

Herbert Fiedler/Ronit Land/Gitta Martens/  
Michael M. Roth/Barbara Schultze (Hrsg.)

# Ausgrenzung hat viele Gesichter

Impulse und Reflexionen  
aus der kulturpädagogischen Praxis



Fiedler/Land/Martens/Roth/Schultze (Hrsg.)  
**Ausgrenzung hat viele Gesichter**

# KULTURELLE BILDUNG /// 44

**Eine Reihe der BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Remscheid** (vertreten durch Hildegard Bockhorst und Wolfgang Zacharias) **bei kopaed**

## Beirat

Karl Ermert	(Bundesakademie Wolfenbüttel a.D.)
Burkhard Hill	(Hochschule München)
Birgit Jank	(Universität Potsdam)
Peter Kamp	(Vorstand BKJ/BJKE)
Birgit Mandel	(Universität Hildesheim)
Wolfgang Sting	(Universität Hamburg)
Rainer Treptow	(Universität Tübingen)

Kulturelle Bildung setzt einen besonderen Akzent auf den aktiven Umgang mit künstlerischen und ästhetischen Ausdrucksformen und Wahrnehmungsweisen: von Anfang an und lebenslang. Sie umfasst den historischen wie aktuellen Reichtum der Künste und der Medien. Kulturelle Bildung bezieht sich zudem auf je eigene Formen der sich wandelnden Kinderkultur und der Jugendästhetik, der kindlichen Spielkulturen und der digitalen Gestaltungstechniken mit ihrer Entwicklungsdynamik.

Entsprechend der Vielfalt ihrer Lernformen, Inhaltsbezüge und Ausdrucksweisen ist Kulturelle Bildung eine Querschnittsdisziplin mit eigenen Profilen und dem gemeinsamen Ziel: Kultur leben lernen. Sie ist gleichermaßen Teil von Sozial- und Jugendpolitik, von Kunst- und Kulturpolitik wie von Schul- und Hochschulpolitik bzw. deren Orte, Institutionen, Professionen und Angebotsformen.

Die Reihe „Kulturelle Bildung“ will dazu beitragen, Theorie und Praxis Kultureller Bildung zu qualifizieren und zu professionalisieren: Felder, Arbeitsformen, Inhalte, Didaktik und Methodik, Geschichte und aktuelle Entwicklungen. Die Reihe bietet dazu die Bearbeitung akzentuierter Themen der ästhetisch-kulturellen Bildung, der Kulturvermittlung, der Kinder- und Jugendkulturarbeit und der Kulturpädagogik mit der Vielfalt ihrer Teildisziplinen: Kunst- und Musikpädagogik, Theater-, Tanz-, Museums- und Spielpädagogik, Literaturvermittlung und kulturelle Medienbildung, Bewegungskünste, Architektur, Stadt- und Umweltgestaltung.

Herbert Fiedler/Ronit Land/Gitta Martens/  
Michael M. Roth/Barbara Schultze (Hrsg.)

## **Ausgrenzung hat viele Gesichter**

Impulse und Reflexionen  
aus der kulturpädagogischen Praxis

### **Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Gefördert vom:



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

Umschlagfoto: Akademie Remscheid/Uwe Schinkel

Fotos: Abb. 2, 13, 14: Akademie Remscheid/Uwe Schinkel

Abb. 3, 4: Ralf Brinkhoff

Abb. 5: Sandra Anklam

Abb. 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12: Edi Szekely

ISBN 978-3-86736-344-0

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2014

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

## **Inhalt**

Einführung 7

### **Dierk Zaiser**

Wie Kulturprojekte Zugänge ermöglichen, Teilhabe fördern und  
Ausgrenzungen überwinden 15

### **Marco Maurer**

Ich Arbeiterkind 39

## **PRAXISIMPULSE**

### **Ralf Brinkhoff**

„Das große K“  
Eine spielerische Realität zum Thema Rechtsradikalismus 53

### **Sandra Anklam**

Von Verrückten, Plemmis und anderen Bekloppten  
Theater machen in der Psychiatrie 73

### **Gitta Martens**

Playbacktheater  
Gemeinsames betonen, Differenz anerkennen 101

### **Dierk Zaiser**

Entgrenzung  
Rhythmus und Performance mit sozial benachteiligten und straffälligen  
Jugendlichen 117

## **REFLEXIONEN**

### **Daniel Martins**

Schwarz Grau Weiß  
Eine tänzerische Collage für die Movimentos Festwochen 145

<b>Tamara McCall/Christian Judith</b> Tanzbereit <b>Moderner Tanz für Menschen mit und ohne Behinderung</b>	155
<b>Mona El Omari/Chitam Jaber/Ronit Land</b> Das ressourcenorientierte Miteinander	167
<b>Herbert Fiedler/Barbara Schultze</b> Musik und Bewegungspädagogik	175
<b>Gitta Martens</b> Ausgrenzung überwinden	185
<b>DENKANSTÖSSE UND IMPULSE</b>	197

## Einführung

Inklusion – im Sinne von Vielfalt als Normalfall – und gerechte Teilhabechancen für alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen formulieren Akteure und Akteurinnen der Kulturellen Bildung nicht nur als zentrales Ziel, sondern auch als konstitutive Grundlage ihrer Arbeit. Dabei ist allen Beteiligten klar, dass die Realität in der kulturpädagogischen Praxis ebenso wie in der gesellschaftlichen Wirklichkeit noch weit von der Erreichung dieses Zieles entfernt ist. Einzelne Menschen und ganze Personengruppen sind temporär oder dauerhaft von einer umfassenden kulturellen bzw. gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen. Das Thema Ausgrenzung ist ein gesamtgesellschaftliches, dessen sich die Herausgeber dieses Bandes aus einer kulturpädagogisch-fachlichen Verantwortung für Inklusion und Teilhabe annehmen. Aus dieser Verantwortung ergibt sich, dass Ausgrenzung in den unterschiedlichen Fachpraxen der Kulturellen Bildung jeweils spezifisch, auch in Hinsicht auf verschiedene und heterogene Zielgruppen zu untersuchen ist – in zweierlei Hinsicht: Erstens, welche Ausgrenzungssphänomene gibt es in den Angeboten, Kursen und Projekten der Kulturellen Bildung, wo fehlen Zugänge oder wo sind sie erschwert? Zweitens, welche spezifischen Möglichkeiten bietet das Lernen mit und in den Künsten, im Spiel und in der kulturellen Praxis, um Ausgrenzung zu erkennen und zu überwinden? Daran schließen sich die Fragen nach notwendigen Qualifizierungen der Fachkräfte an, nach ihrem professionellen Selbstverständnis sowie nach den erforderlichen Weiterentwicklungen der Strukturen und Angebotsformen im Praxisfeld der Kulturellen Bildung, die sich aus diesen Erkenntnissen ableiten.

