

Kraft des künstlerischen Ausdrucks

**Eine Untersuchung von Wirkungspotenzialen der Kunst
im Kontext Soziokultureller Animation**

Bachelorarbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Ausbildungsgang Soziokulturelle Animation
Mirjam Rühle-Velásquez, Alina Spörri, Annika Zimmerli
August 2014



Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang Soziokulturelle Animation
Kurs VZ 2011–2014

Mirjam Rühle-Velásquez, Alina Spörri, Annika Zimmerli

Kraft des künstlerischen Ausdrucks

**Eine Untersuchung von Wirkungspotenzialen der Kunst
im Kontext Soziokultureller Animation**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2014 in 4 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für Soziokulturelle Animation.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel¹ die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten, mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikation).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst. Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben. Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 16. Juni 2010

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit



Dr. Walter Schmid
Rektor

¹ Ausnahmsweise überträgt die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der/die Studierende Rechtsinhaber/in.

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2014

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Gegenstand der Arbeit

In der vorliegenden Bachelorarbeit «Kraft des künstlerischen Ausdrucks. Eine Untersuchung von Wirkungspotenzialen der Kunst im Kontext Soziokultureller Animation» befassen sich die Autorinnen Mirjam Rühle-Velásquez, Alina Spörri und Annika Zimmerli mit künstlerischer Tätigkeit im Kontext Soziokultureller Animation. Ziel der Arbeit ist eine Überprüfung der Annahme, dass künstlerische Aktivitäten einen Beitrag zur Entwicklung sozialer Kompetenzen leisten können.

Leitende Annahmen

Die Autorinnen gehen davon aus, dass sich künstlerisches Tätigsein wie Musizieren, Theaterspielen, Malen, Schreiben, Fotografieren positiv auf die künstlerisch Tätigen selbst auswirken kann. Folgende These wird überprüft: «Durch künstlerisch-ästhetische Bildung beziehungsweise künstlerischen Ausdruck können Menschen dank differenzierterer Wahrnehmung und dem Bewusstsein ihres Handlungspotenzials befähigt und ermutigt werden, ihre Gestaltungsmöglichkeiten auch in der Gesellschaft aktiver wahrzunehmen.»

Resultate und Schlussfolgerungen

Einschlägige Studien der Transferforschung belegen positive Auswirkungen von Kunst auf Kompetenzen der künstlerisch Tätigen selbst. Die intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation entsprechen diesen positiven Effekten weitgehend. Die These wird bestätigt. Im Sinne von Schlussfolgerungen für die Praxis wird weiter festgestellt, welche Rollen diese professionell Beteiligten vorzugsweise einzunehmen haben und worauf sie bei der Konzipierung solcher Projekte, auch in Bezug auf die gesellschaftliche Differenzierung, ein Augenmerk legen sollten. Einen offenen Raum für Ausdruck zu schaffen ist dabei immer als primäre Aufgabe anzusehen.

Dank

Die Autorinnen möchten sich an dieser Stelle bei all denjenigen herzlich bedanken, die sie bei der Erarbeitung dieser Bachelorarbeit unterstützt, motiviert und inspiriert haben. Insbesondere danken sie:

- **Reto Stäheli**
für die bereichernden Diskussionen und die fachliche Unterstützung.
- **Gregor Husi und Rahel El-Maawi**
für die wertvollen Inputs und die fachliche Unterstützung.
- **Selina Wenger, Daniel Kaufmann und Jaelle Eidam**
für das aufwändige Korrekturlesen und die wichtigen Hinweise.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	15
1.1	Ausgangslage	15
1.2	Adressatenschaft	18
1.3	Fragestellungen	18
1.4	Aufbau der Arbeit	19
1.5	Begriffsverwendung	20
1.5.1	Kunst	20
1.5.2	Künstlerische und künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten/Aktivitäten	22
1.5.3	Künstlerische Bildung	22
1.5.4	Kultur	23
1.5.5	Kreativität	25
	Westwind	27
2	Verständnis der Soziokulturellen Animation	31
2.1	Verortung in der Sozialen Arbeit	31
2.2	Anliegen und Ziele	32
2.3	Aufgaben und Funktionen	33
2.4	Interventionspositionen	35
2.5	Zielgruppen	37
2.6	Arbeitsprinzipien/Haltungen	38
2.6.1	Empowerment	39
2.6.2	Partizipation	39
2.6.3	Balance zwischen Produkt und Prozess	40
2.7	Fokussierungsgebiete	41
2.7.1	Erholung/Freizeit	42
2.7.2	Bildung und Erziehung	42
2.7.3	Gemeinwesen aufbau	43
2.7.4	Kunst und Kultur	43
2.8	Intendierte Wirkungen	44
	Favela Painting	47

3	Wirkung künstlerisch-ästhetischer Tätigkeiten	51
3.1	«Der Wow-Faktor» – Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung	52
3.1.1	Ausgewählte Ergebnisse	53
3.1.2	Zusammenfassung der Ergebnisse	61
3.1.3	Kritische Betrachtung	63
3.2	Transferforschung	65
3.2.1	Ausgewählte Ergebnisse	66
3.2.2	Zusammenfassung der Ergebnisse	71
3.2.3	Kritische Betrachtung	72
	KuSch	75
4	Wirkungspotenziale von Kunst in der Soziokulturellen Animation	79
4.1	Verknüpfung der Wirkungen	80
4.1.1	Wahrnehmung und Bewusstsein	82
4.1.2	Kommunikation	86
4.1.3	Gestaltung	89
4.1.4	Gesellschaftliche Auswirkungen	93
4.2	Künstlerisch-ästhetische Projekte in der Soziokulturellen Animation	95
4.2.1	Spannungsfelder	97
4.2.2	Rolle der Kunstschaffenden	99
4.2.3	Rolle der Soziokulturellen Animation	101
4.2.4	Bedeutung der Öffentlichkeit	105
4.3	Kritische Betrachtung	106
5	Schlussfolgerungen und Ausblick	109
5.1	Beantwortung der Fragestellungen	109
5.1.1	Fragestellung A	109
5.1.2	Fragestellung B	111
5.1.3	Fragestellung C	112
5.2	Weitere Erkenntnisse	114
5.3	Weiterführende Fragen	116
6	Quellenverzeichnis	117

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kreidezeichnung (Westwind, ohne Datum)	27
Abbildung 2: Naturart 2008 (Westwind, ohne Datum)	27
Abbildung 3: Odradeks Reise (Kidswest, 2014)	28
Abbildung 4: Make your Song (Westwind, ohne Datum)	29
Abbildung 5: Naturart 2009 (Westwind, ohne Datum)	30
Abbildung 6: Tätigkeitsfelder und Funktionen der Soziokulturellen Animation (Hangartner, 2010, S. 287)	35
Abbildung 7: Handlungsmodell, ergänzt mit Zweck und Zielen der Adressatenschaft (Hangartner, 2010, S. 299)	36
Abbildung 8: Zielgruppen der Soziokulturellen Animation (Hangartner, 2010, S. 291)	37
Abbildung 9: Haas&Haan Portrait (DevelopingReport, 2012)	47
Abbildung 10: Boy with Kite (Creatiff2, 2011)	48
Abbildung 11: Boy with Kite total (Creatiff2, 2011)	48
Abbildung 12: Santa Marta (Creatiff2, 2011)	49
Abbildung 13: Favela Painting (Creatiff2, 2011)	49
Abbildung 14: Rio Cruzeiro (Creatiff2, 2011)	50
Abbildung 15: Graffitibilder (KuSch, ohne Datum)	75
Abbildung 16: Projekte (KuSch, ohne Datum)	75
Abbildung 17: Relief (KuSch, ohne Datum)	76
Abbildung 18: Malerei (KuSch, ohne Datum)	76
Abbildung 19: Masken (KuSch, ohne Datum)	77
Abbildung 20: Graffiti (KuSch, ohne Datum)	78
Abbildung 21: Interventionspositionen ergänzt mit Aktivitäten der Fachpersonen nach Hangartner (eigene Darstellung, 2014)	101
Abbildung 22: Aspekte und Phasen des kunstanalogen, intermodalen Lernens nach Wanzenried, 2004 (zit. in Stäheli, 2010, S. 247)	104

Hinweis:

Sämtliche Inhalte der vorliegenden Arbeit entstanden in Zusammenarbeit der drei Autorinnen Mirjam Rühle-Velásquez, Alina Spörri und Annika Zimmerli.

1 Einleitung

Die Potenziale von Kunst und künstlerischer Bildung sind längst schon Thema im Kontext Sozialer Arbeit. Standhaft hält sich die Vermutung, dass künstlerische Aktivitäten einen Beitrag zur Erweiterung von Selbst- und Sozialkompetenzen leisten können. Sie speist sich aus Beobachtungen, Alltags- und Praxiserfahrungen von Professionellen sowohl aus der Sozialen Arbeit als auch aus dem Bereich der Künste. In der vorliegenden Arbeit soll diese Annahme überprüft werden.

Es werden beabsichtigte Wirkungen der Soziokulturellen Animation herausgearbeitet. Parallel dazu richtet sich das Augenmerk auf die Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Anschliessend werden die Ergebnisse zusammengeführt und darauf aufbauend Potenziale und Herausforderungen einer Zusammenarbeit von Professionellen der beiden Bereiche benannt. In dieser Auseinandersetzung geht es also nicht um die Frage, was Kunst ist, sondern was Kunst kann.

1.1 Ausgangslage

An der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit wurden schon einige Bachelor- und Diplomarbeiten veröffentlicht, die ähnliche Themen aufgreifen. Drei davon sind als Teil der Ausgangslage zu verstehen:

Anita Abegglen und Anouk Haehlen (2011) nehmen in der Forschungsarbeit *Vermittlung von Kunst und Kultur erleben* den gesellschaftspolitischen Trend der Vermittlung von Kunst und Kultur auf. Dabei machen sie eine Gegenüberstellung zweier kontrastierender Vermittlungsangebote für Kinder in der Stadt Bern.

Bachelor- und
Diplomarbeiten

Daniela Märki (2005) beschäftigt sich in der Diplomarbeit *Grenzbereiche zwischen Kunst und sozialem Kontext* mit der Schnittstelle von Produktion und Publikum. Sie geht der Frage nach, wie bildende Kunst in der Soziokulturellen Animation vermittelt werden kann. Dabei lässt sie sich von folgenden Thesen leiten: (1) Kunst ist für viele eher schwer zugänglich und (2) die Soziokulturelle Animation schöpft das Potenzial der Kunst zu wenig aus.

Judit Furrer, Simone Mettler und Katja Schubiger (2009) nehmen in der Bachelorarbeit «*Soziokulturelles Kunstprojekt*» – *Ein Fall für zwei?* die Zusammenarbeit von bildender Kunst und Soziokultureller Animation unter die Lupe. Sie stellen fest, dass gemeinsame Projekte insbesondere für die Zielgruppe sehr gewinnbringend sein können, sich aber nicht selten aufgrund von Vorurteilen oder Unkenntnissen Spannungsfelder zwischen den beiden Disziplinen ergeben.

Anhand der eben beschriebenen Diplom- und Bachelorarbeiten wird ersichtlich, dass Kunst in der Soziokulturellen Animation nicht erst seit gestern ein Thema ist. Während sich viele der bestehenden Arbeiten vor allem mit der Vermittlung von Kunst beschäftigen, befasst sich die vorliegende Literaturarbeit mit den Wirkungen, die künstlerische Tätigkeiten bei den Zielgruppen der Soziokulturellen Animation entfalten können. Zentrales Thema ist der Vergleich von intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation mit Wirkungen, die der Beschäftigung mit Kunst und kunstorientierten Programmen oder Projekten zugeschrieben werden. Es wird untersucht, inwiefern sich die Anliegen und Ziele der Soziokulturellen Animation mit den Wirkungen von Kunst decken und wo zentrale Verknüpfungspunkte liegen.

Schlüsselwerke

Theoretisches Fundament dieser Arbeit bilden diverse nationale und internationale Publikationen, die sich den Themen Kunst und/oder Soziokulturelle Animation angenommen haben. Die Ausführungen über die Soziokulturelle Animation orientieren sich am Verständnis der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Die Schule ist zurzeit die einzige in der Deutschschweiz, die einen Studiengang in Soziokultureller Animation anbietet. Als Grundlagenwerk dient allen voran das Fachbuch *Soziokulturelle Animation*, herausgegeben von Bernard Wandeler (2010), Professor, Dozent und Projektleiter an der Hochschule Luzern. Zu diesem Verständnis hat Marcel Spierts (1998), holländischer Dozent für Theorie und Methoden kultureller und gesellschaftlicher Bildung, massgeblich beigetragen. In seinem Buch *Balancieren und Stimulieren* beschreibt er unter anderem Kunst und Kultur als eines der Fokussierungsgebiete der Soziokulturellen Animation.

Als wichtige Quellen zum Thema Kunst in der Soziokulturellen Animation ziehen die Autorinnen Beiträge von Reto Stäheli, Kunst- und Kulturexperte sowie Dozent und Projektleiter am Institut für Soziokulturelle Entwicklung der Hochschule Luzern, herbei. In seinem Artikel *Transformationen – Das Verhältnis von Soziokultureller Animation zu Kultur und Kunst* liefert Stäheli (2010) einen aufschlussreichen Einblick in das Zusammenspiel von Kunst, Kultur und Soziokultureller Animation. Der Theoriebeitrag deckt unter anderem Spannungsfelder und Potenziale der unterschiedlichen Disziplinen beziehungsweise Perspektiven auf.

Weitere drei Schlüsselwerke, die sich explizit mit Kunst im Kontext Sozialer Arbeit befassen, liegen dieser Arbeit zugrunde. Das Buch *Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit* (2004) stammt von Jutta Jäger, Dozentin für Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation und Ralf Kuckhermann, Professor für Pädagogik, beide tätig in Nürnberg. *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit* (2012) wurde von Mona-Sabine Meis, in Niederrhein Professorin für Kunst- und Kulturpädagogik, und von Georg-Achim Mies, ebenda Professor für Interaktions- und Theaterpädagogik, herausgegeben. Irene Hiebinger ist Professorin für Sozialarbeit in Linz. Sie publizierte das Werk *Künstlerische Aktivitäten im Kontext Sozialer Arbeit* (2008).

Die Ausführungen über die Wirkungen künstlerisch-ästhetischer Tätigkeiten basieren überwiegend auf zwei Werken. Christian Rittelmeyer (2012), Psychologe und Professor für Erziehungswissenschaften am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen, bietet einen repräsentativen und kritischen Überblick zur Transferforschung. Anne Bamford (2010), renommierte englische Kunst- und Kulturexpertin, veröffentlichte im Namen der UNESCO eine länderübergreifende Studie, die sich mit Wirkungen künstlerischer Bildung beschäftigt.

In dieser Arbeit soll keine Abhandlung über Kunst, Kultur und Ästhetik geleistet werden und es geht auch nicht um Kunstschaffende, die in ihren Projekten zwar soziale Themen aufgreifen, aber das Endprodukt in den Mittelpunkt stellen. Die Konzentration richtet sich auf künstlerische Aktivitäten, welche direkt von und mit den Adressatinnen und Adressaten der Soziokulturellen Animation ausgeführt werden können. Eine Methodensammlung oder praktische Umsetzungsanleitungen werden in dieser Arbeit aber keinen Eingang finden.

Abgrenzung

Die vorliegende Arbeit knüpft an die These aus dem Abstract der Diplomarbeit *Grenzbereiche zwischen Kunst und Kultur* von Daniela Märki (2005) an, die besagt, dass die Soziokulturelle Animation das Potenzial der Kunst zu wenig ausschöpft. Die Autorinnen gehen davon aus, dass sich Kunst und Soziokulturelle Animation ideal ergänzen. Der Beschäftigung mit Kunst und künstlerischen Tätigkeiten schreiben sie folgende Potenziale zu: Mittels künstlerischer Tätigkeit kann die Wahrnehmung der (Um-)Welt geschult und damit differenzierter werden. Irritationen beispielsweise, die durch Kunst entstehen, können Betroffene dazu bringen, genau hinzuschauen, zu reflektieren und ihre Erkenntnisse zu kommunizieren. Weiter wird davon ausgegangen, dass künstlerische Tätigkeit beim künstlerisch Tätigen das Bewusstsein der eigenen Gestaltungsmöglichkeit fördern kann. Dies, weil der offene Kontext von Kunst Raum bietet, völlig

These

neue oder abstrakte Ideen zu verwirklichen, fern von gesellschaftlich erwarteten Handlungsweisen. Die Bewusstwerdung der Gestaltungsmöglichkeit wiederum kann das mutige, flexible und kreative Nutzen des individuellen Handlungsspielraumes stärken und so schliesslich auch Auswirkungen auf gesellschaftlicher Ebene – zum Beispiel in Form von ausgeprägterem Zusammenhalt – entfalten. Die Autorinnen leiten anhand der obigen Ausführungen folgende These ab:

Durch künstlerisch-ästhetische Bildung beziehungsweise künstlerischen Ausdruck können Menschen dank differenzierterer Wahrnehmung und dem Bewusstsein ihres Handlungspotenzials befähigt und ermutigt werden, ihre Gestaltungsmöglichkeiten auch in der Gesellschaft aktiver wahrzunehmen.

1.2 Adressatenschaft

Die vorliegende Bachelorarbeit richtet sich an:

- Professionelle der Soziokulturellen Animation und der Sozialen Arbeit im Allgemeinen
- An der Thematik interessierte Kunst- und Kulturschaffende
- Hochschulen für Soziale Arbeit sowie Hochschulen der Künste
- Sonstige Interessierte

1.3 Fragestellungen

Aus der oben umrissenen Ausgangslage ergeben sich drei für diese Arbeit zentrale Fragestellungen:

- A: Welches sind die Ziele und Anliegen (intendierte Wirkungen) der Soziokulturellen Animation in der Deutschschweiz, insbesondere der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit?
- B: Welche Wirkung können künstlerische Tätigkeiten (im sozialen Kontext) auf die künstlerisch Tätigen selbst haben?
- C: Inwiefern entsprechen Wirkungen künstlerischer Aktivitäten den intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation und was bedeutet dies für die Praxis?

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Bachelorarbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Nach der Einleitung und den zentralen Begriffsverwendungen (Kapitel 1) findet ein theoretischer Überblick über das Verständnis, die Funktionen und die Tätigkeitsfelder der Soziokulturellen Animation in der Deutschschweiz, im Speziellen der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit statt (Kapitel 2). Es werden die intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation herausgearbeitet, um die *Fragestellung A* zu beantworten. Das nächste Kapitel widmet sich aktuellen Forschungsergebnissen zur Wirkung von Kunst auf den künstlerisch Tätigen oder die künstlerisch Tätige (Kapitel 3). Anhand der UNESCO-Studie über die Qualität künstlerischer Bildung weltweit einerseits (Bamford, 2010) und des Forschungsüberblicks über Transferwirkungen von Rittelmeyer (2012) andererseits, wird die Wirkung von Kunst untersucht und kritisch betrachtet. So wird die *Fragestellung B* beantwortet. Das vierte Kapitel widmet sich der Synthese der vorangegangenen Kapitel und untersucht, inwiefern sich Anliegen und Ziele der Soziokulturellen Animation und Wirkungen künstlerischer Aktivitäten entsprechen und wo Verknüpfungspunkte zu erkennen sind. Dabei werden die Ergebnisse (Wirkungen) beider Kapitel (2 und 3) verglichen. Ferner wird angesprochen, welche Spannungsfelder zwischen Kunst und Soziokultureller Animation auftreten können, welche Rollen den Kunstschaffenden, den soziokulturell Tätigen und der Öffentlichkeit zukommen. Eine kritische Betrachtung der Herausforderungen rundet die Beantwortung der *Fragestellung C* ab (Kapitel 4). Abschliessend (Kapitel 5) werden die wichtigsten Aussagen und Erkenntnisse nochmals in konzentrierter Form dargestellt. Dazu gehören die verdichtete Beantwortung der drei Fragestellungen, weitere Erkenntnisse in Bezug auf die Ergebnisse und Konsequenzen für die Ausbildung Soziokultureller Animatorinnen und Animatoren sowie eine Darlegung weiterführender Fragen.

Der Leser oder die Leserin erhält in Form von Praxisfenstern nach jedem Kapitel Einblick in bestehende Projekte im Kontext Kunst und Soziokulturelle Animation. Nach dem Einleitungskapitel wird das Projekt *Westwind*, ein kunst- und kulturpädagogisches Projekt für Kinder und Jugendliche in Bern West vorgestellt. Nach dem zweiten Kapitel folgt das Projekt *Favela Painting*, ein Community Art Projekt in den Favelas Brasiliens. Nach dem dritten Kapitel geben die Autorinnen einen Einblick in die *KuSch-Projekte*, bei welchen Kunstprojekte an Schulen im Fokus stehen. Zwar waren nicht bei all diesen Projekten soziokulturell Tätige mit dabei, die Projekte verfolgen aber explizit soziokulturell-animatorische Zielsetzungen. Sie sind exemplarisch für viele Aspekte, die im Laufe der Arbeit

Praxisfenster

angesprochen werden. Diese drei Praxisfenster sind zunächst losgelöst von den Kapiteln zu lesen. Im Kapitel 4 werden die Projektbeispiele dann zur Veranschaulichung herbeigezogen und interpretiert.

1.5 Begriffsverwendung

Als Einstieg in den Themenbereich dieser Bachelorarbeit definieren die Autorinnen in den folgenden Unterkapiteln das für die vorliegende Arbeit relevante Begriffsverständnis von *Kunst*, *künstlerischen* und *künstlerisch-ästhetischen Tätigkeiten/Aktivitäten*, *künstlerischer Bildung*, *Kultur* und *Kreativität*.

1.5.1 Kunst

«Art is what certain people at certain times in certain places say that art is» (Ton Bevers, 2012, zit. in Mieke Klaver, 2013, S. 8). Dieses weite Verständnis von Kunst illustriert, wie anspruchsvoll es ist, Kunst zu definieren. In der Fachliteratur zum Themenbereich Kunst liegt eine Vielfalt verschiedener Begriffsverwendungen vor. Das Verständnis unterscheidet sich je nach Autorin/Autor, Perspektive und wissenschaftlicher Disziplin. Es findet sich keine universelle, allgemein gültige Definition. Darüber hinaus gibt es Stimmen, die eine Klärung des Begriffs als Einschränkung des Wesens der Kunst sehen. Richtet man den Blick auf den Alltag, so vermischt sich der Kunstbegriff mit demjenigen der Kultur und wird oftmals synonym verwendet.

Raum des Zweckfreien

Im Kontext dieser Arbeit ist es sinnvoll, einen Rahmen zu stecken, um von einem gemeinsamen Kunstverständnis auszugehen. Während die UNESCO vorschlägt, Kunst als Teilbereich von Kultur anzusehen (Bundesamt für Kultur [BAK], 2013, Sektion Themen), versteht der deutsche Kunsthistoriker und Kulturwissenschaftler Wolfgang Illrich (2003) Kunst als Instanz, deren Sinn darin besteht, Mängel der modernen Zivilisation zu kompensieren. In seinem Artikel im Lexikon der Kulturwissenschaft macht er folgende Auslegung des Kunstbegriffs: Kunst soll einen Raum des Zweckfreien schaffen oder gängige Denkweisen irritieren, um Dinge aus kritischer Distanz betrachten zu können. So kann Alltägliches in neuem Licht erscheinen und Fantasien werden freigesetzt. Überdies wird der Kunst zugetraut, einen Beitrag zu leisten bei der Entwicklung verschiedener Kompetenzen, die Individuen für das Zusammenleben stärken. Die Leistung der

Kunst soll über ihren Schöpfungsbereich hinaus wirken und die Menschen auch in anderen Lebensbereichen auf gesellschaftliche Ungleichheiten aufmerksam werden lassen. So gilt Kunst als Modellbereich für die heutige Lebenspraxis. (S. 194–195)

Ulrika Eller-Rüter (2012), deutsche Kunsthistorikerin und Professorin für Malerei an der Alanus Hochschule (Bonn) reichert Ullrichs Definition mit einer Sammlung von Verben an, die Potenziale von Kunst beschreiben: beeinflussen, aufklären, sichtbar machen, problematisieren, konfrontieren, schockieren, kritisieren, reflektieren, bilden etc. (S. 18). Wie sich im Laufe dieser Arbeit klären wird, sind diese Potenziale gerade im soziokulturellen Kontext von essenzieller Bedeutung. Eller-Rüter spricht ausserdem über den *erweiterten Kunstbegriff*, der vom Künstler Joseph Beuys eingeführt wurde. Bei seinem Konzept sind zwei Wendungen zentral: «Jeder Mensch ist ein Künstler» und «soziale Plastik». Mit diesen zwei Aspekten wird jeder Mensch in die Kunst miteinbezogen und die Gestaltung von Gesellschaft wird zum künstlerischen Akt (soziale Plastik). Beuys verlässt mit dieser neuen Definition den musealen Rahmen, die «Hochkultur», und betont die gesellschaftliche Verantwortung, die jede Künstlerin und jeder Künstler beziehungsweise jeder Mensch trägt. (ib., S. 62–63) Mit dem Konzept der *Sozialen Plastik* wird der Kunstbegriff zudem nicht mehr nur auf materiell Fassbares beschränkt (Produkt), sondern schliesst das menschliche Denken und Handeln (Prozess) mit ein. Daraus lässt sich ableiten, dass Kunst immer auch Ausdruck gesellschaftlicher Zustände und Entwicklungen sein kann.

«Jeder Mensch ist ein Künstler»

Kunst wird in dieser Arbeit als eine Kombination oben genannter Definitionen verstanden:

Der Kunstbegriff umfasst materiell fass-, hör-, sicht- und spürbare Werke (Produkte) künstlerischer Ausdrucksformen wie Musik, Tanz, Theater, Malerei, literarisches Schreiben oder Fotografie und schliesst damit verbundenes menschliches Denken und Handeln (Prozess) mit ein.

1.5.2 Künstlerische und künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten/Aktivitäten

Ausgehend von diesem Kunstbegriff wird nun das hier zugrunde liegende Verständnis der Ausdrücke *künstlerische Tätigkeiten/Aktivitäten* beziehungsweise *künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten* definiert. Die Bezeichnungen werden in dieser Arbeit synonym gebraucht und schliessen immer sowohl den künstlerischen als auch den ästhetischen Aspekt mit ein. In Anlehnung an Mona-Sabine Meis und Georg-Achim Mies wird als erstes die Bedeutung der Adjektive *künstlerisch* und *ästhetisch* geklärt.

ästhetisch Der Begriff *Ästhetik* stammt nach Meis und Mies (2012) vom griechischen Wort *aisthesis* ab und meint sinnliche Wahrnehmung. Daraus ergibt sich die Bedeutung des dazugehörigen Adjektivs, das so viel heisst wie *sinnenhaft* oder *mit allen Sinnen*. Umgangssprachlich wird der Ausdruck *ästhetisch* jedoch häufig als Feingeistigkeit, Feinfühligkeit und im Sinne stilistischer, geschmacklicher Wertungen verstanden. (S. 19–21) Mit dem Ausdruck *ästhetisch* meinen die Autorinnen stets die ganzheitliche Wahrnehmung mit allen Sinnen.

künstlerisch Während, wie bei Meis und Mies (2012) beschrieben, bei ästhetischem Verhalten und ästhetischer Bildung nicht das *Produkt* im Mittelpunkt steht, sondern der *Prozess* des Tätigseins, betont der Ausdruck *künstlerisch* den gestaltenden Aspekt (S. 20). Mit *künstlerisch* meinen die Autorinnen das bewusste und auch produktorientierte Ausüben von Tätigkeiten im Kunstbereich.

Aus obiger Definition ergibt sich folgende Begriffsverwendung:

Künstlerisch-ästhetische beziehungsweise künstlerische Tätigkeiten/Aktivitäten beinhalten Musizieren, Tanzen, Theaterspielen, Malen, literarisches Schreiben, Fotografieren etc. Sie umfassen sowohl das Produkt als auch den Prozess, wobei letzterem im Kontext Soziokultureller Animation eine grosse Bedeutung beigemessen wird.

1.5.3 Künstlerische Bildung

Künstlerische Bildung verfolgt laut Anne Bamford (2010) das Ziel, Menschen in die Lage zu versetzen, ihre eigene künstlerische Sprache zu finden und diese sowohl emotional als auch kognitiv zu entwickeln. Dies kann sowohl im schuli-

schen als auch im freizeitlichen Kontext geschehen. Zwei Ansätze künstlerischer Bildung kommen dabei zum tragen. Erstens Bildung *in* der Kunst und zweitens Bildung *durch* die Kunst. *Bildung in der Kunst* meint die Erweiterung von Wissen über die Kunst selbst. Dies können beispielsweise die Lehre von praktischen Herangehensweisen, die Vermittlung theoretischer Grundkenntnisse oder das Erlernen und Verfeinern von Techniken sein. *Bildung durch die Kunst* hingegen meint die Nutzung von Kunst als Vermittlungsinstrument von anderweitigem Wissen. Dabei ist die Vermittlung von Wissen in Bereichen wie Mathematik, Sprachen, Sport etc. oder die Vermittlung von Kenntnissen in sozialen oder kulturellen Themen gemeint. Künstlerische Bildung kann also sowohl als Methode als auch als Fachgebiet angesehen und genutzt werden. (S. 35–36)

Bildung in der Kunst/
Bildung durch die Kunst

In Anlehnung an Bamford wird von folgendem Verständnis ausgegangen:

Künstlerische Bildung verfolgt das Ziel, Menschen emotional und kognitiv dazu zu befähigen, sich durch Kunst auszudrücken. Der Begriff umfasst sowohl Bildung durch die Kunst als auch Bildung in der Kunst.

1.5.4 Kultur

Kultur ist einer der meistverwendeten Begriffe in den Sozial- und Geisteswissenschaften und wird vor allem auch im alltäglichen Sprachgebrauch auf vielfältige Art und Weise gedeutet. Die unscharfen Grenzen, die bei der Bedeutung von Kultur zu finden sind, machen es schwierig, den Begriff eindeutig zu bestimmen. Aus kultursoziologischer Perspektive lassen sich nach dem deutschen Soziologen und Kulturwissenschaftler Andreas Reckwitz (2008) vier Versionen der Kulturbegrifflichkeiten unterscheiden. Wie Reto Stäheli (2010) treffend ausführt, bietet diese vor allem historisch begründete Unterscheidung eine Orientierung in der Vielfalt der Definitionen und zeigt sowohl die unscharfen Grenzen als auch das Spannungsfeld auf, in dem sich der Kulturbegriff als solcher befindet. (S. 230–233).

Der *normative Kulturbegriff* bezieht sich nach Reckwitz (2008) auf die Lebensweise der Menschen. Kultur bezeichnet in diesem Zusammenhang eine von der Gesellschaft als erstrebenswert definierte Lebensform. Diese erwünschte Lebensweise ist geprägt von Kulturwerten des aufstrebenden Bürgertums, welches sich kulturell-moralisch sowohl vom Adel als auch von proletarischen Un-

normativ

terklassen abgrenzt. Dieses Verständnis suggeriert, dass es eine «richtige», latent bürgerlich geprägte Gestaltung der Lebensform gibt, die für alle Menschen begehrenswert ist. (S. 20–22)

totalitätsorientiert Nach dem *totalitätsorientierten Kulturverständnis* bedeuten Kulturen spezifische, historisch gewachsene Lebensformen einzelner Kollektive, wie Reckwitz (2008) ausführt. Kultur wird damit zu einem holistischen Konzept, das die Diversität menschlicher Lebensweisen in verschiedenen «Völkern», «Gemeinschaften», «Nationen» oder «Kulturkreisen» sichtbar machen soll. Kulturen werden in diesem Zusammenhang als nach innen homogen und nach aussen geschlossen gesehen. (S. 22–23)

differenzierungstheoretisch oder sektoral Der *differenzierungstheoretische* oder *sektorale Kulturbegriff* verlässt das holistische Verständnis, das die ganze Lebensweise mit einschliesst. Er beschreibt nach Reckwitz (2008) Kultur als ein spezifisches, sozial ausdifferenziertes Teilsystem der modernen Gesellschaft, welches funktionale Leistungen wie Kunst, Bildung, Wissenschaft und sonstige intellektuelle Aktivitäten für die Gesellschaft erbringt. (S. 24–25)

bedeutungs- und wissensorientiert Der *bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff* stellt nach Reckwitz (2000) einen Komplex von Sinnsystemen (symbolische Ordnungen) dar, mit denen Menschen ihr Handeln legitimieren und in Form von Wissensordnungen ermöglichen und einschränken. Werden diese Wissensordnungen von vielen geteilt, werden diese Sinnsysteme schliesslich Kultur. (zit. in Reto Stäheli, 2010, S. 232)

Kulturdefinition UNESCO In der Praxis lassen sich die Grenzen nicht so klar ziehen wie in der theoretischen Ausführung von Reckwitz. Das Kulturverständnis der vorliegenden Arbeit birgt Aspekte aller vier Bereiche, welche sich auch in der Kulturdefinition der UNESCO wiederfinden:

Die Kultur kann in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schliesst nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen. (Bundesamt für Kultur [BAK], 2013, Sektion Themen)

Offenheit und das Potenzial zur Veränderung sind in der Soziokulturellen Animation essenziell. Der Europarat integriert diese Aspekte in seiner Definition: «Kultur ist alles, was dem Individuum erlaubt, sich gegenüber der Welt, der Gesellschaft und auch gegenüber dem heimatlichen Erbgut zurechtzufinden; alles, was dazu führt, dass der Mensch seine Lage besser begreift, um sie unter Umständen verändern zu können» (zit. in Brigitte Pfändler-Oling, 2010, S. 10).

Kulturdefinition

Europarat

Die Autorinnen sind der Ansicht, dass diese Definition dem Kulturverständnis der Soziokulturellen Animation sehr nahe kommt. So sagt Heinz Moser (2010), dass Menschen Kultur schaffen, indem sie Werkzeuge benutzen und die natürliche und soziale Welt gestalten. Das Erschaffen von Kultur sei eng verknüpft mit Identität und Prozessen der Selbstverwirklichung. Sie umfasse die komplexe Gesamtheit von Kunst, Wissen, Glauben, Gesetz, Moral, Riten und Gebräuchen etc. Also all das, was die Menschen als Mitglieder der Gesellschaft erwerben und über Sozialisationsprozesse weitergeben. (S. 77) Daraus ergibt sich folgende Definition:

Kultur umfasst die Gesamtheit aller geistigen, intellektuellen, emotionalen und materiellen Aspekte, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Sie ist eng verbunden mit Identität und Prozessen der Selbstverwirklichung und schliesst Wissen, Glauben, Kunst, Gesetz, Moral, Riten und Bräuche mit ein.

1.5.5 Kreativität

An dieser Stelle soll, um die für diese Arbeit relevanten Begriffsverwendungen abzuschliessen, auch die Bedeutung des Ausdrucks *Kreativität* kurz umrissen werden. Wie Reckwitz (2012) in seinem Buch *Die Erfindung der Kreativität* ausführt, ist der Wunsch oder gar die Anforderung kreativ zu denken und zu handeln, in der Gegenwartsgesellschaft stark verbreitet. Was einst eher subkulturellen Künstlerzirkeln vorbehalten war, ist im Laufe der Zeit zu einem allgemeingültigen kulturellen Modell und zu einer weitläufig geforderten menschlichen Kernkompetenz geworden. (S. 9–13) So listet auch Marcel Spierts (1998) die Förderung von Kreativität und Expression als eines der Hauptziele im Fokussierungsgebiet *Kunst und Kultur* auf (S. 72). Diese in der Gegenwart geläufige Assoziation mit Kreativität fand nach Meis und Mies (2012) erst in den 1950er- und 1960er-Jahren weite Verbreitung. Die Verbindung mit schöpferischem Den-

Kreativität als

Kernkompetenz

ken und Handeln wurde aus den USA übernommen, wo zu dieser Zeit eine ambitionierte Kreativitätsforschung stattfand. Die gezielte Förderung kreativer Leistungen sollte in den USA dazu beitragen, dank schnellstmöglicher ökonomischer Entwicklung und Innovation eine langfristige politische Führungsposition in der Welt zu besetzen. (S. 43) Die Kreativitätsforschung entstand also hauptsächlich aufgrund militärischer und wirtschaftlicher Interessen.

Kreativität im Kontext der Sozialen Arbeit

Meis und Mies (2012) machen einen Vorschlag, wie Kreativität im fachlichen Kontext Sozialer Arbeit verstanden werden kann. Während die gängige und von der Ökonomie beeinflusste Definition stark mit kognitiven Prozessen und Innovation in Verbindung gebracht wird, vertritt die Soziale Arbeit ein etwas offeneres, weniger ziel- und leistungsorientiertes Verständnis. Kreative Leistungen sind im Kontext Sozialer Arbeit nicht ökonomischer Natur, sondern bezeichnen beispielsweise Verhaltensweisen, Alltagslösungen oder künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten, die für den Hervorbringer oder die Hervorbringerin identitätsstiftend, neu und befriedigend sind. (S. 42–43) Dieses Verständnis von Kreativität soll für die vorliegende Arbeit wegleitend sein. Zusammengefasst heisst das:

Kreativität bezeichnet einen offenen, fantasievollen, identitätsstiftenden Prozess, der individuelle, befriedigende Verhaltensweisen, Lösungen oder (künstlerisch-ästhetische) Tätigkeiten hervorbringt.



Abbildung 1: Kreidezeichnung (Westwind, ohne Datum)



Abbildung 2: Naturart 2008 (Westwind, ohne Datum)

Westwind

Ein kunst- und kulturpädagogisches Projekt für Kinder und Jugendliche in Bern West

Unter dem Motto *Bern West lebt!* unterstützt Westwind präventive Aktivitäten und Projekte im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit. Im Berner Stadtteil 6, wo das Projekt Westwind angesiedelt ist, wohnen Menschen aus verschiedenen Kulturen und Religionen nebeneinander. Um dieser anspruchsvollen Situation gerecht zu werden, initiiert und koordiniert Westwind seit 2006 diverse künstlerische Programme. Westwind wird getragen von *westkreis6*, einem Verein zur Förderung von Bümpliz, Bethlehem, Bottigen und Riedbach.

Kinder- und
Jugendarbeit

Mit Westwind soll Kindern und Jugendlichen in ihrer Freizeit ein unkomplizierter Zugang zu Kunst und Kultur geboten werden. Die Nutzung der Angebote ist niederschwellig und steht allen gleichermaßen offen.

Chancengleichheit

Mittels Kunstpädagogik will Westwind Kinder und Jugendliche in ihrem Selbstvertrauen stärken und ihre Kreativität fördern. Dazu werden Kunst- und Kulturschaffende beigezogen, die in den Bereichen Musik, Tanz, Malerei, Film, Theater, Dichtung und Kunstbetrachtung verschiedene Projekte durchführen. (Westwind, 2013, Sektion Porträt und Kurzfilm)

Kunstpädagogik

Integration In diesen Kunstprojekten erhalten die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und sich als einen Teil ihrer Mitwelt wahrzunehmen. Hierbei sollen sie erleben, wie gemeinsames Wirken und Gestalten sowohl die Umwelt als auch die Gemeinschaft verändern kann.

