

Veröffentlicht auf kubi-online (<https://www.kubi-online.de>)

## Jugendkunstschulen und kulturpädagogische Projekte als Orte der Bildung: Zentrale Befunde eines Forschungsprojektes

von Marina Stuckert, Julia Rohde, Ivo Züchner, Werner Thole

Erscheinungsjahr: 2018

Peer Reviewed

Stichwörter:

**außerschulisch | Bildungsforschung | Bildungsprozesse | Evaluation | Jugendkunstschulen | Kinder- und Jugendarbeit | kulturpädagogische Projekte | Persönlichkeitsentwicklung | Evaluations- und Qualitätsforschung**

### Abstract

Das Forschungsvorhaben „Bildungsprozesse in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit“ („JuArt“) ging der Frage nach, ob und inwiefern Angebote von Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten in den Sparten Bildende Kunst, Musik, Theater, Tanz und Medien erstens kulturell-ästhetische und zweitens darüber hinaus persönlichkeitsbezogene und soziale Bildungsprozesse bei Heranwachsenden in der Altersspanne zwischen neun und 19 Jahren anregen. In diesem Beitrag werden zentrale Befunde des Forschungsvorhabens vorgestellt und diskutiert (vgl. auch Thole et al. 2017, Stuckert/Züchner 2018).

## Jugendkunstschulen und kulturpädagogische Projekte als Bildungsorte

Jugendkunstschulen wie kulturpädagogische Projekte sind Orte außerschulischer Bildungsangebote, welche von öffentlichen und privaten Trägern offeriert und in der Regel durch öffentliche Förderungen und Kursgebühren finanziert werden. Deutschlandweit gibt es nach Angaben des Bundesverbandes der Jugendkunstschulen (bjke) derzeit 395 Jugendkunstschulen, die sich über alle 16 Bundesländer verteilen und die von ca. 600.000 Teilnehmenden pro Jahr besucht werden (vgl. Kamp/Nierstheimer 2012). Das Angebot der Jugendkunstschulen umfasst Kurse, (Ferien-)Projekte, Werkstätten sowie Workshops, die zumeist generationenübergreifend, jedoch mit Fokus auf Kinder und Jugendliche gestaltet werden. Die Angebote basieren auf einem breiten Spektrum an Inhalten und umfassen unter anderem die Sparten Bildende Kunst, Theater, Tanz, Musik, Medien und Literatur. In den letzten Jahren veränderte sich die

Angebotslandschaft der Jugendkunstschulen, so dass neben den Kursen im außerschulischen Bereich auch immer mehr Kooperationen mit öffentlichen Schulen zu erkennen sind.

Mit den Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten gerieten Einrichtungen im Feld der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit in den Blick der Untersuchungen, zu denen bislang nur wenig gesicherte Erkenntnisse bezüglich Lern- und Bildungsprozessen existieren. Fragt man nach intendierten Wirkungen und Effekten dieser kulturell-ästhetischen Angebote, so wird fast durchgängig deklariert, dass Bildungsprozesse angeregt werden sollen. Konzeptionell wird ausgewiesen, dass die Angebote zunächst zur Entwicklung künstlerisch-ästhetischer Fähigkeiten und zur Formung des künstlerisch-ästhetischen Selbst der Teilnehmenden beitragen sollen. Neben dem Erwerb von kulturell-ästhetischen Fähigkeiten soll eine Teilnahme an den Kursen und Workshops die Identitätsbildung und soziale Bildungsprozesse nachhaltig anregen (vgl. u.a. Lindner 2003; Bockhorst 2013).

## **Forschungsstand: Bildungsbedeutung und „Wirkungen“ kultureller Jugendbildung**

Kulturelle Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen sind bislang vor allem im schulischen Bereich sowie im Rahmen „musikalisch“-orientierter Studien umfangreicher untersucht worden (vgl. Preiß 2004; Rhein/Müller 2006; Calmbach/Rhein 2007; Heyer/Wachs/Palentien 2013). Die vorliegenden Ergebnisse weisen auf eine positive Veränderung fachlicher Fertigkeiten als auch sozial-kommunikativer Kompetenzen über musikalische Angebote (formal und informell) hin. Zu anderen Sparten wie Theater, Tanz, Medien und auch Bildender Kunst im Bereich der außerschulischen Bildung liegen bisher weniger sichere Ergebnisse vor. Kunstpädagogische Schulprojekte scheinen über Auseinandersetzungen mit Kunst und die Präsentation des eigenen Werkes Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, „ästhetische Erfahrung zu verdichten“, Perspektivwechsel zu vollziehen, ein reflexives Verhältnis zum eigenen Tun einzunehmen (Brenne/Farwick/Musche 2008:94f.) und die Selbstwahrnehmung zu verbessern (Dohnicht-Fioravanti/Pols/Schönher-Heinrich 2008:109). Für außerschulische Settings stellte Werner Lindner (2003) im Rahmen einer qualitativen Evaluationsstudie zur Kulturellen Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit zudem fest, dass Kulturelle Bildung Erfahrungen von Selbstwirksamkeit ermöglicht, zur Identitätsbildung beiträgt, soziale Sensibilität fördert sowie die Entwicklung und Kultivierung ästhetischer Ausdrucksformen unterstützt. Studien zur außerschulischen kulturellen Jugendbildung generieren bisher allerdings vornehmlich Wissen über das Nutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen und ihrer musikalischen sowie künstlerischen Aktivitäten (vgl. u.a. Grgic/Züchner 2013; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2016, 2017; Thole/Höblich 2014). Befunde zu den Wirkungen außerschulischer, kulturell-ästhetischer Angebote und Modelle der empirischen Evaluation liegen bislang nicht vor.

