



# BILDUNGSPROZESSE IN JUGENDKUNSTSCHULEN UND KULTURPÄDAGOGISCHEN PROJEKTEN



**Jugendkunstschulen**

Eine Studie zu den Wirkungen von **A**ngeboten  
in der kulturrellen Kinder - und Jugendarbeit**t**

# Impressum

Texte  
Marina Stuckert  
Julia Rohde

Verantwortlich  
Werner Thole  
Ivo Züchner

Gestaltung  
Linda Hruza (linda@nobu.studio)

# Inhalt

1	Das Projekt JuArt – Studie zu den Bildungsprozessen von Angeboten in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit .....	2
2	Methodisches Vorgehen .....	3
	2.1 Fragebogenbefragung .....	3
	2.2 Gruppendiskussionen .....	5
3	Ergebnisse aus den Fragebogenbefragungen .....	6
	3.1 Gegenstandsbezogene/spartenspezifische Fähigkeiten .....	7
	3.2 Soziale/Personale Fähigkeiten .....	8
4	Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen .....	13
	4.1 Thematisierung des Kurses bzw. des Projektes .....	13
	4.2 Thematisierung der Gruppe bzw. der Gemeinschaft .....	15
5	Die Ergebnisse im Überblick .....	20
	Projektbeteiligte .....	21

# 1 Das Projekt JuArt –

## Studie zu den Bildungsprozessen von Angeboten in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit

Das Forschungsvorhaben „Bildungsprozesse in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. Studie zu den Wirkungen von Angeboten und Maßnahmen der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten“ (JuArt) ist ein kooperatives Projekt der Universität Kassel und der Philipps-Universität Marburg unter der Leitung von Prof. Dr. Werner Thole und Prof. Dr. Ivo Züchner. Gefördert über den Rat für Kulturelle Bildung, der wesentlich von der Mercator-Stiftung getragen wird, wurden im Zeitraum von 2015 bis 2017 Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zwischen 11 und 19 Jahren innerhalb von Angeboten in Jugendkunstschulen untersucht. Begleitet wurde das Projekt von einem Beirat, dem neben dem „Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen“ (bjke) Wissenschaftler\_innen und Praktiker\_innen der kulturellen, außerschulischen Kinder- und Jugendkulturarbeit angehören. Unter Rückgriff auf einen erweiterten Bildungsbegriff wird angenommen, dass neben kognitivem Wissen Fähigkeiten erworben werden, die es Heranwachsenden ermöglichen, sich selbst in den sozialen Welten zu verorten und sich zudem die Welt zu erschließen. Künstlerisch-kulturelle Bildung wird in Deutschland stark durch außerschulische Akteure geprägt, ohne dass bislang strukturierte empirisch abgesicherte Befunde über konkrete Bildungsprozesse in den kulturellen außerschulischen Angebotsbereichen vorliegen. Zwar ist der musikalische Bereich umfangreicher untersucht, allerdings sind diese Befunde häufig im schulischen Kontext angesiedelt. Bezogen auf das außerschulische Setting deckt die aktuelle Forschung eher die Frage nach dem Nutzungsverhalten von Heranwachsenden bestimmter kultureller Angebote und weniger deren Wirkung ab.

Um diesem Forschungsbedarf nachzukommen, wurden in dem Projekt JuArt Jugendkunstschulen und kulturpädagogische Einrichtungen als ein wesentliches Angebotsfeld der pädagogischen Kinder- und Jugendarbeit untersucht. Da dem außerschulischen Sektor eine wesentliche Rolle für die kulturelle Bildung zukommt, sind Jugendkunstschulen mit ihrem vielseitigen, aber dennoch strukturierten Angebot ein gutes Feld der Kinder- und Jugendarbeit, in dem systematisch erforscht werden kann, wie und auf welche Weise entsprechende kulturelle Lern- und Bildungsprozesse angeregt bzw. unterstützt werden. So wird im Forschungsvorhaben JuArt den Bildungs-„Wirkungen“ von Jugendkunstschulen anhand folgender Fragen nachgegangen:

1. Gegenstandsbezogen/spartenspezifisch: Verändern sich über die Teilnahme an den Angeboten die von den Teilnehmenden selbst eingeschätzte Fähigkeit der Beherrschung künstlerisch, ästhetisch-kultureller Gestaltungstechniken bezogen auf die Sparten Bildende Kunst, Tanz, Theater, Medien und Musik sowie das künstlerisch-ästhetische Selbstbild?
2. Soziale/Personale Dimensionen (Identitätsbezug): Erweitert sich die Selbsteinschätzung von Persönlichkeitsmerkmalen und Orientierungen durch die Teilnahme an den Angeboten (im Sinne personalen und sozialen Lernens)?
3. Sozialer Kontext: Welche Bedeutung schreiben die Teilnehmenden den Peergruppen für ihr Engagement in den kulturell-ästhetischen Projekten und Kursen zu?

# 2 Methodisches Vorgehen

Die Studie zu den Bildungsprozessen von Angeboten in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit (JuArt) umfasst zwei methodische Zugänge. Zum einen wurden eine längsschnittliche standardisierte Fragebogenbefragung und zum anderen qualitativ orientierte Gruppendiskussionen durchgeführt. Auf diese Weise können Erkenntnisse über kausale, den Zusammenhang von Ursachen und Wirkung aufschließende Schlussfolgerungen gewonnen werden. Es wird also der Frage nachgegangen, was die künstlerische, personale oder soziale Entwicklung positiv beeinflusst und unterstützt. Zudem wird die Bedeutung des sozialen Kontextes anhand der Gruppendiskussionen betrachtet, welche mit den Erkenntnissen aus der Fragebogenbefragung kombiniert und zueinander in Bezug gesetzt werden (s. Abb. 1).

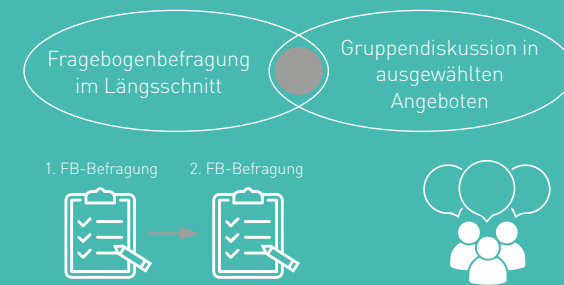


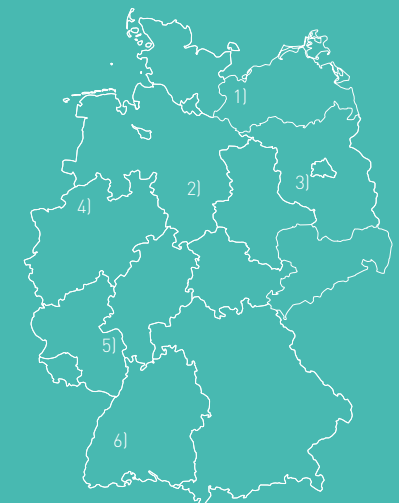
Abb. 1: Design der JuArt-Studie. Anmerkung: Der graue Punkt symbolisiert die Schnittmenge der Erkenntnisse aus beiden Methoden (Fragebögen & Gruppendiskussion).

## Befragung & Stichprobe

Der Befragungszeitraum erstreckte sich auf ein Jahr, von Juni 2015 bis Juli 2016. Innerhalb dieser Zeit fanden sowohl standardisierte Fragebogenbefragungen sowie Gruppendiskussionen statt. Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen zweier unterschiedlicher Angebotsvarianten: sowohl innerhalb intensiver Ferienprojekte als auch langfristig angelegter, wöchentlich stattfindender Kurse.

