


Prof. Dr. Werner Thole  
&  
Prof. Dr. Ivo Züchner

Bildungsprozesse in der  
kulturellen Kinder- und Jugendarbeit

Studie zu den Wirkungen von Angeboten und Maßnahmen der  
Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten

Antrag auf Durchführung eines Forschungsvorhabens  
im Rahmen der Ausschreibung »Studien zu den  
Wirkungen kultureller Bildung« der  Stiftung  
Mercator

Kassel & Marburg, im Dezember 2013

## 1. Formblatt

### 1.1 Antragsteller

Titel, Vorname, Name	Prof. Dr. Werner Thole
Emailadresse	wthole@uni-kassel.de
Institutionelle Anschrift	Universität Kassel Fachbereich Humanwissenschaften Abteilung „Sozialpädagogik, Soziologie der Lebenslagen und -alter“ Arnold-Bode Straße 10 D-34109 Kassel

Titel, Vorname, Name	Prof. Dr. Ivo Züchner
Emailadresse	zuechner@staff.uni-marburg.de
Institutionelle Anschrift	Philipps-Universität Marburg FB Erziehungswissenschaften Institut für Erziehungswissenschaft Wilhelm-Röpke Str. 6B D-35032 Marburg

## 2. Projektbeschreibung

Das gemeinsam von der Universität Kassel und der Philipps-Universität Marburg geplante Projekt untersucht die Bildungswirkungen von Kursen und Projekten der Kinder- und Jugendkulturarbeit, im speziellen von Angeboten der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekte für Kinder und Jugendliche der Altersspanne zwischen 11 und 16 Jahren.

In den bildungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussionen besteht inzwischen weitgehend Konsens, dass die Qualität und das Ausmaß der erworbenen Bildung und des hierin eingebundenen Wissens und Könnens nicht ausschließlich nach den erworbenen Zertifikaten bewertet werden kann. Die Frage nach den im Kontext kultureller Bildung erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten gewinnt hierüber an Bedeutung.

In dem Forschungsvorhaben wird unter Rückgriff auf quantitativ und qualitativ erhobene Daten kulturelle Bildung in *Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten und Einrichtungen* aus Perspektive der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt gerückt. Über das Forschungsvorhaben werden vor allem Befunde zu der Frage erwartet, ob Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Teilnahme an Angeboten und Projekten der kulturellen Bildung von Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten ihr Wissen und Können – und wenn konkret in Bezug auf welche Bildungsbereiche – erweitern und ob über diese Angebote eine Entwicklung

der ästhetischen Selbstwahrnehmung und der personalen Selbstwirksamkeit sowie auch eine Erweiterung des kulturellen Möglichkeitsraums zu beobachten ist. Gefragt wird in dem Forschungsvorhaben also primär nach den Wirkungen kultureller Bildungsangebote der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekte. Somit greift das geplante Vorhaben grundsätzlich die Leitfrage 1 der Ausschreibung auf.

## 2.1 Ziele des Projekts

Dass Schule über die in den Zeugnissen dokumentierten Leistungen hinaus zum Erwerb von Wissen und Können beiträgt, ist weitgehend unstrittig. In letzter Zeit erfahren aber auch die institutionalisierten Orte der non-formaler Bildung außerhalb der Schule und auch die informellen, selbstgesteuerten Praxen von Kindern und Jugendlichen vermehrt Beachtung in der Bildungsforschung und Bildungsberichterstattung. Diese Tendenz dokumentiert sich auch in dem Schwerpunktthema „kulturelle Bildung“ des Nationalen Bildungsberichts von 2012. In ihm wurde die zentrale Bedeutung non-formaler Bildungsangeboten für die musisch-kulturellen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen gerade in den Bereichen darstellende Kunst und Musik herausgestellt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 166). Insbesondere den außerschulischen musisch-künstlerische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland wird eine hohe Relevanz attestiert (vgl. Grgic 2013), ohne allerdings bislang dezidiert angeben zu können, welche Bedeutung und Wirkung dem Engagement von Kindern und Jugendlichen in den ästhetisch- und musisch-kulturellen Angebotsbereichen zukommt.

Während im internationalen Vergleich entsprechende Aktivitäten oft im Kontext von Schule und den außerunterrichtlichen Aktivitäten in Schulen stattfinden, existiert in Deutschland ein breites Feld außerschulischer jugendkultureller Angebote, das – öffentlich gefördert – auch und insbesondere von den circa 900 Musikschulen und den ungefähr 400 Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen geprägt wird. Grgic (2013) hebt hervor, dass organisierte kulturelle Aktivitäten, die durch strukturiertes Lernen und didaktische Konzepte charakterisiert sind, quantitativ und damit auch individuell wichtige Lern- und Erfahrungsräume bieten (vgl. auch Keuchel & Larue 2012). Die musikalische und darstellend-künstlerische Bildung wird in Deutschland demnach stark durch außerschulische Akteure – Musik-, Kunst- und Tanzschulen, Vereine und andere Organisationen – und ihre entsprechenden Angebote geprägt, ohne dass bislang umfangreiches empirisch abgesichertes Wissen darüber vorliegt, welche konkreten Bildungsprozesse über das Engagement von Kindern und Jugendlichen in den ästhetisch- und musisch-kulturellen Angebotsbereichen angeregt werden, es gibt „kaum umfassende, systematische und international vergleichende Untersuchungen zu kulturellen Bildungsaktivitäten und deren Ergebnissen“ (vgl. Prenzel & Ray 2012: 926).

Ziel der Studie ist es, den Erwerb sowohl gegenstandsbezogener, ästhetisch-kultureller Fähigkeiten als auch Aspekte der personalen und sozialen Bildung von Kindern und Jugendlichen an Jugendkunstschulen und in kulturpädagogischen Projekten zu untersuchen.

## 2.2 Zentrale Forschungsfragen

Zu wesentlichen Aktivitätsfeldern des sozialen und kulturellen Erwerbs von Bildung zählen neben den Kinder- und Jugendverbänden insbesondere Musik- und Jugendkunstschulen, Mal- und Kreativitätsschulen, Tanzstellen, Theaterwerkstätten, musisch-kulturelle und kulturpädagogische Projekte und sozio-kulturelle Zentren. In dem hier konzipierten Forschungsvorhaben erfolgt eine Konzentration der Frage, ob und wenn welche kulturellen Fähigkeiten in non-formalen Handlungsfeldern von Kindern und Jugendlichen erworben werden können, auf Angebote der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekte auch deswegen, weil an den einzelnen Orten in den Einrichtungen strukturell weitgehend vergleichbare Angebote von Kindern und Jugendlichen besucht werden können – und diese Angebote mit einer gewissen Intensität, Regelmäßigkeit und Dauer „bildungswirksam“ werden können. Zu den Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Diensten liegen zudem weitgehend regelmäßig erscheinende, statistische Berichte zur Situation vor (vgl. Glogner-Pilz 2012).

Eine auf dieses institutionalisierte Feld bezogene Forschung hat allerdings zu beachten, dass für die Erfassung von Ergebnissen kulturelle und ästhetische Bildung „modelliert“ werden muss. Auszuweisen ist, „was mit ‚Kompetenz‘ oder einem vergleichbaren Konstrukt in dieser Domäne gemeint ist und wie diese strukturiert werden kann“ (Scheunpflug & Prenzel 2013: 2) bzw. wie die verantwortlichen AkteurInnen der Jugendkulturarbeit mit ihren Angeboten Bildungsprozesse auf welchen Ebenen anregen wollen.

Damit rücken der Erwerb von ästhetisch-künstlerischen, allgemein kulturellen Fertigkeiten und auch der Erwerb beziehungsweise die Erweiterung eines eigenen ästhetisch-expressiven Selbstkonzeptes in den Blickpunkt. Mit diesen Annahmen verknüpft ist die Annahme, dass Möglichkeiten im Sinne der weiteren kulturellen Teilhabe durch die Angebote geschaffen werden. Darüber hinaus werden soziale und personale Bildungsprozesse angenommen in Bezug auf eine Erweiterung der Fähigkeiten zur Selbstdarstellung und -präsentation, in Bezug auf die Fähigkeit, andere Perspektiven zu übernehmen (durch Rollenübernahme im Theaterspiel), sowie bezüglich der Erprobung sozialer Kommunikation und Interaktion (vgl. Lindner 2003; Bockhorst 2011: 239, 2012; Keupp 2012; Fuchs 2012; Bilstein 2012).