## **Das Projekt JuArt**

Das vom Rat für Kulturelle Bildung im Zeitraum von 2015 bis 2018 geförderte JuArt Forschungsvorhaben wurde kooperativ von der Universität Kassel und der Philipps-Universität Marburg durchgeführt. Die Daten wurden mittels einer standardisierten, längsschnittlichen Fragebogenbefragung (Zeitraum Juni 2015 bis Juli 2016) und mittels Gruppendiskussionen mit älteren Kindern und Jugendlichen (Zeitraum Juli 2015 bis Mai 2016) erhoben.

## Stichproben

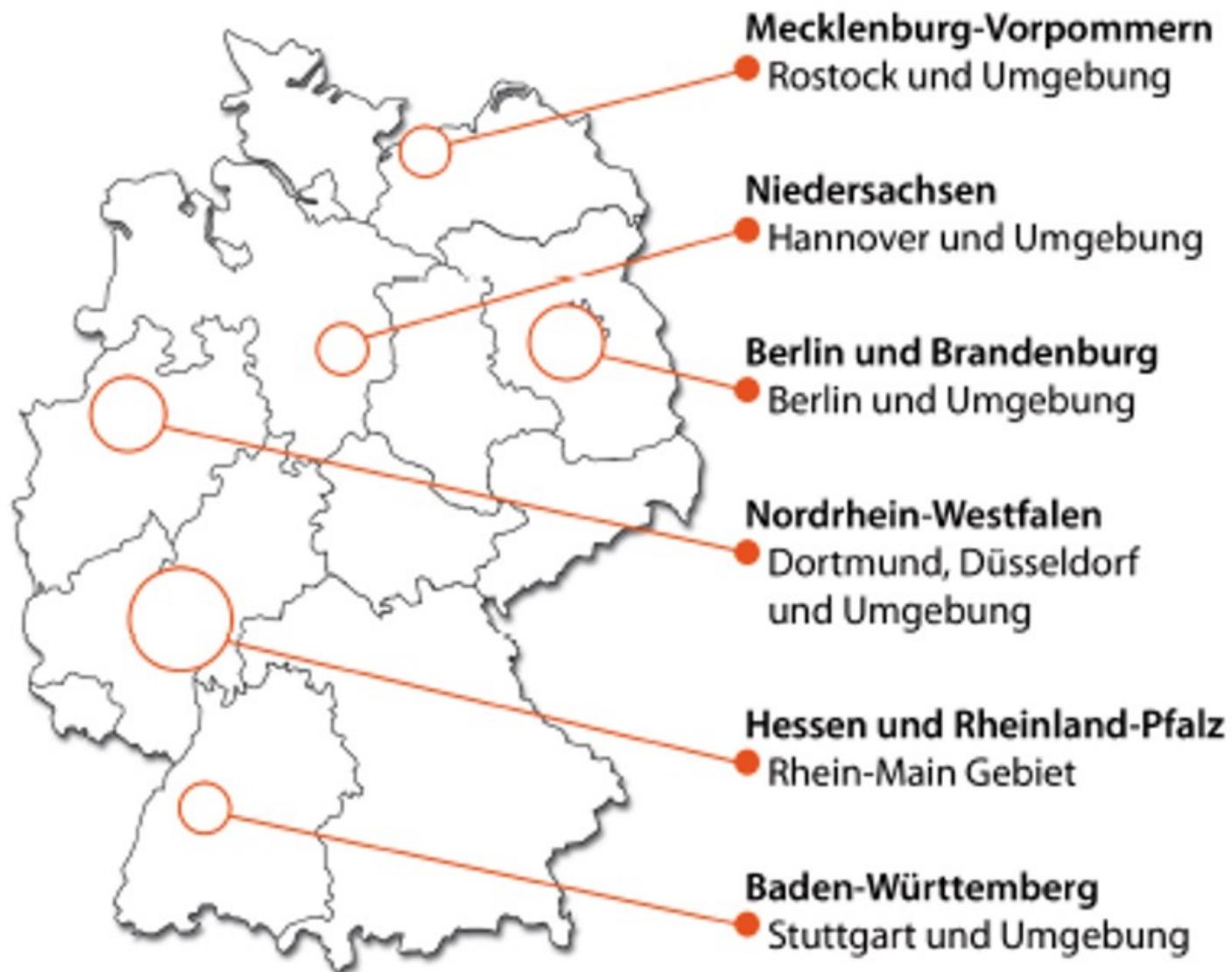


Abb. 1: Ausgewählte Regionen für die JuArt-Befragung

Für die Stichprobenziehung der quantitativen Erhebungen wurde eine Auswahl von sechs Regionen (vgl. Abb. 1) getroffen, in denen eine angemessene Angebotsbreite innerhalb der vorhandenen Jugendkunstschulen existiert und Angebote für die anvisierte Zielaltersgruppe der 11-16-Jährigen mit einer Mindestdauer von drei Monaten (Kurse) bzw. vier Tagen (Ferienprojekte) vorgehalten werden. In Bezug auf diese sechs Untersuchungsregionen erfolgte eine geschichtete, zufällige Stichprobenziehung für die Längsschnittbefragung von je fünf Jugendkunstschulen für die Kurs-Angebote und je zwei bis drei Ferienprojekten aus vier Regionen (Berlin und Brandenburg, Rhein-Main, Rhein-Ruhr, Stuttgart und Umgebung). Die Befragung von teilnehmenden Kindern und Jugendlichen fand jeweils zu Beginn (t1) und zum Abschluss der Angebote bzw. nach spätestens einem Jahr (t2) statt. Zudem erfolgte im Rahmen der zweiten Datenerhebung (t2) eine Befragung mit den jeweiligen Angebotsverantwortlichen (Projekt- und

