

Elke Josties

Kooperation

von Kunst- und Kulturschaffenden und Jugend- und Sozialarbeiter*innen
in Offenen Settings der Kulturellen Jugendbildung
Fallstudie zu einer interprofessionellen Weiterbildung



Foto: Talat Alp, 2020



Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences



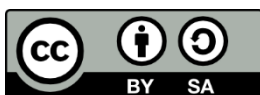
Erstveröffentlicht auf aliceOpen, dem Publikationsserver der Alice Salomon Hochschule Berlin im Januar 2022. Das Dokument ist abrufbar unter (URN):

<https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-4794>

Zitiervorschlag

Josties, Elke (2022): Kooperation von Kunst- und Kulturschaffenden und Jugend- und Sozialarbeiter*innen in Offenen Settings der Kulturellen Jugendbildung. Fallstudie zu einer interprofessionellen Weiterbildung. Alice-Salomon-Hochschule Berlin. URN:

<urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-4794>



Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland \(CC BY-SA 3.0 DE\)](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Kooperation	7
Offene Settings der Kulturellen Jugendbildung	9
<i>Forschungsstand zu Selbstverständnissen von Akteur*innen</i>	12
<i>Interprofessionelles Weiterbildungskonzept</i>	14
Empirische Fallstudie	16
<i>Forschungsdesign</i>	16
<i>Co-Forschungsworkshop</i>	17
<i>Interprofessionelle Weiterbildung – wer trifft hier auf wen?</i>	20
<i>Motivation zur Teilnahme an der Weiterbildung</i>	21
<i>Motivation der Künstler*innen</i>	21
<i>Motivation der Pädagog*innen</i>	23
<i>Was könnte Jugendliche in Offenen Settings der Kulturellen Bildung motivieren und interessieren?</i>	25
Perspektive der Künstler*innen	25
Perspektive der Pädagog*innen	26
Schnittmengen und Unterschiede	27
<i>Rekonstruktion der Selbst- und Fremdverständnisse der Künstler*innen und Pädagog*innen</i>	28
<i>Vignette zur Installation: „Dazwischen – in diesem besonderen Raum“</i>	29
Perspektive der Künstler*innen – interpretiert von Pädagog*innen	29
<i>Vignette zur Installation: „Wem gehört die Welt? Brücke oder Floß? Wohin schippern wir?“</i>	32
Perspektive der Pädagog*innen – interpretiert von Künstler*innen	32

Kooperation – wie kann das gehen?	34
<i>Rekonstruktion der Perspektiven von Pädagog*innen und Künstler*innen</i>	<i>34</i>
Perspektive der Künstler*innen – „dass es eben einen Fluss hat und sich gut ergänzt“ –	35
Perspektive der Pädagog*innen – „Sensibilisierung und voneinander Lernen auf Augenhöhe“	36
Performance zum Thema Kooperation – „Flexibilität und Struktur“	36
Herausforderungen und Konfliktpotenziale	37
<i>Vignette: „Mein pädagogischer Kollege, der Bad Cop“</i>	<i>38</i>
<i>Vignette: „Ach, wie schön hast du das gemalt!“</i>	<i>39</i>
<i>Vignette: „Dieses ganze Projekt lastet auf meinen Schultern“</i>	<i>40</i>
<i>Notwendige Voraussetzungen und Hürden der Kooperation</i>	<i>40</i>
Resümee: Plädoyer für die Entwicklung inter- und multiprofessioneller Weiterbildungsformate	43
Epilog	45
Anhang	46
Literaturverzeichnis	47

Vorwort

Warum sind inter- und multiprofessionelle Weiterbildungen in der Kulturellen Jugendbildung so wenig verbreitet, obwohl *Kooperationen* zwischen Kunst- und Kulturschaffenden einerseits und Pädagog*innen (Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen und Jugendarbeiter*innen) andererseits in „Bündnissen für Bildung“¹ ausdrücklich gefördert werden?

In dieser Fallstudie, eine Folgestudie zum Forschungsprojekt ARTPAED², geht es um ein interprofessionelles Weiterbildungsformat für Kunst- und Kulturschaffende und Jugend- und Sozialarbeiter*innen, das seit 2018 für die Region Berlin-Brandenburg als einjähriger Zertifikatskurs „Fachprofil Kulturelle Bildung“ angeboten wird und seither stark nachgefragt ist.³ Im Rahmen dieser Weiterbildung sollen interprofessionelle Kooperationen vor allem in Offenen Settings der Kulturellen Bildung ausdrücklich angeregt und gefördert werden. Die vorliegende Studie untersucht am Beispiel der ersten beiden, jeweils einjährigen Zertifikatskurse, wie Kooperationen in diesem Kontext von den teilnehmenden Kunst- und Kulturschaffenden und Sozialarbeiter*innen und Jugendarbeiter*innen der Weiterbildung thematisiert und reflektiert werden.

1 Vgl. die Förderprogramme „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“:

https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/buendnissefuerbildung/de/home/home_node.html,

Zugriff 09.12.2021 oder „Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung“:

<https://www.kulturformen.berlin/foerdern/berliner-projektfonds-kulturelle-bildung>, Zugriff 09.12.2021.

2 ARTPAED – Entwicklung und Evaluation einer erziehungswissenschaftlich fundierten und praxisorientierten interdisziplinären Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende, Teilprojekt der ASH Berlin: Forschung, Evaluation und Praxisentwicklung. Mittelgeber: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Förderzeitraum: 01.08.2014 bis 31.07.2017. Website:

www.artpaed.de, Zugriff 09.12.2021. Publikation zum Forschungsprojekt: Josties/Menrath 2018a.

3 Die Weiterbildung wird in Kooperation von dem Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut (SFBB), der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) und der WeTeK Berlin gGmbH (gemeinnützige Gesellschaft für Qualifizierung, Ausbildung und Jugendkultur) realisiert.

Ich danke den Teilnehmer*innen der beiden Zertifikatskurse für ihre Bereitschaft, an Gruppeninterviews und einem Co-Forschungsworkshop mitgewirkt zu haben, ebenso den Kursleiter*innen der Weiterbildung, Monika Obenhuber und Christoph Happel. Ich danke auch den Studierenden der Praxisforschungswerkstatt im Master „Praxisforschung Soziale Arbeit und Pädagogik“, namentlich denjenigen, die erste Forschungsergebnisse an die Teilnehmenden der Weiterbildung im Januar 2019 rückgebunden haben (Sabine Achinger und Daniel Urbicht) und den Prozess des Co-Forschungswshops in ihren Hausarbeiten kritisch reflektiert haben (Sabine Achinger, Paul Denkhäus, Armin Mayr und Anna-Lena Steer). Dank gilt ebenfalls meinen Tutor*innen Sinja Krüger und Annika Bauer, die mich bei der Datenerhebung und Organisation unterstützt haben sowie meinem Tutor Paul Grieser, der beim abschließenden Lektorat und bei der Formatierung und Gestaltung des Textes mitwirkte. Danke an Talat Alp, Medientutor der Alice Salomon Hochschule, für die Fotoaufnahmen.

Dieses Forschungsprojekt wurde im Rahmen der internen Forschungsförderung der Alice Salomon Hochschule Berlin realisiert. Ich danke dem Forschungsreferat für seine Unterstützung.

Einleitung: Kooperation

Kooperationen sind unerlässlich für die Profilierung von Kultureller Bildung.

„Bildungskooperationen [...] befördern, dass sich die verschiedenen Ansätze z. B. von Kinder- und Jugendarbeit, Schulen und Kulturarbeit gegenseitig befruchten können, indem informelle, non-formale und formale Bildungsprozesse verbunden und sozialraum- und lebensweltorientierte Konzepte sowohl in außerschulischen als auch in schulischen Bildungsbereichen gestärkt werden“ (BKJ 2019: 9).

Die Landesvereinigungen für Kulturelle Kinder- und Jugendbildung und vor allem die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), der Dachverband für Kulturelle Bildung in Deutschland, sind bereits seit Jahren bemüht darum, die Bedingungen für gelingende Kooperation auszuloten und zu verbessern (vgl. BKJ 2017). Bianca Fischer und Kerstin Hübner (2019/2017) plädieren mit Verweis auf den 15. Kinder- und Jugendbericht dafür, bei kulturellen Bildungskooperationen Freiräume für Jugendliche mehr in den Fokus zu nehmen:

„In einer Zeit und Gesellschaft, die das Aufwachsen vornehmlich unter der Perspektive der Qualifizierung betrachtet und bewertet, und in der dieses Aufwachsen sehr stark in Institutionen und pädagogischen Kontexten stattfindet, geht es v. a. darum, durch die Zusammenarbeit unterschiedlicher Bereiche Jugendliche darin zu unterstützen, eigene Standpunkte zu entwickeln, sich in der Gesellschaft zu verorten und diese zu gestalten sowie kritisch, selbstständig und widerstandsfähig zu werden. [...] [K]ünstlerische und kulturpädagogische Praxis schafft nicht nur entsprechende Freiräume und Entfaltungsmöglichkeiten, sondern hat das Potenzial, Handlungskompetenzen für ein gelingendes Leben zu entwickeln und dabei Widerständigkeit von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen“ (Ebd.: o. S.).

Entsprechend dem 15. Kinder- und Jugendbericht bergen vor allem außerschulische Settings Jugendlichen besondere Potenziale im „Ring um Freiräume“ (BMFSFJ 2017: 67). Kultureller Bildung bietet in diesem Zusammenhang Jugendlichen die Möglichkeit, (auch) auf der ästhetisch-symbolischen Ebene selbstbestimmten Ausdruck, performative Aushandlungsprozesse, Interventionen und Gegenentwürfe zu entwickeln und Transformationsprozesse anzustoßen.

„In Bezug auf die interprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Künstler*innen und Pädagog*innen zieht das bereits eine Konsequenz nach sich: Die Partner*innen müssen diesen gemeinsamen Auftrag annehmen und dabei jenseits der Pole ‚Künste‘ und ‚Qualifizierung‘ vor allem Kinder und Jugendliche* für ihre *eigenen* Entwicklungsbedürfnisse stärken!“ (Fischer/Hübner 2019/2017: o. S., H. i. O.)

Was bedeutet dies nun für die Entwicklung von Weiterbildungsformaten? Grundsätzlich ist zu bemängeln, dass es in Deutschland zu wenige inter-/multiprofessionelle Weiterbildungs-angebote gibt.

„Die multiprofessionelle Fortbildung von Kunst- und Kulturschaffenden und Lehrkräften, Pädagog*innen und Erzieher*innen eröffnet leichteren Zugang der Teilnehmer*innen zu Einrichtungen und Bildungslandschaften, bildet Nachhaltigkeit von Projekten und Netzwerken und befördert notwendige Lernprozesse. Strukturell angelegte Kooperationen mit Einrichtungen aus den Bereichen der Kultur, Bildung und Jugend sollten daher angestrebt werden, auch hinsichtlich einer Anbahnung von Praxisprojekten“ (Jas/Heber 2019/2017: o. S.)

Bisher dominieren Weiterbildungsangebote, die (oftmals ausschließlich) auf die Kooperation mit Schulen fokussieren. Es gilt, außerschulische Offene Settings stärker mit in den Blick zu rücken. In dieser empirischen Fallstudie geht es darum, am Beispiel der

Teilnehmenden an einer interprofessionellen Weiterbildung die (professionellen) Selbst- und Fremdverständnisse von Kunst- und Kulturschaffenden (im Folgenden kurz: „Künstler*innen“) und Jugend- und Sozialarbeiter*innen (im Folgenden kurz: „Pädagog*innen“) zu rekonstruieren und auf Schnittmengen und Konflikte, Potenziale und Hemmnisse für Prozesse der Kooperation in Offenen Settings der Kulturellen Jugendbildung hin zu analysieren. Die qualitative Studie wurde im Zeitraum von 2018 bis 2020 durchgeführt und bezieht sich auf die Region Berlin und Brandenburg.

Offene Settings der Kulturellen Jugendbildung

Das Feld der Offenen Settings Kultureller Jugendbildung bezieht sich spezifisch auf Tätigkeiten in heterogenen außerschulischen Räumen Kultureller Bildung. Die Offenen Settings schließen so unterschiedliche Orte und Räume wie informelle Jugendtreffpunkte in urbanen oder ländlichen Regionen, mediale Räume, jugendkulturelle Szenen, öffentliche Einrichtungen der Jugendhilfe und Soziokultur, Jugendkunstschulen, Kulturinstitutionen, aber auch Einrichtungen von Verbänden, Vereinen und privaten Initiativen der Kultur- und Jugendarbeit ein. In diesen „non-formalen und informellen Kontexten geht es in besonderer Weise um die Entgrenzung von Lern- und Bildungsformen hin zu selbstverantworteten Formen des Lernens“ (Josties/Menrath 2018a: 12), aber auch um kulturelle Erfahrungen und Erlebnisse (vgl. Thole 2000: 25) bis hin zu gesellschaftspolitischen Neuerkundungen und Interventionen, Veränderungen und Transformationen.

