



KU BI JU

Kulturelle Bildung im Jugendalter

Caroline Theurer
Kristin Löwenberger

Skalendokumentation KuBiJu -Teilstudie 2

KuBiJu Fragebogenerhebung 03 – 05 2019

Gefördert von



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Personen

Die KuBiJu-Studie: „Kulturelle Bildung im Jugendalter – Aktivitäten, Interessen, Erwartungen, Valenzen“ wurde im Rahmen des Förderschwerpunkts „Forschung zu Kultureller Bildung“ im Zeitraum von Dezember 2016 bis November 2019 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF; Förderkennzeichen 01JK1615) gefördert. Das Vorhaben wurde von der Universität Kassel in Kooperation mit der Fachhochschule Nordwestschweiz umgesetzt. Das Forschungsteam hat unter der Leitung von Dr. Caroline Theurer und Prof. Dr. Frank Lipowsky (Universität Kassel) gemeinsam mit Prof. Dr. Nicole Berner (FHNW) Jugendliche zu ihren kulturellen Aktivitäten befragt. Weiterhin setzt sich das Projektteam aus einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin und einer Gruppe studentischer Hilfskräfte am Standort Kassel zusammen.

Projektleitung

Dr. Caroline Theurer (Universität Kassel)

Prof. Dr. Frank Lipowsky (Universität Kassel)

Prof. Dr. Nicole Berner (Fachhochschule Nordwestschweiz)

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Kristin Löwenberger

Studentische Mitarbeiterinnen

Natascha Dummer

Sabrina Eismann

Frederike Freund

Katharina Nuss

Inhalt

1	Die KuBiJu-Studie	3
2	Anlage der Teilstudie 2.....	4
3	Erläuterungen zur Skalierung der Daten	6
4	Stichprobenbeschreibung	7
5	Tätigkeiten & Rahmenbedingungen	8
6	Skala - Beweggründe	10
6.1	Entfaltung: Emotionalität und Autonomie	10
6.2	Autonomie.....	11
6.3	Individueller Wert und Nutzen	12
6.3.1	Individueller Wert	12
6.3.2	Nutzen	13
6.4	Wichtigkeit	14
6.5	Kompetenzüberzeugung	15
6.6	Sozialer Bezugsrahmen.....	16
6.6.1	Bezugsrahmen Peers.....	16
6.6.2	Bezugsrahmen Familie	17
7	Skala - Ästhetisches Erleben	18
7.1	Unterbrechung des Kontinuums	18
7.2	Unwägbarkeit	19
7.3	Involviertheit.....	20
7.3.1	Emotionale Involviertheit	20
7.3.2	Körperliche Involviertheit	21
7.4	Zeiterleben	22
7.5	Reflexion.....	23
8	Literaturverzeichnis	24
9	Anhang	27
9.1	Einleitungstext Fragebogenerhebung.....	27
9.2	Fragebogen.....	28

1 Die KuBiJu-Studie

Die Teilhabe an Kunst und Kultur wird national wie international als Menschenrecht begriffen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012) (UNESCO, 2010). Teilhabe bedeutet in diesem Kontext, „Partizipation am künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen“ (Ermer, 2009, S.1). Kulturelle Bildung bedeutet damit *Bildung zur kulturellen Teilhabe* (ebd.; s.a. Liebau, 2015) und ist Bestandteil allgemeiner Bildung (z.B. Fuchs, 2008, 2013; Weishaupt & Zimmer, 2013). Die Relevanz kultureller Bildung für die Entwicklung insbesondere junger Menschen ist somit nicht zu negieren, allerdings sind die Teilhabechancen an Kultureller Bildung schon im Kindes- und Jugendalter höchst unterschiedlich und werden stark durch soziale und sozioökonomische Herkunftsmerkmale beeinflusst (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015; Otte, Lübke & Wingerter, 2020; Rat für Kulturelle Bildung e.V., 2015). Diese ungleiche Teilhabe stellt eine abbauwürdige Form sozialer Ungleichheit dar, der auch durch eine Stärkung Kultureller Bildung im Schulkontext und im außerschulischen Bildungsbereich begegnet werden sollte (Ackermann, Retzar, Mützlitz & Kammler, 2015; Fuchs, 2013). Durch Kooperationen von Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen mit kulturellen Bildungseinrichtungen oder Kunstschaaffenden sowie durch Ansätze zur Implementierung Kultureller Bildung als fächerübergreifendes Prinzip in Schulen wird darauf abgezielt, allen Schüler:innen die Chance zu geben, verschiedene Kunstformen kennenzulernen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. So wird schrittweise die gesellschaftliche Aufgabe angenommen, Zugänge und Partizipation zu ermöglichen und Angebote zu gestalten, die auch zunächst desinteressierte Personengruppen erreichen können (z. B. (Liebau, 2014; Taube, 2019; Züchner, 2018). Entsprechende Angebote zu nutzen, bleibt dabei jedoch schließlich eine individuelle Entscheidung, deren Determinanten mit den in der KuBiJu-Studie auf vielfältige Weise generierten Daten beleuchtet werden sollten. Neben den individuellen Beweggründen widmete sich die KuBiJu-Studie zudem dem *ästhetischen Erleben*.

Als eine Zieldimension Kultureller Bildung kommt dem ästhetischen Erleben eine besondere Bedeutung zu (Bockhorst, Reinwand-Weiss & Zacharias, 2012; Zill, 2015). Kulturelle Bildung soll Rahmenbedingungen schaffen, in denen diese besondere Art der Auseinandersetzung ermöglicht wird (Bäßler, Fuchs, Schulz & Zimmermann, 2009; Brandstätter, 2013). Unter ästhetischem Erleben sind unmittelbare sinnlich-leibliche Wahrnehmungen zu verstehen, die in der rezeptiven und produktiven Auseinandersetzung mit kulturell-künstlerischen Objekten oder Praktiken entstehen (Klauk & Köppe, 2017; Liebau & Jebe, 2016; Sting, 2017). Der besondere Mehrwert ästhetischer Erfahrungen wird oftmals begründet, durch das Erleben neuer Perspektiven auf sich selbst, aber auch auf die unmittelbare Umwelt. Ästhetische Erlebnisse können so transformatorische Bildungsprozesse anstoßen (Godau et al., 2019) und „gelten u.a. als wesentliche Voraussetzung für nachhaltiges Erschließen von Lebenswelt(en) und für lebenslanges Lernen“ (Ameln-Haffke, 2010, S. 1). Besonders innerhalb kultureller Tätigkeiten können Jugendliche eigene Ausdrucksformen testen, sich innerhalb selbstbildender prozessorientierter Erfahrungsräume entfalten und eine individuelle Haltung entwickeln bzw. nachhaltig festigen (Keuchel, 2019). Sie erfahren sich selbst als Handelnde, ihr Handeln als bedeutsam und entwickeln durch die Stärkung ihrer Wahrnehmungsfähigkeit grundlegende Problemlösungsfähigkeiten (Braun & Schorn, 2013), was die Bedeutung kultureller Bildung für allgemeine Bildung erneut unterstreicht.

Die KuBiJu-Studie fragte deshalb u. a. danach, welchen (potenziell) kulturell bildenden Tätigkeiten Jugendliche nachgehen, warum sie dies tun und wie es ihnen dabei geht bzw. wie sie diese erleben.

Dazu wurde zweischrittig vorgegangen: In einer *ersten Teilstudie* wurden leitfadengestützte Interviews mit Jugendlichen geführt. Ergebnisse dieses Arbeitsschrittes flossen in die *zweite Teilstudie* ein, in deren Rahmen eine Fragebogenerhebung durchgeführt wurde (s. a. Theurer, Löwenberger, Berner & Lipowsky, 2020). Die vorliegende Skaldokumentation berichtet über die Anlage der zweiten Teilstudie und einige psychometrische Eigenschaften der eingesetzten Skalen.