Kursleitende) zur Erfassung der Struktur- und Prozessqualität der Angebote.

n (gesamt)	Teilnehmende n=989 Jugendkunstschulen (n=36, 110 Kurse), Ferienprojekte (n=37)		Kurs- und Projektleitende n=120
	t1	t2	
n (Messzeitpunkt)	839	699	120
n (Kunst)	537	566	83
n (Medien)	53	36	8
n (Tanz)	74	63	11
n (Theater)	141	113	14
n (Musik)	34	26	4
Geschlecht	w=685; m=293		w=78; m=42
Alter	$M=13,26$ J. ( $SD=2,29$ J.)		-
SES (HISEI)	$M=63,4$ ( $SD=19,3$ ; n =643)		-
Eltern(teil) Akademiker_in	65,1% (n= 731)		-
Gruppendiskussionen	Gesamt: 9 [Bildende Kunst: 3; Mode: 2; Theater: 1; Tanz: 1; Musik: 1; Sonstige: 1]		-

Tab. 1: Stichprobe der befragten Kinder und Jugendlichen im Rahmen von JuArt. Anmerkungen: t1 & t2 beschreiben die zwei Erhebungszeitpunkte.

In insgesamt 36 Jugendkunstschulen konnten 989 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen neun und 19 Jahren innerhalb von 37 Ferienprojekten und 110 Kursen über Fragebögen befragt werden. Aus der ergänzenden Kurs- und Projektleiter\*innen-Befragung liegen für 120 Angebote Daten zu Aspekten wie Partizipation, Angebotsklima oder Offenheit des Angebots vor (vgl. Tab. 1).

Knapp zwei Drittel der Befragten konnten bei der zweiten Befragung (t2) wieder erreicht werden. Die Stichprobe besteht zu über 60% aus Teilnehmenden in der Sparte Bildende Kunst, deren Angebote von Bauwerkstätten bis hin zu Modeateliers, klassischem Zeichnen und Malen reichen. Zudem dokumentiert die Stichprobentabelle einen hohen Anteil an weiblichen Teilnehmenden sowie insgesamt, dass die Teilnehmenden aus Familien mit einem relativ hohen sozialen Status und zu zwei Dritteln aus Akademiker-Haushalten – mindestens ein Elternteil hat ein Studium absolviert – stammen. Im Vergleich liegt der bundesrepublikanische Durchschnitt der Schüler\*innenschaft, die in einem akademischen Haushalt aufgewachsen, bei 38,3% (Statistisches Jahrbuch 2013:79). Der HISEI (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status), mit dem der sozioökonomische Status der Befragten erfasst wurde, gruppiert Personen – hier: Eltern – nach ihrer Berufsangabe unter den Aspekten der Ausbildungsdauer, des Einkommens sowie des sozialen Berufsprestiges und ordnet sie hierarchisch einer Punkteskala zu. Dieser weist in der vorliegenden Stichprobe einen Mittelwert von  $M=63,4$  auf. Zum Vergleich: Der bundesdeutsche Durchschnittswert liegt bei etwa 51 (vgl. Ganzeboom/De Graaf/Treiman 1992).

Für die Teilnahme an den Gruppendiskussionen wurden über ein Theoretical Sampling (vgl. Glaser/Strauss 2006) neun Angebote ausgewählt, welche sich durch besondere Kontraste auszeichneten. Letztere wurden im Laufe des Forschungsprozesses zu bereits erhobenen Gruppen gezielt spezifiziert und neu akzentuiert. Das Ziel der Stichprobenwahl bestand darin, eine möglichst große Heterogenität der teilnehmenden Kurse und Projekte zu erreichen, um unterschiedliche Sparten, Angebotsformen und Gruppenzusammensetzungen berücksichtigen zu können. Die Stichprobe dieser Teilstudie umfasste schließlich zwei Ferienprojekte und sieben fortlaufende Kurse aus sechs unterschiedlichen Sparten (vgl. Tab. 1). An den Gruppendiskussionen beteiligten sich insgesamt rund 60 Jugendliche im Alter zwischen zehn und 19 Jahren.

## **Anlage und Design der Fragebogenbefragung**

Um sich an Wirkungen respektive Effekte von Bildung im Feld der Jugendkunstschulen anzunähern, wurden erstens Einflüsse der Beschäftigung innerhalb der spezifischen Sparten auf angebotsspezifische handwerkliche und ästhetisch-kulturelle Fähigkeiten sowie auf das übergeordnete künstlerische Selbstkonzept hin untersucht. Zweitens wurde danach geschaut, ob das soziale Geschehen beziehungsweise das soziale Lernen am gemeinsamen Gegenstand in Angeboten der Jugendkunstschulen eine Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und für die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten hat.