„Fachlich hat die Kulturelle Bildung in Offenen Settings mehrfache Bezüge: Jugend- und Sozialarbeit, Kulturvermittlung [und Kulturpädagogik], die Fachdidaktiken der unterschiedlichen künstlerischen Disziplinen, künstlerische Kunstvermittlung, Museumspädagogik, urbanes Lernen, politische Bildung, aber auch

künstlerische und kulturelle Produktion in sozialen Feldern etc.“
(Josties/Menrath 2018a: 13).

„Offene Settings“ bezeichnen sowohl eine empirische Kategorie konkreter Orte als auch eine offene Vorgehensweise.

„[A]ls empirische Kategorie konkreter *Orte* informeller und non-formaler kultureller Jugendbildung [bezieht sie sich] dabei nicht nur auf Einrichtungen der Jugendhilfe, Jugendkunstschulen, Soziokultur, Kulturinstitutionen etc., sondern auch auf informelle (Selbst-)Bildungskontexte wie Peer-Groups und Jugendkulturen, aber auch Medien- und Stadträume. Andererseits wird mit dem Begriff Offene Settings auch eine offene *Vorgehensweise* in der Kulturellen Bildung benannt. Im Schnittfeld von Kunst- und Sozial- wie Kulturarbeit hat sich mittlerweile jenseits von Disziplinengrenzen ein solcher Ansatz sozial-kultureller Arbeit etabliert, beim dem grundsätzlich zieloffen und unter freiwilliger Teilnahme sowie mit Jugendlichen kollaborativ ausgehandelten Inhalten gearbeitet wird, und der den Prozess statt Ergebnisse in den Mittelpunkt rückt. Auf der künstlerischen Seite knüpft dieser Ansatz der Offenen Settings an prozessorientierte und explorative oder forschende Arbeitsweisen sowie partizipative Gestaltungsformen an. Auf der pädagogischen Seite folgt er vor allem partizipativen und diversitätsbewussten Prinzipien und Erfahrungen von pädagogischer Jugendarbeit und selbstorganisiertem, ästhetisch-gestalterischem Handeln und Lernen mit lebensweltlichem Bezug. Hier stehen die Lebensverhältnisse und Ressourcen, subjektbezogenen und gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten der Jugendlichen im Vordergrund. Der Begriff ‚Settings‘ selbst verweist speziell auf Ansätze etwa aus der Gesundheitsförderung und dem urbanen Lernen, die eine Ermöglichungsstrategie bzw. Szenarien für ‚Atmosphären‘

darstellen, und weniger solche Vorgehensweisen, die vornehmlich Ergebnisse im Blick haben. Offenheit ist in diesem Zusammenhang nicht per se positiv besetzt. Es ist nicht auszuschließen, dass auch in Offenen Settings machtvolle Repräsentationen und gruppendynamische wie auch strukturelle Prozesse zu problematischen und konkret exkludierenden sozialen und kulturellen Praxen führen können. Ebenso ist eine kritische Reflexion der Verschränkung von Kunst und Pädagogik – die zu produktiven Verbindungen, aber auch zu Konkurrenzen oder Zielkonflikten führen können – notwendig.“ (ebd.: 12, H. i. O.)

Angesichts der

„Vielfalt von Zielstellungen erscheint für die Praxis in Offenen Settings ein dezidiert *situatives Qualitätsverständnis* angemessen: Aus den jeweiligen Projekten, Settings und inhaltlichen Zielsetzungen, aber auch den Aushandlungsprozessen der beteiligten Anleitenden, Adressat*innen und Netzwerk-Partner*innen ergeben sich die pädagogischen und ästhetisch-künstlerischen Qualitätsmerkmale für kulturelle Bildungsprojekte. Um in diesem Arbeitsfeld als Anleitende agieren zu können, ist daher auch eine Reflexion der vorgefundenen Heterogenität und eine individuelle Selbstpositionierung“ (ebd.: 13, H. i. O.)

der jeweiligen künstlerischen und pädagogischen Fachkräfte notwendig. Eine solche Reflexion ist oft nur außerhalb des Arbeitsalltags, z. B. in Weiterbildungen (vgl. Josties/Menrath/Werschnitzke 2018) möglich.

Forschungsstand zu Selbstverständnissen von Akteur*innen

Ausgangspunkt dieser Fallstudie, die 2018-2020 im Rahmen der internen Forschungsförderung der Alice Salomon Hochschule Berlin gefördert wurde, sind die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitforschung 2014-2017 zur Entwicklung und Erprobung der Weiterbildung „ARTPAED. Kulturelle Bildung in Offenen Settings“, gefördert durch das BMBF (vgl. Menrath/Josties 2018b).

Stefanie Kiwi Menrath hat in Interviewstudien mit Künstler*innen, die an drei jeweils einjährigen Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende teilgenommen hatten, vier Typen von Selbstverständnissen herausgearbeitet, die auch in der vorliegenden Fallstudie zum Tragen kommen: „Die *Begleiter*innen* in den Künsten, die sozio-kulturellen *Projektentwickler*innen*, die künstlerischen *Rolemodels* und die kulturell ausbildenden oder erziehenden *Vermittler*innen*“ (Menrath 2018: 55, H. i. O.).

„Die unter diesen Typen systematisierten Fälle identifizieren keine sparten- oder ausbildungsspezifischen Wege in die Offenen Settings der Kulturellen Bildung. In nahezu allen Kategorien lassen sich Vertreter*innen von Kunstschaffenden aus den bildenden sowie den darstellenden Künsten finden. Auch im bildungstheoretischen Diskurs gängige konzeptionelle Unterscheidungen von Kultureller Bildung – wie die der Künstlerischen Bildung, der Ästhetischen Bildung oder der Kulturellen Bildung (Reinwand-Weiss 2012/2013) sind nicht eindeutig auf diese Selbstverständnisse abbildbar. Bei Künstler*innen bilden sich spezifische Schnittflächen aus ihren kulturbetrieblichen Erfahrungen und individuellen pädagogischen Haltungen. So benennen die Künstler*innen sehr unterschiedliche Ressourcen, die sie in ihre Verbindung von künstlerischer und sozialer bzw. pädagogischer Tätigkeit einfließen lassen. In der [...] Typik der Selbstverständnisse werden vier kulturpädagogische Selbstverständnisse charakterisiert; [...] dabei ist festzuhalten, dass es sich hierbei natürlich um fallzentrierte

Reduzierungen handelt, während sich in der Realität Aspekte verschiedener Selbstverständnisse überlappen oder parallel geführt werden können“ (Menrath 2018: 55; vgl. auch Menrat/Josties 2019).

Und was macht eigentlich pädagogisches Handeln in Offenen Settings aus? Die Offene Jugendarbeit gibt ein Beispiel für eine kulturelle Bildungspraxis im Kontext der Jugendhilfe bzw. Sozialen Arbeit (vgl. Josties: 2018). Offene Jugendarbeit hat eine langjährige, auch Krisen geschüttelte Tradition der professionellen Selbstverständigung. Gleichzeitig werden nach wie vor insbesondere mit der Offenen Jugendarbeit hohe Erwartungen verknüpft, gilt sie doch als potenziell besonders bedeutsam im „Ring um Freiräume“ (BMFSFJ 2017:67) für Jugendliche, gerade weil sie „das am wenigsten vorab festgelegte, pädagogisch gerahmte und öffentlich verantwortete Feld im institutionellen Gefüge des Aufwachsens [ist]“ (ebd.). Jedoch muss dieser Freiraum „immer wieder mühsam erarbeitet, gelegentlich sogar erkämpft werden [...], bleibt also eine beständige Herausforderung“ (ebd.). Dabei geht es zum einen um die Aushandlung der (Macht-)Frage, was denn überhaupt unter Freiräumen zu verstehen sei, zum anderen auch um die Notwendigkeit des Schaffens und Sicherns von Schutz- und Experimentierräumen, die Offene Jugendarbeit Jugendlichen bieten kann. In der Jugendarbeit ist die Diskussion um Professionalität ein ‚Dauerthema‘. Es wird u. a. versucht, Merkmale für „eine ‚bescheidene Profession‘ und eine ‚diffuse Rolle‘ zu identifizieren, die sich wiederum in einem Feld bewegt, das von Freiwilligkeit, Eigenlogiken, Offenheit, Ungewissheit und Aushandlung sowie von professionellen Handlungsoptionen gekennzeichnet [ist]“ (Hafeneger 2013: 423). Die Rolle der Jugendarbeiter*innen im weiten und vielfältigen Handlungsfeld der kulturellen Jugendarbeit ist vielschichtig: Sie zeichnen dafür verantwortlich, konzeptionell und organisatorisch einen anregenden Rahmen für Kulturelle Bildung zu schaffen, und sie übernehmen in der praktischen bzw. pädagogischen Arbeit die Rolle von *Moderator*innen* (vgl. Josties 2008: 22-29) oder die der „*ästhetische[n] Bildungsassistenz*“ (Sturzenhecker 2012: 46, H. d. V.). Bei entsprechender Doppelqualifikation übernehmen Jugendarbeiter*innen ggf. auch die Rolle als

*Anleiter*innen* in Musik, den Künsten und Medien – vor allem im Bereich elementarer Förderung. In der Regel werden jedoch vorrangig junge Szeneakteur*innen (s. u.) und professionelle Künstler*innen mit der Anleitung beauftragt (vgl. Josties 2008: 22-29). Bei der Entwicklung und Konzipierung Kultureller Bildungsprojekte werden oftmals Kooperationen mit Partnern der Kunst- und Kulturarbeit angestrebt, deren Realisierung mit teilweise aufwändiger Netzwerkarbeit und Drittmittelakquise verbunden ist. Kulturelle Bildung in der Jugendarbeit erschöpft sich nicht in zielgerichteten künstlerischen Aktivitäten, Workshops und Projekten – spontane und selbst bestimmte ästhetisch-kulturelle Praxis im Alltag ist ebenfalls von wesentlicher Bedeutung. Insofern bewegen sich Pädagog*innen in Offenen Settings der Kulturellen Jugendbildung gemäß den *Prinzipien der ‚bescheidenen Profession der Jugendarbeit‘* zwischen den Polen der Zurückhaltung und Sparsamkeit und dem *Empowerment* von Jugendlichen, wenn es darum geht, Freiräume zu erschließen im Feld der Jugendszenen, der Kulturen und der Künste (ausführlicher vgl. Josties 2018).

Interprofessionelles Weiterbildungskonzept

Der einjährige Zertifikatskurs „Fachprofil Kulturelle Bildung“ basiert auf den Ergebnissen und Erfahrungen des Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekts ARTPAED. Von 2014 bis 2017 haben die Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) und die WeTeK Berlin GmbH, gefördert durch das BMBF, gemeinsam unter der Bezeichnung ARTPAED eine Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende entwickelt, die sie für die Offenen Settings Kultureller Jugendbildung qualifiziert (vgl. Menrath/Josties 2018b). Das Modell ARTPAED wird auch nach Beendigung der Förderphase des BMBF kontinuierlich als Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende in Berlin angeboten.⁴ Außerdem wurde ein interprofessionelles Format für Kunst- und Kulturschaffende und Jugend- und Sozialarbeiter*innen entwickelt, das seit 2018 für die Region Berlin-Brandenburg als

⁴ Vgl. <https://wetek.de/creative/artpaed/>, Zugriff: 20.09.2020.

einjähriger Zertifikatskurs „Fachprofil Kulturelle Bildung“ angeboten wird und ebenfalls stark nachgefragt ist.⁵

Ziel dieser interprofessionellen und interdisziplinären Weiterbildung ist es, pädagogische Fachkräfte und Kunst- und Kulturschaffende aller Sparten für die Arbeit in Offenen Settings der außerschulischen kulturellen Jugendbildung zu qualifizieren. Die Fortbildung bietet Raum, um die Kooperation unterschiedlicher Akteur*innen, Professionen und Arbeitsweisen zu erproben und pädagogische Haltungen und ästhetische Vorstellungen kritisch zu diskutieren. Kunst- und Kulturschaffende und Pädagoge*innen sind als Expert*innen gemeinsam gefragt, Kindern und Jugendlichen Zugänge zu künstlerischer und (jugend)kultureller Praxis zu erschließen. Die Weiterbildung verbindet Praxiserfahrungen aus der Jugend(kultur)arbeit mit dem Eigensinn künstlerischer Arbeitsweisen und entwickelt pädagogische sowie didaktisch-methodische Ansätze für Projekte und Kooperationen in Offenen Settings der Kulturellen Jugendbildung. Die außerschulischen Orte Kultureller Bildung sind strukturell heterogen – von Kulturinstitutionen über Jugendeinrichtungen bis zum Lebens- und Lernraum Stadt. Wer mit jungen Menschen in Offenen Settings arbeitet, begegnet heterogenen Zielgruppen mit vielfältigen und hybriden kulturellen Praxen. Diversity und Teilhabe unterschiedlicher junger Menschen an Kunst und Kultur sind Querschnittsthemen der Weiterbildung. Biographiearbeit, urbanes Lernen, kreative Mediennutzung, die Arbeit in Bildungsnetzwerken und kollegiale Beratung sind weitere Schwerpunkte der Fortbildung, zu der auch ein Praxisprojekt gehört, das von Künstler*innen und pädagogischen Fachkräften gemeinsam geplant und realisiert wird. Die Weiterbildung wird in Kooperation von dem Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut (SFBB), der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) und der WeTeK Berlin gGmbH (gemeinnützige Gesellschaft für Qualifizierung, Ausbildung und Jugendkultur) realisiert. Seminarorte sind, neben dem SFBB, verschiedene Einrichtungen der außerschulischen Kulturellen Bildung in der Region sowie die ASH Berlin.

