Aber es ist eigentlich klar, dass eine  
791 Arbeit die nachhaltig wirksam sein soll, so gut funktioniert/ und das wird glaube ich  
792 wahrgenommen/ und dadurch gibt es auch immer wieder Kooperationsanfragen  
793 und Einladungen zu irgendwelchen Talks oder sowas. Das nehme ich immer wahr  
794 als ein starkes Interesse, was meiner Meinung nach auch stark intrinsisch motiviert  
795 ist, weil ganz viele andere Projekte ganz oft an Grenzen kommen, die bei uns  
796 augenscheinlich nicht die Rolle spielen. Und das hat etwas damit zutun, dass wir,  
797 obwohl wir in einer Projektlogik sind, aber natürlich irgendwie drei Jahre, eher auf  
798 eine Stetigkeit und auf eine Präsenz hinarbeiten/ auf eine Struktur wieder  
799 hinarbeiten, die die letzten Jahre auch immer weiter abgebaut wurde. Das muss  
800 man ja auch sehen. Was auch an allen möglichen Stellen klar ist, dass es irgendwie  
801 schwierig ist, dass Orte immer teurer werden, selbstverwaltete Jugendzentren  
802 schließen müssen und so weiter und so fort. Und da können wir immer nochmal  
803 wieder sagen, guckt euch das an, wenn das so läuft, ist es super wichtig und es  
804 macht super viel Spaß und es ist für die Familien und die Kids cool. Und es bringt  
805 vielleicht sogar auch einer Gesamtgesellschaft etwas. Vielleicht so. **#01:29:18#**

806

807 I:

808 In einer Selbstdarstellung heißt es ihr agiert zwischen Kunst, Aktivismus und  
809 Bildung und forscht gemeinsam mit den Kids zum Leben und Erleben in Grünau.  
810 Welche Rolle spielt die künstlerische Praxis als fester Bestandteil eurer Arbeit in  
811 offenen Prozessen und als Teil des Offenen Angebots? **#01:30:45#**

812

813 IP2:

814 Ich glaube was ein großes/ was wir noch nicht gesagt haben/ in unserer  
815 Gesellschaft gibt es immer diese Idee von es muss alles einen Zweck und ein Ziel  
816 haben, der am besten verwertet werden kann, also der Zweck. Und wir in einem  
817 künstlerischen Zusammenhang, Kunstkontext natürlich auch immer, mit einer  
818 sogenannten Zweckfreiheit operieren, im Sinne von wir können über das  
819 Künstlerische handeln und experimentieren und mit Material arbeiten. Da geht es  
820 um das Machen an sich. Also um die Wahrnehmung, um die Erfahrung, um (..) ein  
821 anderes In-der-Welt-sein letztendlich. Und gleichzeitig ist das ein riesen Zweck.  
822 Also das ist überhaupt nicht zweckfrei aber es ist nicht etwas was direkt in eine  
823 Verwertungslogik reingeht. Wo es darum geht ein Produkt zu produzieren, was dann  
824 bestenfalls für so und soviel Geld produziert, dupliziert und verkauft wird. Sondern  
825 es geht darum sich gemeinsam einen Raum zu schaffen für ein gemeinsames  
826 Erleben von Welt und Erforschen von Welt. Und das ist ein riesen Potenzial.  
827 Sinneswahrnehmungen schulen/ all diese Dinge sind ja auch dabei/ Über  
828 verschiedene Medien und Materialitäten Wahrnehmung zu schulen und dadurch  
829 vielleicht mündiger zu werden. Ist ja so eine Hoffnung, dass man da anders in einem  
830 gesellschaftlichen Gefüge agiert und nicht nur funktioniert. Ganz schön Meta/  
831 (Lachen) **#01:32:21#**

832

833 B1:

834 Ja, Meta aber/ Ich würde auch noch ergänzen, dass gerade, wenn man sich  
835 überlegt/ wir haben es mit Kindern und Jugendlichen zu tun und dann noch in einem  
836 Kontext, der differenziertere Erfahrungen eher noch ein bisschen erschwert, als in  
837 einem bürgerlichen Kontext, wo ich zehn Instrumente, die mich interessieren,  
838 vielleicht sogar mal ausprobieren kann oder was auch immer. Ich würde sagen,  
839 dass es darum auch geht, die Kids in einer Gesellschaft, die sie gerade eher/  
840 vielleicht um es zugespitzt zu sagen/ eher auch nochmal einschränkt und sehr stark  
841 formiert und sehr stark Richtung Leistungsdruck und Verwertbarkeit konditioniert/  
842 da wieder so ein kleines Gegengewicht zu schaffen, um einerseits sich selbst ein  
843 bisschen besser und nochmal anders wahrzunehmen/ und halt vielleicht ein Stück  
844 weit auch/ Also das ist jetzt sehr auf der Ebene der Individuen gedacht. Also sehr  
845 mit einem Empowerment Gedanken verhaftet ist, der auch total okay ist. Also da  
846 vielleicht nochmal eine Art von ein bisschen größere Diversität überhaupt erstmal

847 aufzuzeigen, was so möglich ist. Ist natürlich dann genau die Frage, was passiert  
848 dann eigentlich, wenn ich plötzlich weiß, was eigentlich noch alles möglich ist aber  
849 mein Lebensweg trotzdem soweit vorgeprägt ist, dass er mir dann später Sachen  
850 wiederum nicht ermöglicht. Aber das ist glaube ich die Spannung in der wir drin sind/  
851 (B2: Ja.) und die wir auch auf dem Schirm haben. Und die ein ganz stark politisches  
852 Feld ist. Oder eine politische Frage, die da auch mit drin steckt, nämlich was ist das  
853 eigentlich, wenn/ mittelklasse Kids sind genauso aber auf eine andere Art mit/ (B2:  
854 Verwertungslogik.) Verwertung und Distinktion und so weiter/ (B2: Konfrontiert, ja.)  
855 konfrontiert, die halt wiederum zeigt, dass wenn gesamtgesellschaftlicher Kontext  
856 sich nicht auch zu einem positiven Teil ändert, dann sind Sachen in einem  
857 utopischen Raum, wie wir ihn machen irgendwie möglich aber  
858 gesamtgesellschaftlich vielleicht eben nicht. Aber das wäre dann, glaube ich auch  
859 unsere Rolle, die wir jetzt auch immer stärker vielleicht auch einnehmen. Genau  
860 solche Sachen, indem wir mit dir dieses Interview machen, indem wir auf Podien  
861 sitzen/ Genau solche Sachen sind das auch, die dann/ wo ich sagen müsste, das  
862 ist dann auch unsere Aufgabe, wegzugehen von der Erfahrung, die wir mit den Kids  
863 machen, hin dazu auch genau solche gesamtgesellschaftlichen Probleme immer  
864 wieder/ also nicht unsichtbar werden zu lassen/ sondern die auch wieder stärker auf  
865 den Schirm zu bringen, um damit auch eine Kritik zu äußern, die in so eine Richtung  
866 geht. **#01:35:09#**