Die generierten Befunde basieren auf Selbsteinschätzungen und Selbstangaben der Kinder und Jugendlichen im längsschnittlichen Design, beziehen sich also auf die Veränderung zwischen Beginn und Ende der Angebote. In den Analysen wird davon ausgegangen, dass für die Frage der Wirkungen und des Erlebens von Bildungsprozessen verschiedene Einflüsse relevant sind, wie der soziale Kontext, individuelle Voraussetzungen sowie Struktur- und Prozessqualität der Angebote (vgl. Stuckert/Züchner 2018).

Über die für die Befragungszeitpunkte konzipierten Fragebögen wurden neben Selbsteinschätzungen von Persönlichkeitsmerkmalen die Selbsteinschätzungen bezüglich des erworbenen Wissens und Könnens innerhalb der unterschiedlichen Sparten erfasst. Als Erhebungsinstrumente kamen zum einen Konstrukte wie das spartenspezifische Selbstkonzept (vgl. Vispoel 1993) zum Einsatz. Daneben wurde der Versuch unternommen, die künstlerisch-ästhetischen Fähigkeiten, also das künstlerische „Know-How“, auf der Grundlage eigenentwickelter Skalen jeweils detaillierter zu erfassen. Bei den fachspezifischen Messinstrumenten wurden spezifische, detaillierte Fertigkeiten abgefragt, die zum einen auf technisch-produktiver Ebene ansetzen. Gleichzeitig wurde jedoch auch die Ebene der Wahrnehmung in den vorliegenden Skalen erfasst, also die artistisch-künstlerische Anteile beispielsweise mit dem Item „Ich kenne wenige, viele Strategien, auf welche Weise ich künstlerische Werke [z.B. Skulpturen, Bilder] wahrnehmen kann“, wodurch das Ästhetische in den Fokus der Betrachtung rückte. Alle verwendeten Items wurden von den Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Zustimmung auf einer vierstufigen Likert-Skala (1=„trifft gar nicht zu“ bis 4=„trifft genau zu“) beantwortet.

## **Anlage und Design der Gruppendiskussionen**

In der nicht standardisierten, gesprächs- und diskursorientierten Teilstudie von JuArt richtete sich der Blick auf die soziale Seite kulturell-ästhetischer Angebote an Jugendkunstschulen und in kulturpädagogischen Projekten. Fokussiert wurde: inwiefern sich über den Zusammenhang der jeweiligen Gruppenkonstellationen

in den Angeboten und der in diesem Rahmen angebotenen kulturell-ästhetischen Inhalte Bildungszugänge, -erlebnisse und -erfahrungen für die teilnehmenden Heranwachsenden eröffneten und die Zugänge und Motive der Jugendlichen, ihre Erfahrungen nachhaltig anregten oder über das gemeinsame Tun neue Thematisierungen von Gruppe ergaben. Im Kern zielte die Teilstudie darauf ab, Deutungen und Thematisierungen der Heranwachsenden von ihrer Teilnahme an den Angeboten und von den ästhetisch-kulturellen Angeboten zu generieren. Das so gewonnene Datenmaterial wurde und wird mithilfe der dokumentarischen Methode (vgl. u.a. Nohl 2013; Bohnsack 2010; Przyborski 2004) sequenzanalytisch auf kollektive Orientierungen hin ausgewertet.

## **Bildungsprozesse mit Freude in sozialen Gruppen gestalten – Ergebnisse**

### **Ergebnisse der standardisierten Fragebogenbefragung**

Die Analysen dokumentieren für einige, nicht für alle erhobenen Fähigkeitsdimensionen beziehungsweise Selbsteinschätzungen Veränderungen, so dass insgesamt von einem bedeutsamen Einfluss der kulturell-ästhetischen Angebotsteilnahme ausgegangen werden kann (vgl. Tab. 2).

Fachspezifisch (1): Ästhetisch-kulturelle, künstlerisch-handwerkliche Fähigkeiten				
künstlerische	tänzerische	schauspielerische	mediale	musikalische
Fähigkeiten				
Fachspezifisch (2): Künstlerisch-ästhetisches Selbstkonzept				
künstlerisches	tänzerisches	schauspielerisches	mediales	musikalisches
Selbstkonzept				
Fachunspezifisch: Personales und soziales Lernen				
Konstrukte (Beispielitems und Kennwerte s. Anhang)				
<i>Soziales Selbstkonzept</i>				<i>Reflexionsfähigkeit</i>
<i>körperliches Selbstkonzept</i>				<i>Kritikfähigkeit</i>
<i>emotionales Selbstkonzept</i>				<i>Zukunftsbezogene Leistungsmotivation</i>
<i>Einbildungskraft</i>				<i>Kommunikationsfähigkeit</i>
<i>Phantasie</i>				<i>Selbstorganisationsfähigkeit</i>
<i>Perspektivenübernahme</i>				<i>Wahrgenommene sportliche Kompetenz</i>

Tab. 2: Erfasste Konstrukte von JuArt in der Fragebogenbefragung. Bei den kursiv markierten Konstrukten liegen signifikante Veränderungen über die Zeit unter Beachtung weiterer Einflussgrößen vor (vgl. auch Tabelle mit Beispielitems im Anhang).