In der Projektlaufzeit von Dezember 2016 bis November 2019 wurden im Raum Kassel und Leipzig Interviews (Teilstudie 1) und Fragebogenerhebungen (Teilstudie 2) durchgeführt. Ziel des Projektes war es, Wissen über Motivlagen kultureller Teilhabe bei Jugendlichen zu generieren und Instrumente zu entwickeln, mit denen individuelle Beweggründe Jugendlicher, kulturellen Freizeitaktivitäten nachzugehen, spartenübergreifend und dennoch differenziert erfasst werden können. Zusätzlich (im Rahmen der Dissertation Löwenberger) sollen Dimensionen des ästhetischen Erlebens von Jugendlichen erfasst werden.

Die vorliegende Skaldokumentation bezieht sich lediglich auf die Teilstudie 2 und die ihr zugrundeliegende Stichprobe. Für weitergehende Informationen zur Teilstudie 1 wird auf Theurer, et al. (2020) verwiesen.

Forschungsleitende Fragestellungen des Projekts waren:

- Welche schulischen und außerschulischen Angebote aus verschiedenen Bereichen Kultureller Bildung werden von Jugendlichen wahrgenommen?
- Welche Formen informeller kultureller Freizeitaktivitäten lassen sich für Jugendliche identifizieren?
- Welche Motive (Interessen, Erwartungen, Valenzen) bewegen Jugendliche zu Kultureller Bildung?
- Erweiterung: Lassen sich ästhetische Erlebenszustände empirisch aufzeigen? Lässt sich eine mehrfaktorielle Struktur des Konstrukts bestätigen?

2 Anlage der Teilstudie 2

Aus systematischen Literaturrecherchen und den Erkenntnissen der Teilstudie 1 wurde im Rahmen der Teilstudie 2 ein Fragebogen entwickelt, der sich quantitativ zwei zentralen Größen innerhalb der Forschung zu Kultureller Bildung widmet: den Beweggründen zur Aufnahme bzw. Ausübung einer Tätigkeit sowie den individuellen Erlebniszuständen während der Ausübung dieser Tätigkeit.

Mit dem entwickelten Fragebogen wurden Jugendliche im Alter von 12 bis 15 Jahren befragt. Geschulte Teams begleiteten die Befragung und waren dazu angehalten, während der Datenerhebung keine inhaltlichen Rückfragen zu klären. Als thematische Rahmung wurde ein standardisierter Einleitungstext vorgelesen (s. Anhang), der den Befragten das Thema der Studie näherbrachte. Es soll an dieser Stelle betont werden, dass jener Einleitungstext ohne die Verwendung einschlägiger Begriffe wie Kultur, Kulturelle Bildung, Begabung und Kreativität aufgebaut war, um Konnotationen mit ausschließlich hochkulturellen Aktivitäten zu vermeiden (s. für eine ausführliche Begründung zu diesem Vorgehen Theurer et al., 2020). In dem Einleitungstext wurden die Jugendlichen abschließend gebeten, an jene Freizeitaktivität zu denken, *denen sie am liebsten nachgehen*. Die von den Schüler:innen angegebenen Tätigkeiten, für die im Weiteren die **Beweggründe** und **Erlebniszustände** eingeschätzt wurden, wurden also von den Jugendlichen frei gewählt.

Für diese ausgewählte Tätigkeit wurden sodann Einschätzungen zu Facetten individueller sowie familiärer und peerbezogener Beweggründe und zu Facetten ästhetischer Erlebniszustände während der Ausübung erbeten.

Tabelle 1 enthält eine Liste der entwickelten Skalen zur Erfassung der **Beweggründe** mit je einem Itembeispiel zur Verdeutlichung des Inhalts der jeweiligen Skala. Zusätzlich zu individuellen Merkmalen werden mit Items zu Peers und Familienkonstruktionen auch Beweggründe erfragt, die in ein engeres soziales Gefüge eingewoben sind. Es ist bekannt, dass diese bei der Aufnahme oder Ausübung einer freizeithlichen Tätigkeit neben den individuellen Neigungen eine Rolle spielen können (z.B. Kröner, Vock, Robitzsch & Köller, 2012; Kröner, 2013).

Zur Itementwicklung wurde sich an den Befunden der Teilstudie 1 orientiert. Dort wurden leitfadengestützte Interviews mit Jugendlichen geführt, die im Nachgang u.a. inhaltsanalytisch nach individuellen, familiären und peerbezogenen Beweggründen zur Aufnahme oder Ausübung der besprochenen Tätigkeiten ausgewertet wurden (s. hierzu ausführlich Theurer et al. 2020). Zur Auswertung der Interviews wurde mit Bezug zu theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden ein Kategoriensystem entwickelt. Dabei wurden psychologische (Deci & Ryan, 1993; Eccles & Wigfield, 2002; Jackson & Eklund, 2002; Krapp, 2006; Rheinberg, Vollmeyer & Engeser, 2019), kulturpädagogische (Grgic & Züchner, 2013; Stuckert, Rohde, Züchner & Thole) sowie schulpädagogische (u.a. Bos, Bosen, Gröhlich, Guill & Scharenberg, 2009; Quellenberg, 2009) Forschungsarbeiten berücksichtigt. Dieses Kategoriensystem stellt eine maßgebliche Vorarbeit für den entwickelten Fragebogen dar.

Facette	Itemzahl	Beispielitem
Emotionalität	4	„Ich mache das, weil es mir dabei gut geht.“
Individueller Wert	6	„Ich mache das, weil mir das viel bedeutet.“
Autonomie	5	„Ich mache das, weil ich mir meine eigenen Ziele setzen kann.“
Nutzen	6	„Ich mache das, weil ich davon viel für mein Leben lerne.“
Wichtigkeit	5	„Ich mache das, weil ich nichts Besseres zu tun habe.“ (-)
Kompetenzüberzeugung	5	„Ich mache das, weil mir das sehr leicht fällt.“
Peers	6	„Ich mache das, weil meine Freunde das alle machen.“
Familie	6	„Ich mache das, weil meine Eltern wollen, dass ich das mache.“

Tabelle 1: Skalen und Itembeispiele der Facetten individueller Beweggründe sowie familiärer und peerbezogener Beweggründe. (4-stufige Likert-Skala: 1 = stimmt gar nicht, 4 = stimmt total).

Das Instrument zur Erfassung Ästhetischen Erlebens wurde in Anlehnung an die theoretischen und empirischen Forschungsarbeiten zu ästhetischen Erfahrungen von u. a. Brandstätter, 2013; Dietrich, Krinninger & Schubert, 2012; Liebau, Klepacki & Zirfas, 2009; Peez, 2005; und Zacharias, 2014 operationalisiert. Es wurden unterschiedliche Dimensionen ästhetischer Erlebniszustände aus verschiedenen Bereichen kultureller Bildung zusammengetragen, verglichen und in sechs Subfacetten des ästhetischen Erlebens konzeptualisiert. Tabelle 2 enthält eine Liste der entwickelten Skalen zur Erfassung der **Erlebniszustände** mit je einem Itembeispiel zur Verdeutlichung des Inhalts der jeweiligen

Skala. Nähere Beschreibungen der einzelnen Facetten folgen in den entsprechenden Abschnitten unter *Kapitel 7 Skala – Ästhetisches Erleben*.

Facette	Itemzahl	Beispielitem
Unterbrechung des Kontinuums	6	„Bei der Tätigkeit gelten andere Regeln als in meinem normalen Leben.“
Unwägbarkeit	4	„Es kommt vor, dass bei der Tätigkeit etwas total Unerwartetes passiert.“
Emotionale Involviertheit	5	„Ich genieße die Tätigkeit richtig.“
Körperliche Involviertheit	4	„Ich bin dann wirklich mit jeder Faser meines Körpers dabei.“
Zeiterleben	5	„Ich bin dann wie in einer anderen Welt.“
Reflexion	5	„Ich merke, wie sich durch die Tätigkeit mein Blick auf die Welt verändert.“

Tabelle 2: Skalen und Itembeispiele der Facetten individueller Erlebniszustände. (4-stufige Likert-Skala: 1 = stimmt gar nicht, 4 = stimmt total).