Ausgehend von diesen konzeptionellen Annahmen – und den darüber unterstellten Wirkungen von kultureller Bildung – wird in dem Forschungsvorhaben danach gefragt, ob und wenn wie stark kulturell-ästhetisches Engagement die kulturellen Fähigkeiten qualifiziert und zur Herausbildung eines ästhetisch-künstlerischen, kulturellen Selbstkonzeptes beiträgt, also die Lebensgestaltungsvariationen und kulturelle Möglichkeitsräume qualifiziert. Um belastbare Befunde zu erhalten, werden im Rahmen des Vorhabens die Zielsetzungen und Wirkungsannahmen für die zu untersuchenden Bildungsangebote bestimmt, um erstens zwischen intendierten und nicht-intendierten Bildungswirkungen differenzieren zu können, aber auch – zweitens –, um die an die kulturelle Bildung adressierten Bildungserwartungen nicht zu überfordern (vgl. Hill 2010).

Im Kern werden in dem Forschungsvorhaben vier Annahmen über die quantitativ wie qualitativ zu erhebenden Daten in den Fokus gerückt:

- *Erstens* wird erwartet, dass die Teilnahme an den Kursen, Angeboten oder Projekten der kulturellen Bildung die künstlerischen, ästhetisch-kulturellen Kenntnisse und Fähigkeiten der befragten Kinder und Jugendlichen bezogen auf die besuchten Kultursparten potenzierten.
- *Zweitens* wird davon ausgegangen, dass die Teilnahme an den Angeboten den Kindern und Jugendlichen neue Möglichkeiten eröffnen, sich musisch-künstlerisch auszudrücken, und ihr individuelles musisch-künstlerisches Selbstkonzept beeinflussen.
- *Drittens* wird erwartet, dass die Untersuchungsdaten Befunde bezüglich einer Steigerung der selbst wahrgenommenen Lebensgestaltungspotentiale und der Selbstwirksamkeit ausweisen.
- *Viertens* wird davon ausgegangen, dass neue kulturell-ästhetischen Fähigkeiten und Kenntnisse sowohl von weiblichen wie von männlichen Kindern und Jugendlichen erworben werden, weibliche Kinder und Jugendliche diese jedoch exakter und mit mehr Bedeutung für ihre Lebensgestaltung ausweisen. Dabei wird grundsätzlich erwartet, dass diese sich von den Kindern und Jugendlichen unabhängig ihrer Zugehörigkeit zu einem Sozial- oder Bildungsmilieu entwickeln, in dem Wissen, dass die Teilnahme an Kursen und Projekten der Jugendkulturarbeit einem sozialen Milieubias unterliegt

### 2.3 Theoretische Modelle und Konstrukte sowie empirische Methoden

#### *Theoretische Überlegungen, Modelle und Konstrukte*

Kunst, Kultur und die Bildung der ästhetisch-künstlerischen Fähigkeiten haben in den zurückliegenden drei Dekaden einen bedeutenden Aufmerksamkeits- und Akzeptanzgewinn erfahren (vgl. die Beiträge in Bockhorst, Reinwand & Zacharias 2012) und Stimmen, die davor warnen, die Bildung des Kulturellen über pädagogische Angebote mittels sinnstiftender Tätigkeiten wie Basteln, Batiken und Dichten zu qualifizieren und damit die Potenzialität der Ästhetik der Künste zu eliminieren (vgl. Lenzen 1990), sind weitgehend verstummt. Gleichwohl ist das Wissen über die Wirkungen non-formal strukturierter, institutionalisierter Angebote der kulturellen Bildung als bescheiden anzusehen.

In dem Forschungsvorhaben wird davon ausgegangen, dass die Projekte, Kurse und Angebote der Jugendkunstschole und kulturpädagogischen Projekte Bildungsprozesse initiieren. Unter Rückgriff auf einen erweiterten, nicht materialen Bildungsbegriff wird angenommen, dass neben kognitivem und gegenstandsbezogenem Wissen Fähigkeiten erworben werden, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, sich selbst in den sozialen, gesellschaftlichen Welten zu verorten und zudem und darüber hinaus sich die Welt zu erklären und zu erschließen (vgl. Zirfas 2010). Der Erwerb entsprechender Kenntnisse setzt die Realisierung von Bildungsprozessen voraus; zugleich ist die Erlangung von Subjektivität, Personalität und Identität, die Entwicklung von Wissen und Gefühlen über die eigene Selbstwirksamkeit ohne Bildung nicht möglich. Bildung heißt auch, über ein partikulares wie universales Wissen und Können zu verfügen, das es ermöglicht, ein Leben in sozialer Gemeinschaft zu bewältigen, zu verstehen, zu akzeptieren und letztendlich – auch in musisch-ästhetischer Hinsicht – zu gestalten (vgl. Fuchs 2012;

Rauschenbach 2009; Thole 2011, 2012). Gut begründete Annahmen gehen sogar davon aus, dass informelle und insbesondere non-formale Lern- und Erfahrungsfelder Bildungsanlässe bieten, die das formal strukturierte Bildungssystem nicht vorhält. Entsprechend wird hervorgehoben, dass die Relevanz der hier erworbenen kulturellen und sozialen Ressourcen für die Entwicklung von Lebensgestaltungs-kompetenzen und für die nachhaltige Formierung von Lebensstilpräferenzen und von biografischen Lebenskonzepten häufig ebenso unterschätzt wird wie deren Bedeutung für das erfolgreiche Absolvieren von schulischen Bildungskarrieren. Die potentiellen und strukturell vorgehaltenen Bildungs-offerten der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit realisieren sich als *kulturelle, soziale und identitätsbezogene Bildung* (vgl. Rauschenbach 2009). Die initiierten Bildungsprozesse ermöglichen und stützen die Realisation von

- „kultureller Bildung“, tragen also dazu bei, das kulturelle Erbe einer Gesellschaft generationell zu sichern und Kinder und Jugendliche zur kulturellen Teilhabe zu befähigen,
- „sozialer Bildung“ und Integration und darüber von Prozessen des gesellschaftlichen Zusammenhalts mittels wert- und gruppenbezogener Bildungsprozesse und
- von Sozialisation als „Identitätsbildung“; sie initiieren also Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung über subjektives oder selbstreflexives Lernen.

In den non-formalen Bildungskontexten können somit vielfältige Kompetenzen erworben werden, die die Erkenntnis- und Handlungsmodi im Selbst- und Weltbezug grundieren (vgl. auch Scherr 2003; Sturzenhecker & Richter 2012). Mit Bezug auf dargestellten Überlegungen und den Forschungsstand (vgl. 2.4) wird davon ausgegangen, dass sich über künstlerisch-musische Aktivitäten die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (Fähigkeitskonzept) sowie das innerpersonale Verhältnis des Selbst zur Kunst – im Sinne eines künstlerischen Selbstkonzepts – verändern. Zudem wird angenommen, dass gerade die Aufführung und Darstellung vor Publikum Bedeutung für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit haben kann.

Zu einem theoretischen Verständnis von entsprechenden Bildungsprozessen durch regelmäßiges Engagement in Angeboten der kulturellen Kinder- und Jugendbildung lässt sich insbesondere die pädagogische Interessentheorie heranziehen, die die besondere Bedeutung von Interesse für Lernprozesse betont (vgl. Schiefele 1986: 157). Wesensmerkmal von Interesse ist es nach Schiefele, „die Eigenart eines Gegenstandes zu verstehen, ihn sich zu erschließen und dabei selbst Bereicherung zu erfahren“ (Schiefele 1986: 158). Interesse manifestiert sich in der wiederholten Beschäftigung mit einer Sache, also beispielsweise in regelmäßigen künstlerischen Aktivitäten, als „selbstintentionale“ Beschäftigung. Anhaltende Interessensbezüge werden so als wiederholte und selbstveranlasste „Gegenstandsauseinandersetzung“ verstanden, die neben der Weiterentwicklung und dem Wissenserwerb mit dem Gegenstand selbst (Zunahme und Differenzierung gegenstandsspezifischen Wissens und Könnens) auch zur Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der Person beitragen (vgl. Prenzel, Krapp & Schiefele 1986: 168). Bedeutsam hierfür sind nach Krapp (2002: 412) neben dem kognitiven Aspekt und der intrinsischen Qualität insbesondere der emotionale und wertbezogene



ne Aspekt interessebezogener Aktivitäten, indem diese Aktivitäten positives Erleben auslöst und eine hohe Bedeutung für die eigene Person bekommt (vgl. auch Schiefele 1988: 357). Ausgehend davon, dass die Aktivitäten von Heranwachsenden in Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten als Interessenshandlungen beschreiben werden können, sind sowohl gegenstandsbezogene als auch personale und soziale Bildungswirkungen zu erwarten.

### Das forschungsmethodische Design der Studie

Das geplante Forschungsvorhaben gliedert sich in eine quantitative und eine qualitative Teilstudie.