867

868 B2:

869 JA. Das ist ja auch genau das, also Teil unserer Arbeit. Und auch dieser utopische  
870 Ort an sich ist ja auch ein Teil/ aus einer künstlerischen Perspektive betrachtet ist  
871 so ein Raum, (?wie wir ihn) schaffen, auch ein Möglichkeitsort und eine  
872 Potenzialität. Wir versuchen da Sachen zu machen, die wir uns für einen größeren  
873 gesellschaftlichen Kontext wünschen, vorstellen oder den auch FORDERN. Und  
874 indem wir "... " (01:35:35) unserem Ort machen und ausprobieren, hat der schon  
875 eine Realität. Und gleichzeitig ist er aber auch performativ oder potenziell, weil es  
876 noch nicht das gesamte Äußere abbildet. Und das ist die große Qualität  
877 künstlerischer Aktionsformen letztendlich auch. Das andere was mir kurz noch  
878 eingefallen ist, ist das ich durchaus/ ich habe mindestens 5 Leute in meinem  
879 näheren und entfernteren Umfeld, die durch so Projekte in ihrer Kindheit und  
880 Impulssetzungen, dann doch Kunst studiert haben, obwohl sie eigentlich/ also zum



881 Beispiel jetzt mal ganz konkret oder/ also aufgewachsen in einer Platte und  
882 eigentlich alles verwehrt, kein Abitur und sonstiges aber dann doch an irgendeinem  
883 Punkt in Kontakt gekommen mit anderen Ausdrucks- und Handlungsfeldern und -  
884 formen und dadurch doch einen anderen Lebensweg eingeschlagen/ aber das ist ja  
885 auch nicht, dass das dann das Ziel ist sondern einfach nur jetzt nochmal als Beispiel  
886 auch. **#01:36:37#**

887

888 B1:

889 Ja aber das ist glaube ich ein guter/ das ist immer das was für mich auch in meiner/  
890 ich hatte in meiner Jugend oder Kindheit so einen Raum nicht, hatte den dann aber  
891 mit einem Kollektiv, was Partys organisiert hat. Dann mit Mitte zwanzig/ und das  
892 waren extremst prägende Momente im Sinne von Selbstwirksamkeit aber auch  
893 einem Verständnis/ mit einem politischen Verständnis von wo, was schränkt ein, wo  
894 gibt es Diskriminierungsformen, wo nicht, wo gibt es Privilegien was auch immer.  
895 (B2: Das schult ja auch.) Genau. Und genau dadurch/ das schult die  
896 Selbstwirksamkeit und es schult aber auch das Aushalten-können und das  
897 Wertschätzen-können von anderen Meinungen, die nicht meine sind. Und wenn ich  
898 dann erlebe, dass es durchaus Settings gibt in der nicht der Stärkere gewinnen  
899 muss sondern in dem es eine Aushandlung gibt/ diese Erfahrung zu machen würde  
900 ich sagen/ das ist extremst wichtig und das passiert glaube ich auf ganz vielen  
901 Ebenen zusammen mit den Kids/ teilweise schon relativ früh/ und da ist würde ich  
902 sagen eine total große Hoffnung darin, dass es/ obwohl wie gesagt diese  
903 Lebenswege viel stärker vorgeprägt sind als vielleicht meine oder [REDACTED] oder wie  
904 auch immer/ dass da trotzdem ein Potenzial drin steckt, was nicht nur verpufft oder  
905 für Missmut sorgt sondern auch die Potenz hat, dass sich Leute nochmal anders  
906 organisieren können. Eventuell auch weil sie eben schon relativ früh Erfahrungen  
907 gemacht haben, die heißen, ok gut es ist möglich Sachen auszuhandeln, es ist  
908 möglich auch mich selber zurückzustellen und dann zusehen, dass dann etwas  
909 entsteht, womit ich nicht gerechnet habe, was viel cooler ist plötzlich, als ich es  
910 jemals dachte. **#01:38:26#**

911

912 B2:

913 Das ist auch ganz wichtig. Also wenn ich da mal ganz kurz reingrätsch/ (B1:  
914 (Llachen)) oder ablösen darf, weil das ist voll wichtig gerade nochmal, dass wir nicht

915 nur auf der individuellen Ebene die Selbstwirksamkeit stärken wollen sondern auch  
916 immer dieses Gruppending und Miteinander so wichtig ist. Wir schulen uns auch  
917 alle zusammen und die Kids darin eben in Aushandlungsprozesse zu gehen  
918 miteinander. Also dieses Miteinander wird geschult. Und das was [REDACTED] gerade alles  
919 beschrieben hat ist mir auch voll wichtig, dass das nochmal genau so ein Gewicht  
920 hat wie die Selbstwirksamkeit auf der einzelnen Ebene. Also wir arbeiten  
921 künstlerisch nicht EINZELN sondern ZUSAMMEN. #01:39:10#

### **greater form Selbstdarstellung A3a**

Als *greater form* agieren wir zwischen Kunst, Aktivismus und Bildung.

Seit 2015 forschen wir zusammen mit den Kids aus Leipzig-Grünau zum Leben und Erleben im Stadtteil.

Unser Ansatz basiert auf Teilhabe sowie auf prozessoffenen Formen der Kollaboration und entwickelte sich aus der Praxis und dem Austausch mit den Kids der letzten Jahre.

Unsere Hintergründe sind u.a. die künstlerische Praxis sowie Auseinandersetzungen mit demokratischer kultureller Teilhabe, emanzipatorischen Pädagogiken, einer diskriminierungskritischen kulturellen Bildung und sexpositivem Feminismus. Wir bewegen uns bewusst *zwischen* verschiedenen Disziplinen sowie kulturellen und sozialen Kontexten. Die Schnittmengen, aber auch Reibungen und Widersprüche, die dabei existieren bzw. sich ergeben, empfinden wir als überaus wertvoll.

Die wichtigste Grundlage für unsere Praxis ist Vertrauen bzw. die Arbeit an vertrauensvollen Beziehungen zwischen allen Beteiligten – hierzu gehört sich zeigen, herausgefordert werden (wollen), sich einlassen, einander mit Offenheit und Neugier begegnen. Damit das möglich ist, sind unsere Projekte als offenes Angebot angelegt, immer auf Freiwilligkeit basierend und prozessoffen.

Die Themen, Auseinandersetzungen, Medien und ästhetischen Formen der Kids sind dabei zentral. Wir konfrontieren diese mit unseren Ansätzen und Auseinandersetzungen. Wir haben eigene Fragen an den Kontext, sind subjektiv involviert und nicht etwa objektive "Anleiter\*innen" von außen: Wir bieten eine Ausgangssituation bzw. einen Rahmen für den Austausch zu den aufkommenden Themen mit künstlerischen Mitteln an, die bzw. der durch alle Beteiligten formuliert und weiterentwickelt werden kann – ein ständiges Wechselspiel zwischen uns und den Kids.