### 2.1 Fragebogenbefragung

Die Stichprobe der Längsschnittbefragung basiert auf einer Stichprobenziehung von je fünf Jugendkunstschulen für Kurs-Angebote bzw. zwei bis drei für Ferienprojekte aus sechs Regionen (s. Abb. 2). Die Befragung der Kinder und Jugendlichen fand jeweils zu Beginn (t1) und zum Abschluss der Angebote bzw. nach spätestens einem halben Jahr (t2) statt. Zudem erfolgte im Rahmen der zweiten



- 1) Mecklenburg-Vorpommern – Rostock und Umgebung
- 2) Niedersachsen – Hannover und Umgebung
- 3) Berlin und Brandenburg – Berlin und Umgebung
- 4) Nordrhein-Westfalen – Dortmund, Düsseldorf und Umgebung
- 5) Hessen und Rheinland Pfalz – Rhein-Main Gebiet
- 6) Baden-Württemberg – Stuttgart und Umgebung

Datenerhebung eine weitere Befragung mit den Angebotsverantwortlichen (Projekt- bzw. Kursleitende) zur Erfassung von Struktur- und Prozessqualität der Angebote. In insgesamt 36 Jugendkunstschulen konnten 989 11-19-Jährige innerhalb von 37 Ferien-Projekten und 110 Kursen über Fragebögen befragt werden. Bei der Personalbefragung liegen für 120 Angebote Daten zu Aspekten wie Partizipation, Angebotsklima oder Offenheit des Angebots vor.

Es lassen sich einige Besonderheiten bei der Stichprobe der Kinder und Jugendlichen verzeichnen. Die Stichprobe besteht zu über 60% der Teilnehmenden aus der Bildenden-Kunst-Sparte. Fast drei Viertel der Stichprobe setzt sich aus weiblichen Teilnehmenden zusammen. Auffällig ist zudem der hohe sozioökonomische Status der Teilnehmenden. Dabei ist die Stichprobe für das Feld der Jugendkunstschulen relativ typisch, da der sozioökonomische Hintergrund sowie die Sparten- und Geschlechterverteilung die tatsächliche Angebotslage und Teilnehmerschaft gut widerspiegeln – gegenüber der Gesamtheit aller Kinder und Jugendlichen ist diese Gruppe jedoch spezifisch. So zeigen bspw. die World Vision Studien, dass gerade Mädchen und Kinder aus den oberen sozialen Schichten in Angeboten des kulturell-ästhetischen Bereichs aktiv sind. Hingegen sind Jungen und Kinder aus ressourcenärmeren Familien deutlich unterrepräsentiert. Bei den eingesetzten Fragebögen (t1 & t2) liegt der Fokus zum einen auf der Selbsteinschätzung des Wissens und Könnens innerhalb der unterschiedlichen Sparten und zum anderen auf der Selbsteinschätzung von Persönlichkeitsmerkmalen der Heranwachsenden. Methodenkasten 1 verdeutlicht wie die Fragebögen mit Fragen zu verschiedenen „Konstrukten“ aufgebaut waren. Die Fragebögen wurden zudem an die verschiedenen Sparten angepasst. Auf diese Weise können Vergleiche angestellt werden: Wie unterscheiden sich Veränderungen der Selbsteinschätzung innerhalb der Sparten, bezogen auf bestimmte Fähigkeiten? So wird bspw. die Veränderung des fachspezifischen künstlerischen Fähigkeitsselbstkonzepts (Beispielfrage: „Es fällt mir schwer  leicht Proportionen beim Gestalten (oder Zeichnen, Malen, Werken, Tönen) einzuhalten.“) im Vergleich zwischen den Teilnehmenden an Kunst-Angeboten und denjenigen an Musik-Angeboten betrachtet. Einen weiteren wichtigen Kontrast bei den Fragebogenbefragungen bildet die Unterscheidung der Angebotsform zwischen den kurzen intensiven Ferienprojekten und den längerfristig angelegten Kursen.

Methodenkasten 1: Was ist ein Konstrukt?

Als „Konstrukt“ wird ein theoretisches Gebilde bezeichnet, was in der Wissenschaft eingesetzt wird, um bestimmte Persönlichkeitseigenschaften zu erfassen. Dieses besteht aus verschiedenen Fragen, über die ein Sachverhalt konstruiert wird. Z. B.: Das Konstrukt der Fähigkeit zur Reflexion wurde im Fragebogen über folgende Fragen erfasst:

Reflexionsfähigkeit	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
Manchmal hinterfrage ich die Art, wie andere etwas tun und denke über einen besseren Weg nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mag es darüber nachzudenken, was ich getan habe und überlege mir andere Wege, wie man in dieser Situation handeln könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke oft über meine Handlungen nach, um zu überlegen, ob ich das was ich tat, besser machen könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich überdenke meine Erfahrungen oft, damit ich aus ihnen lernen kann und mein Verhalten beim nächsten Mal verbessern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2.2 Gruppendiskussionen

Bei der Durchführung von Gruppendiskussionen stehen individuelle Aussagen, Orientierungen und Meinungen der einzelnen Teilnehmenden oder einzelner Gruppen im Vordergrund. Das Ziel der Zusammenstellung der Stichprobe für die Gruppendiskussionen bestand darin, eine möglichst reiche Vielfalt der teilnehmenden Kurse und Projekte zu erreichen. Folgende Aspekte wurden deshalb berücksichtigt:

- Sparte
- Gruppenzusammensetzung (Alter, Geschlecht, Milieuzugehörigkeit)
- Angebotsform und -rahmung
- zeitliche Dauer (wie lange bestand die Gruppenzusammensetzung bereits?)
- geographische Faktoren, d. h., ob ein Angebot eher im ländlichen oder städtischen Umfeld stattfand

Da die Gruppendiskussionen nacheinander erfolgten, konnte während der Materialerhebung kontinuierlich nach weiteren Kontrasten zu den jeweils bereits vorliegenden Ergebnissen gesucht werden. Die konkrete Gruppenauswahl war also nicht von vornherein festgelegt, sondern ergab sich vielmehr schrittweise im Laufe des Forschungsprozesses. Die Stichprobe beläuft sich auf neun Gruppen, in welchen 63 Kinder und Jugendliche aus der Fragebogenbefragung erreicht wurden.

Die Gruppendiskussionen wurden parallel zu den Fragebogenbefragungen des zweiten Messzeitpunktes (t2) in den ausgewählten Kursen und Projekten geführt. Mithilfe dieser soll die soziale Seite der kulturell-ästhetischen Bildungsprozesse untersucht werden – schließlich finden die Kurse und Projekte der Jugendkunstschulen im Rahmen von Gruppen statt. Erforscht wird so auch, inwiefern sich über die jeweiligen Gruppenkonstellationen der Angebote für die Teilnehmenden Bildungszugänge und -erfahrungen eröffnen.

Die Gruppendiskussionen waren als alltagsnahe Gespräche angelegt, damit sich die Teilnehmenden wohl fühlen und ihre Meinung frei äußern konnten. Da die befragten Jugendlichen meistens bereits zum ersten Messzeitpunkt (t1) an JuArt teilgenommen hatten, waren sie, ebenso wie die Jugendkunstschulen, zu diesem Zeitpunkt schon etwas mit dem Forschungsprojekt vertraut. Dadurch wurde die Herstellung einer angenehmen, alltagsnahen Atmosphäre während der Gruppendiskussionen erleichtert.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen orientiert sich schließlich an zwei Bereichen:

1. **Thematisierung des Kurses bzw. des Projektes:** Hier werden Zugangswege & Motivationen der Teilnehmenden sowie ihr Verständnis der Kurse und Projekte untersucht.
2. **Thematisierung der Gruppe bzw. der Gemeinschaft:** Hier liegt der Blick auf dem Verständnis der Gemeinschaft der Teilnehmenden sowie ihrem Umgang mit Differenz. Außerdem werden Abgrenzungsprozesse der Gruppen untersucht.