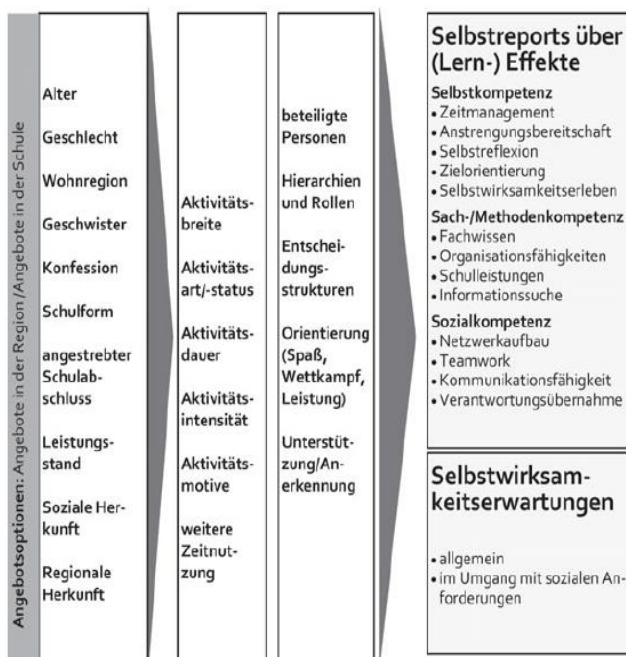
#### Quantitative Teilstudie

Die geplante quantitative Teilstudie ist – um Wirkungen und damit Entwicklungen analysieren zu können – dabei längsschnittlich angelegt. Der Fokus liegt dabei darauf, Kinder und Jugendliche zu ihrer Wahrnehmung des Angebots und ihren Kompetenzen zu drei Zeitpunkten zu befragen und Veränderungen unter Einbeziehung von Individual- und Kontextdaten zu analysieren.

Grunert (2012) schlägt einen Referenzrahmen für entsprechende quantitative Analysen vor, dem das geplante Vorhaben weitgehend folgt (vgl. Übersicht 1). Dabei stehen als Sach- und Methodenkompetenz die musisch-künstlerischen Fähigkeiten im Mittelpunkt, aber eben auch das Selbstkonzept – insbesondere mit Blick auf musisch-ästhetische Vorstellungen und Selbstwahrnehmung – sowie die Selbst- und Sozialkompetenz. Gleichzeitig stellt sich neben der Frage der Kompetenzen mit Blick auf Wirkungen auch die Frage einer weiteren kulturellen Teilhabe, also die Frage, inwieweit Bildungsangebote der Jugendkulturarbeit zu einer Verstärkung respektive Fortsetzung von kulturellen Aktivitäten führen und Kinder und Jugendlichen einen Möglichkeitsraum für weitere Aktivitäten bzw. eine entsprechende Weltsicht schaffen.

### Übersicht 1: Referenzrahmen

Quelle: Grunert 2012. S. 200



Um in einem quantitativen Design den Wirkungen ausgewählter Angebote nachzugehen, ist ein längsschnittliches Vorgehen erforderlich, da eine eventuelle Veränderung nur über den Vergleich von Zuständen zu verschiedenen Zeitpunkten beobachtet werden kann. Daher bietet sich ein klassisches Prä- und Post-Design an, ergänzt um eine dritte Erhebung, die auch die Nachhaltigkeit der Wirkungen in den Blick nehmen kann.

Angedacht ist, an circa 30 Jugendkunstschulen und an circa 10 kulturpädagogischen Einrichtungen die TeilnehmerInnen von jeweils 2 bis 4 Kurs- bzw. Projektangeboten zu

befragen. Damit wird zudem ein systematischer Vergleich zwischen eher länger andauernden (wöchentlichen) Kursangeboten und intensiven Projekten (Ferienangebote mit täglicher Aktivität) möglich. Insbesondere TeilnehmerInnen an theater- und tanzpädagogischen, an künstlerisch-ästhetischen und bildnerischen sowie an medienpädagogischen Angeboten sollen befragt werden.

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass etwa 10 TeilnehmerInnen an den Angeboten und Projekten teilnehmen. Damit kämen ca. 1000 TeilnehmerInnen für eine Befragung in Frage. Abzüglich des zu erwartenden Drop-outs (fehlende Elterngenehmigungen, Teilnahmeabbruch) etc. sollte so eine erwartete Teilnehmerzahlen von ca. 800 Befragten erreicht werden. Die Erhebungswellen haben folgende Schwerpunkte:

1. Befragung: Baseline-Erhebung der geplanten Skalen (s. o.), Fragen zu biografischen Vorerfahrungen im musisch-kulturellen Bereich, zum Schulbesuch, zum familiären Hintergrund, zu Gründen für die Teilnahme an der Angebotsform, zum aktuellen Umfang künstlerisch-musischer Aktivitäten.
2. Befragung: Zweite Erhebung der Skalen, Fragen zur Bewertung und Bedeutung der Aktivität in der Angebotsform, zur Beziehung zu den Durchführenden der Angebotsform, Rückblick sonstige schulische und außerschulische Aktivitäten.

Zudem ist eine dritte Befragung etwa vier bis fünf Monate nach der Zweitbefragung als Follow-up Befragung geplant – allerdings ist diese Befragung, so sie nicht mehr über die Institutionen erfolgen kann, besonders aufwändig und möglicherweise stark drop-out gefährdet. Dennoch kann gerade die Follow-up Befragung Aufschluss über nachhaltige Bildungsprozesse geben. In der dritten Erhebung werden die benannten Skalen erneut eingesetzt sowie darüber hinaus Fragen nach dem Rückblick auf schulische und außerschulische Aktivitäten im letzten halben Jahr, Fragen nach fortgesetzter kultureller Aktivität sowie Fragen zum zukünftig geplanten Aktivitätsspektrum gestellt.

Die Eingangserhebung in den Einrichtungen soll im August/September 2014, die Befragungen nach Ende der Kurse/Projekte im Dezember/Januar und eine Follow-up Befragung im Sommer 2015 durchgeführt werden. Die kulturpädagogischen Projekte, die in der Regel im Sommer und in den Schulferien (und dann täglich) stattfinden, können erst im Jahr 2015 untersucht werden und haben Befragungszeitpunkte am Anfang und am Ende des Ferienprojektes und eine Follow-up Untersuchung im November/Dezember. Die Befragungen der TeilnehmerInnen von kulturpädagogischen Projekten erfolgt analog, aber aufgrund der Projektzeiträume verdichtet. Pretests zu den entsprechenden Instrumenten sind vier bis sechs Wochen vor der Erhebung eingeplant. Die Befragung ist als Fragebogenbefragung geplant, dabei soll die Befragung der TeilnehmerInnen 25 bis 30 Minuten nicht übersteigen. Betont werden muss, dass bei der Befragung von TeilnehmerInnen der Jugendkunstschulen ein gewisser Milieubias zu erwarten ist. Unter anderem die MediKuS-Studie (Grgic & Züchner 2013a) zeigt, dass Kinder und Jugendliche aus Familien mit akademischen Bildungsabschlüssen beziehungsweise einem höheren sozioökonomischen Status überrepräsentiert sind.



In der quantitativen Studie sollen Variablen bzw. Konstrukten operationalisiert werden, für die entsprechende Erhebungsinstrumente vorliegen bzw. angepasst werden können. Die bundesweit repräsentativen Daten der Studie MediKuS (vgl. Grgic & Züchner 2013a) sollen dabei als Referenz für die Angaben der TeilnehmerInnen und deren Einordnung (beispielsweise in puncto Aktivitätsgrad, sonstige Einbindung aber auch familärer Hintergrund) verwendet werden. Für die im Längsschnitt zu untersuchenden abhängigen Variablen bzw. Konstrukte wird auf verschiedene vorhandene Skalen zurückgegriffen:

- Mit Blick auf die Entwicklung kultureller Vorstellungen und musisch-künstlerischer Teilhabe:
  - a) Skala zum musisch-ästhetischen „Fähigkeitsselbstkonzept“, (Weiterentwicklung zu Krampen 1991)
  - b) Subskalen des „Arts Self-Perception Inventory“ (ASPI) (Vispoel 1993)
  - c) Skala zur subjektiven Bedeutung von Kunst und Musik (MediKuS-Studie), Skala zum Verständnis von Kunst
  - d) Skala zum eigenen musisch-künstlerischen Aktivitätsspektrum (in Anlehnung an MediKuS-Studie)
- Mit Blick auf die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen:
  - a) Skala zum globalen Selbstkonzept (Quellenberg 2009)
  - b) Skala zur Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem 2002)
  - c) Skala zur Perspektivübernahme (Kunter et al. 2002)/soziales Selbstkonzept (Helmke & Jäger 2002)
  - d) Skala zur Personalen Autonomie (Chirkov et al. 2009 )

Bei den Skalen, die noch genauer hinsichtlich ihrer Kompatibilität zu prüfen sind, soll, wie oben zu erkennen, auch an Arbeiten aus dem anglo-amerikanischen Raum angeknüpft werden, mit denen die Frage nach den Wirkungen von „arts education“ seit den 1990er-Jahren verstärkt nachgegangen worden ist. So entwickelte z. B. Vispoel (1993: 1024ff) mit dem „Arts Self-Perception Inventory“ eine erste domänenspezifische Skala für das Selbstkonzept in den Künsten. Dabei wurde die Bedeutung von entsprechenden Aktivitäten durch das ASPI wiederholt betont, wenn auch das Inventory selbst kritisch diskutiert wurde. Ob eine Ergänzung dieser Skalen in Bezug auf die Lebensgestaltung (vgl. Pöhlmann & Brunstein 1997; Schmuck et al. 2001; Kasser 2005) realisierbar ist, wird davon abhängig sein, ob eine solche die Skalenbatterie und damit den Umfang der Befragung nicht sprengt.