Nachhaltigkeit Westwind hat sich zum Ziel gesetzt, bereits vorhandene kulturelle Ressourcen aktiv zu nutzen und vernetzt Menschen, Institutionen und Schulen in Bern West. (Westwind, 2013, Sektion Porträt und Kurzfilm)

Folgende vier Projektbeispiele geben Einblick in die Arbeit von Westwind:

Odradeks Reise

Literatur, Malerei,
Fotografie, Musik

Auf der Basis von Franz Kafkas Novellen *Odradek* und *Die Verwandlung* erfinden Kinder eigene Geschichten und deuten die Novellen um. Malend und bastelnd werden Fabeltiere, Insekten und andere fantastische Wesen geschaffen, die mit einer selbstkreierten Geräuschkulisse zum Leben erweckt werden. Die Klangkulisse entsteht durch Gegenstände, Materialien und Maschinen, die von den Kindern entweder selber gefunden oder erfunden werden. Weiter werden im Tierpark und im Naturhistorischen Museum Fotografien und Tonaufnahmen gemacht. Im Zeitraum von sechs Monaten entstehen Masken, Kostüme und Fabelwesen, alternative Musikinstrumente, Bilder und Fotografien. Das Projekt findet wöchentlich während drei Stunden statt, ist kostenfrei und ohne Anmeldung zugänglich. Die Resultate des Workshops werden zum Schluss an drei Tagen öffentlich präsentiert. *Odradeks Reise* ist eine Zusammenarbeit des Stuttgarter Kunstschaaffenden Dieter Seibt und der freien Kunstwerkstatt für Jugendliche und Kinder *Kidswest*. (Westwind, 2013, Sektion Aktuelle Projekte)



Abbildung 3:
Odradeks Reise
(Kidswest, 2014)

Make Your Song

Jugendliche verwirklichen in einem professionellen Tonstudio ihre musikalischen Ideen. Dabei erhalten sie Einblick in verschiedene Bereiche der Musikproduktion: Aufnahmetechnik, DJing, Komposition von Beats und Tracks, Mix und Mastering. Das ganze geschieht in Zusammenarbeit mit Professionellen (Musikerin, Musiklehrer, Tontechnikerin) des Tonstudios. (Westwind, 2013, Sektion Aktuelle Projekte)

Tonstudio



Abbildung 4:
Make your Song
(Westwind, ohne Datum)

Kidswest

Kidswest ist ein freies Kunstatelier für Kinder und Jugendliche im Alter von 5–17 Jahren. Die Kunstwerkstatt ist gratis, offen zugänglich und basiert auf der Zusammenarbeit von professionellen Kunstschaaffenden mit Kindern und Jugendlichen aus dem Quartier Bern West. Mit den entstehenden Kunstaktionen will *Kidswest* die Ansichten und Anliegen von Kindern und Jugendlichen aufdecken und einer breiten Öffentlichkeit zugänglich machen. *Kidswest* gewann 2012 den Preis für Vermittlung visueller Kunst in der Schweiz und stellt einen Fixpunkt im Kunstdiskurs dar. (Westwind, 2013, Sektion Aktuelle Projekte)

offene Kunstwerkstatt

NaturArt

Kunst in der Natur

Zusammen mit Kindern ab 7 Jahren werden aus Steinen, Rinden, Wurzelstücken und anderen Waldgegenständen Skulpturen, Waldbilder und Waldwesen erschaffen. Im Fokus steht dabei das Erleben, die Wertschätzung und die Vergänglichkeit der Natur. Die Naturkunstwerke werden am Entstehungsort belassen und laden zum Staunen ein. (Westwind, 2013, Sektion Aktuelle Projekte)



Abbildung 5:
Naturart 2009
(Westwind, ohne Datum)

Weitere Informationen zu Westwind:

Webseite:

www.westwind6.ch

Filmporträt auf Youtube:

www.youtube.com/watch?v=zzyfE3mExwU

Artikel in der Berner Zeitung:

www.westwind6.ch/wp-content/uploads/2013/10/tuttifrutti_zeitungsartikel.pdf

Radiobericht auf Radio RaBe:

www.journal-b.ch/de/032013/alltag/854/Tanzen-um-zu-vergessen.htm

2 Verständnis der Soziokulturellen Animation

Im folgenden Kapitel steht ein Überblick über die Soziokulturelle Animation im Zentrum. Nebst der Verortung im Berufsfeld der Sozialen Arbeit werden Aufgaben, Anliegen und Ziele der Soziokulturellen Animation eine besondere Gewichtung erfahren. In welchen gesellschaftlichen Bereichen ist die Soziokulturelle Animation tätig? Für wen? In welcher Funktion? Und welche Wirkungen erhofft sie sich auf der individuellen bis hin zur gesellschaftlichen Ebene?

Das hier umschriebene Verständnis soll einerseits interessierten Kunst- und Kulturschaffenden einen Einblick in soziokulturelles Arbeiten geben, andererseits Professionellen der Sozialen Arbeit die Möglichkeit bieten, sich die intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation zu vergegenwärtigen. Aus diesem Grund wird dem Kapitel genügend Raum geschenkt.

2.1 Verortung in der Sozialen Arbeit

Im Umfeld der Hochschule Luzern wird eine Dreiteilung der Sozialen Arbeit vertreten. Daraus ergeben sich die Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation. Der Begriff Soziale Arbeit schliesst alle drei mit ein. Dementsprechend gilt für alle drei die Definition des Berufskodexes Soziale Arbeit Schweiz, herausgegeben von Avenir Social (2010). Dort wird Soziale Arbeit als Profession definiert, die den sozialen Wandel, Problemlösungen in zwischenmenschlichen Beziehungen sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen fördert. Ihr Ziel ist, das Wohlbefinden der einzelnen Menschen anzuheben. Weiter, so der Berufskodex, vermittelt Soziale Arbeit an Orten, wo Menschen und ihre sozialen Umfelder aufeinander einwirken. Dabei sind Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit in allen Berufsfeldern der Sozialen Arbeit fundamentale Prinzipien. (S. 8)

Definition Soziale Arbeit

Berufsfelder Bei Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein und Alex Willener (1999) findet sich ein prägnanter Vorschlag, wie die drei Berufsfelder voneinander abzugrenzen sind: Die Sozialarbeit steht mit ihrer Adressatenschaft in einem Klientenverhältnis. Ihre Aufgabe ist, soziale Probleme und die daraus resultierenden Defizite zu beheben. Demgegenüber haben in der Sozialpädagogik Tätige die Funktion von Erziehenden. Ausgangspunkt ihrer Arbeit sind Sozialisationsprobleme, ihr Hauptziel ist, die Adressatenschaft lebensfähig zu machen. In der Soziokulturellen Animation besteht eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Animatorinnen/Animatoren und der Zielgruppe. Die Soziokulturelle Animation beschäftigt sich mit Bewältigungsaufgaben, die aus dem sozialen Wandel hervorgehen. Partizipation und Selbstorganisation sind dabei als Hauptziele zu nennen. (S. 38)

2.2 Anliegen und Ziele

Im Umfeld der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit gibt es eine Vielzahl an Referenzautorinnen und -autoren, Theorien und eingenommenen Blickwinkeln, die allesamt einen Beitrag zum Verständnis der Soziokulturellen Animation leisten. Dies macht es notwendig, die für das Thema dieser Arbeit relevanten herauszusuchen und darzulegen.

Bernard Wandeler (2010) spricht in der Einführung zum Grundlagenbuch Soziokulturelle Animation die wichtigsten Charakteristika dieses Berufsfeldes an: Es geht der Soziokulturellen Animation primär darum, gesellschaftliche Teilhabe und Teilnahme zu aktivieren. Ziel dabei ist, sozialen und kulturellen Ausgleich zu fördern sowie die aktive Lebensgestaltung von Gruppen zu unterstützen. Um dies zu begünstigen, schafft sie Partizipationsmöglichkeiten, wobei sie sich an den vielschichtigen Interessen und Bedürfnissen aller Beteiligten orientiert. (S. 7)

Zielsetzungen Folgende konkrete Zielsetzungen, zusammengetragen von Emanuel Müller, werden im Grundlagenbuch von Moser et al. (1999) vorgestellt (S. 21–22):

- Die Soziokulturelle Animation begünstigt die Vernetzung von Einzelnen, Gruppen und Gemeinschaften. Ziel dabei ist die Förderung von Kommunikation und Mitbeteiligung. Dadurch leistet sie einen Beitrag zur Integration, Partizipation, Selbstaktivität und Selbstorganisation.

- Nachdem sie die Adressatenschaft bei der Artikulation von Bedürfnissen und Interessen unterstützt, fördert sie in einem weiteren Schritt auch die Fähigkeit auf Bedürfnisse zu antworten und Veränderungen anzupacken.
- Sie kümmert sich in persönlichen, nachbarschaftlichen, regionalen oder institutionellen Bereichen um geeignete Voraussetzungen für eigenständige soziale, kulturelle und politische Ausdrucksformen und setzt dazu den Zielgruppen entsprechende mediale Techniken ein.
- Sie betrachtet ungelöste soziale und interkulturelle Konflikte differenziert und bemüht sich darum, dass solche Konflikte geordnet bearbeitet und ausgetragen werden.
- Bei der Entwicklung, Durchführung und Beurteilung von Initiativen und Projekten im soziokulturellen Bereich bietet sie Beratung und Unterstützung an.
- Sie erschliesst brachliegende soziokulturelle Ressourcen und Kompetenzen.

Bei all diesen Punkten schwingt das Anliegen der Demokratisierung des Alltags und der Schaffung sozialer Kohäsion mit. Die Soziokulturelle Animation erfüllt also eine gesellschaftliche Aufgabe. Sie gestaltet – nebst vielen anderen Akteurinnen und Akteuren – gemeinsam mit ihren Zielgruppen die Gesellschaft mit.

2.3 Aufgaben und Funktionen

Wie lassen sich die Aufgaben der Soziokulturellen Animation veranschaulichen? Damit setzten sich bereits viele Autorinnen und Autoren auseinander. Um die vielfältigen Ziele der Soziokulturellen Animation zu erreichen, füllt sie verschiedene Funktionen aus. Moser et al. (1999) benennen deren neun (S. 96–97):

- *Integrationsfunktion:* Es wird Kommunikation zwischen verschiedenen Individuen, Gruppen und Kulturen ermöglicht und stimuliert. Somit werden Integrationsprozesse gefördert.
- *Partizipationsfunktion:* Es werden bestehende gesellschaftliche und kulturelle Beteiligungsformen aktiviert und mit der Adressatenschaft neue kreiert und umgesetzt.
- *Vernetzungsfunktion:* Soziale und kulturelle Netzwerke werden gefördert, unterstützt, begleitet und aufgebaut.

- *Funktion des Zeitmanagements:* Es wird Kompetenzerhöhung im Umgang mit freier Zeit angestrebt. Kulturelles und gesellschaftliches Engagement werden gefördert, indem Unterstützung bei der Freizeitgestaltung geleistet wird.
- *Edukative Funktion:* Im ausserschulischen Bereich werden Bildungs- und Lerngelegenheiten erschlossen und angeboten. An den Schnittstellen zum schulischen Bereich und zu anderen Systemen werden darüber hinaus alternative Formen der Lerngestaltung postuliert.
- *Enkultorative Funktion:* Selbstwahrnehmung, Selbstdarstellung und kultureller Austausch werden angeregt. Das Hineinwachsen in die Kultur der jeweiligen Gesellschaft soll so gefördert und erleichtert werden.
- *Ressourcenerschliessende, soziokulturelle Ausgleichsfunktion:* Mittels Vernetzung werden bestehende Ressourcen erschlossen. Sie sollen zum Tragen kommen und eine ausgleichende Wirkung haben.
- *Funktion der Kritik und der Solidarität:* Es wird dazu beigetragen, dass Kritik an gesellschaftlichen Missständen besser artikuliert werden kann. Dies schafft die Grundlagen zur Aktivierung von Solidarität.
- *Präventionsfunktion:* Gesellschaftliche Problemlagen sollen früh erkannt und geäußert werden, damit sie nicht zu grossen (chronischen) Problemen anwachsen.

Obige Darlegung gibt einen Eindruck der vielen verschiedenen Aspekte der Aufgaben der Soziokulturellen Animation. Auch bei Gabi Hangartner werden diese Funktionen erwähnt, dort sind sie allerdings nicht alle als Funktionen gekennzeichnet, sondern werden teilweise als mögliche Förderungen und Output benannt. Hangartner (2010) erarbeitete (in Anlehnung an Moser et al., 1999) vier Hauptfunktionen, die in der untenstehenden Grafik (Abbildung 6) übersichtlich dargestellt werden: *Vernetzungs- und Kooperationsfunktion*, *partizipative Funktion*, *präventive Funktion* und *integrative Funktion* (S. 286–289). Indem diese Funktionen mit den Tätigkeitsfeldern und Teilbereichen der Soziokulturellen Animation in Zusammenhang gesetzt werden, kann ein möglicher Output eruiert und benannt werden.

Teilbereiche	Tätigkeitsfelder Fokussierung	Funktionen				mögliche Förderung und Output
		↑ ↓	↑ ↓	↑ ↓	↑ ↓	
Politik	Stadt-, Stadtteil- oder Gemeinwesenentwicklung	↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓	↑ ↓	↑ ↓	↑ ↓	fördert <i>Innovation und Selbstbestimmung und Interessenvertretung von Menschen ohne politische Partizipationsmöglichkeit</i>
Soziales	<i>Aufbau von sozialen Netzen / Gemeinschaften / Nachbarschaft</i>					fördert Solidarität und vermittelt zwischen sozialen Gruppen und fungiert als <i>Frühwarnsystem</i> für soziale Ungleichheiten und entstehende Probleme
Bildung	<i>niederschwellige nach- oder ausserschulische Angebote</i>					fördert lebenslanges Lernen und bietet informelle und evtl. auch formelle ¹⁴ Bildung
Kultur /Kunst	<i>niederschwellige Angebote für kulturelle Beteiligung</i>					fördert Kreativität und ermöglicht aktiven Zugang zu Kultur
Sport	<i>niederschwellige Angebote durch Animation auf spielerische Weise</i>					fördert Gesundheit und Gesundheitsbewusstsein und vermittelt zwischen sozialen Gruppen
Tourismus / Freizeit	<i>alternative, kulturell und ökologisch nachhaltige Angebote</i>					fördert das Bewusstsein für die Umwelt, andere örtlich nahe Kulturen und die Mobilität
Wohnen / Wohnumfeld	<i>Wohnbaugenossenschaften, grosse Siedlungen</i>					fördert Nachbarschaftshilfe und Solidarität und fungiert als <i>Frühwarnsystem</i> für entstehende Probleme im Zusammenleben

Abbildung 6: Tätigkeitsfelder und Funktionen der Soziokulturellen Animation (Hangartner, 2010, S. 287)

Die Autorinnen der vorliegenden Arbeit gehen davon aus, dass es bei all diesen Funktionen nicht nur darum gehen darf, sie entweder einzeln oder kumulativ wahrzunehmen, sondern dass sie miteinander verknüpft werden.

2.4 Interventionspositionen

Nachdem es oben darum ging *was* die Soziokulturelle Animation erreichen will, geht es im Folgenden darum, *wie* sie ihre Anliegen umsetzen kann. Dazu soll das Handlungsmodell von Gabi Hangartner (2010) vorgestellt werden, dessen Grundpfeiler vier Interventionspositionen ausmachen (S. 298–319):

Bei der *Animationsposition* geht es darum, offene und niederschwellige Situationen zu schaffen, wo Bedürfnisse und Interessen der Beteiligten artikuliert

Animation

werden können. Menschen und Gruppen werden in ihrer Lebenswelt abgeholt. Ziel dabei ist stets die Erreichung von Selbsttätigkeit der Zielgruppen.

Organisation Um die Adressatinnen und Adressaten schrittweise einer erhöhten Handlungsfähigkeit entgegen zu führen, organisieren, realisieren und evaluieren Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren aus der *Organisationsposition* heraus mit ihnen gemeinsam Aktivitäten, Prozesse und Projekte. Nachhaltigkeit hat dabei einen hohen Stellenwert.

Konzeption In der *Konzeptposition* werden mögliche Zielgruppen und deren Bedürfnisse erkundet, es wird nach potenziellen Handlungsfeldern und offenen Situationen geforscht. Um den professionell begründeten Zielzustand zu erreichen, werden Konzepte erstellt.

Vermittlung In der *Vermittlungsposition* agieren soziokulturell Tätige zwischen unterschiedlichen Lebenswelten. Dies im Sinne von Übersetzungsleistungen, Interessenausgleich und Konfliktlösung zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren. Weiter kann die Vermittlungsposition auch bedeuten, dass durch Thematisieren oder Problematisieren sozialer Phänomene Zugang zu den Zielgruppen geschaffen wird.

Die untenstehende Grafik (Abbildung 7) dient der Veranschaulichung dieser Ausführungen.

Interventionsposition	Aktivitäten der Fachpersonen	Zweck	Ziele der Adressatinnen und Adressaten
Animationsposition	animieren arrangieren beteiligen	Aktivierung	Selbsttätigkeit
Organisationsposition	unterstützen planen durchführen auswerten	Aktion Produktion	Selbstorganisation
Konzeptposition	erforschen erkunden konzipieren	Konzeptualisierung	Transformation
Vermittlungsposition	problematisieren / thematisieren übersetzen verhandeln Konflikte lösen	Vermittlung	Selbständigkeit

Abbildung 7: Handlungsmodell, ergänzt mit Zweck und Zielen der Adressatenschaft (Hangartner, 2010, S. 299)

2.5 Zielgruppen

Die Zielgruppen der Soziokulturellen Animation sind vielfältig. Sie umfassen alle Mitglieder der Gesellschaft, unabhängig von Schicht, Alter und Kultur. Grundsätzlich kann mit dem Soziologen Gregor Husi (2010) gesagt werden, dass die Soziokulturelle Animation interveniert, «wo Teile der Gesellschaft an bestimmten Orten zu bestimmten Zeiten nicht (mehr) zusammenhalten, und präveniert, wo dies zu geschehen droht» (S. 98). Die Sozialintegration (Integration einzelner Menschen in die Gesellschaft) und der zwischenmenschliche Zusammenhalt sollten dort gefördert werden (ib.).

Gabi Hangartner (2010) gibt in der folgenden Grafik (Abbildung 8) einen Überblick über die Zielgruppen und die zwei sie strukturierenden Prinzipien:

Soziokulturelle Animation vermittelt innerhalb oder zwischen ...	Soziokulturelle Animation ist tätig für und mit der Zielgruppe ...
Generationen	Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene, ältere und ganz alte Menschen ...
Geschlechtern	Mädchen- und/oder Jungenarbeit, Arbeit mit Frauen und/oder Männern, Arbeit mit Frauen und/oder Männern mit Migrationshintergrund ...
Kulturen	Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, einheimische und zugezogene Menschen im Quartier, im Stadtteil oder in der Gemeinde ...
Lebenswelten, Lebensstilen, Lebenslagen und sozialen Schichten	Gesunde Menschen und Menschen mit Behinderung, Menschen mit und ohne Erwerbsarbeit, freiwillig Tätige und professionell Tätige, Familien und Alleinerziehende, Lehrpersonen, Eltern und Kinder, Bewohnerinnen und Bewohner von Wohngenossenschaften ...
System(en) und Lebenswelt(en)	Akteure aus Politik, Verwaltung und Wirtschaft und Bewohnerinnen und Bewohner in Quartieren, Stadtteilen und Gemeinden ...

Abbildung 8: Zielgruppen der Soziokulturellen Animation (Hangartner, 2010, S. 291)

Besonders hervorzuheben sind Menschen oder Gruppen, die sozial benachteiligt sind. Dabei muss allerdings stets darauf achtgegeben werden, dass diese Zielgruppen keine exklusive Aufmerksamkeit erhalten, denn sie birgt die Gefahr von Ausschlussmechanismen, Stigmatisierung oder sogar Pathologisierung. Spierts (1998) warnt auch davor, dass diese zu hohe Aufmerksamkeit mit relevanten Zielsetzungen der Soziokulturellen Animation – etwa Integrations- und Begegnungsförderung – in Konflikt stehe. (S. 65)

2.6 Arbeitsprinzipien/Haltungen

Neben der Soziokulturellen Animation gibt es viele Institutionen und Organisationen, die in denselben gesellschaftlichen Bereichen tätig sind. Dabei zeichnet sich die Soziokulturelle Animation gegenüber anderen Angeboten dadurch aus, dass sie Wünsche, Interessen und Bedürfnisse ihrer Zielgruppen ins Zentrum stellt und sich bei Projekten an ebendiesen orientiert. Soziokulturell Tätige sind stets darum bemüht, ihre Angebote offen, niederschwellig und flexibel zu gestalten.

Leitprinzipien Hangartner (2010) bezieht sich auf Marcel Spierts und Horst Opaschowski und erklärt folgende *Leitprinzipien* als relevant für das Verständnis der Soziokulturellen Animation in der Deutschschweiz (S. 289):

- Angebote der Soziokulturellen Animation müssen für die Zielgruppe gut erreichbar sein und eine Offenheit sowie einen Aufforderungscharakter aufweisen.
- Die Beteiligung beruht auf Freiwilligkeit, sie ist zwanglos und von freier Zeiteinteilung gekennzeichnet.
- Die Zielgruppe soll von Wahl-, Entscheidungs- und Initiativmöglichkeit profitieren.
- Die Angebote sind niederschwellig und streben Nachhaltigkeit an.

Arbeitsprinzipien Alex Willener (2007) spricht seinerseits von *Arbeitsprinzipien*. Er weist darauf hin, dass ein Ziel der Soziokulturellen Animation auch immer die *Motivierung zur Selbständerung* sein soll. Nicht also vermögen die Professionellen direkt die Gesellschaft zu verändern, wohl aber Anregungen und Lernräume zur Verfügung zu stellen, damit Individuen und Gruppen sich selbst und somit ihr Verhältnis zur Umwelt beeinflussen können. Es werden folgende Prinzipien genannt (S. 52):

- Empowerment
- Partizipation
- Kooperation und Vernetzung
- Transdisziplinarität
- Balance zwischen Produkt und Prozess (das Projekt als Lernumgebung)
- Geschlechtergerechtigkeit
- Gestaltung der Vielfalt (Einbezug von Menschen unterschiedlichster Herkunft)
- Vielfalt der Gestaltung (Vielzahl an Methoden der Soziokulturellen Animation)
- Nachhaltige Wirkung

Die Autorinnen sind der Ansicht, dass *Empowerment* und *Partizipation* über allen Anliegen und Zielen der Soziokulturellen Animation schweben und Teil der professionellen Haltung sind. Daher werden sie nachfolgend kurz charakterisiert. Ausserdem wird der Punkt *Balance zwischen Produkt und Prozess* speziell erwähnt, weil er im Kontext der vorliegenden Arbeit besonders bedeutsam ist.

2.6.1 Empowerment

Der deutsche Sozialpsychologe Heiner Keupp (1996), beschreibt Empowerment als einen Prozess, der Menschen dazu ermutigt, ihre eigenen Angelegenheiten selber in die Hand zu nehmen. Sie sollen ihre Kompetenzen und Kräfte entdecken und ernst nehmen sowie den Wert selber erarbeiteter Lösungen schätzen lernen. Ausserdem wird bei diesem Ansatz die aktive Förderung von solidarischen Formen und von Selbstorganisation angestrebt. Dies, weil davon ausgegangen wird, dass die Kooperation von Personen, die von ähnlichen Problemen betroffen sind, zu synergetischen Effekten führt. (zit. in Michael Galuske, 2009, S. 262) Eine solche Haltung beeinflusst die Rolle eines oder einer Professionellen der Soziokulturellen Animation entscheidend. Die Fachperson, so Willener (2007) habe dementsprechend vielmehr eine Unterstützungsfunktion inne. Es soll *mit* den Zielgruppen gearbeitet werden, nicht *für* sie. (S. 58) Es ist erkennbar, dass diese Definition über die Ressourcenorientierung hinausgeht. Dabei ist es wichtig, sich nicht an Defiziten, sondern an Stärken zu orientieren.

2.6.2 Partizipation

Partizipation bezieht sich in einem ersten Schritt auf traditionelle Formen der Mitwirkung. So beispielsweise auf politische Regelungen bezüglich Wahl- und Stimmrecht oder auch auf Mitspracherechte in Vereinen, Projekten etc. In einem weiteren Schritt wird das Verständnis aber ausgeweitet. In Anlehnung an Hangartner (2010), die Merkmale der partizipativen Funktion innerhalb der Soziokulturellen Animation beschreibt (vgl. Kapitel 2.2.4), darf folgende Haltung abgeleitet werden: Die Soziokulturelle Animation sollte stets darauf bedacht sein, bereits bestehende Formen der gesellschaftlichen oder kulturellen Beteiligungsmöglichkeiten zu aktivieren, aber auch neue Beteiligungsformen zu finden oder zu entwickeln. Dabei geht es immer darum, auch jenen eine Stimme zu geben, die beispielsweise von der politischen Partizipation ausgeschlossen sind. (S. 288)

Partizipation, so Annette Hug (2007) ergänzend, ist immer sowohl als Ziel wie auch gleichzeitig als Methode zu verstehen (S. 62).

Partizipationsmöglichkeiten werden auf allen Ebenen angestrebt. Sei es auf der gesellschaftlichen im Sinne einer Demokratisierung oder auf der Projektebene, wo es darum geht, die Zielgruppe aktiv miteinzubeziehen. Als Orientierung können dabei die Partizipationsstufen nach Maria Lüttringhaus (2000) dienen: Erste Stufe von Partizipation ist die *Information*, zweite die *Mitwirkung* im Sinne von Mitsprache und Mitarbeit, dritte das *Mitentscheiden* und vierte die *Selbstverwaltung* (S. 72). Dabei ist es nicht das Ziel, eine möglichst hohe, sondern eine jeweils für die Zielgruppe und Situation adäquate Partizipationsstufe anzustreben.

2.6.3 Balance zwischen Produkt und Prozess

Dem Prozess in einem soziokulturellen Projekt kommt eine mindestens ebenso bedeutsame Funktion zu wie dem Endergebnis. Während dieses Prozesses findet vor allem informelles Lernen statt. Günther Dohmen (2001) definiert dieses folgendermassen: «Der Begriff des informellen Lernens wird auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen ausserhalb des formalen Bildungswesens entwickelt» (zit. in Willener, 2007, S. 79). Daraus ergibt sich, dass ein Nicht-Erreichen des gewünschten Ergebnisses nicht zwingend ein Misserfolg bedeutet.

Für die partizipierende Zielgruppe hingegen steht tendenziell das Produkt einer Projektarbeit im Vordergrund. Aussicht auf das Endergebnis regt ihre Motivation an und kann die Ausdauer vergrössern. Deswegen gilt es eine adressatengerechte Balance zwischen Produkt und Prozess zu finden.

2.7 Fokussierungsgebiete

In welchen gesellschaftlichen Bereichen ist die Soziokulturelle Animation tätig? Spierts (1998) unterteilt die soziokulturellen Angebote in vier Fokussierungsgebiete (S. 72):

- Erholung/Freizeit
- Bildung und Erziehung
- Kunst und Kultur
- Gemeinwesen aufbau

Indem er diese Unterteilung vornimmt, bringt er eine gewisse Struktur in die Vielfalt der soziokulturellen Angebote. Dabei geht es aber nicht darum, dass jedes Angebot ausschliesslich einem Fokussierungsgebiet zugeordnet werden kann. Die Soziokulturelle Animation zeichnet sich eben dadurch aus, dass ihre Aktivitäten Aspekte aller Fokussierungsgebiete in sich tragen können. Spierts (1998) spricht in diesem Zusammenhang von *Interdependenzen*. Wird also bei einem Angebot der Akzent auf Erholung und Freizeit gesetzt, nehmen vielleicht vorwiegend Personen teil, die sich entspannen oder vergnügen möchten. Während der Aktivität werden aber auch Kontakte geknüpft, es findet Austausch statt und es werden Lernprozesse in Gang gesetzt. Das Freizeitangebot kann gleichzeitig ein kulturelles Angebot sein, das Aspekte des Gemeinwesen aufbaus in sich birgt. Bei allen spielt informelles Lernen eine Rolle. So wird deutlich, dass die Einteilung nur aufgrund gewisser Akzente, die bei einer soziokulturellen Aktivität gesetzt werden, vorgenommen werden kann. (S. 188)

Interdependenzen

Wie in der Abbildung 6 (Seite 35) ersichtlich, ist die Soziokulturelle Animation heutzutage in immer mehr Bereichen zu finden. Sie findet beispielsweise im Tourismus, im Sport und insbesondere in der Quartierarbeit sowie vermehrt auch in der Altersarbeit Eingang.

Im Folgenden sollen die vier Fokussierungsgebiete in kurzen Zügen umrissen werden.

2.7.1 Erholung/Freizeit

Wird bei einem Angebot der Akzent auf Erholung und Freizeit gesetzt, sind die Gründe für eine Teilnahme vielfältig. Es ist dabei wesentlich zu verstehen, so Spierts (1998), dass auch beispielsweise das Geniessen von Geselligkeit einen Wert an sich hat und nicht als minderwertig betrachtet werden sollte. Darüber hinaus können Erholung und Freizeit auch Lernprozesse in Gang setzen. Der gängigen Annahme, dies geschehe erst beim Besuch eines spezifischen Kurses, widerspricht Spierts. Gerade auch im Kontext der soziokulturellen Angebote ist es wichtig zu erkennen, dass unter Umständen allein schon eine Teilnahme einen Schritt bedeuten kann. Die Rolle des Soziokulturellen Animators oder der Soziokulturellen Animatorin ist dabei die eines Initiators oder einer Initiatorin. Zwar strebt die Soziokulturelle Animation im Allgemeinen die Selbstorganisation solcher Freizeitaktivitäten an, es ist aber klar, dass dies nicht von Beginn weg von allen verlangt werden kann und darf. (S. 192–193)

2.7.2 Bildung und Erziehung

informelles Lernen

Das Fokussierungsgebiet Bildung und Erziehung lässt sich kaum isoliert von den anderen betrachten. Das hier im Mittelpunkt stehende *Lernen* lässt sich bis zu einem gewissen Grad auch in allen anderen Bereichen verorten. Wieder kommt es darauf an, welcher Akzent bei der jeweiligen Aktivität gesetzt wird. In Anbetracht dessen ist es nicht erstaunlich, wenn Spierts (1998) betont, dass die Soziokulturelle Arbeit damit beschäftigt sei, all ihren Aktivitäten einen Bildungswert zu verleihen. Zentral ist dabei vor allem das informelle Lernen. In einem anderen Zusammenhang nennt er es auch spontanes Lernen: Bei einer Aktivität, zum Beispiel beim Geniessen von Kunst oder auch beim Konsumieren eines Unterhaltungsangebotes, wird viel gelernt, ohne dass dabei eine konkrete Lernabsicht besteht. Die Soziokulturelle Animation beabsichtigt im Allgemeinen die Menschen zu befähigen, damit sie ihre Lage zunehmend selbständig beeinflussen und an der Gesellschaft teilnehmen können. (S. 196–199) Dafür beschreibt Spierts drei relevante Lernformen, die idealerweise in Kombination auftreten: *Instrumentelles, expressives und reflexives Lernen* (ib., S. 200):

- *Instrumentelles Lernen* beruht auf Aktivitäten, die dazu beitragen, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, die für die Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen nützlich sind. Die Gewohnheitsbildung spielt dabei eine zentrale Rolle.

- *Expressives Lernen* hat die persönliche Entfaltung zum Ziel. Es erfolgt durch Aktivitäten, die dazu verhelfen sollen, sich selbst und das eigene Handeln in Relation zu den eigenen Bedürfnissen und der sozialen Umgebung zu erfahren und sich entsprechend ausdrücken zu können.
- *Reflexives Lernen* bezieht sich auf Aktivitäten, bei denen Leute lernen, wie ihr Handeln mit sozialen Strukturen und Institutionen und deren Veränderung zusammenhängt. Zudem soll es dazu beitragen, alternative (persönliche und gesellschaftliche) Zukunftsszenarien daraus abzuleiten.

Bei der Konzipierung von Aktivitäten, bei welchen der Bildungsaspekt am meisten gewichtet wird, muss beachtet werden, dass solche Angebote einladend gestaltet sind. Ein entspanntes Klima und Raum für informelle Situationen sind essenziell, damit die Zielgruppe sich auf eine Teilnahme einlässt und nicht eingeschüchtert wird. (Spierts, 1998, S. 199)

2.7.3 Gemeinwesen aufbau

Die Soziokulturelle Animation spielt eine zunehmend aktive Rolle im Bereich der Gemeinwesenarbeit. Gemäss Spierts (1998) wird in diesem Fokussierungsgebiet Folgendes angestrebt: (1) Materielle und immaterielle Positionsverbesserung der Menschen im jeweiligen Wohngebiet. (2) Verbesserung der Verhältnisse zwischen Menschen, zwischen Menschen und Gruppen, zwischen Menschen oder Gruppen und Instanzen, Betrieben oder Einrichtungen. (3) Vergrösserung der Einflussmöglichkeiten der Menschen, indem Entscheidungskompetenzen, Mitbestimmungs- und Mitspracherecht gefördert werden. (S. 213)

2.7.4 Kunst und Kultur

Kunst und Kultur zeigen sich nach Spierts (1998) in der Soziokulturellen Animation vor allem in vier Ausprägungen (S. 204–206):

vier Ausprägungen

- *Stimulierung zu kultureller Bildung*: Erste Fähigkeiten bezüglich einer Kunstsparte (zum Beispiel Theater, Fotografie etc.) können erlernt werden. Zum Hauptziel gehört nebst Spass die Förderung der Kreativität und Expression.
- *Förderung und Stimulierung des Kunsterlebnisses und der Kulturvermittlung*: Zwar partizipieren die Teilnehmenden an Aktivitäten für nicht-professionelle

Kunstausbildung, dennoch werden sie mit professionellen Kunstschaaffenden in Kontakt gebracht. Auf diese Weise können sie ihre eigene Kunstpraxis differenzierter reflektieren. Hinzu können Exkursionen zu Kunstveranstaltungen kommen.

- *Das Lancieren von Kunst- und Kulturprojekten und die Organisation kultureller Veranstaltungen:* Die Zielgruppe wird mit Kunstschaaffenden beziehungsweise mit Kunst in Berührung gebracht. Die Kunstveranstaltungen stehen im Zeichen des kulturellen Austausches und der Begegnung mit anderen Kulturen und deren Hintergründen.
- *Die Verwendung kreativer oder gestalterischer Arbeitsformen bei diversen Aktivitäten innerhalb der soziokulturellen Arbeit:* Dabei kann es vor allem um das Visualisieren und Tastbarmachen von Erfahrungen gehen. Ästhetisches Ziel kann etwa das Kennenlernen von Form, Schönheit, Komposition, Farbe, Klang usw. sein.

2.8 Intendierte Wirkungen

Zum Abschluss dieses Kapitels erlauben sich die Autorinnen der vorliegenden Arbeit, die obigen Ausführungen in Bezug auf intendierte Wirkungen auf Zielgruppen der Soziokulturellen Animation zu interpretieren. Sie werden in folgende Struktur gegliedert:

- Wahrnehmung und Bewusstsein
- Kommunikation
- Gestaltung
- Gesellschaftliche Auswirkungen

Diese Abfolge ist als Prozess und nicht als Gewichtung zu verstehen. Sie basiert auf dem Grundprinzip Empowerment. Die Autorinnen betrachten die Befähigung von Menschen als eine der Hauptaufgaben der Soziokulturellen Animation. Sie gehen davon aus, dass die Entwicklung von Wahrnehmung und Bewusstsein zu einer verbesserten Kommunikation führt. Kommunikation wiederum ist Grundlage der Gestaltungsfähigkeit. Dies alles hat letztendlich gesellschaftliche Auswirkungen.

Es ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Soziokulturelle Animation und ihre intendierten Wirkungen auf die Zielgruppe nicht als endgültig oder abschliessend zu bewerten sind. Sie sind ein Extrakt der obigen Ausführungen und nicht losgelöst von ihnen zu lesen. Folgende Wirkungen strebt die Soziokulturelle Animation in Bezug auf ihre Zielgruppen an:

Wahrnehmung und Bewusstsein

- Verbesserte Wahrnehmung von eigenen und fremden Bedürfnissen und Interessen
- Gestärktes Selbstvertrauen von Individuen und von Individuen in Gruppen
- Verbesserte Fähigkeit, die eigenen und fremde Ressourcen wahrzunehmen
- Verbesserte Fähigkeit, soziale und interkulturelle Konflikte differenziert wahrzunehmen
- Erhöhtes Bewusstsein von anderen (örtlich nahen) Kulturen
- Erhöhtes Gesundheitsbewusstsein
- Erhöhtes Bewusstsein für die Umwelt

Kommunikation

- Verbesserte Kommunikationsfähigkeit
- Bewusstere und mutigere Selbstdarstellung
- Verbesserte Artikulationsfähigkeit von Bedürfnissen und Interessen
- Verbesserte Fähigkeit zur Kritik an gesellschaftlichen Missständen
- Verbesserte Fähigkeit, sich eigenständig im sozialen, kulturellen und politischen Kontext auszudrücken (in nachbarschaftlichen, kommunalen, regionalen oder institutionellen Bereichen)
- Erhöhter kultureller Austausch

Gestaltung

- Erhöhte Selbstbestimmung
- Grössere Selbstaktivität
- Motivation zur Selbständerung
- Verbesserte Selbstorganisation
- Verbesserte Fähigkeit, die eigene freie Zeit einzuteilen
- Verbesserte Fähigkeit, die eigenen und fremde Ressourcen einzusetzen
- Erhöhte Kreativität
- Innovationsfähigkeit
- Mut und Lust zur Partizipation
- Verbesserte Fähigkeit, Initiativen zu ergreifen
- Erhöhtes kulturelles und gesellschaftliches Engagement

- Aktivere Teilhabe und Teilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Leben
- Verbesserte Fähigkeit, Veränderungen anzugehen
- Aktivere Lebensgestaltung von Individuen und Gruppen
- Verbessertes Durchlaufen von Integrationsprozessen
- Verbesserte Fähigkeit, sinnvoll auf eigene und fremde Bedürfnisse und Interessen zu reagieren
- Verbesserte Fähigkeit, soziale und interkulturelle Konflikte angemessen und geordnet auszutragen beziehungsweise beizulegen
- Geschulte kulturelle Ausdrucksformen

Gesellschaftliche Auswirkungen

- Erfolgreiche Integration von Individuen und Gruppen in die Gesellschaft
- Soziale Kohäsion (verbesserter Zusammenhalt zwischen konkreten Menschen)
- Sicherer und freiheitlicher Zusammenhalt
- Erhöhte Solidarität
- Demokratisierte Gesellschaft (im Sinne einer Alltagsdemokratisierung)
- Bessere Vernetzung zwischen Einzelnen, Gruppen und Gemeinschaften
- Sozialer und kultureller Ausgleich



Abbildung 9: Haas&Haan Portrait (DevelopingReport, 2012)

Favela Painting

Das Projekt Favela Painting wurde im Jahr 2005 vom holländischen Künstlerduo Haas&Hahn ins Leben gerufen. Jeroen Koolhaas und Dre Urhahn verfolgten dabei das Ziel, in den Favelas Rio de Janeiro öffentliche Kunstwerke zu kreieren. Dies sollte nicht nur zu einer Verschönerung des Ortsbilds beitragen, vielmehr sollten die Kunstwerke einen Dialog mit der Umgebung entfachen. Mehrere erfolgreiche Projekte konnten durchgeführt werden und die Bilder der farbenfrohen, fröhlich anmutenden Häuserreihen in den Armenvierteln Rio de Janeiro gingen um die Welt. Das Künstlerduo erlangte Anerkennung und Berühmtheit und übernahm in verschiedenen Städten, Ländern und Kontinenten beratende Funktionen betreffend Community Art. Nach Projekten in New York und Nord Philadelphia steht nun eine Ausdehnung der Community Art in Rio de Janeiro auf dem Programm. (Favela Painting, ohne Datum, Sektion About, ¶11/eigene Übersetzung)

Haas&Hahn

Über die Jahre hinweg hat sich das einstige Kunstprojekt zu einer professionellen Organisation mit Hauptsitz in den Niederlanden entwickelt. Im Fokus der Organisation stehen angestrebte Wirkungen in verschiedenen Bereichen: Positive Aufmerksamkeit, Abbau von Vorurteilen, ökonomischer Anreiz, Inspiration und Verschönerung, Anstoss zur Veränderung, Aktivierung und Mobilisierung zur Veränderung der Community durch soziale Kunstwerke. (Favela Painting, ohne Datum, Sektion About, ¶12/eigene Übersetzung)

angestrebte Wirkungen

Folgende drei Projektbeispiele geben Einblick in die Arbeit von Favela Painting:

Boy with Kite (2006), Vila Cruzeiro



Abbildung 10:
Boy with Kite
(Creatiff2, 2011)

Das Design für das erste Community Art Projekt Boy with Kite wurde zusammen mit Bewohnerinnen und Bewohnern der Favela Vila Cruzeiro ausgewählt. Das Viertel ist bekannt für seine hohe Kriminalität. Schiessereien, Gewalt Drogendeals und Kindersoldaten gehören zur Tagesordnung. Das Kunstwerk zeigt einen Jungen, der mit einem Drachen spielt und steht symbolisch für alle Kinder der brasilianischen Favelas. Zusammen mit lokalen Künstlern arbeiteten Haas&Hahn während rund zwei Monaten an der Umsetzung des Wandbildes. Später kombinierte das Künstlerduo die Restaurierung des Werks mit einem Community Art Projekt in North Philly, einem Armenviertel in Nord Philadelphia. Daraus entstand das Projekt Philly to Rio. (Favela Painting, ohne Datum, Sektion About, 11/eigene Übersetzung)



Abbildung 11:
Boy with Kite total
(Creatiff2, 2011)

Praca Cantao (2010), Santa Marta

Um mehr Menschen gleichzeitig in den Erschaffungsprozess der Kunstwerke miteinbeziehen zu können, entwickelten Haas&Hahn neue Designmethoden, die in der Favela Santa Marta angewendet wurden. Zusammen mit 25 Jugendlichen aus der Umgebung bemalten die Kunschtchaffenden in rund einem Monat ein ganzes Quartier. Das farbenfrohe Kunstwerk trug massgeblich zum positiven Bild der Favela in der Öffentlichkeit bei. Santa Marta, früher ein gefährlicher Stadtteil, gilt heute als Vorzeige-Favela, die sogar Touristen offen steht. (Favela Painting, ohne Datum, Sektion About, ¶13/eigene Übersetzung)



Abbildung 12:
Santa Marta
(Creatiff2, 2011)



Abbildung 13:
Favela Painting
(Creatiff2, 2011)

Rio Cruzeiro (2008), Vila Cruzeiro

Dieses Projekt umfasste eine ganze Strasse in Vila Cruzeiro. Riesige Betonplatten schützten dort den Hügel vor Schlammlawinen in der Regenzeit. Diese einem Betonfluss ähnelnde Überdeckung inspirierte Haas&Haan. Das japanische Design mit Koi-Karpfen entwarf der Tattoo-Künstler Rob Admiraal. Haas&Haan bemalten das rund 7000 Quadratmeter grosse Kunstwerk wieder zusammen mit Künstlern aus dem Quartier. Die Umsetzung dauerte mehr als 8 Monate. (Favela Painting, ohne Datum, Sektion About, ¶12/eigene Übersetzung)



Abbildung 14:
Rio Cruzeiro
(Creatiff2, 2011)

Weitere Informationen zu Favela Painting:

Webseite:

www.favelapainting.com

Filmporträts:

www.youtube.com/watch?v=l0yvyVKFNAo

www.vimeo.com/51870341

Artikel:

www.architectureindevelopment.org/news.php?id=10

3 Wirkung künstlerisch-ästhetischer Tätigkeiten

Nach dem Überblick über das Verständnis der Soziokulturellen Animation (Kapitel 2) soll in diesem Kapitel die Wirkungsforschung im Kontext Kunst im Zentrum stehen. In den Ausführungen zur Soziokulturellen Animation wird deutlich, dass Kunst und Kultur in der Sozialen Arbeit seit jeher einen wichtigen Stellenwert einnehmen. So werden in der soziokulturellen Arbeit häufig Verfahren mit künstlerischen Aspekten miteinbezogen, es wird beispielweise gemalt, Flyer werden gestaltet und Konzerte werden durchgeführt. In diesem Kapitel aber rückt die Soziale Arbeit vorübergehend etwas in den Hintergrund. Im Fokus stehen die Ergebnisse zweier repräsentativer Forschungsüberblicke, die sich mit der Wirkung von Kunst auf Individuen, Gruppen und die Gesellschaft beschäftigen.