⁵ Vgl. <https://wetek.de/creative/veranstaltung/zertifikatskurs-fachprofil-kulturelle-bildung/>, Zugriff 04.01.2022.

Empirische Fallstudie

Die zentralen Forschungsfragen dieser qualitativen Fallstudie zur wissenschaftlichen Begleitung des interprofessionell konzipierten Weiterbildungsformats lauten: Mit welchen Motivationen nehmen Kunst- und Kulturschaffende und pädagogische Fachkräfte an einer interprofessionellen Weiterbildung teil? Und mit welchem (professionellen) Selbstverständnis und Fremdverständnis treffen sie aufeinander bzw. auf ihre Adressat*innen, die Jugendlichen? Wie stellen sie sich Kooperationen in Offenen Settings der kulturellen Jugendbildung vor? Gibt es Schnittmengen oder Konflikte? Und schließlich ist auf der Meta-Ebene zu fragen: Welche besonderen Potenziale und Herausforderungen ergeben sich für solche interprofessionellen Kooperationen? Und welche Bedarfe gibt es hinsichtlich einer interprofessionellen Weiterbildung?

Forschungsdesign

Im März 2018 und im September 2019 wurden insgesamt vier themenfokussierte Gruppeninterviews mit Teilnehmenden des ersten und zweiten Durchgangs der interprofessionellen Weiterbildung an der SFBB geführt (jeweils zum Ende des ersten Weiterbildungsmoduls) und anschließend transkribiert. Jeweils eine Gruppe der Befragten bildeten die Pädagog*innen, die andere die Künstler*innen. Dabei ging es um die Motivationen ihrer Teilnahme an der interdisziplinären Weiterbildung, konzeptionelle Ansätze der kulturellen Jugendbildung, (professionelle) Selbst- und Fremdverständnisse und um Haltungen zu und Erfahrungen mit interprofessioneller Kooperation. Ergänzend hierzu wurden zwei Expert*inneninterviews mit den beiden Kursleiter*innen Monika Obenhuber und Christoph Happel durchgeführt. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch vergleichend ausgewertet. Darüber hinaus wurden während einiger Module der beiden Weiterbildungsdurchgänge teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Ausgewählte Auszüge der Gruppeninterviews sollten schließlich in einem partizipativen Verfahren

gemeinsam mit Co-Forschenden – im konkreten Fall den befragten Jugend- und Sozialarbeiter*innen und Kunst- und Kulturschaffenden – ausgewertet werden.

Co-Forschungsworkshop

Der erste Co-Forschungsworkshop mit Teilnehmenden des ersten Durchgangs der Weiterbildung fand am 03.12.2018 statt. Der zweite Co-Forschungsworkshop für Teilnehmende des zweiten Durchgangs musste aufgrund der Covid-19 Pandemie und der damit notwendig gewordenen Online-Lehre abgesagt werden.

Im Rahmen einer Praxisforschungswerkstatt im Wintersemester 2018/19 wurden ASH-Studierende im Masterstudiengang „Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik“ an der Vorbereitung und Durchführung des Co-Forschungsworkshops beteiligt. Während der Durchführung übernahmen die Studierenden die Rolle teilnehmender Beobachter*innen, einige von ihnen auch die Moderation von Arbeitsgruppen und Diskussion im Plenum. Die Auseinandersetzung mit partizipativen Forschungsansätzen und dem Thema „inter-/multiprofessionelle Kooperation“ ist für die Positionierung von Masterstudierenden im Feld der Praxisentwicklung und –forschung relevant.

Partizipative Ansätze zeichnen sich dadurch aus, dass diejenigen, um die es im Praxisentwicklungsprozess gehen soll, aktiv an der Forschungsarbeit mitwirken. Grundsätzlich kann die Beteiligung an den Forschungsprozessen unterschiedliche Formen und Grade annehmen – von informierter Teilnahme an Erhebungen, gezielter Teilnahme über gegenseitige Beratung bis hin zu gleichberechtigter Zusammenarbeit. Aus forschungspragmatischen Gründen (Zeitkapazitäten und Interessen der Co-Forschenden) war mit den Teilnehmenden der Weiterbildung eine „gezielte Teilnahme“ verabredet gewesen. Interessierte von ihnen erhielten die Möglichkeit, als Co-Forschende an der gemeinsamen Auswertung von Auszügen der qualitativen Gruppeninterviews teilnehmen könnten. Der Co-Forschungsworkshop war ganztägig

konzipiert und Teil eines Modulangebots gegen Ende des ersten Weiterbildungsdurchgangs.

Co-Forscher*innen einzubeziehen ist voraussetzungsvoll. Sie müssen in die Forschungsarbeit eingeführt werden und sie brauchen während des Forschungsprozesses Begleitung und Unterstützung. In diesem Fall handelt es sich bei den Co-Forschenden um Jugend- und Sozialarbeiter*innen und Kunst- und Kulturschaffende, die alle über einen Studienabschluss verfügen. Dennoch sind den meisten von ihnen Methoden der qualitativen Forschung nicht vertraut. Die Auswertung von Daten sollte transparent und nachvollziehbar erfolgen und arbeitsteilig organisiert werden. Jedoch sollte gesichert sein, dass maßgeblich die Co-Forschenden an Auswertungsprozessen beteiligt sind. Dabei gilt es zu betonen, dass alle Beteiligten, ob aus dem Feld der Wissenschaften oder unterschiedlichen Feldern der Praxis, im Sinne eines „Co-Learning“ (von Unger 2014: 41) voneinander lernen können.

Die Auswertung der für den Co-Forschungsworkshop ausgewählten Interviewauszüge zu den Themen: (professionelle) Selbst- und Fremdverständnisse und Kooperation von Jugend- und Sozialarbeiter*innen und Kunst- und Kulturschaffenden erfolgte in drei Schritten, jeweils in kleinen Arbeitsgruppen. Vorbild war ein Co-Forschungsmodell, das Jackson (2008) im Rahmen von Community Health-Projekten in Kanada entwickelt hat: „preparing the data – grouping data and identifying themes – making sense of the whole thing“ (ebd.: 164-166). Zur sogenannten „post analysis“ gehören der Forschungsbericht sowie die Anregung zur Weiterentwicklung der Praxis – „to advocate for change“ (ebd.: 166).

Im ersten Schritt wurden zur Vorbereitung des Co-Forschungsworkshops die Gruppeninterviews transkribiert, gesichtet und Textauszüge durch die Forschungsleitung und die Studierenden des Masterseminars ausgewählt. Der Co-Forschungsworkshop begann mit einer kurzen Begrüßung, Einführung und Aufwärmübung im Plenum. Die

vorbereiteten Textauszüge wurden in Teilgruppen gelesen und analysiert. Während der Gruppenarbeitsphase erfolgte jeweils ein Perspektivenwechsel: Pädagog*innen befassten sich mit den Texten der Künstler*innen und umgekehrt. Geht es um die Auswertung von Interviewtranskriptionen, ist von komplexen und voraussetzungsvollen (z. B. hermeneutisch rekonstruktiven) Verfahren abzuraten. Eine vereinfachte Variante der qualitativen Inhaltsanalyse – „grouping data and identifying themes“ (ebd.: 165) – wird jedoch als gut nachvollziehbar empfohlen und konnte im Co-Forschungsworkshop realisiert werden. Die Ergebnisse wurden auf einem Plakat festgehalten, wobei die Art der Gestaltung des Plakates nicht vorgegeben war. Vielfältige Materialien zur Gestaltung lagen bereit. So entstanden z. T. sehr unterschiedliche Plakate, die am Ende des Tages im Plenum vorgestellt und diskutiert wurden (vgl. Anhang).

Die Methoden der Datenerhebung und Auswertung sollten nicht nur bezogen auf das Forschungsthema angemessen sein, sondern auch den beteiligten Co-Forschenden und den jeweiligen Forschungssettings entsprechen. Grundsätzlich wurde ein Methoden-Mix verfolgt. Vielfältige Kommunikations- und Ausdrucksformen sind gerade im Kontext des Themas „Jugendkulturarbeit“ möglich. Für den zentralen Teil des Co-Forschungswshops – „making sense of the whole thing“ (ebd.: 165f.) –, nämlich die Interpretation von Ergebnissen der Inhaltsanalysen wurden zwei künstlerische Forschungsansätze angeboten: Zum einen die freie Gestaltung einer Installation in der Werkstatt für Ästhetische Praxis der ASH, die mit einer Vielfalt unterschiedlichster Materialien ausgestattet ist. Zum anderen die Möglichkeit, eine szenisch-musikalische Performance zu entwickeln. Hierzu boten die Musikwerkstatt der ASH, ausgestattet mit zahlreichen Musikinstrumenten sowie der Theaterfundus mit Kostümen und Accessoires Anregungen. Die Ergebnisse dieser freien, künstlerischen Gestaltungen werden im folgenden Text als Vignetten vorgestellt.

Zum Abschluss des Co-Forschungswshops wurde im zentralen Raum der Weiterbildung an der ASH eine Vernissage veranstaltet, bei der die Installationen und die

Performance präsentiert wurden. Anschließend ergaben sich rege, inhaltlich aufschlussreiche Dialoge, und beendet wurde der Tag mit einem kurzen Plenum. Die Präsentationen zur Vernissage und anschließenden Dialoge wurden per Video und Ton aufgezeichnet und die Installationen fotografiert.

Im Januar 2019 haben zwei Masterstudierende, eine Tutor*in und die Forschungsleitung erste Ergebnisse der Auswertung des Co-Forschungsworkshops rückgebunden und mit Teilnehmenden der Weiterbildung während ihres letzten Modultreffens diskutiert. Die Teilnehmenden des zweiten Weiterbildungsdurchgangs erhielten zum Abschluss ihrer Weiterbildung im Oktober 2020 ebenfalls ein Feedback zu ihren Gruppeninterviews und Gelegenheit zur Diskussion der Forschungsergebnisse.

Interprofessionelle Weiterbildung – wer trifft hier auf wen?

Der Zertifikatskurs richtete sich im ersten Durchgang (vom 05.03.2018 bis zum 29.01.2019) an 22 Teilnehmer*innen und im zweiten Durchgang (vom 02.09.2019 bis zum 6.10.2020) an 18 Teilnehmer*innen. Bei beiden Durchgängen gab es mehr Bewerber*innen als zugelassen werden konnten. Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte durch ein Motivationsschreiben und ein Bewerbungsgespräch. In beiden Kursen waren je zur Hälfte Teilnehmende mit pädagogischen und künstlerischen Berufsprofilen vertreten. Es überwiegen weibliche Teilnehmer*innen und die Altersspanne reicht im Schnitt von Mitte 20 bis Mitte 40 Jahren.