Die Analysen der standardisierten Längsschnittbefragung zeigen insgesamt, dass den Teilnehmenden innerhalb von Angeboten der Jugendkunstschulen Möglichkeiten eröffnet werden, ihre künstlerischen wie

ihrer personalen und sozialen Fähigkeiten zu entwickeln:

1. Die Voten der Kinder und Jugendlichen regen an, davon auszugehen, dass die künstlerischen und tänzerischen Fähigkeiten sowie das künstlerische, tänzerische und schauspielerische Selbstkonzept, also das spartenspezifische Wissen und Können über die Teilnahme an kulturell-ästhetischen Angeboten, erweitert werden können. Zudem spielt diese gegenstandsspezifische Wirkung neben den künstlerischen Fähigkeiten auch bei vielen Konstrukten auf personaler Ebene eine wichtige Rolle. So profitieren insbesondere Teilnehmende in Angeboten der Sparten

- Bildende Kunst in Bezug auf die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit, Phantasie sowie Einbildungskraft,
- Tanz und Theater im Hinblick auf das physische Selbstkonzept,
- Theater bezüglich ihrer Perspektivenübernahme,
- Medien in Bezug auf die Entwicklung von Kritikfähigkeit und
- Musik in Bezug auf die Dimension der Leistungsmotivation.

Am Beispiel der Reflexionsfähigkeit lässt sich dies veranschaulichen: Ausgewiesen ist (vgl. Abb. 2), dass die Reflexionsfähigkeit in beiden Kunst-Gruppen von den Kindern und Jugendlichen in der zweiten Befragung höher eingeschätzt wird als zum ersten Befragungszeitpunkt. Diese Tendenz deutet sich bei der Vergleichsgruppe hingegen nicht an.

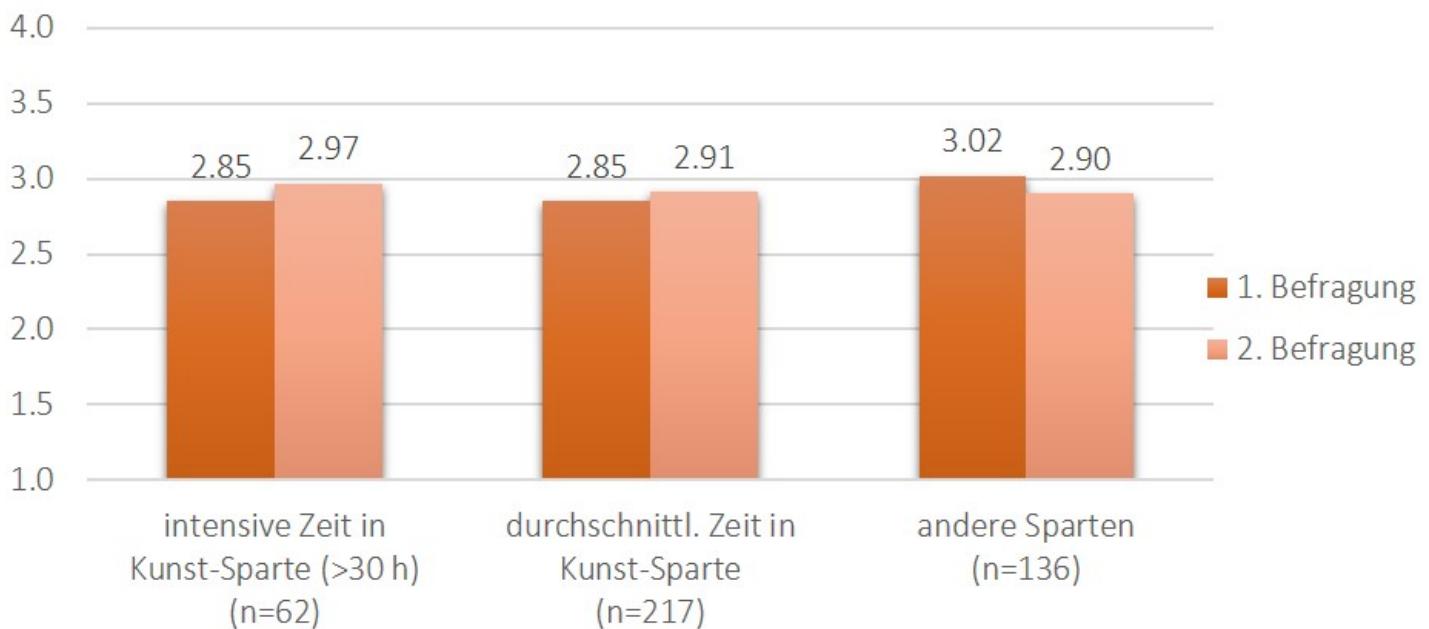


Abb. 2: Beispiel zur Veränderung der Reflexionsfähigkeit. Anmerkung: Gewichtete Mittelwerte unter Berücksichtigung von literarischen Aktivitäten (Freizeit), sozialem Engagement (Freizeit) und Beziehung zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden ( $\emptyset$ ); Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ und 4 = „trifft genau zu“.