Als erstes wird, anhand einer UNESCO-Studie über die Qualität künstlerischer Bildung weltweit (Anne Bamford, 2010), die Wirkung künstlerischer und kultureller Bildung untersucht. Auch wenn in dieser Studie der Kontext Bildung stark gewichtet ist, wird aus der Analyse ersichtlich, welche Potenziale der Kunst zugeschrieben werden und welche Wirkungen auf die Zielgruppen und deren Umgebung feststellbar waren. Nach der eher breit angelegten Studie der UNESCO werden anhand eines Forschungsüberblicks von Christian Rittelmeyer (2012) Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten unter die Lupe genommen. Daraus wird ersichtlich, welche (Lern-)Effekte künstlerische Tätigkeiten bei künstlerisch Tätigen entfalten können. Die Studien repräsentieren den Stand der Forschung in Bezug auf empirische und systematische Forschung im Bereich Wirkung von Kunst.

verwendete Studien

3.1 «Der Wow-Faktor» – Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung

«Künstlerische Bildung regt Kinder an, ihr Bestes zu geben, sie entwickeln ihre Talente in einer sicheren Umgebung und sie werden in angemessener Weise herausgefordert. Das gibt ihnen Selbstbewusstsein und Mut, wenn sie sich neuen Situationen gegenüber sehen.» (Bamford, 2010, S. 142)

Angaben zur Forschung

«Der Wow-Faktor» beschäftigt sich mit Ergebnissen einer von der *Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur* (UNESCO) in Auftrag gegebenen Studie, welche weltweit die Qualität künstlerischer Bildung analysiert. In einer Metaanalyse¹ von Fallstudien und Daten aus über vierzig Ländern wurde die Bedeutung und Wirkung künstlerischer Angebote aus systematisch empirischer Perspektive untersucht. Unter der Leitung der englischen Kunstprofessorin und Kulturexpertin Anne Bamford (2010) wurden in den Jahren 2004 und 2005 im Rahmen einer schriftlichen Erhebung 151 Schlüsselpersonen befragt, die sich in 75 Ländern mit Vorgaben für den Unterricht mit Künsten beschäftigten. Insgesamt 37 retournierte Antworten, verfasst von Kunst-, Kultur- und Ausbildungsorganisationen sowie Schlüsselpersonen verschiedener Nationen, liegen der Studie zu Grunde. Zusätzlich zu einer Befragung, die sowohl quantitative als auch qualitative Teile enthielt, wurden die Länder aufgefordert, forschungsgestützte Fallstudien und visuelles Material *erfolgreicher Projekte* einzureichen. Mehr als 60 qualitative Fallstudien über kunstorientierte Programme und Angebote wurden verifiziert. Programme kunstorientierter Bildung meinen dabei jegliche pädagogische Praxis, jedes Lehr- und Lernmodell und jeden Bildungs- oder Lehrplan, der die Künste wesentlich und substantziell in die Ausbildung mit einbezieht. Es wurden explizit nur jene Beispiele berücksichtigt und analysiert, die von den Herkunftsländern als gelungen eingestuft worden waren. Schlechte oder gescheiterte Projekte wurden von der Analyse ausgeschlossen. Dies hat zur Folge, dass in der UNESCO-Studie die Erfolgsfaktoren ausschlaggebend und nur wenige bis keine hemmenden oder hinderlichen Faktoren nachzulesen sind. Die Analyse der gesammelten Daten schliesst eine Interpretation der quantitativen Ergebnisse, eine Überprüfung der statistischen Daten sowie einen direkten Vergleich qualitativer Antworten und Fallstudien mit ein. (S. 59–62)

¹ Metaanalyse: Statistisches Verfahren, um die Resultate aus verschiedenen, vergleichbaren Einzel-Studien zu vereinen. Quelle: Horten-Zentrum für Praxisorientierte Forschung und Wissenstransfer (2014). *Glossar*. Gefunden am 4. Juni 2014, unter http://www.evimed.ch/glossar/meta_analyse.html

«Der Wow-Faktor» beschreibt eine Reihe für die vorliegende Arbeit spannende Ergebnisse und spielt eine zentrale Rolle im aktuellen Diskurs betreffend Entwicklung und Stellenwert künstlerischer Bildung weltweit. Mit der zweiten Auflage 2010 und einem aktualisierten Nachwort Bamfords spiegelt die Studie den aktuellen Stand der Forschung wider. Aus den quantitativen und qualitativen Daten der Erhebungen lassen sich verschiedene positive Wirkungen herauslesen, die für die Soziokulturelle Animation interessant sind. Da die Studie, wie schon erwähnt, eine Metaanalyse darstellt, werden leider nur spärlich Fakten zu den einzelnen Fallstudien geliefert, ausserdem enthält sie wenige bis keine detaillierten Angaben betreffend Arbeits- und Auswertungsmethoden, Strategien und Quellen. Wo immer möglich und vorhanden, werden Details zu den Projekten wiedergegeben. Die Schlüsselpersonen sind nicht bekannt, darum werden hier, wie im «Wow-Faktor» auch, an deren Stelle die Ländernamen angegeben. Im Hinblick auf die Fragestellungen dieser Bachelorarbeit werden nur jene Ergebnisse berücksichtigt, die diesbezüglich als relevant erachtet werden.

3.1.1 Ausgewählte Ergebnisse

Nach Anne Bamford (2010) konnten in der UNESCO-Studie positive Wirkungen im Zusammenhang mit folgenden Themen festgestellt werden (S. 131–171):

- 1) Gesundheit und Wohlbefinden
- 2) Akademische Leistung und Bildungsabschluss
- 3) Haltung
- 4) Kultur- und Gemeindeentwicklung
- 5) Vorstellungskraft und Kreativität
- 6) Künstlerische Fähigkeiten
- 7) Technologie

Die Autorinnen der vorliegenden Arbeit legen den Fokus auf die Ergebnisse 1–6. Die Resultate bezüglich Technologie sind für das Thema dieser Arbeit nicht relevant.

Gesundheit und Wohlbefinden

Wie Kunst positiv auf Gesundheit und Wohlbefinden von Menschen wirken kann, zeigt das Projekt *The Empire* aus dem Senegal. Mit dem Ziel, den Lebensstandard und die Lebensqualität von Strassenkindern zu verbessern und ihre soziale Integration zu unterstützen, wurde ein altes Freilichtkino zu einem

Lebensqualität

Soziokulturellen Zentrum umgebaut. Zielgruppe des Projekts waren nach Bamford (2010) vor allem sozial ausgeschlossene Jungen im Alter von 5 bis 16 Jahren. Das Projekt wurde von der *Dak'Art – Biennial Foundation* unterstützt und beinhaltete einerseits die Bereitstellung einer Unterkunft mit sozialer und pädagogischer Unterstützung und andererseits Ausbildungsmöglichkeiten in den Bereichen Malerei, Batik, Musik, Theater, Tanz, Kino, Sport, Radio, Fernsehen, Informatik und Internet. Die Ergebnisse der Fallstudie zeigten auf, dass mit der Hilfe künstlerischer Bildung sowohl die Solidarität als auch die Rechte von Kindern gefördert wurden. (S. 167) Gesamthaft stellte man fest, dass die künstlerische Bildung nicht nur bei Einzelpersonen Wirkung zeigte, sondern bis in die Gemeinde hineinwirkte. Die Studie stellte überdies fest, dass die Wirkung künstlerischer Bildung nicht kulturspezifisch ist und nicht von einem soziologisch hohen Entwicklungsstand abhängt. (ib., S. 135)

Weiter studierte man in Finnland über mehrere Jahre hinweg den Zusammenhang von Wohlbefinden und künstlerischen Aktivitäten und kam zu eindeutig positiven Ergebnissen. Künstlerische Prozesse führten zu einer besseren Auffassungsgabe, grösserem Selbstvertrauen und zu vermehrt positiven Beziehungen bei benachteiligten Gruppen (Bamford, 2010, S. 166).

Insgesamt kamen, wie Bamford (2010) zusammenfassend ausführt, 65% der Länder zum Resultat, dass «(. . .) die Teilnahme an guter künstlerischer Bildung positive Auswirkungen auf Gesundheit und Wohlbefinden hat» (S. 164–165).

Akademische Leistung und Bildungsabschluss

Weiter zeigen die erfassten Daten auf, dass 71% der qualifizierten Kunstprogramme direkt zu besseren schulischen Leistungen führten. Über verschiedene Länder und Fallstudien hinaus wurden ähnliche Leistungsverbesserungen festgestellt. Im Schnitt lag die Verbesserung in der Lese- und Rechtschreibfähigkeit bei 22% und in der Mathematik bei 6%. In Kanada wurde zudem in einer Reihe umfassender Längsschnittstudien eine verringerte Schulabbrecherrate, ein positiveres Lernklima und erhöhte Teamfähigkeit festgestellt. (Bamford, 2010, S. 136–138) Interessant sind in dieser Hinsicht zwei Studien aus den USA und aus Singapur, die sich einerseits mit der Wirkung von kunstorientiertem Unterricht (USA) und andererseits mit der Wirkung von Theatertechniken (Singapur) auf Schülerinnen und Schüler auseinandersetzten.

sowohl leistungsstarker als auch leistungsschwacher Schülerinnen und Schülern, in deren Unterrichtseinheiten Kunstbezüge integriert wurden. Im Vergleich zu dieser Gruppe wurden die Lernprozesse und Ergebnisse einer Kontrollgruppe ohne integrierten Kunstbezug im Unterricht betrachtet. Wie die Auswertung der Ergebnisse erfolgte, wird von Bamford (2010) leider nicht näher beschrieben. Folgende Wirkungen aber wurden bei Schülerinnen und Schülern mit integriertem Kunstbezug festgestellt (S. 136–137):

- Förderung des unabhängigen und intrinsisch motivierten Einsatzes für das Lernen und Anregung, auch Lerngelegenheiten ausserhalb des Unterrichts nachzugehen.
- Unterstützung des verstehenden Lernens im Gegensatz zum Lernen von Fakten im Hinblick auf Tests.
- Veränderung der Problemwahrnehmung; von Lernhindernissen hin zu Problemen, die es zu lösen gilt.

Die zweite Studie, jene aus Singapur, testete die Wirkung von Theatertechniken auf die Entwicklung mündlicher Sprachfertigkeiten im neunten Schuljahr. Sie belegt nach Bamford (2010), dass sich kunstorientierte Pädagogik deutlich auf die Notenpunkte im Fach Englisch auswirkte. Am Experiment nahmen vier Schulen und je vierzig Schülerinnen und Schüler aus der untersten Leistungsgruppe teil. Dabei gab es Interventionsgruppen und Kontrollgruppen, deren Leistungen am Ende des Experiments verglichen wurden. Keine der Schülerinnen und keiner der Schüler hatte zuvor Theaterunterricht gehabt. Das Experiment umfasste zehn Einheiten von je einer Stunde Dauer, in denen sich die Interventionsgruppe in der Kunst des Theaterspielens übte. Im Fokus des Theaterexperiments standen vier Theaterdramen, während deren Einübung kontextbezogene Aktivitäten ausgeführt wurden. So mussten die Schülerinnen und Schüler innerhalb und ausserhalb ihrer Theaterrolle agieren, abwechselnd in kleinen und grossen Gruppen arbeiten und gemeinsam Aufgaben lösen. Weiter erfanden sie miteinander Rollen und Beziehungen, führten Interviews und beschrieben und erklärten Situationen. Die Studie wurde durch Ergebnisse mündlicher Prüfungen der Interventions- und Kontrollgruppen sowie durch die Analyse von Interviews und Journalen ausgewertet. Folgende Schlüsse konnten daraus gezogen werden (S. 139–140):

- Die Resultate des Eingangstests waren bei beiden Gruppen gleichwertig.
- Die Resultate des Abschlusstests fielen bei der Interventionsgruppe eindeutig besser aus.

Theatertechniken und
Sprachfertigkeiten

- Die Interventionsgruppe zeigte bei ausnahmslos allen Bewertungsmerkmalen bessere Ergebnisse als die Kontrollgruppe.
- Die Kinder der Interventionsgruppe zeigten einen Zuwachs an Selbstvertrauen, sprachen flüssiger und bauten Barrieren zwischen ethnischen Gruppen ab.

Zusammengefasst heisst das also, dass gute Programme künstlerischer Bildung zu Verbesserungen der schulischen Leistung führen.

Haltung

Anne Bamford (2010) kommt überdies zum Ergebnis, dass die Haltung von Schülerinnen und Schülern durch künstlerische Programme in verschiedener Hinsicht beeinflusst werden kann (S. 144):

- Kunstorientierte Programme verbessern die Haltung der Schülerinnen und Schüler zur Schule.
- Künstlerische Bildung fördert Zusammenarbeit, Verantwortlichkeit, Toleranz, Achtung und Wertschätzung.
- Künstlerische Bildung hat einen positiven Effekt auf die Entwicklung von sozialem und kulturellem Verständnis.

Haltung zur Schule 71% der Länder waren sich einig, dass kunstorientierte Programme die Haltung der Schülerinnen und Schüler zur Schule verbessern. Belegt wurde dies durch Erfahrungsberichte, Studien und Evaluationen diverser Nationen wie Kanada, Finnland, Nigeria, Australien, Kolumbien und Neuseeland. Die Ergebnisse in diesem Bereich ähneln laut Bamford (2010) den im Abschnitt zur Verbesserung akademischer Leistungen beschriebenen Resultaten. So lässt sich offensichtlich auch ein Zusammenhang zwischen der Haltung der Schülerinnen und Schüler zur Schule und der Verbesserung ihrer Leistungen herstellen. (S. 144)

allgemeine Haltung Die UNESCO-Studie hielt weiter fest, dass künstlerische Bildung die allgemeine Haltung der Teilnehmenden beeinflusst. Nigeria konstatierte, dass bei Kindern eine verbesserte Einstellung zum Leben ersichtlich war und China belegte, dass Kinder mehr Spass am Lernen im Allgemeinen zeigten, ein grösseres Selbstbewusstsein entwickelten und besser mit ihren Peergruppen kommunizierten. Österreich schrieb den Künsten die Fähigkeit zu, den Geist – auf unterschiedliche Standpunkte bezogen – zu öffnen. Weiter unterstrich der Senegal diese Aussagen mit einer Beschreibung von Fähigkeiten, welche die Kinder in künstlerischen Programmen lernen und zeigen konnten: «(. . .) in der Gruppe arbeiten, Grosszügigkeit lernen, intellektuelle Neugier entwickeln, Phantasie und

Humor zeigen, konstruktive Wertschätzung äussern, Beobachtungen zu ihrer Arbeit akzeptieren und den Sinn von Wettbewerb verstehen» (Bamford, 2010, S. 145). Kanada betonte hierzu, dass Kinder ausserhalb der Schulgrenzen wertvolle Erfahrungen mit künstlerischer Bildung sammeln können, welche die soziale Haltung beeinflusse. Dabei wird die Wichtigkeit von Partnerschaften mit NGOs (Non-Governmental Organisations), Galerien, Museen und Kunstschaaffenden betont. Eine Zusammenarbeit mit ebendiesen erhöhe den Erfolg künstlerischer Bildung. (Bamford, 2010, S. 145–146)

Ein signifikanter Anteil der qualitativen Antworten berichtet darüber hinaus über einen positiven Einfluss der Künste bei der Entwicklung eines Sinns für das demokratische und soziale Selbst, und mehrere Antworten belegten, dass künstlerische Bildung eng mit Werteerziehung und mit der Entwicklung eines positiven Sozialverhaltens verbunden sei. So beschreibt Barbados eine Förderung der Lernprozesse in den Bereichen Zusammenarbeit, Respekt, Toleranz, Wertschätzung und Verantwortung. Die Schülerinnen und Schüler übertrugen die in den kunstorientierten Programmen entwickelte Begeisterung auf andere Bereiche und zeigten sich selbstbewusster und weniger introvertiert. Dass künstlerische Bildung massgeblich positiven Einfluss auf das Selbstvertrauen nimmt, bestätigte sich auch in den Forschungen und Berichten von Kanada, Österreich, den Niederlanden und dem Senegal. Zudem wurden in vielen Beispielen öffentliche Präsentationen als bedeutender Erfolgsfaktor genannt. Österreich, Australien und China trauten dem Prozess der öffentlichen Präsentation zu, das Selbstvertrauen zu stärken, Selbstreflexion anzuregen und damit auch die kritische Einstellung gegenüber den eigenen Künsten zu erhöhen. (Bamford, 2010, S. 145–149)

Sinn für das
demokratische und
soziale Selbst

80% der Länder hielten fest, dass künstlerische Bildung direkt das soziale und kulturelle Verständnis in der Schule und der Gemeinde verbessere. In Nigeria registrierte man nach multikulturellen Ausstellungen der Werke von Schülerinnen und Schülern, dass diese zwangloser miteinander umgingen, unabhängig von Hautfarbe, Status und Alter. Nigeria führte dies darauf zurück, dass die Schülerinnen und Schüler durch das Kunstprojekt befähigt wurden, den Wert der Kultur anderer Menschen zu schätzen und so eine persönliche kulturelle Entwicklung durchmachten. US-amerikanische Bildungsforscher sprachen den Künsten zudem einen starken Zusammenhang mit einem positiven sozialen und kulturellen Bewusstsein zu und anerkannten die Rolle der Künste beim Aufbau von sozialer Verantwortung. (Bamford, S. 149–151)

soziales und kulturelles
Verständnis

Kultur- und Gemeindeentwicklung

Engagement in der Gemeinde

Die Daten der Studie zeigen unverkennbar, dass künstlerische Bildung eine Schlüsselrolle bei der Gemeinde- und Kulturentwicklung einnimmt. So sagten 87% der Länder aus, künstlerische Bildung habe die Bindungen innerhalb der Kommune verbessert, 88% beschrieben, dass künstlerische Bildung den kulturellen Dialog und das Verständnis für unterschiedliche Kulturen verbessert habe und 80% führten aus, dass sich die Kommune und die Familien als Folge künstlerischer Bildung stärker für Bildung im Allgemeinen einsetzen würden. Die Daten weisen darauf hin, dass Gemeinde- und Kulturentwicklung in Verbindung mit künstlerischer Bildung gewinnbringend ist. So werde das Engagement in der Gemeinde und das Interesse an Kunst und künstlerischer Bildung gefördert. Belegt wird dies durch Fallstudien aus den USA, Australien, Schottland und England, welche die Rolle von Kunst und künstlerischer Bildung in der kommunalen Entwicklung innerhalb des jeweiligen Landeskontextes beschrieben. (Bamford, 2010, S. 153–154)

Verbindung zur Kommune

Auch kleinere Beispiele zeigten Erfolge auf. So erreichten etwa kleinere künstlerische Veranstaltungen in Singapur eine engere Verbindung zwischen Familien, Kommune und der Schule sowie ein erhöhtes elterliches Engagement. Viele Länder betitelten ihre Programme dann als erfolgreich und wirkungsvoll, wenn eine starke Verbindung zur Kommune bestand. Dabei spielten die Verbindungen zwischen den Familien, Eltern, Schulen und Mitgliedern der Kommune eine tragende Rolle. Barbados hielt fest, dass künstlerische Bildung lebensbegleitendes Lernen und die Bindung an die Gemeinde stärkt. Wie Bamford (2010) beschreibt, hat die Gemeinde auch für Kolumbien eine essenzielle Bedeutung bei künstlerischen Projekten:

Diese Prozesse [der Einbeziehung der Kommunen] sind selbst zum Teil des kreativen Prozesses geworden und dessen Bezug auf die Öffentlichkeit gewinnt von Tag zu Tag mehr Bedeutung. Es ist wichtig zu betonen, dass die komplexe Dynamik unseres Landes die Familie und die Kommune zu den hauptsächlichen Trägern der Vermittlung traditioneller Ausdrucksformen von Kunst und Kultur macht, durch informelle Kreisläufe. In diesen komplexen Zusammenhängen verknüpfen sich informale kulturelle Bildung und formale Bildung eng miteinander. (S. 154–155)

Darüber hinaus zeigte ein Schulprojekt in Finnland auf, dass die Berührung mit Kunst den Gemeinschaftssinn und gegenseitiges kulturelles Verständnis fördern kann. So arbeitete die Universität für Kunst und Design gemeinsam mit der Universität für Musik an einem Projekt in einer Schule, wo es viele Flüchtlinge und Eingewanderte gab. Das Projekt bewirkte eine positive Veränderung der Atmosphäre und die ausländischen Schülerinnen und Schüler zeigten sich interessierter an der Schule. (Bamford, 2010, S. 157)

Gemeinschaftssinn

Zusammenfassend stellt Bamford (2010) fest (S. 152):

- Künstlerische Bildung spielt eine tragende Rolle bei der kommunalen und kulturellen Entwicklung.
- Qualitativ gute künstlerische Bildung an Schulen kann zu sozialen und ökonomischen Verbesserungen in Kommunen führen und dort den Bildungsstand steigern.
- Verbindungen zur Kommune maximieren den Erfolg von Kunstprogrammen.

Vorstellungskraft und Kreativität

Zum Thema *Vorstellungskraft und Kreativität* ist festzuhalten, dass in der Forschung weltweit wenig Evidenz dafür vorliegt, dass sich die Künste allein (oder auch nur überwiegend) direkt auf die Vorstellungskraft und die Kreativität auswirken. Dazu kommt, dass die Begriffe *Vorstellungskraft* und *Kreativität* unterschiedlich ausgelegt werden und es somit schwierig ist, vergleichende und empirische Daten zu gewinnen. Dieses Bild zeichneten sodann auch die Ergebnisse der Befragungen, denn die Antworten fielen so unterschiedlich aus, wie in keinem anderen Bereich der UNESCO-Studie.

Laut Bamford (2010) waren 75% der Länder der Meinung, dass Kreativität durch qualitativ hochstehende künstlerische Bildung gesteigert werden könne. Während der allgemeine Konsens die Auffassung stützte, künstlerische Bildung selbst bringe Kreativität und Imagination hervor, war gleichzeitig eine Vielzahl der Länder der Ansicht, künstlerische Bildung könne diesen Prozess zwar unterstützen, ihn aber nicht direkt lehren. So argumentierte Kanada, dass nicht die Kunst an sich der ausschlaggebende Faktor bei der Entwicklung von Imagination und Kreativität sei, sondern eine freie, offene, nicht bewertende Umgebung mit vielen Möglichkeiten zur Erforschung. Diese Überzeugung spiegelte sich in Ergebnissen einer englischen Studie wider, in der Schülerinnen und Schüler betreffend Vorstellungskraft und Kunst interviewt wurden. Diese waren der Meinung, dass die Entwicklung von Vorstellungskraft eng mit dem Gefühl von

freier und imaginativer
Prozess

Freiheit und Spontaneität sowie mit der Entwicklung eigener Ideen verknüpft sei. Dabei spiele der kreative und imaginative Prozess die grösste Rolle, nicht aber das Kunstprodukt selbst. (S. 160–161)

Diese unterschiedlichen Auffassungen sind deswegen interessant, weil Künste, Kreativität und Vorstellungskraft traditionell eng miteinander verknüpft und in Abhängigkeit voneinander gestellt werden. Nach Bamford (2010) dient die Entwicklung von Kreativität und Vorstellungskraft nicht selten als Legitimation der Künste im schulischen Kontext. Wie aus dieser Studie ersichtlich wird, ist diese Annahme aber nur unzureichend empirisch gestützt. (S. 162) Im nachfolgenden Kapitel zur Transferforschung werden jedoch Ansätze der Hirnforschung beschrieben, die teilweise Erklärungen zu diesem Thema liefern.

qualitativ schlechte Kunstprogramme

Einige der befragten Länder nahmen sogar an, dass Kreativität und Vorstellungskraft durch qualitativ schlechte Kunstprogramme Schaden nehmen können. Laut Bamford (2010) kommentierte Australien diese Annahmen folgendermassen:

Viele Programme zur künstlerischen Bildung verhindern Kreativität: Sie stellen keinen entwicklungsgemäss angemessenen Werkzeugkasten an Fertigkeiten zur Verfügung, mit dem man kreativen Ausdruck erforschen kann; sie bieten weder Gelegenheiten noch Zeit, noch Rahmenbedingungen, die den kreativen Ausdruck stützen. Ich habe die Sorge, dass viele Programme zur künstlerischen Bildung in dem Wunsch, einer Standardform künstlerischen Ausdrucks zu entsprechen, den aktiven und kreativen Gebrauch von Vorstellungskraft entmutigen. (S. 163)

Trotz unterschiedlicher Auslegungen des Zusammenhangs von Vorstellungskraft und Kreativität mit künstlerischer Bildung kann zusammenfassend gesagt werden (Bamford, 2010, S. 160):

- Vorstellungskraft und Kreativität können in Prozessen, die auf Kunst basieren, gefördert werden.
- Die Entwicklung von Kreativität und Vorstellungskraft können durch schlechte künstlerische Bildung oder durch das komplette Fehlen von künstlerischer Bildung behindert werden.

Leistung in den Künsten selbst

Weiter zeigt sich in vielen der befragten Länder, dass spezielle Programme künstlerischer Bildung deutliche positive Folgen auf die Leistungen in den Künsten selbst haben. In den USA führte das Projekt *Young Chicago Authors*, in dem Studenten regelmässig kreatives Schreiben übten, zu «radikalen Leistungssteigerungen», wie Bamford (2010) berichtet. In China kam man anhand des Musicals *Cantonese and Beijing Opera – Shadow Puppet Show*, in dem Studenten unter der Anleitung erfahrener Kunstschafter arbeiten durften, zu denselben positiven Ergebnissen. In Deutschland stellte man zudem ein deutlich verbessertes Verständnis für Kunst und Kultur fest. Demgegenüber berichteten mehrere Länder, dass ein Mangel an künstlerischer Bildung der Gesamtentwicklung eines Kindes abträglich sein könne, besonders bei der Förderung von Kreativität. (S. 133–135) Dies betrifft vor allem jene Kreativität, die sich bei der künstlerischen Tätigkeit selbst zeigt.

Bamford (2010) fasst die Erkenntnisse zu diesem Thema wie folgt zusammen: Durch kunstorientierte Programme werden Kompetenzen und Fertigkeiten von künstlerischen Fächern verbessert. Dies betrifft nur jene Kinder, die daran teilnehmen, und die Verbesserungen können nicht auf die allgemeine Bildung übertragen werden. Auch in diesen Ergebnissen spiegelt sich die wichtige Rolle der Öffentlichkeit. So zeigten die kunstorientierten Programme dann den grössten Nutzen für die Teilnehmenden, wenn sie ihre Lernergebnisse in Form von Darbietungen, Foren oder Aufführungen der Öffentlichkeit präsentieren konnten. (S. 133–134)

3.1.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die UNESCO-Studie zeigt, dass sich bei künstlerischer Tätigkeit Wirkungen in verschiedenen Bereichen erkennen lassen. Im Folgenden geben die Autorinnen eine Übersicht, indem sie die Ergebnisse zusammenfassend herausfiltern und in sechs Kategorien einteilen.

Kognitive Fähigkeiten

- Verbesserte Auffassungsgabe
- Verbesserte Lese- und Schreibfähigkeit
- Vernetzteres Denken und erhöhte Vorstellungskraft

Wahrnehmung

- Verbesserte Haltung gegenüber der Schule
- Entwicklung eines Sinns für das demokratische Selbst
- Entwicklung eines Sinns für das soziale Selbst
- Erhöhtes soziales und kulturelles Verständnis und Bewusstsein
- Erhöhte Selbstreflexion
- Kritischere Einstellung gegenüber den eigenen Künsten
- Erhöhte intellektuelle Neugier
- Offenerer Geist
- Grösseres Verantwortungsbewusstsein

Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit

- Fähigkeit, konstruktive Wertschätzung zu äussern
- Erleichtertes Erlernen von Fremdsprachen
- Verbesserte Kommunikation in der Peergruppe
- Geringere Introvertiertheit
- Verbessertes kulturelles Dialog
- Verbesserte Lese- und Schreibfähigkeit

Kreativität

- Konstruktivere Problemlösungskompetenz
- Gesteigerte Fantasie und Humor
- Erhöhte Vorstellungskraft

Emotionale Fähigkeiten

- Begeisterung für Kunstfächer wird auf andere Bereiche übertragen
- Erhöhte intrinsische Motivation
- Gestärktes Selbstvertrauen
- Verbesserte Lebenseinstellung

Physische Fähigkeiten

- Bessere Gesundheit und Wohlbefinden

Soziale Fähigkeiten

- Entwicklung eines positiven Sozialverhaltens (führt auch zu positivem Lernklima)
- Verstärkte Solidarität
- Mehr Respekt und Toleranz
- Erhöhte Wertschätzung gegenüber anderen Kulturen (führt zu persönlicher kultureller Entwicklung)
- Verstärkte Grosszügigkeit
- Zwangloserer Umgang miteinander
- Erhöhte Teamfähigkeit und Zusammenarbeit (auch in Schulen)

3.1.3 Kritische Betrachtung

«Der Wow-Faktor» zeigt auf, dass künstlerische und kulturelle Bildung sowohl im schulischen als auch im ausserschulischen Kontext einen hohen Stellenwert in der modernen Gesellschaft genießt. Auch wenn die Studie selten über Details der künstlerischen Programme Aufschluss gibt, lässt sich aus den Ergebnissen eine Vielfalt an Wirkungen herauslesen, die für diese Arbeit eine Basis bilden. Die eingangs der Arbeit formulierte These wird dadurch teilweise wissenschaftlich bestätigt, indem beispielsweise dargelegt wird, dass künstlerische Tätigkeit Auswirkung auf das Wahrnehmen der eigenen Gestaltungsmöglichkeit haben kann. Bei Bamford wird darüber hinaus ersichtlich, dass die Qualität der Vermittlung, der Prozess, das Setting und eine zwanglose Umgebung wegweisend für den Erfolg künstlerischer Programme sind. Betrachtet man die Ergebnisse im Überblick, wird deutlich, dass Kunst einen signifikanten Einfluss hat. Erstens auf das Individuum (in dieser Studie vor allem auf Kinder und Jugendliche), zweitens auf die Qualität der Lehr- und Lernumgebung (Klima, Wohlbefinden, Interesse, intrinsische Motivation und Leistung) und drittens auf die Öffentlichkeit (Kunst wirkt bis in die Gemeinde hinein). Es wird dabei deutlich, dass sowohl Bildung *in* der Kunst als auch Bildung *durch* die Kunst Potenziale und Chancen in sich tragen, die den Autorinnen als Professionelle der Soziokulturellen Animation höchst relevant erscheinen.

So positiv die Ergebnisse von den Autorinnen gewertet werden, so kritisch sollen sie betrachtet werden. Es ist wichtig zu betonen, dass Kunst auch einen Wert an sich hat. So läuft «Der Wow-Faktor» mit seinem Schwerpunkt Gefahr, Kunst als Mittel zum Zweck darzustellen und ihre Bedeutung nur im Zusammenhang mit schulischen Lernerfolgen zu sehen. Kunst aber hat ein genuines

Kunst als Mittel
zum Zweck

Wesen, das nicht bloss einen Zweck erfüllt, sondern auch in sich vollkommen ist und sein darf.

Grenzen der Studie Die Studie stösst an Grenzen, wenn wir nach tatsächlichen Kausalitäten und Finalitäten suchen. So lässt es sich darüber streiten, ob Musik mit Malerei, Tanz mit Fotografie, Mädchen mit Jungen oder 18- mit 12-Jährigen verglichen werden können. Neben der Frage der Vergleichbarkeit steht auch jene der Messbarkeit im Raum. Es wäre wohl falsch zu behaupten, dass die in der Studie beschriebenen positiven Effekte explizit und ausnahmslos auf Kunst oder künstlerische Tätigkeiten zurückzuführen sind. In der Studie werden – eher beiläufig – Einflussfaktoren wie beispielsweise die Art des Settings, das Charisma der Lehrperson, der kulturelle Hintergrund oder die vorhandenen finanziellen Mittel genannt. Sie alle sind in die Interpretation der Wirkungen miteinzubeziehen. Weiter sind in der Studie weder detaillierte Evaluationsmethoden noch die Kriterien der jeweiligen Auswertungen genauer beschrieben, was die Resultate etwas verschwimmen lässt. Die Autorinnen der vorliegenden Arbeit kritisieren neben dem Fehlen der Auswertungsmethoden der einzelnen Projekte auch das Fehlen inhaltlicher Projektbeschreibungen. So wird nicht immer klar, was in den Programmen genau gemacht und welche Methoden und Kunstformen gewählt wurden. Die Autorinnen hätten sich diesbezüglich mehr Informationen gewünscht.

Unvollständigkeit Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich darauf, dass viele bestehende Arbeiten nicht in den Überblick einbezogen wurden. Christian Rittelmeyer (2012), dessen Forschungsüberblick nachfolgend vorgestellt wird (vgl. Kapitel 3.2), bemängelt, dass Bamford aussagekräftige Studien, Berichte und Forschungsergebnisse wegliess, weil sie nicht in englischer Sprache veröffentlicht worden sind. Diverse bestehende Publikationen blieben so unberücksichtigt. (S. 24) Ferner lässt sich vermuten, dass die Fragebögen (durch das ledigliche Versenden ebendieser) nicht bis an die Basis gelangten, sondern bei den Kunst-, Kultur- und Ausbildungsorganisationen steckenblieben. Ein Blick in die Praxis und Erfahrungsberichte der Professionellen an der Basis wären jedoch sehr interessant gewesen. Spannend wäre es darüber hinaus, jene Projekte zu betrachten, die von den jeweiligen Nationen als *nicht erfolgreich* eingestuft worden sind, denn auch Fakten zu Misserfolg, negativen Auswirkungen, Gefahren, Risiken und Ausschlussmechanismen sind relevant. Diesbezüglich stellt sich aus statistischer Sicht insgesamt die Frage, wie Erfolgskriterien ohne Vergleich mit Negativbeispielen identifiziert werden können.

3.2 Transferforschung

Im vorangehenden Kapitel 3.1 wird deutlich, dass künstlerischer Aktivität viel zugehört wird. Diese Annahmen begegnen uns auch im Alltag. Dem Theater etwa wird zugeschrieben, es erhöhe das empathische Vermögen, weil sich der Schauspieler oder die Schauspielerin in eine andere Rolle und andere Empfindungen hineindenken und -fühlen muss. Dem Malen, Musizieren oder bildnerischen Gestalten wird unter anderem nachgesagt, es schärfe die Wahrnehmung. Kurz: Man glaubt, dass künstlerische Aktivitäten soziale, emotionale, kognitive und körperliche Qualitäten schulen. Lässt sich dies auch erforschen und belegen?

Der Begriff der Transferforschung wurde wesentlich vom deutschen Neuropsychologen und kognitiven Neurowissenschaftler Lutz Jäncke (2008) geprägt. Er spricht dann von Transfer, «wenn das Erlernen oder Üben einer Aufgabe zu einem Lerneffekt bei einer anderen Aufgabe führt» (S. 14). Bislang sei noch nicht klar erforscht, welches die neurophysiologischen Grundlagen solcher Transfer-effekte sind. Man gehe aber davon aus, dass ähnliche Reize im Gehirn von ähnlichen Hirnstrukturen verarbeitet werden, dass beispielsweise also Töne und Vokale teilweise in den gleichen Hirngebieten verarbeitet werden. (ib., S. 15) Die Autorinnen der vorliegenden Arbeit verwenden den Transferbegriff, wenn von Lerneffekten bei künstlerischer Tätigkeit auf andere Kompetenzen die Rede ist.

Definition

Transferforschung

Christian Rittelmeyer, Psychologe und Professor für Erziehungswissenschaften, beschäftigte sich intensiv mit solchen Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Er erarbeitete einen Bericht, in dem er Ergebnisse der umfangreichen internationalen Forschung, die sich mit diesem Thema beschäftigt, zusammenfasst und kritisch beleuchtet. Es handelt sich dabei überwiegend um Untersuchungen von Transfereffekten der Musik. Ebenfalls in die Studien Eingang gefunden haben Untersuchungen bezüglich Tanz und Theater. Literatur, bildende und darstellende Künste wurden aus dieser Perspektive bisher wesentlich seltener erforscht. Im Folgenden werden einige der von ihm analysierten Studien, die vor allem im Kontext der Hirnforschung entstanden, vorgestellt. Die Originalquellen der einzelnen Studien sind für Interessierte in Fussnoten zu finden.