Die Teilnehmenden aus der Region Brandenburg sind mit einem Anteil von ca. 1/6 vertreten. Unter den teilnehmenden Kunst- und Kulturschaffenden aus Berlin haben einige internationale Hintergründe. Bei den Kunst- und Kulturschaffenden überwiegen gestalterische Künste (Bildende Künste, Textil, Grafik und Design, Foto, Film, Digitale Medien, Comics und Gaming, Kreatives Schreiben, Bühnenbild). Darstellende Künste (wie Theater, Tanz und Musik) sind nur durch wenige Teilnehmer*innen vertreten. Die teilnehmenden Pädagog*innen aus Berlin, die meisten von ihnen Sozialarbeiter*innen,

sind tätig in Jugendkulturzentren und Jugendclubs, in der Schulsozialarbeit, Jugendhilfe (betreutes Wohnen und ambulante Hilfen) und mobilen Jugendarbeit, in der Arbeit mit Geflüchteten, in Projekten der Jugendbeteiligung, Erlebnispädagogik und Stadtteilarbeit. Pädagog*innen aus der ländlichen Region Brandenburg arbeiten in Jugendclubs und der mobilen Jugendarbeit, bei einem Kreisjugendring, in ländlichen Jugendbildungsstätten sowie mit sogenannten Migrant*innenselbstorganisationen in der internationalen politischen Jugendbildung.

Die Teilnehmenden werden im Forschungsbericht anonymisiert zitiert. Bei der Transkription der Audioaufnahmen gelten folgende Kürzel: „K“ steht für Kunst- und Kulturschaffende, „P“ steht für Pädagog*innen bzw. Jugend- und Sozialarbeiter*innen. „WB“ steht für Weiterbildung (es wird unterschieden nach Zertifikatskurs 1 und 2). Die Künstler*innen und Pädagog*innen werden jeweils durch Nummerierung unterschieden („K 1“, „K 2“ usw.); in Fällen, bei denen die auditive Zuordnung der jeweils Sprechenden akustisch schwierig war, werden diese mit „NN“ gekennzeichnet.

Motivation zur Teilnahme an der Weiterbildung

Aus der Subjektperspektive der Forschung zur Weiterbildung interessiert, warum die Künstler*innen und Pädagog*innen motiviert sind, an einer einjährigen zertifizierten Weiterbildung teilzunehmen. Immerhin handelt es sich hier um einen erheblichen Einsatz von (Arbeits-)Zeit und die Einlassung auf ein bestimmtes Themenfeld – hier die Arbeit in den Offenen Settings der Kulturellen Jugendbildung. Für freischaffende Künstler*innen ist die Ausgangsposition eine andere als für Pädagog*innen, die sich vor allem im Kontext von Jugendarbeit und Jugendhilfe berufsbegleitend weiterbilden.

Motivation der Künstler*innen

Die Künstler*innen möchten mit ihrer Teilnahme an der Weiterbildung für sich ein neues Praxisfeld erarbeiten, im Falle dieser Weiterbildung die Offenen Settings der Kulturellen Jugendbildung – auch als zweites Standbein neben ihrer zumeist freischaffenden

künstlerischen Tätigkeit, die oft zu prekären Lebenslagen führt. Kulturelle Bildung fungiert für sie ökonomisch betrachtet als eine mögliche (ergänzende) Erwerbsquelle (Happel et. al. 2018). Zugleich markiert „die Beschäftigung mit Kultureller Bildung über Kunst hinaus für viele Kunst- und Kulturschaffende einen biografischen Umbruch. Sie suchen Orientierung in der neuen Rolle als künstlerisch-pädagogisch Handelnde“ (Ludwig 2018, o. S.). Die meisten teilnehmenden Künstler*innen haben während ihres Studiums keine Einführung in das Handlungsfeld der Kulturellen Bildung erhalten. Manche von ihnen konnten zwar erste Praxiserfahrungen in diesem Feld sammeln, doch fühlen sie sich hierfür nicht genügend qualifiziert. Der Arbeit speziell mit der Altersgruppe der Jugendlichen begegnen sie mit Neugierde und Interesse, aber auch mit gewissem Respekt. Umso wichtiger ist ihnen der kollegiale Austausch mit erfahrenen Pädagog*innen aus der außerschulischen Jugendarbeit, der in diesem interprofessionellen Format der Weiterbildung ermöglicht wird. Dies wird als besonderes Potenzial gesehen, „weil es vielleicht doch zwei verschiedene Welten sind“ (K 3, WB 2), die aufeinandertreffen. Auch die einjährige Dauer der Weiterbildung wird als vorteilhaft empfunden, weil dadurch Peer to Peer-Lernen im Prozess ermöglicht werde und „dass sich das dann vermischt und sich so ein Netzwerk bilden kann“ (K 3, WB 1). Die Künstler*innen möchten nicht (weiterhin) isoliert im Feld der Kulturellen Bildung agieren müssen: „Ich fühle mich bisher allein mit meinen Fragen, meinen Ängsten – es ist besser, wenn man auch andere Leute, andere Geschichten kennt“ (K 5, WB 2). Die Möglichkeit, durch die Weiterbildungsinhalte – wie auch durch die teilnehmenden Pädagog*innen – unterschiedliche Orte, Institutionen und Projekte außerschulischer Jugendbildung kennenzulernen, wird vor allem von denjenigen Künstler*innen geschätzt, die bisher noch keinen Zugang zu pädagogischen Praxisfeldern hatten. Schließlich hoffen die Teilnehmer*innen, dass man über den Zeitraum der Weiterbildung „wirklich etwas erarbeiten“ könne, z. B. in gemeinsamen Praxisprojekten. Diejenigen, die bereits in der Kulturellen Bildung tätig waren, möchten „frischen Wind, neuen Input bekommen, um spannendere neue Sachen zu machen – sich neu aufstellen, positionieren und spiegeln“ (K 7, WB 1). Die Weiterbildung solle Zeit gewähren, „darüber nachzudenken: Was möchte

ich, wie ist meine Rolle, was ist mein Selbstverständnis?“ (K 4, WB 2). Die Künstler*innen sehen sich bei Kooperationsprojekten der Kulturellen Bildung besser positioniert, wenn sie eine zertifizierte Weiterbildung vorweisen können, in Bildungslandschaften gut vernetzt und über Förderstrukturen informiert sind. Sie möchten nicht einfach nur angeheuert werden für vorgegebene Workshop-Strukturen, sondern „wirklich selbst etwas konzipieren“ (K 5, WB 2), „das Setting selbst gestalten – diese Offenheit, die finde ich in solchen außerschulischen Kontexten am besten gegeben“ (K 6, WB 2).

Motivation der Pädagog*innen

Die Pädagog*innen möchten mit ihrer Teilnahme an der Weiterbildung die außerschulische kulturelle Jugendbildung in ihrem jeweiligen Praxisfeld profilieren. Eng verbunden mit diesem Anliegen ist ihr biografischer Bezug: ihr eigenes Interesse an Kunst und Kultur – dies sei etwas, was „mir auch so ziemlich liegt“ (P 4, WB 1), was „Spaß macht“ (P 3, WB 1). Jedoch reiche es nicht aus, kulturelle Bildungsprojekte „aus dem Bauch heraus zu machen“ (P 3, WB 1). Die meisten teilnehmenden Pädagog*innen haben während ihres Studiums keine Einführung in das Handlungsfeld der Kulturellen Bildung erhalten, obwohl diese mittlerweile zunehmend in das Studium der Sozialen Arbeit integriert wird (vgl. Josties et al. 2020). Die Pädagog*innen wertschätzen Kulturelle Bildung als inspirierend für ihre pädagogische Arbeit mit Jugendlichen. Künstler*innen als Kooperationspartner*innen würden dazu anregen, andere Ideen und Perspektiven zu entwickeln und nicht nur immer „problemfixiert“ (P 5, WB 1) zu arbeiten: „Arbeit darf auch Spaß machen!“ (ebd.). Von der interprofessionellen Weiterbildung erhoffen sie sich eine Stärkung bzw. Professionalisierung der außerschulischen kulturellen Jugendbildung – beim Networking mit Künstler*innen, bei der Antragstellung und Konzeptionsentwicklung und vor allem in der gemeinsamen Arbeit mit Jugendlichen. Wichtig sei es zudem, mögliche „Kommunikationsschwierigkeiten“ (P 3, WB 1) zwischen Künstler*innen und Pädagog*innen zu bearbeiten, im Sinne einer guten „Übersetzung“ (ebd.). Im Handlungsfeld der außerschulischen Kulturellen Bildung würden sich durchaus „Schnittmengen“ (P 2, WB 2) zwischen sozialpädagogischer und künstlerischer Arbeit

ergeben (vgl. Kuschel/Reinwand 2016), es sei „spannend, wie man unterschiedliche Perspektiven zusammenbringen [könne]“ (P 2, WB 2). Von der Weiterbildung erhoffen sie sich interprofessionellen Austausch und fachliche Anregungen für ein besseres Gelingen von Kooperationen. Denn in ihrer bisherigen Praxis haben manche auch Frustration auf beiden Seiten erleben müssen. So berichtet eine Pädagog*in aus der offenen Jugendarbeit: „Wenn Jugendliche einfach keine Lust haben... Dann sitzt man da, mit seinen super Ideen, [lacht] und die Künstlerinnen sind frustriert, dass man ihnen nicht die Jugendlichen bietet. Und wir sind irgendwie frustriert, weil wir die Jugendlichen ja haben und wissen, dass die da eigentlich drauf Lust haben aber das zeitlich alles schwierig wird“ (P 5, WB 2). Einige Pädagog*innen, die bereits in Kinder- und Jugendbeteiligungsprojekten engagiert sind, sehen gute Verbindungsmöglichkeit zwischen kultureller und politischer Bildung oder Umweltbildung. Kulturelle Bildung berge das Potenzial, Prozesse der gesellschaftlichen Teilhabe zu eröffnen, z. B. in der sozialpädagogischen Arbeit mit minderjährigen, unbegleiteten jungen Menschen mit Fluchtgeschichte. Schließlich sehen sich Pädagog*innen – genauso wie Künstler*innen – im Handlungsfeld der Kulturellen Bildung besser positioniert, wenn sie eine zertifizierte Weiterbildung vorweisen können, die von einigen Institutionen z. B. der Jugendarbeit bereits eingefordert wird. Teilnehmende aus Brandenburg, die Quereinsteiger*innen in pädagogischen Berufsfeldern sind, müssen zu ihrer Qualifizierung fünf berufsbegleitende zertifizierte Ausbildungen absolvieren. Einige der Pädagog*innen sind im Jugendalter selbst Teilnehmer*innen von Angeboten Kultureller Bildung gewesen: „Und ich bin da so reingerutscht, das selber in der Arbeit mit Jugendlichen anzubieten, schon seit sechs Jahren“ (P 7, WB 1). Sie möchten ihr „Profil schärfen“ (ebd.) und sich mit Künstler*innen austauschen und vernetzen.

Was könnte Jugendliche in Offenen Settings der Kulturellen Bildung motivieren und interessieren?

In den Gruppeninterviews wurden Künstler*innen und Pädagog*innen danach gefragt, inwiefern denn aus ihrer Sicht Kulturelle Bildung für Jugendliche interessant sein könnte. Es entstanden angeregte Diskussionen, die im Folgenden in ihren wesentlichen thematischen Aspekten paraphrasiert werden.

Perspektive der Künstler*innen

Einig sind sich die Künstler*innen darin, dass es zunächst einmal schlicht um das Angebot der künstlerischen Vermittlung, der Einführung in künstlerische Gestaltung in den jeweiligen künstlerischen Disziplinen oder Formaten gehe (vgl. Menrath 2018: 56-58). Einigen Künstler*innen ist es wichtig, für Jugendliche als Role-Model (vgl. ebd.) zu fungieren: „[...] tatsächlich Lust zu machen zum Beispiel auf meinen Beruf und sich einfach mit Gestaltung auseinanderzusetzen. Ja, so zu überlegen, ob das vielleicht was sein könnte für die Zukunft, ob da die eigenen Interessen liegen“ (K 4, WB 1). Grundsätzlich stelle sich die Frage, wie man Jugendliche überhaupt „darauf neugierig machen“ (K 5, WB 1) könne. Ein zentraler Zugang sei, die Jugendlichen zum „Selbermachen“ (K 5, WB 1) anzuregen. Dabei sollten sie „auch eine gute Zeit haben“ (ebd.), es sei „wichtig, mal nicht unbedingt sinnorientiert Sachen machen zu müssen, sondern einfach nur mal so ein bisschen meditativ vor sich hinzupuzzeln, um daraus auch wieder schöpfen zu können“ (ebd.). Bezogen zum Beispiel auf Modedesign hieße künstlerisches Arbeiten auch, „Mut haben jetzt nicht nur diese übergestülpten Sachen aus der Modebranche zu tragen, sondern Mut zu haben zum Eigenen“ (ebd.), „Mut, ein bisschen radikaler zu sein“ (K 3, WB 1). Und was sei in diesem Zusammenhang unter Freiraum zu verstehen? „Wenn man zum Beispiel einen Freiraum hat, der gar nicht gestaltet ist, da würden dann ja wahrscheinlich alle so mit dem Handy daddeln“ (K 1, WB 1). Sollte es doch einige Regeln geben? Was wäre denn unter „einem anderen, kuratierten Freiraum“ (K 1, WB 1, H. d. V.) zu verstehen? Auf keinen Fall „Frontal-

unterricht“, betont K 2 (WB 1). „Irgendwie schwebt mir auch sowas vor wie ein Freiraum, wo zum Beispiel so eine große Werkstatt ist wo man kommt und dann auch schaut. Ich finde es auch gerade interessant, zuzulassen, dass sich jemand etwas aussucht, und den dann halt zu *begleiten*, das dann umzusetzen. Ja, und dafür ist es einfach wichtig, Zeit zu haben und einen Raum, wo diese Dinge erstmal sind“ (K 6, WB 2, H. d. V.) (vgl. hierfür auch Menrath 2018, ebd.). Idealerweise würden Jugendliche und Künstler*innen in einem „offenen Raum, wo man so Angebote hat, wo es wirkliche Freiräume gibt“ (K 4, WB 2), gemeinsam und „von Anfang an, bevor überhaupt irgendetwas passiert“ (K 3, WB 2) bereits in der „Konzeptionsphase“ (K 1, WB 2) überlegen, welches Projekt von Interesse sein könnte – dieses Anliegen ist den Künstler*innen wichtig.