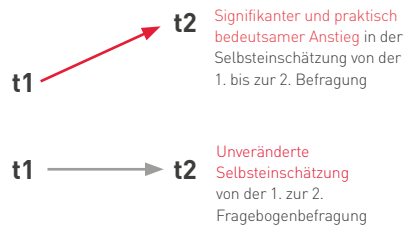
# 3 Ergebnisse aus den Fragebogenbefragungen

Unter der Berücksichtigung der übergreifenden Fragestellung von JuArt zielen die Analysen vor allem darauf, Aussagen über den Einfluss von Angebotsstrukturen und -verlauf auf die Veränderung von (selbsteingeschätzten) Fähigkeiten und Verhalten von Teilnehmenden zu treffen. Im Folgenden werden die Veränderungen zwischen dem ersten (t1) und zweiten (t2) Befragungszeitpunkt präsentiert. Zum einen wird berichtet, ob sich eine Veränderung im jeweiligen Konstrukt zeigt. Zum anderen erfolgt eine Erklärung zu der Frage nach den Einflussfaktoren – warum verändern einige Teilnehmende ihre Selbsteinschätzung stärker als andere? Die Untersuchungen bestehen somit aus folgenden Schritten:

1. Vergleich der Entwicklung zwischen erster und zweiter Befragung: Zeichnen sich signifikante Veränderungen in der Selbsteinschätzung der Teilnehmenden (TN) im Spartenvergleich ab?
2. Ergeben sich im Vergleich zwischen Ferienprojekten und Kursen (Angebotsform) unterschiedliche Entwicklungen?
3. Um die Frage nach dem „Warum“ vertieft beantworten zu können – also warum es zu Veränderung (zu Bildungsprozessen) kommt – werden innerhalb weitergehender Analysen neben den gerade benannten Faktoren (Sparte bzw. Angebotsform) weitere mögliche Einflüsse (s. Methodenkasten 2) auf die Entwicklung der selbsteingeschätzten Fähigkeiten kontrolliert.

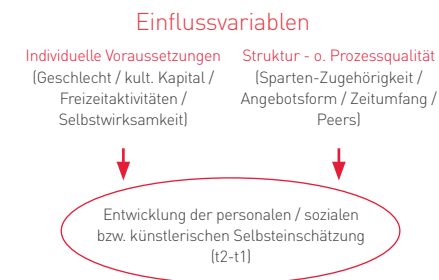
Methodenkasten 2: Erklärung der Untersuchungsschritte für die Ergebnisdarstellung

## 1. „Befunde zur Entwicklung“



Bei den Pfeil-Angaben geht es um den Vergleich zweier Gruppen, wie sie sich über die Zeit – d. h. in der 1. und 2. Fragebogenbefragung – selbst einschätzen und ob es zu Veränderungen kommt. Die Gruppen unterscheiden sich hierbei entweder zwischen Sparten oder zwischen Angebotsformen (Kurse vs. Projekte). Je nachdem, welches Konstrukt betrachtet wird, gehören die TN entweder der einen oder der anderen Gruppe an (z. B. für die Einschätzung künstlerischer Fähigkeiten gehören die TN entweder der Bildenden-Kunst-Sparte oder der Musik-Sparte an). Somit verweisen die Pfeile auf die jeweiligen Entwicklungen der Gruppen.

## 2. „Entwicklung beeinflusst durch ...“



In diesem Analyseschritt wird der Frage nachgegangen, wie JKS-Angebote zu Bildungsprozessen beitragen können, d. h. welche Bedingungen hierfür ausschlaggebend sind. Dafür wurden verschiedene Einflussfaktoren geprüft. Der Fokus liegt insbesondere auf der Struktur spezifischer Angebote (Welche Sparte? Welche Form – Kurse oder Projekte?) bzw. auf der Prozessqualität (Welcher Zeitumfang? Wie ist das Klima zwischen Peers? Zwischen TN und Kursleitenden? Wie anstrengend, offen, partizipativ wird das Angebot von den TN wahrgenommen?). Zudem werden auch individuelle Voraussetzungen geprüft, wie sich diese auf Veränderungen auswirken.

### 3.1 Gegenstandsbezogene/spartenspezifische Fähigkeiten

Bei der Betrachtung geht es um das künstlerische Handeln, also um das Erlernen technisch-handwerklicher aber auch artistisch-künstlerischer Anteile innerhalb der verschiedenen Sparten.

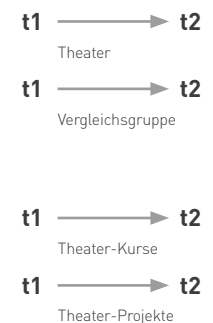
#### Künstlerisches Fähigkeitsselbstkonzept

1. Das Fähigkeitsselbstkonzept steigt bei TN der Bildenden-Kunst-Sparte signifikant. Hingegen bleibt dieses bei der Vergleichsgruppe (TN an Musik-Angeboten) unverändert.
2. Zudem haben die TN innerhalb längerfristig angelegter Kurse einen signifikanten Anstieg von der ersten (t1) zur zweiten Befragung (t2) im Vergleich zu TN an Ferienprojekten.
3. Dass sich hier einige Befragten anders entwickeln als andere liegt zum einen an der *Dauer der Bildenden-Kunst-Angebote*, die einen positiven Einfluss auf die Veränderung hat. D. h. je länger die TN ein Angebot aus der Sparte der Bildenden Kunst an der Jugendkunstschule wahrnehmen, desto höher entwickelt sich ihre Einschätzung im künstlerischen Fähigkeitsselbstkonzept. Interessant ist zudem, dass diejenigen, die bei *Kursleitenden sind*, *welchen eine Beteiligung von den TN bei der Auswahl der Themen wichtig ist*, einen höheren Anstieg in der Selbsteinschätzung des künstlerischen Fähigkeitsselbstkonzepts haben.



#### Schauspielerisches Fähigkeitsselbstkonzept

1. Das schauspielerische Fähigkeitsselbstkonzept bleibt in allen betrachteten Sparten relativ unverändert.
2. Auch im Vergleich der Angebotsformen zeigt sich keine Zunahme für eine der Formen.
3. Allerdings scheint die *Intensität des Theaterangebots* in der Jugendkunstschule eine Rolle bei der Entwicklung zu spielen. Je länger diese laufen, desto positiver wirkt sich das auf die Entwicklung des schauspielerischen Selbstkonzepts aus. Hier zeigt sich im Gegenteil zum ersten einfachen Vergleich ein positiver Effekt der Zugehörigkeit zu *intensiven Ferienprojekten*. Auch das Geschlecht beeinflusst die Einschätzung der schauspielerischen Fähigkeiten: Jungen haben eine signifikant höhere Entwicklung. Auf Ebene der Angebotsqualität hat eine *gute Beziehung zwischen TN*



und Angebotsleitenden einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung der Einschätzung schauspielerischer Fähigkeiten. Somit scheint eine angstfreie, humorvolle und vertrauensvolle Atmosphäre lohnenswert zu sein. Interessant ist, dass diejenigen, die keine große Beachtung gegenüber *Peerbeziehungen* schenken, einen höheren Anstieg in der Selbsteinschätzung des schauspielerischen Fähigkeitsselbstkonzepts haben.