Angaben zum

Forschungsüberblick

3.2.1 Ausgewählte Ergebnisse

Mozart-Effekt Als erstes soll eines der bekanntesten Ergebnisse zur Transferwirkung des Musizierens und Musikhörens vorgestellt werden. Es ist der sogenannte *Mozart-Effekt*, den Lutz Jäncke ausführlich und kritisch beschreibt. Rittelmeyer (2012) fasst die Fakten kurz zusammen: 1973 wurde in den USA eine Forschungsstudie veröffentlicht, welche Auswirkungen einer Klaviersonate Mozarts auf das räumliche Vorstellungsvermögen von Studierenden untersuchte. Den Probanden wurde während zehn Minuten entweder eine Passage aus der Sonate oder eine Geschichte beziehungsweise Entspannungsmusik vorgespielt. Nach einer Ruhepause wurde ihr räumliches Vorstellungsvermögen getestet. Die Auswertung zeigte, dass sich dieses nach dem Anhören der Sonate signifikant verbesserte. Weil das räumliche Vorstellungsvermögen als Intelligenzmerkmal gilt, schloss man daraus, dass dies auch eine allgemeine Verbesserung bestimmter kognitiver Fähigkeiten der Studierenden mit sich bringt. Beim Anhören einer Geschichte oder Entspannungsmusik war die Verbesserung weniger bemerkbar. Später wurde deutlich, dass sich der Mozart-Effekt vor allem bei jenen Menschen zeigt, die auch eine gewisse Empfänglichkeit für diese Art von Musik haben. Dies liegt daran, dass Transferwirkungen nur dann zustande kommen, wenn aktiv zugehört wird. (S. 27–28)

räumliches Vorstellungsvermögen und Musikalität Im Laufe der Zeit wurde in weiteren Untersuchungen der Frage nachgegangen, inwiefern räumliches Vorstellungsvermögen und Musik in Verbindung stehen. Neuere Studien aus der Hirnforschung belegen zum Beispiel den Zusammenhang zwischen krankhafter Störung der Tonwahrnehmung (Amusie) und schlechtem räumlichem Vorstellungsvermögen.² Nach Rittelmeyer (2012) erklären Neurologen diese Tatsache damit, dass räumliches Vorstellungsvermögen und die Fähigkeit, Tonhöhen zu unterscheiden, teilweise in der gleichen Hirnregion ausgebildet werden (S. 28).

sensiblere Wahrnehmung Solche Überlappungen in den Hirnregionen lassen sich auch anderweitig ausmachen. Emotionale Botschaften der Musik werden beispielsweise in denselben Hirnarealen verarbeitet wie die melodischen Aspekte der gesprochenen Sprache. Das heisst, so Rittelmeyer (2012), dass sowohl emotionale Botschaften der Musik als auch melodische Aspekte der gesprochenen Sprache zur verstärkten Ausbildung dieser Areale beitragen. So wird die organische Grundlage für eine sensiblere Wahrnehmung dieser Botschaften erzeugt. (S. 49)

² Douglas, Katie M. & Bilkey, David (2007, 24. Juni). Amusia is associated with deficits in special processing. *Nature Neuroscience*, 10 (6), 915–921.

Zu diesen organischen Zusammenhängen beschreibt Rittelmeyer (2012) eine interessante Studie, die Analogien zwischen Sprache und Musik untersuchte.³ Es wurde herausgefunden, dass «(. . .) Kinder mit musikalischer Vorbildung den emotionalen Gehalt von traurig, fröhlich oder ängstlich gesprochenen Sätzen treffsicherer identifizieren konnten als Kinder ohne musikalische Vorbildung» (S. 32–33). In Anbetracht dessen darf die Vermutung angestellt werden, dass Musizieren der Empathiefähigkeit zuträglich ist. Auch in dieser Studie wird verdeutlicht, dass das Wahrnehmen und Dekodieren der gesprochenen Sprache die gleichen kognitiven Kompetenzen fordert wie sie auch für das Erlernen von Tempi, Rhythmen, Intonationsmodi oder Phrasierungen der Musik vonnöten sind. (ib., S. 33)

Sprache und Musik

Musik spreche aber allgemein sehr verschiedenartige Hirnareale an, sagt Rittelmeyer (2012), und so werde insgesamt ein relativ breites Spektrum kognitiver und sozialer Fähigkeiten gefördert (S. 45). Die beiden Neuro- und Kognitionswissenschaftler Sebastian Jentschke und Stefan Koelsch (2006) kommen zum Schluss, dass praktisches Musizieren neben Auswirkungen auf das räumliche Vorstellungsvermögen auch die Vernetzung beider Hirnhälften mit verursacht. Eben diese Vernetzung sei wiederum organische Basis kreativerer Leistungen und führe zudem beispielsweise zu einer grösseren Genauigkeit der eigenen Körperbewegungen. (zit. in Rittelmeyer, 2012, S. 52) Aber nicht nur durch Musizieren, sondern auch durch Beschäftigung mit der bildenden Kunst (zum Beispiel Malen, Zeichnen, Bildhauerei) werden die beiden Hirnhemisphären stärker verknüpft. Zu diesem Ergebnis kommt eine Forschungsgruppe der Stanford University, USA. (Rittelmeyer, 2012, S. 86–87)

Vernetzung der
Hirnhälften und
Kreativität

Es wurden aber nicht nur Untersuchungen innerhalb der Hirnforschung unternommen. In den Jahren 1988–1991 führte die *Interkantonale Arbeitsgruppe für Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht* (IASSEM) mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds eine umfangreiche Untersuchung zur Transferwirkung von Musikunterricht durch. Die Forschenden, Ernst Waldemar Weber, Maria Spychiger und Jean-Luc Patry (1993), richteten den Blick zum Beispiel auf Fokussierungsfähigkeit oder auf sprachliche Kompetenzen und wollten herausfinden, ob Musik etwas zu deren Verbesserung beitragen könnte. Bei den rund fünfzig involvierten Schulklassen wurde die wöchentliche Anzahl der

Lernmotivation,
Konzentrations- und
Ausdrucksfähigkeit

³ Laufer, Daniela (1995). *Untersuchungen zur Transferwirkung der Musik auf die sprachlichen Leistungen von Menschen mit geistiger Behinderung. Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie. Band 2.* Köln-Rheinkassel: Dohr.

Musiklektionen (Singen, gemeinsames Musizieren und Tanzen, Schulung des Notenlesens und des Musikhörens) um drei Lektionen erhöht und dementsprechend die Hauptfächer um drei gekürzt. (S. 34) Weber, Spychiger und Patry starteten mit der These in die Untersuchung, dass intensive Beschäftigung mit Musik erstens die Konzentrationsfähigkeit und das Gedächtnis fördere, zweitens die sprachliche und allgemeine Ausdrucksfähigkeit sowie die Lebensfreude steigern. Dies alles, so die Vermutung, wirke sich auch auf die schulische Motivation aus, was bedeutet, dass auch in den Fächern mit reduziertem Pensum normale oder sogar bessere Leistungen erwartet werden. (ib., S.44) Die Schulversuche im Rahmen dieser Schweizer Studie waren erfolgreich. Die Ergebnisse zeigen, dass Konzentrationsfähigkeit und Gedächtniskraft zunahm und dass die Schulleistungen, vor allem im Bereich der Sprache, angehoben wurden. Dies lässt sich auf die stark verbesserte Lernmotivation zurückführen. Der Gruppenzusammenhalt innerhalb der Versuchsklassen wurde ausgeprägter. Ferner wurde die Entwicklung ihrer Intelligenz und Kreativität begünstigt. (ib., S. 125–126)

Eine Publikation über Musikgrundschulen in Ungarn untermauert diese Ergebnisse. Sie besagt, dass Schülerinnen und Schüler eben dieser Schulen zum Beispiel im Rechenunterricht geistig beweglicher denken und im Sprachunterricht über einen lebendigeren Wortschatz verfügen als Schülerinnen und Schüler «normaler» Schulen. Sie erkennen in literarischen Texten den Kern der Geschichte schneller und nehmen deutlich aktiver an Lehrgesprächen teil. Weiter zeigen sich die Schülerinnen und Schüler affektstabiler, verarbeiten Konflikte besser und können sich besser in Gruppen einordnen. Überdies, so heisst es, falle ihnen das Erlernen von Fremdsprachen leichter. (Rittelmeyer, 2012, S. 17/28)

Kreativitäts-, Kontakt- und Umgangsfähigkeit

Rittelmeyer (2012) berichtet von einer ähnlichen Längsschnittstudie zur Transferwirkung der Musik von Katarzyna Grebosz.⁴ Die Musikwissenschaftlerin verglich den Entwicklungsprozess von Kindern, die in der Grundschule eine intensive musikalische beziehungsweise künstlerische Ausbildung erhielten mit demjenigen von Kindern ohne erweiterte Musik- beziehungsweise Kunstausbildung. Gemessen wurden neben mathematischen und sprachlichen Fähigkeiten unter anderem auch Gedächtnis-, Konzentrations- und Kreativitätsleistungen, Lern- und Leistungsmotivation, Selbstsicherheit, Kontaktfähigkeit und Auswirkungen auf das Klassenklima. Deutlich fielen die Fortschritte bei der Entwicklung von

4 Grebosz, Katarzyna (2006). *Der Einfluss musikalischer Ausbildung auf die Entwicklung der Psyche von Kindern. Eine empirische Untersuchung an drei unterschiedlichen Grundschulen in Polen*. Dissertation an der Universität Salzburg.

Kreativitätsfähigkeit sowie bei Kontakt- und Umgangsfähigkeit aus. Die sozialen Kontakte verbesserten sich bei den Musikschülerinnen und -schülern signifikanter als bei der Kontrollgruppe. An dieser Stelle wird betont, dass derartige Effekte vorwiegend dann zustande kamen, wenn das musikalische Programm gemeinsames Musizieren implizierte (Chor oder Orchester). Kinder können, so die Studie, durch musikalische Gruppenaktivitäten ihre Sozialkompetenz erheblich verbessern. (S. 38–43)

Wichtige Aspekte sind in diesem Zusammenhang auch Wohlbefinden und Spass. Nach Rittelmeyer (2012) ist aus der Hirnforschung bekannt, dass Lerneffekte in Form neuer synaptischer Verbindungen speziell dann forciert werden, wenn das Lernen mit Freude und emotionaler Beteiligung erfolgt. Aus biologischer Sicht wird dies damit erklärt, dass bei Emotionen bestimmte Hormone (Endomorphine) ausgeschüttet werden, die dann vermutlich als Verstärker fungieren. Gemäss Untersuchungen kommt dieser Effekt beispielsweise gerade bei Chormitgliedern während des Singens deutlich zum Vorschein. (S. 56–57)

Wohlbefinden und Spass

Über Transferwirkungen von Malen, Zeichnen, Bildhauern, Tanzen und beispielsweise auch Theaterspiel gibt es (noch) nicht so viele Studien wie im Bereich der Musik. Für die vorliegende Arbeit sind diese Kunstsparten jedoch genauso relevant. Diesbezüglich beschreibt Rittelmeyer (2012) eine Forschungsarbeit der Neurologen Scott Grafton und Emily Cross, die Auswirkungen eines fünftägigen Tanztrainings auf kognitive Prozesse untersucht.⁵ Dabei entdeckten sie, dass die motorische Aktion und die Beobachtung solcher Aktionen in einander überlappenden Hirnregionen verarbeitet werden und sich somit gegenseitig stärken. Dies führe zu einer erhöhten Beobachtungskompetenz der Tänzerinnen und Tänzer. Die Forscher kommen zum Schluss, dass sich die Steigerung der Beobachtungsfähigkeit positiv auf die aufmerksame Wahrnehmung der Gestik und Gebärde eines anderen Menschen auswirkt. (S. 70–71) Diese soziale Dimension wurde ähnlich bereits bei Ergebnissen aus der Transferforschung der Musik beschrieben. Beispielsweise in einem Sammelreferat von Richard J. Deasy, der in Bezug auf Tanzunterricht festgestellt hat, dass dieser positive Auswirkungen auf das Selbstvertrauen, Durchhaltevermögen, auf soziale Toleranz und auf das Interesse an der Fortentwicklung der eigenen Bezugsgruppe hat.⁶ (ib., S. 91)

Tanz und erhöhte
Beobachtungskompetenz

5 Grafton, Scott & Cross, Emily (2008). Dance and the Brain. In Carolyn Asbury & Barbara Rich (Hrsg.) *The Dana Consortium Report on Arts and Cognition: Learning, Arts, and the Brain* (S. 61–69). New York/Washington: Dana Press.

6 Deasy, Richard J. (Hrsg.). (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington: Arts Education Partnership.

- Theater und sprachliche Kompetenzen** Rittelmeyer (2012) erwähnt eine weitere Studie von John Jonides, die Resultate über Auswirkungen von Theaterspiel auf sprachliche Kompetenzen liefert.⁷ Diesmal wurden keine Kinder getestet. Im Fokus der Studie stand der Vergleich von im Theaterspiel ausgebildeten Schauspielern und Schauspielerinnen mit demografisch und hinsichtlich ihrer Vorbildung vergleichbaren Personen ohne Theaterausbildung. In den generellen sprachlichen Leistungen der Kontroll- und Theatergruppe liessen sich keine Unterschiede ausmachen. Die Theatergruppe konnte allerdings den jeweiligen Gehalt eines Textes genauer identifizieren als die Kontrollgruppe. (S. 80) Eine weitere Studie untersuchte Wirkungen des Theaterspiels auf kognitive und soziale Fähigkeiten, dabei wurden Kinder von 6 bis 11 Jahren beobachtet. Die einen erhielten eine künstlerische Ausbildung, zum Beispiel im Theaterspiel, die anderen nicht. Die Auswertung zeigte, dass die Theatergruppe im Gegensatz zur Kontrollgruppe einen deutlichen Zuwachs an sozialen Fähigkeiten auswies. Rittelmeyer meint, dass diese Effekte gut nachvollziehbar seien. Schliesslich könne eine bestimmte Theaterrolle nur dann gut gespielt werden, wenn man Empathie für sie entwickle. (ib., S. 81)
- Emotionale Beteiligung als Lernfeld** Das Theaterspiel bietet aber noch weitere Chancen. Im Rahmen einer qualitativen Forschungsarbeit von Reed W. Larson und Jane R. Brown⁸ (2007) wurde die Beobachtung gemacht, dass es einige immer wiederkehrende Typen von emotionaler Beteiligung gibt, die als Lernfelder für verschiedene Lebenssituationen gelten können. Die Schauspieler erfahren möglicherweise *Unzufriedenheit* mit der Rollenzuteilung, ziehen *Befriedigung* aus Erfolgen, etwa durch die fehlerfrei gesprochene Rolle, haben *Ärger* und *Stress*, weil der Druck vor der Premiere steigt oder kämpfen manchmal gegen *Angst* und *Frustration* vor Beginn der öffentlichen Auftritte. (zit. in Rittelmeyer, 2012, S. 84) Durch die Konfrontation mit diesen Gefühlen kann der Umgang mit ihnen geübt werden.

7 John Jonides (2008). Musical Skill and Cognition. In C. Asbury/B. Rich (Hrsg.), *The Dana Consortium Report on Arts and Cognition: Learning, Arts, and the Brain* (S. 11–15). New York: Dana Press.

8 Larson, Reed W. & Brown, Jane R. (2007). Emotional Development in Adolescence: What can be Learned From a High School Theater Program? *Child Development*, 78, (1083–1099).

3.2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Insgesamt kann mit Rittelmeyer (2013) festgehalten werden, dass «(. . .) Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihres intellektuellen Vermögens, ihrer Kreativität, ihrer Sensibilität für Umweltreize, ihrer sozialen und emotionalen Fähigkeiten und wahrscheinlich sogar bestimmter gesundheitsunterstützender Körperfunktionen durch künstlerische Tätigkeit gefördert werden» (S. 219). Wie im Kapitel 3.1.2 (Zusammenfassung UNESCO-Studie) werden nun anhand der oben dargelegten Ergebnisse die Wirkungen herausgefiltert und in dieselben Kategorien eingeteilt. Dabei findet keine Differenzierung nach Kunstsparte statt.

Kognitive Fähigkeiten

- Verbessertes räumliches Vorstellungsvermögen
- Treffsicherere Identifizierung sprachlicher Gehalte
- Geistig beweglicheres Denken
- Lebendigerer Wortschatz
- Erleichtertes Erlernen von Fremdsprachen
- Höhere Konzentrationsfähigkeit
- Stärkere Gedächtniskraft

Wahrnehmung

- Sensiblere Wahrnehmung sprachlicher Botschaften
- Sensiblere Wahrnehmung der Gestik und Gebärde eines anderen Menschen
- Erhöhte Beobachtungskompetenz (Tanzunterricht)

Kreativität

- Erhöhte Kreativitätsfähigkeit
- Kreativere Leistungen

Emotionale Fähigkeiten

- Geübterer Umgang mit Gefühlen
- Gestärktes Selbstvertrauen
- Gesteigerte (Lern-)motivation
- Erhöhtes Durchhaltevermögen

Physische Fähigkeiten

- Grössere Genauigkeit der eigenen Körperbewegungen (Körperbewusstsein)

Soziale Fähigkeiten

- Bessere Konfliktbewältigung
- Besseres Eingliedern in Gruppen
- Gestärkter Gruppenzusammenhalt
- Bessere Kontakt- und Umgangsfähigkeit
- Gestärkte soziale Kontakte
- Gesteigerte soziale Toleranz
- Erhöhte Empathie

3.2.3 Kritische Betrachtung

Bei dieser Fülle an Studien ist es nicht ganz leicht, die Übersicht zu behalten. Zudem mag die Argumentationsweise der Hirnforschung bisweilen etwas klinisch anmuten, gerade wenn es doch auch um Kreativität geht. Im Unterschied zu Erfahrungsberichten aus der Praxis, wurde in den Studien der Versuch unternommen, die ausserkünstlerischen Wirkungen künstlerischer Aktivitäten empirisch zu erforschen. Rittelmeyer (2013) selbst gibt in einem Artikel über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten zu, dass teilweise heftig und kontrovers über die methodische Zuverlässigkeit gewisser Untersuchungen diskutiert wird (S. 219).

Einflüsse Die Autorinnen sind der Ansicht, dass auch die in Rittelmeyers Forschungsüberblick beschriebenen Wirkungen nicht immer eindeutig auf künstlerische Tätigkeiten zurückzuführen sind. Es haben immer sehr viele verschiedene Aspekte Einfluss auf die Entwicklung und das Verhalten eines Menschen. Solche Testphasen, wie sie oben umrissen werden, sind jeweils Momentaufnahmen, die beispielsweise eine genaue Erforschung der bereits mitgebrachten Fähigkeiten oder der Dinge, die ausserhalb der Untersuchungen geschehen, nicht oder nur unzureichend miteinbeziehen. Rittelmeyer (2012) spricht auch von einem Grundproblem in der theoretischen Analyse des Zusammenhangs zwischen «Intelligenz» und «Musikalität». Es sei erstens in Frage gestellt, welche Teilfähigkeiten von «Intelligenz» mit welchen Teilkomponenten von «Musikalität» übereinstimmen und zweitens, welche messbaren Grössen in die verschiedenen Tests eingehen. So werden zum Beispiel häufig musizierende und selten musizierende Kinder hinsichtlich ihrer Intelligenzleistungen miteinander verglichen. Dabei werde aber nicht geprüft, ob intellektuell leistungsfähigere Kinder auch eher zum Musizieren neigen. Weiter kritisiert er, dass in den herkömmlichen Intelligenztests beispielsweise Kreativität, Flexibilität, Ideenproduktion etc. kaum

erfasst werden. (S. 29/60) In Bezug auf ersteres vermuten die Autorinnen ausserdem, dass die Leistungsfähigkeit der Kinder und die offenbar häufig damit einhergehende Musikausbildung auch mit der gesellschaftlichen Differenzierung zusammenhängen. So kann es ebenso entscheidend sein, aus welchem Milieu diese Kinder stammen. Liesse sich da eine Korrelation ausmachen, wären abermals neue und womöglich ebenso relevante Einflussfaktoren wie etwa Bildungsstand und ökonomische Situation der Eltern zu bedenken.

Auch Rittelmeyer (2012) äussert sich in einem etwas anderen Zusammenhang zum Einfluss des Milieus. Bei den vielen Untersuchungen aus der Hirnforschung sind die Probanden meist Kinder und Jugendliche. Die Hirnarchitektur verändere sich aber auch im Erwachsenenalter kontinuierlich. Er erwähnt dabei die sogenannte *milieuabhängige Plastizität des menschlichen Gehirns*. Damit sei gemeint, dass sich das Netzwerk der synaptischen Verbindungen in Abhängigkeit von den Erfahrungen und geistigen Aktivitäten des jeweiligen Individuums stetig weiterentwickle. Dieses Netzwerk sei die organische Grundlage für sinnliche, emotionale und kognitive Fähigkeiten. (S. 46) Im Hinblick auf die Nachhaltigkeit der Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten muss an dieser Stelle auch auf den umgekehrten Mechanismus hingewiesen werden. Rittelmeyer (2012) erklärt, dass Hirnareale verarmen, wenn sie nicht genutzt werden (S. 48). Das heisst, dass teilweise die Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten auf die Ausübenden wieder verschwinden, sobald sie diese Aktivitäten nicht mehr kontinuierlich praktizieren. Es bedeutet aber auch, dass bei Personen, die bereits vorausgehende künstlerische Erfahrungen gemacht haben, die Effekte schneller wieder auftreten und längerfristiger wirken.

Plastizität des Gehirns

Die Autorinnen vermuten, dass diverse oben beschriebene Transfereffekte auch bei anderen Aktivitäten erreicht werden könnten. Man denke beispielsweise an Sport. Da wird ebenfalls das räumliche Vorstellungsvermögen geübt, wenn beispielsweise ein Basketball den Korb treffen soll. Teamgeist, Durchhaltevermögen, Fairness und manche sozialen Fähigkeiten werden beim (Mannschafts-) Sport intensiv geschult. Auch Rittelmeyer (2012) ist der Ansicht, dass Wirkungen wie die Verbesserung des räumlichen Vorstellungsvermögens auch in anderen Kontexten ausgebildet werden. Künstlerische Aktivitäten können für die Adressatenschaft aber eine Möglichkeit sein, zu entdecken, ob Kunst ein interessantes Beschäftigungsfeld für sie ist. Es komme schlussendlich nicht darauf an, was man wähle, es werde alles zu einem Übungsfeld für die Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungssensibilität, wenn es den eigenen Neigungen entspreche. (S. 64)

Relativierung

Schlüsselerlebnisse Die Autorinnen betrachten die in den zahlreichen Studien erarbeiteten Ergebnisse als signifikant, weisen aber gleichzeitig darauf hin, dass die Gefahr besteht, Kunst und künstlerische Tätigkeiten zu sehr für Leistungssteigerung zu instrumentalisieren. Rittelmeyer (2012) ist der Meinung, dass sich die Wirkung künstlerischer Tätigkeiten nicht in Transfereffekten erschöpft. Er weist immer wieder auf biografische Berichte hin, bei denen von prägenden «Schlüsselerlebnissen» durch ästhetische Erfahrungen gesprochen wird. (S. 35–36) Dabei werde deutlich, dass beispielsweise Musik beim Individuum Bildungsmotive auslösen und Bildungsprozesse initiieren könne, die weit über testbare kognitive Fähigkeiten hinausgehen (Rittelmeyer, 2012, S. 66). Weiter vermutet er, dass sehr viele Menschen prägende ästhetische Erfahrungen gemacht haben, die bedeutende Impulse für den gesamten eigenen Entwicklungs- oder Bildungsprozess gaben (ib., S. 92). All diese Forschungsergebnisse können dem wirklichen künstlerischen Erleben also nur teilweise gerecht werden. In seiner kritischen Kommentierung äussert sich Rittelmeyer (2013) zur Diskrepanz zwischen der ästhetischen Erfahrung an sich und den Transfereffekten. Er möchte zeigen, dass:

(. . .) die bildungspraktisch sinnvolle Frage nach ausserkünstlerischen Auswirkungen ästhetischer Aktivitäten kein Epiphänomen der «eigentlichen» künstlerischen Sphäre betrifft, sondern der Klärung des Ästhetischen selber substantiell zugehört. Daher ist das Wort «Transfer», insofern es auf ausserkünstlerische Wirkung verweist, einerseits zutreffend, andererseits aber auch irreführend, weil es gar keine eigentümliche künstlerische Tätigkeit jenseits jener eben erwähnten, immer auch unspezifischen Aufmerksamkeiten, Konzentrationen, Bildreflexionen etc. gibt. (S. 219)

Reto Stäheli (2010) formuliert allgemeiner, aber sehr treffend: «Kunst und Kunstwerke (. . .) wirken generell auf einer tieferen Ebene und können nicht vollständig in Worte gefasst werden. Dass Kunst die Sinne anspricht und Gefühle auslöst, verleiht ihr eine enorme Kraft» (S. 245).



Abbildung 15: Graffitibilder (KuSch, ohne Datum)



Abbildung 16: Projekte (KuSch, ohne Datum)

KuSch

Kunstprojekte in Schulen

Die Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn realisierte zwischen 2008 und 2010 in drei europäischen Ländern ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Sie arbeitete mit Schulen zusammen, deren Schülerinnen und Schüler diskriminierten ethnischen Minderheiten angehörten, weswegen deren gesellschaftliche Teilhabe und Zukunftschancen teilweise erheblich gefährdet waren. Dies zeigte sich in mangelhaften sozialen Kompetenzen, hoher Gewaltbereitschaft, Versagensselbstbildern, Lernwiderständen, Ängsten oder eingeschränkter Eigeninitiative. Zentrale Forschungsfrage des Projektes war: *«Inwieweit können künstlerische Projekte in der Schule sozial benachteiligte Kinder und solche mit Lernschwierigkeiten fördern und zu ihrer sozialen Integration beitragen?»*

In Modellprojekten in Rumänien, Ungarn und Belgien wurde dieser Frage nachgegangen. Praxisforschung und systematische Evaluation waren neben der Durchführung der zweiwöchigen Projekte zentral. Gemeinsam mit den Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften vor Ort entwickelte die Hochschule Kunstprojekte in den Bereichen Malen und Zeichnen, bildnerisches Gestalten, Musik und Theater.

Alanus Hochschule

Malen, Zeichnen,
bildnerisches Gestalten,
Musik, Theater

Die Schulen wollten den «Teufelskreis der Benachteiligung» unterbrechen und experimentierten mit neuartigen Unterrichtsformen. Mit künstlerischen Mitteln sollten Initiative, kulturelle Ausdrucksfähigkeit und Kreativität gefördert werden. Diese personalen und sozialen (Schlüssel-)Kompetenzen galten als Voraussetzung für Lernerfolge und wachsende Integrationschancen. Indem die Kunstprojekte den Schulalltag während ein bis zwei Wochen komplett durchbrachen und den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit boten, neue Fähigkeiten zu entdecken, sollte die Freude am Lernen (wieder) geweckt werden. Ausserdem sollten sie sich selbst als Gestalterinnen und Gestalter der eigenen Verhältnisse wahrnehmen können. Insgesamt wurde davon ausgegangen, dass Kunstprojekte nachhaltig zur Förderung sozialer Kompetenzen beitragen. (KuSch – Kunstprojekte in Schulen, ohne Datum, Sektion Konzept)

Folgende zwei Projektbeispiele geben Einblick in die Arbeit von KuSch:

Ungarn

«Lebensspuren» Eine 11. und 12. Klasse der Waldorfschule Szombately arbeitete während zwei Wochen unter Anleitung von professionellen Kunstschaaffenden interaktiv mit Bewohnenden eines Blindenheimes zusammen. Jeder Schüler und jede Schülerin setzte sich mit der Lebensgeschichte eines Heimbewohners oder einer Heimbewohnerin auseinander. Gemeinsam wurden sogenannte «Lebensspuren» herausgearbeitet, um diese später auf künstlerische Art und Weise darzustellen. Eine Gruppe fertigte ein tastbares Wandbild an. Bewohnerinnen und Bewohner arbeiteten dabei mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam.

links:

Abbildung 17: Relief
(KuSch, ohne Datum)



rechts:

Abbildung 18: Malerei
(KuSch, ohne Datum)



Eine zweite Gruppe machte Masken (die Schülerinnen und Schüler anfangs mit verbundenen Augen) und arbeitete auf eine interne Improvisationstheater-Aufführung hin. Unter der Leitung eines Musikers übten die Schülerinnen und Schüler in den Gängen des Wohnheims Chorstücke ein. Bewohnerinnen und Bewohner wurden zum Mitmachen eingeladen und sangen immer häufiger mit. Abschliessend fand eine Vernissage statt, wo alles Erarbeitete feierlich präsentiert wurde.



Abbildung 19:
Masken
(KuSch, ohne Datum)

Im Laufe der Woche entstanden dank der gemeinsamen künstlerischen Tätigkeit Beziehungen über unterschiedliche Generationen und Lebenswelten hinweg. Die Atmosphäre des Hauses veränderte sich in positiver Weise. (Ulrika Eller-Rüter, Friedemann Geisler, Michael Brater und Christiane Hemmer-Schanze, 2012, S. 149–155)

Belgien

In Antwerpen an der Parcivalschool fand 2009 ein Projekt mit dem Titel «Strange World» statt. In klassenübergreifenden Gruppen sollten die Schülerinnen und Schüler untereinander mit verschiedenen Mitteln völlig neue Umgangsformen, Regeln und Formen des Sprechens entwickeln. Ihrer Fantasie wurde dabei freier Lauf gewährt. Mehr als die Hälfte unter ihnen hatte einen Migrationshintergrund (Marokko, Türkei, Osteuropa und Südafrika) und ein Grossteil stammte aus sozial schwierigen Verhältnissen. Die Jugendlichen wurden im Kontext der Schule, aber auch in ihrer Freizeit ständig mit dem Gefühl konfrontiert, das «Normale», das «Richtige» oder den «Standard» nicht erreichen zu können. Ziel des Projektes war es, ihnen Gelegenheit zu bieten, fern von diesem gesellschaftlichen Druck agieren und Erfolge erzielen zu können. Auf einmal konnten Dinge auf ganz andere als die übliche Art verstanden und ausgedrückt werden. «Richtig» und «falsch» aus dem Alltag wurden beiseite geschoben. Die Wirklichkeit jedes

«Strange World»

einzelnen konnte auf spielerische Weise mit Übertreibung, Komik oder dank Hineinschlüpfens in eine andere Identität neu entdeckt werden.

Dieses Erproben fand innerhalb verschiedener Workshops statt. Es wurde geschauspielert, Fantasiekostüme wurden geschneidert, es wurde gemalt und gesprayt. Auch hier wurde am Ende der Projektarbeit alles Erarbeitete aufgeführt und ausgestellt. (Eller-Rüter et al., 2012, S. 156–167)



Abbildung 20:
Graffiti
(KuSch, ohne Datum)

Weitere Informationen zu KuSch:

Webseiten:

KuSch

www.kunst-in-schulen.eu

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft

www.alanus.edu

Offizieller Endbericht:

http://eacea.ec.europa.eu/llp/project_reports/documents/comenius/all/com_mp_141825_kusch.pdf

4 Wirkungspotenziale von Kunst in der Soziokulturellen Animation

Nachdem die Soziokulturelle Animation eingeführt (Kapitel 2) und die Wirkungen künstlerisch-ästhetischer Tätigkeiten beschrieben wurden (Kapitel 3), folgt in diesem Kapitel die Verknüpfung dieser zwei Bereiche im Sinne einer Synthese. Es geht nun darum, die intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation und die erforschten Effekte von künstlerischer Tätigkeit miteinander in Beziehung zu setzen. Können künstlerische Tätigkeiten tatsächlich einen Beitrag dazu leisten, dass Menschen und Gruppen ihre Gestaltungsmöglichkeiten mutiger und aktiver wahrnehmen?

Eingangs der vorliegenden Arbeit wurde eine These vorgestellt, die durch die Beantwortung der Fragestellungen überprüft wird. Zur Vergegenwärtigung sei sie hier noch einmal erwähnt:

These

Durch künstlerisch-ästhetische Bildung beziehungsweise künstlerischen Ausdruck können Menschen dank differenzierterer Wahrnehmung und dem Bewusstsein ihres Handlungspotenzials befähigt und ermutigt werden, ihre Gestaltungsmöglichkeiten auch in der Gesellschaft aktiver wahrzunehmen.

In einem letzten Schritt wird nun betrachtet, ob sich Parallelen zwischen intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation und den Wirkungspotenzialen der Kunst aufzeigen lassen. Dafür wird die bereits eingeführte Struktur (Kapitel 2.8) wieder aufgenommen. So wird untersucht, welche Entsprechungen sich bezüglich (1) Wahrnehmung und Bewusstsein, (2) Kommunikation, (3) Gestaltung und (4) gesellschaftlicher Auswirkungen ausmachen lassen. Nebst dem Ermitteln dieser Parallelen wird jeweils in kurzen Zügen dargelegt, wie sich die einschlägige Fachliteratur dazu äussert. Zur Veranschaulichung werden zusätzlich die vorgestellten Praxisbeispiele herbeigezogen und interpretiert. *Favela Painting*, *Westwind* und die *KuSch-Projekte* dienen dazu, die Ausführungen mit einer Prise Praxiswissen zu würzen und behandelte Wirkungen, Themen oder Problematiken zu verbildlichen.

Ermittlung von Parallelen

Anschliessend wird betrachtet – im Sinne von Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis Soziokultureller Animatorinnen und Animatoren –, unter welchen Bedingungen solche künstlerisch-ästhetischen Projekte im soziokulturellen Kontext stattfinden könnten. Damit die intendierten Wirkungen bestmöglich zur Entfaltung kommen, werden Handlungsempfehlungen formuliert und abschliessend kritisch betrachtet.

4.1 Verknüpfung der Wirkungen

Kunst ist seit jeher Ausdruck gesellschaftlicher Zustände. Wie in Kapitel 2 aufgezeigt, ist der Lebensbereich der Kunst und Kultur eines von vier Fokussierungsgebieten, in denen gemäss Marcel Spierts soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren tätig sind. Daraus wird erkennbar, dass die Arbeit im künstlerischen und kulturellen Lebensbereich längst schon Teil Sozialer Arbeit ist.

Bedeutung von Kulturprojekten

Die Soziokulturelle Animation ihrerseits ist darum bemüht, am Puls gesellschaftlicher Prozesse zu sein. Stäheli (2013) führt dazu aus, dass Kunst, Kulturvermittlung und kulturelle Bildung in unserer multiethnischen Gesellschaft sogar an Bedeutung gewonnen haben. So könne anhand von Kulturprojekten etwa die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund gefördert werden, indem beispielsweise die positiven Elemente kultureller Vielfalt herausgestrichen würden. Kulturelle Teilhabe ist, so Stäheli, zentral für gesellschaftliche Entwicklung. (S. 405) In diesem Sinne argumentieren auch Moser et al. (1999): Die Soziokulturelle Animation sei eben auch dafür zuständig, dass die kulturelle Dimension neben der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung nicht zu kurz kommt (S. 101). Sie habe sich stets die Frage zu stellen, was sie tun kann, um das kulturelle Kapital von Randgruppen und Benachteiligten anzuheben (ib., S. 80).

«Soziokultur»

Betrachtet man die Definition des Begriffs *Soziokultur* nach Moser et al., wird deutlich, dass die künstlerische Tätigkeit ihren (notwendigen) Platz in der Soziokulturellen Animation hat. Folgende Verwendungsebenen kristallisieren Moser et al. (1999) in Anlehnung an Norbert Sievers und Bernd Wagner heraus (S. 100):

- *Soziokultur* als (erweiterter) Kulturbegriff: Er geht über die ästhetischen Produktions- und Vermittlungsformen der traditionellen «Kunstkultur» hinaus. Im gesellschaftlichen Prozess wird er als treibende Kraft betrachtet.

- *Soziokultur* als Kulturpolitikbegriff: Alle gesellschaftlichen Gruppierungen wirken (potenziell) an einer Demokratisierung der Gesellschaft durch Kultur mit.
- *Soziokultur* als Kulturpraxisbegriff: Die Kulturarbeit freier Gruppen oder kommunaler Einrichtungen richtet sich nach den Zielkategorien «Kultur für alle» und «Kultur von allen» aus.
- *Soziokultur* als Begriff für eine politische Kultur: Ihr Kern stellt den sich entfaltenden Partizipations- und Gestaltungswillen der Menschen in ihrer Lebenswelt dar.

Wie könnte also die soziokulturelle Arbeit im Bereich Kunst und Kultur aussehen? Unter dem Begriff *Kulturprojekte* können in der Soziokulturellen Animation nach Stäheli (2013) zweierlei Arten zusammengefasst werden. Erstens besteht die Möglichkeit, mit den Zielgruppen zusammen die Programmgestaltung von Kulturveranstaltungen vorzunehmen, zweitens gehört die Eigenproduktion dazu. (S. 405) Und um genau diese künstlerische Eigenproduktion geht es in der vorliegenden Arbeit primär. Diese Projekte, so Stäheli weiter, werden dabei immer von der Vision begleitet, die soziale Kohäsion im Nahraum zu begünstigen und die Demokratie im Allgemeinen zu stärken (ib.).

Eigenproduktion

Es darf dabei allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass alle Menschen die gleichen Voraussetzungen und Freiräume geniessen, um sich auf künstlerische Weise auszudrücken. Husi (2010) bezieht sich seinerseits auf Stäheli und hält fest, dass Menschen aber trotz unterschiedlicher Voraussetzungen generell dazu in der Lage sein sollten, sich «kulturell» zu äussern, um sich für andere sichtbar und begreifbar zu machen. Damit auf diese Weise ein Verständnis erlangt werde, sei eine gewisse Öffentlichkeit wichtig. (S. 104) Es kann demnach eine wesentliche Aufgabe der Soziokulturellen Animation sein, Räume zu schaffen, wo einerseits diese Ausdrucksfähigkeiten gefördert werden und andererseits die Möglichkeiten für Begegnungen bestehen.

Raum für Ausdruck

Soziale Kompetenzen Aus Sicht der Sozialen Arbeit schreibt man den Künsten zu, soziale Kompetenzen auszubilden. Jutta Jäger und Ralf Kuckhermann (2004) sprechen von der Entwicklung folgender Fähigkeiten: persönliche Ausdrucksfähigkeit, differenzierte Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit, Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Fantasie im Sinne kreativer Problemlösungsfähigkeit. Im Kontext Sozialer Arbeit werde auch gezielt die Stärkung des Selbstbewusstseins, der Kooperations- und Teamfähigkeit, der Toleranz, Integration und Partizipation relevant. (S. 41–42) Dabei ist klar, dass diese Fähigkeiten nicht nur durch Kunst erlangt werden können, die Autorinnen gehen aber davon aus, dass künstlerische Tätigkeiten einen Beitrag dazu leisten können.

In der Transferforschung (Rittelmeyer, 2012) wie auch in der UNESCO-Studie (Bamford, 2010) wird der Verbesserung schulischer Leistungen grosse Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Kapitel 3). Die Soziokulturelle Animation aber richtet ihren Fokus auf soziale Kompetenzen. Aus ihrer Perspektive – und diese ist für die folgende Zusammenführung von primärer Bedeutung – erfährt der schulische Aspekt eine etwas geringere Gewichtung (vgl. Kapitel 2).

Die nachfolgenden Ausführungen (sofern nicht anders gekennzeichnet) basieren auf den Kapiteln 2 und 3. Nachweise über Autorschaft und Quellen finden sich dort. Auf eine wiederholte Quellenangabe wird zugunsten der Lesefreundlichkeit verzichtet.