An der Akademie Remscheid für Kulturelle Bildung bilden sich pädagogische und kulturpädagogische Fachkräfte in den Bereichen Musik, Rhythmik, Tanz, Theater, Spiel, Literatur und Sprache, Bildende Kunst, Medien und Kommunikation weiter. Sie berichten den Dozentinnen und Dozenten der Akademie immer wieder von Erfahrungen mit Ausgrenzung in ihrer beruflichen Praxis, sei es im Kindergarten, der Schule oder der Jugendkulturarbeit, von Herausforderungen, von Ohnmacht – aber auch von den Potenzialen, mit künstlerischen Mitteln Ausgrenzung zum Thema zu machen und – zuweilen – auch zu überwinden. Das Team der Dozentinnen und Dozenten der Akademie Remscheid hat daher das komplexe Thema „Ausgrenzung“ im November 2013 mit der Tagung „Ausgrenzung hat viele Gesichter. Wege zur Überwindung mit Kunst und Kultur“ aufgegriffen. Die Fachbeiträge dieser Tagung bilden die Grundlage des vorliegenden Bandes. Sie wurden durch Reflexionen der Referentinnen und Referenten im Nachgang der Veranstaltung sowie in Interviews vertieft und weiterentwickelt.

So finden Sie in diesem Band zunächst einen einführenden Grundsatzartikel, der basierend auf einer Analyse des gesellschaftlichen Rahmens und aktuell realisierter Modellprogramme der Kulturellen Bildung einen Zusammenhang herstellt zwischen den Herausforderungen, Chancen

und Grenzen kulturpädagogischer Praxis in Hinsicht auf Inklusion und Teilhabe. Praxisimpulse aus den Bereichen Spiel, Theater, Tanz, Musik, Rhythmus und Performance schließen sich an, die konkrete Materialien und Arbeitshilfen für die kulturpädagogische Praxis enthalten. Phänomene der Ausgrenzung werden dabei durchaus weit gefasst: so befassen sich die geschilderten Praxisformen mit Ausgrenzung aufgrund gesellschaftlicher Machtstrukturen und ihrer Dynamiken, aufgrund sozialer Hierarchien und fehlender gesellschaftlicher Durchlässigkeit. Diese Machtstrukturen führen dazu, so schildern es die Autorinnen und Autoren anschaulich, dass Menschen vordergründig aufgrund psychischer Beeinträchtigung oder körperlicher Behinderung, sozialer oder ethnischer Herkunft und sexueller Orientierung – tatsächlich aber aufgrund von Zuschreibungen, die diese Merkmale einseitig in den Vordergrund stellen – ausgegrenzt werden. In Interviews mit Referentinnen und Referenten der Tagung sowie mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern schließlich wird versucht, die spezifischen Potenziale der Künste und der kulturpädagogischen Praxis für die Sensibilisierung für Ausgrenzungssphänomene und Selbstbildungsprozesse, die zu ihrer Überwindung beitragen können, herauszuarbeiten. Dabei werden sowohl Gelingensbedingungen als auch Begrenzungen analysiert.

Im Band verteilt finden Sie Material einer Lecture Performance, mit der die Tagung eröffnet wurde und die diese zugleich inhaltlich inspirieren sollte. Damit wird auch in dieser Monografie erlebbar, wie die Impulse der Lecture Performance immer wieder und in ganz unterschiedlichen Phasen einen Widerhall fanden – oft durchaus ungeplant und spontan. Im Folgenden wird das Material in der Reihenfolge vorgestellt, wie es in der Lecture Performance eingesetzt wurde, so dass die Gesamtdramaturgie ersichtlich bleibt.

Welche Chancen haben Kulturprojekte, benachteiligte Jugendliche zu erreichen, Ausgrenzung zu überwinden und Teilhabe zu ermöglichen? Um diese Frage kritisch und realistisch beantworten zu können, zeichnet Dierk Zaiser in seinem Beitrag zunächst Begrenzungen im Sinne der Einschränkung von Wahlmöglichkeiten und Bewegungsfreiheit nach. Er veranschaulicht, auf welche Weise Dynamiken gesellschaftlicher Segregationsphänomene Teilhabe und Lebenschancen junger Menschen einschränken. Dabei macht er auch deutlich, wie eine durch Ausgrenzungserfahrungen geprägte Selbsteinschätzung junger Menschen in Hinsicht auf ihre Teilhabechancen zu einer Skepsis gegenüber (kulturellen) Bildungsangeboten und pädagogisch gestalteten Settings führt.

Vor dem Hintergrund dieser Situationsanalyse reflektiert Zaiser Potenziale und Grenzen aktueller Modellvorhaben, Förderprojekte und Praxisprojekte in Hinsicht auf ihre Erfolgsaussichten, kulturelle Teilhabe zu fördern und damit auch gesellschaftlicher Ausgrenzung entgegen zu wirken. Konkret nimmt der Autor u. a. das Förderprogramm „Kultur macht stark“, das Programm „Jedem Kind ein Instrument (JeKi)“, sowie das Bildungs- und Teilhabepaket der Bundesregierung in den Blick sowie Konzepte von Keywork im Kulturbereich wie etwa die Arbeit der sogenannten Kulturlogen. Diesem Blick auf den Makrokosmos der bundesdeutschen Kulturlandschaft und ihrer Bemühungen um die Überwindung von kultureller Segregation stellt Zaiser den Mikrokosmos der biografischen Reflexion eines 19-jährigen jugendlichen Projektteilnehmers gegenüber, den er interpretierend in Bezug setzt zu den Ausgangsfragen des Beitrags.