Zusammen wird z.B. darüber verhandelt, wie Fördergelder ausgegeben, welche Parties gefeiert werden und welche Deko es dafür braucht und wie man miteinander umgehen kann. Themen, die dabei aufkommen, sind Sex, Drogen, Liebe, Herkunft, Armut, Gewalt, Freundschaft, *YouTube* und *Instagram*, u.a.

Als Gruppe produzieren wir Öffentlichkeit in Ausstellungen, Publikationen und in den sozialen Medien.

2015-19 haben wir in temporären Projektformaten (3 Wochen bis 5 Monate) in Jugendclubs gearbeitet. Seit 2019 setzen wir unsere Arbeit im eigenen *Raum für kulturelle Teilhabe* in Grünau dauerhaft fort, an dessen Konzeption und Realisierung wir seit 2016 parallel zur Projektarbeit vor Ort gearbeitet haben.

Unser bis dahin größtes Projekt war *X000€ CASH PARLAMENT!* (Juni bis Nov. '18). Hier brachten wir 3000 Euro mit nach Grünau und verhandelten gemeinsam mit den Kids über deren Verwendung (detaillierte Prozessbeschreibung siehe:

<http://greaterform.supergiro.de/x000€-cash-parlament!.html>).

Auch in Zukunft wollen wir mit einem Kindergudget arbeiten: Eine freie Summe X, über die je nach Bedürfnislage verfügt werden kann, um z.B. externe Gäste wie Sexualpädagog\*innen, "Coolness-Trainer\*innen" oder Künstler\*innen mit einer spezifischen Praxis einzuladen. Oder um dem alltäglichen Bedürfnis der Kids nach gemeinsamem Kochen und Essen unproblematisch nachgehen zu können oder Ausflüge zu organisieren.

Darüber hinaus ist uns die Einbindung in die Sozialstruktur von Grünau sowie der Austausch mit Akteur\*innen der kulturellen Bildung überregional sehr wichtig. Einen großen Teil unserer Arbeit macht daher die Netzwerkarbeit im Stadtteil und darüber hinaus aus. Wir nehmen bspw. ehrenamtlich an den regelmäßigen Sitzungen des Planungsraum-Arbeitskreises sowie des Netzwerks Migration/Integration teil und stehen in engem Kontakt mit der Kunstvermittlung der Galerie für zeitgenössische Kunst Leipzig oder dem Fahrenden Raum München, woraus sich bereits mehrere Kooperationen ergaben.

Parallel zur Arbeit mit den Kids haben wir von 2014 bis 2016 als AGzKL (AG zeitgenössische künstlerische Lehre) diverse Workshops für und mit Studierenden der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig zu Fragen und Formen künstlerischer Lehre entwickelt und durchgeführt. Dies immer auch in Kollaborationen mit externen Künstler\*innen sowie Studierenden weiterer Kunsthochschulen / Kunstpädagogik-Studierenden aus Halle, Dresden, Heidelberg, Wien, Prag. Ausgangspunkt war eine kritische Befragung der gegebenen Verhältnisse in der künstlerischen Lehre und hiervon ausgehend die Entwicklung eigener Formate in Hinblick auf die Erprobung ästhetischer Lernräume.

Des Weiteren werden wir seit 2017 als Innovator\*innen einer partizipativen / auf Teilhabe basierenden Praxis zu verschiedenen Podiumsgesprächen und für Vorträge eingeladen. Seit 2019 entwickeln wir zudem bisher auf Anfrage 1-tägige Workshops für Praktiker\*innen kultureller Bildung.

*greater form* sind aktuell [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] und [REDACTED] sowie die beteiligten Kids, wenn sie das wollen.

### **Vita *greater form***

#### **Projekte in Leipzig-Grünau, alle mit Publikation und Ausstellung/Abschlusspräsentation:**

03 2019 Eröffnung *Projektraum für kulturelle Teilhabe*

06-11 2018 X000€ CASH PARLAMENT!, OFT Völkerfreundschaft

2018-2020 *Das Gegenteil von Gewalt, Oberschule Ratzelstraße* sowie *Netzwerkarbeit im Stadtteil*

11 2017-02 2018 *THE KIDS ARE ALRIGHT – Sex, Drogen und Gewalt*, OFT Völkerfreundschaft

05-08 2017 *neue bilder braucht grünau*, OFT Völkerfreundschaft

07/08 2016 *Grünau in die Zukunft*, OFT Völkerfreundschaft

04-06 2016 *Wo stehst du? Oder. Der Abstand zwischen dir und mir.*, Förderzentrum für Erziehungshilfe

08 2015 *Und dann, um dich herum ...alles Trümmer*, Kinder- und Jugendtreff Leipzig-Grünau e.V.

#### **Ausstellungen:**

10 2019 *Party hart / is mir egal*, Gruppenausstellung (Meisterschüler\*innen-Abschlussausstellung der HGB Leipzig), *werkschau Halle 12, Baumwollspinnerei*, Leipzig

03/04 2019 *Haie im Universum*, Ausstellung, *GfZK Leipzig*

01 2019 *X000€ CASH PARLAMENT!*, Buch- und Projektpräsentation, *GfZK Leipzig*

07-08 2018 *Kanu Islands*, Gruppenausstellung, Darmstadt

05-06 2018 *THE KIDS ARE ALRIGHT*, Ausstellung, *βpatz Karlsruhe*

04/05 2018 *THE KIDS ARE ALRIGHT – Sex, Drogen und Gewalt*, Ausstellung, *Allée-Center, Leipzig-Grünau*

12 2017 Magazin-Release der *Die Streichelwurst Jubiläumsausgabe #10*, Gruppenausstellung, Berlin

### Workshops:

12 2019 *Wo fängt Teilhabe an?*, *Lenbach-Haus*, München

05 2019 *Basics #4: kollaborieren und teilhaben mit greater form*, *BASICS Performance Kollektiv*, Leipzig

2014-2016 diverse Workshops mit *AGzKL (AG zeitgenössische künstlerische Lehre)*, verschiedene Orte, Leipzig, Prag, Heidelberg

### Podiumsgespräche/ Vorträge:

05 2019 *Mitgliederversammlung LKJ Sachsen e.V.*, Leipzig

06 2018 *Jour Fixe Kulturelle Bildung*, Stadt Leipzig

04 2018 *Offene Stadt / Partizipative Formate*, *ClubConvention*, Schauspiel Leipzig

12 2017 *Demokratiekonferenz 2017 »Leipzig. Ort der Vielfalt« – Rathaus Leipzig*

09 2017 *Neue Wege in der FotografiEVERMITTLUNG*, *Fotofestival, Wilhelm-Hack-Museum*, Ludwigshafen