Während der Instrumentenentwicklung erfolgte eine a priori-Zuweisung einzelner Items zu den Skalen basierend auf theoretischen und inhaltlichen Kriterien. Diese Annahmen waren nicht immer haltbar, wie die durchgeführten Faktor- und Reliabilitätsanalysen zeigten. Da es sich um ein neuartiges Instrument und einen neuen Ansatz der (quantitativen) Erfassung derartiger Beweggründe und Erlebniszustände handelt, wurde an dieser Stelle der explorative Charakter der Studie genutzt, um ggf. auch neue Zuordnungen von Items vorzunehmen. Dies geschah dann, wenn die Ergebnisse der Faktorenanalysen inhaltlich zu begründen waren und eine weitere Prüfung der sich bildenden Komponenten durch Reliabilitätsanalysen positiv verlief (zu den Kriterien s. Kapitel 3). Auf Doppelladungen wurden nach genauer Prüfung zugelassen. Sofern Items ausgeschlossen werden mussten, werden diese unterhalb der Tabelle separat gelistet. Weiter wurden Skalen zusammengefasst, sofern sich keine Trennschärfe zwischen ihnen ergab. Sofern derartige Modifikationen vorgenommen wurden, ist dies in den jeweiligen Unterkapiteln in der *Beschreibung* explizit vermerkt. Diese Rubrik enthält demnach wertvolle Informationen und Hinweise für einen möglichen Einsatz des Instrumentes in Folgestudien.

3 Erläuterungen zur Skalierung der Daten

Explorative Faktorenanalyse. Mithilfe der explorativen Faktorenanalyse soll über eine Dimensionalitätsprüfung eine Datenreduktion erreicht werden, indem die betrachteten Items auf latente Faktoren zurückgeführt werden. Anhand ihrer korrelativen Beziehung zueinander lassen sich jene Items gruppieren, die enge Zusammenhänge aufweisen (Moosbrugger & Kelava, 2007).

Festgelegte Extraktionsmethode für alle Verfahren ist die Hauptkomponentenanalyse mit obliquer Rotation. Die Entscheidungsfindung zur Zusammenfassung von Items wurde entlang gängiger Kriterien wie Kommunalität und Faktorladung eines jeden Items, Eigenwert der extrahierten Dimension(en) sowie etwaiger Nebenladungen getroffen. Betrachtet wurden die Ergebnisse der Mustermatrix. Die Eigenwerte sollten größer 1 sein und Faktorladungen nicht kleiner als $r_F = .30$. Nebenladungen werden berichtet, sofern diese über $r_F = .40$ liegen.

Reliabilitätsanalyse. Zur weiteren Überprüfung der Messgenauigkeit wurden zudem Reliabilitätsanalysen durchgeführt. Neben den Itemtrennschärfen wurde Cronbachs Alpha als Indikator für die interne Konsistenz der Skala bestimmt. Items, die eine Trennschärfe unter $r_{it} = .25$ aufwiesen, wurden aus der Analyse ausgeschlossen. Ausgenommen sind nur Fälle, in denen inhaltliche Gründe dafür sprachen, einen wichtigen Aspekt im Itempool zu halten.

Skalendarstellung. Die gebildeten Skalen werden mittels Skalenmittelwert, Standardabweichung, der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha; α) und der eingeflossenen Fallzahl (N) sowie dem Anteil erklärter Varianz berichtet. Der Skalenmittelwert wird unter der Maßgabe, dass für mindestens die Hälfte aller Items pro Fall gültige Werte vorliegen müssen, berechnet. Die Einzelitems werden zudem mit dem Mittelwert (M), der Standardabweichung (SD), der Itemtrennschärfe (r_{it}) sowie der Faktorladung (r_F) beschrieben.

Sofern mehrere Konstrukte (bei mehrfaktoriellen Lösungen) in der Faktorenanalyse enthalten waren, ist dies entsprechend vermerkt. Items und Skalen werden in diesen Fällen in gewohnter Weise dokumentiert. Als Quelle dient die Mustermatrix der rotierten Faktorenlösung. Etwaige Nebenladungen einzelner Items werden ab einer Höhe von $r_F > .40$ berichtet. Im Falle mehrfaktorieller Lösungen ist außerdem die Komponentenkorrelationsmatrix dargestellt. Anteile erklärter Varianz werden in diesen Fällen nicht pro Dimension angegeben, da die extrahierten Dimensionen bei obliquer Rotation konfundiert sein können, sodass die relativen Varianzanteile nicht mehr eindeutig auf eine der Dimensionen zurückführbar sind. Stattdessen wird die Varianzaufklärung aller Faktoren unterhalb der Komponentenkorrelationsmatrix berichtet.

4 Stichprobenbeschreibung

An der Fragebogenerhebung von März bis Mai 2019 nahmen Schüler:innen aus insgesamt 17 Schulklassen aus 4 Schulen teil: zwei Gesamtschulen im Raum Kassel sowie ein Gymnasium aus dem Umland und ein Gymnasium aus Sachsen, das kreativitätspädagogischen Prinzipien folgt (Mehlhorn & Mehlhorn, 2003). Mittels des oben beschriebenen Klassenfragebogens wurden Schüler:innen der 7. und 8. Jahrgangsstufe befragt.

Schulform/-stufe. Insgesamt nahmen 270 Schüler:innen an der Erhebung teil. 34 (12,5 %) besuchten eine Gesamtschule, 238 (87,5%) ein Gymnasium. Es nahmen insgesamt 98 (36,03 %) Schüler:innen der 7. Schulstufe und 174 (63,97 %) der 8. Schulstufe an der Befragung teil.

Die Schüler:innen der Gesamtschulen in Kassel besuchten alle die 8. Klasse. An den beiden Gymnasien waren weitere 140 Jugendliche ebenfalls in der 8. Klasse, 98 befanden sich noch in der 7. Klasse.

Geschlecht. 129 (47,8 %) der Teilnehmenden gaben an, männlichen Geschlechts zu sein, 139 (51,5%) der Teilnehmenden gaben an, weiblichen Geschlechts zu sein. Damit liegt ein einigermaßen ausgewogenes Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen bei den Teilnehmenden vor. Zwei Teilnehmende ordneten sich keiner der beiden Optionen zu.

Alter. Die teilnehmenden Schüler:innen waren 12 bis 15 Jahre alt (\bar{X} 14 Jahre 1 Monat).

	Gesamtschule	Gymnasium	Gesamt
Klassen	04	13	17
Teilnehmende	33	237	270
Klassenstufen 7/8	0/33	97/140	97/173
Alter (Jahre; Monate)	$M = 14;7; SD = 0,8$	$M = 14;1; SD = 0,7$	$M = 14;1; SD = 0,8$
Geschlecht	$\sigma = 11; \text{♀} = 23$	$\sigma = 118; \text{♀} = 118$	$\sigma = 129; \text{♀} = 139$

Tabelle 3: Zusammensetzung der Stichprobe

5 Tätigkeiten & Rahmenbedingungen

Tätigkeiten. Die von den Jugendlichen angegebenen Tätigkeiten wurden kategorisiert in die Bereiche non-formal und informell (z.B. Thole & Hüblich, 2014). Wenn durch die Angabe der Tätigkeit (offenes Antwortformat) keine klare Zuordnung möglich war, wurden zusätzlich die erfragten Strukturmerkmale zur Einordnung hinzugezogen. Wenn dazu keine Angaben gemacht wurden, wurde die entsprechende Tätigkeit keinem der aufgeführten Bereiche zugeordnet.

Die Teilnehmenden gaben insgesamt 153 Tätigkeiten an, die *non-formalen* Feldern zugeordnet werden konnten, und 110 *informelle* Tätigkeiten. Sieben Tätigkeiten konnten keinem der beiden Bereiche zugeordnet werden.

In der Abbildung sind die Tätigkeiten der Jugendlichen nach Sparten aufgeführt. Die Hälfte der befragten Jugendlichen ($N = 134$) gaben eine sportliche Tätigkeit als liebste außerunterrichtliche Aktivität an. Mit digitalen Medien beschäftigen sich 36 Jugendliche am zweithäufigsten. Tätigkeiten in den Bereichen Literatur, Theater und Film werden hingegen seltener genannt.