Beide Perspektiven verbindend kommt Zaiser zu dem Schluss, dass die Bemühungen um den Abbau von (kultureller) Bildungsbenachteiligung nur erfolgreich sein können, wenn sie sich nicht darauf beschränken, finanzielle Zugangsbarrieren zu beseitigen. Es müsse vielmehr um echte Partizipation und Teilhabe gehen, die voraussetzt, dass die Akteure und Akteurinnen aus dem Kulturbereich einen Perspektivwechsel vornehmen, nämlich auf benachteiligte Zielgruppen zugehen, was Zaiser mit dem Begriff „Zugangsgerechtigkeit als Gestaltungsaufgabe“ bezeichnet. Es brauche, formuliert der Autor, „mehr als einen Impuls und potenziell zur Nutzung freigegebene kulturelle Teilhabechancen“. Er plädiert für mehr Durchlässigkeit und Brücken zwischen Subkultur und Hochkultur und sieht in diesem Kontext Potenzial in Kulturkooperationen in der Ganztagsbildung, wobei Angebote sich an den Lebenslagen und Bedürfnissen der Jugendlichen orientieren müssten. Entwicklungsbedarf sieht Zaiser vor allem in Hinsicht auf Elternarbeit und Peer-Orientierung in der Kulturellen Bildungspraxis sowie im Bereich der Professionalisierung und Ausbildung – insbesondere vor dem Hintergrund eines hohen Anteils von freiwilligem Engagement im Kontext der beschriebenen Praxis. Die Betrachtung konkreter Bildungsbiografien macht deutlich, dass Kulturelle Bildungspraxis zwar eine zentrale Schlüsselfunktion bei der Überwindung von Ausgrenzung und Benachteiligung spielen *kann*, wenn komplexe Voraussetzungen erfüllt sind, dies jedoch nicht allein: „Nur durch eine wirksame Kopplung mit alltagsbegleitenden Maßnahmen von ehrenamtlichen oder professionell Agierenden kann Kulturarbeit die Lebenslagen sozial benachteiligter Jugendlicher tatsächlich positiv beeinflussen und im besten Fall auch nachhaltig verbessern.“ (Zaiser, S. 34)

Mit „Das große K“ stellt Ralf Brinkhoff ein Planspiel vor, in dem die jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer Machtstrukturen, Opferrolle, Diskriminierung, gesellschaftliche Werte und Normen – auch in extremen und ausgrenzenden Formen spielerisch erleben und reflektieren. Ausführlich schildert der Autor die Erfahrungen, die bisher mit diesem Spiel gemacht wurden und gibt Anregungen für die spielpädagogische Praxis. Von der Theaterarbeit mit psychisch kranken Menschen, den Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, der Regisseurin und des medizinischen Personals berichtet Sandra Anklam. Gitta Martens beschreibt die Methode des Playback-Theaters und reflektiert dessen Potenziale im Hinblick auf den bewussten Umgang mit Differenz anschaulich und praxisnah anhand eines Projektes an einer Schule für Kinder mit Lernschwierigkeiten. Rhythmus und Bewegung sind das Medium der Arbeit von Dierk Zaiser mit straffälligen und benachteiligten Jugendlichen. In seinem Praxisbeitrag reflektiert er seine Rhythmikarbeit mit Alltagsmaterialien als Klangmaterial, gibt einen detaillierten Einblick in seine Arbeit und stellt Materialien für die Praxis zur Verfügung.

Der Choreograph Daniel Martins berichtet von den Erfahrungen eines Tanzprojektes zum Thema Toleranz und den Spannungen zwischen Themenstellung und realer Umsetzung. Christian Judith und Tamara McCall beschreiben eindrucksvoll ihre Erfahrungen als Tänzer und Tänzerin, Dozentin und Dozent, formulieren umfassende Forderungen an die kulturpädagogische Praxis, die künstlerischen Ausbildungsstrukturen und die Veranstalter von Kulturangeboten. Dabei verdeutlichen sie, wie komplex die Herausforderungen sind, die sich in der künstlerischen, der kulturpädagogischen aber auch der gesellschaftlichen Realität stellen, wenn wir ernsthaft Inklusion zu leben versuchen. Sie formulieren zunächst

komplexe Qualifizierungsbedarfe an die Fachkräfte, resümieren jedoch schließlich auch: „Eigentlich kann man das nicht lernen. Was man aber lernen kann, ist: Aufmerksam zu werden für all ´ das, was die Inklusion mit sich bringt und flexibel zu bleiben.“ (McCall/Judith, S. 161) Chitam Jaber, Mona El Omari und Ronit Land betonen in ihrem Beitrag die zentrale Bedeutung des achtsamen und sensiblen Umgangs mit Differenz, der zur Grundlage hat, dass jeder und jede Einzelne bei sich selbst schaut, wie er oder sie in seine Arbeit hinein geht, mit welchen Annahmen, Vorstellungen und Erfahrungen – und wie wir, ohne es zu wollen selbst Ausschlüsse und Ausgrenzungen verursachen. Sie arbeiten die Potenziale der Arbeit mit dem Tanz für diesen Sensibilisierungsprozess heraus. Über ästhetische Prozesse mit Kunst in einem gestalteten Raum lassen sich nicht nur Machtstrukturen exemplarisch aufbrechen und sogar umkehren. In diesen ästhetischen Räumen kann man lernen, differenzierter wahrzunehmen, die Selbstwahrnehmung zu schärfen. Dies ist die Grundlage für die Übernahme von Verantwortung, denn, so betont es auch Chitam Jaber, Systeme und Strukturen sind von Menschen gemacht. Auch Herbert Fiedler und Barbara Schultze betonen in ihrem Beitrag das besondere Potenzial der Kulturellen Bildung, sich einem abstrakten gesellschaftlichen Phänomen auf dem Weg der eigenen Erfahrung und des eigenen Erlebens zu nähern. Das spezifische dabei sei außerdem „die Chance, auch emotional erreicht zu werden; man wird berührt durch die Musik oder ein Gedicht.“ (Barbara Schultze, S. 182)