4.1.1 Wahrnehmung und Bewusstsein

Wahrnehmungsschulung In der gesichteten Fachliteratur, die sich mit künstlerischer Praxis im Kontext der Sozialen Arbeit befasst, spielt die Wahrnehmungsschulung stets eine zentrale Rolle. Mona-Sabine Meis und Georg-Achim Mies (2012) machen zunächst darauf aufmerksam, dass beim alltäglichen Wahrnehmen immer gewisse Dinge ausgewählt und somit andere ausgeblendet werden, da die Aufmerksamkeit auf dem fokussierten Aspekt liegt. (S. 23) Kunst kann neue ungewöhnliche Situationen schaffen, die solche gewohnte Wahrnehmungsmuster aufbrechen. Meis und Mies verstehen deswegen die Wahrnehmungsförderung als zentralen Bestandteil künstlerisch-ästhetischer Sozialer Arbeit. Indem Begegnung mit Ungewohntem gefördert wird, wird die Wahrnehmung irritiert, was zur Bildung von neuen Kategorien führen kann. Mit anderen Worten: Der Erfahrungshorizont wird erweitert. Wenn die Wahrnehmungsfähigkeit während oder dank künstlerischer Aktivität zur Entfaltung kommt, bedeutet das auch, sich als ganzheitliches Wesen zu erfahren. So wird sichtbar,

dass die verstärkte Wahrnehmungskompetenz auch in der Persönlichkeitsentwicklung eine bedeutsame Rolle spielt. (Meis und Mies, 2012, S. 24)

Ergänzend dazu führen Jäger und Kuckhermann (2004) aus, dass mit künstlerisch-ästhetischen Mitteln die eigenen Sinne geschärft werden können, was wiederum zu einem differenzierteren Weltbild führt. Neues wird entdeckt, bisher nicht Gesehenes vermag ins Blickfeld zu rücken. Diese geschärfte Realitätswahrnehmung geschieht vor allem im Zusammenspiel von *Erleben* und *Reflexion*. Sowohl die äussere Realität als auch die Eigenrealität der lernenden Person gerät in den Fokus. (S. 33) Andersherum sei ästhetische Ausdrucksarbeit nicht ohne genaue Wahrnehmung der Welt und des eigenen Innenlebens möglich. So werde der oder die künstlerisch Tätige zur/zum Produzierenden und zugleich zur/zum Rezipierenden. (ib., S. 39) Jäger und Kuckhermann (2004) formulieren dieses Wechselspiel treffend: «Das Medium hilft seinem Produzenten zu verstehen, was er selbst zum Ausdruck gebracht hat. Es unterstützt ihn in der Entwicklung einer differenzierten Selbstwahrnehmung und in der Stärkung eigener Deutungskompetenz» (S. 39).

Schärfung der Sinne

Richtet man den Blick nun auf die intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation einerseits und die Wirkungen künstlerischer Tätigkeit andererseits, werden vielfältige Übereinstimmungen ersichtlich. Insgesamt lässt sich aus der UNESCO-Studie sowie auch aus Rittelmeyers Beiträgen herauslesen, dass durch künstlerische Tätigkeit Wahrnehmung und Bewusstsein geschult werden. Es zeigen sich beispielsweise eine verstärkte Selbstreflexion und ein geübterer Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen. Damit einher geht auch eine differenziertere Wahrnehmung von sprachlichen Botschaften, von Gestik und Gebärde eines anderen Menschen. Kurz: Die Beobachtungskompetenz wird erweitert. Dies entspricht der folgenden intendierten Wirkung der Soziokulturellen Animation (vgl. auch nachfolgend jeweils Kapitel 2.2):

Beobachtungskompetenz

- Verbesserte Wahrnehmung von eigenen und fremden Bedürfnissen und Interessen

Weiter ist aus den Forschungsergebnissen herauszulesen, dass dank künstlerischer Tätigkeit ein besseres soziales und kulturelles Verständnis und Bewusstsein entstehen kann. Es wird deutlich, dass künstlerische Aktivität zu einer Öffnung des Geistes beiträgt und die intellektuelle Neugier fördern kann. Gesellschaftlich gesehen äussert sich dies auch in der Entwicklung eines Sinns für das demokratische und soziale Selbst. Das Verantwortungsbewusstsein wird

soziales und kulturelles
Bewusstsein

vergrössert. Zu folgenden drei Zielen der Soziokulturellen Animation könnten diese Wirkungen einen Beitrag leisten:

- Erhöhtes Bewusstsein von anderen (örtlich nahen) Kulturen
- Verbesserte Fähigkeit, soziale und interkulturelle Konflikte differenziert wahrzunehmen
- Erhöhtes Bewusstseins für die Umwelt

Motivation und Selbstvertrauen

Dies, weil sich die Begeisterung für Kunst, in Form von verstärkter intrinsischer Motivation, auch auf andere Bereiche übertragen kann. Bamford beispielsweise spricht in ihrer Studie von einer verbesserten Haltung der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Schule, was sich auch in einer gesteigerten (Lern-)Motivation äussert. Allgemein wird ein gestärktes Selbstvertrauen beobachtet, welches auch in der Soziokulturellen Animation von grosser Wichtigkeit ist. All diese Wirkungen könnten dazu beitragen, folgende Anliegen der Soziokulturellen Animation zu erreichen:

- Gestärktes Selbstvertrauen von Individuen und von Individuen in Gruppen
- Verbesserte Fähigkeit, eigene und fremde Ressourcen wahrzunehmen

creative Problemlösungsfähigkeit

Auch im Bereich der kognitiven Fähigkeiten schlägt sich künstlerische Tätigkeit nieder. Vor allem Rittelmeyer beschreibt, wie sich das räumliche Vorstellungsvermögen verbessert, wie sich die Konzentrationsfähigkeit erhöht und wie die Auffassungsgabe sowie die Gedächtniskraft gestärkt werden. Insgesamt lässt sich geistig beweglicheres Denken ausmachen. Dies leistet einen Beitrag zu kreativer Problemlösungsfähigkeit, die in Zusammenhang mit der Gestaltungsfähigkeit (vgl. Kapitel 4.1.3) noch einmal angesprochen wird. Auch die Soziokulturelle Animation strebt bei ihren Zielgruppen die Aktivierung kreativer Problemlösungsprozesse an, was folgender intendierter Wirkung entspricht:

- Erhöhte Kreativität

Wohlbefinden

Im Übrigen wird festgestellt, dass sich mittels künstlerischer Aktivität das Wohlbefinden erhöht, teilweise wird sogar von einer Verbesserung der physischen Gesundheit gesprochen. Auch der Soziokulturellen Animation ist es ein Anliegen, das Gesundheitsbewusstsein und Wohlbefinden in der Gemeinschaft zu steigern. Dies kommt folgender angestrebten Wirkung gleich:

- Erhöhtes Gesundheitsbewusstsein

Hier rückt ihre Präventionsfunktion ins Blickfeld. Die Jugendarbeit beispielsweise macht Projekte, bei denen Ernährung oder Bewegung im Zentrum stehen. Dabei geht es um eine Förderung des Gesundheitsbewusstseins im Freizeitbereich. So wird ersichtlich, dass künstlerische Aktivitäten eine weitere Möglichkeit darstellen, diesem Ziel der Soziokulturellen Animation näher zu kommen.

Verknüpfung mit den Praxisfenstern:

Westwind

In den kunst- und kulturpädagogischen Projekten von Westwind spielt Wahrnehmung und Bewusstsein eine tragende Rolle. Die Initiatorinnen und Initiatoren möchten den Kindern und Jugendlichen Möglichkeit bieten, ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Diese sollen sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und sich selbst als denk- und handlungsfähigen Bestandteil ihrer Mitwelt wahrnehmen. In Projekten wie *NaturArt* erleben die Kinder beispielsweise Natur aus einer neuen Perspektive und erhalten Denkanstöße über Nachhaltigkeit und Vergänglichkeit.

Favela Painting

Auch in diesem Projekt spiegeln sich Wirkungen auf Wahrnehmung und Bewusstsein wider. So wurde mit dem Kunstprojekt die Wahrnehmung der Öffentlichkeit sichtbar beeinflusst – das Bild der Favela veränderte sich positiv. Auch das Bewusstsein der Ortsansässigen wandelte sich und ihr Erfahrungshorizont wurde durch die vielen Begegnungen erweitert und gestärkt. Mit der kritischen Darstellung *Boy with Kite*, die stellvertretend für alle Kinder der brasilianischen Favelas steht, konnte zudem auf gesellschaftliche Probleme aufmerksam gemacht werden. Das Kunstbild sensibilisierte die Öffentlichkeit sowie Reisende und Besuchende auf Themen wie Kindersoldaten, Gewalt und Drogen. Die Kraft von Symbolik wurde eindrücklich erfassbar. Haas&Haan, die Initiatoren des Kunstprojekts, benennen unter anderem Inspiration, Anstoss zur Veränderungen, Aktivierung und Bewusstwerdung von Ressourcen sowie den Abbau von Vorurteilen als Hauptziele ihres künstlerischen Schaffens.

KuSch

In den KuSch-Projekten sind Wahrnehmung und Bewusstsein ebenso präsent. So kamen die ungarischen Schülerinnen und Schüler, die sich mit den Lebensgeschichten blinder Menschen beschäftigten, in Kontakt mit bislang

unbekannten Lebenswelten und konnten ihren Erfahrungshorizont erweitern. Beispielsweise gewannen sie Einblick in Herausforderungen, die blinde Menschen zu bewältigen haben. Dabei lernten sie, wie sie diesen Menschen begegnen können. Die Autorinnen nehmen an, dass dieses gesteigerte Bewusstsein für die andere Kultur beziehungsweise Lebenslage gegenseitig ist. Es gilt also sowohl für die Schülerinnen und Schüler also auch für die Bewohnerinnen und Bewohner des Blindenheims. Auf beiden Seiten kann dies zu einem Abbau von Ängsten und Vorurteilen und zu einer Stärkung des Selbstvertrauens beitragen. Die positive Erfahrung vermag bei den Schülerinnen und Schülern vielleicht dazu führen, dass allgemein Hemmungen und Unsicherheiten im Umgang mit beeinträchtigten Menschen abgebaut werden.

Auch das Projekt *Strange World* in Belgien hatte (Selbst-)Wahrnehmungsveränderungen zum Ziel. Jugendlichen, die innerhalb und ausserhalb der Schule häufig vom Gefühl begleitet wurden, sie genügten den gesellschaftlichen Anforderungen nicht, sollte die Möglichkeit geboten werden, im Zeitraum des Projektes eigene Regeln, Verhaltenskodizes, Werte und Sprachen zu kreieren. Eller-Rüter et al. (2012) ging es explizit darum, dass die Schülerinnen und Schüler die Welt neu sehen konnten. Abseits gesellschaftlich erwarteter Handlungsweisen sollte es zu kreativen Prozessen kommen. So konnte die Vielfältigkeit der eigenen Wirklichkeit auf spielerische Weise neu entdeckt werden. (S. 157) Die Autorinnen der vorliegenden Arbeit gehen davon aus, dass solche Prozesse Einfluss auf das Gestaltungsbewusstsein der Projektteilnehmenden haben können. Erfahren die Teilnehmenden Erfolgserlebnisse, kann ihr Selbstvertrauen dadurch gestärkt werden. Im Kontext von *Strange World* ist es möglich, dass andere auserschulische Fähigkeiten (vielleicht sogar nachhaltig) eine Aufwertung erfahren.

4.1.2 Kommunikation

dialogischer Charakter

Eine gestärkte Wahrnehmung und ein differenziertes Bewusstsein tragen massgeblich zu einer gelingenden Kommunikation bei. Kunst, könnte man weiter sagen, bietet Gesprächsstoff und ist ihrerseits mitteilungsorientiert. Das Dialogische ist ihr immanent. Meis und Mies (2012) sagen treffend, dass Kunst immer sozial geprägt ist und der Kommunikation dient. Sie ruft beispielsweise zur Stellungnahme auf, löst Gespräche aus, in gewissen Fällen vermag sie auch zu provozieren. (S. 32)

Umgekehrt birgt eigenes künstlerisches Schaffen Potenzial, die Ausdrucksfähigkeit zu schulen. Dafür muss der passende Rahmen geschaffen werden. Auch Irene Hiebinger (2008) ist der Meinung, dass künstlerisches Tätigsein, wenn es im sozialen Kontext steht, als Form der Kommunikation genutzt wird (S. 13). In der Sozialen Arbeit sind die Zielgruppen häufig von Ausgrenzung bedroht oder von Misserfolgserlebnissen geprägt. Dies bringt nicht selten auch eine Beschränkung der Ausdrucksmöglichkeiten mit sich. Kunstprojekte können hier zum Ziel haben, Raum für solche Ausdrucksmöglichkeiten zu schaffen oder zurück zu geben. (ib., S. 17) Dieser künstlerische Raum soll, abseits von gesellschaftlichen Normen und festgelegten Strukturen, Schutzraum und zugleich Freiraum sein, um zu experimentieren, zu erforschen und um sich zu entfalten (ib., S. 23). Der gesellschaftliche Druck, mit dem in vielen Lebensbereichen umzugehen ist, kann in eben solchen Räumen vergessen werden. Gefühle und Meinungen können frei und in fast jeglicher Form geäußert werden. Mit Jäger und Kuckhermann (2004) lässt sich dies treffend untermauern: «Ästhetische Produktionen (. . .) stellen den Beteiligten eine Art «Schutzraum für Ausdruckstätigkeit» zur Verfügung, einen Bereich, in dem Gefühle, Ereignisse, Menschen und Konflikte mit Mitteln der Übertreibung, der Verfälschung, des Humors, der Vision etc. in einer sehr unkonventionellen Weise interpretiert werden können» (S. 38–39). Ausserdem kann künstlerischer Ausdruck als Ventil fungieren, um innere Spannungen abzubauen.

Schutzraum

Vergegenwärtigt man sich nun wieder die Absichten der Soziokulturellen Animation, sprechen folgende Ziele die eben genannten Themen an:

- Verbesserte Kommunikationsfähigkeit
- Verbesserte Artikulationsfähigkeit von Bedürfnissen und Interessen
- Verbesserte Fähigkeit, sich eigenständig im sozialen, kulturellen und politischen Kontext auszudrücken
- Erhöhter kultureller Austausch

Sowohl bei Rittelmeyer als auch bei Bamford finden sich diese Themen wieder. Beide sprechen von verschiedenen kommunikativen Fähigkeiten, die durch künstlerische Aktivität geschult werden. So stellen beide fest, dass erstens der Wortschatz lebendiger und zweitens die Identifizierung sprachlicher Gehalte treffsicherer wird. Dies führt zu einer verbesserten Kommunikation beispielsweise in der Peergruppe, weitergefasst aber auch im (inter-)kulturellen Dialog. Unter Umständen kann künstlerische Betätigung auch dazu beitragen, dass Personen weniger introvertiert sind, so die UNESCO-Studie. Darüber hinaus wird

sprachliche Fähigkeiten

festgestellt, dass es leichter fällt, konstruktive Wertschätzung zu äussern. Auch dies ist eine Kompetenz, die der Soziokulturellen Animation am Herzen liegt.

Im kognitiven Bereich kann eine Verbesserung der schulischen Leistungen, insbesondere bei den Lese- und Schreibfähigkeiten, ausgemacht werden, zudem gelingt das Erlernen von Fremdsprachen besser. Auch wenn das Interesse der Soziokulturellen Animation nicht in erster Linie auf schulischen Leistungen liegt, tragen allgemeine Verbesserungen der Ausdrucksfähigkeit massgeblich zur Erreichung ihrer Ziele bei. Meis und Mies (2012) erklären in diesem Zusammenhang, dass Sprache auf die Wahrnehmung verweist und somit innere und äussere Zustände verbindet. Sprache ist Fundament der Urteilsbildung. Für eine erkenntnistheoretische Verarbeitung und ebenso für die Versprachlichung von Erfahrung ist sie zentral. (S. 27) Die Autorinnen glauben, dass dies in einem weiteren Sinne allgemein auf die Ausdrucksfähigkeit zutrifft.

Verknüpfung mit den Praxisfenstern:

Westwind

In Projekten wie *Odradeks Reise* wird Kommunikation geschult. So lernen die Kinder und Jugendlichen sich mittels Musik, Geräuschen, Bildern, Figuren oder Fotografien auszudrücken. Westwind bietet den Kindern in seinen Ateliers und Projekten Raum, ihre Ausdrucksmöglichkeiten in geschütztem Rahmen und abseits gesellschaftlicher Normen auszuprobieren und zu üben. Mit der Präsentation ihrer Projekte erhalten sie zudem eine Rückmeldung auf ihr Schaffen und kommunizieren so mit der Öffentlichkeit. Westwind hat sich diesbezüglich zum Ziel gesetzt, die Ansichten und Anliegen von Kindern und Jugendlichen aufzudecken und zu publizieren. Westwind leistet so einen Beitrag zum Ausdruck ihrer Bedürfnisse und bringt die Ansichten der Kinder und Jugendlichen in einen öffentlichen Diskurs.

Favela Painting

In diesem Community Art Projekt erfahren die Teilnehmenden während des Erschaffungsprozesses der Kunstwerke, wie sie sich über Kunst ausdrücken können und lernen gesellschaftliche Kritik zu äussern. In der Favela *Santa Marta* verbesserte sich die Kommunikation mit der Öffentlichkeit. Durch die kritischen Bilder wurde zur Stellungnahme und zu Gesprächen aufgerufen und positive Aufmerksamkeit wurde geschaffen. Bei der Zusammenarbeit von Projekten aus Philadelphia und Brasilien wurden zudem Begegnungen ermöglicht und die interkulturelle Kommunikation angeregt.

KuSch

Die Schülerinnen und Schüler konnten im Projekt *Strange World* beim Schauspielern neue Kommunikationsformen ausprobieren und ihre Ausdrucksfähigkeiten durch Übertreibung, Komik oder Rollenwechsel üben und reflektieren. Eller-Rüter et al. (2012) führen die Verbesserung der verbalen sowie nonverbalen Kommunikationsfähigkeit denn auch als explizites pädagogisches beziehungsweise soziales Ziel aus (S. 161). Dies immer in dem Sinne, dass sie der künstlerischen Tätigkeit Kraft zur Veränderung zutraut.

Die Teilnehmenden des Projekts im ungarischen Blindenheim kamen in Kontakt mit blinden Menschen. Die kreative Zusammenarbeit, so nehmen die Autorinnen an, half, anfängliche Unsicherheiten in der Kommunikation zu überwinden. Nach und nach bildete sich bei den Schülerinnen und Schülern mehr Verständnis für die Situation der Heimbewohnenden aus. Es wird davon ausgegangen, dass sich dieses Verständnis auch in künftigen Begegnungen mit Menschen in besonderen Lebenslagen niederschlagen kann. Das Repertoire der Umgangs- und Kommunikationsformen kann so nachhaltig flexibilisiert und erweitert werden.

4.1.3 Gestaltung

«Sich mit Kunst einzulassen», so Hiebinger (2008), «bedeutet zu einem Menschen mit neuen Möglichkeiten zu werden» (S. 15). Diese neuen Möglichkeiten können sich in Handlungen niederschlagen. Indem, wie oben beschrieben, die Wahrnehmung geschult und die Ausdrucksfähigkeit gesteigert wird, vergrößert sich im Idealfall auch der Handlungsspielraum einer Person. Es geht im Folgenden um die Gestaltung des sozialen Zusammenlebens und der Umwelt. Wie können künstlerische Tätigkeiten die Handlungsfähigkeit eines Menschen begünstigen? Die Kreativität fungiert dabei als zentraler Begriff.

In Ergänzung zum einleitenden Verständnis von Kreativität (vgl. Kapitel 1.5.5) werden hier Faktoren genannt, die nach Meis und Mies (2012) Kreativität ausmachen können (S. 45):

Kreativität

- Überraschende und abweichende Ideen und Lösungen finden (Originalität).
- Neue Wege einschlagen und sich schnell auf ungewohnte Situationen oder Menschen einstellen (Flexibilität).

- Sich empathisch in andere Menschen einfühlen und behutsam mit Lösungen oder Materialien umgehen (Sensitivität).
- Fähig sein, in kurzer Zeitspanne viele Ideen zu entwickeln (Fluktuation).
- Sich nicht mit den simpelsten Lösungen begnügen (Komplexitätspräferenz).
- Durchhaltevermögen und Zielstrebigkeit an den Tag legen (Elaborationsfähigkeit).
- Andersartigkeiten, Mehrdeutigkeiten und Frustrationen aushalten oder gar schätzen (Ambiguitätstoleranz).

Es ist klar, dass nicht jeder kreative Mensch alle diese Faktoren in gleichem Masse in sich vereint. Der eine ist flexibler, der andere hat seine Stärke vielleicht vor allem in der Ambiguitätstoleranz. Dennoch vermag diese Aufschlüsselung einen Eindruck davon geben, was Kreativität denn überhaupt bedeuten könnte. Georg Theunissen (2006) sagt ergänzend: «Kreativität kennt keine Defizite. Folglich kann sie auch nicht durch organische Schäden oder Funktionsstörungen behindert werden (. . .), wohl aber auf eine einzigartige, ausgesprochen individuelle Weise zum Ausdruck kommen, die *unkonventionell* beziehungsweise *ungewöhnlich* ist, sich eben durch *Originalität* auszeichnet, was ein Hauptmerkmal von Kreativität ist (. . .)» (zit. in Meis und Mies, 2012, S. 45).

förderliche Faktoren

Meis und Mies (2012) unterscheiden zwischen kreativem Potenzial und kreativer Performance (S. 46). Die Frage ist also, wie die kreative Ressource aktiviert wird und schliesslich in eine Handlung münden kann. Die beiden äussern sich folgendermassen zu diesbezüglich förderlichen Faktoren: Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Neugier und Eigensinn sind bedeutsam. Ebenso das Gefühl, in diesen Eigenschaften bestärkt zu werden. Allerdings ist dabei eine stetige Achtsamkeit angezeigt, weil die einen durch gewisse Umstände beflügelt, andere durch eben diese gehemmt werden. Insgesamt ist es aber vor allem wichtig, Möglichkeits- und Entscheidungsräume zu schaffen, in denen dieser Eigensinn, diese Neugier und dieses Selbstvertrauen überhaupt entstehen können. Freiheit und Offenheit in diesen Räumen sind notwendig, damit genügend Anregungspotenzial vorhanden ist. (Meis und Mies, 2012, S. 46–48) Auch hier wird also die Offenheit solcher Räume als nötige Bedingung herausgestrichen.

Von Kreativität wird ebenfalls bei Rittelmeyer wiederholt gesprochen. So veranschaulicht er mit Forschungsergebnissen, wie sich dank unterschiedlicher künstlerischer Tätigkeiten die Kreativitätsfähigkeit erhöht und die Leistungen allgemein kreativer werden. Ebenso wird ein erhöhtes Durchhaltevermögen erkannt, was – wie oben erläutert – ein Faktor ist, der Kreativität konstituieren kann.

Bei der Herausarbeitung der intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation wird deutlich, dass auch in diesem Bereich Übereinstimmungen zu finden sind. Sie arbeitet in Bezug auf ihre Zielgruppen auf Folgendes hin:

- Erhöhte Kreativität
- Innovationsfähigkeit
- Verbesserte Fähigkeit, Veränderungen anzugehen
- Verbesserte Fähigkeit, die eigenen und fremde Ressourcen einzusetzen
- Verbesserte Fähigkeit, sinnvoll auf eigene und fremde Bedürfnisse und Interessen zu reagieren

Kreativität manifestiert sich auch in sozialen Fähigkeiten. Bamford wie Rittelmeyer berichten über verbesserte Konfliktbewältigung dank künstlerischer Aktivität, über besseres Eingliedern in Gruppen, bessere Kontakt- und Umgangsfähigkeit sowie erhöhte Teamfähigkeit und Zusammenarbeit (auch in Schulen). Der Umgang werde zwangloser. Ebenso wird von erhöhter Empathie berichtet, was – wie oben nach Meis und Mies ausgeführt – in einem weiteren Sinne auch mit Kreativität in Verbindung gebracht werden darf. Insgesamt heisst es, entwickle sich das Sozialverhalten positiv, die Grosszügigkeit verstärke sich. Auch die Soziokulturelle Animation hat bei ihrer Arbeit solche Wirkungen zum Ziel:

Kreativität und
soziale Fähigkeiten

- Verbesserte Fähigkeit, soziale und interkulturelle Konflikte angemessen und geordnet auszutragen beziehungsweise beizulegen
- Verbessertes Durchlaufen von Integrationsprozessen
- Mut und Lust zur Partizipation
- Verbesserte Fähigkeit, Initiativen zu ergreifen
- Grössere Selbstaktivität
- Erhöhte Selbstbestimmung
- Verbesserte Selbstorganisation

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Gestaltung oder Handlungsfähigkeit stark mit Kreativität zusammenhängt. Künstlerische Aktivitäten können, in offenen, wertschätzenden Räumen, kreativitätsfördernd sein und so die Handlungskompetenz von Individuen und Gruppen erweitern. Kreativität geht teilweise einher mit erhöhten sozialen Fähigkeiten. Sie kann Blockaden – intrapersonal wie auch interpersonal – abbauen und so einen Beitrag für ein friedlicheres gesellschaftliches Zusammenleben leisten.

Kreativität und
Handlungsfähigkeit

Kunstfertigkeit Letztendlich kann, nebst der Transferwirkungen, eine Verbesserung der Kunstfertigkeiten an sich festgestellt werden (vgl. Bamford). Dies kann beispielsweise zur Auswirkung haben, dass sozial benachteiligte Menschen durch erhöhte Kompetenzen im Kunstbereich vonseiten der Gesellschaft neue Wertschätzung erfahren.

Verknüpfung mit den Praxisfenstern:

Westwind

Was die Förderung von Gestaltungsfähigkeit angeht, scheint Westwind ein Modellprojekt zu sein. Es bietet Kindern und Jugendlichen in seinen Ateliers ein vorbildhaftes Setting. Die Projekte sind offen, niederschwellig und bestärkend. Mit dem Ziel, dass Kinder und Jugendliche erleben, wie sie ihre Umwelt aktiv mitgestalten und verändern können, leistet Westwind einen Beitrag zur Erhöhung ihres Handlungsspielraums. Die Kinder und Jugendlichen werden zur Partizipation angeregt und mit den Projekten in ihrem selbstaktiven Handeln gestärkt und unterstützt. Eigensinn, Neugier und Mut zu Neuem finden Platz und werden gefördert.

Favela Painting

Mit ihren Community Art Projekten wollen Haas&Haan Anstoss zur Veränderung geben. Sie mobilisieren und aktivieren mit ihren sozialen Kunstwerken Menschen und ganze Gemeinden dazu, ihre Situation und Umgebung mit- und umzugestalten. Anhand des Favela Painting Projekts wird Selbstaktivität und Mut zur Innovation gefördert.

KuSch

In den KuSch-Projekten wurden die Schülerinnen und Schüler zu Gestalterinnen und Gestaltern ihrer Verhältnisse. Ziel war die Entdeckung und Erschliessung eigener Fähigkeiten und Kompetenzen. Diese Fähigkeiten konnten die Kinder anhand von Malen, Zeichnen, bildnerischem Gestalten, Musik und Theater entdecken und üben. Mit den künstlerischen Mitteln wurden Eigeninitiative, Kreativität sowie Mut und Lust zur Partizipation gefördert. Dank neuartigen Erfolgserlebnissen wurde das Selbstvertrauen der Jugendlichen gestärkt, was ihre allgemeine Handlungsfähigkeit beeinflussen kann.

4.1.4 Gesellschaftliche Auswirkungen

Viele der oben genannten Wirkungen, die künstlerische Tätigkeiten auf künstlerisch tätige Individuen und Gruppen haben, lassen sich auch auf die Gesellschaft übertragen. Individuen und Gesellschaft stehen in einem reziproken Verhältnis. So gestalten einerseits Gesellschaftsmitglieder mit ihrem Wahrnehmen, Kommunizieren und Handeln die Gesellschaft und umgekehrt werden menschliche Praktiken durch die Gesellschaft geprägt.

reziprokes Verhältnis

Ein zentrales Anliegen der Soziokulturellen Animation ist der Zusammenhalt in der Gesellschaft. Genauer geht es, so Husi (2010), nicht um einen beliebigen, sondern um einen demokratischen zwischenmenschlichen Zusammenhalt. Aufgabe der Soziokulturellen Animation ist die subsidiäre Förderung dieser gesellschaftlichen Kohäsion. (S. 100) Durch kulturelle Artikulation drücken sich Menschen aus. Tun sie dies in der Gruppe und/oder in der Öffentlichkeit, so machen sie sich erfassbarer füreinander. Das gegenseitige Verständnis, das so entsteht, ist förderlich für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Auch die Ergebnisse aus den Forschungsstudien, die Rittelmeyer beschreibt, zeigen, dass durch gemeinsame künstlerische Aktivitäten der Gruppenzusammenhalt und ebenso die sozialen Kontakte tendenziell gestärkt werden. Die künstlerische Tätigkeit der Zielgruppen kann also folgende intendierte Wirkungen der Soziokulturellen Animation unterstützen:

Kohäsion

- Soziale Kohäsion (verbesserter Zusammenhalt zwischen konkreten Menschen)
- Sicherer und freiheitlicher Zusammenhalt
- Demokratisierte Gesellschaft
- Bessere Vernetzung zwischen Einzelnen, Gruppen und Gemeinschaften

Die gesellschaftliche Kohäsion, der Zusammenhalt eines Kollektivs, ist die Basis für eine konstruktive Problemlösungskompetenz. Husi (2010) erklärt das konstruktive Austragen von Konflikten sogar zum ersten Ausdruck von Zusammenhalt (S. 99). Gleichzeitig kann durch künstlerische Tätigkeit der Zielgruppe auch deren Fähigkeit zur kreativen beziehungsweise konstruktiven Problemlösung erhöht werden.

Solidarität, Respekt, Toleranz Aus den Ergebnissen der UNESCO-Studie kann herausgelesen werden, dass die künstlerische Betätigung der Zielgruppen zu verstärkter Solidarität und mehr Respekt und Toleranz führte. Darüber hinaus berichtet Bamford, dass eine erhöhte Wertschätzung und Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen ausgemacht werden konnte. Diese Wirkungen künstlerischer Interventionen tragen zu folgenden Anliegen der Soziokulturellen Animation bei:

- Erhöhte Solidarität
- Sozialer und kultureller Ausgleich
- Erfolgreiche Integration von Individuen und Gruppen in die Gesellschaft

Wertschätzung Gegenseitige Wertschätzung und Akzeptanz sind sicherlich Voraussetzungen dafür, dass ein sozialer und kultureller Ausgleich angegangen werden kann. Gemäss Husi (2010) fördert die Soziokulturelle Animation «das Verständnis der Menschen voneinander, das Verständnis füreinander, Begegnungen, Wechselseitigkeit, Zuverlässigkeit, Vertrauen und auf diesem Pfad fortschreitend letztlich zwischenmenschlichen Zusammenhalt» (S. 150). Kunstorientierte Projekte können, wie oben dargelegt, zu diesem Anliegen beitragen.

Verknüpfung mit den Praxisfenstern:

Westwind

Indem Westwind Kinder und Jugendliche ermutigt und unterstützt, ihre Wahrnehmung zu differenzieren, ihre Ausdrucksfähigkeit zu schulen und ihre Fähigkeit zur Gestaltung des Lebens und der Kunst zu verbessern, leistet dieses Projekt auch einen Beitrag zur Gesellschaft. Durch respektvollen Umgang miteinander, den Abbau von Vorurteilen und der Akzeptanz für Verschiedenartigkeit wird der gesellschaftliche Zusammenhalt gestärkt und ein Beitrag zum Abbau von Ungleichheit geleistet. Indem Kinder und Jugendliche lernen, sich selbst als denk- und gestaltungsfähiger Bestandteil der Welt wahrzunehmen, wird darüberhinaus ein Beitrag zu einer demokratisierten Gesellschaft geleistet.

Favela Painting

Das Kunstprojekt bewegt sich in sozial benachteiligten Gegenden und verleiht Menschen und Orten eine Stimme in der Öffentlichkeit. Die Kunstschaffenden versuchen den Abbau von Vorurteilen voranzutreiben und ökonomische Anreize (beispielsweise durch die weltweite Einzigartigkeit des Quartierbilds) in benachteiligten Gebieten zu schaffen. Dies trägt im weitesten Sinne sowohl zur Demokratisierung als auch zum Abbau von Ungleichheit bei. Durch die Vernetzung von Menschen, Gruppierungen und Ortschaften (national und international) wird Solidarität, Respekt und gegenseitiges Verständnis gefördert.

KuSch

Mit den Kunstprojekten in Schulen bewegt sich auch KuSch stark in einem gesellschaftlichen Kontext. Wie im Praxisfenster beschrieben, gehören die Teilnehmenden der Projekte zu Randgruppen und sind sowohl in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe als auch in ihrer Teilnahme eingeschränkt oder sogar davon ausgeschlossen. Die KuSch-Projekte leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung gesellschaftlicher Solidarität, Respekt, Autonomie und zur Erschließung kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe und Teilnahme. So fördert auch dieses Projekt mit seiner Wahrnehmungsschulung, der Förderung von Kommunikation und der Befähigung zur Gestaltung letztendlich den Abbau von Vorurteilen, sozialer Ungleichheit und Zugangsbeschränkungen.

4.2 Künstlerisch-ästhetische Projekte in der Soziokulturellen Animation

Im vorangehenden Kapitel wurde dargelegt, wie Wirkungen künstlerischer Tätigkeit zu einem Grossteil den intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation entsprechen können. Bamford veröffentlichte Studien von Kunstprojekten, die vorwiegend in einem Bildungskontext stattfanden, wo auch das Praxisbeispiel von KuSch zu verorten ist. Der pädagogische Aspekt erfährt bei beiden viel Beachtung und ist auch in den Ausführungen von beispielsweise Meis und Mies (2012) oder Jäger und Kuckhermann (2004) sehr präsent. Obwohl bei ihren Argumentationen durchaus soziokulturelle Ziele im Fokus stehen, wird die Soziokulturelle Animation nicht explizit erwähnt. Daraus ergibt sich folgende Frage: Welcher Rahmen und welche Bedingungen sind notwendig, damit künstlerisch-ästhetische Projekte gleichzeitig auch soziokulturelle Projekte sind?

pädagogischer Aspekt

Freizeitbereich Typisch für die Soziokulturelle Animation ist, dass sie vorwiegend im Freizeitbereich tätig ist. Führt sie künstlerisch-ästhetische Projekte durch, können diese in der Regel ohne jeglichen Zwang in Anspruch genommen werden. Primäres Anliegen soll dabei sein, wie Opaschowski (1979) betont, die emotionalen und sozial-kommunikativen Fähigkeiten anzusprechen (zit. in Moser et al., 1999, S. 16). Explizite Leistungssteigerung und der Erwerb schulischer Kompetenzen rücken dabei in den Hintergrund. Durch kulturelle und künstlerische Projekte im soziokulturellen Kontext, so Opaschowski weiter, werde Selbstaktivität angeregt, Kommunikation und Gruppenbildung ermöglicht sowie Kreativität freigesetzt (ib.).

Was kann Kunst? Auch Spierts (1998) richtet den Blick – hier im Sinne einer Präzisierung – auf solche kulturellen beziehungsweise künstlerischen Aktivitäten. Er erachtet sie nebst der ökonomischen und sozialen Partizipation unabdingbar für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Dies, weil er davon ausgeht, dass Kulturpartizipation und Kreativitätsentwicklung die Menschen auf die gesellschaftliche Debatte über kulturelle Normen und Werte vorbereiten kann. So werden sie, glaubt er, zu aktiveren Bürgerinnen und Bürgern in der Gesellschaft. Folgendes schreibt er der Kunst zu:

Kunst schärft die Sinne und verfeinert das Wahrnehmungsvermögen. Kunst erlaubt den Menschen einen Blick auf die Wirklichkeit und auf die verschiedenen Möglichkeiten, sie zu interpretieren. Kunst stellt Klischees und Vorurteile zur Diskussion und gibt den Menschen die Gelegenheit, vertraut zu werden mit dem, was noch unbekannt ist. In der Kunst erleben wir Gefühle, denen wir sonst nie begegnen würden. Kunst schärft das Gewissen und entwickelt Urteilsvermögen. Diese drei Fähigkeiten – Wahrnehmung, Nachvollziehen und Urteilen – können zu einer besseren Einsicht sowohl in die eigene Kultur wie auch in andere Kulturen führen. Man erhält die Gelegenheit, in beiden die wertvollen und weniger gelungenen Elemente zu entdecken und diesen gegenüber eine Haltung zu entwickeln. In diesem Sinne ist Kunst und kulturelle Bildung und Erziehung bei der Verwirklichung von Pluralität in der multikulturellen Gesellschaft von unschätzbarem Wert. (S. 208)

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf künstlerisch-ästhetische Projekte, deren Beteiligten mindestens drei verschiedenen Rollen zugeteilt werden können. Erstens sind da die Kunstschaffenden, die das nötige künstlerische Know-how mitbringen, zweitens die Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren, welche aus der Animationsposition sowie auch aus jener der Konzeption, Organisation und Vermittlung heraus agieren. Drittens ist die jeweilige Zielgruppe zu nennen, die selber künstlerisch tätig wird. Diese Kombination ist einerseits sehr fruchtbar, andererseits können sich auch Schwierigkeiten daraus ergeben.

Rollen

Im Folgenden werden also in einem ersten Schritt die möglichen Spannungsfelder betrachtet. Im Anschluss richtet sich der Fokus auf die Rolle der Kunstschaffenden einerseits und auf jene der Soziokulturellen Animation andererseits. Hier wird auf die angesprochenen Spannungsfelder noch einmal Bezug genommen. Welche Aufgaben haben die jeweiligen Akteure und Akteurinnen? Worin unterscheiden sie sich? Welches sind ihre möglichen Stärken und Schwächen in der Zusammenarbeit? Welche Bedeutung bei solchen Projekten der Öffentlichkeit zukommen kann, wird anknüpfend betrachtet. Abschliessend wird auf Risiken hingewiesen, die solchen künstlerischen Projekten vor allem in Bezug auf die gesellschaftliche Differenzierung innewohnen können.

4.2.1 Spannungsfelder

Als erstes soll das Spannungsfeld zwischen Kunst und Soziokultureller Animation betrachtet werden. Stäheli (2010) veranschaulicht die Gegensätze dieser beiden Bereiche: Künstler und Künstlerinnen streben im Allgemeinen höchste künstlerische Qualität an. Sie halten ihre individuelle Autorenschaft hoch und die Unberechenbarkeit, was die Wirkung ihrer Produkte betrifft, zeichnet ebendiese auch aus. Häufig haben sie den Anspruch, sich nicht für Ziele instrumentalisieren zu lassen, die sie nicht selbst gewählt haben. Autonomie ist für ihr Wirken zentral, die Kunstwerke werden aus einer individuellen und künstlerischen Notwendigkeit heraus geschaffen. Dies hat zur Folge, dass Kunstschaffende erstens kaum über ihre eigene Ästhetik verhandeln, zweitens aber auch, dass Zielsetzungen soziokultureller Projekte in diesem Kontext keinen leichten Stand haben. Denn die Soziokulturelle Animation auf der anderen Seite will, wenn sie sich im Bereich Kunst und Kultur bewegt, dass ihre Aktionen in gesellschaftlicher Hinsicht stets relevant sind. Dies bedeutet unter anderem, dass sie bereits vor der Durchführung von Projekten eine Vorstellung darüber hat, welche gesellschaftspolitischen Wirkungen sie zu erzielen erhofft. (S. 249–250)

künstlerische Qualität
und gesellschaftliche
Relevanz

Dass vor allem die Haltung der Kunstschaffenden hiermit etwas zugespitzt dargestellt wird, ist klar. Der Übergang von völlig autonomer Kunst zu Kunst mit explizit sozialen oder sozialpolitischen Zielen beziehungsweise Wirkungsabsichten ist fließend. Es gibt unzählige Künstlerinnen und Künstler, die mit ihrem Schaffen gesellschaftspolitische Themen aufgreifen und diskutierbar machen oder Kunst aus einer anderen, vielleicht eher ungewohnten Perspektive wirken lassen. Mit Joseph Beuys oder Martina Abramovic sollen nur zwei bekannte unter vielen genannt sein.