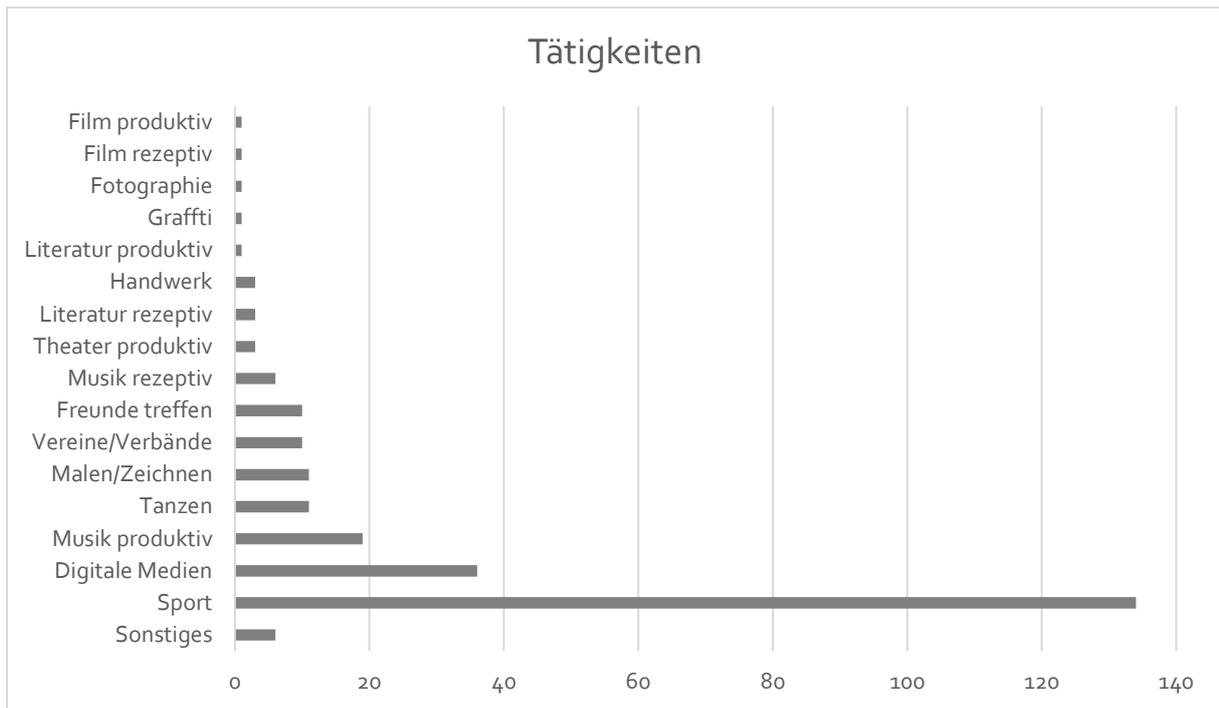


Abbildung 1: Angegebene Tätigkeiten nach Sparten – absolute Zahlen

Rahmenbedingungen. Die Schüler:innen gaben an, wie regelmäßig sie der Tätigkeit nachgehen sowie in welcher Sozialform und Rahmung die Aktivität stattfindet. Weiterhin wurden Angaben zur Betreuungsform und dem Zugang zur Tätigkeit erfasst. Insgesamt gaben 94,7 % der Befragten (N = 251) an, die beschriebene Tätigkeit regelmäßig auszuüben. Dabei sind 77,9 % (N = 187) in eine Gruppe oder ein Team eingebunden. Etwa die Hälfte (49,8 %) der Befragten wird bei der Tätigkeit von einer erwachsenen Person betreut (z. B. Lehrperson oder Trainer). Wie die folgende Tabelle ausweist, wird ca. die Hälfte der Schüler:innen von einer Person zu ihrer außerunterrichtlichen Tätigkeit gefahren. Insgesamt gaben 203 Schüler:innen an, selbstständig *dorthin* zu gelangen. Die Befragten gaben zu 45,1 % an, ihrer Tätigkeit zu Hause nachzugehen.

Zugang zu außerunterrichtlichen Tätigkeiten	Ja	Nein	Gesamt
Ich werde dafür hingefahren.	131	131	262
Ich kann allein dorthin gelangen.	203	60	263
Ich mache das zu Hause.	122	143	265

Tabelle 4: Zugang zur Tätigkeit

6 Skala - Beweggründe

6.1 Entfaltung: Emotionalität und Autonomie

Beschreibung:	Bei dieser Skala handelt es sich um eine Zusammenfassung von Items, die Emotionszustände und Autonomieerleben erfassen.
Anzahl der Items:	6
Antwortformat:	Vierstufige Likert-Skala, 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt total“
Skalenbildung:	Mittelwert
Konstrukte in der Faktorenanalyse:	Emotionalität und Autonomie
Anmerkungen:	Eigenwertkriterium genutzt

Var.-Name	Item	M	SD	r_{it}	r_{F1}
Emot1	Ich mache das, weil es mir dabei einfach gut geht.	3.70	0.51	.57	.77
Emot2	Ich mache das, weil ich da ich selbst sein kann.	3.55	0.65	.49	.51
Emot3	Ich mache das, weil es mir danach besser geht.	3.30	0.84	.52	.81
Emot4	Ich mache das, weil ich dabei gut abschalten kann.	3.26	0.96	.53	.72
Auto2	Ich mache das, weil ich mich dabei ausprobieren kann.	3.25	0.90	.41	.36 (.41)
Auto5	Ich mache das, weil ich mich dabei frei fühle.	3.44	0.79	.58	.74

$N = 270$; $M = 3.42$; $SD = 0.53$; Cronbachs $\alpha = .76$

Anmerkungen: Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; r_{it} = Trennschärfe; rF = Faktorladung, (.) = Nebenladung

6.2 Autonomie

Beschreibung:	Zwei Items, die ursprünglich dieser Facette angehörten, gruppierten sich zu Items, die Emotionszustände abbilden.
Anzahl der Items:	3
Antwortformat:	Vierstufige Likert-Skala, 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt total“
Skalenbildung:	Mittelwert
Konstrukte in der Faktorenanalyse:	Emotionalität und Autonomie
Anmerkungen:	Eigenwertkriterium genutzt

Var.-Name	Item	M	SD	r_{it}	r_{F2}
Auto1	Ich mache das, weil ich selbst bestimmen kann.	2.98	1.00	.57	.76
Auto2	Ich mache das, weil ich mich dabei ausprobieren kann.	3.25	0.90	.34	.41
Auto3	Ich mache das, weil ich da nur für mich bin.	2.27	1.17	.40	.72
Auto4	Ich mache das, weil ich mir meine eigenen Ziele setzen kann.	3.27	0.91	.39	.71

$N = 270$; $M = 2.94$; $SD = 0.69$; Cronbachs $\alpha = 0.64$

Anmerkungen: Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; r_{it} = Trennschärfe; rF = Faktorladung, (.) = Nebenladung

Komponentenkorrelationsmatrix:

Komponente	Entfaltung	Autonomie
Entfaltung	-	.30
Autonomie	.30	-

Varianzaufklärung beider Komponenten: 52.21%

6.3 Individueller Wert und Nutzen

6.3.1 Individueller Wert

Beschreibung:	Ein Item, das zunächst der Facette „Nutzen“ zugeordnet wurde, gruppierte sich mit Items, die eine individuelle Wertbeimessung ausdrücken.
Anzahl der Items:	6
Antwortformat:	Vierstufige Likert-Skala, 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt total“
Skalenbildung:	Mittelwert
Konstrukte in der Faktorenanalyse:	Individueller Wert und Nutzen
Anmerkungen:	Eigenwertkriterium genutzt

Var.-Name	Item	M	SD	r_{it}	r_{F_1}
WertIntr1	Ich mache das, weil mir das viel bedeutet.	3.54	0.70	.53	.75
WertIntr2	Ich mache das, weil mich das sehr interessiert.	3.67	0.63	.55	.76
WertIntr3	Ich mache das, weil ich dabei Spaß habe.	3.91	0.39	.35	.69
WertIntr4	Ich mache das, weil ich da neue Sachen lerne.	3.20	0.90	.57	.58
WertIntr5	Ich mache das, weil mir das viel gibt, das zu können.	3.15	0.88	.55	.59
Nutz1	Ich mache das, weil ich dabei viele neue Erfahrungen sammle.	3.27	0.86	.59	.58