### Tänzerisches Fähigkeitsselbstkonzept

1. Bei dem tänzerischen Fähigkeitsselbstkonzept ist auffällig, dass sowohl die TN an Tanz-Angeboten als auch die TN der Vergleichsgruppe (hier: Bildende Kunst) eine Steigerung der Fähigkeit über die Zeit berichten.
2. Es findet sich eine stärkere Steigung der selbstwahrgenommenen tänzerischen Fähigkeiten am Ende von (kurzen aber intensiven) Tanz-Projekten als bei Tanz-Kursen.
3. Bei den komplexeren Analysen zeigt sich jedoch, dass der Effekt lediglich bei der Teilnahme an der *Tanz-Sparte* nachweisbar ist und vor allem bei TN, die bereits länger an *Tanz-Angeboten partizipieren (Dauer)*. Damit lässt sich auch die signifikante Entwicklung der Bildenden Künstler-Gruppe begründen, dass für das tänzerische Fähigkeitsselbstkonzept *Tanz-Erfahrung in der Freizeit* bedeutsam ist: diejenigen, die bei der ersten Befragung (t1) nicht bei Tanz-Angeboten in der Freizeit teilnehmen (also die Künstler im Vergleich zu den Tänzern) schätzen auch ihre tänzerischen Fähigkeiten signifikant geringer ein, haben dann aber eine signifikant höhere Entwicklung. Ähnlich ist es in Bezug auf das Geschlecht: Mädchen schätzen sich zu t1 signifikant höher ein, Jungen holen in der Entwicklung jedoch auf. Das deutet darauf hin, wie wichtig Tanz-Erfahrungen auch für die Fähigkeitseinschätzung der Jungen sind. Eine Relevanz für die Entwicklung tänzerischer Fähigkeitseinschätzung scheint zudem die *Gruppengröße* zu spielen – je mehr TN, desto höher ist die Entwicklung in der Selbsteinschätzung.



### 3.2 Soziale/Personale Fähigkeiten

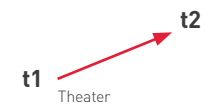
Bei der Untersuchung dieser Dimension geht es um die Prüfung, ob das soziale Geschehen bzw. das gemeinsame Lernen in Angeboten der Jugendkunstschulen eine Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und für das soziale Lernen hat.

### Perspektivenübernahme

1. Die Einschätzung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme

steigt bei TN von Theater-Angeboten an, wohingegen sich bei TN der anderen Sparten kaum eine Veränderung zeigt.

2. Dabei steigt die Einschätzung insbesondere bei TN langfristiger Theater-Kurse an, während sich diese Veränderung bei TN an Theater-Projekten nicht abzeichnet.
3. Die komplexen Analysen der Einflüsse belegen auch hier den spartenspezifischen Effekt der *Theater-Sparte* sowie des *Angebotsumfangs*. D. h. die TN, die zur Theater-Sparte gehören und mehr als 30 Stunden in einem halben Jahr daran teilnehmen, schätzen sich bei der ersten Befragung (t1) geringer ein, haben jedoch eine signifikant höhere Entwicklung in der Perspektivenübernahme. Auf der Ebene der Prozessqualität sind *Peerbeziehungen* für die Einschätzung der Perspektivenübernahme zu t1 sehr wichtig, jedoch holen diejenigen in der Entwicklung auf, die keine große Beachtung gegenüber Peerbeziehungen schenken. Zudem wirken sich *altersdurchmischte Gruppen* sowie eine bejahende Haltung der Angebotsleitenden gegenüber einem *guten Arbeitsklima* positiv auf den Zuwachs an Selbsteinschätzung in der Perspektivenübernahme aus.



### Fantasie

1. Sowohl bei TN, die an Kunst-Angeboten partizipieren, als auch bei denjenigen an anderen Sparten liegt eine signifikante Entwicklung der Fähigkeit zur Fantasie vor.
2. Auch in diesem Punkt zeigen die Einschätzungen der TN an Kunst-Kursen eine substantielle Veränderung, die sich bei den TN der Kunst-Projekte nicht findet.
3. Der Befund der langfristigen Kurse deckt sich mit den Einfluss-Analysen, denn die TN der *Bildenden Kunst-Sparte* mit einem *hohen Angebotsumfang* weisen eine signifikant höhere Entwicklung der Fantasie auf. Hier zeigt sich kein Einfluss der anderen Sparten. Zudem sind individuelle Voraussetzungen der *literarischen Aktivitäten in der Freizeit* und Selbstwirksamkeit von Relevanz. So schätzen sich die TN, die literarischen Aktivitäten nachgehen sowohl zu Beginn der Befragung als auch in der Entwicklung in ihrer Fantasie höher ein. Diejenigen mit geringerer Selbstwirksamkeit haben zu Beginn auch eine geringere Fantasie-Einschätzung, weisen aber einen signifikanten Entwicklungssprung auf. Darüber hinaus verwundert der Befund, dass TN, die bei



Kursleitenden sind, welche einen *hohen Wert darauf legen, dass die TN während der Kursstunden konzentriert arbeiten können*, eine signifikant geringere Fantasie-Entwicklung haben. Dies lässt sich jedoch vor dem Hintergrund des nächsten Konstrukts des „Einfallsreichtums“ systematischer interpretieren.

## Einbildungskraft

- Wie auch bei der Fantasie steigt die Einschätzung der eigenen Einbildungskraft bei TN an der Bildenden Kunst-Sparte signifikant an, bleibt jedoch bei der Vergleichsgruppe (TN an anderen Sparten) konstant.
- Kein Unterschied zeigt sich zwischen der Entwicklung von TN von Kunst-Kursen und Kunst-Projekten.
- Tatsächlich hat der Gegenstandsbezug zu Kunst-Angeboten hier eine hohe Relevanz, wie sich auch in der Analyse der Einflüsse zeigt: TN in *Bildenden Kunst-Angeboten*, haben eine signifikant höhere Entwicklung in der Einbildungskraft. Wie bei der Fantasie spielt die Selbstwirksamkeit für die Einbildungskraft eine Rolle, da TN mit einer geringeren Selbstwirksamkeit sich auch im Einfallsreichtum schwächer einschätzen, diesen Nachteil aber in der Entwicklung aufholen können – was darauf hinweist, wie bedeutend die Betätigung in der Jugendkunstschule für die Entwicklung der Persönlichkeit ist. Zudem ist ein weiterer Hinweis auffällig, der mit dem Befund auf der Prozessebene von der Fantasie gut interpretierbar ist. Auch im Falle der Einbildungskraft haben TN, die bei Kursleitenden sind, welche *hohen Wert darauf legen, dass die TN während der Kursstunden konzentriert arbeiten können*, zu Beginn der Befragung zwar eine höhere Einschätzung aber einen geringeren Zuwachs.

Demgegenüber haben TN, die zustimmen, dass ihr Angebot einen hohen Grad an *neuen Erfahrungen und die Möglichkeit neue und ungewöhnliche Dinge auszuprobieren* aufweist, einen signifikant höheren Zugewinn in der Einbildungskraft. Daher könnten die Einflüsse der Prozessebene beider Konstrukte darauf hinweisen, dass für die Unterstützung der Entwicklung von Fantasie bzw. Einbildungskraft eher die Öffnung für vielfältige Impulse, um Erfahrungen in neu gemeisterten Herausforderungen zu sammeln, von Bedeutung ist.



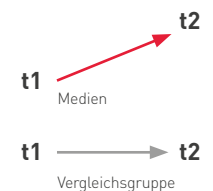
## Reflexionsfähigkeit

- Die Einschätzung der Reflexionsfähigkeit steigt bei den TN der Bildenden Kunst-Angebote signifikant an, was sich bei den anderen Sparten nicht abbildet.
- Im Vergleich von Kunstprojekten und -kursen zeigen sich bei den TN keine Unterschiede.
- Der Effekt der *Bildenden Kunst-Sparte* lässt sich bei den tieferen Analysen hinsichtlich der Einflüsse nachweisen. Somit kann der Teilnahme an der *Bildenden Kunst-Sparte* zugesprochen werden, dass diese zu einer reflexiveren Haltung der TN beiträgt. Dies ist ein äußerst wichtiger Befund, da in der Bildungstheorie die Fähigkeit zur Reflexion grundlegend ist. Und da die Reflexion des Künstlerischen als ein zentrales Ziel kultureller Bildung ausgewiesen wird (z. B. Fuchs, 2011) und insbesondere in der Bildenden Kunst von der Verknüpfung der Sinneserfahrung und Reflexion ausgegangen werden kann, bestätigt das Ergebnis diese theoretischen Überlegungen. Ergänzend kommen Einflüsse auf der Prozessebene hinzu. TN in Angeboten, bei welchen sie dem Vorhandensein von *Partizipation* sowie einem *guten Bezug zur/zum Kursleitenden* zustimmen, weisen eine signifikant höhere Entwicklung auf. Naheliegend ist der bedeutsame Einfluss des sozialen Engagements in der Freizeit, was sich positiv auf die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit auswirkt. Naheliegend, da die eigene Mitgestaltung und Partizipation Kernaspekte kulturellen außerschulischen Lernens darstellen und somit unweigerlich mit reflexivem Denken verknüpft sind.