Im Sinne der Betonung der Subjektivität von Bildungsprozessen beruhen die Angaben jeweils auf Selbstauskünften. Geprüft wird noch, ob neben vorhandenen Instrumenten – noch selbstentwickelte Instrumente auf der Basis der Item-Response-Theorie eingesetzt werden können. Darüber hinaus werden – je nach Befragungszeitpunkt – weitere Informationen zu Biographie, zum sozialen Hintergrund und zu sonstigen Aktivitäten und Einbindungen erhoben werden können.

Der Zugang zum Feld ist gegeben. Erste Vorgespräche mit den Verantwortlichen des Bundesverbandes der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrich-

tungen (bjke) wurden geführt. Vertreter des Dachverbandes erklärten, das Vorhaben grundsätzlich zu unterstützen. Auch die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) ist bereit, das Projektvorhaben zu unterstützen und zu beraten. Angedacht ist (mindestens) ein Expertentreffen in den ersten drei Monaten der Projektlaufzeit, in dem Verantwortliche von bjke, BKJ und WissenschaftlerInnen mit einem Arbeitsschwerpunkt in der kulturellen Bildung über das Projekt und die theoretischen Zugänge diskutieren und das methodische Design verfeinern helfen.

### Qualitative Teilstudie

In der qualitativ-rekonstruktiven Teilstudie werden individuelle Kenngrößen ästhetisch-kultureller Bildungsprozesse in den Kontext von Gruppenerfahrungen gestellt mit dem Ziel, Bildungserfahrungen und -hintergründe sowie gemeinsam geteilte Erfahrungen in Bezug auf die – auch biografischen – Wirkungen und Relevanzen einer Teilnahme an kulturellen Projekten und Angeboten zu rekonstruieren und typologisch zu erfassen. Hierzu wird auf Gruppendiskussionsverfahren zurückgegriffen. Über die Fokussierung kann die selbstläufige Diskursorganisation als Datengrundlage genutzt, latente Gruppenorientierungen und ihre Soziogenese forschungsökonomisch rekonstruiert.

Das Gruppendiskussionsverfahren bietet sich in dem Forschungsvorhaben auch an, weil es sich mit Methoden quantitativer Surveyforschung gut kombinieren lässt. Im Sinne kontextspezifischer Strategien zur Methodentriangulation stehen diese qualitativen und quantitativen Verfahren nicht nur in einem ergänzenden, sondern in einem Verhältnis der wechselseitigen Bezogenheit mit dem Ziel einer tieferen empirischen Durchdringung spezifischer Praxisformen von Jugendlichen (vgl. Krüger & Pfaff 2010). In Bezug auf die in diesem Forschungsvorhaben entwickelte Fragestellung sollen über den methodischen Zugriff die kollektive geteilten Orientierungen und das kollektive Wissen auf der Basis wechselseitiger Bezugnahmen der TeilnehmerInnen in Gruppendiskussionen in Bezug auf die besuchten Kurse und Projekte analysiert und die gemeinsamen Erfahrungen, die in gemeinsamen Erfahrungsräume eingelagert sind, identifiziert werden.

Das Gruppendiskussionsverfahren gilt als etabliertes Forschungsverfahren rekonstruktiver Sozialforschung, das nicht nur auf die Analyse manifester Einzelmeinungen und situativ hergestellten Gruppeneutungen gerichtet ist, sondern auf latente Gruppenorientierungen und die Rekonstruktion vorgängiger Erfahrungsbildungsprozesse abzielt (vgl. Bohnsack et al. 2010: 7). Gruppendiskussionen bieten somit die Möglichkeit, die über gemeinsame Erfahrungshorizonte entwickelten Relevanzen von Bildungsprozessen für die eigenen Lebensbewältigungsformen und Lebensgestaltungen zu rekonstruieren, also die Wirkungen von kultureller Bildung der AkteurInnen zu rekonstruieren. Zudem können die individuellen Bildungsprozesse in Kontexte milieu- und kulturspezifischer Bildungsprozesse mit dem Ziel gestellt werden, ihre Soziogenese auf dem Hintergrund gruppenspezifischer Erfahrungen zu rekonstruieren und typologisch zu erfassen.

Die Auswahl und Zusammenstellung der Gruppendiskussionen soll in Bezug auf einzelne Angebote und Kurse erfolgen, also aufgrund gemeinsamer Erfahrungen, auch um die „Homologie der Erlebnisaufschichtung“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008: 107) abbilden zu können. Insofern sind auch für eine Rekonstruktion ästhe-

tischer Bildungsprozesse die bereits vor der Untersuchung bestehenden *Realgruppen* von besonderem Interesse. Bei ihnen kann davon ausgegangen werden, dass ein gemeinsamer Erlebenszusammenhang besteht, der die Wahrscheinlichkeit gemeinsamer Erfahrungen und kollektiver Orientierungen erhöht: „Realgruppen verfügen in der Regel über eine gemeinsame Erfahrungsbasis und versprechen daher ergiebiges Material aufgrund der zu erwartenden Selbstläufigkeit und interaktiven Dichte der Kommunikation. Ihnen ist bei der Zusammensetzung von Diskussionsgruppen der Vorzug zu geben“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008: 109). Gleichzeitig ermöglicht die komparative Analyse unterschiedliche Erfahrungsräume, die durch spezifische soziale Zusammenhänge (Alter, Geschlecht, Bildungsmilieu, Bildungsinstitution) strukturiert sind und spezifische Gruppen konstituiert, in die Untersuchung einzubeziehen (vgl. Nohl 2007: 273). Die Analyse zielt darauf, die empirisch vorgefundenen Differenzen als ein rekursives Netz von Typiken zu konzeptualisieren und anhand der Typiken innere Kontraste zu relationieren.

Die Auswahl der Gruppen für die Diskussion erfolgt auf Basis der quantitativen Studie so, dass strukturell ein vielfältiges Spektrum von AkteurInnen für die Diskussion gewonnen werden kann. Realisiert werden sollen bis zu zwölf Gruppendiskussionen zum Zeitpunkt der zweiten Erhebungswelle.

## 2.4 Anschluss an aktuelle Forschungsdebatten und Stand der Forschung – ausgewählte Befunde

Der 2012 vorgelegte vierte Nationale Bildungsbericht referiert erstmals relativ kompakt und differenziert die kulturellen und ästhetischen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. Demnach gehen musikalischen Aktivitäten 51% der 13- bis 18-jährigen und 40% der 18- bis 25-jährigen Jugendlichen, bildnerische-künstlerischen Betätigungen 69% der 13- bis 18-jährigen und 56% der 18- bis 25-jährigen Jugendlichen und darstellerischen, theatralischen Aktivitäten immerhin noch 27% der 13- bis 18-jährigen und 19% der 18- bis 25-jährigen Jugendlichen nach. Die Aktivitäten werden selbstorganisiert – Jugendszenen sind immer auch Orte kultureller Aktivität – und in schulischen Arbeitsgemeinschaften, aber zu einem weitaus höheren Anteil organisiert in Vereinen und entsprechenden Institutionen des nicht-schulischen Bildungsbereiches ausgeübt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 166). Deutlich wird hierüber angezeigt, dass Kinder und Jugendliche kulturelle – wie auch soziale – Kompetenzen in einer nicht unerheblichen Qualität in non-formalen, also nicht schulischen aber durchaus strukturierten Bildungsprojekten erwerben.

Künstlerische und musische Aktivitäten finden in zahlreichen Studien zum Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen Berücksichtigung (vgl. Shell 2010; World Vision 2010; Maschke et al. 2013; MPFS 2012, 2013a, 2013b; Calmbach et al. 2013). Einige Studien nehmen die künstlerisch-musischen Aktivitäten junger Menschen explizit in den Blick (vgl. Keuchel & Larue 2012; Grgic & Züchner 2013a). Im Wesentlichen untersuchen diese Studien, welche Art der ästhetischen Praxen Kinder und Jugendliche wählen, welchen Stellenwert diese Beschäftigungsformen in der Freizeitgestaltung von Kinder und Jugendliche einnehmen und welche Unterschiede sich in Bezug auf Altersgruppen, Geschlecht und soziale Herkunft zeigen. Zudem wird die Bedeutung außerschulischer institutioneller Arrangements für

die Aneignung und Ausübung künstlerisch-musischer Tätigkeiten beleuchtet. Bescheidener sieht die Forschungslage in Bezug auf die Wirkung von ästhetischer Bildung und entsprechenden Bildungsangeboten aus. Hier finden sich einige wenige Arbeiten zur Bedeutung von künstlerischen Aktivitäten für den Sozialisationsprozess im Jugendalter (vgl. Heyer et al. 2013), doch werden in diesem Zusammenhang kaum die außerschulischen Bildungsangebote in den Blick genommen. Evaluationsstudien zu kunstpädagogischen Projekten in der Schule wiederum präsentieren ihre Ergebnisse zumeist ohne stringenten und differenzierten Bezug zu Methoden der empirischen Sozial- und Bildungsforschung.