$N = 270$; $M = 3.46$; $SD = 0.51$; Cronbachs $\alpha = .77$

Anmerkungen: Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; r_{it} = Trennschärfe; rF = Faktorladung, (.) = Nebenladung

Ausgeschlossenes Item:

WertIntr6	Ich mache das, weil die Zeit dann wie im Flug vergeht.
-----------	--

6.3.2 Nutzen

Beschreibung:	Es wurde hier ein Item der Facette „individueller Wert“ neu zugeordnet.
Anzahl der Items:	5
Antwortformat:	Vierstufige Likert-Skala, 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt total“
Skalenbildung:	Mittelwert
Konstrukte in der Faktorenanalyse:	Individueller Wert und Nutzen
Anmerkungen:	Eigenwertkriterium genutzt

Var.-Name	Item	M	SD	r_{it}	r_{F2}
Nutz2	Ich mache das, weil ich dabei viel für mein Leben lerne.	2.59	0.95	.59	.63
Nutz3	Ich mache das, weil ich das, was ich da lerne, gut gebrauchen kann.	2.54	0.97	.67	.71
Nutz4	Ich mache das, weil mir das später mal was bringen kann.	2.54	0.97	.59	.66
Nutz5	Ich mache das, weil andere Leute das auch gut finden.	2.59	1.08	.32	.59
Nutz6	Ich mache das, weil ich dabei Dinge lerne, die mir im Unterricht helfen.	1.76	0.85	.34	.63

$N = 270$; $M = 2.41$; $SD = 0.67$; Cronbachs $\alpha = .73$

Anmerkungen: Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; r_{it} = Trennschärfe; r_F = Faktorladung, (.) = Nebenladung

Komponentenkorrelationsmatrix:

Komponente	Entfaltung	Autonomie
Entfaltung	-	.19
Autonomie	.19	-

Varianzaufklärung beider Komponenten: 51.98%

6.4 Wichtigkeit

Anzahl der Items:	3
Antwortformat:	Vierstufige Likert-Skala, 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt total“
Skalenbildung:	Mittelwert
Anmerkungen:	Eigenwertkriterium genutzt

Var.-Name	Item	M	SD	r_{it}	r_F
Wich3	Ich mache das, weil es mir wichtig ist, dass ich genau das mache.	3.09	0.98	.61	.84
Wich4	Ich mache das, weil ich jede Gelegenheit nutzen möchte, das zu tun.	3.06	0.94	.50	.76
Wich5	Ich mache das, weil ich es wichtig finde, genau das zu können.	2.80	0.98	.54	.80

$N = 270$; $M = 2.98$; $SD = 0.78$; Cronbachs $\alpha = 0.73$; Varianzaufklärung: 64.78%

Anmerkungen: Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; r_{it} = Trennschärfe; r_F = Faktorladung, (.) = Nebenladung

Ausgeschlossene Items:

Wich1	Ich mache das, weil ich nichts Besseres zu tun habe.
Wich2	Ich mache das, weil es nichts anderes in unserer Umgebung gibt.

6.5 Kompetenzüberzeugung

Beschreibung:	Jene Items, die <i>zukunftsorientiert</i> formuliert sind, wurden entfernt. Sie drücken eher ein Streben, denn eine Überzeugung aus.
Anzahl der Items:	3
Antwortformat:	Vierstufige Likert-Skala, 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt total“
Skalenbildung:	Mittelwert
Anmerkungen:	Eigenwertkriterium genutzt

Var.-Name	Item	M	SD	r_{it}	r_F
Komp1	Ich mache das, weil ich echt gut bin darin.	3.30	0.77	.43	.75
Komp3	Ich mache das, weil mir das sehr leicht fällt.	3.04	0.78	.48	.79
Komp5	Ich mache das, weil ich dabei immer alles schaffe, was ich mir vornehme.	2.73	0.84	.41	.73

$N = 269$; $M = 3.02$; $SD = 0.60$; Cronbachs $\alpha = .63$; Varianzaufklärung: 57.68%

Anmerkungen: Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; r_{it} = Trennschärfe; r_F = Faktorladung, (.) = Nebenladung

Ausgeschlossene Items:	
Komp2	Ich mache das, weil ich darin immer besser werden will.
Komp4	Ich mache das, weil ich so gut werden will wie andere.

6.6 Sozialer Bezugsrahmen

6.6.1 Bezugsrahmen Peers

Anzahl der Items:	6
Antwortformat:	Vierstufige Likert-Skala, 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt total“
Skalenbildung:	Mittelwert
Konstrukte in der Faktorenanalyse:	Bezugsrahmen Peers und Bezugsrahmen Familie
Anmerkungen:	Eigenwertkriterium genutzt

Var.-Name	Item	M	SD	r_{it}	rF_1
Peer1	Ich mache das, weil ich da meine Freunde treffe.	2.85	1.16	.77	.88
Peer2	Ich mache das, weil meine Freunde darauf angewiesen sind, dass ich komme.	1.97	0.96	.56	.69
Peer3	Ich mache das, weil ich mein Team nicht hängen lassen möchte.	2.61	1.22	.75	.84
Peer4	Ich mache das, weil meine Freunde das alle machen.	1.83	0.98	.42	.53
Peer5	Ich mache das, weil ich gerne Teil eines Teams oder einer Gemeinschaft bin.	2.86	1.17	.76	.86
Peer6	Ich mache das, weil ich das gerne mit anderen zusammen erlebe.	3.03	1.09	.70	.80

$N = 269$; $M = 2.52$; $SD = 0.85$; Cronbachs $\alpha = .87$

Anmerkungen: Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; r_{it} = Trennschärfe; rF = Faktorladung, (.) = Nebenladung

6.6.2 Bezugsrahmen Familie

Anzahl der Items:	3
Antwortformat:	Vierstufige Likert-Skala, 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt total“
Skalenbildung:	Mittelwert
Konstrukte in der Faktorenanalyse:	Bezugsrahmen Peers und Bezugsrahmen Familie
Anmerkungen:	Eigenwertkriterium genutzt

Var.-Name	Item	M	SD	r_{it}	rF_2
Fam1	Ich mache das, weil meine Eltern sagen, dass das gut für mich ist.	1.85	0.96	.66	.88
Fam2	Ich mache das, weil meine Eltern wollen, dass ich das mache.	1.57	0.83	.65	.88
Fam6	Ich mache das, weil meine Eltern das auch machen.	1.44	0.84	.33	.60

$N = 270$; $M = 1.62$; $SD = 0.70$; Cronbachs $\alpha = .71$

Anmerkungen: Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; r_{it} = Trennschärfe; rF = Faktorladung, (.) = Nebenladung

Ausgeschlossene Items:

Fam3	Ich mache das, obwohl meine Eltern nicht wollen, dass ich das mache
Fam4	Ich mache das, weil ich mein eigenes Ding machen will.
Fam5	Ich mache das, weil meine Geschwister das auch machen.