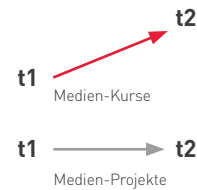


## Kritikfähigkeit

- Die selbsteingeschätzte Kritikfähigkeit verändert sich zugunsten der TN innerhalb von Medien-Angeboten, was sich innerhalb der Vergleichsgruppe (TN an Theater-Angeboten) nicht zeigt.
- Zudem scheint die Selbsteinschätzung der Kritikfähigkeit in hohem Maße von der Struktur der Angebote (hier: längerfristige Kurse) abzuhängen, indem eine längerfristige Kursteilnahme zu stärkeren Veränderungen der Selbstbeschreibung führt als die Teilnahme an Projekten.
- So zeigt sich in den Analysen bedeutsamer Einflüsse, dass die TN, welche an *Medien-Angeboten* teilnehmen eine signifikant hö-

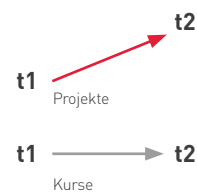


here Entwicklung der Kritikfähigkeit aufweisen, was sich tendenziell auch bei der Teilnahme an längerfristigen *Kurs-Angeboten* abzeichnet. Zudem haben diejenigen TN eine höhere Entwicklung, die dem Vorhandensein von der *Möglichkeit zum Ausprobieren neuer Dinge* sowie von *häufiger Gruppenarbeit* zustimmen. Somit liegt hier ein Hinweis darauf vor, dass es zur Unterstützung der Kritikfähigkeit herausfordernder, neuer Aufgaben bedarf, die den Austausch mit Peers vorsehen.



## Soziales Selbstkonzept

1. Das soziale Selbstkonzept scheint sich unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sparte zu entwickeln (hier bestand im Vorfeld auch keine Annahme, dass es an eine bestimmte Sparte gekoppelt ist, sondern eher an die gemeinschaftlichen Angebote der Jugendkunstschule an sich).
2. Jedoch zeigt sich bei der Teilnahme an (zeitlich kompakten) Projekten eine positive Auswirkung auf das soziale Selbstkonzept, d. h. die intensive Auseinandersetzung miteinander lässt offensichtlich (mindesten kurzfristig) eine besondere Entwicklung wahrnehmen.
3. Der Effekt der Projekt-Form wird durch die Analysen der Einflüsse bestätigt, denn die TN an *kompakten Projekten* überholen in ihrer Entwicklung die höhere Einschätzung, die bei Kurs-TN zu t1 bestand. Allerdings ist zudem festzustellen, dass sich diejenigen, die schon *länger in der JKS dabei sind* und diejenigen, bei welchen das *Angebot einen hohen Stundenumfang* aufweist, signifikant höher in der Entwicklung des sozialen Selbstkonzepts einschätzen. Hier könnte die Schlussfolgerung gezogen werden, dass diejenigen innerhalb der Projekte profitieren, die eher mit den Strukturen der Jugendkunstschulen vertraut sind und sich bzgl. der Kontaktaufnahme mit anderen eher kommunikative Kompetenzen zuschreiben. Da zudem eine Abhängigkeit des sozialen Selbstkonzepts von der Einschätzung eigener Selbstwirksamkeit besteht (zu t1 schätzen sich diejenigen mit höherer Selbstwirksamkeit höher ein, diejenigen mit geringerer holen in der Entwicklung auf), können bekannte Strukturen in einem Umfeld, in welchem es auf schnelle Kontaktaufnahme ankommt, wie es in Ferien-Projekten oftmals der Fall ist, hilfreich sein. Darüber hinaus gliedert sich der Befund in diese Argumentationslinie ein, dass eine wertschätzende und konstruktive Haltung der Kursleitenden – hier der *adäquate Umgang mit Fehlern ohne Bloßstellung* – für die Entwicklung des sozialen Selbstkonzepts hoch relevant ist.



# 4 Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen

## 4.1 Thematisierung des Kurses bzw. des Projektes

### Zugang und Motivation

Die jüngeren Jugendlichen zeigen, dass sie bereits im Vorfeld ihrer Teilnahme ein großes Interesse am Kurs- bzw. Projektgegenstand haben. Dies wird an Aussagen wie *„ich wollte schon immer mal nähen“* (Transkript Nähen1, Z. 157 f.) oder *„ich hab großes Interesse am Zeichnen“* (Transkript Wand, Z. 208) deutlich. Die Teilnehmenden berichten oft von der besonderen Bedeutung familiärer Einflüsse für ihre Motivation und ihren Zugang. Vor allem in den beiden Näh-Angeboten wird die handwerklich-künstlerische Tätigkeit stark an die familiäre Identität gebunden und der Einfluss von Verwandten bezüglich der Entwicklung von Interesse für kulturelle Angebote betont. Auch bezüglich des konkreten Zugangs verweisen die Jugendlichen auf elterliche Hinweise und Aktivitäten, die sie motivierten, anregten oder ihnen deutlich nahe legten, bestimmte kulturell-ästhetische Angebote wahrzunehmen.

Ausgeprägtes Interesse und besondere Bedeutung der Familie

„... es muss halt Spaß machen, das ist die Hauptsache“  
– Verständnis der Kurse und Projekte

Die Jugendlichen betonen das Erleben von Spaß und Freude während der Angebotszeiten und schreiben diesem eine große Bedeutung zu. Spaß wird auch als konkrete und grundlegende Erfahrung im Rahmen der Kurse und Projekte präsentiert, die den Motivationslevel stabilisiert und zu weiterem Engagement in den Angeboten ermuntert. So können auch auftretende Hürden die Motivation der Jugendlichen nicht mindern. Der erlebte Spaß scheint beispielsweise ebenso die Herausforderung bewältigen zu helfen, schulische Anforderungen mit der oft zeitintensiven Freizeitbeschäftigung an der Jugendkunstschule zu vereinbaren, oder das von anderen Jugendlichen ihnen gegenüber vorgetragene Unverständnis aufgrund ihres kulturellen Engagements zu entgegnen. So führt unter anderem die Teilnehmerin eines Theater-Kurses aus: *„... manchmal ist es sehr stressig, auch mit der Schule [...] Aber (...) Aber es- es macht Spaß und es ist m- es ist es mir Wert so viel Zeit darein zu stecken“* (Transkript Junges Theater, Z. 576 ff.).

Die Teilnahme bereitet Spaß und dieser motiviert das Engagement



Die Verwendung des Begriffes „Spaß“ artikuliert für die Jugendlichen in erster Linie das Bedürfnis, einer Tätigkeit nachgehen zu wollen, die weitgehend frei von Zwecken oder Zielen ist, ihnen also auch bzw. vornehmlich Freude bereitet. Das Erleben von Spaß koppeln die jüngeren Jugendlichen zudem an das Erlebnis, aus dem gewohnten Trott des zuweilen doch als belastend erlebten, Zweckrationalitäten folgenden Alltags auszubrechen. Die Angebote entfalten für sie deshalb eine entspannende und ausgleichende Wirkung, die sie individuell auch nutzen, um ein emotionales Gleichgewicht zu gewinnen oder zu erhalten.