Die Frage *ob* sich die Akteure und Akteurinnen der Kulturellen Bildung mit dem Thema Ausgrenzung auseinandersetzen oder nicht steht nicht zur Debatte. Solange Ausgrenzung stattfindet, ist sie auch ein Thema für die kulturpädagogische Praxis, die sich einer gesellschaftspolitischen Verantwortung verpflichtet sieht. Der vorliegende Band versucht Einblicke, Anregungen zu geben, *wie* und unter welchen Rahmenbedingungen dies erfolgreich geschehen kann. Die sich ergebenden Herausforderungen sind komplexer Natur. Sie stellen sich zum einen im Bereich der Qualifizierung und Professionalisierung von Fachkräften Kultureller Bildung. Diese benötigen nicht nur eine fundierte künstlerische Qualifikation, sondern auch spezifische Qualifizierung für die Arbeit mit verschiedenen „Zielgruppen“, beispielsweise psychisch kranke Menschen oder sozial benachteiligte Jugendliche. Es braucht darüber hinaus Orte, an denen inklusive kulturpädagogische Fortbildungen möglich sind, und zwar dauerhaft und systematisch, mit inklusiven Teams. Qualifizierungskonzepte für die Kulturelle Bildung gilt es auch dahingehend weiterzuentwickeln, dass die Abwehrhaltung überwunden werden kann, die jeder Mensch hat, wenn er oder sie damit konfrontiert wird, ausgrenzend oder rassistisch zu handeln – schon allein dadurch, dass er oder sie aus einer bestimmten Machtposition in einem gesellschaftlichen System heraus agiert. Hier geht es um Wahrnehmungsschulung, das Erkennen und Verstehen von Machtstrukturen und -dynamiken sowie um Selbstreflexion. Solche Prozesse brauchen nicht nur Achtsamkeit, sondern auch viel Zeit und Durchhaltevermögen. Auch die Strukturen, in denen in der Kulturellen Bildung gearbeitet wird, müssen kritisch unter die Lupe genommen werden. In der Arbeit mit heterogenen Gruppen müssen diese manchmal kleiner sein als gewohnt. Teams aus Künstlerinnen und Künstlern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Assistentinnen und Assistenten können sinnvoll sein. Ein zuweilen unterschätztes Thema ist die Herausforderung, über eine solche kulturpädagogische Arbeit sensibel und

angemessen in einer Weise zu kommunizieren, die nicht wiederum Ausgrenzung verstärkt. Berichterstattung und Öffentlichkeitsarbeit über eine Arbeit mit marginalisierten Zielgruppen kann sich in der Praxis als echte Herausforderung erweisen, wie Dierk Zaiser in seinem Beitrag schildert. Schließlich fordert Inklusion die Beteiligung verschiedenster Menschen in der Konzeption, Vorbereitung, Planung und Durchführung wie auch in der Reflexion und Analyse von Kulturprojekten, aber auch von Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen.

Menschen, die sich auf den Weg machen, die eigenen Angebote unter dem Gesichtspunkt der Verhinderung von Ausgrenzung in den Blick zu nehmen, sollten sich nicht von Rückschlägen entmutigen lassen. Es ist eine banale Feststellung, dass die Potenziale der künstlerischen Praxis in diesem Kontext besondere sind, jedoch nicht allein und nicht umfassend in der Lage sind, Ausgrenzungssphänomene in einem Maße zu mildern, das in irgendeiner Form befriedigend wäre. So sagt der Choreograph und Tänzer Christian Judith: „Die Erfahrungen im Alltag zerstören das künstlerische Potenzial, die Kreativität, etwas Schönes, etwas Leichtes schaffen zu können. Die Kunst ist immer geschwängert mit dem permanenten Erleben von Ausgrenzung.“ (Judith, S. 157)

Ausgrenzung und Kulturelle Bildung – ein Thema voller Ambivalenz. Dies ist wenig verwunderlich. Wir hoffen, die Beiträge in diesem Band sind für Sie anregend, sich auf den Weg zu machen – oder aber ihn zuversichtlich weiter zu beschreiten, das eigene professionelle Handeln immer wieder in den Blick zu nehmen und sich, mit den Worten von Gitta Martens, zu fragen: „Ist mein Denken und mein Methodenrepertoire so weit, dass ich, wenn ich bisher noch nichts Adäquates entwickelt habe, in dem Moment, in dem die Anforderung auf mich zukommt, etwas entwickeln kann? (...) Denn die Realität vor Ort ist eine der Begegnung mit Menschen mit verschiedenen Erfahrungen mit Ausgrenzung, verschieden bewusst, verschieden gehandhabt. Als Kulturpädagogin oder Theaterpädagogin kann man dem gar nicht ausweichen.“ (Martens, S. 191)

Wir freuen uns, den preisgekrönten Artikel „Ich Arbeiterkind“ von Marco Maurer in diesem Band abdrucken zu dürfen. Darin berichtet der Journalist, was er regelmäßig zu hören bekam, wenn er Lehrerinnen oder Arbeitsamt-Mitarbeitern von seinem Berufswunsch erzählte: „Herr Maurer, hören Sie auf zu träumen!“ – Kunst- und Kulturprojekte können die Kraft entfalten, Menschen, die von einer anderen gesellschaftlichen Wirklichkeit träumen, und sei es auch im Anfang nur in kleinen Mikrokosmen, an ihren Träumen festzuhalten und sie Wirklichkeit werden zu lassen. Das vermag die eigentümliche Kraft der Künste, denn sie können ähnlich ambivalent sein wie der Gegenstand dieses Buches. Marco Maurer schreibt: „Mit 22 Jahren habe ich zum ersten Mal in einem richtigen Theater gegessen. Die Welt war danach eine andere, klarer und komplexer, heller und dunkler zugleich. Bildung macht glücklich, habe ich damals erfahren.“

### **Kirsten Witt**

Grundsatzreferentin der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ)

Was geschieht, wenn jemand, der die Frage von Ausgrenzung in all ihren Facetten eher intellektuell angehen will, auf einen Beitrag trifft, in welchem sich das Gedicht „Der Panther“ von Rainer Maria Rilke und das Klavierstück „Nocturne“ von Frédéric Chopin begegnen? Führt die Eigentümlichkeit dieses künstlerischen Moments zu Irritation, zu einem Aufmerksamwerden für die Sache? Es lohnt sich, das Gedicht im Kontext der Ausgrenzung-Thematik zu untersuchen.