### Preise und Stipendien:

2018 *Sächsischer Bürgerpreis*, Kategorie gesellschaftliches und soziales Engagement

2017 *Sächsischer Preis für Kulturelle Bildung – Kultur.LEBT.Demokratie*

2017 *Sozial & Gründer Stipendium*, *Social Impact Lab Leipzig*

### TEILNAHME AN FACHTAGEN, WORKSHOPS, KONFERENZEN (Auswahl)

**2019** Workshop "Verstehen, aber nicht einverstanden sein - Coolness-Training für die Arbeit mit schwierigen und gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen" (Deutsches Institut für konfrontative Pädagogik, Hamburg)

**2019 - 2021** Entwicklungsprojekt "Diskriminierungskritische Perspektiven in Leipziger Kultureinrichtungen" mit Prof. Carmen Mörsch (Kunsthochschule Mainz)

**2019** Workshop "Deeskalationstraining für die pädagogische Praxis" (LKJ Sachsen e.V.)

**2018** Qualifizierung "Systemische Begleitung der Entwicklung von Jugendbeteiligung" (Kinder- und Jugendring Sachsen)

**2018** "Fachtagung: Hochkonjunktur für kulturelle Bildung – alles ist gut?" (LKJ Sachsen, Leipzig)  
**2018** "Awareness Workshop diskriminierungskritische Bildungsarbeit" mit Carmen Mörsch und Peggy Piesche" (lab.bode Berlin)  
**2017** "Fachtag: Alle im Blick?! LGBTQI Realitäten in der Jugendhilfe" (JUMA Sachsen, Leipzig),  
**2016** "let's mobilize: what is feminist pedagogy?" (Kunstakademie Götheborg)  
**2015** "learning plays – a school of schools: what is socialist art today? with chto delat" (Impulse Theaterfestival, Mühlheim an der Ruhr)

## Viten

## STUDIUM

**2016-2019** Meisterschülerin bei Tina Bara, Hochschule für Grafik und Buchkunst (HGB) Leipzig  
**2012-2016** Diplom Bildende Kunst, Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig  
**2013-2014** Freie Klasse, Akademie der Bildenden Künste Wien  
**2011-2012** BA Photography, Zürcher Hochschule der Künste  
**2008-2011** Kommunikationsdesign und Fotografie, FH Potsdam

## AKTIVITÄTEN

**seit 2015** aktiv mit greater form  
**seit 2015** Mitarbeit im Planungsteam des Deutschen Jugendfotopreises  
**2014-2016** aktiv mit AGzKL (AG zeitgenössische künstlerische Lehre)  
**2014-2015** Studierendenvertreterin im Studierendenrat, HGB Leipzig  
**2013-2017** Kunstvermittlung für den Kulturbahnhof e.V.  
**seit 2013** Projekte und Workshops in Berlin, Köln, Leipzig, München, Remscheid, Wien  
**2010-2011** Studierendenvertreterin im Fachbereichsrat Kommunikationsdesign, FH Potsdam  
**seit 2010** Ausstellungen in Basel, Berlin, Leipzig, Wien, Karlsruhe, Zürich

## REALISIERTE PROJEKTE, WORKSHOPS ohne greater form (Auswahl)

**2016** Akademie der kulturellen Bildung Remscheid: Organisation, Konzeption und Durchführung des Preisträger\*innenforums des Deutschen Jugendfotopreis 2016 (Workshops, Gespräche, Mappenschau, Podiumsdiskussion)  
**2016** GfZK Leipzig: mit AGzKL "einander erzählen von orten" (Projekt & Performance (öffentliche Diplomprüfung)) mit Susanne Beck, Dorian Bonelli, Denise Fagner, Nora Frohmann, Josephine Kremberg, Anna Lebedeva, Daria Nazarenko, Lina Ruske, Tamara Stoll, Anja Zhukova  
**2015** HGB Leipzig: mit AGzKL „Art may be special, but work is work“ (Diskussion) u.a. mit LBK, BBK  
**2015** wanseeFORUM Berlin: Deutscher Jugendfotopreis 2015 "unter13" (Workshop), "Das andere Bild – Fotografie als politisches und künstlerisches Medium" (Podiumsdiskussion) mit Thomas Blank, Paula Markert & Julian Röder  
**2014** con han hop Leipzig & Heidelberger Kunstverein: mit AGzKL "Kollaboration – Ein interdisziplinäres Projekt zu Kunst und Kunstvermittlung" (Seminar) mit Anna Lebedeva & Lena Staab  
**2014** HGB Leipzig: "AG zeitgenössische künstlerische Lehre" (Projekt) mit: Ulf Aminde, Cora Czarnecki, Kulturen des Kuratorischen & Anselm Franke, Denise Fagner, Alexander Koch, Anna Lebedeva, Michael Lingner, Suzan Noesen, Philipp Rödel, Thomas Trabitsch

  


## STUDIUM

**2013-2017** Kulturwissenschaften (Master), Universität Leipzig

**2014-2015** Humanities (als Erasmus-Student), Háskoli Íslands, Reykjavík (Island)

**2004-2005** Interfaculty Studies in the Humanities, European Studies und Gender Studies (als Erasmus-Student), Uniwersytet Jagielloński, Kraków (Polen)

**2000-2007** Kulturwissenschaften (Magister Hauptfach), Kommunikations- & Medienwissenschaft und Kunstgeschichte (Nebenfächer), 2006 Wechsel zu Kulturwissenschaften (Bachelor), Universität Leipzig

## LOHNARBEIT

**seit 2019** Anstellung als Projektleiter/Kulturmanager bei greater form / GIRO e.V. (Teilzeit)

**2017-2018** Mitarbeiter im Projekt greater form (auf Honorarbasis)

**seit 2012** Internet Assessor bei Lionbridge (freiberuflich)

**2008-2009** Anstellung als Projektleiter/Kulturmanager bei GIRO e.V. (Vollzeit)

EHRENAMT MIT GIRO e.V. seit 2005

**seit 2010** Vorstandsmitglied

**2008-2016** Mitarbeiter beim LSBTIQ-Filmfestival „paranoid:paradise“

**2012-2014** Mitarbeiter der Workshop- und Vortragsreihe „her(t)zrasen“

**2007-2011** Mitarbeiter der queer-feministischen Workshop-, Seminar- und Vortragsreihe „do it herself – Frauen und Technik!“ mit begleitenden Konzerten und Parties

**2005-2006** Mitarbeiter beim deutsch-polnischen LSBTIQ-Filmfestival „a million different loves!?“ mit wissenschaftlicher Tagung, Ausstellung und Parties in Leipzig und Łódź

WEITERES EHRENAMT

**seit 2017** Mitarbeiter bei der Weiterführung der Vortragsreihe „Der Mann in der Revolte – zur Kritik gegenwärtiger Männlichkeit“ (Kulturraum e.V., Leipzig)