### *Kulturelle Freizeitaktivitäten*

Im Alltags- und Freizeitleben von Kindern und Jugendlichen spielen musisch-künstlerischen neben den sportlichen Aktivitäten eine zentrale Rolle ein. Der MediKus-Studie zufolge spielt jeder dritte Jugendliche im Alter von 13 bis 17 Jahren ein Instrument und 19% dieser Altersgruppe singen (vgl. Grgic & Holzmayer 2012: 18f). Bei den jüngeren Kindern sind es sogar noch mehr (44% die ein Instrument spielen und 27% singen) (vgl. Grgic & Züchner 2013b). Die MediKus-Studie verweist auch darauf, dass sich geschlechtsspezifische Unterschiede vor allem hinsichtlich der Art der musikalischen Tätigkeit zeigen: So spielen zwar mehr Mädchen ein Instrument, aber Jungen machen häufiger elektronische Musik. Malen, Basteln und Zeichnen gehört für 35% (World Vision 2010: 97) bis 46% (vgl. MPFA 2013) zu den regulären Freizeitaktivitäten der Kinder und Jugendlichen. Das Interesse an diesen Aktivitäten zeigen weit mehr Mädchen als Jungen (vgl. World Vision 2010: 99; MPFS 2012: 9; MPFS 2013: 13). Zudem nimmt es ab, je älter die Kinder und Jugendlichen werden (vgl. Grgic et al. 2013: 109). Interessant ist zudem, dass lediglich 2% der Kinder angeben, Mitglied einer Zeichen- oder Malgruppe zu sein (World Vision 2010: 113).

12% (World Vision 2010:97) bis 26% (Grgic & Holzmayer 2012: 19) der Kinder und Jugendlichen nutzen ihre Freizeit, um zu tanzen, Theater zu spielen oder Ballett zu machen. Während Ballett und Tanz laut der World Vision Studie von 10% der Kinder in festen Gruppen ausgeübt wird, gehören nur 3% einer Theater- oder Kinogruppe an (World Vision 2010: 113). Auch hier sind es mehr Mädchen als Jungen, die diesen Aktivitäten nachgehen. Besonders die Gruppe der 11- bis 16-Jährigen begeistert sich laut der MediKus-Studie für visuelle Kunst. Das Bearbeiten von Bildern am Computer, das Drehen von Videos und das Fotografieren scheinen Freizeitaktivitäten wie Basteln und Zeichnen mit zunehmenden Alter abzulösen (Grgic et al. 2013: 109). Dem 2. Jugendkulturbarometer ist zu entnehmen, dass 13% der über 14-Jährigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen Fotografieren als ihr Hobby angeben (Keuchel & Larue 2012: 105).

### *Orte kultur-ästhetischer Praxis*

Wenn auch viele ästhetischen Praxen in selbstorganisierten respektive privaten Zusammenhängen ihren Ausdruck finden, nehmen außerschulische Angebote für Kinder und Jugendliche, die aktiv Musik machen, Theaterspielen oder sich mit bildnerischer Kunst auseinandersetzen, eine wichtige Rolle ein. Für diese Kinder und Jugendlichen ist der Stellenwert der außerschulischen Angebote im Bereich der ästhetischen Bildung höher einzuschätzen als die Teilnahme an schulischen

Aktivitäten. Jüngere Studien teilen mit, dass etwa ein Drittel der Kinder außerhalb der Schule musischen oder künstlerischen Freizeitaktivitäten in einem festen institutionellen Zusammenhang nachgehen (vgl. Zerle 2008: 348). In der Altersgruppe der 13- bis 17-Jährigen gehören 62% derjenigen, die Musik machen, einer Musikgruppe oder einem Musikverein an oder besuchen die Musikschule, weitere 24% nutzen außerschulische Angebote der Schule. Ähnlich hoch ist der Anteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Bezug auf Theater und Tanz. Auch diesen Aktivitäten wird von etwa zwei Drittel der Befragten in organisierten Kontexten nachgegangen (vgl. Grgic 2013). Bei den jüngeren Kindern besuchen 23% Musikschulen oder -gruppen. Neben dem musischen Engagement sind weitere 10% Teil einer Tanzgruppe, 2% gehen in Mal- oder Zeichengruppen und 3% der Kinder gehören einer Theater- oder Kinogruppe an. Mädchen sind dabei deutlich häufiger (fast die Hälfte aller Mädchen) als Jungen (21%) Teil einer der genannten Gruppen (vgl. World Vision 2010: 113) und scheinen insgesamt ein höheres Interesse an organisierten Formen der kulturellen Bildung zu haben (vgl. Thole & Kolffhaus 1994: 261). Diese Differenz zeigt sich bereits im Vorschulalter (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Allerdings ist auch herauszustellen: Während die Mitgliedschaft in einer Gruppe oder einem Verein für fast die Hälfte der Kinder aus der sogenannten Oberschicht zur Normalität gehört, trifft das nur auf jedes 10. Kind aus der sogenannten Unterschicht zu (vgl. World Vision 2013: 104). Das bedeutet nicht, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund oder niedrigem sozialen Status grundsätzlich weniger kulturell aktiv sind. Allerdings zeigt diese Gruppe tendenziell andere Aktivitätsmuster und sie gehen nicht so oft ins Theater, Kino oder zu Konzerten und sind seltener in einem Chor Mitglied oder besuchen eine Musikschule (vgl. Grgic & Holzmayr 2012: 18f.; Betz 2008).

### *Bildungs- und milieuspezifische Teilhabe an kulturellen Angeboten – Hinweise*

Verschiedene Studien zeigen, dass die Form des Zugangs zu Kultur und Musik eng mit dem Bildungsstand und der sozialen Herkunft verbunden ist. Darüber hinaus wird es durch die Gesamtheit des favorisierten Freizeitverhaltens kontextualisiert. Laut der Shell-Jugendstudie 2010 werden 23% der Jugendlichen als „kreative Freizeitelite“ beschrieben, die sich u. a. dadurch auszeichnet, dass sie überdurchschnittlich häufig (zu 30%) von sich sagen, eine „kreativ-künstlerische Ader“ zu haben. Jungen sind in dieser Gruppe ebenso unterrepräsentiert (18%), wie Jugendliche aus der sogenannten sozialen Unterschicht (11%). In Bezug auf das Alter fällt auf, dass diese Gruppe ihren höchsten Mitgliederanteil in der Altersgruppe der 12 bis 14 Jahren aufweist. Bei den 15 bis 21-jährigen fällt der Anteil der Jugendlichen, die der „kreativen Freizeitelite“ zuzuordnen sind, deutlich geringer aus (18-20%) (vgl. Shell 2010: 96ff). Eine ähnliche Zuordnung nimmt die World Vision Studie (2010) vor. Hier sind es die „vielseitigen Kids“, deren Freizeitaktivitäten sich durch eine große Vielfalt auszeichnen und für die ästhetische Praxen überdurchschnittlich häufig zum Freizeitrepertoire gehören. Auch sie sind überwiegend jung, weiblich und ohne Migrationshintergrund (vgl. World Vision 2010: 100f).

Die Studie „Wie ticken Jugendliche?“ (2012) wurden Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren interviewt und sieben sogenannten Sinus-Milieus zugeordnet (vgl. Calmbach et al. 2012: 96). Auch Marius Haring (2013; 2010) entwickelt in einer Pilotstudie eine Typologie jugendlicher Freizeittypen, wobei er insbesondere die



Frage nach der Bedeutung von Musik stellt. Jeweils ein Viertel aller Jugendlichen sind nach dieser Kategorisierung „peerorientierte Allrounder“, „passive Medienfreaks“ und „schulkontextuelle Freizeitnutzer“ (vgl. Harring 2013: 307). Bei den „bildungselitären Freizeitgestaltern, der lediglich nur 6,7% aller Jugendlichen zugehören, hat Musik neben anderen kulturbezogenen Aktivitäten einen außerordentlich hohen Stellenwert. Alle Jugendlichen, die diesem Cluster zugeordnet werden, hören täglich Musik und 82,9% dieser Gruppe sind in der Lage, selbst ein Instrument zu spielen. Damit liegt der Anteil derer, die aktiv Musik machen deutlich über dem Gesamtdurchschnitt, welcher ähnlich wie in anderen Studien laut Harring (2013) bei 19,5% liegt. Analog zu den Ergebnissen der anderen Studien sind diese Jugendlichen überdurchschnittlich gut gebildet, überwiegend weiblich und haben nur selten einen Migrationshintergrund. Als letzte Gruppe benennt Harring (2013) die „Organisierten“ (12,7% aller Jugendlichen). Sie gehen ihren Freizeitbeschäftigungen überwiegend in organisierten Kontexten nach.