Als grundlegend von Bedeutung für die Ermöglichung dieser Erfahrungen bestimmen die Teilnehmenden die jeweilige Organisation und Struktur der Angebote. Vor allem der, insbesondere von den Angebotsleitungen gestalteten, organisationalen Rahmung der Angebote wird eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Die Teilnehmenden beschreiben die Jugendkunstschule fast durchgehend als einen besonderen Bildungsraum. Inhaltlich schmücken sie diesen beinahe ausschließlich über die Abgrenzung zu schulischen Erfahrungen aus. Sie erleben die Strukturen, die Atmosphäre und die Möglichkeiten in den Kursen und Projekten als starken Kontrast zum schulischen Lernalltag und verweisen dabei vor allem auf zwei Aspekte:

1. die Möglichkeit, den jeweiligen künstlerischen bzw. kulturellen Tätigkeiten weitgehend selbstbestimmt nachzugehen.
2. die Möglichkeiten, sich ohne Zeit- und Leistungsdruck kreativ zu entfalten: Vor allem die aus der Schule bekannte Bewertung und Benotung von Leistungen, welche in den Jugendkunstschulangeboten entfällt, weisen sie als relevant für die Erfahrung von Freiheit, Selbstbestimmung und Wertschätzung aus.

Die gewonnenen Freiheiten nutzen die jüngeren Jugendlichen zum Teil auch für die Ausführung ganz anderer Dinge – bspw., um Arbeiten für die Schule zu erledigen, wie Estnasty aus einer der Nähgruppen berichtet: „Manche Stunden machen wir einfach gar nichts oder wir üben für die Schule [...] auch wenn man hier Design-Kurs hat muss man einfach üben und dann versteht er [der Kursleiter, Anm. d. Autorengruppe] das aber auch“ (Transkript Nähen2, Z. 380 ff.). Betont wird so auch die wahrgenommene Freiheit, manchmal einfach „nichts zu tun“ oder zu „gammeln“.

Keine Benotung, kein Zeitdruck und Eröffnung vielfältiger Freiheiten

Wird den Äußerungen der jüngeren Jugendlichen und ihrem Blick auf die kulturellen Kurse und Projekte vertraut, dann erleben sie diese als Orte, die zwar einer gewissen Organisation und Rahmung unterliegen, zugleich jedoch auch als Räume, die sie selbst gestalten können. Die Erfahrung, dass sie die inhaltlichen und strukturellen Arrangements mitgestalten können, ermöglicht es den Jugendlichen, ihre Teilnahme an den kulturellen Kursen und Projekten mit ihren sonstigen Alltagsgestaltungen und ihren Lebenswelten zu harmonisieren.

#### 4.2 Thematisierung der Gruppe bzw. der Gemeinschaft

..... 'ne richtige freundschaftliche Clique sozusagen'  
– Spuren der Vergemeinschaftung

Auch in Bezug auf das Gemeinschaftsgefühl betonen die Teilnehmenden die Bedeutung des Erlebens von Spaß und Freude in den Kursen und Projekten. Folgt man der Perspektive, die sie hierzu artikulieren, erfahren sie Spaß an der Teilnahme auch dadurch, dass sie ihre sozialen Interessen, wie private Gespräche oder gelegentliches Herumalbern, in den Kursen und Projekten nicht aufgeben müssen: „also ich glaube, alleine würde es jetzt nicht so viel Spaß machen und [...] dadurch, dass wir halt in einer Gruppe sind, macht das noch mehr Spaß [...] dass wir jetzt gelacht haben und Blödsinn gemacht haben, bisschen, gehört auch irgendwie dazu“ (Transkript Nähen1, Z. 367 ff.).

Auch aus dem Miteinander der Gruppe schöpfen die jüngeren Jugendlichen wieder Motivation und schreiben dem sozialen Aspekt zudem eine zentrale Bedeutung für ihr subjektives Wohlbefinden zu. Als äußerst wichtig markieren sie in diesem Zusammenhang die Kursleitungen, welche sie als fachlich kompetente Beratungs- bzw. Unterstützungsinstanzen bezüglich der Kurs- und Projekthinhalte wahrnehmen, andererseits aber auch auf sozialer Ebene adressieren. Dies beschreibt beispielsweise die 16-jährige Corbreit folgendermaßen: „So quasi ne richtige freundschaftliche Clique sozusagen schon, nicht nur Schüler und Lehrer“ (Transkript Orchester, Z. 230 ff.).

Der Perspektive der Teilnehmenden folgend, zeigt sich im Hinblick auf die Bedeutung der Gemeinschaft ein vielfältiges Bild in den Gruppen. Es beinhaltet, wie die jüngeren Jugendlichen das Miteinander innerhalb ihrer Gruppe wahrnehmen bzw. als wie relevant sie dieses erachten – nicht nur in einem allgemeinen Sinne, sondern auch in Bezug auf kulturell-ästhetische Bildungsprozesse und -er-

Fließende und gestaltbare Übergänge zwischen Alltag und kulturellem Engagement

Das soziale Miteinander & die Kursleitung werden als wichtig ausgewiesen

fahrungen, die ihnen in den Angeboten ermöglicht werden. Über eine Einordnung dieses Bildes und dieser Bedeutungszuschreibungen in folgender Tabelle (s. Abb. 3) zeichnen sich vier Formen der Vergemeinschaftung ab.

Gruppe		Bildungszugänge und -erfahrungen	
		... individuell motiviert	... über die Gruppe motiviert
Prozesse der Vergemeinschaftung	... über die ästhetisch-kulturellen Lernräume		
	... über die sozialen Peer-Interaktionen		
	... gelingen nicht oder sind nicht zu erkennen		

Abb. 3: Tabelle zur Darstellung der Bedeutungszuweisungen im Zusammenhang von Peerkonstellationen und Bildungserfahrungen

### 1. Von Wertschätzung geprägte Distanz

In diesen Gruppen wird deutlich, dass die jüngeren Jugendlichen eine angenehme Atmosphäre in den Kursen und Projekten schätzen sowie sich auch bereitwillig gegenseitig unterstützen. Allerdings lassen sie erkennen, dass dies nur dann gilt, wenn es ausdrücklich gefordert wird bzw. notwendig ist: *„wenn er [der Kursleiter, Anm. der Autorengruppe] mal kurz weg muss (.) oder so, und jemand ne Frage hat und (.) der Andere ihm helfen kann, dann helfen wir uns natürlich auch untereinander“* (Transkript Nähen2, Z. 227 ff.). Die Teilnehmenden stellen heraus, es stattdessen zu bevorzugen, sich in kleinere Grüppchen oder Einzelarbeiten zurückziehen, und sich deshalb nicht um weitere Vergemeinschaftung bzw. den Aufbau engerer Beziehungen bemühen. Daher sind zwar Freundschaften innerhalb der Kleingruppen erkennbar, welche jedoch unter sich bleiben. Somit dokumentiert sich in diesen Gruppen insgesamt eher eine gegenseitige Distanz der Teilnehmenden zueinander sowie kein bzw. ein sehr geringes Zugehörigkeitsgefühl innerhalb der Gruppe.

1			

### 2. Verbundenheit über das Angebot – gruppenbezogenes Zugehörigkeitsgefühl

In diesen Gruppen sind Prozesse der Vergemeinschaftung daran zu erkennen, dass die Teilnehmenden die Erfahrung eines Gefühls der Zugehörigkeit und Gemeinsamkeit während des Zusammenkommens im Kurs bzw. im Projekt artikulieren. Auch wenn sie dieses

2			

auf den Rahmen der Jugendkunstschule bzw. auf das kulturelle Angebot, an dem sie gemeinsam teilnehmen, beschränken, erwähnen sie vermehrt die gegenseitige Unterstützung, zu welcher sie für die anderen Gruppenmitglieder bereit sind: *„wenn man halt mit einer Gruppe zusammen ist, kann halt jeder auch mal jedem helfen [...] den anderen irgendwie beraten und so. [...] dann [...] ist man halt für einander da“* (Transkript Nähen1, Z. 398 ff.). Für die gemeinsame Zeit, welche sie innerhalb des jeweiligen Angebotes verbringen, präsentieren sie sich als harmonische und geschlossene Einheiten.