TEILNAHME AN FACHTAGEN, WORKSHOPS

**2018** „Alle(s) im Blick?! Prozesse achtsam moderieren“ (Forum B, Leipzig)

**2018** „Fachtagung: Hochkonjunktur für kulturelle Bildung – alles ist gut?“ (LKJ Sachsen, Leipzig)





Anhang 3

Kodierleitfaden A 3b

(d)= deduktiv; (i)= induktiv

Kategorie	Definition Alle Aussagen, [...]	Ankerbeispiel(e)
<p>1.1 <b>Zielsetzung</b> „Raum für kulturelle Teilhabe-greater form“ (d)</p>	<p>die Auskunft über die Ziele der Gruppe „greater form“ geben</p>	<p>„Wovon wir ja immer wieder sprechen, ist, dass wir als Gruppe Erwachsener mit verschiedenen Hintergründen in Leipzig-Grünau, mit den Kindern und Jugendlichen des Stadtteils zusammen, künstlerisch forschen wollen zum Leben und Erleben des Stadtteils.“ (B2; Z. 169-172)</p> <p>„[...] zusammen rauszufinden, wie kann eigentlich wirklich eine teilhabebasierte prozessoffene Praxis funktionieren, das heißt, wie kann diese Gruppe aus Kindern und Erwachsenen wirklich so gut es geht auf Augenhöhe miteinander in einen Gestaltungsprozess kommen.“ (B2; Z. 172-176)</p> <p>„[...] den Kindern und Jugendlichen Verantwortungsübernahme zu ermöglichen, in eine Selbstwirksamkeitserfahrung zu kommen und dadurch [...] die Teilhabechancen im weiteren Leben dieser Kids zu stärken.“ (B2; Z. 176-179)</p> <p>„ [...] dass wir nicht nur auf der individuellen Ebene die Selbstwirksamkeit stärken wollen sondern auch immer dieses Gruppending und Miteinander [...].“ (B2; Z. 913-916)</p> <p>„[...] die Stimmen und Anliegen der Kids öffentlich sichtbar zu machen, also die Themen, die die Kinder beschäftigen in ihrem Leben.“ (B2; Z. 180-181)</p> <p>„[...] letztendlich gibt es auch noch das größere oder übergeordnete Ziel gesellschaftspolitisch mitzuwirken. An einem Diskurs darüber, was gibt es eigentlich für unterschiedliche Lebensrealitäten, was braucht es,</p>

		damit die gesehen werden und was für Räume braucht es, damit die sich vielleicht auch verändern können?“ (B2; Z. 183-187)
1.2 <b>Angebot</b> „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“ (d)	die das Angebot des „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“ beschreiben	„[...] der Raum ist da, der Raum ist offen, es gibt Leute, die dort vor Ort sind.“ (B1; Z. 117-118)  „Das sind Künstler*innen, das bin ich, das sind Praktikant*innen“ (B1; Z. 118-119)  „Es gibt super viele künstlerische Materialien im Raum.“ (B1; Z. 127-128)  „Wir haben drei Tage die Woche offen.“ (B2; Z. 736)  „Des Weiteren werden wir seit 2017 als Innovator*innen einer partizipativen/ auf Teilhabe basierenden Praxis zu verschiedenen Podiumsgesprächen und für Vorträge eingeladen. Seit 2019 entwickeln wir zudem bisher auf Anfrage 1 tägige Workshops für Praktiker*innen kultureller Bildung.“ (Selbstdarstellung greater form; Anhang A3a)
1.3 <b>Zielgruppe</b> „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“ (d)	In denen die Zielgruppe des „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“ kenntlich gemacht wird	„[...] an alle Kinder und Jugendlichen in Grünau [...]“ (B2; Z. 197-198)
1.4 <b>Fachkräfte</b> im „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“ (i)	die Auskunft über fachliche Orientierung und Anforderungen an die Fachkräfte geben	„Unsere Hintergründe sind u.a. die künstlerische Praxis sowie Auseinandersetzungen mit demokratischer kultureller Teilhabe, emanzipatorischer Pädagogiken, einer diskriminierungskritischen kulturellen Bildung und sexpositivem Feminismus.“ (Selbstdarstellung greater form; Anhang 3a)  „[...] was superwichtig ist, Beziehungsarbeit zu leisten [...]“ (B1; Z. 122-123)  „[...] dass es einerseits darum geht die Einzelnen, indem wie sie da sind, indem was sie wollen zu stärken und zu unterstützen.“ (B1; Z. 134-135)  „[...] und dann wirklich eine Art von einer basisdemokratischen Grundhaltung, da zu vermitteln und

		<p>auch auszuprobieren.“ (B1; Z. 139-142)</p> <p>„Es gibt Leute, die eine künstlerische Ausbildung haben und die dann zusammen mit den Kids in Prozesse einsteigen können, bei denen wir dann künstlerisch miteinander arbeiten [...]“ (B1; Z. 128-130)</p> <p>„Wir nehmen bspw. ehrenamtlich an den regelmäßigen Planungsraum-Arbeitskreises sowie des Netzwerkes Migration/ Integration teil und stehen in engen Kontakt mit der Kunstvermittlung der Galerie für zeitgenössische Kunst Leipzig oder dem Fahrenden Raum München, woraus sich bereits mehrere Kooperationen ergaben.“ (Selbstdarstellung; Anhang 3a)</p>
<p>1.5 <b>Strukturelle Besonderheiten</b> im „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“ (i)</p>	<p>Die Auskunft über strukturelle Besonderheiten im „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“ geben</p>	<p>„Ich bin gleichzeitig auch noch im Vorstand vom GIRO e.V. Das ist der Trägerverein für das Projekt und habe das so eine kleine Doppelrolle. Ich bin was GIRO e.V. angeht schon super lange mit dem Verein aktiv, seit 15 Jahren oder sowas und eher wirklich auf ehrenamtlicher Basis. Ich habe Kulturwissenschaften studiert in Leipzig und habe aber mit GIRO da vielmehr so eine praktische Seite mitbekommen. Habe da super viel irgendwie Filmfestivals, Partys organisiert, kleine Workshopreihen und so ein Kram über die Jahre und war halt wie gesagt auch jetzt im Vorstand. Im Vorstand bin ich schon über zehn Jahre.“ (B1; Z. 49-56)</p> <p>„[...] weil ganz viele andere Projekte ganz oft an Grenzen kommen, die bei uns augenscheinlich nicht die Rolle spielen. Und das hat etwas damit zu tun, dass wir, obwohl wir in einer Projektlogik sind, aber natürlich irgendwie drei Jahre, eher auf eine Stetigkeit und auf eine Präsenz hinarbeiten [...]“ (B1; Z. 795-798)</p> <p>„Wir sind ein relativ großes Team für die Menge der Kids die zu uns kommen. Wir haben super engen Kontakt mit den Kids und das ist ein Unterschied zu sowas wie einem Jugendclub oder so (..) Wo 3, 4 Leute für 100 Kids da sind, die durchrauschen.“ (B1; Z. 694-697)</p>