2. Die dokumentierten Wirkungen werden deutlich von Bedingungen auf der Ebene der zeitlichen und angebotsspezifischen Struktur- und Prozessqualität modelliert. Zum einen ist die Dauer im Sinne von „Umfang“, also die gemessenen Zeitstunden – Angaben der Kurs- und Projektleitenden – relevant. In Kombination mit der jeweiligen Sparte kommt diesem Aspekt ein äußerst bedeutsamer Einfluss auf die

Entwicklung ästhetisch-künstlerischer Fähigkeiten wie auch sozialer und personaler Persönlichkeitsentwicklung zu. Aber auch die Dauer im Sinne von „Frequenz“ – langfristige Kurse vs. intensive Projekte – kann auf struktureller Ebene einen Einfluss haben.

3. Die Analysen weisen darauf hin, dass unterschiedliche Bildungsprozesse unterschiedlicher Strukturierungen beziehungsweise unterschiedlicher Einstellungen der Kurs- und Projektleitenden bedürfen. So profitieren insbesondere Teilnehmende innerhalb von intensiven Ferienprojekten in Bezug auf ihr soziales Selbstkonzept und Teilnehmende an längerfristigen Kursen bezüglich ihrer Kritikfähigkeit. Zudem sind für tänzerische oder kreative Kompetenzen wie Phantasie und Einbildungskraft ein eher offener, das Ästhetische inspirierender Rahmen unterstützend, während für einige Fähigkeiten

4. insbesondere das Angebotsklima aus Perspektive der Befragten eine wichtige Quelle für eine positive Entwicklung darstellt. Die „Anderen“, die wahrgenommenen Peerkonstellationen, sind bedeutsam für die Entwicklung von „Perspektivenübernahmen“. Der Beziehung zum Angebotsleitenden kommt eine Bedeutung für die Herausbildung des schauspielerischen Selbstkonzeptes und von Reflexionsfähigkeit zu – zur Bedeutung der Gruppenbeziehungen vgl. auch die Ergebnisse der Gruppendiskussionen im nachfolgenden Abschnitt.

5. Die ausgewiesene Selbstwirksamkeit sowie die Formen der Freizeitgestaltung zeigen sich als wichtige Indikatoren für die Persönlichkeitsentwicklung. So stellen beispielsweise literarische Aktivitäten einen bedeutsamen Einflussfaktor auf die Entwicklung der Phantasie und der Reflexionsfähigkeit dar.

6. Interessant ist zudem, dass der sozioökonomische Status und das kulturelle Kapital des Elternhauses kaum einen Einfluss auf die Entwicklung der verschiedenen Fähigkeiten auszuüben scheinen. Dieser Befund ist möglicherweise der spezifischen Stichprobe der Studie geschuldet.

## **Ergebnisse der Gruppendiskussionen**

Die Heranwachsenden betonen in den Gruppendiskussionen die grundlegende Bedeutung des Erlebens von Spaß, welcher aus ihrer Sicht als anregender wie stabilisierender Faktor in Bezug auf die Motivation wirkt. Die herausgehobene Relevanz begründen die Jugendlichen mit einem als „Drang“ (Transkript Muse:206) beschriebenen, starken inneren Bedürfnis nach weitgehend zweckbefreitem, freudvollem und kreativem Betätigen, was sie auch an den Wunsch nach Kontrasterlebnissen zum zuweilen als belastend erlebten Alltag koppeln. Infolge der gebotenen Chance, diesem „Drang“ im Rahmen der Angebotsteilnahme an den Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten entsprechen zu können, entfalten diese ihre Funktion als Räume emotionalen Ausgleiches sowie als Entspannungsräume. Die 16-jährige Hippocampus, Teilnehmerin eines Theater-Kurses, spricht in diesem Kontext von „zwei Welten“, in denen sie die inner- und außerhalb des Theater-Kurses verbrachte Zeit wahrnimmt. Dort sei einerseits „der Alltag und dann diese kleine abgetrennte Schicht“, welche sie als „geschützte[n] Raum“ und als „eine Art Meditation“ erlebt (Transkript Junges Theater:746f). Wird der Perspektive der Jugendlichen in den Gruppendiskussionen vertraut, kann Spaß als grundlegende Erfahrung im Rahmen der untersuchten kulturell-ästhetischen Arrangements, durch eben diese Bedeutung auch alltägliche – schulische wie private – Herausforderungen zu bewältigen, helfen und hierbei schützende sowie unterstützende Funktion einnehmen.

Das von den Jugendlichen artikulierte Bedürfnis nach Freiheit, Spaß und gelegentlichem „Abschalten“ grenzen sie zudem deutlich von fachlichen Lernzielen und Leistungsanforderungen, wie sie ihnen in den formalen Bildungsinstitutionen begegnen, ab und betonen vielfach, in welcher Intensität sie die Kontraste zwischen Schule und kulturellen Angeboten erleben. Die erfahrenen Formen der Beteiligung und Mitbestimmung, die gelöste und „tolle Atmosphäre“ (Transkript Nähn1:474) sowie die sich ihnen in den Jugendkunstschulen eröffnenden „kreativen Möglichkeiten“ (Transkript Muse:29) empfinden die Heranwachsenden als starken Kontrast zum als eng getaktet erlebten, formalen Lernalltag. Diesen Kontrast binden sie besonders an jugendkunstschulspezifische Freiheitspotentiale und betonen dabei einerseits die Freiheit, selbstbestimmt arbeiten sowie andererseits die Möglichkeit, sich fernab von jeglichem Zeit- und Leistungsdruck betätigen zu können.