Perspektive der Pädagog*innen

Die Pädagog*innen loten beim Gruppeninterview die Potenziale kultureller Jugendbildung konkret bezogen auf ihre eigenen Praxisfelder aus. Verbreitet seien bisher die Formate von Kooperationsworkshops und Projekttagen als Angebot für Jugendliche an Schulen (oftmals im Kontext von Schul-AGs bzw. Schulsozialarbeit), wobei solche Angebote stets durch die Struktur des Systems Schule (vgl. Fuchs 2017: 15) geprägt seien. Außerschulische Settings böten hingegen Freiräume für Jugendliche (vgl. BMFSFJ 2017). Wichtig sei die Orientierung an pädagogischen Leitlinien der Jugendarbeit wie die Freiwilligkeit der Teilnahme der Jugendlichen, ressourcen- und lebensweltorientierte (Selbst-)Bildung und Partizipation (vgl. Josties/Menrath/Werschnitzke 2018: 188ff.). Beispielhaft werden kulturelle Angebote der mobilen Jugendarbeit, der offenen Jugendarbeit, der inter- und transkulturellen Jugendbildungsarbeit (zum Teil explizit unter Einbezug von jungen Geflüchteten), der politischen Jugendbildungsarbeit sowie kulturelle Bildungsangebote in Ferienzeiten genannt. In der ländlichen Region gehe es oftmals darum, überhaupt erst einmal Raum für Jugendliche, geschweige denn für jugendkulturelle Aktivitäten und Bildungsangebote in Kooperation mit Künstler*innen zu schaffen – „[...] wir kämpfen ja darum ein großes Bahnbetriebswerk zu bekommen“ (P 4, WB 1). Kulturelle Bildung wird als „identitätsstiftend und Selbstbildung“ (P 7, WB 1) und

vor allem „als ein gutes Medium für *Empowerment* gesehen – zum Beispiel die eigene Meinung kundtun zu können, und dass sie gehört wird“ (P 7, WB 1, H. d. V.) (vgl. hierfür auch Josties 2018). Als besonderes künstlerisches Potenzial wird gesehen, „etwas zu thematisieren, was mit Worten schwer auszudrücken ist“ (P 3, WB 2), z. B. in der Bildungsarbeit von Gedenkstätten (vgl. Rohmann 2018: 128-130). Urbanes Lernen (vgl. Dreßler/Menrath 2019/2018) könnte z. B. minderjährigen, unbegleiteten jungen Menschen mit Fluchtgeschichte ihr neues Umfeld näherbringen und ihnen kreative (Mit-)Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen. Zugänge zu digitalen sozialen Netzwerken seien schließlich unabdingbar, um „darüber mit den Jugendlichen Projekte zu initiieren – da steckt so viel Potenzial für Bildungsprozesse“ (P 5, WB 2). Ein besonderer Ansatzpunkt für kulturelle Bildung im Kontext von sozialpädagogischen Handlungsfeldern (wie die Arbeit in betreutem Wohnen) wäre „so eine Art *Biografiearbeit*“ (P 5, WB 2, H. d. V.) (vgl. hierfür auch Praml 2018). Kunst und Kultur sollten für Jugendliche Freiräume eröffnen und nicht als weiteres (Wahl-)Pflichtprogramm im Rahmen von oder neben Schule fungieren.

Schnittmengen und Unterschiede

Bei beiden Perspektiven, der künstlerischen wie auch der pädagogischen, wird als zentrales konzeptionelles Anliegen und besonderes Potenzial der außerschulischen kulturellen Jugendbildung unterstrichen, Jugendliche partizipativ in *offen zu gestaltende Prozesse* der kulturellen Bildung einbeziehen zu wollen. „Und nicht über sie reden, sondern *mit* ihnen!“ (K 7, WB 2, H. d. V.). Auf beiden Seiten haben einige Teilnehmer*innen der Weiterbildung bereits erfahren müssen, wie wenige Freiräume es für Jugendliche gibt und welche (macht)strukturellen Hemmschwellen es zu überwinden gilt, solche (materiellen wie ideellen) Räume zu erschließen. Am Beispiel der BMBF-Förderlinie „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ berichten Pädagog*innen, wie schwierig es jedoch angesichts von „bürokratischen Vorgaben“ (P 6, WB 1) sei, Beteiligung für Kinder und Jugendliche zu ermöglichen und konzeptionell so zu arbeiten, dass sie „im Prozess selbst entscheiden können, wie der abzulaufen hat“ (dies.). Die kritische und (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit konzeptuellen Ansprüchen und den jeweiligen

strukturellen Rahmenbedingungen von Kooperation ist beiden Seiten wichtig und zieht sich wie ein roter Faden durch die Weiterbildung (vgl. Josties/Menrath/Werschnitzke 2018: 192ff.). Dabei blicken Pädagog*innen zum Teil auf langjährige Erfahrungen in der Arbeit mit Jugendlichen und Auseinandersetzungen in ihren Praxisfeldern zurück, was bei ihnen mitunter zu einer eher pragmatischen Haltung führt, wohingegen die Gruppe der teilnehmenden Künstler*innen tendenziell eher unerfahren ist, was ihnen wiederum ermöglicht, ihre Ansprüche auf Freiräume für jugendkulturelle Bildung eher radikal zu vertreten.

Rekonstruktion der Selbst- und Fremdverständnisse der Künstler*innen und Pädagog*innen

Die gemeinsame, gestalterische Arbeit an zwei Installationen und Gespräche im Anschluss an die Vernissage dieser Arbeiten im Plenum beförderten angeregte Dialoge, die eher durch eine bildlich-assoziative als kognitiv-analytische Sprachebene gekennzeichnet waren. Diese soll in folgenden beiden Vignetten – bewusst unkommentiert – zur Geltung gebracht werden.

Vignette zur Installation: „Dazwischen – in diesem besonderen Raum“



Foto: Talat Alp, 2019

Perspektive der Künstler*innen – interpretiert von Pädagog*innen

Für ihre Installation zur Darstellung der Perspektive der Künstler*innen wählten die Pädagog*innen den Oberbegriff „Dazwischen“. Die Künstler*innen hatten in ihrem Gruppeninterview diese Selbstverortung im Feld der kulturellen Jugendbildung zum Ausdruck gebracht. Sie wurde „zum Teil als Chance gesehen, aber zum Teil auch als Ausdruck einer Unsicherheit, dass man nicht als Pädagogin agiert, sondern dass es eben *dazwischen* ist – das war so die Quintessenz“ (P 3, WB 1, H. d. V.). Während der Phase der Erarbeitung der Installation ergaben sich zunächst Auseinandersetzungen darüber, wie die Positionierung der Künstler*innen ‚im Dazwischen‘ zu gestalten sei. Schließlich entschieden sich die Pädagog*innen dafür, Drahtgitter als Material für die Darstellung des ‚künstlerischen Raumes‘ zu wählen. Pädagogin P 1 (WB 1) erläutert, im Kern des Gitters agiere der*die Künstler*in, doch dieses Gitter müsse aufgebrochen werden – was ein Bolzenschneider verdeutliche.

Pädagogin P 2 (WB 1) verweist auf Ambivalenzen des ‚Dazwischen‘:

„Also, dieser Rahmen, man kann das in dem Sinne positiv und negativ sehen: Dieser Rahmen, dieses Gitter, die verschiedenen Formen, also die Grundform dieses Rahmens ist viereckig, das Gitter ist rund und nach oben hin offen, und allgemein auch als Energieströme zu sehen. Und dass man da immer so hin und hergerissen ist, weil man hat eine Vorstellung, es gibt Erwartungshaltungen, und wie kann man die erfüllen, wie ist es, die eigene Person, die dann halt das Wissen weitergeben kann, und sich dessen auch bewusst ist, also, diese Zerrissenheit [...]. Aber die Symbolik, dass es laboriert und eben nach oben aufreißt, das war noch mal wichtig, genau, dass die Grenzen nicht erhalten bleiben, sondern dass man nach oben die Möglichkeiten nutzt und sich nicht einzwängen lässt – Freiheit ja auch, genau, auf der künstlerischen Ebene die Möglichkeit, Freiheit zu geben.“ (dies.)

Künstlerin K 2 (WB 1) kommentiert in der Feedbackrunde: „Also, ich find das so mit diesem Dazwischen, das ist noch nie so aufgetaucht, also das ist ein total schöner Begriff eigentlich – sich in diesem besonderen Raum zu bewegen so – ein superschönes Bild.“
Künstlerin K 1 (WB 1) denkt beim Anblick der Drahtkonstruktion „sofort [...] an Netzwerk, an Vernetzungen, was Sachen zusammenhält, was Begriffe zusammenhält, aber auch – vielleicht durch die Federn, was also auch mit Fantasie zu tun hat, oder Träume oder irgend sowas.“
Künstlerin K 2 (WB 1) findet schön, „dass da innen so 'n Kern ist, oder wie so ein Samen, sodass irgendwie was entstehen kann, der ganz geschützt ist, also so Wachstum, und dann diese Federn – so 'ne Freiheit, und ich finde die Pustebblume da sehr schön, für die Wünsche.“



Foto: Talat Alp, Berlin 2020

Bei der Plenumsdiskussion anlässlich der Vernissage der Installationen informierte die Seminarleitung die Teilnehmenden darüber, dass die Metapher des „Dazwischen“ auch bei einer Fachtagung des Forschungsnetzwerks Kulturelle Bildung Verwendung fand und gab einen Hinweis auf die entsprechende Publikation (vgl. Eger/Klinge 2015).

Vignette zur Installation: „Wem gehört die Welt? Brücke oder Floß? Wohin schippern wir?“



Foto: Elke Josties, 2019

Perspektive der Pädagog*innen – interpretiert von Künstler*innen

Am Rande einer weit gespannten Brücke, in mancher Betrachter*innen Augen eines Floßes – „vielleicht unterwegs auf dem großen, weiten Meer“ (K 3, WB 1) – sitzen, wenn man genau hinschaut „alte Knacker in den Ortsbeiräten [der ländlichen Region Brandenburgs], die schon lange ihre Kindheit vergessen haben und ihre Jugend schon überhaupt“ (P 1, WB 1). „Wem gehört die Welt?!“ hat irgendwie so interagiert mit den alten Knackern, irgendwie so konträr, dass die dann für das alt Eingesessene stehen, Konservative, Einbahnstraße, engstirnig, und da gucken sie rauf und sind vielleicht irritiert und: wusch“ (K 3, WB 1). „Und dann haben wir noch so über Wanderer nachgedacht, dann waren wir bei Figuren, die dann eben auf dem Weg sind, das hat glaub ich so 'n bisschen so 'ne Eigendynamik genommen“ (K 7, WB 1). Auf der Brücke oder dem Floß liegen verstreut „diese kleinen Körnchen, was so 'ne Art ‚Seelenfutter‘ ist, irgendwie so Input, irgendwie so [...] Synapsenkitzler“ (K 3, WB 1).