Produkt und Prozess

Ein weiteres Spannungsfeld eröffnet die Frage nach der Gewichtung von *Endergebnis* und *Prozess*. Geht es bei künstlerisch-ästhetischen Projekten vor allem um das schöpferische Schaffen an sich oder ist das Ziel, ein qualitativ möglichst hochwertiges Produkt zu erarbeiten? Es ist klar, dass diese Frage je nach Zielgruppe und Ausgestaltung des Projektes anders beantwortet werden muss. Fest steht aber, dass weder auf die eine noch auf die andere Ausrichtung gänzlich verzichtet werden darf. Hiebinger (2008) spricht von einem *prozessualen Kunstbegriff*, der im Sozial- und Gesundheitsbereich von Bedeutung sei, weil er eben die soziale und politische Dimension künstlerischen Handelns berücksichtige (S. 21). Die Autorinnen dieser Arbeit sind der Ansicht, dass sich dieser Begriff gut für Kunstprojekte im Kontext der Soziokulturellen Animation eignet. Dem Begriff «Kunst» scheint die Produktorientierung immanent zu sein. Indem «prozessual» hinzugefügt wird, wird deutlich, dass der Weg zum Endergebnis – in welcher Gewichtung auch immer – ebenfalls relevant ist.

Eigenwert der Kunst

Als letztes Spannungsfeld soll jenes genannt sein, das der vorliegenden Arbeit selbst innewohnt: Es wird davon ausgegangen, dass künstlerisch-ästhetische Aktivität bedeutsame positive Auswirkungen auf Menschen haben kann. Indem sie in der Fachliteratur nach *Transfereffekten* forschten, suchten die Autorinnen auch nach Beweisen, um solche Transferwirkungen belegen und somit künstlerisch orientierte Projekte besser legitimieren zu können. Daraus ergibt sich die Gefahr, den *Wert der Kunst an sich* in den Hintergrund zu stellen und sie für andere Zwecke zu instrumentalisieren. Verschiedene Autoren und Autorinnen, die in dieser Arbeit bereits erwähnt worden sind, äussern sich zu dieser Problematik. So sagt auch Hiebinger (2008), dass Tanz, Musik und bildende Künste häufig sogar therapeutische Wirkungen entfalten können. Und zwar sowohl für die Ausübenden wie auch für die Zuschauenden. Nichtsdestotrotz dürfe aber nicht vergessen werden, dass die Kunst eine originäre, künstlerische Kraft besitzt. Das bedeutet auch, dass Kunst nicht ausschliesslich zu Zwecken der Therapie, der Behandlung oder der Verbesserung von Schulleistungen instrumentalisiert werden darf. (S. 20)

Welche Rollen die in diesen Spannungsfelder Agierenden einnehmen (können), wird in den nachfolgenden Unterkapiteln aufgezeigt.

4.2.2 Rolle der Kunstschaffenden

Mit diesen Spannungsfeldern im Hinterkopf soll die Aufmerksamkeit nun der Rolle der Kunstschaffenden entgegengebracht werden. Als erstes stellt sich die Frage, ob professionelle Künstlerinnen und Künstler in einem soziokulturellen Kunstprojekt dabei sein müssen. Sind sie nicht zu stark im Kunstkontext verankert? Ist ihre Perspektive nicht zu sehr auf den ästhetischen Aspekt ausgerichtet, als dass der sozialen Dimension genügend Aufmerksamkeit und Sorgfalt entgegengebracht werden kann? Trifft dies zu, kann dies tatsächlich eine Schwäche darstellen. Ebenso, wenn Kunstschaffende ungenügendes pädagogisches Gespür mitbringen. Darüber hinaus sind die Autorinnen aber der Ansicht, dass es äusserst wichtig ist, fachkundige Kunstschaffende mit an Bord zu haben. Denn die Soziokulturelle Animation arbeitet tendenziell mit Menschen in benachteiligten Situationen. Häufig haben diese Personen oder Personengruppen mit defizitären Zuschreibungen und Vorurteilen umzugehen. Hiebinger (2008) spricht überwiegend aus der sozialpädagogischen Perspektive, wenn sie sagt, dass die Kunstschaffenden die Teilnehmenden weniger mit einem diagnostischen Auge betrachten (S. 19). Dies kann aber auch im soziokulturellen Kontext von Vorteil sein. Während sich die Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren bereits bei der Konzipierung des Projektes Gedanken über die gesellschaftliche Relevanz machen (vgl. dazu Stäheli in 4.2.1), gehen die Künstler und Künstlerinnen die Sache eher unter einem ästhetischen Gesichtspunkt an. Dies, so Hiebinger (2008) ermögliche den Teilnehmenden, ein neues Rollenverständnis zu erlangen, das von diesen defizitären Zuschreibungen wegrückt (S. 19).

Perspektivenwechsel

Um dieses neue Rollenverständnis zu erreichen, ist es notwendig, dass sich die Projektteilnehmenden während des Schaffensprozesses selber als Künstler und Künstlerinnen fühlen. Eine symmetrische Beziehung zwischen den Kunstschaffenden und Teilnehmenden ist dafür wichtig. Nur so, wie Hiebinger (2008) weiter erklärt, ist die erfolgreiche Suche nach individuellem und kollektivem Ausdruck während des Projektes möglich (S. 19). Es kann gut sein, dass der Prozess der künstlerischen Tätigkeit Krisen und Probleme auslöst und/oder dass Projektteilnehmende auf die eine oder andere Art ermutigt werden müssen. Von Seiten der Kunstschaffenden wird daher verlangt, dass sie ein gewisses Gespür für solche Zustände mitbringen. Sensibilität und Offenheit sind essen-

fachliche Kompetenzen

zielle Eigenschaften, so auch Hiebinger (2008), damit ein Projekt mit Teilnehmenden aus unterschiedlichsten sozialen Verhältnissen gelingt. Aufgabe der Kunstschaffenden ist es nämlich auch, die Zielgruppe bei der Erarbeitung ihrer Kunstwerke so zu unterstützen, dass diese so weit wie möglich ihrem Ausdruck, ihren Wünschen und ihrer Wahrnehmung entsprechen. (S. 23) Es ist unschwer nachvollziehbar, dass dafür eine gute Einführung in die Materie von Vorteil ist. Kunstschaffende als Expertinnen und Experten von Theater, Malerei oder bildnerischem Gestalten wissen am besten Bescheid über Material, Herangehensweise und Fertigkeiten, die grundlegend sind und daher als erstes vermittelt werden sollten. Hiebinger ist es diesbezüglich wichtig hervorzuheben, dass künstlerisches Tätigsein in Projekten auch kontinuierliche disziplinierte Arbeit am Werk bedeute. Und genau dazu benötigen die Teilnehmenden spezifische Fähigkeiten, die zu vermitteln Aufgabe der Künstlerinnen und Künstler ist. Es ist ihr ein Anliegen, dass die Befähigung erkannt wird, die für das Zustandekommen eines Kunstprojektes notwendig ist. (ib. S. 14)

Orientierung am Endprodukt

Dies wirft die Frage auf, wie eine solche Ausdauer bei der Zielgruppe erreicht werden kann. In diesem Zusammenhang kommt erneut das Spannungsfeld zwischen Prozess und Produkt ins Spiel. Hiebinger (2008) beruft sich auf den Theaterregisseur Peter Brook, wenn sie verdeutlicht, dass erst die Orientierung am Endprodukt, also beispielweise ein zu erarbeitendes Theaterstück, dem Prozess die nötige Anziehungskraft verleiht (S. 18). Die Aussicht also auf eine Vorstellung oder Präsentation kann den Weg dahin entscheidend beeinflussen. Und gleichermassen ist die Authentizität der Fachkräfte, wie Spierts (1998) betont, essenziell für die Begeisterung der Teilnehmenden (S. 209).

Zusammengefasst sind die Autorinnen der vorliegenden Arbeit der Meinung, dass es bei Projekten, die explizit als künstlerisch-ästhetische Projekte konzipiert sind, von Bedeutung ist, dass professionelle Kunstschaffende dabei sind. Die notwendige fachliche Einweisung in die Gestaltungsmöglichkeiten können sie am besten gewährleisten. Indem ihr primärer (aber nicht einziger) Fokus auf dem qualitativ hochwertigen Endprodukt liegt, wird die schöpferische Kraft der Zielgruppe ernst genommen. Es wird ihr etwas zugetraut. Überdies läuft die Kunst weniger Gefahr, für reine Leistungssteigerungen instrumentalisiert zu werden. Damit die Kunstschaffenden ihre Rolle bestmöglich wahrnehmen können, ist zwischen ihnen und den Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren eine Klärung des Rollenverständnisses wichtig.

4.2.3 Rolle der Soziokulturellen Animation

Welche Rolle aber soll die Soziokulturelle Animation einnehmen, wenn sie künstlerische Projekte lancieren möchte? Oben wurde aufgezeigt, wie wichtig auch der von Kunstschaffenden gut eingeführte Umgang mit Materialien ist, damit technische, ästhetische, verbale und motorische Potenziale der Projektteilnehmenden adäquat zur Entfaltung kommen können. Überdies ist es notwendig, sich, wie auch Spierts (1998) bekräftigt, zu vergegenwärtigen, dass es bei kreativen und kulturellen Aktivitäten ebenso um Entspannung, Bildung, um das Knüpfen von Kontakten und um die Zusammenarbeit mit anderen geht (S. 189).

Allgemein darf mit Reto Stäheli (2010) gesagt werden, dass Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren für die Konzipierung und Durchführung von Projekten beziehungsweise sozialen Aktionen zuständig sind (S. 240). Sind sie im Kontext solcher kultureller Projekte also Kulturmanager oder Kulturmanagerinnen? Wenn ja, mit welcher Aufgabe, in welcher Funktion und mit welcher Zielsetzung agieren sie? Gewiss sind Parallelen zwischen den beiden Berufsfelder zu erkennen, denn soziokulturell Tätige finden sich in ähnlichen Funktionen wieder und haben teilweise vergleichbare Aufgaben zu erfüllen (konzipieren, organisieren, leiten, evaluieren von kulturellen Projekten etc.). Die Zielsetzungen hingegen können, je nach Institution, differieren. Anhand des Handlungsmodells von Gabi Hangartner (vgl. Kapitel 2.4) soll aufgezeigt werden, welche Interventionspositionen die Soziokulturelle Animation in künstlerisch-ästhetischen Projekten vorwiegend einzunehmen hat:

Kulturmanagement?

Interventionsposition	Aktivitäten der Fachpersonen
Animationsposition	animieren, arrangieren, beteiligen
Organisationsposition	unterstützen, planen, durchführen, auswerten
Konzeptposition	erforschen, erkunden, konzipieren
Vermittlungsposition	problematisieren/thematisieren, übersetzen, verhandeln, Konflikte lösen

Abbildung 21: Interventionspositionen ergänzt mit Aktivitäten der Fachpersonen nach Hangartner (eigene Darstellung, 2014)

Animationsposition

Wenn es in der Animationsposition darum geht, offene und niederschwellige Situationen zu schaffen, so ist es im Kontext künstlerischer Projekte Aufgabe der Animatorinnen und Animatoren, eben solche offenen Möglichkeiten für künstlerische Betätigungen der Zielgruppen zu arrangieren. Diese Aktionen sind so weit wie möglich so zu gestalten, dass Menschen verschiedener Herkunft oder

Offenheit

Schichten und Menschen unterschiedlichen Alters etc. beteiligt werden können. Dabei sind soziokulturell Tätige dazu angehalten, ihre Zielgruppen zur Partizipation zu animieren, ihre Interessen und Bedürfnisse zu wecken und aufzunehmen.

Organisationsposition

organisatorische
Hilfestellung

Die Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren haben in künstlerischen Projekten die Aufgabe, Beteiligte (Adressatinnen und Adressaten und auch Kunstschaffende sowie weitere Involvierte) zu unterstützen. Je nach Arrangement und Selbständigkeit der Zielgruppe ist hier mehr oder weniger organisatorische Hilfestellung gefragt. Nach Erfahrung der Autorinnen der vorliegenden Arbeit verlangen künstlerische Projekte im soziokulturellen Kontext oftmals ein eher hohes Mass an Organisation vonseiten der Animatorinnen und Animatoren. Dabei ist es wichtig, die Organisation möglichst flexibel zu halten, um auf veränderte Bedürfnisse oder Umstände reagieren zu können.

Durchführung und
Evaluation

Professionelle der Soziokulturellen Animation sind zudem dafür verantwortlich, dass Aktionen, Projekte oder Aktivitäten entlang der jeweiligen Zielsetzungen durchgeführt und sorgfältig evaluiert werden. Im Rahmen künstlerischer Aktivitäten lassen sich hier beispielsweise kreative Evaluationsmethoden miteinbeziehen.

Konzeptionsposition

Situationsanalyse

Wenn eine künstlerische Aktion geplant werden soll, müssen im Vorfeld zuerst einige Aspekte erforscht werden. Welche Ressourcen (finanziell, infrastrukturell, materiell, personell etc.) sind vorhanden? Steht beispielsweise ein Atelierraum zur Verfügung oder plant man eine künstlerische Intervention im öffentlichen Raum? Können Kunstschaffende aus dem Quartier miteinbezogen werden?

Bedürfnisorientierung

Ebenso müssen Bedürfnisse der potenziellen Zielgruppen erkundet werden, denn, wie auch Alex Willener (2010) sagt, gelingen Projekte nur dann, wenn sie den Puls oder die Befindlichkeit der Adressatenschaft treffen (S. 141). Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren haben den Auftrag, adäquate, attraktive, zielgerichtete und nachhaltige künstlerische Aktivitäten zu konzipieren.

Vermittlungsposition

Diversity

Soziokulturell Tätige agieren oft in verschiedenen Lebenswelten. Bei Projekten können Gruppen beziehungsweise Individuen unterschiedlichen Alters oder unterschiedlicher Bildung etc. aufeinander treffen und zwischen diesen gilt es zu vermitteln. Jugendliche beispielsweise sprechen eine andere Sprache, haben

andere Bedürfnisse und Vorstellungen als Erwachsene. Ein Künstler oder eine Künstlerin hat andere Erwartungen als die partizipierende Zielgruppe. Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren treten hier als Übersetzende in die Vermittlungsposition.

Soziokulturell Tätige haben, wenn sie in ortsbezogenen Institutionen arbeiten, in der Regel ein grosses Wissen über den Sozialraum und über ihre Adressatenschaft. Solches Wissen kann relevant sein für künstlerische Aktivitäten oder sogar in den Fokus solcher Interventionen geraten.

Sozialraum

In all diesen Positionen ist es wichtig, dass Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren bei künstlerisch-ästhetischen Projekten die Bedeutung von ästhetischer Erfahrung beziehungsweise ästhetischem Verhalten kennen. Was heisst das? Gemäss Stäheli (2010) reichen sinnliche Erfahrungen der Zielgruppe – also beispielsweise reiner Kunstkonsum – für ästhetisches Verhalten nicht aus. Vielmehr muss dieses sinnliche Erfahren mit Reflexion verknüpft werden. Und eben dies können Kunstwerke provozieren, weil sie meistens durch Mehrdeutigkeit ausgezeichnet sind. Um zu einer Interpretation zu gelangen, muss mit allen Sinnen genau wahrgenommen werden. Es werden unterschiedliche Deutungen gegeneinander abgewogen und es gilt, über Phänomene nachzudenken. Nach Stäheli kann so die Sicht auf die Welt verändert werden. Irritationen, ausgelöst durch Kunst, stellen bisheriges Wissen infrage, was zur Folge haben kann, dass gewisse Vorstellungen über die Wirklichkeit revidiert werden. (S. 245) Wünschenswert wäre es, dass so auch Vorurteile oder negative Selbstbilder verringert werden. Bei der Konzipierung von Projekten – in Zusammenarbeit mit den Kunstschaffenden und nach Möglichkeit mit den Zielgruppen – zeigt sich demgemäss die Herausforderung, Rahmenbedingungen zu schaffen, die solch ästhetisches Verhalten möglich machen. Dies ist primär Aufgabe der Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren.

ästhetisches Verhalten

Ebenso – auch vor der Konzipierung beziehungsweise Durchführung eines künstlerischen Projektes – ist es empfehlenswert, dass sich die Verantwortlichen aus der Soziokulturellen Animation über das Kunsterlebnis und das ästhetische Bewusstsein an sich Gedanken machen, denn es gibt nicht nur, wie oben beschrieben, das rezeptive Kunsterlebnis, sondern auch das in der vorliegenden Arbeit zentrale: das produktive. Das Handeln rückt hier also in den Fokus. Dazu beschreibt Peter Wanzenried (2004) zwei grundlegende Formen menschlichen Handelns: Erstens ist da das sinnhafte und ganzheitliche Wahrnehmen (Aisthesis), zweitens das gestaltende und formgebende Schaffen (Poiesis) (zit. in

Kunsterlebnis
und ästhetisches
Bewusstsein

Stäheli, 2010, S. 245). Diese zwei Handlungsarten begegnen uns nicht nur im Kunstkontext, sondern überall, auch im Alltag. Wenn nun also Stäheli (2010) sagt, dass sich ästhetisches Bewusstsein vor allem dann nachhaltig entwickelt, wenn eine eigene gestalterische Auseinandersetzung stattfindet (S. 247), darf angenommen werden, dass sich dieses erworbene ästhetische Bewusstsein auch nachhaltig in den Alltagshandlungen widerspiegelt.

kunstanaloge Haltung

Solche ästhetischen Erfahrungsprozesse können durch Animatorinnen und Animatoren in Projekten gefördert werden. Es ist dabei zu empfehlen, dass sie eine kunstanaloge Haltung einnehmen. Dies bedeutet unter anderem, dass die Zielgruppe einen grösstmöglichen Raum für ihre Imagination erhält. Sie soll dort experimentieren, forschen und gestalten können. (Stäheli, 2010, S. 246–247) Hier kommt also abermals die Balance zwischen Produkt und Prozess ins Spiel. Die künstlerische Haltung bedeutet eher eine Fokussierung auf das Endergebnis, während die kunstanaloge Haltung daneben auch sehr prozessorientiert ist. Die nachfolgende Grafik von Wanzenried (Abbildung 22) soll diesen prozessualen Charakter abschliessend veranschaulichen.

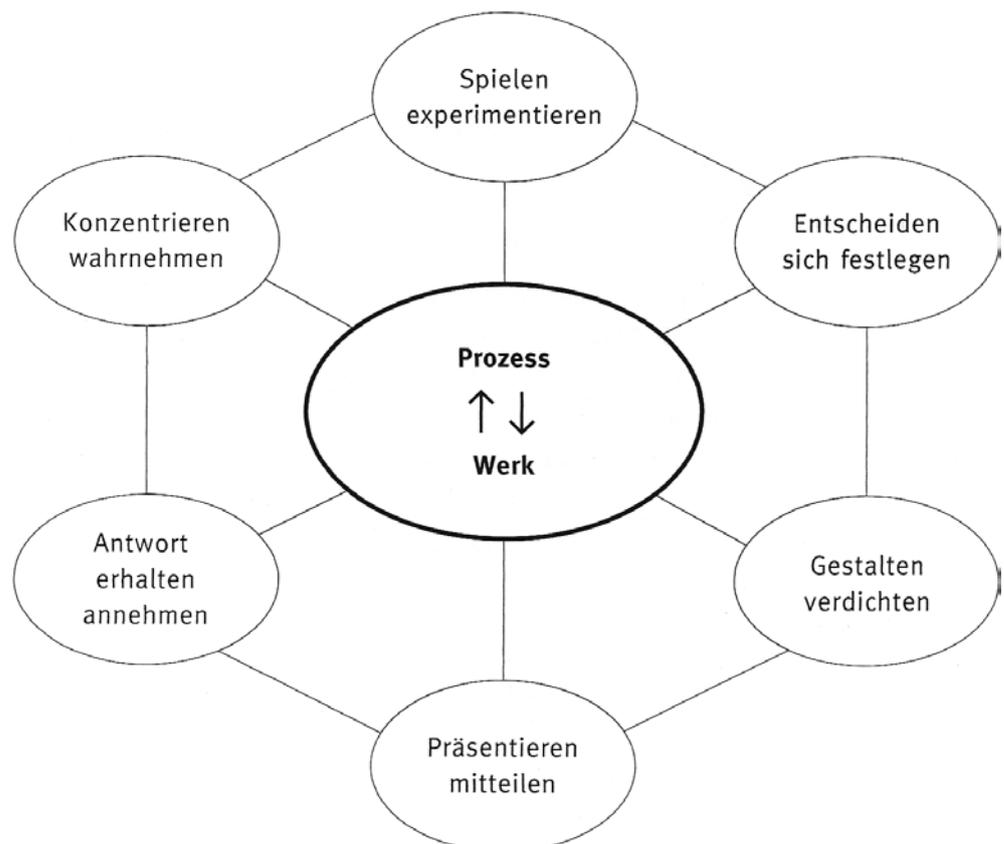


Abbildung 22: Aspekte und Phasen des kunstanalogen, intermodalen Lernens nach Wanzenried, 2004 (zit. in Stäheli, 2010, S. 247)

4.2.4 Bedeutung der Öffentlichkeit

Die Soziokulturelle Animation ist stets darum bemüht, Bedingungen zu schaffen, die zu einem besseren Verständnis der unterschiedlichen Kulturen, Generationen und Lebensweisen beitragen. Dabei geht es ihr nicht primär darum, zwischen all diesen verschiedenartigen Menschen oder Menschengruppen enge Beziehungen zu erlangen. Es reichen oftmals schon schwache Kontakte aus, damit Vorurteile und mögliche Ängste abgebaut werden können. Zudem bieten diese schwachen Kontakte für benachteiligte Personen oder Gruppen unter Umständen bereits Gelegenheit, Zugang zu externen Ressourcen zu erhalten. Gregor Husi (2010) bezieht sich in diesem Zusammenhang auf den Soziologen Robert Putnam und nennt diese schwachen Beziehungen *brückenschlagendes Sozialkapital* – «*bridging capital*». Die Identitätsbildung werde dadurch auch in grossen Gruppierungen leichter. (S. 125) Mittels künstlerischer Tätigkeit kann das Brückenschlagen über Klassen-, Milieu- und Lebensbereichsgrenzen hinaus begünstigt werden. Beispielsweise können Projekte, in denen Menschen aus unterschiedlichen Lebensbereichen zusammenkommen und mitwirken, solche Begegnungen ermöglichen. Dasselbe gilt für Präsentationen und Abschluss-events, die anderen Interessierten Einblick in das Geschaffene erlauben.

«bridging capital»

Auch in der Fachliteratur zu dieser Thematik wird betont, wie wichtig der Abschluss eines künstlerischen Projektes ist. Für die Teilnehmenden ist dies deswegen von so grosser Bedeutung, weil es ihnen verdeutlicht, worauf sie hinarbeiten. Was soll am Schluss gezeigt oder präsentiert werden? Eine Präsentation kann sowohl in künstlerischer als auch in gesellschaftlicher Hinsicht relevant sein. Hiebinger (2008) äussert sich dazu aus der künstlerischen Perspektive und meint, dass ein gelungener Prozess erst in der Präsentation zu seiner Vollendung komme. Dank der Präsentation tritt das Erschaffene mit seiner Ästhetik in den Vordergrund, das eigene Werk erlangt dadurch noch endgültiger den Charakter einer künstlerischen Produktion. Weiter sagt sie, indem sie den Blick auf den gesellschaftlichen Aspekt von Präsentationen erweitert, dass Veröffentlichungen den Dialog mit dem Publikum initiieren. (S. 24) Erfolgreiche Präsentationen, so Meis und Mies (2012), können zu mehr Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl führen und motivierend sein für weitere Aktivitäten. Als erfolgreich sind sie unter anderem dann zu bewerten, wenn das Publikum beziehungsweise die Öffentlichkeit positive und wertschätzende Rückmeldungen verlauten lässt. (S. 28)

Präsentationen

**sensible
Situationseinschätzung** Die Autorinnen sind allerdings der Meinung, dass trotz dieser positiven Auswirkungen von Präsentationen stets sensibel abgewogen werden sollte, wie viel Öffentlichkeit den jeweiligen Projektteilnehmenden zugemutet werden darf. So kann die Aussicht auf eine unbeschränkt öffentliche Theatervorführung die Laienschauspieler derart einschüchtern, dass sie dem positiven Erarbeitungsprozess nicht zuträglich ist. Umgekehrt kann es aber auch sein, dass eine solche öffentliche Präsentation zwar Lampenfieber hervorruft, den Schaffensvorgang aber entscheidend und in fruchtbarer Weise begünstigt – und somit auch die Wirkungen, die in der vorliegenden Arbeit zentrales Thema sind. Sowohl die Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren wie auch die beteiligten Kunstschaaffenden sind dazu angehalten, die Situation so feinfühlig wie möglich abzuschätzen. Sie haben der Zielgruppe gegenüber auch eine gewisse Schutzfunktion wahrzunehmen. Eine Zurschaustellung der Zielgruppe, ohne dass diese selbst erkennbar davon profitiert, sondern im schlimmsten Fall darunter leidet, muss unter allen Umständen vermieden werden. Dies gilt gleichermassen für jegliche Art von «übermässiger» Überforderung. Dies könnte sich schwächend und entmutigend statt stärkend auswirken.

4.3 Kritische Betrachtung

Überschätzung Bislang standen die positiven Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten im Vordergrund. Künstlerische Tätigkeit, so wertvoll sie für vieles ist, darf jedoch auch nicht überschätzt werden. Sie bietet keine Garantie für Krisenbewältigung. Auch Stäheli (2012) warnt vor einer Überschätzung: «Allein mit Kunst können grössere soziale Problemlagen zum Beispiel in einem Quartier kaum abgedeckt werden (. . .)» (S. 406).

Instrumentalisierung Neben der Gefahr, das Potenzial von Kunst zu hoch einzuschätzen, soll an dieser Stelle nochmals auf das Problem der Fokussierung auf die Kompetenzförderung, oder anders gesagt auf die Instrumentalisierung von Kunst, hingewiesen werden. Meis und Mies (2012) meinen dazu, dass wichtige Werte und Inhalte künstlerisch-ästhetischer Projekte zugunsten dieser Kompetenzförderung verlorengehen. Die Aufgabe, bei der Zielgruppe Wissensbegierde und Offenheit auszulösen, kann so, mit Ausrichtung auf (letztlich häufig ökonomische) Mehrwerte, nicht richtig wahrgenommen werden. (S. 53)

Weiter gilt es zu bedenken, wer welchen Zugang zu Kunst hat und wer welches Kunstverständnis mit sich bringt. Kunst und Kultur, allgemein gesprochen, bergen immer ein gewisses Ausgrenzungspotenzial in sich. Stäheli (2010) sagt zurecht, dass sich Professionelle der Soziokulturellen Animation bewusst sein müssen, dass kulturelle Praktiken einer «Elite» soziale Ausgrenzung verstärken können (S. 258). Die Soziokulturelle Animation steht gewissermassen in einem spannungsgeladenen Verhältnis zur Hochkultur. Moser (2010) führt aus, dass sie beispielsweise mit Jugendtheater oder Jugendkunstschulen an ein mittelschichtorientiertes Kulturverständnis anknüpft. Andererseits sprechen auch anspruchsvollere Angebote der Alternativkultur meist kaum ein Unterschichtpublikum an. (S. 81) Gerade in der soziokulturellen Arbeit stellt sich immer die Frage: Wie kann die Zielgruppe am besten erreicht werden? Wie wird sie abgeholt? Populärkultur kann diesbezüglich als Anknüpfungspunkt dienen. Es handelt sich dabei gemäss Spierts (1998) um jene Kultur, die bei den Massen beliebt ist. Sie kann Schnittpunkt sein zwischen Kulturen der Elite und Kulturen der Volksmasse. (S. 207)

Zugang

Es kann auch sein, dass gewisse Menschen aus bestimmten Schichten, Lebensbereichen oder Milieus den Begriff «Kultur» als etwas Abgehobenes verstehen. Moser (2010) beschreibt den Kulturbegriff in Bezug auf den Machtaspekt, der ihm innewohnen kann. So kann der Glaube vorherrschen, Kultur könne man «besitzen» oder man könne «Kultur haben». In diesem Verständnis dient er der gesellschaftlichen Distinktion zu. (S. 78) Für die Praxis der Soziokulturellen Animation heisst dies, dass bei künstlerischen Projekten oder Aktionen darauf achtgegeben werden muss, wie man sie betitelt. Verschiedene Menschen haben verschiedene Vorstellungen von Kunst. Den einen ist sie sympathisch, den anderen fremd. Spierts (1998) fügt an, es könne sein, dass die Zielgruppe mit dem Gefühl aufgewachsen sei, dass «Kunst» nichts für sie sei, sondern eher etwas für die Elite (S. 207).

Machtaspekt

Bestimmte künstlerische Aktivitäten gehören oftmals zu bestimmten gesellschaftlichen Gruppen. Durch die Ausübung solcher Aktivitäten werden Unterschiede aufgezeigt und noch erhärtet. Diese reproduzierten Hegemonien zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen können gemäss Stäheli (2010) aber durchbrochen werden, wenn kulturelle Praktiken, die eigentlich einer bestimmten Lebenswelt zugeordnet werden, plötzlich in einem anderen Kontext auftauchen (S. 251). Es könnte also Aufgabe der Soziokulturellen Animation sein, solche Settings zu arrangieren oder Projekte in diesem Sinne zu konzipieren.

Durchbrechen von
Hegemonien

Es soll an dieser Stelle nochmals betont werden, dass künstlerische Tätigkeiten im Kontext soziokultureller Arbeit möglichst niederschwellig und nahe an der Zielgruppe sein sollen. Wie der Soziologe Peter Alheit (1992) treffend ausführt, geht es der Soziokulturellen Animation in Bezug auf künstlerische Aktivitäten nicht darum, die Massen aufzuklären oder gar deren Geschmack verbessern zu wollen. Vielmehr geht es um eine Art Urvertrauen in die Kulturfähigkeit der Menschen. «Culture is ordinary», betont Alheit, die allermeisten kulturellen Aktivitäten seien nämlich sehr viel fantasievoller und hintergründiger als es auf den ersten Blick scheinen mag. (zit. in Moser et al. 2010, S. 82)

Abschliessend sollen noch einmal die Worte des holländischen Kunstschaffenden Ton Bevers (2012) zitiert werden: «Art is what certain people at certain times in certain places say that art is» (zit. in Klaver, 2013, S. 8). Dies gilt auch für künstlerisch-ästhetische Projekte der Soziokulturellen Animation: Kunst ist, was man daraus macht.

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

In diesem letzten und abschliessenden Kapitel sollen die wichtigsten Aussagen und Erkenntnisse der vorliegenden Bachelorarbeit nochmals in konzentrierter Form wiedergegeben werden. Dazu gehören die Beantwortung der drei Fragestellungen, weitere Erkenntnisse in Bezug auf die Ergebnisse und Konsequenzen für die Ausbildung Soziokultureller Animatorinnen und Animatoren sowie eine Darlegung weiterführender Fragen.

5.1 Beantwortung der Fragestellungen

Die folgenden Ausführungen widmen sich der verdichteten Beantwortung der drei Fragestellungen. Dazu werden die wichtigsten Erkenntnisse kurz zusammengefasst und erläutert.

5.1.1 Fragestellung A

Welches sind die Ziele und Anliegen (intendierte Wirkungen) der Soziokulturellen Animation in der Deutschschweiz, insbesondere der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit?

Im Kapitel 2 beschäftigten sich die Autorinnen mit den Anliegen und Zielen der Soziokulturellen Animation und stellten sich die Frage, welche Wirkungen diese mit ihrer Tätigkeit bei den Zielgruppen beabsichtigt. Die angestrebten Ziele der Soziokulturellen Animation finden sich nirgends eindeutig niedergeschrieben. Je nach Hintergrund und Perspektive der Interpretierenden erfahren sie unterschiedliche Gewichtung. Die von den Autorinnen herausgearbeiteten Wirkungen auf die Zielgruppen dienen als Orientierung und sind nicht als abschliessend oder endgültig zu bewerten:

- Wahrnehmung und Bewusstsein** Die Soziokulturelle Animation fördert bei den Zielgruppen die *Wahrnehmung* und das *Bewusstsein* von eigenen und fremden Bedürfnissen, Ressourcen, Interessen, Konflikten, Kulturen und der Umwelt.
- Kommunikation** Ihr ist die *Kommunikationsfähigkeit* der Zielgruppen ein Anliegen. Mit ihren Interventionen versucht sie gewisse Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen es der Zielgruppe ermöglicht wird, sich mutiger auszudrücken. Dies betreffend der Artikulation von sowohl eigenen als auch fremden Bedürfnissen und Interessen, von (Gesellschafts-)Kritik sowie im Hinblick auf kulturellen, sozialen und politischen Austausch.
- Gestaltung** Die Soziokulturelle Animation unterstützt die Zielgruppen bei der Erweiterung ihrer *Gestaltungsfähigkeit* in Bezug auf aktivere Teilhabe und Teilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Leben. Dabei spielt vor allem die Förderung einer aktiven, autonomen und ressourcenorientierten Lebensgestaltung sowie Motivation zu Innovation, Partizipation und gesellschaftlichem Engagement eine Rolle.
- gesellschaftliche Zustände** Weiter fördert sie *gesellschaftliche Zustände*, die geprägt sind von Solidarität, sozialer Kohäsion sowie demokratischem und wertschätzendem Zusammenleben. Weiter strebt sie sozialen und kulturellen Ausgleich sowie eine gute Vernetzung zwischen Einzelnen, Gruppen und der Gemeinschaft an.

Die angestrebten Wirkungen schliessen sowohl Körper als auch Geist mit ein und beziehen sich auf die Ebenen der Gesellschaft, der Gruppe und des Individuums. Die Autorinnen betrachten es als Hauptaufgabe der soziokulturellen Arbeit Raum zu schaffen, in dem die Zielgruppe sich entfalten und ausdrücken kann. Dabei tritt das Prinzip des Empowerments in den Vordergrund. Wie Norbert Herriger (2006) treffend beschreibt, soll Empowerment Menschen zur Entdeckung eigener Stärken ermutigen und Hilfestellung bei der Entwicklung von Lebensautonomie und Selbstbestimmung leisten (zit. in Alex Willener, 2007, S. 54).

5.1.2 Fragestellung B

Welche Wirkung können künstlerische Tätigkeiten (im sozialen Kontext) auf die künstlerisch Tätigen selbst haben?

Das Kapitel 3 beschäftigt sich mit Effekten, die künstlerische Aktivitäten bei künstlerisch Tätigen auslösen können. Aus den Studienüberblicken von Christian Rittelmeyer (2012) und Anne Bamford (2010) wurde ersichtlich, dass der Kunst eine Vielfalt an Wirkungen zugeschrieben wird, die im Kontext soziokultureller Arbeit relevant sind. An dieser Stelle werden die wichtigsten Erkenntnisse und Kernaussagen der UNESCO- und der Rittelmeyer-Studie noch einmal in Kürze aufgeführt. Dabei wird hier nicht nach Kunstsparte und Art der künstlerischen Tätigkeiten unterschieden:

Beide Studien verzeichnen positive Effekte auf die *kognitiven Fähigkeiten*. So zeigten sich Verbesserungen betreffend der Auffassungsgabe, des räumlichen Vorstellungsvermögens, der Lese-, Schreib- und Ausdrucksfähigkeiten und in Bezug auf Kreativität, Konzentrationsfähigkeit und die allgemeine Vorstellungskraft.

kognitive Fähigkeiten

Auch hinsichtlich der *Wahrnehmung* beschreiben sowohl Bamford als auch Rittelmeyer positive Wirkungen. Selbstreflexion, Selbstbewusstsein, Neugier, Motivation und Beobachtungskompetenz erhöhten sich und es wurden Verbesserungen in den Bereichen Kultur- und Sozialbewusstsein, Lebenseinstellung und Deutung verbaler und körperlicher Botschaften verzeichnet.

Wahrnehmung

Bezüglich *emotionaler Fähigkeiten* zeigen die beiden Studien eine Verbesserung der allgemeinen Lebenseinstellung, des Umgangs mit Gefühlen und eine Erhöhung der intrinsischen (Lern-)motivation sowie des Durchhaltevermögens auf.

Umgang mit Gefühlen

Auf *physischer Ebene* waren positive Effekte betreffend des körperlichen Wohlbefindens, der Gesundheit und des Körperbewusstseins feststellbar. Es wurde überdies eine grössere Genauigkeit der eigenen Körperbewegungen erkannt.

physische Effekte

Ebenfalls belegen die beiden Studien Wirkungen auf *soziale Fähigkeiten*. Dies zeigte sich in einer Erhöhung der Teamfähigkeit, des Gruppenzusammenhalts, in einem zwangloseren Umgang mit anderen Kulturen sowie in gesteigertem Respekt, in erhöhter Solidarität, Empathie, Toleranz, Grosszügigkeit und Bereitschaft zur Konfliktbewältigung.

soziale Fähigkeiten

5.1.3 Fragestellung C

Inwiefern entsprechen Wirkungen künstlerischer Aktivitäten den intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation und was bedeutet dies für die Praxis?

Im Kapitel 4 beschäftigten sich die Autorinnen mit der Frage, inwiefern sich die Wirkungen von künstlerischer Tätigkeit und die intendierten Wirkungen Soziokultureller Animation entsprechen. In der Auseinandersetzung mit der Thematik dieser Arbeit stellten die Autorinnen zahlreiche Parallelen zwischen intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation und erforschten Wirkungspotenzialen der Kunst fest.

Kompetenzerweiterung Künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten haben einen positiven Einfluss auf die Erweiterung von Kompetenzen in den Bereichen *Wahrnehmung und Bewusstsein, Kommunikation, Gestaltung* und können positive *gesellschaftliche Auswirkungen* mit sich bringen. Diese so erworbenen Kompetenzen, entsprechen jenen, die auch im Sinne der Soziokulturellen Animation gefördert werden sollen. Aus diesem Grund sind die Autorinnen der Ansicht, dass Kunst und Soziokulturelle Animation für eine Zusammenarbeit prädestiniert sind und sowohl in der sozialen als auch in der künstlerischen Praxis ein wirkungsvolles Gespann abgeben.

Praxisfenster Aus der Beschreibung und Interpretation der Praxisbeispiele Westwind, Favela Painting und KuSch wird ersichtlich, dass in allen drei Projekten Wirkungen in den Bereichen *Wahrnehmung und Bewusstsein, Kommunikation und Gestaltung* zu finden sind. Teilweise fließen sie sogar explizit in die Zielsetzung und Durchführung mit ein und haben ihrerseits auch Einfluss auf die *Gesellschaft*. Es kann zudem herausgelesen werden, dass die Entwicklung von Kreativität in allen Projekten einen wichtigen Platz einnimmt und aktiv gefördert wird.

Spannungsfelder In der Zusammenarbeit von soziokulturell Tätigen und Kunstschaffenden können durch unterschiedliche Perspektiven und Fokusse Spannungsfelder entstehen. So kann der Autonomieanspruch des Kunstschaffenden den Zielen der Soziokulturellen Animation entgegenstehen. Sie erwartet von ihren Interventionen eine gewisse gesellschaftliche Relevanz. Weiter können auch die Ansprüche, ein künstlerisch hochstehendes Endprodukt zu kreieren und gleichzeitig einen soziokulturell wertvollen Prozess zu gewährleisten, Interessenskonflikte hervorrufen. Ferner entsteht parallel zur Benennung von Wirkungspotenzialen von Kunst das Risiko, Kunst als Mittel zum Zweck abzuwerten.