Eine Reihe von Rahmenbedingungen, die für die Ermöglichung dieses Erlebens aus der Sicht der Jugendlichen von Bedeutung sind, weisen sie über Vergleiche mit schulischen Erfahrungen und Formulierungen wie „auf jeden Fall anders als Schule“ (Transkript Nähn2:1004) als jugendkunstschulspezifische Charakteristika aus.

So messen sie vor allem der jeweiligen organisationalen Ausgestaltung und strukturellen Rahmung der Kurse und Projekte eine zentrale Rolle zu und binden das Gelingen dieser Bedingung maßgeblich an die Rolle sowie den Verantwortungsbereich der Angebotsleitenden. Aus der Perspektive der Jugendlichen wissen die Leitungen die Angebotsinhalte und -strukturen jedoch in genau der Weise so kompetent zu gestalten, dass die „ersehnten“ Freiheitspotentiale und Möglichkeitsräume erlebbar werden sowie der bedeutsame Faktor Spaß durch eine Reihe partizipativer Elemente für sie tatsächlich erfahrbar wird. Sie weisen die Jugendkunstschulen als für sie besondere und durch bestimmte Merkmale charakterisierbare Bildungsräume aus.

Das Soziale der Angebote heben die Jugendlichen in den Gruppendiskussionen als ein sowohl für sie persönlich relevantes als auch für das Erleben von Spaß und Freude essentielles Strukturelement heraus. So resümiert die 13-jährige Lillifee in Bezug auf ihre Teilnahme an einem Näh-Projekt, dass sie glaubt, „alleine würde es [...] nicht so viel Spaß machen“ und dadurch, dass sie im Rahmen des Projektes „halt in einer Gruppe“ waren, „macht das noch mehr Spaß“ (Transkript Nähn1:367f.). Die Jugendlichen messen dem sozialen Miteinander auch für ihr Wohlempfinden sowie für ihre Motivation grundsätzliche Bedeutung zu. Diese Bedeutungsentfaltung beruht vor allem darauf, dass ihnen das Beibehalten ihrer sozialen, peerbezogenen Interessen ebenso ermöglicht wird wie das ihrer informellen, peerbezogenen Interaktions- und Kommunikationspraktiken, sodass neben der kulturell-ästhetischen Betätigung auch informelle Gespräche, das gelegentliche „Quatsch“-Machen (Transkript Nähn1:390) und kommunikativer Austausch zu anderen jugendkulturellen Themen wie Filmen oder Musik ihren Platz finden.

Neben den Gleichaltrigen erhalten auch die Angebotsleitenden eine wichtige Stellung im sozialen Gefüge. Sie fungieren einerseits als fachlich kompetente Beratungs- und Unterstützungsinstanzen und werden andererseits ebenso auf der sozialen Ebene adressiert. So beschreibt auch die 16-jährige Corbreit ihres und das Verhältnis der anderen Teilnehmenden des Musik-Angebotes zu dessen Kursleitung als eine „richtige freundschaftliche Clique“ (Transkript Orchester:231) und auch die Teilnehmenden eines Graffiti-Kurses sind sich darüber einig, ihren Kursleiter zwar als hilfsbereit, dennoch „nicht so wie ein[en] normaler Lehrer“ wahrzunehmen, da er „alles auch chilliger angeht“ (Transkript Wand:134f.). Ausgehend von einer

spezifischen Rollenerwartung, welche fachliches Wissen und Kompetenz der organisationalen Ausgestaltung der Angebote ebenso einschließt wie beispielsweise die Verfügbarkeit als Ansprechperson bei persönlichen Problemlagen, charakterisieren die Jugendlichen ihre Beziehungen zu den Angebotsleitungen also vielfach als solche, die über die aus Schule bekannten Schüler-Lehrer-Beziehungsmuster hinausgehen, und somit solchen unter Peers oder Freunden gleichkommen.

Eine konkrete Betrachtung von Gruppenprozessen auf der Ebene der Peers lässt schließlich Rückschlüsse auf die Herausbildung sozialer Gruppen zu.

So finden sich *erstens* Gruppen, welche sich durch eine eher distanzierte Umgangsweise und Kommunikation charakterisieren lassen, in denen sich dennoch eine Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung und bedingter Unterstützungsbereitschaft dokumentiert. Die entsprechenden Jugendlichen bevorzugen - so artikuliert beispielsweise der 19-jährige Dors - den Rückzug in „Zweier-, Dreiergruppen, immer mit seinem besten Kumpel oder Freundinnen“ (Transkript Wand:492f.) und zeigen somit wenige Bemühungen des Aufbaus engerer Beziehungen untereinander.

In bestimmten Gruppen dokumentieren sich *zweitens* bereits umfassendere Prozesse und die beginnende Herstellung von Gemeinschaft. Innerhalb ihrer Gruppe schätzen die befragten älteren Kinder und Jugendlichen in erster Linie das kollektive Erleben von Spaß und Freude über die gemeinsame kulturell-ästhetische Betätigung, vermitteln allerdings noch kein ausgeprägteres Gruppen- und Zugehörigkeitsgefühl in den Gruppendiskussionen.