**Der Panther**  
*Im Jardin des Plantes, Paris*

Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe  
 so müd geworden, dass er nichts mehr hält.  
 Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe  
 und hinter tausend Stäben keine Welt.

Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte,  
 der sich im allerkleinsten Kreise dreht,  
 ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte,  
 in der betäubt ein großer Wille steht.

Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille  
 sich lautlos auf - . Dann geht ein Bild hinein,  
 geht durch der Glieder angespannte Stille -  
 und hört im Herzen auf zu sein.

könnte, so wunderbare Dinge  
 ar und nicht einmal die Wand  
 llte er sie aufmuntern."  
 n andere glücklich macht.  
 tes-Leid ist halbes Leid, aber  
 fühlen willst, dann zähle alle  
 der Tag ist ein Geschenk,

**NOCTURNE**  
 Rainer Maria Rilke, 6.11.1902, Paris

*Lento con gran espressione*

*legato dolce simile*

Abb. 1: Das Gedicht „Der Panther“ begegnet dem Musikstück „Nocturnes cis-moll op.posth.“



Abb.2: Lecture Performance mit Herbert Fiedler, Barbara Schultze, Gitta Martens und Ronit Land



Dierk Zaiser

## Wie Kulturprojekte Zugänge ermöglichen, Teilhabe fördern und Ausgrenzungen überwinden

„[...] dann sind die zu uns gekommen, haben die uns angeschaut, wie wir spielen.“  
Projektteilnehmer A.

Grenzen trennen – Räume, Menschen, Kulturen. Bei den meisten nationalstaatlichen Grenzen sind entsprechende Dokumente nötig, die nicht für jeden erhältlich sind, um sie zu passieren. Für verschiedene Bevölkerungsgruppen gibt es auch innerhalb unserer Gesellschaft Territorien, die ihnen nicht als Lebensraum zur Verfügung stehen: Sollen politische Flüchtlinge in der Nachbarschaft untergebracht werden, bildet sich vor Ort häufig Widerstand. Bei der Einrichtung von Wohnraum für Menschen mit geistiger Behinderung verhält es sich genauso. Im Vorfeld der Fußballweltmeisterschaft 2006 wurden in Deutschland sogenannte „No-go-Areas“ definiert, vor deren Betreten ausländische Besucherinnen und Besucher wegen fremdenfeindlicher Tendenzen gewarnt wurden. Sozialräumliche Segregation findet in den Städten und Ballungszentren besonders ausgeprägt statt; in „den Großstädten bilden sich Quartiere heraus, in denen sich die ‚Überflüssigen‘ konzentrieren“ (Häußermann 2012, S. 391). Die materiellen und kulturellen Ressourcen sowie der Bildungs- und Berufsstatus bestimmen darüber, ob Menschen in einem privilegierten oder in einem marginalisierten Stadtteil wohnen. Die daraus entstehende Konzentration von benachteiligten Bevölkerungsgruppen erzeugt einerseits „aufgrund der sozialen Homogenität eine Binnenintegration, die vielfältige Formen nachbarschaftlicher Solidarität und vor allem wechselseitigen Respekt ermöglicht“ (ebd., S. 387f.). Andererseits verfestigt sie eigene und fremde Zuschreibungen und vertieft die Gräben zu privilegierteren Bevölkerungsgruppen. „Weitgehend ethnisch homogene Wohnviertel, Kindergartengruppen und Schulklassen erschweren die Integration in die deutsche Gesellschaft, indem sie die Möglichkeit eröffnen, die sozialen Kontakte auf die Angehörigen der eigenen Nationalität und Sprache zu beschränken“ (Bertelsmann Stiftung 2008, S. 11).

Staatliche Selektionsmechanismen lassen die Armutsquoten durch Vererbung sozialer Benachteiligung bereits seit Längerem beträchtlich ansteigen: Über die Hälfte der Förderschülerinnen und Förderschüler kommen aus Familien, in denen die Eltern über einen Hauptschulabschluss oder über gar keinen Schulabschluss verfügen. Während zwei Drittel der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus Familien stammen, bei denen ein Elternteil oder beide eine Hochschulreife erwerben konnten (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, S. 95f.). Bereits über ein Viertel der Kinder und Jugendlichen waren 2005 als „Verlierer von Geburt“ (Meyer-Timpe 2007, S. 18f.) armutsgefährdet. Ökonomische Armut steht mit sozialer und kultureller Armut in Wechselwirkung, weil auch in diesem Fall die von Bourdieu (1982) beschriebene Konvertierung von Kapitalsorten funktioniert. Im Hinblick

auf die Lebenslage bedeuten solch kumulierte Formen der Armut ganz konkrete Einschränkungen in Einkommens- und Versorgungsverhältnissen, in Lern- und Erfahrungsfeldern, in Kontakt- und Kooperationsmöglichkeiten sowie in Entscheidungs- und Dispositionspotenzialen bezogen auf alle Sozialisationsumgebungen von Familie, Schule, Ausbildung, Peergroup etc. (vgl. Weiß 2009, S. 86). Im Bericht „Kinderarmut und Delinquenz“ des Rates für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein von 2012 werden multidimensionale Deprivationserfahrungen als Risikofaktoren für deviantes und delinquentes Verhalten benannt. Die Entwicklung eines eigenen gelingenden Lebensentwurfs ist für deprivierte Kinder und Jugendliche umso schwieriger, je höher die Messlatte des kulturellen, materiellen und sozialen Entwicklungsniveaus einer Gesellschaft liegt. Die von Bernfeld Anfang der 1930er-Jahre beschriebene Tantalus-Situation (vgl. Mack 2004, Kunstreich/Lindenberg 2005, S. 524f.) beschreibt die Lebenslage von ausgegrenzten Jugendlichen, die real und medial Luxusgüter und erfolgreiche Lebensmodelle vor Augen geführt bekommen und die ihnen gleichzeitig auf legalem Weg als unerreichbar erscheinen müssen. „Bildung als Mittel zum Zweck des gesellschaftlichen Erfolgs erscheint ihnen chancenlos und der Mühe nicht zu lohnen [...] die Anstöße der Jugendarbeit zur Kultivierung von ‚Lebenskompetenz‘ sind dann meist erst recht nicht attraktiv [...] Jugendarbeit jedenfalls hat [...] alle Hände voll damit zu tun, ihnen Räume und Milieus zur selbstbestimmten Nutzung einerseits anzubieten, andererseits aber dieses Angebot gegen rascheste Abnutzung, Zerstörung und Umfunktionierung durch die Jugendlichen zu verteidigen“ (Müller 2003, S. 241f.).