### *Wirkung kultureller Bildung*

Mit der Wirkung kultureller Bildung haben sich bislang kaum empirische Studien beschäftigt (vgl. Friedemann & Hoffmann 2013: 388; Scheunpflug & Prenzel 2013: 2; in Bezug auf Evaluationsstudien vgl. Hill 2009, 2010). Werner Lindner (2003) kommt im Rahmen einer explorativen Evaluationsstudie zur kulturellen Kinder- und Jugendarbeit zu dem Ergebnis, dass diese die Erfahrung der Selbstwirksamkeit ermöglicht, zur Identitätsbildung (Ich-Stärke) beiträgt, „soziale Sensibilität“ fördert und die Entwicklung und Kultivierung ästhetischer Ausdrucksformen unterstützt. In einem aktuellen Beitrag beschreibt Hildegard Bockhorst als Wirkungsdimensionen kultureller Bildung Selbstwirksamkeitserfahrung, komplexe Wahrnehmungsfähigkeit, Engagement, autonomes Handeln, Ausdrucksfähigkeit, Kreativität und Fantasieentfaltung, Konzentration, Kooperationsbereitschaft, Begeisterung, Authentizität, Empathie (Bockhorst 2011: 239). Ähnliche Wirkungsbereiche definieren Charles Landry et al. bereits 1993 in ihrer Studie „The Social Impact of the Arts“. Als wesentliche Schlüsselkategorien benennen sie u. a. (1) Selbstbildung und Verbesserung von Fähigkeiten (z. B. Kommunikations- und Entscheidungsfähigkeiten), (2) Identität und Unterscheidbarkeit (z. B. positive Differenzenerfahrung, Anregung individueller und kollektiver Identitätsbildungsprozesse), (3) Phantasie und Selbsta Ausdruck, (4) physisches und soziales Wohlbefinden, (5) sozialer Zusammenhang und wechselseitiges Verständnis (vgl. Landry et al. 1993; Fuchs 2004: 29). Studien, die sich im Anschluss an diese Kategorisierung mit dem Einfluss kultureller Bildung auseinandergesetzt haben, benennen eine Vielzahl von Wirkungen z. B. auf Selbstbewusstsein und -wahrnehmung, Kreativität und Vorstellungsvermögen, Identitätsbildungsprozesse, intergenerationale und -kulturelle Verständigung, bis hin zur Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Matarasso 1997, zitiert nach Fuchs 2004: 33).

Anhand eines Reviews von 62 Studien bilanziert Ruppert positive Effekte von Kunstaktivitäten auf schulisches Lernen und kognitive sowie soziale Kompetenzen. „The arts contribute to academic achievement in reading and language skills and in mathematics. The arts promote a broad range of thinking skills, including reasoning ability, intuition, perception, imagination, inventiveness, creativity, problem-solving, and expression. The arts develop a number of social skills, including



self-control, conflict resolution, self-confidence, collaboration, empathy, and tolerance. The arts motivate students to learn through active engagement, disciplined and sustained attention, and persistence and risk-taking" (Ruppert 2006: 12).

Gerade die Wirkung des Theaterspielens wurde in Bezug auf die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Empathie wiederholt untersucht. Dabei konnte in mehreren Studien gezeigt werden, dass Theaterspielen die Fähigkeit verbessert, sich in andere hineinzusetzen (vgl. Marangoni & Teng 1995; Goldstein & Winner 2010). Beim Thema Empathie sind die Befunde nicht ganz so konsistent, gleichwohl einige Studien auf höhere Empathie bei theaterspielenden Kindern und Jugendlichen hinweisen (vgl. Nettle 2006; Schellenberg 2004). Im Rahmen von kunstpädagogischen Schulprojekten finden sich einige Arbeiten, welche die Wirkung der unterstützten künstlerisch-ästhetischen Bildung mit der Methode der „künstlerischen Feldforschung“ praxisnah evaluieren. Beispiele für solche Projekte sind im Sammelband „Zarte Empirie“ von Andreas Brenne (2008) zusammengefasst. Sie bescheinigen, dass die tätige Auseinandersetzung mit Kunst und die Präsentation des eigenen Werkes ermöglichen, „ästhetische Erfahrung zu verdichten“, Perspektivwechsel zu vollziehen und in ein reflexives Verhältnis zum eigenen Tun zu treten (vgl. Brenne et al. 2008: 94f.), welches nachhaltig die Selbstwahrnehmung verbessert (vgl. Dohnicht-Fioravanti et al. 2008: 109). Kinder würden für die Symbolik und Aussagekraft von künstlerischen Werken sensibilisiert und im kreativen Denken gestärkt (vgl. Diephaus 2008: 126; Gellert 2008: 133).

Etwas umfassender ist die Funktion und Wirkung des aktiven Musizierens bzw. der aktiven Auseinandersetzung mit Musik erforscht. Die Bedeutung von Musik für die Identitätsbildung wird vielfach bestätigt (vgl. Bastian 1998; von Gross & Walden 2013; Friedemann & Hoffmann 2013). Jugendliche lernen beim Musizieren den Umgang mit kulturellen Symbolsystemen und eignen sich auf diese Weise entsprechendes kulturelles Wissen an (vgl. Müller et al. 2006; Rhein & Müller 2006; Calmbach & Rhein 2007). Auch Christiane Preiß (2004) hebt auf der Grundlage einer Studie zum informellen Lernen Jugendlicher die Bedeutung von Musik als zentrales Sozialisationsfeld hervor. Aktives Musikmachen fördert aus Sicht der Jugendlichen selbst einerseits musikalische und instrumentenbezogene Fertigkeiten, andererseits aber auch soziale Kompetenzen und Teamfähigkeit (vgl. auch Wahler et al. 2004: 140ff). Der rezeptiven Auseinandersetzung mit Musik und Tanzen unterstützen laut Preiß zentrale Sozialisationsaufgaben von Jugendlichen: Die Präsentation im öffentlichen Raum, das Erproben der eigenen Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeiten, die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und Emotionen, die Suche nach eigenen Positionen und Einstellungen usw. (Preiß 2004: 157ff). Daneben werden motivationale Aspekte wie Konzentration und Disziplin als wichtige Lerneffekte genannt (vgl. Preiß 2004: 152ff). Diese machen Sebastian Friedemann und Dagmar Hoffmann auch in Bezug auf selbstorganisierte Formen ästhetischer Aneignung, etwa im HipHop, Rap oder Breakdance, geltend. Da diese Tanz- und Musikformen intensives Üben und Trainieren erfordern, damit sie als ästhetische Ausdrucksformen genutzt werden können, vollziehe sich eine Form der „Selbst-Professionalisierung“ (vgl. Friedemann & Hoffmann 2013: 378).

Schließlich zeigt die Evaluationsstudie des „Kompetenznachweises Kultur“, dass nicht nur das kulturelle und musische Engagement, sondern auch die Reflexion der

eigenen Lernerfahrung bedeutsam ist. Die Studie fragt u. a. danach, inwieweit sich die Begleitung einer künstlerischen und kulturellen Freizeitbeschäftigung durch ein Kompetenznachweisverfahren darauf auswirkt, wie Jugendliche ihre durch die Aktivität erworbenen Fähigkeiten einschätzen. Zentrale Motive für Jugendliche, sich künstlerisch oder kulturell zu betätigen, sind nach dieser Erhebung vorrangig der Spaß und die Freude, etwas mit Gleichgesinnten zu tun, eigene Ideen kreativ ausleben zu können und einen Ausgleich zu schulischem Lernen zu schaffen. Werden die Selbstreflexionsprozesse durch das Kompetenznachweisverfahren unterstützt, so die Evaluationsstudie, äußern die Jugendlichen im Vergleich zur Kontrollgruppe häufiger intrinsische Beweggründe und zeigen ein höheres Kompetenzzempfinden. Sie schätzen sich selbst als flexibler und empathischer ein, haben mehr Vertrauen in ihre Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten, zeigen mehr Verantwortungsbereitschaft, Konfliktfähigkeit, Kreativität und Offenheit (vgl. Richter & Mahl o. J.: 5ff). Im Vergleich unterschiedlicher Altersstufen, lässt sich feststellen, dass die 12- bis 15jährigen, die an einem Kompetenznachweisverfahren teilnehmen, ihre Fähigkeiten, die sie durch ihr kulturelle bzw. künstlerische Betätigung erworben haben, geringer einschätzen als die gleichaltrige Kontrollgruppe. Bei den älteren Jugendlichen wendet sich dieses Verhältnis. Jugendliche über 16 Jahre (vgl. Richter & Mahl o. J.: 10) scheinen etwas häufiger ihre Selbst-, Sozial- und Medienkompetenzen mit ihrem kulturellen bzw. künstlerischen Engagement zu verknüpfen.