Bei der Plenumsdiskussion zur Vernissage der Installationen wird deutlich, dass bei beiden Installationen Samen und Körner als Sinnbild für „Kultur“ gewählt wurden – im Sinne der Kultur als einer Saat, die einer Pflege und eines Raums zum Wachsen bedarf (vgl. lateinisch „cultura“: Landbau; Pflege). Diese „Gartenmetaphorik“ erinnert implizit an das Fröbel'sche reformpädagogische Bildungsverständnis (vgl. Westphal/Borgerts 2019: 220).



Foto: Talat Alp, 2020

Pädagogin P 1 (WB 1) findet es sehr spannend, „dass unser Methodenkoffer, den Lehrer sehr lieben, und den alle Leute sehr lieben, mit denen wir zusammenarbeiten, da aufgeführt wird, der für viele, die nicht in dem Metier arbeiten, so 'ne Art *Zauberinstrument* ist!“ (P1, WB 1, H. d. V.). Und es fällt ihr auf, dass die pädagogischen Zielsetzungen, markiert auf Schildern, die auf der Brücke oder dem Floß stehen, „so groß“ (ebd.) wirken. Sie muss darüber lachen.

Künstlerin K 5 (WB 1) erläutert:

„Ok, also grundsätzlich war die Idee schon einer Brücke, natürlich einerseits als Hindernis, andererseits natürlich auch irgendwas zu überwinden – also in doppelter Bedeutung. Wenn man sich genau

anschaut, die ganzen Schilder, wo wir was aufgeschrieben haben, das sind praktisch Methoden auf dem Weg dahin, zum Ziel. Das Ziel hinten ist der Freiraum, den die Jugendlichen brauchen um sich zu entfalten.“

(dies.)

„Aber wenn man genau hinschaut, dann ist da auch eine Schlinge zu sehen“, merkt Künstlerin K 2 (WB 1) an. Sie betont in ihrer Wahrnehmung der Installation, „dass man da den sicheren Ort verlässt, also dass man dann so runterrutscht in den Freiraum wie das wilde Meer, [...] dass das noch mal neue Gesetze sind. Aber mit so 'nem Ding kriegt man das glaub ich gut hin, mit solch einem Gefährt“ (ebd.). Pädagogin P 2 (WB 1) assoziiert bei dieser Vorstellung Herausforderungen, mit denen sie in ihrer Praxis der Jugend(kultur)arbeit konfrontiert ist: „Das ist im Moment bei uns grad ein Thema – also erst mal genug Schwung zu haben, auf diese Ebene zu kommen, und dann nachher mit Schwung diese symbolischen Hürden zu nehmen und zu umfahren, ohne dabei umzufallen, also, es ist für mich sehr symbolisch“ (dies.). „Wo man dann hinschippert, und wie man dann halt so hinkommt, das ist dann *offen*“, kommentiert Künstler K 3 (WB 1, H. d. V.).

Kooperation – wie kann das gehen?

Rekonstruktion der Perspektiven von Pädagog*innen und Künstler*innen

Die Auseinandersetzung zwischen den Weiterbildungsteilnehmenden während des Co-Forschungsworkshops ist bereits als Akt einer Kooperation zu betrachten – eigene und andere Perspektiven benennen, gestaltend reflektieren, interpretieren, sich darüber austauschen. Die Frage nach möglichen Kooperationen wurde in den Gruppeninterviews zu Beginn der Weiterbildung bereits diskutiert, beim Co-Forschungsworkshop wurden die entsprechenden Interviewtranskriptionen ausgewertet.

Perspektive der Künstler*innen – „dass es eben einen Fluss hat und sich gut ergänzt“ –

Als Metapher für eine ideale Form der Kooperation von Künstler*innen mit Pädagog*innen beschreibt Künstlerin K NN (WB 1) eine *Fließbewegung* – „ergänzend, dass es eben einen Fluss hat und nicht irgendwie sich bekriegt, konkurriert oder irgendetwas. Dass es in irgendeiner Form zusammengeht, sage ich mal so. Dass es sich gut ergänzt“. „Und dass es erweiternd ist, also dass sich was Neues entwickelt“, fügt Künstler K 3 (WB 1) hinzu. Für eine solche erweiternde Perspektive sei eine strikte Aufgabenteilung nicht förderlich, im Gegenteil könne der Blick auf die jeweilige Handlungsperspektive – sei es das künstlerische oder das pädagogische – „andere Sichtweisen“ (K 1, WB 1) eröffnen und zum *Improvisieren* anregen: „Was jemandem einfällt, der nicht immer in dem Feld ist oder sich da nicht so auskennt“ (K 3, WB 1). Auch für die beteiligten Jugendlichen könne es interessant und gut sein zu sehen, wie Künstler*innen und Pädagog*innen interagieren und „vielleicht auch gegenseitig Muster aufbrechen“ (K 2, WB 1). Künstlerin K 7 (WB 1) betont, dieser Prozess sei nur möglich, wenn die Beteiligten „möglichst hierarchiefrei“ miteinander agierten:

„Nicht zum Beispiel, dass meine Expertise automatisch die Wahrheit ist, so die einzige. Sondern, dass man offen ist für andere Ideen – auch, wenn man vielleicht schon sehr weit in einem Feld drin ist. Dass man hier mal [sagen kann]: ‚Können wir das heute nicht mal so machen?‘ Und dass man nicht automatisch ‚nö‘ sagt, weil man es schon zwanzig Mal anders gemacht hat. Irgendwie ist das schön, wenn man da *flexibel* ist auf jeden Fall, wenn man Teamwork macht. Auch mal unorthodoxe Herangehensweisen, auch neugierig bleibt immer noch. Auf jeden Fall. Auf mein Gegenüber.“ (dies., H. d. V.)

Perspektive der Pädagog*innen – „Sensibilisierung und voneinander Lernen auf Augenhöhe“

Den Pädagog*innen ist eine *Sensibilisierung von beiden Seiten* – Künstler*innen wie Pädagog*innen – wichtig für das Gelingen von Kooperation. Man solle sich bereits im Vorfeld austauschen, über Ideen, Ansätze, Erwartungen und Wünsche und „gemeinsam die Gruppe angucken: Also, dass der*die Sozialarbeiter*in der*dem Künstler*in auch immer wieder Informationen geben kann über Motivation, Spezialitäten der einzelnen Kinder und Jugendlichen und dass man gemeinsam sich auch die Gruppendynamik anguckt“ (P 3, WB 1). Und über einen längeren Zeitraum hinweg könnten beide Seiten füreinander sensibilisiert werden: „Also ich könnte ja von dem*der Künstler*in auch bestimmt was lernen“ (P 3, WB 1). „Ich wünsche mir, dass wir gegenseitiges Vertrauen in unsere Kompetenzen haben, ohne dass die jeweilige Seite da so die Deutungshoheit aber auch hat. Dass wir irgendwie *unsere Ansätze gegenseitig so hinterfragen und reflektieren* können und uns gegenseitig erklären und dass wir uns nicht immer irgendwie den Joker zuspiesen: ‚Ja, das ist jetzt hier Kunst, kümmer dich jetzt mal da drum.‘ Oder: ‚Nee, also wie der Tag gestaltet ist, musst *du* dir jetzt überlegen.‘ Und ‚Oh nee, hier ist gerade irgendwie ein Grenzfall. Das musst *du* jetzt tun.‘“ (K7, WB 1, H. d. V.).

Performance zum Thema Kooperation – „Flexibilität und Struktur“

Arbeitsgruppe 2, bestehend aus Pädagog*innen, Künstler*innen und einigen Master-Student*innen der ASH, die den Co-Forschungsworkshop teilnehmend beobachteten, arbeitete auf der Grundlage der Textauszüge aus den Gruppeninterviews zum Thema Kooperation. Die Inhaltsanalyse wurde – genauso wie in der Arbeitsgruppe 1 – in Teilgruppen unter Einbezug des Perspektivwechsels erarbeitet (s. o.). Die Teilnehmer*innen wurden gebeten, im zweiten, künstlerischen Teil des Workshops gemeinsam zentrale thematische Aspekte exemplarisch in performativer Weise zu bearbeiten. Grundsätzlich wurde diese Arbeitsgruppe weniger gut angenommen als die Arbeitsgruppen zur kreativen Gestaltung von Installationen. Es hatten sich nicht

genügend Teilnehmer*innen interessiert für eine körperbetonte, darstellende Inszenierung. Im Anschluss an die inhaltsanalytische Text-Auswertung entschieden die Teilnehmer*innen, in einer szenisch-musikalischen Performance die Dichotomie von „Struktur und Flexibilität“ in einer Bewegungsimprovisation darzustellen und zu bearbeiten. Dabei nutzen sie Theater-Requisiten, Kostüme, Accessoires und perkussive Musikinstrumente. Ihr Anliegen war, im Spiel diese Dichotomie aufzubrechen und allen Teilnehmenden beständig die Möglichkeit zu geben, zwischen „Struktur“ und „Flexibilität“ zu wechseln. Um dies szenisch zu organisieren, sollte es eine Art Dirigat geben, das ebenfalls wechselweise übernommen werden sollte. In der Umsetzung dieser Ideen kam es zu Problemen. Wie so oft in der Praxis von Kultureller Bildungsarbeit war leider die Zeitspanne für Improvisationen zu kurz bemessen. Der Kompromiss lag nun darin, nur einer Person die Rolle des Dirigats zu übertragen. Im Anschluss an die Performance wurde im Plenum der Weiterbildung rege diskutiert, inwiefern Leadership für die Praxis der Kulturellen Bildung vonnöten sei. Und schließlich wurde resümiert, dass es in der Praxis (in diesem Fall während der Performance) weniger um Gegensätze zwischen den Teilnehmer*innen als um den „Mehrwert eines temporären Gelingens“ (Monika Obenhuber, Kursleiterin der Weiterbildung) ginge.

Herausforderungen und Konfliktpotenziale

Künstler*innen wie auch Pädagog*innen betonen im Gruppeninterview eine offene, flexible und gegenseitig wertschätzende, kollaborative Arbeitsweise anzustreben, bei der sich für beide Seiten neue Ansätze und Perspektiven ergeben könnten: „Sensibilisierung und voneinander Lernen auf Augenhöhe“, „dass es eben einen Fluss hat“ (vgl. S. 34) und „sich gut ergänzt“ (vgl. S. 34f.). Doch in ihren Erfahrungsberichten aus der Praxis Kultureller Bildung kommen *klischeehafte Differenzen* zwischen Pädagog*innen und Künstler*innen zum Ausdruck, wie folgender Dialog von Künstler*innen über einen Erfahrungsbericht aus einem Schulprojekt zeigt.

Vignette: „Mein pädagogischer Kollege, der Bad Cop“

Zwischen zwei Künstler*innen entspannte sich beim Gruppeninterview folgender angeregter und heiterer Dialog:

„Mein pädagogischer Kollege war halt total pragmatisch irgendwie so mit seiner Planung dann und ich bin dann eher so ein bisschen freigeistiger darangegangen. Und das hat sich unglaublich gut ergänzt, dass er dann immer der Bad Cop war [Lachen] [...] Und dann konnte man aber wunderbar strukturiert zusammenarbeiten. Aber trotzdem Freiräume erhalten und schaffen. So oder so ganz stimmig so“ (K 7, WB 1). „Also er hat die Rolle angenommen dann, der Bad Guy zu sein?“ (K NN, WB 1). „Mehr als so, er ist pragmatischer Struktur, rational. [Lachen]“ (K 7, WB 1).

„Aber Schüler*innen brauchen scheinbar ja beides dann?“ (K NN, WB 1).

„Definitiv. Daher war das sehr stimmig, auf jeden Fall, dass man da beides irgendwie bedienen konnte so. Vielseitig“ (K 7, WB 1).

Sicherlich wird keine*r von den Pädagog*innen, die an der Weiterbildung teilnehmen, diese Rolle des „Bad Cop“ übernehmen wollen. Dies zeigen ihre Motivationen zur Teilnahme an der Weiterbildung und ihre professionellen Selbstverständnisse für eine pädagogische Arbeit in Offenen Settings, die vielmehr durch die Rolle einer zurückhaltenden Moderation sowie die Zielsetzung des Empowerments gekennzeichnet ist (vgl. Josties 2018). Von den unterschiedlichen Handlungsfeldern, den Konzepten der Jugendarbeit und der Rolle von Pädagog*innen in Offenen Settings erfahren die meisten Künstler*innen jedoch erstmalig durch die Weiterbildung – zum Zeitpunkt des Gruppeninterviews während des ersten Moduls war das Arbeitsfeld der Offenen Settings jedoch für sie noch Neuland. Wenn sie vorab erste Praxiserfahrungen in der Kulturellen

Bildung sammeln konnten, dann vorwiegend in Kooperation mit Schulen. Dementsprechend ist ihre Vorstellung von pädagogischer Professionalität auf die Rolle von Lehrer*innen im System Schule beschränkt. Und hier gibt es scheinbar nachhaltig wirkende negative Klischeebilder, die z. T. auch aus der eigenen Biografie stammen und ungebrochen auf Pädagog*innen aus dem Feld der außerschulischen Jugendarbeit, also auf Sozialarbeiter*innen bzw. Jugendarbeiter*innen übertragen werden.