Welche Möglichkeiten bleiben also der kulturellen Jugendarbeit vor diesem Hintergrund, um desillusionierte Jugendliche überhaupt zu tangieren und deren Lage zu verbessern? Um es gleich vorwegzunehmen – vor einer übersteigerten Erwartungshaltung an Kulturprojekte für sozial benachteiligte Jugendliche wird selbst von Veranstalterinnen und Veranstaltern solcher Projekte gewarnt (vgl. Hill 2002, S. 199, Finke/Haun 2001, S. 104). Gleichzeitig wird die Zielgruppe sozial benachteiligter Jugendlicher in den Fördermaßnahmen zur kulturellen Bildung in den Vordergrund gerückt. So heißt es bei „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“, einem 230 Millionen Euro teuren Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung: „Deshalb ist die Bekämpfung von Bildungsarmut eine der großen Herausforderungen, vor denen wir heute stehen. In Deutschland wachsen fast vier Millionen Kinder unter 18 Jahren, also mehr als ein Viertel dieser Altersgruppe, in mindestens einer sozialen, finanziellen oder kulturellen Risikolage auf, die ihre Bildungschancen schmälert. Um benachteiligten Kindern und Jugendlichen ein gutes Rüstzeug mit auf ihren Bildungsweg zu geben, unterstützt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ab 2013 deutschlandweit außerschulische ‚Bündnisse für Bildung‘“ (BMBF 2013).

Ein anderes Förderprogramm – „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) – wurde im Ruhrgebiet anlässlich der Ernennung zur Kulturhauptstadt Europas im Jahr 2010 mit dem Anspruch initiiert, „eine integrative Förderung der Kinder über soziale Grenzen hinweg“ (Kulturstiftung des Bundes 2013) zu bewirken. Grundschulen in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf wurden einbezogen, um Kinder aus bildungsfernen oder finanzschwachen Familien gezielt für eine Teilnahme zu gewinnen (vgl. Ministerium für Familie, Kinder,

Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2013]. Inzwischen wurde das Projekt auf das ganze Land Nordrhein-Westfalen, auf Hamburg, Hessen, Sachsen, Thüringen, Bayern und Mecklenburg-Vorpommern ausgedehnt und ein umfangreiches Begleitforschungsprogramm entwickelt (vgl. [www.jeki-forschungsprogramme.de](http://www.jeki-forschungsprogramme.de)). Das Konzept sieht im ersten Schuljahr eine verpflichtende Teilnahme an einem zusätzlichen Musikunterricht vor, in dem die Kinder spielerisch in die Musik eingeführt werden, dabei unterschiedliche Instrumente kennenlernen. Das soll ihnen als Entscheidungsgrundlage für die freiwillige und kostenpflichtige Teilnahme am Instrumentalunterricht in der zweiten Klasse dienen. Erste Forschungsergebnisse einer sozialindexbasierten Untersuchung lassen erkennen, „dass sozio-ökonomische Faktoren, das Geschlecht oder der Migrationshintergrund nicht signifikant zu einer weiteren Programmteilnahme beitragen“ (Busch/Kranefeld 2013, S. 46). Vielmehr werden das musikalische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihr Musizieren, die von den Eltern eingeschätzte Relevanz der Programmteilnahme für die kindliche Entwicklung, auch im Hinblick auf die Programmgebühren, sowie die Tatsache, ob ein Kind außerhalb von „JeKi“ ein weiteres Instrument erlernt, als individuell bedeutende Gründe identifiziert (vgl. Busch/Kranefeld 2012, S. 147). In Zahlen ausgedrückt bedeutet das einen Teilnehmerückgang von 100 % in der ersten, auf 35 % in der vierten Klasse (vgl. Busch/Kranefeld 2013, S. 46). In einer differenzierteren Betrachtung ermitteln Busch und Kranefeld an anderer Stelle jedoch, dass Kinder aus der untersten Elterneinkommensgruppe an der Schwelle zur dritten Klasse wesentlich seltener ihre „JeKi“-Teilnahme fortsetzen. Weitere, etwas schwächer ausgeprägte Risiken sind demnach der Migrationshintergrund, der höchste Bildungsabschluss und die kulturelle Partizipation der Eltern. Eine Teilnahme fortsetzung wird laut der Verfasserin und dem Verfasser damit „[...] nicht von Schüler-, sondern von Elternmerkmalen bestimmt [...]“ (Busch/Kranefeld 2012, S. 157).

Die ökonomischen Voraussetzungen sollen in Nordrhein-Westfalen die Teilnahme an „JeKi“ nicht verhindern, deshalb werden Empfängerinnen und Empfänger von staatlichen Transferleistungen und Geschwisterkinder von einer Teilnahmegebühr befreit. Finanzielle Entlastungen auf Antragstellung führen aber offensichtlich genauso wenig zu einer ausgeglichenen Teilnahmebilanz zwischen Kindern aus einkommensschwachen und einkommensstarken Familien wie Beitragsermäßigungen an Musikschulen (vgl. Engels/Thielebein 2011, S. 49f., Görtz 2002, S. 229, von Gutzeit 1994, S. 51) oder Bildungsgutscheine.