## 2.5 Interdisziplinäre Komplementarität

In dem Forschungsvorhaben wird sowohl auf erziehungs- wie auch auf sozial- und kulturwissenschaftliche Theorie- und Wissensbestände zurückgegriffen. In Bezug auf die Skalen der empirischen Studie wird psychologisches Wissen rezipiert. Die Auswertung der Daten erfolgt mit Blick auf die kulturellen Handlungsfelder vornehmlich unter erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und einer entsprechenden theoretischen Grundlegung.

## 2.6 Transferperspektiven der Forschungsergebnisse in die Gesellschaft

Das Vorhaben verspricht, aufgrund der empirischen Grundlegung einen deutlichen Erkenntnisgewinn bezüglich der Wirksamkeit kultureller Bildungsangebote. Die Verwendung der Forschungsergebnisse ist insbesondere auch für die Sensibilisierung der Professionellen in den schulischen und außerschulischen Handlungspraxen von großer Relevanz. Die während der einzelnen Auswertungsphasen gewonnenen Erkenntnisse werden in einer das Projekt abschließenden Phase verdichtet. Der dabei entstehende Abschlussbericht bildet zugleich eine wesentliche Grundlage für die Abschlusspublikation. Die Ergebnisse werden zudem dem befragten Untersuchungsspektrum zugänglich aufbereitet kommuniziert. Teilergebnisse werden zudem in Aufsatzpublikationen veröffentlicht. Angestrebt sind zumindest eine Publikation in einer peer-reviewten Zeitschrift und eine Publikation in einer internationalen Zeitschrift. Über das Forschungsvorhaben sollen zudem Fragen der kulturellen Bildung in Forschung, Lehre und darüber hinaus in der pädagogischen Praxisentwicklung am Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel und dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg sichtbar werden. Das Projekt wird über die generierten Befunde insgesamt den

Kenntnisstand zu Fragen der kulturellen Bildung erhöhen. Auf das Wissen können die grundständigen, berufsbezogenen wie akademischen Qualifikationsorte im Zuge ihrer curricularen Entwicklung zurückgreifen.

## 2.7 Beitrag zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Alle MitarbeiterInnen erhalten über das Forschungsvorhaben die Möglichkeit, sich zu qualifizieren. Die einzustellenden wissenschaftlichen MitarbeiterInnen sollen über das Projekt den Einstieg und die empirische Grundlage für eine Promotion bekommen. Zudem werden Studierende des MA-Studiengangs „Sozialpädagogik der Aus-, Fort- und Weiterbildung“ der Universität Kassel sowie Studierenden der B.A. und M.A. Studiengänge Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Marburg über studentische Hilfskrafttätigkeiten, im Rahmen von Forschungspraktika und über Qualifizierungsarbeiten in das Forschungsvorhaben einbezogen. Die Einbindung der studentischen MitarbeiterInnen soll der Einsozialisation in die Forschungspraxis dienen und auch die Initiierung von eigenen Forschungsvorhaben unterstützen. Die MitarbeiterInnen können an den wissenschaftlichen, insbesondere forschungsmethodischen Qualifizierungsangeboten der beiden Universitäten sowie an den Forschungswerkstätten und Colloquien der Antragsteller teilnehmen.

## 2.8 Integration des Projekts und der Ergebnisse in die Lehre

Die universitären Qualifizierung von LehrerInnen und SozialarbeiterInnen in Bezug auf kulturelle Bildungsprozesse wird über das Projekt empirisch fundiert. Das in dem Projekt angesiedelte breite, erziehungs- und sozialwissenschaftlich grundgelegte Wissen ermöglicht im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Anteile des Lehramtsstudiums und in den verschiedenen BA- und MA-Studiengängen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft sowie der Sozialen Arbeit multidisziplinär ausgerichtete Seminare anzubieten.

## 3. Zeitplan

Die einzelnen Arbeitsaufgaben ergeben sich aus dem zuvor dargestellten Design der Studie und benennen zudem Meilensteine des Forschungsvorhabens.

Die interpretative Auswertung der Daten erfolgt ebenfalls an beiden Projektstandorten. Die Verantwortung für die quantitative Erhebung liegt bei der Philipps-Universität Marburg, die für die qualitative Erhebung bei der Universität Kassel. Es ist geplant, Publikationen ebenfalls standortübergreifend anzufertigen. Auf den vorgesehenen ExpertInnenworkshops sollen erstens die Erhebungsinstrumente diskutiert und qualifiziert sowie zweitens die Auswertungsstrategie diskutiert und verfeinert werden.

Für die ExpertInnenworkshops sollen VertreterInnen der Wissenschaft und der kulturellen Kinder- und Jugendbildung eingeladen werden. Derzeit wird das geplante Projekt von der bjke (Ansprechpartner Peter Kamp), der BKJ (Ansprechpartner Tom Braun) als auch dem Lehr- und Forschungswerkstatt der Universität Marburg (Ansprechpartner Christian Kammler) beraten. Angedacht ist, diesen Kreis für zwei

Treffen um wissenschaftlich ausgewiesene Fachleute zu erweitern, um die Konzeption der Studie, Operationalisierungen sowie Ergebnisse zu diskutieren.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld.
- Bastian, H. G. (1998). Jugend am Instrument. Mainz [Dreams of Glory. A Study of Young Instrumentalists, St. Louis 1998].
- Betz, T. (2008). Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim & München.
- Bilstein, J. (2012). Anthropologie der Künste. In H. Bockhorst, V.-L. Reinwand & W. Zacharias, (Hrsg.), Handbuch Kulturelle Bildung (S. 47-56). München.
- Bockhorst, H. (2011). Kulturelle Bildung. In B. Hafeneger (Hrsg.) Handbuch außerschulische Jugendbildung (S.-231-246) . Schwalbach/Ts.
- Bockhorst, H. (2012). „Lernziel Lebenskunst“ in der Kulturellen Bildung. In H. Bockhorst, V.-L. Reinwand & W. Zacharias, (Hrsg.), Handbuch Kulturelle Bildung (S. 135-141). München.
- Bohnsack, R. (2010). Die dokumentarische Methode. In K. Bock & I. Miethe (Hrsg.), Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit (S. 247-258). Opladen & Farmington Hills.
- Brenne, A. (Hrsg.) (2008). „Zarte Empirie“. Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung. Kassel.
- Brenne, A., Farwick, B. & Musche, U. (2008). Menschenbilder – Ein werkstatorientiertes Feldforschungsprojekt in einem 4. Schuljahr. In A. Brenne (Hrsg.), „Zarte Empirie“. Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung (S. 85-96). Kassel.
- Calmbach, M. & Rhein, S. (2007). DIY or die! – Überlegungen zur Vermittlung und Aneignung von Do-it-yourself-Kompetenzen in der Jugendkultur Hardcore. In U. Göttlich, R. Müller, S. Rhein & M. Calmbach (Hrsg.), Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen: Engagement und Vergnügen (S. 69–86). Weinheim
- Calmbach, M., Borchard, I. & Thomas, P. M. (2012). Wie ticken Jugendliche?. In P. M. Thomas & M. Calmbach (Hrsg.), Jugendliche Lebenswelten (S. 37-78). Berlin.
- Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 253-262.
- Diephaus, J. (2008). Kinder als forschende Lerner in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken – Künstlerische Feldforschung in der dritten Klasse. In A. Brenne (Hrsg.), „Zarte Empirie“. Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung (S. 122-126). Kassel.
- Dohnicht-Fioravanti, I., Pols, R. & Schönherr-Heinrich, C. (2008). Das Thema ‚Idol/Ideal‘ in der Grundschule bzw. Orientierungsstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II – Wie man durch die Bearbeitung einer offenen Aufgabe Kompetenzen erwerben kann. In A. Brenne (Hrsg.), „Zarte Empirie“. Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung (S. 97-114). Kassel.
- Friedemann, S. & Hoffmann, D. (2013). Musik im Kontext der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. s.
- Fuchs M. (2012). Kunstfreiheit und Kunstautonomie - – Facetten einer komplexen Leitformel. In H. Bockhorst, V.-L. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), Handbuch Kulturelle Bildung (S. 63-68). München.
- Fuchs, M. (2004). Die Formung des Menschen. Künste Wirken – aber wie? Eine Skizze von sozialen Wirkungen der Künste und ihrer Erfassung. [www.kulturrat.de/dokumente/texte/DieFormungdesMenschen.pdf](http://www.kulturrat.de/dokumente/texte/DieFormungdesMenschen.pdf) [29.12.2013].