Komponentenkorrelationsmatrix:

Komponente	Entfaltung	Autonomie
Entfaltung	-	.19
Autonomie	.19	-

Varianzaufklärung beider Komponenten: 61.64%

7 Skala - Ästhetisches Erleben

7.1 Unterbrechung des Kontinuums

Beschreibung:	Voraussetzung für ästhetisches Erleben sind Wahrnehmungen mit Erlebnischarakter (Seel, 2007), die durch das Durchbrechen des Kontinuums eine Befreiung von Zwängen der Konvention ermöglichen (Mattenklott, Rora & Griebel, 2004).
Quelle:	Eigenentwicklung
Anzahl der Items:	5
Antwortformat:	Vierstufige Likert-Skala, 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt total“
Skalenbildung:	Mittelwert
Anmerkungen:	Eigenwertkriterium genutzt

Var.-Name	Item	M	SD	r_{it}	r_F
UKontin1	Wenn ich das tue, erlebe ich es als etwas ganz Besonderes.	3.10	0.83	.40	.65
UKontin2	Dabei gelten andere Regeln als in meinem normalen Leben.	2.93	0.94	.33	.57
UKontin3	Ich habe dabei den Freiraum, Dinge auch mal anders zu machen.	3.24	0.85	.43	.68
UKontin4	Hierbei komme ich aus meinem alltäglichen gewohnten Trott heraus.	3.25	0.95	.39	.64
UKontin6	Wenn ich das tue, bringt mich das immer wieder zum Staunen.	2.78	0.88	.38	.65

$N = 264$; $M = 3.06$; $SD = 0.57$; Cronbachs $\alpha = .63$; Varianzaufklärung: 40.71 %

Anmerkungen: Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; r_{it} = Trennschärfe; r_F = Faktorladung, (.) = Nebenladung

Ausgeschlossenes Item:

UKontin5_r	Ich stoße dabei manchmal an meine Grenzen.
------------	--

7.2 Unwägbarkeit

Beschreibung:	Gemeint sind hier Momente des Staunens, der Spannung, Begegnungen mit Unbekanntem und Momente mit Rätselcharakter, die zur Auseinandersetzung einladen, aber nicht zwingend gelöst werden müssen. Durch die Offenheit und den Raum für Neugier sind diese Erlebnisse zudem schwer planbar (Brandstätter, 2013).
Quelle:	Eigenentwicklung
Anzahl der Items:	4
Antwortformat:	Vierstufige Likert-Skala, 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt total“
Skalenbildung:	Mittelwert
Anmerkungen:	Eigenwertkriterium genutzt

Var.-Name	Item	M	SD	r_{it}	r_F
Unwäg1	Ich kann dabei immer Neues erfahren.	3.30	0.85	.35	.58
Unwäg2	Dabei erlebe ich spannende Situationen.	3.38	0.83	.53	.76
Unwäg3	Es kommt vor, dass etwas total Unerwartetes passiert.	3.14	0.99	.57	.80
Unwäg4	Wenn ich das tue, weiß ich manchmal nicht, was als Nächstes passiert.	2.83	1.04	.56	.78

$N = 269$; $M = 3.16$; $SD = 0.68$; Cronbachs $\alpha = .71$; Varianzaufklärung 54.00%

Anmerkungen: Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; r_{it} = Trennschärfe; r_F = Faktorladung, (.) = Nebenladung

7.3 Involviertheit

7.3.1 Emotionale Involviertheit

Beschreibung:	Dieses Merkmal beschreibt das Erleben von Genussmomenten und Schönheitsempfinden innerhalb der Tätigkeit. Gemeint sind hier Wahrnehmungen, die über das rein instrumentale der Wahrnehmung selbst hinausgehen (Dewey, 1980). Ein Item, das zunächst der Facette „emotionale Involviertheit“ zugeordnet wurde, gruppierte sich mit Items, die „körperliche Involviertheit“ ausdrücken.
Quelle:	Eigenentwicklung
Anzahl der Items:	4
Antwortformat:	Vierstufige Likert-Skala, 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt total“
Skalenbildung:	Mittelwert
Anmerkungen:	Eigenwertkriterium genutzt

Var.-Name	Item	M	SD	r_{it}	r_F
emolnvo1	Es macht mich glücklich das zu tun.	3.84	0.42	.44	.71
emolnvo2	Ich genieße das richtig.	3.65	0.53	.45	.71
emolnvo3	Was ich mache, finde ich einfach toll.	3.92	0.28	.43	.68
emolnvo5	Dabei fühle ich mich richtig wohl.	3.75	0.46	.48	.73

$N = 270$; $M = 3.79$; $SD = 0.30$; Cronbachs $\alpha = .65$; Varianzaufklärung: 50.17 %

Anmerkungen: Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; r_{it} = Trennschärfe; r_F = Faktorladung, (.) = Nebenladung

7.3.2 Körperliche Involviertheit

Beschreibung:	Die besonderen ästhetischen Wahrnehmungen werden durch leibliches Erleben intensiviert. Dies kann sich in körperlichen Reaktionen, wie beispielsweise Gänsehaut oder einem Schauer der Erregung abbilden (Dietrich et al., 2012). Es wurde hier ein Item der Facette „emotionale Involviertheit“ neu zugeordnet.
Quelle:	Eigenentwicklung
Anzahl der Items:	4
Antwortformat:	Vierstufige Likert-Skala, 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt total“
Skalenbildung:	Mittelwert

Var.-Name	Item	M	SD	r_{it}	r_F
körplInvo1	Ich habe dabei schon "Gänsehaut-Momente" erlebt.	3.03	0.98	.43	.69
körplInvo2	Manchmal bin ich währenddessen richtig ergriffen.	2.75	0.90	.45	.71
körplInvo3	Ich bin dann wirklich mit jeder Faser meines Körpers dabei.	3.41	0.73	.36	.63
emolInvo4	Es zieht mich richtig in seinen Bann.	3.26	0.96	.53	.79

$N = 269$; $M = 3.13$; $SD = 0.60$; Cronbachs $\alpha = .67$; Varianzaufklärung 49.87%

Anmerkungen: Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; r_{it} = Trennschärfe; r_F = Faktorladung, (.) = Nebenladung

Ausgeschlossenes Item:

körplInvo4	Wenn ich das mache, dann bin ich auch wirklich von Kopf bis Fuß dabei.
------------	--

7.4 Zeiterleben

Beschreibung:	Die erhöhte Aufmerksamkeit auf die eigene Person kann zu einem differenten Zeiterleben führen. Im Gegensatz zum alltäglichen Erleben kann sich die Person fallen lassen und sich dem ästhetischen Erleben hingeben. Methaphern wie „die Zeit vergeht wie im Flug“ oder „bleibt regelrecht stehen“, beschreiben dieses Erleben (Liebau & Jebe, 2016).
Quelle:	Eigenentwicklung
Anzahl der Items:	5
Antwortformat:	Vierstufige Likert-Skala, 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt total“
Skalenbildung:	Mittelwert
Anmerkungen:	Eigenwertkriterium genutzt

Var.-Name	Item	M	SD	r_{it}	r_F
Zeit1	Ich kann dabei besonders gut abschalten.	3.32	0.89	.32	.52
Zeit2	Ich bin dann wie in einer anderen Welt.	2.99	0.99	.44	.67
Zeit3	Wenn ich einmal angefangen habe, fällt es mir schwer, mich wieder loszureißen.	3.03	0.87	.54	.77
Zeit4	Ich merke gar nicht, wie die Zeit vergeht.	3.56	0.71	.43	.67
Zeit5	Ich bin ganz vertieft in das, was ich mache.	3.38	0.73	.48	.70

$N = 270$; $M = 3.26$; $SD = 0.57$; Cronbachs $\alpha = .68$; Varianzaufklärung 44.87%

Anmerkungen: Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; r_{it} = Trennschärfe; r_F = Faktorladung, (.) = Nebenladung

7.5 Reflexion

Beschreibung:	Erst durch das Bewusstwerden und die Verarbeitung der Wahrnehmung kann eine Art reflexive Distanz geschaffen und das Erlebte zu einer Erfahrung verarbeitet werden. Das ästhetische Erleben wird so zur ästhetischen Erfahrung, die verinnerlicht und auf andere Kontexte bezogen werden kann. So kann beispielsweise nach einem verarbeiteten musikalisch ästhetischen Erlebnis, ein Musikstück anders wahrgenommen werden (Zill, 2015; Zirfas, 2018).
Quelle:	Eigenentwicklung
Anzahl der Items:	5
Antwortformat:	Vierstufige Likert-Skala, 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt total“
Skalenbildung:	Mittelwert
Anmerkungen:	Eigenwertkriterium genutzt

Var.-Name	Item	M	SD	r_{it}	r_F
Reflex1	Was ich mache, bringt mich zum Nachdenken.	2.55	1.00	.55	.72
Reflex2	Wenn ich zurückblicke, merke ich, dass ich bestimmte Dinge dadurch jetzt anders wahrnehme.	2.91	0.98	.51	.69
Reflex3	Ich merke, wie sich durch das, was ich mache, mein Blick auf die Welt verändert.	2.42	0.98	.59	.76
Reflex4	Was ich mache, bringt mich dazu, auch mal etwas in Frage zu stellen.	2.56	1.03	.56	.73
Reflex5	Was ich mache, bringt mich dazu, auch mal mich selbst zu hinterfragen.	2.58	1.02	.61	.78