Vignette: „Ach, wie schön hast du das gemalt!“

Die Künstler*innen wünschen sich von den Pädagog*innen eine „echte Zurückhaltung und eine Offenheit – und Atmosphäre schaffen und gucken, wo wird was gebraucht“ (K 6, WB 2) – wertende Kommentare wie „ach wie schön hast du das gemalt“ (K 6, WB 2) seien kontraproduktiv. „In der Grundschule, meine Kunstlehrerin hat darüber gemeckert, dass ich den Baum lila gemalt habe. Es gibt nämlich keine lila Bäume [Lachen]“ (K 2, WB 1). Oder: „Wenn jetzt eine Lehrerin mit einem anderen Ansatz ankommt und sagt: ‚Malt mal jetzt eine Schildkröte aus‘. Damit hätte ich, glaube ich, auch ein Problem“ (K NN, WB 1). „Also das wäre mir ganz wichtig, dass Pädagog*innen, mit denen ich dann kooperiere, auch Einfühlsamkeit haben und ein Vertrauen in diesen Prozess. Und keine Angst haben, dass da jetzt irgendwo was hingeführt werden muss oder dass was falsch und richtig... also, dass sie das dann mir überlassen. Diese Kompetenz des Vertrauen-Habens.“ (K 6, WB 2). Doch, dies gibt eine andere Künstlerin zu bedenken, seien auch die Jugendlichen mitunter irritiert und herausgefordert von einer künstlerischen Arbeitsweise, bei der die Künstler*innen sich beispielsweise als „unwissende Lehrmeister*innen“ (K 3, WB 2) (vgl. hierfür auch Rancière 2007) verstehen würden – ganz im Gegenteil zu Lehrer*innen, die nicht unbedingt zugeben würden: „Nee, keine Ahnung, was wir machen“ (K 1, WB 2).

Die interprofessionelle Weiterbildung eröffnet Künstler*innen und Pädagog*innen die Möglichkeit, im Verlauf des Jahres der Dauer der Weiterbildung zu lernen, Perspektivwechsel einzunehmen – ein wichtiger Schritt in Richtung nachhaltige Kooperation. So erfahren Künstler*innen z. B. von einer Sozialarbeiterin, die in einem

Offenen Jugendclub in Berlin-Neukölln arbeitet, dass sie mit ihrer bisherigen Rolle bei Kooperationsprojekten mit Künstler*innen unzufrieden und überfordert ist:

Vignette: „Dieses ganze Projekt lastet auf meinen Schultern“

„Also ich hoffe, dass ich die Frage nach der Weiterbildung beantworten kann. Um dann zu wissen, welche Rolle hab' ich denn, und dass es nicht mehr so ist, dass ich dann das Gefühl habe, dieses ganze Projekt liegt auf meinen Schultern. Jetzt ist es gerade so, jemand kommt rein und stellt mir das Projekt vor und mittlerweile sage ich schon, ‚ich nehme keine Projekte mehr an!‘ Das hört sich so komisch an, aber irgendwie schon - weil ich gemerkt habe, ich kann es nicht mehr, es ist doppelt Arbeit, anstatt... Also nicht, dass ich jetzt denke, cool, jetzt kommt jemand und geht mal mit den Jugendlichen und ich entspanne hier. Aber ich dachte schon, dass ich dann irgendwie eine andere Rolle hab... Und das war dann zu viel: Die Jugendlichen bei Laune zu halten, dieses Projekt bis zum Ende hin durchzuziehen. [...] Meine Fantasie wäre, dass ich ein bisschen mehr [einbezogen werde] [...] also ich habe schon Ideen, dass man sich erst mal kennenlernen muss. Ich mit der Künstlerin, die Jugendlichen... also, dass das so ein bisschen mehr passt. Und da eine Positionierung zu finden ist eigentlich mein Wunsch.“ (P 5, WB 2).

Notwendige Voraussetzungen und Hürden der Kooperation

Einig sind sich die Teilnehmer*innen der Weiterbildung darüber, dass sie in der kulturellen Jugendbildung „gleichberechtigt“ (K NN, WB 1) und „möglichst hierarchiefrei“ (K 7, WB 1) *kollaborieren* wollen – und zwar als ein Team, das in kontinuierlichem Austausch steht und sich gemeinsam über Zielvorstellungen und im Prozessgeschehen

austauscht. Es brauche eine ausreichend lange gemeinsame Vorbereitungszeit – idealer Weise zusammen mit interessierten Jugendlichen, „in der wir uns irgendwie über unsere Ziele austauschen und über unsere Ansätze und genau unsere Erwartungen und Wünsche miteinander teilen. Das gehört für mich zu einer guten Kooperation.“ (P 7, WB 1). Jedoch beklagen Künstler*innen wie auch Pädagog*innen, dass Teamarbeit letztendlich als zu entbehrender „Luxus“ (P NN, WB 1) angesehen würde, denn die Vorbereitungszeit für gemeinsame Projekte der Kulturellen Bildung würden von den meisten Fördergeber*innen nicht finanziert, höchstens die Zeit der Nachbereitung. Und deshalb steckten Künstler*innen insbesondere in der Vorbereitungsphase von projektorientierter Kulturarbeit – und diese sei bisher der Regelfall – in einer finanziell prekären Situation: Sie investierten Zeit in die gemeinsame Konzeptionsentwicklung und Antragstellung, ohne die Garantie, Fördergelder zu erhalten: „Also die Nachbereitung kann man sich ja noch finanzieren lassen, aber die Vorbereitung nicht. Also die ganze Ideenentwicklung, die ganze Konzeption, die ganzen Gespräche, die ganzen Treffen, das ganze Kennenlernen, das ganze Prozedere, was ein sehr großes Durchhaltevermögen braucht... und da sind Künstler*innen eben selbstständig [Zwischenruf: „genau, das stimmt!“ (K 6, WB 2)]“ (K 3, WB 2). Kooperation ernst nehmen, das hieße, interprofessionellen Austausch und kollegiales Coaching während der gesamten Projektphase zu ermöglichen (vgl. Happel/Werschnitzke/Obenhuber 2018). Denn beide Seiten betonen, es müsse genügend Zeit und Raum für gegenseitiges Kennenlernen und das gemeinsame konzeptionelle Arbeiten geben. So wünscht sich eine Künstlerin, die bisher eher unerfahren ist im Umgang mit jugendlichen Adressat*innen, die Möglichkeit, mit Pädagog*innen darüber reden zu können, wenn es ein Problem gebe: „Das wäre schon *Luxus*, denke ich, ich weiß nicht, ob das eine normale Situation ist. Ob das dann geht, zu zweit, aber ja, ne, da beratend halt füreinander da sein“ (K NN, WB 2, H. d. V.). Umgekehrt brauche es auch für die Pädagog*innen genügend zeitlichen Spielraum für solch einen Austausch. Besser wäre es für sie, sie könnten kontinuierlich über längere Zeiträume mit Künstler*innen kollaborieren, die dann auch am Alltagsgeschehen zum Beispiel eines Jugendtreffs teilhaben können müssten. „Das wäre meine *Idealvorstellung*,

dass man sich vielleicht auch längerfristig mit jemandem zusammenschließt oder Projekte gemeinsam angeht. Und das dann *Hand in Hand* geht.“ (K 7, WB 2, H. d. V.) (vgl. den Titel des Fachartikels von Treptow 2016). Bemerkenswert ist, dass notwendige Voraussetzungen für gelingende Kooperationen in defensiver statt fordernder Weise als „Luxus“ oder „Ideal“ beschrieben werden. Dies lässt aufhorchen und zeigt, wie schlecht es um die Positionierung von Kunst- und Kulturschaffenden in der kulturellen Bildungslandschaft – „*jenseits von Eden*“ (vgl. den Titel des Fachartikels von Happel/Werschnitzke/Obenhuber 2018, H. d. V.) bestellt ist.

Resümee: Plädoyer für die Entwicklung inter- und multiprofessioneller Weiterbildungsformate

Entscheidend für Kooperationen in Offenen Settings der kulturellen Jugendbildung ist, unterschiedliche Perspektiven „nicht als Erschwernis, sondern als Ausgangspunkt für eine künstlerische Arbeit in Bildungskontexten zu betrachten und mit ihnen reflexiv und produktiv umzugehen“ (vgl. Mörsch 2014, zit. n. Westphal/Bogerts, 2019: 220).

In der vorliegenden Fallstudie wurde deutlich: Die Vorstellungen der Künstler*innen davon, was unter „Pädagogik“ und „Bildung“ zu verstehen sei, beschränkten sich zunächst auf das System Schule – im Wesentlichen auf eigene, biografische Erfahrungen mit Schule. Sie hatten zu Beginn der Weiterbildung nur wenig Kenntnis über pädagogische Konzepte und Handlungsfelder in außerschulischen Offenen Settings. Beide Gruppen, Pädagog*innen wie auch Künstler*innen, schreiben einander *stereotype berufliche Verhaltensweisen* zu, die es in der interprofessionellen Zusammenarbeit zu erkennen, reflektieren und kritisch zu hinterfragen gilt. Zugleich gilt es, *unterschiedliche Positionierungen* für die Kooperation fruchtbar zu machen und transformative Prozesse anzuregen. Ein besonderes *Potenzial* der Kooperation zwischen Künstler*innen und Pädagog*innen in Offenen Settings der Kulturellen Jugendbildung liegt darin, dass es in ihren konzeptuellen Anliegen starke *Schnittmengen* gibt, wenn es um Prinzipien der Freiwilligkeit der Teilnahme, um das Interesse an (ergebnis-)offenen, partizipativen Bildungsprozessen, um Empowerment und das Hinterfragen von Diskriminierungen und Machtstrukturen geht.

Eine interprofessionelle Weiterbildung, wie sie hier untersucht wurde, kann thematisch *explizit* dazu anregen, sich mit Selbst- und Fremdverständnissen auseinanderzusetzen und diese kritisch zu reflektieren, sich auf Perspektivwechsel einzulassen wie auch eigene Positionierungen – jenseits von klischeehaften Zuschreibungen – zu entwickeln und auf diese Weise *kollaborative* Prozesse in der Praxis einzuleiten.

Unterschiedliche reflexive Formate in der Weiterbildungsdidaktik regen dazu an, z.B.

- die reflexive Praxisbegleitung (Josties/Menrath/Werschnitze 2018: 192ff.)
- die Sensibilisierung für diskriminierungskritische Perspektiven auf Diversität in Offenen Settings (Josties/Menrath 2018: 229ff.)
- die Auseinandersetzung mit Gastreferent*innen, die eine Vielfalt an Haltungen und Praxen der kulturellen Jugendbildungsarbeit in Offenen Settings repräsentieren und als „Vorbild“ oder als „Abgrenzungsfläche“ dienen können (Josties/Menrath/Werschnitze 2018: 201).

Der Co-Forschungsworkshop, der im Rahmen dieser empirischen Studie veranstaltet wurde, gibt ein Beispiel für ein didaktisches Format des forschenden Lernens: Insbesondere die Anregung zum Perspektivenwechsel und die Möglichkeit, künstlerische Gestaltungen für den Reflexionsprozess zu nutzen, boten ein besonderes Potenzial, interprofessionelle Kooperation in der Weiterbildung nicht nur explizit zu thematisieren, sondern auch gemeinsam zu *erforschen*.

Eine kritisch-(selbst-)reflexive, inter- oder multiprofessionelle Weiterbildungsdidaktik fördert eine *bewusste* Positionierung in unterschiedlichen Settings der Kulturellen Jugendbildung und stärkt Kooperation in Form von *Tandem- und Netzwerkbildung*. Gerade das Interesse an neuen Kontakten sei nicht zu unterschätzen, urteilt einer der beiden langjährig erfahrenen Kursleiter*innen der Weiterbildung: „Ich würde sagen, die Hälfte des Seminars findet außerhalb, also *informell* statt. Und das ist auch das, was die Teilnehmer*innen suchen und brauchen: Einfach neue Leute kennenlernen, andere Leute erleben – was machen die? Wie kommen sie damit zurecht?“ (Christoph Happel, Experteninterview 2019, H. d. V.).