Trotz möglicher Spannungsfelder hat die Rolle der Kunstschaffenden nach Ansicht der Autorinnen einen sehr hohen Stellenwert bei künstlerisch-ästhetischen Projekten in der Sozialen Arbeit. Durch die Mitwirkung von Kunstschaffenden können defizitäre, diagnostische Zuschreibungen aus dem Fokus rücken und die Zielgruppe fühlt sich nicht «therapiert» sondern ernstgenommen als Künstlerinnen und Künstler, denen etwas zugetraut wird. Neben der professionellen Einführung in Techniken und Materialien wird den mitwirkenden Kunstschaffenden auch ein Gespür für Krisen und Probleme abverlangt, die während des schöpferischen Prozesses auftauchen können. Bei künstlerischen Projekten in der soziokulturellen Animation ist eine zielgruppengerechte Balance von Produkt und Prozess erstrebenswert. Diese wird durch ein klares Rollenverständnis der Kunstschaffenden und den Animatorinnen/Animatoren begünstigt.

Rolle der
Kunstschaffenden

Bei künstlerisch-ästhetischen Projekten in der Soziokulturellen Animation geht es immer auch darum, Kontakte zu knüpfen und Bildungs- und Entspannungsprozesse zu begünstigen. So besteht die Rolle der Soziokulturellen Animation darin, Projekte und soziale Aktionen so zu konzipieren und durchzuführen, dass Raum und Anstoss zur Veränderung entsteht. Dies wird begünstigt durch das methodische Rüstzeug Professioneller der Soziokulturellen Animation und durch berufsrelevantes theoretisches Wissen. Eine weitere wichtige Aufgabe Soziokultureller Animatoren und Animatorinnen besteht darin, Rahmenbedingungen zu schaffen, die sowohl rezeptive als auch produktive Kunsterlebnisse zulassen.

Rolle der
Soziokulturellen
Animation

Sowohl in den Praxisbeispielen als auch in den Studien wurde deutlich, dass die Rolle der Öffentlichkeit eine tragende ist. Die Soziokulturelle Animation kann mittels Einbezug der Öffentlichkeit ihre Funktion als Brückenbauerin wahrnehmen und Raum für Kontakt und Begegnung schaffen. Ein zielgruppengerechter, öffentlicher Abschluss künstlerischer Projekte (Auftritt, Präsentation, Ausstellung etc.) kann positive Auswirkungen auf die Zielgruppe entfalten. Erfolgreiche und wertgeschätzte Präsentationen können das Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl stärken und Motivation für weiteres schaffen. Damit sich Abschlusspräsentationen ermutigend und stärkend auf Projektteilnehmende auswirken, ist es Aufgabe Soziokultureller Animatorinnen und Animatoren abzuwägen, wie viel Öffentlichkeit und welche Art von Präsentation für die Zielgruppe adäquat ist. Dabei ist unangemessene Überforderung oder Zurschaustellung der Projektteilnehmenden und überhöhter Druck vonseiten der Leitung oder des Publikums unbedingt zu vermeiden.

Rolle der
Öffentlichkeit

Gefahren und Risiken In künstlerischen Projekten verbergen sich auch Gefahren und Risiken. So wertvoll sie für die Soziokulturelle Animation und andere Bereiche auch sind: künstlerische Tätigkeiten können weder als Allheilmittel noch als Garantie für Krisenbewältigung betrachtet werden. Sie sind kein Ausweg aus grossen Problemlagen und dürfen nicht überschätzt werden. Darüber hinaus sollte die permanente Fokussierung auf (ökonomisch gewinnbringende) Kompetenzförderung generell in Frage gestellt und kritisch betrachtet werden, da die Gefahr der Instrumentalisierung von Kunst besteht. Es gilt auch zu bedenken, aus welchem Kulturverständnis und aus welcher Perspektive künstlerische Projekte konzipiert und durchgeführt werden. Bei einem stark mittelschichtgeprägten Kulturverständnis können Zugangsbarrieren und Ausgrenzungsmechanismen verstärkt werden. Kunst beziehungsweise der Begriff «Kunst» ist nicht allen Menschen und Schichten gleich nah und es kann sein, dass er manchen abgehoben oder fremd erscheint. So besteht das Risiko, anstatt der Gleichheiten, Unterschiede zu zelebrieren und so gesellschaftliche Hegemonien zu reproduzieren.

5.2 Weitere Erkenntnisse

These Wie in der Ausgangslage (Kapitel 1.1) beschrieben, gingen die Autorinnen beim Verfassen dieser Arbeit von folgender These aus:

Durch künstlerisch-ästhetische Bildung beziehungsweise künstlerischen Ausdruck können Menschen dank differenzierterer Wahrnehmung und dem Bewusstsein ihres Handlungspotenzials befähigt und ermutigt werden, ihre Gestaltungsmöglichkeiten auch in der Gesellschaft aktiver wahrzunehmen.

Nach der Beantwortung der Fragestellungen sehen sich die Autorinnen in ihrer Annahme bestätigt. Werden künstlerische Angebote oder Interventionen im soziokulturellen Kontext sorgfältig mit professionellen Kunstschaaffenden (und nach Möglichkeit auch mit der Zielgruppe) konzipiert und realisiert, kann eine Zusammenarbeit stattfinden, die sich bei der Erreichung soziokultureller Ziele als bereichernd erweist.

Kritik Es wurde klar, wie viele Aspekte erstens beim Eruiieren der Wirkungen, zweitens bei solchen künstlerischen Projekten mitbedacht werden müssen. So tauchten wiederholt Fragen auf in Bezug auf den eindeutigen Auslöser der genannten Effekte, denn in der Praxis haben unzählige Faktoren (Biografie, Herkunft, Lebens-

umstände etc.) Einfluss auf deren Entfaltung. Die Beweislage der Forschung liess eine Interpretation nur in einer eher verallgemeinernden Weise zu.

In beruflicher Hinsicht ist die Bestätigung der These insofern relevant, als dass sie der Legitimierung solcher Projekte dient. Weiter haben die Autorinnen aber in der Auseinandersetzung auch einen kritischeren Blick gewonnen. Obschon die gesellschaftliche Differenzierung nur am Rande ein Thema war, weil die Beantwortung der Fragestellungen einen anderen Fokus verlangte, gewann sie für die Autorinnen selbst, im Hinblick auf ihre berufliche Praxis, an Bedeutung. Wie können künstlerische Projekte konzipiert werden, ohne dass sie gesellschaftliche Hegemonien reproduzieren? Welchen Zugang haben die unterschiedlichen Zielgruppen zu Kunst? Welches Kunstverständnis liegt vor? Wie lässt sich konkret herausfinden, welche künstlerische Ausdrucksart und welche Vorgehensweise der jeweiligen Zielgruppe entsprechen? Es gilt, solche Fragen zur gesellschaftlichen Distinktion wachsam in alle Überlegungen miteinzubeziehen.

Fragen zur
gesellschaftlichen
Distinktion

Mit Modulen wie «Kultur und kulturelle Vermittlung», «Kreative Ausdrucksformen» und «Kulturdiagnosen» gibt es an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit Möglichkeiten sich in diesem Bereich zu bilden. Die Autorinnen hätten sich allerdings im Sinne einer Profilbildung in diese Richtung noch mehr Modulangebote gewünscht. Zunehmend sind Animatorinnen und Animatoren auch in angrenzenden Arbeitsfeldern gesucht, wie beispielsweise in Museen als Kunst- und Kulturvermittelnde. Die Soziokulturelle Animation hat das Potenzial, sich in diesen ausserhalb des herkömmlichen Kerngebietes liegenden Bereichen stärker zu positionieren.

Ausbildung

Um eine Zusammenarbeit der beiden Disziplinen Soziokulturelle Animation und Kunst optimal zu gestalten und gegenseitige Wirkungspotenziale zu nutzen, dürfte nach Ansicht der Autorinnen eine engere Kooperation mit den Luzerner Hochschul-Departementen «Design und Kunst» oder «Musik», oder eine Zusammenarbeit mit Hochschulen anderer Städte ins Auge gefasst werden. So könnte durch vermehrten Austausch oder Besuch gemeinsamer Studien- und Blockwochen eine Vernetzung für künftige Zusammenarbeit stattfinden.

Interdisziplinarität

5.3 Weiterführende Fragen

Die Autorinnen dieser Arbeit empfehlen, die Thematik Kunst im sozialen Kontext unbedingt weiter zu verfolgen. Folgende Themen sind ihnen beim Verfassen dieser Arbeit begegnet und könnten sich für weitere Bachelorarbeiten anbieten:

- Mit welchen Methoden kann Kunst im soziokulturellen Kontext wirkungsvoll umgesetzt werden?
- Welche Qualitätskriterien gelten für die Kooperation von Kunst und Soziokultureller Animation?
- Wie könnte eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den Departementen «Soziale Arbeit», «Design und Kunst» und «Musik» der Hochschule Luzern aussehen?
- Wie können Zugangsbarrieren zur Kunst abgebaut werden?

6 Quellenverzeichnis

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

Avenir Social – Professionelle Soziale Arbeit Schweiz. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Autor.

Bamford, Anne (2010). *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Münster: Waxmann.

Bundesamt für Kultur [BAK]. (2013). *Kulturdefinition UNESCO*. Gefunden am 22. Mai 2014, unter <http://www.bak.admin.ch/themen/04117/index.html>

Eller-Rüter, Ulrika; Geisler, Friedemann & Hemmer-Schanze, Christiane (2012). *Was kann Kunst? Der erweiterte Kunstbegriff im pädagogischen und soziokulturellen Kontext. Künstlerische Projekte mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

European Expert Network On Culture [EENC]. (2013). *Anne Bamford*. Gefunden am 29. Mai 2014, unter <http://www.eenc.info/de/mitglieder/anne-bamford-2/>

Favela Painting (ohne Datum). *About*. Gefunden am 24. Juni 2014, unter <http://www.favelapainting.com/bio>

Furrer, Judith; Mettler, Simone & Schubiger, Katja (2009). *«Soziokulturelles Kunstprojekt» – Ein Fall für zwei? Über eine Zusammenarbeit von Bildender Kunst und Soziokultureller Animation*. Luzern: Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

Galuske, Michael (2009). *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (8. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.

- Hangartner, Gabi (2010). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 265–322). Luzern: Interact.
- Herriger, Norbert (2006). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (3. erw. u. akt. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hiebinger, Irene (Hrsg.). (2008). *Künstlerische Aktivitäten im Kontext Sozialer Arbeit*. Linz: Edition Pro Mente.
- Hug, Annette (2007). Partizipation. In Alex Willener, *Integrale Projektmethodik. Für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt* (S. 58–68). Luzern: Interact.
- Husi, Gregor (2010). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 97–155). Luzern: Interact.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: Interact.
- Jäger, Jutta & Kuckhermann, Ralf (Hrsg.). (2004). *Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation*. Weinheim und München: Juventa.
- Jäncke, Lutz (2008). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Bern: Hans Huber.
- Klaver, Mieke (2013). *Präsentation ohne Titel*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. The Hague – University of Applied Sciences.
- Krieger, Wolfgang & Marquardt, Petra (2007). *Potenziale Ästhetischer Praxis in der Sozialen Arbeit. Eine Untersuchung zum Bereich Kultur-Ästhetik-Medien in Lehre und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- KuSch - Kunstprojekte in Schulen (ohne Datum). *Konzept*. Gefunden am 20. Juni 2014, unter <http://www.kunst-in-projekten.eu/>
- Lüttringhaus, Maria (2000). *Stadtteilentwicklung und Partizipation. Fallstudien aus Essen-Katernberg und der Dresdener Äußeren Neustadt*. Bonn: Stiftung Mitarbeit.
- Märki, Daniela (2005). *Grenzbereiche zwischen Kunst und sozialem Kontext*. Luzern: Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Meis, Mona-Sabine & Mies, Georg-Achim (Hrsg.). (2012). *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, Heinz (2010). Gesellschaftlicher Wandel und Animation. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 63–95). Luzern: Interact.
- Moser, Heinz; Müller, Emanuel; Wettstein, Heinz & Willener, Alex (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Pfändler-Oling, Brigitte (2010). *Die verfassungsrechtliche Grundlage der Kulturförderung im Bund. Der Kulturbegriff, Art. 69 BV im Verfassungszusammenhang*. Basel: Helbing Lichtenhahn.
- Reckwitz, Andreas (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2008). *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Rittelmeyer, Christian (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick* (2. Aufl.). Oberhausen: Athena.

- Rittelmeyer, Christian (2013). Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft [ZfE]* 16 (3), 217–231.
- Spierts, Marcel (1998). *Balancieren und Stimulieren. Methodisches Handeln in der Soziokulturellen Arbeit*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Stäheli, Reto (2010). Transformationen – Das Verhältnis von Soziokultureller Animation zu Kultur und Kunst. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 225–262). Luzern: Interact.
- Stäheli, Reto (2013). Kulturprojekte zwischen Ethik und Ästhetik. Soziokulturelle Animation in der Schweiz. *Soziale Arbeit*, 62 (9/10), S. 403–410.
- Suter, Silvan & Liechti, Severin (2011). *Ästhetische Bildung und ihre Bedeutung für die Soziokulturelle Animation*. Luzern: Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit.
- Ullrich, Wolfgang (2003). Kunst. In Pfisterer, Ulrich (Hrsg.), *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe* (S. 192–195) Stuttgart: J.B. Metzler.
- Wandeler, Bernard (Hrsg.). (2010). *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion*. Luzern: Interact.
- Weber, Ernst Waldemar; Spychiger, Maria & Patry, Jean-Luc (1993). *Musik macht Schule: Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.
- Westwind (ohne Datum). *Aktuelle Projekte*. Gefunden am 23. Juni 2014, unter <http://www.westwind6.ch>
- Willener, Alex (2007). *Integrale Projektmethodik. Für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt*. Luzern: Interact.

Bildquellen:

Creatiff2 (2011). *Boy with Kite*. Gefunden am 21. Mai 2014, unter http://www.creatiff2.net/_ct2/wp-content/gallery/favela-painting/haas-hahn-boy-with-kite-2007.jpg

Creatiff2 (2011). *Boy with Kite total*. Gefunden am 21. Mai 2014, unter http://www.creatiff2.net/_ct2/wp-content/gallery/favela-painting/haas-hahn-boy-with-kite-total-2007.jpg

Creatiff2 (2011). *Santa Marta*. Gefunden am 21. Mai 2014, unter http://www.creatiff2.net/_ct2/wp-content/uploads/2011/05/santa-marta-panorama-adjusted-.jpg

Creatiff2 (2011). *Favela Painting*. Gefunden am 21. Mai 2014, unter http://www.creatiff2.net/_ct2/wp-content/gallery/favela-painting/img_0372.jpg

Creatiff2 (2011). *Rio Cruzeiro*. Gefunden am 21. Mai 2014, unter http://www.creatiff2.net/_ct2/wp-content/gallery/favela-painting/haas-hahn-rio-cruzeiro-2008.jpg

DevelopingReport (2012). *Haas&Haan Portrait*. Gefunden am 21. Mai 2014, unter <http://www.developingreport.it/wp/wp-content/uploads/2012/01/2santa-marta-haas-hahn-2portrait-pano.jpg>

Kidswest (2014). *Odradeks Reise*. Gefunden am 20. Mai 2014, unter <http://kidswest.blogspot.ch/search?q=odradek>

KuSch – Kunstprojekte in Schulen (ohne Datum). *Graffitibilder*. Gefunden am 22. Mai 2014, unter <http://www.kunst-in-schulen.eu/images/galerien/belgien/graffiti/index.html>

KuSch – Kunstprojekte in Schulen (ohne Datum). *Projekte*. Gefunden am 22. Mai 2014, unter <http://www.kunst-in-schulen.eu/projekte.html>

KuSch – Kunstprojekte in Schulen (ohne Datum). *Relief*. Gefunden am 22. Mai 2014, unter <http://www.kunst-in-schulen.eu/images/galerien/ungarn2/relief/index.html>

KuSch – Kunstprojekte in Schulen (ohne Datum). *Malerei*.

Gefunden am 22. Mai 2014, unter

<http://www.kunst-in-schulen.eu/images/galerien/belgien/graffiti/index.html>

KuSch – Kunstprojekte in Schulen (ohne Datum). *Masken*.

Gefunden am 22. Mai 2014, unter

<http://www.kunst-in-schulen.eu/images/galerien/ungarn2/theater/index.html>

KuSch – Kunstprojekte in Schulen (ohne Datum). *Graffiti*.

Gefunden am 22. Mai 2014, unter

<http://www.kunst-in-schulen.eu/images/galerien/belgien/graffiti/index.html>

Vielfalt bewegt Frankfurt (2013). *Kunst*.

Gefunden am 5. August 2014, unter

<http://www.vielfalt-bewegt-frankfurt.de/sites/default/files/medien/images/Orte/kunst.jpg>

Westwind (ohne Datum). *Kreidezeichnung*. Gefunden am 20. Mai 2014, unter

<http://www.westwind6.ch>

Westwind (ohne Datum). *Make your Song*. Gefunden am 20. Mai 2014, unter

<http://www.westwind6.ch>

Westwind (ohne Datum). *Naturart 2008*. Gefunden am 20. Mai 2014, unter

http://www.westwind6.ch/wp-content/uploads/2013/10/NaturArt__Klee-feld07.jpg

Westwind (ohne Datum). *Naturart 2009*. Gefunden am 20. Mai 2014, unter

<http://www.westwind6.ch/naturart-3/>

Kraft des künstlerischen Ausdrucks

**Eine Untersuchung von Wirkungspotenzialen der Kunst
im Kontext Soziokultureller Animation**

Bachelorarbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Ausbildungsgang Soziokulturelle Animation
Mirjam Rühle-Velásquez, Alina Spörri, Annika Zimmerli
August 2014



Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang Soziokulturelle Animation
Kurs VZ 2011–2014

Mirjam Rühle-Velásquez, Alina Spörri, Annika Zimmerli

Kraft des künstlerischen Ausdrucks

**Eine Untersuchung von Wirkungspotenzialen der Kunst
im Kontext Soziokultureller Animation**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2014 in 4 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für Soziokulturelle Animation.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2014

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Gegenstand der Arbeit

In der vorliegenden Bachelorarbeit «Kraft des künstlerischen Ausdrucks. Eine Untersuchung von Wirkungspotenzialen der Kunst im Kontext Soziokultureller Animation» befassen sich die Autorinnen Mirjam Rühle-Velásquez, Alina Spörri und Annika Zimmerli mit künstlerischer Tätigkeit im Kontext Soziokultureller Animation. Ziel der Arbeit ist eine Überprüfung der Annahme, dass künstlerische Aktivitäten einen Beitrag zur Entwicklung sozialer Kompetenzen leisten können.

Leitende Annahmen

Die Autorinnen gehen davon aus, dass sich künstlerisches Tätigsein wie Musizieren, Theaterspielen, Malen, Schreiben, Fotografieren positiv auf die künstlerisch Tätigen selbst auswirken kann. Folgende These wird überprüft: «Durch künstlerisch-ästhetische Bildung beziehungsweise künstlerischen Ausdruck können Menschen dank differenzierterer Wahrnehmung und dem Bewusstsein ihres Handlungspotenzials befähigt und ermutigt werden, ihre Gestaltungsmöglichkeiten auch in der Gesellschaft aktiver wahrzunehmen.»

Resultate und Schlussfolgerungen

Einschlägige Studien der Transferforschung belegen positive Auswirkungen von Kunst auf Kompetenzen der künstlerisch Tätigen selbst. Die intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation entsprechen diesen positiven Effekten weitgehend. Die These wird bestätigt. Im Sinne von Schlussfolgerungen für die Praxis wird weiter festgestellt, welche Rollen diese professionell Beteiligten vorzugsweise einzunehmen haben und worauf sie bei der Konzipierung solcher Projekte, auch in Bezug auf die gesellschaftliche Differenzierung, ein Augenmerk legen sollten. Einen offenen Raum für Ausdruck zu schaffen ist dabei immer als primäre Aufgabe anzusehen.

Dank

Die Autorinnen möchten sich an dieser Stelle bei all denjenigen herzlich bedanken, die sie bei der Erarbeitung dieser Bachelorarbeit unterstützt, motiviert und inspiriert haben. Insbesondere danken sie:

- **Reto Stäheli**
für die bereichernden Diskussionen und die fachliche Unterstützung.
- **Gregor Husi und Rahel El-Maawi**
für die wertvollen Inputs und die fachliche Unterstützung.
- **Selina Wenger, Daniel Kaufmann und Jaelle Eidam**
für das aufwändige Korrekturlesen und die wichtigen Hinweise.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	15
1.1	Ausgangslage	15
1.2	Adressatenschaft	18
1.3	Fragestellungen	18
1.4	Aufbau der Arbeit	19
1.5	Begriffsverwendung	20
1.5.1	Kunst	20
1.5.2	Künstlerische und künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten/Aktivitäten	22
1.5.3	Künstlerische Bildung	22
1.5.4	Kultur	23
1.5.5	Kreativität	25
	Westwind	27
2	Verständnis der Soziokulturellen Animation	31
2.1	Verortung in der Sozialen Arbeit	31
2.2	Anliegen und Ziele	32
2.3	Aufgaben und Funktionen	33
2.4	Interventionspositionen	35
2.5	Zielgruppen	37
2.6	Arbeitsprinzipien/Haltungen	38
2.6.1	Empowerment	39
2.6.2	Partizipation	39
2.6.3	Balance zwischen Produkt und Prozess	40
2.7	Fokussierungsgebiete	41
2.7.1	Erholung/Freizeit	42
2.7.2	Bildung und Erziehung	42
2.7.3	Gemeinwesen aufbau	43
2.7.4	Kunst und Kultur	43
2.8	Intendierte Wirkungen	44
	Favela Painting	47

3	Wirkung künstlerisch-ästhetischer Tätigkeiten	51
3.1	«Der Wow-Faktor» – Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung	52
3.1.1	Ausgewählte Ergebnisse	53
3.1.2	Zusammenfassung der Ergebnisse	61
3.1.3	Kritische Betrachtung	63
3.2	Transferforschung	65
3.2.1	Ausgewählte Ergebnisse	66
3.2.2	Zusammenfassung der Ergebnisse	71
3.2.3	Kritische Betrachtung	72
	KuSch	75
4	Wirkungspotenziale von Kunst in der Soziokulturellen Animation	79
4.1	Verknüpfung der Wirkungen	80
4.1.1	Wahrnehmung und Bewusstsein	82
4.1.2	Kommunikation	86
4.1.3	Gestaltung	89
4.1.4	Gesellschaftliche Auswirkungen	93
4.2	Künstlerisch-ästhetische Projekte in der Soziokulturellen Animation	95
4.2.1	Spannungsfelder	97
4.2.2	Rolle der Kunstschaffenden	99
4.2.3	Rolle der Soziokulturellen Animation	101
4.2.4	Bedeutung der Öffentlichkeit	105
4.3	Kritische Betrachtung	106
5	Schlussfolgerungen und Ausblick	109
5.1	Beantwortung der Fragestellungen	109
5.1.1	Fragestellung A	109
5.1.2	Fragestellung B	111
5.1.3	Fragestellung C	112
5.2	Weitere Erkenntnisse	114
5.3	Weiterführende Fragen	116
6	Quellenverzeichnis	117

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kreidezeichnung (Westwind, ohne Datum)	27
Abbildung 2: Naturart 2008 (Westwind, ohne Datum)	27
Abbildung 3: Odradeks Reise (Kidswest, 2014)	28
Abbildung 4: Make your Song (Westwind, ohne Datum)	29
Abbildung 5: Naturart 2009 (Westwind, ohne Datum)	30
Abbildung 6: Tätigkeitsfelder und Funktionen der Soziokulturellen Animation (Hangartner, 2010, S. 287)	35
Abbildung 7: Handlungsmodell, ergänzt mit Zweck und Zielen der Adressatenschaft (Hangartner, 2010, S. 299)	36
Abbildung 8: Zielgruppen der Soziokulturellen Animation (Hangartner, 2010, S. 291)	37
Abbildung 9: Haas&Haan Portrait (DevelopingReport, 2012)	47
Abbildung 10: Boy with Kite (Creatiff2, 2011)	48
Abbildung 11: Boy with Kite total (Creatiff2, 2011)	48
Abbildung 12: Santa Marta (Creatiff2, 2011)	49
Abbildung 13: Favela Painting (Creatiff2, 2011)	49
Abbildung 14: Rio Cruzeiro (Creatiff2, 2011)	50
Abbildung 15: Graffitibilder (KuSch, ohne Datum)	75
Abbildung 16: Projekte (KuSch, ohne Datum)	75
Abbildung 17: Relief (KuSch, ohne Datum)	76
Abbildung 18: Malerei (KuSch, ohne Datum)	76
Abbildung 19: Masken (KuSch, ohne Datum)	77
Abbildung 20: Graffiti (KuSch, ohne Datum)	78
Abbildung 21: Interventionspositionen ergänzt mit Aktivitäten der Fachpersonen nach Hangartner (eigene Darstellung, 2014)	101
Abbildung 22: Aspekte und Phasen des kunstanalogen, intermodalen Lernens nach Wanzenried, 2004 (zit. in Stäheli, 2010, S. 247)	104

Hinweis:

Sämtliche Inhalte der vorliegenden Arbeit entstanden in Zusammenarbeit der drei Autorinnen Mirjam Rühle-Velásquez, Alina Spörri und Annika Zimmerli.

1 Einleitung

Die Potenziale von Kunst und künstlerischer Bildung sind längst schon Thema im Kontext Sozialer Arbeit. Standhaft hält sich die Vermutung, dass künstlerische Aktivitäten einen Beitrag zur Erweiterung von Selbst- und Sozialkompetenzen leisten können. Sie speist sich aus Beobachtungen, Alltags- und Praxiserfahrungen von Professionellen sowohl aus der Sozialen Arbeit als auch aus dem Bereich der Künste. In der vorliegenden Arbeit soll diese Annahme überprüft werden.

Es werden beabsichtigte Wirkungen der Soziokulturellen Animation herausgearbeitet. Parallel dazu richtet sich das Augenmerk auf die Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Anschliessend werden die Ergebnisse zusammengeführt und darauf aufbauend Potenziale und Herausforderungen einer Zusammenarbeit von Professionellen der beiden Bereiche benannt. In dieser Auseinandersetzung geht es also nicht um die Frage, was Kunst ist, sondern was Kunst kann.

1.1 Ausgangslage

An der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit wurden schon einige Bachelor- und Diplomarbeiten veröffentlicht, die ähnliche Themen aufgreifen. Drei davon sind als Teil der Ausgangslage zu verstehen:

Anita Abegglen und Anouk Haehlen (2011) nehmen in der Forschungsarbeit *Vermittlung von Kunst und Kultur erleben* den gesellschaftspolitischen Trend der Vermittlung von Kunst und Kultur auf. Dabei machen sie eine Gegenüberstellung zweier kontrastierender Vermittlungsangebote für Kinder in der Stadt Bern.

Bachelor- und
Diplomarbeiten

Daniela Märki (2005) beschäftigt sich in der Diplomarbeit *Grenzbereiche zwischen Kunst und sozialem Kontext* mit der Schnittstelle von Produktion und Publikum. Sie geht der Frage nach, wie bildende Kunst in der Soziokulturellen Animation vermittelt werden kann. Dabei lässt sie sich von folgenden Thesen leiten: (1) Kunst ist für viele eher schwer zugänglich und (2) die Soziokulturelle Animation schöpft das Potenzial der Kunst zu wenig aus.

Judit Furrer, Simone Mettler und Katja Schubiger (2009) nehmen in der Bachelorarbeit «*Soziokulturelles Kunstprojekt*» – *Ein Fall für zwei?* die Zusammenarbeit von bildender Kunst und Soziokultureller Animation unter die Lupe. Sie stellen fest, dass gemeinsame Projekte insbesondere für die Zielgruppe sehr gewinnbringend sein können, sich aber nicht selten aufgrund von Vorurteilen oder Unkenntnissen Spannungsfelder zwischen den beiden Disziplinen ergeben.

Anhand der eben beschriebenen Diplom- und Bachelorarbeiten wird ersichtlich, dass Kunst in der Soziokulturellen Animation nicht erst seit gestern ein Thema ist. Während sich viele der bestehenden Arbeiten vor allem mit der Vermittlung von Kunst beschäftigen, befasst sich die vorliegende Literaturarbeit mit den Wirkungen, die künstlerische Tätigkeiten bei den Zielgruppen der Soziokulturellen Animation entfalten können. Zentrales Thema ist der Vergleich von intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation mit Wirkungen, die der Beschäftigung mit Kunst und kunstorientierten Programmen oder Projekten zugeschrieben werden. Es wird untersucht, inwiefern sich die Anliegen und Ziele der Soziokulturellen Animation mit den Wirkungen von Kunst decken und wo zentrale Verknüpfungspunkte liegen.

Schlüsselwerke

Theoretisches Fundament dieser Arbeit bilden diverse nationale und internationale Publikationen, die sich den Themen Kunst und/oder Soziokulturelle Animation angenommen haben. Die Ausführungen über die Soziokulturelle Animation orientieren sich am Verständnis der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Die Schule ist zurzeit die einzige in der Deutschschweiz, die einen Studiengang in Soziokultureller Animation anbietet. Als Grundlagenwerk dient allen voran das Fachbuch *Soziokulturelle Animation*, herausgegeben von Bernard Wandeler (2010), Professor, Dozent und Projektleiter an der Hochschule Luzern. Zu diesem Verständnis hat Marcel Spierts (1998), holländischer Dozent für Theorie und Methoden kultureller und gesellschaftlicher Bildung, massgeblich beigetragen. In seinem Buch *Balancieren und Stimulieren* beschreibt er unter anderem Kunst und Kultur als eines der Fokussierungsgebiete der Soziokulturellen Animation.

Als wichtige Quellen zum Thema Kunst in der Soziokulturellen Animation ziehen die Autorinnen Beiträge von Reto Stäheli, Kunst- und Kulturexperte sowie Dozent und Projektleiter am Institut für Soziokulturelle Entwicklung der Hochschule Luzern, herbei. In seinem Artikel *Transformationen – Das Verhältnis von Soziokultureller Animation zu Kultur und Kunst* liefert Stäheli (2010) einen aufschlussreichen Einblick in das Zusammenspiel von Kunst, Kultur und Soziokultureller Animation. Der Theoriebeitrag deckt unter anderem Spannungsfelder und Potenziale der unterschiedlichen Disziplinen beziehungsweise Perspektiven auf.

Weitere drei Schlüsselwerke, die sich explizit mit Kunst im Kontext Sozialer Arbeit befassen, liegen dieser Arbeit zugrunde. Das Buch *Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit* (2004) stammt von Jutta Jäger, Dozentin für Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation und Ralf Kuckhermann, Professor für Pädagogik, beide tätig in Nürnberg. *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit* (2012) wurde von Mona-Sabine Meis, in Niederrhein Professorin für Kunst- und Kulturpädagogik, und von Georg-Achim Mies, ebenda Professor für Interaktions- und Theaterpädagogik, herausgegeben. Irene Hiebinger ist Professorin für Sozialarbeit in Linz. Sie publizierte das Werk *Künstlerische Aktivitäten im Kontext Sozialer Arbeit* (2008).

Die Ausführungen über die Wirkungen künstlerisch-ästhetischer Tätigkeiten basieren überwiegend auf zwei Werken. Christian Rittelmeyer (2012), Psychologe und Professor für Erziehungswissenschaften am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen, bietet einen repräsentativen und kritischen Überblick zur Transferforschung. Anne Bamford (2010), renommierte englische Kunst- und Kulturexpertin, veröffentlichte im Namen der UNESCO eine länderübergreifende Studie, die sich mit Wirkungen künstlerischer Bildung beschäftigt.

In dieser Arbeit soll keine Abhandlung über Kunst, Kultur und Ästhetik geleistet werden und es geht auch nicht um Kunstschaffende, die in ihren Projekten zwar soziale Themen aufgreifen, aber das Endprodukt in den Mittelpunkt stellen. Die Konzentration richtet sich auf künstlerische Aktivitäten, welche direkt von und mit den Adressatinnen und Adressaten der Soziokulturellen Animation ausgeführt werden können. Eine Methodensammlung oder praktische Umsetzungsanleitungen werden in dieser Arbeit aber keinen Eingang finden.

Abgrenzung

Die vorliegende Arbeit knüpft an die These aus dem Abstract der Diplomarbeit *Grenzbereiche zwischen Kunst und Kultur* von Daniela Märki (2005) an, die besagt, dass die Soziokulturelle Animation das Potenzial der Kunst zu wenig ausschöpft. Die Autorinnen gehen davon aus, dass sich Kunst und Soziokulturelle Animation ideal ergänzen. Der Beschäftigung mit Kunst und künstlerischen Tätigkeiten schreiben sie folgende Potenziale zu: Mittels künstlerischer Tätigkeit kann die Wahrnehmung der (Um-)Welt geschult und damit differenzierter werden. Irritationen beispielsweise, die durch Kunst entstehen, können Betroffene dazu bringen, genau hinzuschauen, zu reflektieren und ihre Erkenntnisse zu kommunizieren. Weiter wird davon ausgegangen, dass künstlerische Tätigkeit beim künstlerisch Tätigen das Bewusstsein der eigenen Gestaltungsmöglichkeit fördern kann. Dies, weil der offene Kontext von Kunst Raum bietet, völlig

These

neue oder abstrakte Ideen zu verwirklichen, fern von gesellschaftlich erwarteten Handlungsweisen. Die Bewusstwerdung der Gestaltungsmöglichkeit wiederum kann das mutige, flexible und kreative Nutzen des individuellen Handlungsspielraumes stärken und so schliesslich auch Auswirkungen auf gesellschaftlicher Ebene – zum Beispiel in Form von ausgeprägterem Zusammenhalt – entfalten. Die Autorinnen leiten anhand der obigen Ausführungen folgende These ab:

Durch künstlerisch-ästhetische Bildung beziehungsweise künstlerischen Ausdruck können Menschen dank differenzierterer Wahrnehmung und dem Bewusstsein ihres Handlungspotenzials befähigt und ermutigt werden, ihre Gestaltungsmöglichkeiten auch in der Gesellschaft aktiver wahrzunehmen.

1.2 Adressatenschaft

Die vorliegende Bachelorarbeit richtet sich an:

- Professionelle der Soziokulturellen Animation und der Sozialen Arbeit im Allgemeinen
- An der Thematik interessierte Kunst- und Kulturschaffende
- Hochschulen für Soziale Arbeit sowie Hochschulen der Künste
- Sonstige Interessierte

1.3 Fragestellungen

Aus der oben umrissenen Ausgangslage ergeben sich drei für diese Arbeit zentrale Fragestellungen:

- A: Welches sind die Ziele und Anliegen (intendierte Wirkungen) der Soziokulturellen Animation in der Deutschschweiz, insbesondere der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit?
- B: Welche Wirkung können künstlerische Tätigkeiten (im sozialen Kontext) auf die künstlerisch Tätigen selbst haben?
- C: Inwiefern entsprechen Wirkungen künstlerischer Aktivitäten den intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation und was bedeutet dies für die Praxis?

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Bachelorarbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Nach der Einleitung und den zentralen Begriffsverwendungen (Kapitel 1) findet ein theoretischer Überblick über das Verständnis, die Funktionen und die Tätigkeitsfelder der Soziokulturellen Animation in der Deutschschweiz, im Speziellen der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit statt (Kapitel 2). Es werden die intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation herausgearbeitet, um die *Fragestellung A* zu beantworten. Das nächste Kapitel widmet sich aktuellen Forschungsergebnissen zur Wirkung von Kunst auf den künstlerisch Tätigen oder die künstlerisch Tätige (Kapitel 3). Anhand der UNESCO-Studie über die Qualität künstlerischer Bildung weltweit einerseits (Bamford, 2010) und des Forschungsüberblicks über Transferwirkungen von Rittelmeyer (2012) andererseits, wird die Wirkung von Kunst untersucht und kritisch betrachtet. So wird die *Fragestellung B* beantwortet. Das vierte Kapitel widmet sich der Synthese der vorangegangenen Kapitel und untersucht, inwiefern sich Anliegen und Ziele der Soziokulturellen Animation und Wirkungen künstlerischer Aktivitäten entsprechen und wo Verknüpfungspunkte zu erkennen sind. Dabei werden die Ergebnisse (Wirkungen) beider Kapitel (2 und 3) verglichen. Ferner wird angesprochen, welche Spannungsfelder zwischen Kunst und Soziokultureller Animation auftreten können, welche Rollen den Kunstschaffenden, den soziokulturell Tätigen und der Öffentlichkeit zukommen. Eine kritische Betrachtung der Herausforderungen rundet die Beantwortung der *Fragestellung C* ab (Kapitel 4). Abschliessend (Kapitel 5) werden die wichtigsten Aussagen und Erkenntnisse nochmals in konzentrierter Form dargestellt. Dazu gehören die verdichtete Beantwortung der drei Fragestellungen, weitere Erkenntnisse in Bezug auf die Ergebnisse und Konsequenzen für die Ausbildung Soziokultureller Animatorinnen und Animatoren sowie eine Darlegung weiterführender Fragen.

Der Leser oder die Leserin erhält in Form von Praxisfenstern nach jedem Kapitel Einblick in bestehende Projekte im Kontext Kunst und Soziokulturelle Animation. Nach dem Einleitungskapitel wird das Projekt *Westwind*, ein kunst- und kulturpädagogisches Projekt für Kinder und Jugendliche in Bern West vorgestellt. Nach dem zweiten Kapitel folgt das Projekt *Favela Painting*, ein Community Art Projekt in den Favelas Brasiliens. Nach dem dritten Kapitel geben die Autorinnen einen Einblick in die *KuSch-Projekte*, bei welchen Kunstprojekte an Schulen im Fokus stehen. Zwar waren nicht bei all diesen Projekten soziokulturell Tätige mit dabei, die Projekte verfolgen aber explizit soziokulturell-animatorische Zielsetzungen. Sie sind exemplarisch für viele Aspekte, die im Laufe der Arbeit

Praxisfenster

angesprochen werden. Diese drei Praxisfenster sind zunächst losgelöst von den Kapiteln zu lesen. Im Kapitel 4 werden die Projektbeispiele dann zur Veranschaulichung herbeigezogen und interpretiert.

1.5 Begriffsverwendung

Als Einstieg in den Themenbereich dieser Bachelorarbeit definieren die Autorinnen in den folgenden Unterkapiteln das für die vorliegende Arbeit relevante Begriffsverständnis von *Kunst*, *künstlerischen* und *künstlerisch-ästhetischen Tätigkeiten/Aktivitäten*, *künstlerischer Bildung*, *Kultur* und *Kreativität*.

1.5.1 Kunst

«Art is what certain people at certain times in certain places say that art is» (Ton Bevers, 2012, zit. in Mieke Klaver, 2013, S. 8). Dieses weite Verständnis von Kunst illustriert, wie anspruchsvoll es ist, Kunst zu definieren. In der Fachliteratur zum Themenbereich Kunst liegt eine Vielfalt verschiedener Begriffsverwendungen vor. Das Verständnis unterscheidet sich je nach Autorin/Autor, Perspektive und wissenschaftlicher Disziplin. Es findet sich keine universelle, allgemein gültige Definition. Darüber hinaus gibt es Stimmen, die eine Klärung des Begriffs als Einschränkung des Wesens der Kunst sehen. Richtet man den Blick auf den Alltag, so vermischt sich der Kunstbegriff mit demjenigen der Kultur und wird oftmals synonym verwendet.