$N = 270$; $M = 2.60$; $SD = 0.73$; Cronbachs $\alpha = .79$; Varianzaufklärung 54.03%

Anmerkungen: Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; r_{it} = Trennschärfe; r_F = Faktorladung, (.) = Nebenladung

8 Literaturverzeichnis

- Ackermann, H., Retzar, M., Mützlitz, S. & Kammler, C. (2015). *KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS. Zugriff am 02.10.2017.
- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2015). *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch* [Fischer-Taschenbuch], Bd. 3401. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Ameln-Haffke, H. (2010). Ästhetische Erfahrung. Zugriff am 28.05.2019.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorenge- stützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld, Frankfurt am Main: Bertelsmann; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Bäßler, K., Fuchs, M., Schulz, G. & Zimmermann, O. (Hrsg.). (2009). *Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel* (1. Aufl.). Berlin: Dt. Kulturrat.
- Bockhorst, H., Reinwand-Weiss, V.-I. & Zacharias, W. (Hrsg.). (2012). *Handbuch kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 30). München: Kopaed.
- Bos, W., Bonsen, M., Gröhlich, C., Guill, K. & Scharenberg, K. (Hrsg.). (2009). *KESS 7. Skalenhand- buch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 4). Münster: Waxmann.
- Brandstätter, U. (2013). Ästhetische Erfahrung. *Kulturelle Bildung Online*. Zugriff am 28.10.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>
- Braun, T. & Schorn, B. (2013). Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. *Kulturelle Bildung Online*. Zugriff am 04.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetisch-kulturelles-lernen-kulturpaedagogische-bildungspraxis>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Dewey, J. (1980). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dietrich, C., Krininger, D. & Schubert, V. (2012). *Einführung in die Ästhetische Bildung* (Grundlagen- texte Pädagogik). Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: [http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/einfuehrung-in-die-asthetische-bildung\(4276448c-c45b-4be1-8df6-a8a46d30abb9\).html](http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/einfuehrung-in-die-asthetische-bildung(4276448c-c45b-4be1-8df6-a8a46d30abb9).html)
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Ermert, K. (2009). Was ist kulturelle Bildung? In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Dossier Kulturelle Bildung* (S. 1–3). Bonn.
- Fuchs, M. (2008). *Kultur Macht Sinn. Einführung in die Kulturtheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozial- wissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91164-9>
- Fuchs, M. (2013). Auf dem Weg zur Kulturschule. Schulentwicklung und Ästhetisches Lernen. *Zeit- schrift für Erziehungswissenschaft*, 16(S3), 257–271. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0426-9>
- Godau, M., Eusterbrock, L., Haenisch, M., Hasselborn, J., Knigge, J., Krebs, M. et al. (2019). MuBiTec: Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien. In B. Jörissen, S. Kröner & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 1). München: Kopaed.
- Grgic, M. & Züchner, I. (2013). *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist: Die MediKuS-Studie* (1. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Jackson, S. A. & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(2), 133–150.

- Keuchel, S. (2019). Chancen und Herausforderungen für kulturelle Bildungskooperationen im Ganztags: Zu Wirkungsfragen formaler und non-formaler Bildungspraxis. *Kulturelle Bildung Online*. Zugriff am 28.10.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/chancen-herausforderungen-kulturelle-bildungskooperationen-ganztags-wirkungsfragen-formaler>
- Klauk, T. & Köppe, T. (2017). Zur Struktur und Rolle ästhetischer Erfahrung in Emil Staigers »Die Kunst der Interpretation« (1951). *Scientia Poetica*, 21(1). <https://doi.org/10.1515/scipo-2017-0137>
- Krapp, A. (2006). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 280–290). Weinheim: Beltz.
- Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 233–256.
- Kröner, S., Vock, M., Robitzsch, A. & Köller, O. (2012). Highbrow cultural activities, social background, and openness in lower-secondary level students. *Journal for Educational Research Online*, 4(2), 3–28.
- Liebau, E. (2014). Prolog. In Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hrsg.), *Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge* (S. 7–14). Essen: Rat für Kulturelle Bildung e.V.
- Liebau, E. (2015). Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung. *kubi online*. <https://doi.org/10.25529/92552.359>
- Liebau, E. & Jebe, F. (2016). Gegenstände Kultureller Bildung. Der Blick auf die Phänomene und ästhetische Erfahrungen. *Kulturelle Bildung Online*. Zugriff am 15.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/gegenstaende-kultureller-bildung-blick-phaenomene-aesthetischen-erfahrungen>
- Liebau, E., Klepacki, L. & Zirfas, J. (2009). *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule* (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung). Weinheim: Juventa-Verl.
- Mattenklott, G., Rora, C. & Griebel, C. (Hrsg.). (2004). *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung* (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung). Weinheim: Juventa.
- Mehlhorn, G. & Mehlhorn, H. -G. (2003). Kreativitätspädagogik: Entwicklung eines Konzepts in Theorie und Praxis. *Bildung und Erziehung*, 56, 23–45.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.). (2007). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer.
- Otte, G., Lübbe, H. & Wingerter, L. (2020). *Kulturpartizipation in Deutschland. Soziale Ungleichheiten im Freizeit- und Kulturverhalten*. Frankfurt: Campus.
- Peez, G. (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung* (Ästhetik - Medien - Bildung, Bd. 8). München: Kopaed.
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) — ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle* (Materialien zur Bildungsforschung Bd. 24). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Rat für Kulturelle Bildung e.V. (2015). Jugend / Kunst / Erfahrung. Horizon 2015. Zugriff am 28.10.2019. Verfügbar unter: <https://www.flipsnack.com/RatKulturelleBildung/jugend-kunst-erfahrung-horizont-2015/full-view.html>
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Engeser, S. (2019). *FKS - Flow-Kurzskala*. <https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.2667>
- Seel, M. (2007). *Die Macht des Erscheinens. Texte zur Ästhetik* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sting, W. (2017). Ästhetische Praxis des Theaters als Intervention, Partizipation oder einfach nur ästhetische Erfahrung? *Kulturelle Bildung Online*. Zugriff am 10.07.2019. Verfügbar unter:

- <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-praxis-des-theaters-intervention-partizipation-oder-einfach-nur-aesthetische>
- Stuckert, M., Rohde, J., Züchner, I. & Thole, W.. Jugendkunstschulen und kulturpädagogische Projekte als Orte der Bildung: Zentrale Befunde eines Forschungsprojektes.
<https://doi.org/10.25529/92552.101>
- Taube, G. (2019). Wege ins Theater führen über die Hauptstraße der Partizipation - Jugendpolitik für kulturelle Teilhabe. *kubi online*. <https://doi.org/10.25529/92552.151>
- Theurer, C., Löwenberger, K., Berner, N. & Lipowsky, F. (2020). Wer, wie, was? Wieso, weshalb, warum? Kulturelle Bildung im Jugendalter: Ergebnisse aus dem KuBiJu-Projekt. In S. Timm, J. Costa & C. Kühn (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 25–43).
- Thole, W. & Höblich, D. (2014). „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte. Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2. Aufl., S. 83–112). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2_4
- Weishaupt, H. & Zimmer, K. (2013). Indikatoren kultureller Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(S3), 83–98. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0438-5>
- Zacharias, W. (kubi-online, Hrsg.). (2014). *Kulturelle Bildung theoretisch vermessen: Sinnenreich & kunstvoll? mpulsbeitrag im Forum THEORIE: „Kulturelle Bildung - Wo fängt sie an, wo hört sie auf?“ zur Auseinandersetzung mit der Frage „Kulturelle Bildung ohne Künste?“*. Zugriff am 05.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de>
- Zill, E. (2015). SchülerInnen Gehör schenken. >> Ästhetische Erfahrungen von Beteiligten Kultureller Bildungsangebote am Beispiel von Kompositionsprojekten. *Kulturelle Bildung Online*. Zugriff am 07.04.2020.
- Zirfas, J. (2018). Ästhetische Erfahrung. In G. Göbbe & J. Zirfas (Hrsg.), *Kritische Lebenskunst. Analysen-Orientierungen-Strategien* (S. 134–142). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Züchner, I. (2018). Ganztagschulen und Kulturelle Bildung. *kubi online*.
<https://doi.org/10.25529/92552.102>

9 Anhang

9.1 Einleitungstext Fragebogenerhebung

Der folgende Einleitungstext wurde von den geschulten Datenerheber:innen zu Beginn der Befragung vorgelesen.