		<p>„[...] dann gibt es irgendwie Konflikte und dann wird sich auch gedisst oder was auch immer. Aber wir haben eine Struktur, die genau das gut auffangen kann, durch Zeit, die wir uns nehmen können/ durch diese Reflexionszeiten, die wir uns als Team nehmen können.“ (B1; Z. 705-708)</p> <p>„[...] Du sagst, dass wir uns die Zeit zur Reflexion nehmen KÖNNEN, also wir NEHMEN sie uns. Das ist etwas, was wir setzen und wofür wir extrem hart gearbeitet haben, die letzten Jahre, dass wir so selbstbestimmt und frei innerhalb dieses Projektes agieren können.“ (B2; Z. 713-716)</p> <p>„[...] das ist auch wieder etwas, was diesen utopischen Ort möglich macht/ dass wir das als kleine Gruppe selbstorganisiert auf die Beine stellen und wirklich ein Experimentierraum haben, indem wir Sachen erforschen, ausprobieren können.“ (B2; Z. 716-719)</p> <p>„2015-19 haben wir in temporären Projektformaten (3 Wochen bis 5 Monate) in Jugendclubs gearbeitet. Seit 2019 setzen wir unsere Arbeit im eigenen Raum für kulturelle Teilhabe in Grünau dauerhaft fort, an dessen Konzeption und Realisierung wir seit 2016 parallel zur Projektarbeit vor Ort gearbeitet haben.“ (Selbstdarstellung greater form; Anhang A3a)</p>
<p>2.1 <b>Nutzer*innen</b> „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“ (d)</p>	<p>die Auskunft über Nutzer*innen geben, die häufig das Angebot des „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“ wahrnehmen</p>	<p>„Von neun bis 16 ist so eine Kernaltersgruppe vielleicht, wobei das auch immer variiert, wenn ältere Kinder die kleinen Geschwister mitbringen oder [...]“ (B2; Z. 198-200)</p> <p>„Das sind Kids, die wohnen relativ nah um die Ecke.“ (B1; Z. 231-232)</p> <p>„[...] die Kids, die sowieso auch ganz oft unbegleitet dann auf dem Weg unterwegs waren, das sind auch die Kids, die bei uns hängen bleiben.“ (B1; Z. 235-238)</p> <p>„[...] dass wir mehr oder aktuell vor allem mit sogenannten Lückekids zusammenarbeiten. Das sind Kinder, die schon zu alt sind für den Hort und eine Nachmittagsbetreuung aber noch zu jung sind, um im Jugendclub so richtig aufgenommen zu werden und</p>

		<p>die eher so ohne Nachmittagsbeschäftigung durch die Gegend streunen [...] (B2; Z. 201-205)</p> <p>„Wir haben ein paar Kids mit Förderschulkontexten, die kommen interessanterweise sogar von ein bisschen weiter weg her.“ (B1; Z. 231-232)</p> <p>„[...] wenn es um Migrationshintergrund zum Beispiel geht [...] sind es weniger Kids, die bei uns landen als wir erwartet hatten. Das kann verschiedenste Gründe haben, beispielsweise mit einer Ansprache, die nicht so richtig funktioniert oder mit einem komplett weißen Team, was wir immer noch sind.“ (B1; Z. 251-255)</p> <p>„Aber was mir immer noch auffällt, die Kids, die bei uns [...] gelandet sind, das sind hauptsächlich [...] deutsche Kids, die entweder oft aus Großfamilien kommen, wo acht Leute in einer 4-Raum-Wohnung zusammenwohnen.“ (B1; Z. 261-264)</p> <p>„[...] die andere Gruppe sind interessanterweise Kids von alleinerziehenden Müttern oder Vätern.“ (B1; Z. 265-266)</p> <p>„[...] innerhalb des sowieso schon prekären Stadtteils sind das auch noch die Gruppen, die besonders stark betroffen sind, hauptsächlich von sozioökonomischen Problemen. Und das sind auch ganz oft Kids, die auch in der Schule Probleme haben [...]“ (B1; Z. 267-270)</p>
<p>3.1 <b>Beispiel</b> prozessoffener Arbeit (d)</p>	<p>die ein Beispiel zu prozessoffener Arbeit kenntlich machen</p>	<p>„Unser bis dahin größtes Projekt war X000€ CASH PARLAMENT! (Juni bis Nov. ´18). Hier brachten wir 3000 Euro mit nach Grünau und verhandelten gemeinsam mit den Kids über deren Verwendung [...]“ (Selbstdarstellung greater form; Anhang 3a)</p> <p>„[...] dass wir ein Projekt hatten, indem wir eine bestimmte Summe mitgebracht haben, um mit den Kindern und Jugendlichen darüber zu verhandeln, was wir mit dem Geld eigentlich machen.“ (B2; Z. 474-476)</p>

		<p>„Es ist dann im Laufe dieses Projektes ein Möbelstück entstanden. Ein Sofa auf zwei Ebenen. Genau dieses Möbelstück ist dann in den Raum gewandert und hat da gedient, um rumzuhängen, damit herumzufahren, abzuhängen.“ (B1; Z. 483-486)</p> <p>„[...] es gab dann die Idee mal wieder [...] ZUSAMMEN ein großes Bild zu machen. Und dann war relativ schnell klar, da würde sich anbieten die Rückwand von diesem Sofa.“ (B1; Z. 487-490)</p> <p>„[...] dann haben wir angefangen mit allen Kids die da waren/ denen die Möglichkeit zugeben, sich daran zu beteiligen dieses Wandbild zu machen auf diesem Möbelstück, was sowieso schon da war.“ (B1; Z. 491-493)</p> <p>„[...] dass dann Kids gesagt haben, wir haben Bock eine Bar zu machen oder wir wollen wieder einmal rausgehen und am letzten Schultag irgendetwas machen. Und dann passiert sowas wie, lasst uns doch dafür zum Beispiel dieses Doppelstock Sofa nehmen, was im Raum steht und das nutzen.“ (B1; Z. 506-510)</p> <p>„[...] wir bauen daraus eine Eisausgabestelle/ machen Plexiglas vorne dran [...]“ (B1; Z. 512-514)</p> <p>„[...] Kids haben angefangen Eissorten auszuprobieren, dann wurde so eine Art Menü geschrieben, was in dem Wagen gelandet ist. Dann gab es ein neues Bild hinten drauf, dann wurde ein riesengroßes Eis gebaut [...] was dann oben draufgesetzt wurde.“ (B1; Z. 514-518)</p> <p>„Und im Endeffekt hat das dazu geführt, dass wir mit einer Gruppe von Kids und diesem umgebauten Wagen [...] dann durch das Viertel gegangen sind.“ (B1; Z. 518-520)</p>
<p>3.2 Merkmale prozessoffener Arbeit (d)</p>	<p>die Auskunft über die Merkmale prozessoffener Arbeit geben</p>	<p>„[...] es gibt den Raum, es gibt uns Erwachsene, es gibt Kinder und Jugendliche, es gibt einen Haufen Material und auch einiges an sonstigen Ressourcen, Geld, Zeit, Essen, Wissen.“ (B2; Z. 462-464)</p> <p>„[...] dann gibt es unser Angebot, dass wir eben gemeinsam mit den</p>