### 3. Verbundenheit über das Angebot – gegenstandsbezogenes Zugehörigkeitsgefühl

Auch die Teilnehmenden dieser Kurse und Projekte erleben ihre Gruppe als Gemeinschaft und binden dieses Erleben ebenso an die gemeinsame Teilnahme am jeweiligen kulturellen Angebot. Auch sie präsentieren sich durchaus als harmonische Einheiten, beschränken sich hierbei jedoch auf den Rahmen des Kurses oder des Projektes bzw. der Jugendkunstschule. Aspekte wie Freundschaft, Zusammenhalt und gegenseitige Unterstützung thematisieren diese Jugendlichen vergleichsweise wenig – ganz im Gegensatz zu den jeweiligen kulturellen, ästhetischen oder künstlerischen Aktivitäten, denen sie in den Angeboten nachgehen können. Deshalb dokumentiert sich in diesen Gruppen außerdem eine starke, individuelle Identifikation der Teilnehmenden mit den Angebotsinhalten. Die sich abzeichnenden Vergemeinschaftungsprozesse scheinen auf eben dieser Identifikation zu beruhen und über die ästhetisch-kulturellen Lernräume initiiert zu werden.

3			

### 4. Identifikation mit der Gemeinschaft

In einigen Gruppendiskussionen artikulieren die jüngeren Jugendlichen ein Verständnis ihrer Gruppe als Gemeinschaft und schreiben dem sozialen Miteinander eine große Bedeutung zu. Darüber formieren sich geschlossene, soziale Gebilde, was unter anderem an Formulierungen wie *„best buddy Gruppe“* (Transkript Orchester, Z. 222), *„nen ganz inniges Vertrauen“* (Transkript Junges Theater, Z. 1328) oder *„eingespielte Gruppe“* (Transkript Freizeitmaler, Z. 51) deutlich erkennbar wird. Die Teilnehmenden stellen hierbei heraus, dass sie großen Enthusiasmus am (gemeinsamen) kreativen Schaffensprozess miteinander teilen und transportieren ein ausgeprägtes *„Wir-Gefühl“*. Sie drücken ihre Freundschaft zueinander sogar explizit in den Diskussionen aus und betonen immer wieder die Bedeutung der Gemeinschaft. Diese erleben die Teilnehmenden als einen Ort gegenseitiger Inspiration und Reflexion, der ihnen neue, individuelle Bildungsgelegenheiten eröffnen kann. Anders als bei den drei bisher

4			

vorgestellten Formen von Vergemeinschaftungsprozessen zeigt sich in diesen Gruppen, dass das Zugehörigkeitsgefühl, das Miteinander und das Verständnis als Gemeinschaft von den Teilnehmenden sogar aus dem Rahmen der Jugendkunstschule bzw. des Angebotes herausgetragen wird. Aus diesem Grund scheinen sich hierbei die Bildungszugänge zwar über die kulturell-ästhetischen Lernräume zu eröffnen, werden allerdings über das soziale Miteinander bzw. die Gruppe motiviert.

### Umgang mit Differenz und Abgrenzungsprozesse

Die jüngeren Jugendlichen thematisieren in den Gruppendiskussionen vor allem Alters- und Leistungsunterschiede. Diese bearbeiten sie überwiegend eher problembehaftet: *„die Jüngerer zum Beispiel schaffen es noch nicht so lange konzentriert zu bleiben und sind dann etwas anstrengend“* (Transkript Wand, Z. 269 f.). Dies liegt mitunter daran, dass die Teilnehmenden das unterschiedliche Alter mit verschiedenen Fähigkeits- bzw. Leistungsniveaus gleichsetzen, welche sie oftmals als Ursache für Spannungen in den Gruppen erleben. Handlungsmöglichkeiten zur Lösung dieser Spannungen und dessen Konfliktpotential sehen sie bei den Kursleitungen. In einer der Gruppen wird die Erfahrung der künstlerischen Betätigung in einer altersheterogenen Gruppe jedoch auch zu einem positiven und bereichernden Erlebnis für die Jugendlichen. Vor allem die jüngeren Teilnehmenden schöpfen hierbei von der wertschätzenden Atmosphäre, die innerhalb des Angebotes und der Gruppe vorherrschte. Diese ließ sie die vorhandenen Unterschiede kaum spüren.

Gruppen, welche ihre Vergemeinschaftung an die gemeinsame Identifikation mit den Kurs- bzw. Projekthalten knüpfen (3.), und solche, die zeigen, dass sie sich bereits umfassend mit ihrer Gemeinschaft identifizieren (4.), bringen in den Gruppendiskussionen spezielle Praktiken zum Ausdruck, mit denen sie ihre Gruppen nach außen abgrenzen. Erkennbar werden diese Abgrenzungen dort, wo die jüngeren Jugendlichen davon berichten, dass ihnen von anderen Gleichaltrigen (z. B. Mitschüler\_innen) Unverständnis, zuweilen sogar Spott, entgegengebracht wird. Sie artikulieren, dass sie diese Erfahrungen oft als verletzend erleben, lassen aber auch erkennen, dass diese durch den Zusammenhalt der Gruppe und den Rückhalt der Gemeinschaft aufgefangen werden. Die Jugendlichen schreiben ihrer Teilnahme und dem Zusammensein in der Gemeinschaft eine so große Bedeutung zu, dass sie diese negativen Rückmeldungen in Kauf nehmen. Folgt man ihrer Sicht der Dinge, so relativieren sich die erfahrenen Verletzungen dadurch, dass sie innerhalb ihrer

Altersdifferenzen werden als Konfliktpotential oder als Bereicherung erlebt

Abgrenzung & Schließung der Gruppe als Abwehr- & Schutzmechanismus

Gruppe ein Gefühl von Wertschätzung, Vertrauen und Zugehörigkeit erleben können. Wie beispielsweise eine 15-jährige Teilnehmerin festhält – *„wir stehen das hier gemeinsam durch“* (Transkript Junges Theater, Z. 830) –, nutzen die Jugendlichen schließlich eine Art der Abgrenzung bzw. Schließung ihrer Gruppe, um den Schutzraum der Gemeinschaft wahren zu können. Somit grenzen sie ihre Gruppe nach außen hin ab und schließen sich dadurch noch stärker als soziale Einheiten zusammen.

Die jüngeren Jugendlichen solcher Gruppen, die ihre Vergemeinschaftung an die gemeinsame Identifikation mit den Kurs- bzw. Projekthalten knüpfen, äußern ihre Abgrenzung etwas abweichend: Sie drücken immer wieder deutlich ihre Liebe bzw. Leidenschaft für der im Rahmen des Angebotes nachgegangenen kulturellen, künstlerischen oder ästhetischen Aktivität aus. Damit schreiben sie sich selbst eine Art von Exklusivität zu, die sie von anderen Gleichaltrigen (und auch Erwachsenen) zu unterscheiden scheint. Andere haben in ihren Augen oft kein Verständnis für die Besonderheiten der von ihnen erlebten Erfahrungen. Ihnen fehlen, so die Sichtweise der Teilnehmenden, beispielsweise der notwendige „Kennerblick“ auf Kunstwerke oder das besondere *„Tanzgefühl“* (Transkript Breakdance, Z. 464). Auch diese Jugendlichen schließen ihre Gruppen über solche Abgrenzungen nach außen ab.