Vielen Dank, dass du bereit bist, diesen Fragebogen auszufüllen.

Uns interessiert, was du in deiner Freizeit machst und warum du bestimmte Dinge gerne tust. Von Apps bis Sport über Musik oder Design, kannst du nennen was dich gerade am meisten beschäftigt. Besonders interessiert uns dabei, was du in künstlerischen Bereichen so machst. Künstlerisch kann vieles umfassen: Das kann Tanzen, Malen oder Singen sein, aber auch Parcours oder Graffiti. Ebenso kann Bildbearbeitung, die Beschäftigung mit Apps wie musical.ly oder tik tok künstlerisch sein. Denke also ruhig auch an solche Dinge, wenn wir dich fragen, was du am häufigsten oder am liebsten in deiner Freizeit tust.

Es ist für den Fragebogen auch nicht wichtig, ob du das alleine, mit Freunden oder deiner Familie machst.

Unten stehen einige Aussagen, denen du zustimmen oder die du ablehnen kannst. Wichtig ist, dass es dabei um deine persönliche Meinung geht. Es gibt also kein ‚Richtig‘ oder ‚Falsch‘. Der Fragebogen ist außerdem anonym, sodass auch niemand erfahren kann, wo du Kreuze gesetzt hast.

Wenn du jetzt trotzdem nicht teilnehmen möchtest, ist das natürlich auch vollkommen in Ordnung. Du hast dadurch keinerlei Nachteile!

9.2 Fragebogen



WAS? Was machst du in deiner Freizeit am liebsten?

WIE? Wie erlebst du diese Freizeitaktivität? Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu?

Bitte beschreibe die Tätigkeit noch etwas genauer. Kreuze alles Zutreffende an.

Ich mache das regelmäßig.	Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/>
Ich bin dabei allein.	Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/>
Ich mache das in einer Gruppe oder einem Team.	Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/>
Ich mache das in der Schule/ einer Schul-AG.	Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/>
Ich mache das im Verein.	Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/>
Es ist immer ein Erwachsener dabei (Eltern, Lehrer, Trainer oder ein anderer Erwachsener).	Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/>
Ich werde dafür gefahren.	Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/>
Ich kann allein dorthin gelangen.	Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/>
Ich mache das zu Hause.	Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/>

Was ich mache, finde ich einfach toll.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich habe dabei schon "Gänsehaut-Momente" erlebt.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Dabei fühle ich mich richtig wohl.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Wenn ich zurückblicke, merke ich, dass ich bestimmte Dinge dadurch jetzt anders wahrnehme.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich stoße dabei manchmal an meine Grenzen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Wenn ich das mache, dann bin ich auch wirklich von Kopf bis Fuß dabei.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Wenn ich das tue, erlebe ich es als etwas ganz Besonderes.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Dabei gelten andere Regeln als in meinem normalen Leben.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Was ich mache, bringt mich zum Nachdenken.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Dabei erlebe ich spannende Situationen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Ich genieße das richtig.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich bin dann wirklich mit jeder Faser meines Körpers dabei.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Es zieht mich richtig in seinen Bann.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich bin ganz vertieft in das, was ich mache.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Wenn ich einmal angefangen habe, fällt es mir schwer, mich wieder loszureißen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich merke, wie sich durch das, was ich mache, mein Blick auf die Welt verändert.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Manchmal bin ich währenddessen richtig ergriffen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Es kommt vor, dass etwas total Unerwartetes passiert.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Wenn ich das tue, bringt mich das immer wieder zum Staunen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Was ich mache, bringt mich dazu, auch mal mich selbst zu hinterfragen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Es macht mich glücklich, das zu tun.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Wenn ich das tue, weiß ich manchmal nicht, was als Nächstes passiert.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Hierbei komme ich aus meinem alltäglichen gewohnten Trott heraus.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich merke gar nicht, wie die Zeit vergeht.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich kann dabei immer Neues erfahren.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Was ich mache, bringt mich dazu, auch mal etwas in Frage zu stellen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich bin dann wie in einer anderen Welt.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich habe dabei den Freiraum, Dinge auch mal anders zu machen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ich kann dabei besonders gut abschalten.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

WARUM?

Wenn du an diese Tätigkeit denkst: inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu?

Stimmst du total zu Stimmt ziemlich zu Stimmt eher nicht zu Stimmt gar nicht zu

- Ich mache das,**
- ...weil es mir dabei einfach gut geht.
 - ...weil ich da ich selbst sein kann.
 - ...weil es mir danach besser geht.
 - ...weil ich dabei gut abschalten kann.
 - ...weil mir das viel bedeutet.
 - ...weil mich das sehr interessiert.
 - ...weil ich dabei Spaß habe.
 - ...weil ich da neue Sachen lerne.
 - ...weil mir das viel gibt, das zu können.
 - ...weil die Zeit dann wie im Flug vergeht.
 - ...weil ich selbst bestimmen kann.
 - ...weil ich mich dabei ausprobieren kann.
 - ...weil ich da nur für mich bin.
 - ...weil ich mir meine eigenen Ziele setzen kann.
 - ...weil ich mich dabei frei fühle.
 - ...weil ich dabei viele neue Erfahrungen sammle.

Stimmst du total zu Stimmt ziemlich zu Stimmt eher nicht zu Stimmt gar nicht zu

- Ich mache das,**
- ...weil ich dabei viel für mein Leben lerne.
 - ...weil ich das, was ich da lerne, gut gebrauchen kann.
 - ...weil mir das später mal was bringen kann.
 - ...weil andere Leute das auch gut finden.
 - ...weil ich dabei Dinge lerne, die mir im Unterricht helfen.
 - ...weil ich nichts Besseres zu tun habe.
 - ...weil es nichts anderes in unserer Umgebung gibt.
 - ...weil es mir wichtig ist, dass ich genau das mache.
 - ...weil ich jede Gelegenheit nutzen möchte, das zu tun.
 - ...weil ich es wichtig finde, genau das zu können.
 - ...weil ich echt gut bin darin.
 - ...weil ich darin immer besser werden will.
 - ...weil mir das sehr leicht fällt.
 - ...weil ich so gut werden will wie andere.
 - ...weil ich dabei immer alles schaffe, was ich mir vornehme.

Stimmst du total zu Stimmt ziemlich zu Stimmt eher nicht zu Stimmt gar nicht zu

- Ich mache das,**
- ...weil ich da meine Freunde treffe.
 - ...weil meine Freunde darauf angewiesen sind, dass ich komme.
 - ...weil ich mein Team nicht hängen lassen möchte.
 - ...weil meine Freunde das alle machen.
 - ...weil ich gerne Teil eines Teams oder einer Gemeinschaft bin.
 - ...weil ich das gerne mit anderen zusammen erlebe.
 - ...weil meine Eltern sagen, dass das gut für mich ist.
 - ...weil meine Eltern wollen, dass ich das mache.
 - ...obwohl meine Eltern nicht wollen, dass ich das mache.
 - ...weil ich mein eigenes Ding machen will.
 - ...weil meine Geschwister das auch machen.
 - ...weil meine Eltern das auch machen.

ZUM

SCHLUSS

Wie alt bist du?

Jahre _____ Monate _____

Dein Geschlecht?

Bitte kreuze Zutreffendes an.

weiblich

männlich

Vielen lieben Dank, dass du dir die Zeit genommen hast, die Fragen zu beantworten!

Dein KuBJu-Team