Jugendlichen oder mit den Kids etwas machen können.“ (B2; Z. 468-469)

„Und da ist der allererste Anfang eigentlich wirklich ein Austausch und ein Sich-kennenlernen.“ (B2; Z. 471-473)

[...] mit diesem offenen Prozess, das ist meiner Meinung nach eine Mischung aus wirklich einem Zusammenbringen von Sachen, die sowieso gerade schon laufen, die sowieso schon da sind, neuen Ideen, die irgendwie reinkommen [...]“ (B1; Z. 496-499)

„Es gibt immer die Bewegung von Prozessoffenheit und dann aber auch Impulse, die reingehen und Sachen wieder zusammenzuführen [...]“ (B1; Z. 523-524)

„[...] zu einem Prozess zu kommen, wo alle beteiligt sind so gut es geht und in dem Maße wie sie es wollen.“ (B1; Z. 529-531)

„[...] und dann aber dafür zu sorgen, dass es dann trotzdem zusammengeht und es irgendeine Form bekommt auch. Ich glaube da kommt dann das Künstlerische mit hinein.“ (B1; Z. 531-534)

„Das spezielle an dem offenen Prozess ist [...] Das wir eine Zusammenarbeit starten mit Kindern und Jugendlichen und noch nicht wissen, was am Ende dabei herauskommt. Es gibt keine Zielvorstellung im Kopf: „Wir haben jetzt drei Monate Zeit, wir wollen ein Theaterstück zum Thema Rassismus machen und haben die und die Rollen, die müssen irgendwie verteilt werden oder die Story muss mit den Kindern entwickelt werden.“ (B2; Z. 538-545)

„[...] basiert auf der Begegnung zwischen den Erwachsenen und den Kindern. Und in dieser Begegnung entsteht ein Austausch, es ploppen Themen auf [...]“ (B2; Z. 546-547)

„[...] aus diesem Zusammentreffen entstehen Ideen für kleine oder größere Projekte, die dann zusammen in kleineren oder größeren Gruppen umgesetzt werden.“ (B2; Z. 549-551)

		<p>„[...] und wir Erwachsenen bringen künstlerische Impulse und auch inhaltliche Impulse hinein genauso wie die Kids letztendlich auch.“ (B2; Z. 548-549)</p> <p>„Und manchmal gibt es eine Umsetzung mit einem Endergebnis, was präsentiert werden kann, zum Beispiel dieser Eiscreme Truck, mit dem dann wirklich durch die Straßen gefahren wird.“ (B2; Z. 551-554)</p> <p>„Manchmal enden Projekte auch im Nichts und es gibt keine Zusammenführung oder Präsentation.“ (B2; Z. 554-555)</p> <p>„Und dann über einige Zeit Materialsammlung in Form von kleinen Bildern, Texten, hier ein Spiel, da eine Bude aber es gibt keine Zusammenführung oder Verdichtung am Ende.“ (B2; Z. 555-557)</p> <p>„[...] zu merken, wir können jetzt nicht irgendetwas erzwingen an Entscheidungsfindung oder Beteiligung sondern das kommt dann schnell zu einer Überforderung.“ (B2; Z. 617-619)</p>
<p>3.3 <b>Bedingungen</b> für prozessoffene Arbeit (d)</p>	<p>Die über Bedingungen informiert, damit prozessoffene Arbeit gelingt</p>	<p>„[...] wie sie gut laufen können/ ist nämlich der Punkt, dass wir als Team einen super großen Anteil an Reflexion haben.“ (B1; Z. 500-502)</p> <p>„[...] das ist auch wirklich unsere Aufgabe [...] Sachen wieder zusammenzuführen oder Sachen auslaufen zu lassen, dafür andere Sachen zu stärken.“ (B1; Z. 525-527)</p> <p>„[...] weil viele Kids sind noch nicht so weit oder können das natürlich auch noch nicht.“ (B1; Z. 528-529)</p> <p>„Wir haben ein gemeinsames Interesse und das basiert darauf, dass wir einen Austausch wollen und uns mit Themen und Inhalten auseinandersetzen wollen, die da sind. Und die wollen wir künstlerisch aufbereiten, verarbeiten [...]“ (B2; Z. 560-562)</p> <p>„Die Klammer ist die Entscheidung gemeinsam Zeit zu verbringen, mit den Ressourcen, die wir mitbringen.“ (B2; Z. 562-564)</p>



		<p>„[...] Basis für Alles/ damit Prozesse aufgemacht werden können, auch wieder zugemacht werden, abgeschlossen werden können, neue Sachen reinkommen/ ist der Aspekt von Beziehungsarbeit und von der Vermeidung von Beziehungsabbrüchen [...]“ (B1; Z. 572-575)</p> <p>„Und es geht aber darum, dass das auf eine Art und Weise passiert, womit auch alle einverstanden sind auf eine Art. Und wo sich alle bei sicher fühlen, wo sich niemand doof fühlt, wenn man jetzt sagt/ Wir bauen auch keine großartige Erwartungshaltung auf, dass jetzt irgendetwas hundertprozentig klappen muss [...]“ (B1; Z. 579-583)</p> <p>„Und das hat etwas damit zu tun, dass wir im Endeffekt etwas zur Verfügung stellen wollen, nämlich eine Vertrauensbasis, eine Konfliktaushandlungskultur [...] die eine Praxis erschafft, die es mir als Kind oder Jugendlicher erst einmal klarmacht, ich kann hier so sein, wie ich will gerade.“ (B1; Z. 584-587)</p> <p>„Wenn es dann Punkte gibt, wo klar wird, hier können wir gerade alle super cool beteiligen, hier überschneiden sich gerade Interessenlagen, beispielsweise bei eigenen Ideen, die die Kids mitbringen und bei uns umsetzen wollen/“ (B1; Z. 589-591)</p> <p>„Wir müssen durchaus Sachen reinbringen an denen die Kids, dann partizipieren können. Wir müssen neben dem, dass wir die Bedürfnisse der Kids reinholen wollen auch immer etwas vorlegen, wo die Kids darauf einsteigen können oder wo sie sich ranklinken können und sich ausprobieren können. Und auch mal scheitern können und dann guckt man sich das wieder neu an.“ (B1; Z. 646-651)</p>
<p><b>3.4 Formen von Partizipation</b> innerhalb prozessoffener Arbeit (d)</p>	<p>die Auskunft über die Beschaffenheit von Partizipation innerhalb offener Prozesse geben</p>	<p>„Und dann gibt es natürlich auch Aushandlungsprozesse/ in Situationen, wo sich irgendetwas äußert und das ist jetzt gerade total akut und das muss gemacht werden, nämlich (..) Chips essen, dann geht es</p>