Die Qualität von Kooperationen braucht Zeit und Raum, eine angemessene „Infrastruktur, Ressourcen und Rechtsrahmen“ (vgl. Fischer/Hübner 2019/2017: o. S.). Entscheidend für eine nachhaltige Förderung von Kooperationen in der kulturellen Jugendbildung ist, *längerfristige* Zusammenarbeit zu ermöglichen – „dass sie nicht ständig wechseln und neue Anträge stellen müssen“ (Monika Obenhuber, Expertinneninterview 2019; vgl. hierzu auch Jas/Heber 2019/2017). Solange jedoch in der (Förder-)Praxis kultureller Bildungsarbeit (finanzielle) Ressourcen, Zeiten und Räume für *gemeinsame* konzeptionelle Arbeit von Jugend- und Sozialarbeiter*innen und Kunst- und Kulturschaffenden – auch und gerade gemeinsam *mit Jugendlichen* – noch als „Luxus“ und „Idealfall“ gehandelt werden müssen, wie in dieser Fallstudie deutlich wurde, wird nachhaltige interprofessionelle Kooperation erheblich erschwert. Solange liegt hier etwas im Argen mit der Kulturellen Bildung.

Epilog

Die Verbindung von Praxisforschung mit den Inhalten einer Weiterbildung war ein kleines, aber durchaus voraussetzungsvolles Experiment. Es bedurfte der Ressourcen von extra Zeit für Forschung und Lehre und ist sicherlich so nicht unter alltäglichen Bedingungen zu realisieren. Dennoch scheint es grundsätzlich sinnvoll und möglich zu sein, Teilnehmende im Rahmen ihrer Weiterbildung als Co-Forschende zu ihrer eigenen Praxis zu gewinnen. „Ich sehe es auch als Bereicherung, dass man einfach auch nochmal die Perspektive ändern kann, weil sicherlich bestimmte Sachen so festgefahren sein könnten“ (P NN, WB 1) kommentiert eine teilnehmende Pädagog*in während der Abschlussrunde des Co-Forschungsworkshops. Eine Künstler*in ergänzt hierzu: „Und was mir noch als Impuls kommt, dass es irgendwie nicht immer nur diese Unterschiede gibt, sondern dass es vielleicht auch mal interessant ist, zusammen dieses Gemeinsame zu sehen und zu entwickeln“ (K NN, WB 1).

Anhang

Eine vereinfachte Variante der qualitativen Inhaltsanalyse: „grouping data and identifying themes“ (Jackson 2008: 165) – Plakat zum Thema Kooperation

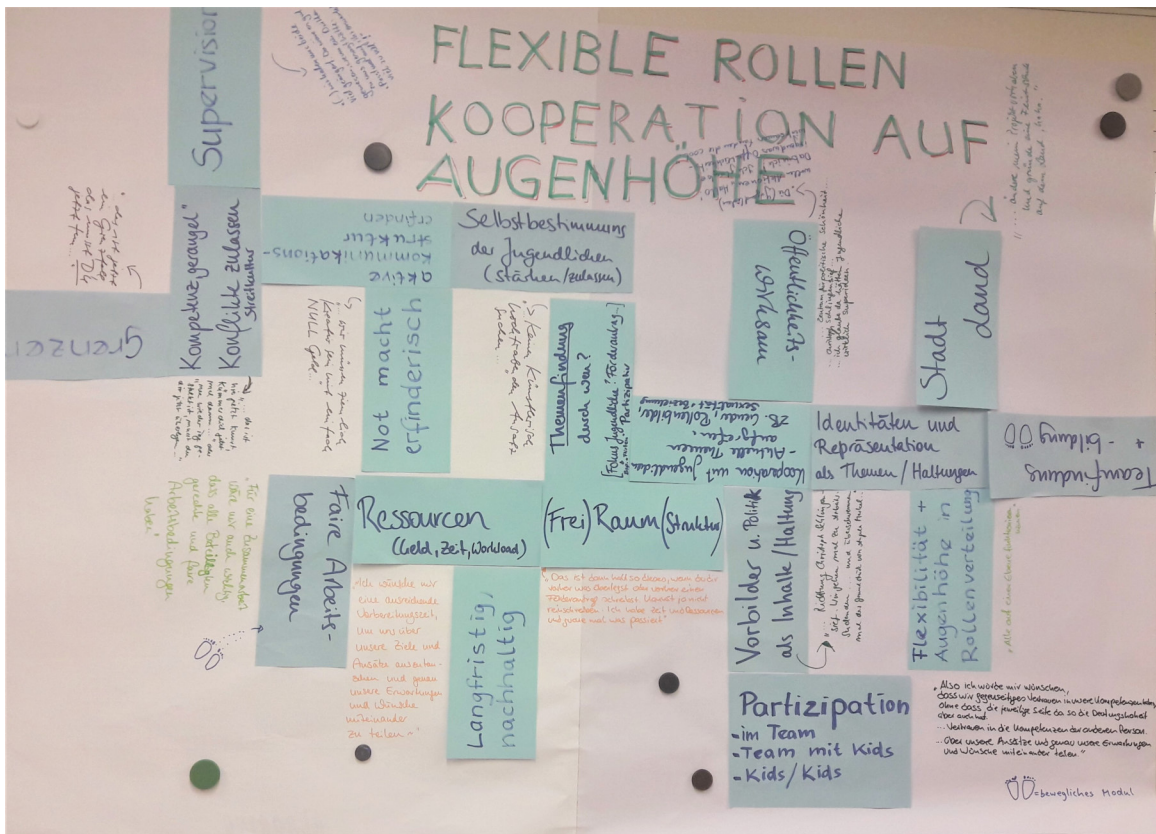


Foto: Elke Josties, Co-Forschungsworkshop an der ASH Berlin, 03.12.2018

Literaturverzeichnis

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Eigenverlag.

BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung) (Hrsg.) (2019): Bildungslandschaften. Perspektive Kinder- und Jugendarbeit: file:///Users/elkejesties/Downloads/Arbeitshilfe_Bildungslandschaften-BKJ-2019-1.pdf, Zugriff: 25.09.2020

BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung) (2017): Qualitätsdimensionen für Kooperationen von Kultur und Schule. <https://www.bkj.de/ganztagsbildung/wissensbasis/beitrag/qualitaetsdimensionen-fuer-kooperationen-von-kultur-und-schule/>, Zugriff: 25.09.2020.

Dreßler, Angela/Menrath, Stefanie Kiwi (2019/2018): In Bewegung setzen – Ethnographie im Feld des Urbanen Lernens. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/bewegung-setzen-ethnographie-feld-des-urbanen-lernens/>, Zugriff am 20.09.2020.

Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.) (2015): Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung. Bochum/Freiburg: projekt.

Fischer, Bianca/Hübner, Kerstin (2019/2017): Kulturelle Bildungsk Kooperationen: Freiräume für Kinder und Jugendliche im Fokus. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildungskoperationen-freiraeume-kinder-jugendliche-fokus> , Zugriff: 25.09.2020.

Fuchs, Max (2017): Kulturelle Schulentwicklung. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz- Juventa.

Hafeneger, Benno (2013): Kernelemente des professionellen Kompetenzprofils Jugendarbeit (423-433). In: deutsche jugend 10/2013. Weinheim: Beltz Juventa.

Happel, Christoph/Werschnitzke, Kristin/Obenhuber, Monika (2018): Jenseits von Eden – Zur Positionierung von Kunst- und Kulturschaffenden in Lokalen Bildungslandschaften (105-112). In: Josties, Elke/Menrath, Stefanie Kiwi (Hrsg.): Kulturelle Jugendbildung in Offenen Settings. München: kopaed.

Jackson, Suzanne F. (2008): A Participatory Group Process to Analyze Qualitative Data (161-170). In: Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action. Volume 2, Issue 2.

Jas, Mona/Heber, Michael (2019/2017): Der „Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation“ als Modell einer Qualifizierung für Kunst- und Kulturschaffende in der Kulturellen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kompetenzkurs-kultur-bildung-kooperation-modell-einer-qualifizierung-kunst-kulturschaffende>, Zugriff 25.09.2020.

Josties, Elke/Hemberger, Ulrike/Kaiser, Johanna/Plöger, Andrea (2020): Professionalisierungstendenzen aus der Perspektive der Sozialen Kulturarbeit (145-158). In: Völter, Bettina/Gahleitner, Silke Birkgitta/Voß, Stephan/Cornel, Heinz (Hrsg.): Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Josties, Elke (2018): Zwischen Empowerment und Zurückhaltung – Pädagogische Perspektiven auf Offene Settings (63-78). In: Josties, Elke/Menrath, Stefanie Kiwi (Hrsg.): Kulturelle Jugendbildung in Offenen Settings. München: kopaed.

Josties, Elke (2008): Szeneorientierte Jugendkulturarbeit. Unkonventionelle Wege der Qualifizierung Jugendlicher und junger Erwachsener. Ergebnisse einer empirischen Studie aus Berlin. Berlin/Milow/Strausberg: Schibri.

Josties, Elke/Menrath, Stefanie Kiwi (Hrsg.) (2018a): Kulturelle Jugendbildung in Offenen Settings. München: kopaed.

Josties, Elke/Menrath, Stefanie Kiwi (2018b): ARTPAED. Kulturelle Bildung in Offenen Settings – Entwicklung und wissenschaftliche Begleitung eines Weiterbildungsmodells (259-276). In: Josties, Elke/Menrath, Stefanie Kiwi (Hrsg.): Kulturelle Jugendbildung in Offenen Settings. München: kopaed.

Josties, Elke/Menrath, Stefanie Kiwi/Werschnitzke, Kristin (2018): Kulturelle Bildung in Offenen Settings als reflexive Praxis (183-204). In: Keuchel, Susanne/Werker, Bünyamin (Hrsg.): Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. München: Springer VS.

Kuschel, Sarah & Reinwand, Vanessa-Isabelle (2016): Ähnliche Praxisformen, unterschiedliche Ziele. Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit (14–22). In: Sozialmagazin. Ausgabe 2. Weinheim: Beltz Juventa.

Ludwig, Joachim (2018): d.art – Eine pädagogische Weiterbildung zur Selbstverständigung über das Verhältnis von Kunst und Pädagogik. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/d-art-paedagogische-weiterbildung-zur-selbstverstaendigung-ueber-verhaeltnis-kunst>, Zugriff am 20.09.2020.

Menrath, Stefanie Kiwi (2018): „es kann großartig werden oder komplett scheitern“ – Künstlerische Perspektiven auf Offene Settings der Kulturellen Bildung (47-61). In: Josties, Elke/Menrath, Stefanie Kiwi (Hrsg.): Kulturelle Jugendbildung in Offenen Settings. München: kopaed.

Menrath, Stefanie Kiwi /Josties, Elke (2019): Kulturpädagogische Selbstverständnisse von Künstler*innen in Offenen Settings der Kulturellen Jugendbildung (147-170). In: Ludwig, J.; Ittner, H. (Hrsg.): Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende Band 2: Forschung. Wiesbaden: Springer VS.

Praml, Joanna (2018): „Einfach nur diese Suche an sich ist spannend“ – Gespräch über kreative Biografiearbeit in Offenen Settings (181-187). In: Josties, Elke/Menrath, Stefanie Kiwi (Hrsg.) (2018a): Kulturelle Jugendbildung in Offenen Settings. München: kopaed.

Rancière, Jacques (2007): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über intellektuelle Emanzipation. Passagen Verlag, Wien.

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2012/2013): Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung>, Zugriff: 23.11.2017.

Sturzenhecker, Benedikt (2012): Kulturelle Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit (743-746). In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.

Thole, Werner (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.

Treptow, Rainer (2016): Hand in Hand. Soziale Arbeit und Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/hand-hand-soziale-arbeit-kulturelle-bildung>, Zugriff 20.09.2020.

Von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Westphal, Kristin/Bogerts, Theresa (2019): Kunstschaffende im Spannungsgefüge von Kunst und Bildung. Einblicke in die Weiterbildungserprobung und wissenschaftliche Begleitforschung des Verbundprojekts „Kunst_Rhein_Main“ (199-225). In: Ludwig, Joachim/Ittner, Helmut (Hrsg.): Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Band 2 Forschung. Wiesbaden: Springer VS.

Kontakt

Prof. Dr. Elke Josties

Alice Salomon Hochschule Berlin

Alice-Salomon-Platz 5

12627 Berlin

josties@ash-berlin.eu

<https://www.ash-berlin.eu/hochschule/lehrende/professor-innen/prof-dr-elke-josties/>