In einer der Gruppen, die ihre Verbundenheit über das Angebot und ein gruppenbezogenes Zugehörigkeitsgefühls verdeutlicht, zeigen sich außerdem ganz besondere, gegenkulturelle Praktiken. Diese Teilnehmenden praktizieren noch einmal eine neue, eigene Art und Weise der Abgrenzung ihrer Gruppe nach außen. Sie veranschaulichen, wie sie sich von dem eigentlichen Angebot des Projektes absetzen und in dessen Schatten ihre eigene Welt zu gestalten wissen: *„Scheiße machen, [...] zum Beispiel Bank ausrauben [...] ohne dass man 'ne schlimme Strafe bekommt“* (Transkript Wald, Z. 317 ff.). Die Bildungszugänge und -erfahrungen, die sie sich auf diese Weise erschließen, können zunächst zwar irritieren, sind aber höchst individuell. Indem sie, wie sie ausführlich berichten, eine Vielfalt von Aktivitäten erproben, die sie selbst als „illegal“ bezeichnen, zeigen diese Jugendlichen ihre Abgrenzung von sämtlichen gesellschaftlichen Instanzen und Normen sowie von den eigentlichen Regeln und der Rahmung des Angebotes.

Abgrenzung durch Selbstzuschreibung von Exklusivität

Erschließung eigen-sinniger, individueller Bildungszugänge & -erfahrungen

# 5 Die Ergebnisse im Überblick

Die Befunde zeigen, dass den Teilnehmenden an Angeboten der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten Möglichkeiten eröffnet werden, ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Die vorliegenden Ergebnisse der JuArt-Studie stützen die Annahme, dass jüngeren Jugendlichen in non-formalen Handlungsfeldern Bildungsprozesse ermöglicht werden, die die subjektiven und kollektiven Welt- und Selbstdeutungen verändern. Insbesondere drei Befunde sind hervorzuheben.

1. Die gegenstandsbezogenen respektive spartenspezifischen Fähigkeiten der jüngeren Jugendlichen verändern bzw. erweitern sich aus Perspektive der Jugendlichen über die Teilnahme an den Angeboten.

Die Ergebnisse zeigen, dass spartenspezifisches Wissen und Können aus Sicht der Jugendlichen erweitert werden kann. Allerdings ist dies von strukturellen und prozessorientierten Bedingungen der Angebote abhängig, wie der Angebots-Art bzw. -Dauer. Zusammenfassend kann herausgestellt werden, dass Kinder und Jugendliche die untersuchten Kurse und Projekte zumeist als ganz besondere Bildungsräume definieren, welche sie inhaltlich immer wieder mithilfe des Gegenhorizontes Schule füllen. Sie charakterisieren die Jugendkunstschulangebote nicht nur als Räume für Lernen und Entwicklung, sondern heben auch die großen Freiheitspotentiale, die angenehme Atmosphäre sowie die entspannende, ausgleichende Funktion hervor.

2. Die jüngeren Jugendlichen nehmen eine Veränderung bzw. Entwicklung ihrer *sozialen und personalen Fähigkeiten* (Identitätsbezug) infolge ihrer Teilnahme an den kulturellen Kursen und Projekten wahr.

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass die Jugendlichen ihre sozialen Erfahrungen nicht an die Sparten gebunden sehen. Stattdessen zeichnet sich hier eine Bindung an die Form und Struktur der Angebote ab. Dies bestätigt die Annahme, dass es in den kulturellen Angeboten außerschulischer Bildungsinstitutionen der Jugendkunstschulen neben dem künstlerisch-ästhetischen Know-How auch um die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung geht. Diese Bildungsmöglichkeiten hängen jedoch auch von Erfahrungen mit den Kursleitenden und den Prozessqualitäten ab.

3. Die Teilnehmenden schreiben dem *sozialen Kontext*, also den Peergruppen und dem sozialen Miteinander, für ihr Engagement in den kulturell-ästhetischen Projekten und Kursen eine große Rolle zu.

Aus den Analysen der Fragebogenbefragungen und der Gruppendiskussionen wird ersichtlich, wie bedeutsam der Einfluss des Angebots-Klimas ist. Die Bedeutung der Gruppe, die Kursleitenden sowie die organisationale Rahmung werden als wesentliche Aspekte für die Teilnahmemotivation herausgestellt. Den Jugendlichen geht es auch darum, Spaß zu erleben.

# Projektbeteiligte



**U N I K A S S E L  
V E R S I T Ä T**

FB21 Erziehungswissenschaften  
Wilhelm-Röpke Str. 6B  
35032 Marburg

FB01 Humanwissenschaften  
Arnold-Bode Str. 10  
34127 Kassel

## Projektleitung

Prof. Dr. Ivo Züchner  
Professur für außerschulische Jugendbildung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg  
zuechner@staff.uni-marburg.de

Prof. Dr. Werner Thole  
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung am Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel  
wthole@uni-kassel.de

## Wissenschaftliche Mitarbeiter\_innen

Marina Stuckert  
Verantwortlich für die Durchführung und Auswertung der Fragebogenerhebungen & Autorin der vorliegenden Broschüre  
stuckert@staff.uni-marburg.de

Julia Rohde  
Verantwortlich für die Auswertung der Gruppendiskussionen & Autorin der vorliegenden Broschüre  
julia.rohde@uni-kassel.de

Jacqueline Rauschkolb  
Verantwortlich für die Durchführung der Fragebogenerhebungen

Roy Müller & Svenja Thielker  
Verantwortlich für die Durchführung und Auswertung der Gruppendiskussionen

## Studentische Hilfskräfte

Kevin Sennhenn, Anne Scheerer, Hannah Jäkel, Lisa Siegfried, Marla Flott, Katharina Ulandowski, Anni Dörfler

## Projektbeirat

Tom Braun (Geschäftsführer der bkj)  
Prof. Dr. Andreas Brenne (Universität Osnabrück)  
Peter Kamp (Vorsitzender des bjke)  
Sibylle Keupen (Leiterin der Bleiberger Fabrik, Aachen)  
Julia Nierstheimer (Geschäftsführerin des bjke)  
Christof Nießen (Geschäftsführer Jugendkunstwerkstatt, Koblenz)

Das JuArt Forschungsteam bedankt sich recht herzlich bei allen Kindern und Jugendlichen, den teilgenommenen Jugendkunstschulen und den hier engagierten Mitarbeiter\_innen für die Ermöglichung des Forschungsvorhabens sowie beim Rat für Kulturelle Bildung für die Förderung.

mich auf der Bühne wahrzunehmen  
ohne darüber nachzudenken was  
die anderen denken

Wie man seine Gedanken  
in Kunst umwandelt

Selbstvertrauen, Spontaneität,  
Improvisation, Teamwork, Darstellungs-  
Interpretationstechniken

Meine Gefühle in  
Kunst auszudrücken

Wie man gut mit Holz  
arbeitet und mit Nägeln

Ich habe mich selbst  
besser kennen gelernt

**Wenn dich jemand fragen  
würde, was du in dem  
Kurs / Projekt gelernt  
hast, was würdest du  
antworten?**

Meine Angst zu  
überwinden

Künstlerische Freiheit,  
freies Denken!

Über das zufrieden zu sein was  
ich gemalt habe.

Ich habe Klondike gelernt  
was ich schon so lange versucht  
habe, es aber nicht geschafft hatte

Ich habe gelernt gut zu zeichnen und malen,  
auch gut zu hören. Ich habe gelernt Gedicht zu  
haben und wie man sich ausruht wenn was  
kaputt gegangen ist.

Ich habe gelernt, mehr  
über mich nachzudenken.

Ich habe viel über Drucke gelernt  
und über andere Weise  
Kunst verstehen z.B. Kunst  
muss nicht immer schön sein