		<p><i>natürlich trotzdem darum, dass wir zusammen uns angucken [...] müssen wir dafür jetzt gerade wirklich Geld ausgeben [...] Im besten Falle entscheidet das dann die Gruppe gemeinsam.“ (B1; Z. 591-598)</i></p> <p><i>„[...] Von Grund auf lernen wir zusammen mit den Kids, wie wir Sachen überhaupt besprechen und aushandeln können, weil wir da einfach sehr unterschiedliche Hintergründe haben.“ (B2; Z. 681-685)</i></p> <p><i>„[...] wenn sich jetzt gerade der Aushandlungsprozess nochmal drei, vier, fünf, sechs, sieben Tage hinzieht, dann ist das halt so. Weil wir sind ja auch nicht gehetzt. Aber das ist genau das, was ansonsten ganz oft nicht der Fall ist [...]“ (B1; Z. 699-701)</i></p> <p><i>„Wir schulen uns auch alle zusammen und die Kids darin eben in Aushandlungsprozesse zu gehen miteinander. Also dieses Miteinander wird geschult.“ (B2; Z. 916-918)</i></p>
<p><b>3.5 Herausforderungen Partizipation</b> innerhalb offener Prozesse (d)</p>	<p>die Auskunft über Herausforderungen bei der Umsetzung von Partizipation innerhalb prozessoffener Arbeit geben</p>	<p><i>„Oder wenn es dann alles so viel über Sprache geht, also wirklich Dinge verbal zu formulieren. Das ist auf jeden Fall eine große Herausforderung und nicht alle Kinder machen das gleich. Da gibt es einfach eine große Vielfalt“ (B2; Z. 619-622)</i></p> <p><i>„Wirklich das Hauptphänomen ist, dass die meisten Kids, mit denen wir arbeiten eigentlich mit so vielen Problemen schon konfrontiert sind in ihren kleinen Altern, dass diese meistens das überlagern/ dass sie bei sich sind/ sagen können, ich will jetzt das oder ich brauche das/ Abgrenzung geht eigentlich immer ganz gut/ Verweigerung/ aber das ist fast das einzige, was dann funktioniert.“ (B2; Z. 622-627)</i></p> <p><i>„Die Kinder, mit denen wir arbeiten sind mehrfach prekär. Sie sind auf ihren Lebenswegen eben aufgrund dessen, wo sie hingeboren sind mit so vielen Herausforderungen, Schwierigkeiten, Problemen und Konflikten konfrontiert. Und haben wenig gelernt überhaupt Selbstverantwortung zu übernehmen oder Ideen zu entwickeln oder irgendwas. Also es geht ganz viel</i></p>

		<p>eigentlich übers Überleben und Klarkommen in dem Umfeld, indem sie sind.“ (B2; Z. 662-667)</p> <p>„[...] in ihren ersten Bildungserfahrungen lernen sie eigentlich, dass sie nichts wert sind, nichts können und nichts dürfen. Und mit dieser Haltung gehen sie schon mit zehn, elf, zwölf gebückt durch die Gegend. Und wir müssen eigentlich ganz GRUNDLEGENDE BASALE Arbeit machen/ überhaupt erst einmal wieder den Kindern sich selber auch zu zeigen was sie können und was da doch drinsteckt.“ (B2; Z. 672-677)</p>
<p>5. Qualitätsaspekte der Arbeit im „Raum für kulturelle Teilhabe – greater form“ (d)</p>	<p>die Auskunft über resultierende Erfolgsmomente aus der Arbeit im „Raum für kulturelle Teilhabe – greater from“ geben</p>	<p>„[...] das ist spannend und das ist auch super cool zusehen, dass wir diese Kids erreichen, weil das sind genau die Kids, die ansonsten sehr schwer zu erreichen sind von jeglichen Formen von Angeboten.“ (B1; Z. 272-277)</p> <p>„[...] wenn die Kids dann alle paar Wochen [...] entschieden haben, nein wir kochen jetzt für alle und auch für euch, als Erziehende oder als Betreuende, ein Essen. Und dann wird der Tisch gedeckt und dann sitzt man da zusammen und dann/ Auch so eine Art von Kümmern und irgendwie so Sachen machen, die auch Erwachsene machen, die die Kids auch so ausprobieren können und dafür auch einen Raum haben aber auch Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen.“ (B1; Z. 321-327)</p> <p>„[...] seit wir im März 2019 geöffnet haben/ also die kommen einfach immer wieder, die Kinder die am Anfang reingestret sind.“ (B2; Z. 727-728)</p> <p>„[...] es gibt eine Kerngruppe, von vielleicht sechs bis zehn Kids, die sich mit dem Raum verbunden fühlen. Das ist wie ein Anker, in deren Alltag.“ (B2; Z. 730-731)</p> <p>„[...] wenn wir uns dann die Kinder im einzelnen angucken, [...] dass sie tatsächlich über die Zeit jetzt schon gestärkter unterwegs sind und sich besser ausdrücken können.“ (B2; Z. 738-740)</p>

„[...] konkretes Beispiel, eins der Kids hat viel mit Mobbingfahrung in der Schule zutun. Und hat dann entschieden die Abschlussarbeit im Rahmen des Hauptschulabschlusses/ eine besondere Lernleistung zum Thema Mobbing zu machen. Und zwar mit uns zusammen einen kleinen Film dazu zu produzieren, in dem es darum gehen soll was für Orte Hilfeorte sein können, [...] in dem Film soll dann auch unser Raum thematisiert werden [...] dieses Kind sagt auch ganz konkret: „Dank euch geht es mir besser, ihr habt mich aufgefangen und ich kann hier sein.“ (B2; Z. 741-752)

„Die Kinder und Jugendlichen mit denen wir arbeiten haben viel weniger Berührungsangst mit Materialien. Zu Beginn hätten sie die feinen Pinsel in die Hand genommen oder haben immer abgewehrt, von wegen ich kann das nicht, ich kann das nicht/ immer diese Selbstabwertung die ganze Zeit/ und mittlerweile gibt es ein viel entspannteren Umgang mit künstlerischen Materialien [...]“ (B2; Z. 754-759)

„Also kleine und große Erfolgserlebnisse immer wieder, führen auch dazu, dass sie sich sicherer fühlen.“ (B2; Z. 760-761)

„[...] wir kriegen viele Anfragen, entweder von anderen Projekten oder Initiativen, die auf unsere Arbeit aufmerksam werden.“ (B1; Z. 770-771)

„[...] dadurch gibt es auch immer wieder zu Kooperationsanfragen und Einladungen zu irgendwelchen Talks oder sowas.“ (B1; Z. 792-793)