- Gellert, L. (2008). Farbe?! Schüler und ihre Fragen – eine Unterrichtsreihe nach der Methode der künstlerischen Feldforschung. In A. Brenne (Hrsg.), „Zarte Empirie“. Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung (S. 127-136). Kassel.
- Glogner-Pilz, P. (2012). Publikumsforschung. Grundlagen und Methoden. Wiesbaden.
- Goldstein, T. & Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development* 13 (1), 19-37
- Grgic, M. & Züchner, I. (2013a). Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie. Weinheim.
- Grgic, M. & Holzmayer, M. (2012). Zwischen Fußball und Facebook. Jugendliche sind vielseitig interessiert. Über Aktivitäten der Generation 2.0. *DJI Impulse* 99 (3), 18-21.
- Grgic, M. & Züchner, I. (2013b). Musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. Zur Verbreitung und Bedeutung des Spielens von Instrumenten unter Heranwachsenden. In A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle und ästhetische Bildung*. 21. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (S. 123-141). Wiesbaden (im Erscheinen)
- Grgic, M. (2013). Musikalische und künstlerische Aktivitäten im Aufwachsen junger Menschen. In M. Grgic, M. & I. Züchner (2013), *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist* (S. 29-87). Weinheim.
- Grgic, M., Holzmayer, M. & Züchner, I. (2013). Medien, Kultur und Sport im Aufwachsen junger Menschen: Das Projekt MediKuS. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8 (1), 105-111.
- Grunert, C. (2012). Bildung und Kompetenz. Theoretische und Empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wiesbaden.
- Harring, M. (2010). Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 21-59). Wiesbaden.
- Harring, M. (2013). Freizeit, Peers und Musik. In R. Heyer, S. Wachs & C. Palentien (Hrsg.), *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation* (S. 293-322). Wiesbaden.
- Helmke, A. & Jäger, R. (2002). Das Projekt MARKUS Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau.
- Heyer, R., Wachs, S. & Palentien, C. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation*. Wiesbaden.
- Hill, B. (2009). Erleben und reflektieren. In Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen (Hrsg.), *Infodienst Nr. 95. Schätze heben. Wie kulturelle Bildung wirkt* (S. 12-14). Unna.
- Hill, B. (2010). Performative Pädagogik und gegenstandsadäquate Forschung. In Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (Hrsg.), *Studie zur Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung* (S. 116-124). Remscheid.
- Keuchel, S. & Larue, D. (2012). Das 2. Jugend-KulturBarometer „Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab ...“. Köln.
- Keupp, H. (2012). Subjektgenese, Enkulturation und Identität. In H. Bockhorst, V.-L. Reinwand & W. Zacharias, (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 98-102). München.
- Krampen, G. (1991). Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK). Handanweisung. Göttingen.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *The Handbook of Self-determination Research* (S. 405-427). Rochester, N. Y.
- Krüger, H.-H. & Pfaff, N. (2010). Zum Umgang mit rechten und ethnozentrischen Orientierungen an Schulen in Sachsen-Anhalt. Triangulation von Gruppendiskussionsverfahren und einem quantitativen Jugendsurvey. In R. Bohnsack, A. Pryzborski & B. Schäffer (Hrsg.). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 59-75). Opladen & Farmington Hills.



- Kunter, M., u. a. (2002). PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung (72), Berlin.
- Landry, C., Bianchini, F., Maguire, M. & Worpole, K. (1993). The Social Impact of the Arts: A Discussion Document. Stroud.
- Lenzen, D. (1990). Kunst und Pädagogik. Darmstadt.
- Lindner, W. (2003). „Ich lerne zu Leben“. Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen. Qualitätsanalyse im Wirksamkeitsdialog. Unna.
- Marangoni, G. I. & Teng, G. (1995). Empathic accuracy in a clinically relevant setting. *Journal of Personality and Social Psychology* 68, 854-869.
- Maschke, S., Stecher, L., Coelen, T., Ecarius, J. & Gusinde, F. (2013). Appolutely smart. Ergebnisse der Studie Jugend.Leben. Bielefeld.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012). JIM 2012. Jugend, Information, (Multi-)Media. [http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012\\_Endversion.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf) [01.12.2013].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2013a3). KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. [http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM\\_2012.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf) [01.12.2013].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2013b). JIM 2013. Jugend, Information, (Multi-) Media Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf> [29.12.2013]
- Müller, R., Rhein, S. & Calmbach, M. (2006):. „What difference does make?“ Die empirische Ästhetik von The Smiths: Eine audiovisuelle Studie zur sozialen Bedeutung des Musikgeschmacks. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 9, 2–8
- Nettle, D. (2006). Psychological profiles of professional actors. *Personality and Individual Differences* 40, 375-383.
- Nohl, A.-M. (2007). Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, A. Pryzborski & B. Schäffer (Hrsg.). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 271-293). Opladen & Farmington Hills.
- Pöhlmann, K. & Brunstein, J.C. (1997). GOALS: Ein Fragebogen zur Messung von Lebenszielen. *Diagnostica*, 43, 63-79.
- Preiß, C. (2004). Leben und Lernen mit Musik. In P. Wahler, C. J. Tully, C. Preiß (Hrsg.), *Jugendliche in neuen Lebenswelten* (S. 143-164). Wiesbaden.
- Prenzel, M. & Ray, J. (2012). Bildungsqualität, Bildungsforschung und Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-L. Reinwand & W. Zacharias, (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 918-921). München.
- Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik* 32, 163-173.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München.
- Quellenberg, H. (2009). Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. Frankfurt am Main
- Rauschenbach, Th. (2009). Bildung – eine ambivalente Herausforderung für die Soziale Arbeit? *Soziale Passagen* 2, 209-226.
- Rhein, S. & Müller, R. (2006). Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher. Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(4), 551-568.
- Richter, U. & Mahl, F. (o. J.). Bericht über die Evaluation des Kompetenznachweises Kultur im Auftrag der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ).



- [http://www.dji.de/dasdji/gespraech/0704/Evaluationsergebnisse\\_Zusammenfassung.pdf](http://www.dji.de/dasdji/gespraech/0704/Evaluationsergebnisse_Zusammenfassung.pdf) [01.12.2013].
- Ruppert, S. S. (2006). *Critical Evidence: How the Arts Benefit Student Achievement*. Washington.
- Schellenberg, G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science* 15, 511-514.
- Scheunpflug, A. & Prenzel, M. (2013). Kulturelle und ästhetische Bildung: Einführung in das Themenheft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (3), 1-5.
- Schiefele, U. (1986). Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. *Zeitschrift für Pädagogik* 32, 153-162
- Schiefele, U. (1988). Der Einfluss von Interesse auf Umfang, Inhalt und Struktur studienbezogenen Wissens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 20 (4), 356-370.
- Schmuck, P. & Sheldon, K. M. (Hrsg.) (2001). *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*. Goettingen.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Beiheft 44 der *Zeitschrift für Pädagogik* (S. 28-53). Weinheim.
- Sheldon, K. M., Kasser, T., Houser-Marko, L., Jones, T., & Turban, D. (2005). Doing one's duty: Chronological age, felt autonomy, and subjective well-being. *European Journal of Personality*, 19, 97-115.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010). *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt a. M.
- Thole (2011). Bildung – theoretische und konzeptionelle Überlegungen. In B. Hafenecker (Hrsg.) (2011), *Handbuch Außerschulische Jugendbildung* (S. 67-87). Schwalbach/Ts.
- Thole, W. & Kolffhaus, S. (Hrsg.) (1994). *Bunt und vielfältig. Stand und Entwicklung der Kinder- und Jugendkulturarbeit in Nordrhein-Westfalen*. Unna.
- Thole, W. (2000). *Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in die außerschulische Pädagogik*. Weinheim & München.
- Thole, W. (2008). Jugend, Freizeit, Medien und Kultur. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung* (S. 653-684). Opladen.
- Thole, W. (2012). Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein Bildungsprojekt. Ein nochmaliges Plädoyer anlässlich der Etablierung ganztägiger Bildungslandschaften. *deutsche jugend. Zeitschrift für Jugendarbeit* 61 (1), 11-16.
- Vispoel, W. P. (1993). The Development and Validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. *Educational and Psychological Measurement* 53 (4), 1023-1033
- von Gross, F. & Walden, T. (2013). Jugendlicher Bildungshintergrund und Musikpräferenz. In R. Heyer, S. Wachs & C. Palentien (Hrsg.), *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation* (S. 343-371). Wiesbaden.
- Wahler, P., Tully, C. J. & Preiß, C. (Hrsg.) (2004). *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung*. Wiesbaden.
- World Vision Deutschland (Hrsg.) (2010). *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt a. M.
- Zerle, C. (2008). Lernort Freizeit: Die Aktivitäten von Kindern zwischen 5 und 13 Jahren. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben - - Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten* (5. Band, S. 345-368). Wiesbaden.
- Zirfas, J. (2012), *Die Künste und die Sinne*. In H. Bockhorst, V.-L. Reinwand & W. Zacharias, (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 168-173). München.