In einer telefonischen Repräsentativbefragung von 2.300 leistungsberechtigten Haushalten gaben 57 % an, Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket während der Implementationsphase beantragt zu haben, während dies im Umkehrschluss 43 %, überwiegend aus Unkenntnis, nicht taten (vgl. Apel/Engels 2012, S. 6). Als weitere Hemmnisse für die Nichtinanspruchnahme werden eine mangelnde Bedarfs- und Angebotskompatibilität sowie ein Migrationshintergrund und die geringe Qualifikation der Eltern genannt (vgl. ebd., S. 7). Besonders auffällig ist die geringe Inanspruchnahme einer finanziellen Unterstützung bei der sogenannten *sozialen Teilhabe*, bspw. einer Vereinsmitgliedschaft. Lediglich 3 % beantragen den monatlichen Beitragszuschuss von

zehn Euro für Maßnahmen außerschulischer kultureller Bildung, ein im Übrigen zu geringer Betrag etwa im Hinblick auf Unterrichtsgebühren an Musik- oder Kunstschulen. Eine initiiierende Wirkung für die Neuaufnahme derartiger Aktivitäten ist nur in sehr wenigen Einzelfällen festgestellt worden (vgl. ebd., S. 10). Für eine sozial ausgewogenere Teilhabe an kultureller Bildung ist das Bildungs- und Teilhabepaket offensichtlich wenig geeignet.

Bei der Konzeption solcher auf mehr Teilhabe zielender Maßnahmen wird unterschätzt, dass eine zudem zu geringe finanzielle Unterstützung alleine nicht ausreicht, um diejenigen Kinder und Jugendlichen zu erreichen, die von ihrem sozialen Umfeld keine adäquate Hilfe zur Initiierung und Aufrechterhaltung von Bildungs- und Freizeitkarrieren erhalten. „Bei der sozialen Inklusion bzw. Exklusion geht es also nicht nur um materielle Teilhabe, sondern auch um Partizipation und Zugehörigkeit“ (Mogge-Grotjahn 2012, S. 17); kulturelle Bildung funktioniert als Ausgrenzungsmittel genauso wie als Distinktionsmerkmal (vgl. Josties 2013, S. 360). Die wohlgemeinte Einführung von Kulturtickets wie dem Berlinpass, der Ludwigsburg Card oder der Stuttgarter Bonuscard + Kultur, die sozial Benachteiligten durch die Ermäßigung oder den Erlass von Teilnahmegebühren und Eintrittspreisen Teilhabe ermöglichen soll, kann daher nur als eine auf *Zugangsmöglichkeiten* reduzierte Form von *Verteilungsgerechtigkeit* gewertet werden (vgl. Knopp 2009, S. 145f.). So wird zwar angenommen, der mit qualitativen und quantitativen Daten operierenden Untersuchung über die Nutzung der Stuttgarter Bonuscard + Kultur entnehmen zu können, dass die Vergünstigungen zu echter kultureller Teilhabe sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen führen (vgl. Wegner 2011). Wenn man sich aber die Details und die Zahlen genauer anschaut, fällt auf,

- >> dass die qualitativen Daten, aufgrund des geringen Fragebogenrücklaufs von unter 6 % und des hohen Anteils an gebildeten jungen Frauen, selektiv und kaum repräsentativ erscheinen,
- >> dass sich das größte Drei-Sparten-Theater der Welt, das Staatstheater Stuttgart, gar nicht an der Aktion beteiligte,
- >> dass die im Jahr 2011 ausgegebenen 3.500 Karten, bezogen auf eine Armutsgefährdungsquote in Stuttgart von 15,1 % bzw. ca. 87.000 Einwohnerinnen und Einwohnern (vgl. Seils/Meyer 2012), eine Inanspruchnahme von gerade einmal 4 % ergeben, wobei anzunehmende Mehrfachnutzungen der Karte von einer Person noch nicht einmal berücksichtigt wurden.

Solche Initiativen hätten aussagekräftigere Untersuchungssettings insbesondere in Bezug auf die Gründe für die Nichtinanspruchnahme des Angebots verdient, denn nur so lassen sich kulturelle Teilhabe-Theorien und -Konzepte weiterentwickeln und empirisch untermauern.

Beziehungen zwischen Hochkultur und bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen gibt es vor allem in schulischen Kontexten, bzw. der Kooperation von Schulen mit außerschulischen kulturellen Akteuren. Ganztagschulen bieten konzeptionelle Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche unmittelbarer anzusprechen und verlässlicher zu binden. In den aktuellen Forschungsberichten zum Ganztagsschulbetrieb wird allerdings mangelnde Teilhabegerechtigkeit kritisiert, die sich an der Kostenpflichtigkeit, den

Angebotsstrukturen und der Verbreitung insbesondere an den weiterführenden Schulen unterhalb des Gymnasiums festmacht (vgl. StEG 2013, S. 80f.).

Die Stärkung von lokalen Bündnissen zwischen Schulen, sozialräumlichen Partnerinnen und Partnern sowie Akteurinnen und Akteuren kultureller Bildung, wie sie beispielsweise im Förderkonzept „Künste öffnen Welten“ im Rahmen von „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ verlangt werden, sind ein wichtiger Schritt, um Zugangsstrukturen aus verschiedenen Richtungen zu schaffen und damit Teilnahmen zu fördern. Weiterhin bleibt aber unabdingbar, die Eröffnung von Zugangswegen als einen aktiven Prozess der Veranstalterinnen und Veranstalter zu begreifen. Die Strukturen und Angebotsformen müssen sich an den Bedürfnissen und Lebenswelten der bisher nicht zugangsfähigen Zielgruppen orientieren. Um ausgegrenzte, sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche für Projekte kultureller Bildung zu interessieren und zur Mitwirkung zu bewegen, braucht es, noch abseits jeglicher inhaltlicher und methodischer Gesichtspunkte, ein ganzes Bündel an Maßnahmen. Nur bedingt geeignet sind in diesem Zusammenhang Castings. Sie sind bei sozial benachteiligten Jugendlichen aus den Medien bekannt und können bei entsprechender Öffentlichkeitsarbeit zwar durchaus zu einer Steigerung der Angebotsattraktivität auch von Kulturprojekten beitragen, entfalten damit allerdings eine gewollt selektive Wirkung. Über entsprechende Auswahlverfahren sollen vorhandene künstlerische und soziale Kompetenzen festgestellt werden, was zu geringeren Fluktuationen sowie zu einer Homogenisierung der Gruppe und einer Steigerung des künstlerischen Niveaus führen kann. Außen vor bleiben jedoch erneut jene Jugendlichen, die von sich aus nicht über das Selbstvertrauen und das Selbstbewusstsein verfügen, sich einem Casting zu stellen, ja womöglich in ihrem bisherigen Leben noch gar keine Gelegenheit hatten, ein künstlerisches Potenzial überhaupt zu entdecken, zu erkennen oder gar zu kultivieren.