Raum des Zweckfreien

Im Kontext dieser Arbeit ist es sinnvoll, einen Rahmen zu stecken, um von einem gemeinsamen Kunstverständnis auszugehen. Während die UNESCO vorschlägt, Kunst als Teilbereich von Kultur anzusehen (Bundesamt für Kultur [BAK], 2013, Sektion Themen), versteht der deutsche Kunsthistoriker und Kulturwissenschaftler Wolfgang Illrich (2003) Kunst als Instanz, deren Sinn darin besteht, Mängel der modernen Zivilisation zu kompensieren. In seinem Artikel im Lexikon der Kulturwissenschaft macht er folgende Auslegung des Kunstbegriffs: Kunst soll einen Raum des Zweckfreien schaffen oder gängige Denkweisen irritieren, um Dinge aus kritischer Distanz betrachten zu können. So kann Alltägliches in neuem Licht erscheinen und Fantasien werden freigesetzt. Überdies wird der Kunst zugetraut, einen Beitrag zu leisten bei der Entwicklung verschiedener Kompetenzen, die Individuen für das Zusammenleben stärken. Die Leistung der

Kunst soll über ihren Schöpfungsbereich hinaus wirken und die Menschen auch in anderen Lebensbereichen auf gesellschaftliche Ungleichheiten aufmerksam werden lassen. So gilt Kunst als Modellbereich für die heutige Lebenspraxis. (S. 194–195)

Ulrika Eller-Rüter (2012), deutsche Kunsthistorikerin und Professorin für Malerei an der Alanus Hochschule (Bonn) reichert Ullrichs Definition mit einer Sammlung von Verben an, die Potenziale von Kunst beschreiben: beeinflussen, aufklären, sichtbar machen, problematisieren, konfrontieren, schockieren, kritisieren, reflektieren, bilden etc. (S. 18). Wie sich im Laufe dieser Arbeit klären wird, sind diese Potenziale gerade im soziokulturellen Kontext von essenzieller Bedeutung. Eller-Rüter spricht ausserdem über den *erweiterten Kunstbegriff*, der vom Künstler Joseph Beuys eingeführt wurde. Bei seinem Konzept sind zwei Wendungen zentral: «Jeder Mensch ist ein Künstler» und «soziale Plastik». Mit diesen zwei Aspekten wird jeder Mensch in die Kunst miteinbezogen und die Gestaltung von Gesellschaft wird zum künstlerischen Akt (soziale Plastik). Beuys verlässt mit dieser neuen Definition den musealen Rahmen, die «Hochkultur», und betont die gesellschaftliche Verantwortung, die jede Künstlerin und jeder Künstler beziehungsweise jeder Mensch trägt. (ib., S. 62–63) Mit dem Konzept der *Sozialen Plastik* wird der Kunstbegriff zudem nicht mehr nur auf materiell Fassbares beschränkt (Produkt), sondern schliesst das menschliche Denken und Handeln (Prozess) mit ein. Daraus lässt sich ableiten, dass Kunst immer auch Ausdruck gesellschaftlicher Zustände und Entwicklungen sein kann.

«Jeder Mensch ist ein Künstler»

Kunst wird in dieser Arbeit als eine Kombination oben genannter Definitionen verstanden:

Der Kunstbegriff umfasst materiell fass-, hör-, sicht- und spürbare Werke (Produkte) künstlerischer Ausdrucksformen wie Musik, Tanz, Theater, Malerei, literarisches Schreiben oder Fotografie und schliesst damit verbundenes menschliches Denken und Handeln (Prozess) mit ein.

1.5.2 Künstlerische und künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten/Aktivitäten

Ausgehend von diesem Kunstbegriff wird nun das hier zugrunde liegende Verständnis der Ausdrücke *künstlerische Tätigkeiten/Aktivitäten* beziehungsweise *künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten* definiert. Die Bezeichnungen werden in dieser Arbeit synonym gebraucht und schliessen immer sowohl den künstlerischen als auch den ästhetischen Aspekt mit ein. In Anlehnung an Mona-Sabine Meis und Georg-Achim Mies wird als erstes die Bedeutung der Adjektive *künstlerisch* und *ästhetisch* geklärt.

ästhetisch Der Begriff *Ästhetik* stammt nach Meis und Mies (2012) vom griechischen Wort *aisthesis* ab und meint sinnliche Wahrnehmung. Daraus ergibt sich die Bedeutung des dazugehörigen Adjektivs, das so viel heisst wie *sinnenhaft* oder *mit allen Sinnen*. Umgangssprachlich wird der Ausdruck *ästhetisch* jedoch häufig als Feingeistigkeit, Feinfühligkeit und im Sinne stilistischer, geschmacklicher Wertungen verstanden. (S. 19–21) Mit dem Ausdruck *ästhetisch* meinen die Autorinnen stets die ganzheitliche Wahrnehmung mit allen Sinnen.

künstlerisch Während, wie bei Meis und Mies (2012) beschrieben, bei ästhetischem Verhalten und ästhetischer Bildung nicht das *Produkt* im Mittelpunkt steht, sondern der *Prozess* des Tätigseins, betont der Ausdruck *künstlerisch* den gestaltenden Aspekt (S. 20). Mit *künstlerisch* meinen die Autorinnen das bewusste und auch produktorientierte Ausüben von Tätigkeiten im Kunstbereich.

Aus obiger Definition ergibt sich folgende Begriffsverwendung:

Künstlerisch-ästhetische beziehungsweise künstlerische Tätigkeiten/Aktivitäten beinhalten Musizieren, Tanzen, Theaterspielen, Malen, literarisches Schreiben, Fotografieren etc. Sie umfassen sowohl das Produkt als auch den Prozess, wobei letzterem im Kontext Soziokultureller Animation eine grosse Bedeutung beigemessen wird.

1.5.3 Künstlerische Bildung

Künstlerische Bildung verfolgt laut Anne Bamford (2010) das Ziel, Menschen in die Lage zu versetzen, ihre eigene künstlerische Sprache zu finden und diese sowohl emotional als auch kognitiv zu entwickeln. Dies kann sowohl im schuli-

schen als auch im freizeithlichen Kontext geschehen. Zwei Ansätze künstlerischer Bildung kommen dabei zum tragen. Erstens Bildung *in* der Kunst und zweitens Bildung *durch* die Kunst. *Bildung in der Kunst* meint die Erweiterung von Wissen über die Kunst selbst. Dies können beispielsweise die Lehre von praktischen Herangehensweisen, die Vermittlung theoretischer Grundkenntnisse oder das Erlernen und Verfeinern von Techniken sein. *Bildung durch die Kunst* hingegen meint die Nutzung von Kunst als Vermittlungsinstrument von anderweitigem Wissen. Dabei ist die Vermittlung von Wissen in Bereichen wie Mathematik, Sprachen, Sport etc. oder die Vermittlung von Kenntnissen in sozialen oder kulturellen Themen gemeint. Künstlerische Bildung kann also sowohl als Methode als auch als Fachgebiet angesehen und genutzt werden. (S. 35–36)

Bildung in der Kunst/
Bildung durch die Kunst

In Anlehnung an Bamford wird von folgendem Verständnis ausgegangen:

Künstlerische Bildung verfolgt das Ziel, Menschen emotional und kognitiv dazu zu befähigen, sich durch Kunst auszudrücken. Der Begriff umfasst sowohl Bildung durch die Kunst als auch Bildung in der Kunst.

1.5.4 Kultur

Kultur ist einer der meistverwendeten Begriffe in den Sozial- und Geisteswissenschaften und wird vor allem auch im alltäglichen Sprachgebrauch auf vielfältige Art und Weise gedeutet. Die unscharfen Grenzen, die bei der Bedeutung von Kultur zu finden sind, machen es schwierig, den Begriff eindeutig zu bestimmen. Aus kultursoziologischer Perspektive lassen sich nach dem deutschen Soziologen und Kulturwissenschaftler Andreas Reckwitz (2008) vier Versionen der Kulturbegrifflichkeiten unterscheiden. Wie Reto Stäheli (2010) treffend ausführt, bietet diese vor allem historisch begründete Unterscheidung eine Orientierung in der Vielfalt der Definitionen und zeigt sowohl die unscharfen Grenzen als auch das Spannungsfeld auf, in dem sich der Kulturbegriff als solcher befindet. (S. 230–233).

Der *normative Kulturbegriff* bezieht sich nach Reckwitz (2008) auf die Lebensweise der Menschen. Kultur bezeichnet in diesem Zusammenhang eine von der Gesellschaft als erstrebenswert definierte Lebensform. Diese erwünschte Lebensweise ist geprägt von Kulturwerten des aufstrebenden Bürgertums, welches sich kulturell-moralisch sowohl vom Adel als auch von proletarischen Un-

normativ

terklassen abgrenzt. Dieses Verständnis suggeriert, dass es eine «richtige», latent bürgerlich geprägte Gestaltung der Lebensform gibt, die für alle Menschen begehrenswert ist. (S. 20–22)

totalitätsorientiert Nach dem *totalitätsorientierten Kulturverständnis* bedeuten Kulturen spezifische, historisch gewachsene Lebensformen einzelner Kollektive, wie Reckwitz (2008) ausführt. Kultur wird damit zu einem holistischen Konzept, das die Diversität menschlicher Lebensweisen in verschiedenen «Völkern», «Gemeinschaften», «Nationen» oder «Kulturkreisen» sichtbar machen soll. Kulturen werden in diesem Zusammenhang als nach innen homogen und nach aussen geschlossen gesehen. (S. 22–23)

differenzierungstheoretisch oder sektoral Der *differenzierungstheoretische* oder *sektorale Kulturbegriff* verlässt das holistische Verständnis, das die ganze Lebensweise mit einschliesst. Er beschreibt nach Reckwitz (2008) Kultur als ein spezifisches, sozial ausdifferenziertes Teilsystem der modernen Gesellschaft, welches funktionale Leistungen wie Kunst, Bildung, Wissenschaft und sonstige intellektuelle Aktivitäten für die Gesellschaft erbringt. (S. 24–25)

bedeutungs- und wissensorientiert Der *bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff* stellt nach Reckwitz (2000) einen Komplex von Sinnsystemen (symbolische Ordnungen) dar, mit denen Menschen ihr Handeln legitimieren und in Form von Wissensordnungen ermöglichen und einschränken. Werden diese Wissensordnungen von vielen geteilt, werden diese Sinnsysteme schliesslich Kultur. (zit. in Reto Stäheli, 2010, S. 232)

Kulturdefinition UNESCO In der Praxis lassen sich die Grenzen nicht so klar ziehen wie in der theoretischen Ausführung von Reckwitz. Das Kulturverständnis der vorliegenden Arbeit birgt Aspekte aller vier Bereiche, welche sich auch in der Kulturdefinition der UNESCO wiederfinden:

Die Kultur kann in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schliesst nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen. (Bundesamt für Kultur [BAK], 2013, Sektion Themen)

Offenheit und das Potenzial zur Veränderung sind in der Soziokulturellen Animation essenziell. Der Europarat integriert diese Aspekte in seiner Definition: «Kultur ist alles, was dem Individuum erlaubt, sich gegenüber der Welt, der Gesellschaft und auch gegenüber dem heimatlichen Erbgut zurechtzufinden; alles, was dazu führt, dass der Mensch seine Lage besser begreift, um sie unter Umständen verändern zu können» (zit. in Brigitte Pfändler-Oling, 2010, S. 10).

Kulturdefinition

Europarat

Die Autorinnen sind der Ansicht, dass diese Definition dem Kulturverständnis der Soziokulturellen Animation sehr nahe kommt. So sagt Heinz Moser (2010), dass Menschen Kultur schaffen, indem sie Werkzeuge benutzen und die natürliche und soziale Welt gestalten. Das Erschaffen von Kultur sei eng verknüpft mit Identität und Prozessen der Selbstverwirklichung. Sie umfasse die komplexe Gesamtheit von Kunst, Wissen, Glauben, Gesetz, Moral, Riten und Gebräuchen etc. Also all das, was die Menschen als Mitglieder der Gesellschaft erwerben und über Sozialisationsprozesse weitergeben. (S. 77) Daraus ergibt sich folgende Definition:

Kultur umfasst die Gesamtheit aller geistigen, intellektuellen, emotionalen und materiellen Aspekte, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Sie ist eng verbunden mit Identität und Prozessen der Selbstverwirklichung und schliesst Wissen, Glauben, Kunst, Gesetz, Moral, Riten und Bräuche mit ein.

1.5.5 Kreativität

An dieser Stelle soll, um die für diese Arbeit relevanten Begriffsverwendungen abzuschliessen, auch die Bedeutung des Ausdrucks *Kreativität* kurz umrissen werden. Wie Reckwitz (2012) in seinem Buch *Die Erfindung der Kreativität* ausführt, ist der Wunsch oder gar die Anforderung kreativ zu denken und zu handeln, in der Gegenwartsgesellschaft stark verbreitet. Was einst eher subkulturellen Künstlerzirkeln vorbehalten war, ist im Laufe der Zeit zu einem allgemeingültigen kulturellen Modell und zu einer weitläufig geforderten menschlichen Kernkompetenz geworden. (S. 9–13) So listet auch Marcel Spierts (1998) die Förderung von Kreativität und Expression als eines der Hauptziele im Fokussierungsgebiet *Kunst und Kultur* auf (S. 72). Diese in der Gegenwart geläufige Assoziation mit Kreativität fand nach Meis und Mies (2012) erst in den 1950er- und 1960er-Jahren weite Verbreitung. Die Verbindung mit schöpferischem Den-

Kreativität als

Kernkompetenz

ken und Handeln wurde aus den USA übernommen, wo zu dieser Zeit eine ambitionierte Kreativitätsforschung stattfand. Die gezielte Förderung kreativer Leistungen sollte in den USA dazu beitragen, dank schnellstmöglicher ökonomischer Entwicklung und Innovation eine langfristige politische Führungsposition in der Welt zu besetzen. (S. 43) Die Kreativitätsforschung entstand also hauptsächlich aufgrund militärischer und wirtschaftlicher Interessen.

Kreativität im Kontext der Sozialen Arbeit

Meis und Mies (2012) machen einen Vorschlag, wie Kreativität im fachlichen Kontext Sozialer Arbeit verstanden werden kann. Während die gängige und von der Ökonomie beeinflusste Definition stark mit kognitiven Prozessen und Innovation in Verbindung gebracht wird, vertritt die Soziale Arbeit ein etwas offeneres, weniger ziel- und leistungsorientiertes Verständnis. Kreative Leistungen sind im Kontext Sozialer Arbeit nicht ökonomischer Natur, sondern bezeichnen beispielsweise Verhaltensweisen, Alltagslösungen oder künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten, die für den Hervorbringer oder die Hervorbringerin identitätsstiftend, neu und befriedigend sind. (S. 42–43) Dieses Verständnis von Kreativität soll für die vorliegende Arbeit wegleitend sein. Zusammengefasst heisst das:

Kreativität bezeichnet einen offenen, fantasievollen, identitätsstiftenden Prozess, der individuelle, befriedigende Verhaltensweisen, Lösungen oder (künstlerisch-ästhetische) Tätigkeiten hervorbringt.



Abbildung 1: Kreidezeichnung (Westwind, ohne Datum)



Abbildung 2: Naturart 2008 (Westwind, ohne Datum)

Westwind

Ein kunst- und kulturpädagogisches Projekt für Kinder und Jugendliche in Bern West

Unter dem Motto *Bern West lebt!* unterstützt Westwind präventive Aktivitäten und Projekte im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit. Im Berner Stadtteil 6, wo das Projekt Westwind angesiedelt ist, wohnen Menschen aus verschiedenen Kulturen und Religionen nebeneinander. Um dieser anspruchsvollen Situation gerecht zu werden, initiiert und koordiniert Westwind seit 2006 diverse künstlerische Programme. Westwind wird getragen von *westkreis6*, einem Verein zur Förderung von Bümpliz, Bethlehem, Bottigen und Riedbach.

Kinder- und
Jugendarbeit

Mit Westwind soll Kindern und Jugendlichen in ihrer Freizeit ein unkomplizierter Zugang zu Kunst und Kultur geboten werden. Die Nutzung der Angebote ist niederschwellig und steht allen gleichermaßen offen.

Chancengleichheit

Mittels Kunstpädagogik will Westwind Kinder und Jugendliche in ihrem Selbstvertrauen stärken und ihre Kreativität fördern. Dazu werden Kunst- und Kulturschaffende beigezogen, die in den Bereichen Musik, Tanz, Malerei, Film, Theater, Dichtung und Kunstbetrachtung verschiedene Projekte durchführen. (Westwind, 2013, Sektion Porträt und Kurzfilm)

Kunstpädagogik

Integration In diesen Kunstprojekten erhalten die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und sich als einen Teil ihrer Mitwelt wahrzunehmen. Hierbei sollen sie erleben, wie gemeinsames Wirken und Gestalten sowohl die Umwelt als auch die Gemeinschaft verändern kann.

Nachhaltigkeit Westwind hat sich zum Ziel gesetzt, bereits vorhandene kulturelle Ressourcen aktiv zu nutzen und vernetzt Menschen, Institutionen und Schulen in Bern West. (Westwind, 2013, Sektion Porträt und Kurzfilm)

Folgende vier Projektbeispiele geben Einblick in die Arbeit von Westwind:

Odradeks Reise

Literatur, Malerei,
Fotografie, Musik

Auf der Basis von Franz Kafkas Novellen *Odradek* und *Die Verwandlung* erfinden Kinder eigene Geschichten und deuten die Novellen um. Malend und bastelnd werden Fabeltiere, Insekten und andere fantastische Wesen geschaffen, die mit einer selbstkreierten Geräuschkulisse zum Leben erweckt werden. Die Klangkulisse entsteht durch Gegenstände, Materialien und Maschinen, die von den Kindern entweder selber gefunden oder erfunden werden. Weiter werden im Tierpark und im Naturhistorischen Museum Fotografien und Tonaufnahmen gemacht. Im Zeitraum von sechs Monaten entstehen Masken, Kostüme und Fabelwesen, alternative Musikinstrumente, Bilder und Fotografien. Das Projekt findet wöchentlich während drei Stunden statt, ist kostenfrei und ohne Anmeldung zugänglich. Die Resultate des Workshops werden zum Schluss an drei Tagen öffentlich präsentiert. *Odradeks Reise* ist eine Zusammenarbeit des Stuttgarter Kunstschaaffenden Dieter Seibt und der freien Kunstwerkstatt für Jugendliche und Kinder *Kidswest*. (Westwind, 2013, Sektion Aktuelle Projekte)



Abbildung 3:
Odradeks Reise
(Kidswest, 2014)

Make Your Song

Jugendliche verwirklichen in einem professionellen Tonstudio ihre musikalischen Ideen. Dabei erhalten sie Einblick in verschiedene Bereiche der Musikproduktion: Aufnahmetechnik, DJing, Komposition von Beats und Tracks, Mix und Mastering. Das ganze geschieht in Zusammenarbeit mit Professionellen (Musikerin, Musiklehrer, Tontechnikerin) des Tonstudios. (Westwind, 2013, Sektion Aktuelle Projekte)

Tonstudio



Abbildung 4:
Make your Song
(Westwind, ohne Datum)

Kidswest

Kidswest ist ein freies Kunstatelier für Kinder und Jugendliche im Alter von 5–17 Jahren. Die Kunstwerkstatt ist gratis, offen zugänglich und basiert auf der Zusammenarbeit von professionellen Kunstschaffenden mit Kindern und Jugendlichen aus dem Quartier Bern West. Mit den entstehenden Kunstaktionen will *Kidswest* die Ansichten und Anliegen von Kindern und Jugendlichen aufdecken und einer breiten Öffentlichkeit zugänglich machen. *Kidswest* gewann 2012 den Preis für Vermittlung visueller Kunst in der Schweiz und stellt einen Fixpunkt im Kunstdiskurs dar. (Westwind, 2013, Sektion Aktuelle Projekte)

offene Kunstwerkstatt

NaturArt

Kunst in der Natur

Zusammen mit Kindern ab 7 Jahren werden aus Steinen, Rinden, Wurzelstücken und anderen Waldgegenständen Skulpturen, Waldbilder und Waldwesen erschaffen. Im Fokus steht dabei das Erleben, die Wertschätzung und die Vergänglichkeit der Natur. Die Naturkunstwerke werden am Entstehungsort belassen und laden zum Staunen ein. (Westwind, 2013, Sektion Aktuelle Projekte)



Abbildung 5:
Naturart 2009
(Westwind, ohne Datum)

Weitere Informationen zu Westwind:

Webseite:

www.westwind6.ch

Filmporträt auf Youtube:

www.youtube.com/watch?v=zzyfE3mExwU

Artikel in der Berner Zeitung:

www.westwind6.ch/wp-content/uploads/2013/10/tuttifrutti_zeitungsartikel.pdf

Radiobericht auf Radio RaBe:

www.journal-b.ch/de/032013/alltag/854/Tanzen-um-zu-vergessen.htm

2 Verständnis der Soziokulturellen Animation

Im folgenden Kapitel steht ein Überblick über die Soziokulturelle Animation im Zentrum. Nebst der Verortung im Berufsfeld der Sozialen Arbeit werden Aufgaben, Anliegen und Ziele der Soziokulturellen Animation eine besondere Gewichtung erfahren. In welchen gesellschaftlichen Bereichen ist die Soziokulturelle Animation tätig? Für wen? In welcher Funktion? Und welche Wirkungen erhofft sie sich auf der individuellen bis hin zur gesellschaftlichen Ebene?

Das hier umschriebene Verständnis soll einerseits interessierten Kunst- und Kulturschaffenden einen Einblick in soziokulturelles Arbeiten geben, andererseits Professionellen der Sozialen Arbeit die Möglichkeit bieten, sich die intendierten Wirkungen der Soziokulturellen Animation zu vergegenwärtigen. Aus diesem Grund wird dem Kapitel genügend Raum geschenkt.

2.1 Verortung in der Sozialen Arbeit

Im Umfeld der Hochschule Luzern wird eine Dreiteilung der Sozialen Arbeit vertreten. Daraus ergeben sich die Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation. Der Begriff Soziale Arbeit schliesst alle drei mit ein. Dementsprechend gilt für alle drei die Definition des Berufskodexes Soziale Arbeit Schweiz, herausgegeben von Avenir Social (2010). Dort wird Soziale Arbeit als Profession definiert, die den sozialen Wandel, Problemlösungen in zwischenmenschlichen Beziehungen sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen fördert. Ihr Ziel ist, das Wohlbefinden der einzelnen Menschen anzuheben. Weiter, so der Berufskodex, vermittelt Soziale Arbeit an Orten, wo Menschen und ihre sozialen Umfelder aufeinander einwirken. Dabei sind Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit in allen Berufsfeldern der Sozialen Arbeit fundamentale Prinzipien. (S. 8)

Definition Soziale Arbeit

Berufsfelder Bei Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein und Alex Willener (1999) findet sich ein prägnanter Vorschlag, wie die drei Berufsfelder voneinander abzugrenzen sind: Die Sozialarbeit steht mit ihrer Adressatenschaft in einem Klientenverhältnis. Ihre Aufgabe ist, soziale Probleme und die daraus resultierenden Defizite zu beheben. Demgegenüber haben in der Sozialpädagogik Tätige die Funktion von Erziehenden. Ausgangspunkt ihrer Arbeit sind Sozialisationsprobleme, ihr Hauptziel ist, die Adressatenschaft lebensfähig zu machen. In der Soziokulturellen Animation besteht eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Animatorinnen/Animatoren und der Zielgruppe. Die Soziokulturelle Animation beschäftigt sich mit Bewältigungsaufgaben, die aus dem sozialen Wandel hervorgehen. Partizipation und Selbstorganisation sind dabei als Hauptziele zu nennen. (S. 38)

2.2 Anliegen und Ziele

Im Umfeld der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit gibt es eine Vielzahl an Referenzautorinnen und -autoren, Theorien und eingenommenen Blickwinkeln, die allesamt einen Beitrag zum Verständnis der Soziokulturellen Animation leisten. Dies macht es notwendig, die für das Thema dieser Arbeit relevanten herauszusuchen und darzulegen.

Bernard Wandeler (2010) spricht in der Einführung zum Grundlagenbuch Soziokulturelle Animation die wichtigsten Charakteristika dieses Berufsfeldes an: Es geht der Soziokulturellen Animation primär darum, gesellschaftliche Teilhabe und Teilnahme zu aktivieren. Ziel dabei ist, sozialen und kulturellen Ausgleich zu fördern sowie die aktive Lebensgestaltung von Gruppen zu unterstützen. Um dies zu begünstigen, schafft sie Partizipationsmöglichkeiten, wobei sie sich an den vielschichtigen Interessen und Bedürfnissen aller Beteiligten orientiert. (S. 7)

Zielsetzungen Folgende konkrete Zielsetzungen, zusammengetragen von Emanuel Müller, werden im Grundlagenbuch von Moser et al. (1999) vorgestellt (S. 21–22):

- Die Soziokulturelle Animation begünstigt die Vernetzung von Einzelnen, Gruppen und Gemeinschaften. Ziel dabei ist die Förderung von Kommunikation und Mitbeteiligung. Dadurch leistet sie einen Beitrag zur Integration, Partizipation, Selbstaktivität und Selbstorganisation.

- Nachdem sie die Adressatenschaft bei der Artikulation von Bedürfnissen und Interessen unterstützt, fördert sie in einem weiteren Schritt auch die Fähigkeit auf Bedürfnisse zu antworten und Veränderungen anzupacken.
- Sie kümmert sich in persönlichen, nachbarschaftlichen, regionalen oder institutionellen Bereichen um geeignete Voraussetzungen für eigenständige soziale, kulturelle und politische Ausdrucksformen und setzt dazu den Zielgruppen entsprechende mediale Techniken ein.
- Sie betrachtet ungelöste soziale und interkulturelle Konflikte differenziert und bemüht sich darum, dass solche Konflikte geordnet bearbeitet und ausgetragen werden.
- Bei der Entwicklung, Durchführung und Beurteilung von Initiativen und Projekten im soziokulturellen Bereich bietet sie Beratung und Unterstützung an.
- Sie erschliesst brachliegende soziokulturelle Ressourcen und Kompetenzen.

Bei all diesen Punkten schwingt das Anliegen der Demokratisierung des Alltags und der Schaffung sozialer Kohäsion mit. Die Soziokulturelle Animation erfüllt also eine gesellschaftliche Aufgabe. Sie gestaltet – nebst vielen anderen Akteurinnen und Akteuren – gemeinsam mit ihren Zielgruppen die Gesellschaft mit.

2.3 Aufgaben und Funktionen

Wie lassen sich die Aufgaben der Soziokulturellen Animation veranschaulichen? Damit setzten sich bereits viele Autorinnen und Autoren auseinander. Um die vielfältigen Ziele der Soziokulturellen Animation zu erreichen, füllt sie verschiedene Funktionen aus. Moser et al. (1999) benennen deren neun (S. 96–97):

- *Integrationsfunktion:* Es wird Kommunikation zwischen verschiedenen Individuen, Gruppen und Kulturen ermöglicht und stimuliert. Somit werden Integrationsprozesse gefördert.
- *Partizipationsfunktion:* Es werden bestehende gesellschaftliche und kulturelle Beteiligungsformen aktiviert und mit der Adressatenschaft neue kreiert und umgesetzt.
- *Vernetzungsfunktion:* Soziale und kulturelle Netzwerke werden gefördert, unterstützt, begleitet und aufgebaut.

- *Funktion des Zeitmanagements:* Es wird Kompetenzerhöhung im Umgang mit freier Zeit angestrebt. Kulturelles und gesellschaftliches Engagement werden gefördert, indem Unterstützung bei der Freizeitgestaltung geleistet wird.
- *Edukative Funktion:* Im ausserschulischen Bereich werden Bildungs- und Lerngelegenheiten erschlossen und angeboten. An den Schnittstellen zum schulischen Bereich und zu anderen Systemen werden darüber hinaus alternative Formen der Lerngestaltung postuliert.
- *Enkultorative Funktion:* Selbstwahrnehmung, Selbstdarstellung und kultureller Austausch werden angeregt. Das Hineinwachsen in die Kultur der jeweiligen Gesellschaft soll so gefördert und erleichtert werden.
- *Ressourcenerschliessende, soziokulturelle Ausgleichsfunktion:* Mittels Vernetzung werden bestehende Ressourcen erschlossen. Sie sollen zum Tragen kommen und eine ausgleichende Wirkung haben.
- *Funktion der Kritik und der Solidarität:* Es wird dazu beigetragen, dass Kritik an gesellschaftlichen Missständen besser artikuliert werden kann. Dies schafft die Grundlagen zur Aktivierung von Solidarität.
- *Präventionsfunktion:* Gesellschaftliche Problemlagen sollen früh erkannt und geäußert werden, damit sie nicht zu grossen (chronischen) Problemen anwachsen.

Obige Darlegung gibt einen Eindruck der vielen verschiedenen Aspekte der Aufgaben der Soziokulturellen Animation. Auch bei Gabi Hangartner werden diese Funktionen erwähnt, dort sind sie allerdings nicht alle als Funktionen gekennzeichnet, sondern werden teilweise als mögliche Förderungen und Output benannt. Hangartner (2010) erarbeitete (in Anlehnung an Moser et al., 1999) vier Hauptfunktionen, die in der untenstehenden Grafik (Abbildung 6) übersichtlich dargestellt werden: *Vernetzungs- und Kooperationsfunktion*, *partizipative Funktion*, *präventive Funktion* und *integrative Funktion* (S. 286–289). Indem diese Funktionen mit den Tätigkeitsfeldern und Teilbereichen der Soziokulturellen Animation in Zusammenhang gesetzt werden, kann ein möglicher Output eruiert und benannt werden.

werden können. Menschen und Gruppen werden in ihrer Lebenswelt abgeholt. Ziel dabei ist stets die Erreichung von Selbsttätigkeit der Zielgruppen.

Organisation Um die Adressatinnen und Adressaten schrittweise einer erhöhten Handlungsfähigkeit entgegen zu führen, organisieren, realisieren und evaluieren Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren aus der *Organisationsposition* heraus mit ihnen gemeinsam Aktivitäten, Prozesse und Projekte. Nachhaltigkeit hat dabei einen hohen Stellenwert.

Konzeption In der *Konzeptposition* werden mögliche Zielgruppen und deren Bedürfnisse erkundet, es wird nach potenziellen Handlungsfeldern und offenen Situationen geforscht. Um den professionell begründeten Zielzustand zu erreichen, werden Konzepte erstellt.

Vermittlung In der *Vermittlungsposition* agieren soziokulturell Tätige zwischen unterschiedlichen Lebenswelten. Dies im Sinne von Übersetzungsleistungen, Interessenausgleich und Konfliktlösung zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren. Weiter kann die Vermittlungsposition auch bedeuten, dass durch Thematisieren oder Problematisieren sozialer Phänomene Zugang zu den Zielgruppen geschaffen wird.

Die untenstehende Grafik (Abbildung 7) dient der Veranschaulichung dieser Ausführungen.

Interventionsposition	Aktivitäten der Fachpersonen	Zweck	Ziele der Adressatinnen und Adressaten
Animationsposition	animieren arrangieren beteiligen	Aktivierung	Selbsttätigkeit
Organisationsposition	unterstützen planen durchführen auswerten	Aktion Produktion	Selbstorganisation
Konzeptposition	erforschen erkunden konzipieren	Konzeptualisierung	Transformation
Vermittlungsposition	problematisieren / thematisieren übersetzen verhandeln Konflikte lösen	Vermittlung	Selbständigkeit

Abbildung 7: Handlungsmodell, ergänzt mit Zweck und Zielen der Adressatenschaft (Hangartner, 2010, S. 299)

2.5 Zielgruppen

Die Zielgruppen der Soziokulturellen Animation sind vielfältig. Sie umfassen alle Mitglieder der Gesellschaft, unabhängig von Schicht, Alter und Kultur. Grundsätzlich kann mit dem Soziologen Gregor Husi (2010) gesagt werden, dass die Soziokulturelle Animation interveniert, «wo Teile der Gesellschaft an bestimmten Orten zu bestimmten Zeiten nicht (mehr) zusammenhalten, und präveniert, wo dies zu geschehen droht» (S. 98). Die Sozialintegration (Integration einzelner Menschen in die Gesellschaft) und der zwischenmenschliche Zusammenhalt sollten dort gefördert werden (ib.).

Gabi Hangartner (2010) gibt in der folgenden Grafik (Abbildung 8) einen Überblick über die Zielgruppen und die zwei sie strukturierenden Prinzipien:

Soziokulturelle Animation vermittelt innerhalb oder zwischen ...	Soziokulturelle Animation ist tätig für und mit der Zielgruppe ...
Generationen	Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene, ältere und ganz alte Menschen ...
Geschlechtern	Mädchen- und/oder Jungenarbeit, Arbeit mit Frauen und/oder Männern, Arbeit mit Frauen und/oder Männern mit Migrationshintergrund ...
Kulturen	Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, einheimische und zugezogene Menschen im Quartier, im Stadtteil oder in der Gemeinde ...
Lebenswelten, Lebensstilen, Lebenslagen und sozialen Schichten	Gesunde Menschen und Menschen mit Behinderung, Menschen mit und ohne Erwerbsarbeit, freiwillig Tätige und professionell Tätige, Familien und Alleinerziehende, Lehrpersonen, Eltern und Kinder, Bewohnerinnen und Bewohner von Wohngenossenschaften ...
System(en) und Lebenswelt(en)	Akteure aus Politik, Verwaltung und Wirtschaft und Bewohnerinnen und Bewohner in Quartieren, Stadtteilen und Gemeinden ...

Abbildung 8: Zielgruppen der Soziokulturellen Animation (Hangartner, 2010, S. 291)

Besonders hervorzuheben sind Menschen oder Gruppen, die sozial benachteiligt sind. Dabei muss allerdings stets darauf achtgegeben werden, dass diese Zielgruppen keine exklusive Aufmerksamkeit erhalten, denn sie birgt die Gefahr von Ausschlussmechanismen, Stigmatisierung oder sogar Pathologisierung. Spierts (1998) warnt auch davor, dass diese zu hohe Aufmerksamkeit mit relevanten Zielsetzungen der Soziokulturellen Animation – etwa Integrations- und Begegnungsförderung – in Konflikt stehe. (S. 65)

2.6 Arbeitsprinzipien/Haltungen

Neben der Soziokulturellen Animation gibt es viele Institutionen und Organisationen, die in denselben gesellschaftlichen Bereichen tätig sind. Dabei zeichnet sich die Soziokulturelle Animation gegenüber anderen Angeboten dadurch aus, dass sie Wünsche, Interessen und Bedürfnisse ihrer Zielgruppen ins Zentrum stellt und sich bei Projekten an ebendiesen orientiert. Soziokulturell Tätige sind stets darum bemüht, ihre Angebote offen, niederschwellig und flexibel zu gestalten.

Leitprinzipien Hangartner (2010) bezieht sich auf Marcel Spierts und Horst Opaschowski und erklärt folgende *Leitprinzipien* als relevant für das Verständnis der Soziokulturellen Animation in der Deutschschweiz (S. 289):

- Angebote der Soziokulturellen Animation müssen für die Zielgruppe gut erreichbar sein und eine Offenheit sowie einen Aufforderungscharakter aufweisen.
- Die Beteiligung beruht auf Freiwilligkeit, sie ist zwanglos und von freier Zeiteinteilung gekennzeichnet.
- Die Zielgruppe soll von Wahl-, Entscheidungs- und Initiativmöglichkeit profitieren.
- Die Angebote sind niederschwellig und streben Nachhaltigkeit an.

Arbeitsprinzipien Alex Willener (2007) spricht seinerseits von *Arbeitsprinzipien*. Er weist darauf hin, dass ein Ziel der Soziokulturellen Animation auch immer die *Motivierung zur Selbständerung* sein soll. Nicht also vermögen die Professionellen direkt die Gesellschaft zu verändern, wohl aber Anregungen und Lernräume zur Verfügung zu stellen, damit Individuen und Gruppen sich selbst und somit ihr Verhältnis zur Umwelt beeinflussen können. Es werden folgende Prinzipien genannt (S. 52):

- Empowerment
- Partizipation
- Kooperation und Vernetzung
- Transdisziplinarität
- Balance zwischen Produkt und Prozess (das Projekt als Lernumgebung)
- Geschlechtergerechtigkeit
- Gestaltung der Vielfalt (Einbezug von Menschen unterschiedlichster Herkunft)
- Vielfalt der Gestaltung (Vielzahl an Methoden der Soziokulturellen Animation)
- Nachhaltige Wirkung

Die Autorinnen sind der Ansicht, dass *Empowerment* und *Partizipation* über allen Anliegen und Zielen der Soziokulturellen Animation schweben und Teil der professionellen Haltung sind. Daher werden sie nachfolgend kurz charakterisiert. Ausserdem wird der Punkt *Balance zwischen Produkt und Prozess* speziell erwähnt, weil er im Kontext der vorliegenden Arbeit besonders bedeutsam ist.

2.6.1 Empowerment

Der deutsche Sozialpsychologe Heiner Keupp (1996), beschreibt Empowerment als einen Prozess, der Menschen dazu ermutigt, ihre eigenen Angelegenheiten selber in die Hand zu nehmen. Sie sollen ihre Kompetenzen und Kräfte entdecken und ernst nehmen sowie den Wert selber erarbeiteter Lösungen schätzen lernen. Ausserdem wird bei diesem Ansatz die aktive Förderung von solidarischen Formen und von Selbstorganisation angestrebt. Dies, weil davon ausgegangen wird, dass die Kooperation von Personen, die von ähnlichen Problemen betroffen sind, zu synergetischen Effekten führt. (zit. in Michael Galuske, 2009, S. 262) Eine solche Haltung beeinflusst die Rolle eines oder einer Professionellen der Soziokulturellen Animation entscheidend. Die Fachperson, so Willener (2007) habe dementsprechend vielmehr eine Unterstützungsfunktion inne. Es soll *mit* den Zielgruppen gearbeitet werden, nicht *für* sie. (S. 58) Es ist erkennbar, dass diese Definition über die Ressourcenorientierung hinausgeht. Dabei ist es wichtig, sich nicht an Defiziten, sondern an Stärken zu orientieren.

2.6.2 Partizipation

Partizipation bezieht sich in einem ersten Schritt auf traditionelle Formen der Mitwirkung. So beispielsweise auf politische Regelungen bezüglich Wahl- und Stimmrecht oder auch auf Mitspracherechte in Vereinen, Projekten etc. In einem weiteren Schritt wird das Verständnis aber ausgeweitet. In Anlehnung an Hangartner (2010), die Merkmale der partizipativen Funktion innerhalb der Soziokulturellen Animation beschreibt (vgl. Kapitel 2.2.4), darf folgende Haltung abgeleitet werden: Die Soziokulturelle Animation sollte stets darauf bedacht sein, bereits bestehende Formen der gesellschaftlichen oder kulturellen Beteiligungsmöglichkeiten zu aktivieren, aber auch neue Beteiligungsformen zu finden oder zu entwickeln. Dabei geht es immer darum, auch jenen eine Stimme zu geben, die beispielsweise von der politischen Partizipation ausgeschlossen sind. (S. 288)

Partizipation, so Annette Hug (2007) ergänzend, ist immer sowohl als Ziel wie auch gleichzeitig als Methode zu verstehen (S. 62).

Partizipationsmöglichkeiten werden auf allen Ebenen angestrebt. Sei es auf der gesellschaftlichen im Sinne einer Demokratisierung oder auf der Projektebene, wo es darum geht, die Zielgruppe aktiv miteinzubeziehen. Als Orientierung können dabei die Partizipationsstufen nach Maria Lüttringhaus (2000) dienen: Erste Stufe von Partizipation ist die *Information*, zweite die *Mitwirkung* im Sinne von Mitsprache und Mitarbeit, dritte das *Mitentscheiden* und vierte die *Selbstverwaltung* (S. 72). Dabei ist es nicht das Ziel, eine möglichst hohe, sondern eine jeweils für die Zielgruppe und Situation adäquate Partizipationsstufe anzustreben.

2.6.3 Balance zwischen Produkt und Prozess

Dem Prozess in einem soziokulturellen Projekt kommt eine mindestens ebenso bedeutsame Funktion zu wie dem Endergebnis. Während dieses Prozesses findet vor allem informelles Lernen statt. Günther Dohmen (2001) definiert dieses folgendermassen: «Der Begriff des informellen Lernens wird auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen ausserhalb des formalen Bildungswesens entwickelt» (zit. in Willener, 2007, S. 79). Daraus ergibt sich, dass ein Nicht-Erreichen des gewünschten Ergebnisses nicht zwingend ein Misserfolg bedeutet.

Für die partizipierende Zielgruppe hingegen steht tendenziell das Produkt einer Projektarbeit im Vordergrund. Aussicht auf das Endergebnis regt ihre Motivation an und kann die Ausdauer vergrössern. Deswegen gilt es eine adressatengerechte Balance zwischen Produkt und Prozess zu finden.