Wie aus den oben genannten Untersuchungsergebnissen des „JeKi“-Projekts hervorgeht, wird der Wert kultureller Bildung für die kindliche Entwicklung – seitens vieler Eltern aus bildungsbenachteiligten Verhältnissen – als wenig bedeutend eingestuft. Die Vermutung liegt nahe, dass künstlerische Kompetenzen weder in deren eigener Bildungsbiografie noch in der ihrer Kinder in einem wertschätzenden Kontext von Bildung und Entwicklung betrachtet werden. Wo existenzielle Notlagen den Alltag bestimmen, fehlen ökonomische, kulturelle und soziale Voraussetzungen und Freiräume, um sich mit den Kunstprodukten der Hochkultur auseinanderzusetzen. Künstlerische Erfahrungs- und Entfaltungsräume sollten aber nicht jenen bildungsbürgerlichen Milieus vorbehalten bleiben, die sich für deren Entwicklung und Pflege bisher aus einer privilegierten Situation verantwortlich zeigen, sondern gerade auch den sogenannten bildungsfernen Schichten. Die kulturellen Errungenschaften der bürgerlichen Gesellschaft müssen für jeden verfügbar gemacht werden. Verteilungsgerechtigkeit kann nur dort entstehen, wo es nicht darum geht „[...] die Erben der bürgerlichen Bildungskultur zu ‚enterben‘, sondern darum, dass alle erben können“ (Kuhlmann 2012, S. 361). Im Bildungsbürgertum sind die kulturelle Bildung und deren Vermittlung tradiert und etabliert, „die [legitime] Aneignung von Kunst und Kultur vollzieht sich frühzeitig ‚im Schoß einer kultivierten Familie‘ und den gesellschaftlich

privilegierten Instanzen“ (Knopp 2009, S. 141). Für viele Migrantinnen und Migranten spielen kulturelle Werte in der Sozialisation vielfach ebenfalls eine große Rolle (vgl. Zaiser 2011, S. 133), basieren allerdings zum Teil auf (teillegitimierten) herkunftsbezogenen Aspekten der Ursprungskultur und sind dann nicht ohne Weiteres kompatibel. Bei Familien aus bildungsbenachteiligten Milieus bestehen häufig Vermittlungsbedarf und Vermittlungspotenzial dergestalt, dass Zusammenhänge zwischen Kultur, Bildung und Entwicklung erst einmal erkannt und wertgeschätzt sowie Anbindungen an ethnische Kulturtraditionen, aber auch an medial vermittelbare Vorbilder ermöglicht werden.

Nach wie vor wird in außerschulischen Kulturprojekten meist noch zu wenig in die Elternarbeit investiert. In Venezuelas musikalischem Sozialprojekt „El Sistema“, das sich in beispielloser Intensität einer kostenfreien musikalischen Bildung für Kinder und Jugendliche aus allen (dort) vorstellbaren Milieus sozialer Benachteiligung widmet (vgl. Erkelenz 2010, S. 10f.), wurde die Bedeutung von Kontaktnahmen zu den Eltern offensichtlich erkannt. Hier vermitteln die Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter „[...] den Eltern die Wichtigkeit der pünktlichen und regelmäßigen Teilnahme an der Gemeinschaft und erklären ihnen die Struktur und den Aufbau [...] sowie den Gewinn, den Kinder, Jugendliche und Eltern aus dieser Schulung erfahren. Zudem erklären sie ihnen die Wichtigkeit der emotionalen Unterstützung [...]“ (Elstner 2011, S. 32f.). Persönliche Gespräche mit Eltern, Geschwistern und anderen Mitgliedern der Großfamilie, Hausbesuche und das Aufsuchen von Straßen- und Szenetreffs, Direktansprachen bei öffentlichen Präsentationen, spontane und formelle Einladungen zu Probenbesuchen und öffentlichen Projektvorstellungen erweitern das Spektrum an Gelegenheiten, mit den Familien und den Peers auf unterschiedlichen Ebenen in Kontakt zu kommen, sie unaufdringlich in sprachliche und künstlerische Kommunikationsprozesse zu verwickeln und sie womöglich sogar partiell in die künstlerische Praxis zu integrieren. Professionelle Leiterinnen und Leiter von Kulturprojekten sollten sich dabei über ihren besonderen Status als Künstlerin und Künstler bewusst sein und diesen als Chance begreifen, ihre kommunikativen Beziehungen auf einer kulturanthropologischen Ebene zu vertiefen. Denn die Grundlage ihres Daseins wird durch die Kunst als ubiquitärer Ausdrucksform menschlichen Lebens legitimiert. Menschen sind „symbolgebrauchende Wesen, die sich mit Hilfe von sprachlichen, bildlichen, klanglichen, gestischen Symbolen ausdrücken und verständigen und für ihre Sinnverständigung auf eben diese Symbole angewiesen sind“ (Liebau 2009, S. 50f.). Hier können gemeinsam und schichtübergreifend essenzielle Vorstellungen von Weltverständnis erörtert werden, ohne direkt unter einen Problematisierungs- oder Legitimationsdruck von Alltagsverhalten zu geraten. Gerade weil einen die künstlerische Praxis selbst aus dem Alltag enthebt und sich einer Symbolsprache bedient, die sich nicht an normative Vorgaben von Gesellschaft halten muss und dennoch individuelle und gesellschaftliche Identifikationsprozesse grundiert. Emotionale Ausdrucksformen und Eindrücke, Handlungs- und Aufnahmebereitschaft stehen in künstlerischen Produktionsprozessen in einem interaktiven Verhältnis und eröffnen den Agierenden und den Rezipierenden Themen über ihre Positionierungen, Potenziale und Pläne, die sich auf alle Zeitdimensionen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beziehen können.