*Drittens* formieren sich Gruppen, in denen sich ähnliche Gruppenprozesse abbilden, jedoch weniger das kollektive Erlebnis im Vordergrund steht. Stattdessen artikulieren diese Gruppen wiederkehrend eine – individuell begründete und kollektiv geteilte – Liebe bzw. Leidenschaft für den jeweiligen Angebotsgegenstand, die sich beispielsweise als spezielles „Tanzgefühl“ (Transkript Breakdance:464) zeigt. Indem die Jugendlichen diese in einen Zusammenhang mit spezifischen Fähigkeiten oder Emotionen stellen, die nur in Verbindung mit der speziellen künstlerischen Betätigung erlebt werden können, dokumentiert sich hierbei ein eigens zugeschriebenes exklusives Selbstverständnis, welches sich in die Gruppe abgrenzenden und ihren internen Zusammenhalt stärkenden Praktiken manifestiert.

Darüber hinaus zeigen sich *viertens* umfängliche Gruppenprozesse, in denen die Jugendlichen sich als geschlossene soziale Figurationen formieren. Ihr Verständnis als Gemeinschaft baut, so artikulieren sie, auf meist bereits langfristig bestehendem gemeinsamem Engagement in der Jugendkunstschule und großem geteilten Enthusiasmus am gemeinsamen kreativen Schaffensprozess auf. Hieraus scheinen sie ein ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl sowie das Erleben der Gemeinschaft als Ort gegenseitiger Inspiration und gemeinsamer Reflexion zu schöpfen und präsentieren sich über Zuschreibungen wie „tolle Gruppengemeinschaft“ (Transkript Junges Theater:689) oder „Best Buddy Gruppe“ (Transkript Orchester:222) als geschlossene soziale Gruppen. Über die von diesen Jugendlichen vermehrt artikulierte, kollektiv geteilte Erfahrung von zumeist als unangenehm oder verletzend beschriebenem Erleben von Missgunst, Unverständnis und Spott durch andere Gleichaltrige, mit welcher es ihnen allerdings im Zuge einer Prioritätensetzung und Abgrenzung gelingt, umzugehen, stärken sie nochmals ihren internen Zusammenhalt und sozialen Rückhalt in der Gruppe.

Resümierend ist festzuhalten, dass die Gruppendiskussionen bekräftigen, dass sich Bildungs- und Lernprozesse nicht unabhängig von sozialen Situationen, personellen Konstellationen und von organisationalen Rahmenbedingungen vollziehen (vgl. u.a. Ziehe/Stubenrauch 1982). Die Analysen der Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden der kulturell-ästhetischen Angebote belegen die Bedeutung der Prozesse und strukturellen Bedingungen sowie der sozialen Beziehungskonfigurationen für die Initiierung von subjektiven Bildungs- und Lernmöglichkeiten aus Perspektive der Akteur\*innen nachdrücklich.

## **Fazit und Ausblick: Jugendkunstschulen als bildungsbiographisch bedeutsame Orte**

Den Teilnehmenden an den Angeboten der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten werden – wird den Befunden der JuArt Studie gefolgt – Möglichkeiten eröffnet, ihre künstlerischen wie ihre personalen und sozialen Fähigkeiten zu entwickeln. Die standardisierte Längsschnittstudie liefert Hinweise darauf, dass sich für das Feld der ästhetisch-kulturellen, non-formalen Bildung Einflüsse dieser Angebote auf die Entwicklung von Bildungsprozessen nachweisen lassen. Gezeigt werden kann auch, dass die Gruppenzusammensetzungen, in denen die befragten Kinder und Jugendlichen agieren, bedeutsam sind. Sie beeinflussen die jeweils entwickelten Perspektiven auf die kulturell-ästhetischen Angebote ebenso wie die subjektiven und kollektiven Welt- und Selbstdeutungen. Die befragten Heranwachsenden adressieren die kulturell-ästhetischen Arrangements als Orte non-formaler Bildung fast durchgehend als für sie besondere Bildungsräume. In diesen sind sie zwar mit gewissen Strukturierungen und organisationalen Rahmungen konfrontiert, die Räume eröffnen ihnen jedoch auch vielfältige, individuelle Gestaltungsmöglichkeiten und bieten Freiheitspotentiale, die sie als starken Kontrast zum schulischen Kontext erleben. Diese für sie als jugendkunstschulspezifisch wahrgenommenen Eigenschaften ermöglichen es ihnen, ihr außerschulisches Engagement mit ihren Alltagsgestaltungen, Lebenswelten und peerbezogenen Praktiken zu harmonisieren sowie darüber auch Motivation für die Teilnahme zu gewinnen.

Als limitierende beziehungsweise methodisch herausfordernde Umstände der Studie kann auf das Problem der begrenzten Vergleichbarkeit der hier erfassten Angebote hingewiesen werden – beispielsweise die Angebotsbreite, Dauer, Förderung, Struktur und Vermittlungsmethoden betreffend. Auch die teilweise geringen Fallzahlen in einzelnen Sparten (Musik, Medien) lassen statistisch gesehen nur begrenzt Aussagen zu. Mit Blick auf die doch stark akademisch geprägten Besucher\*innen der Jugendkunstschulen sind weitere Untersuchungen, die beispielsweise Schul-Kooperationen oder auch Projekte der Jugendkunstschulen mit Geflüchteten berücksichtigen, interessant.

Trotz dieser methodischen Herausforderungen, kann bilanziert werden, dass sowohl gegenstandsspezifische als auch eher personale und soziale Lernprozesse bei den Teilnehmenden der Angebote über die Studie erfasst werden konnten und dass gerade letztere nicht zwangsläufig an Sparten gebunden sind, sondern insbesondere an die organisationale beziehungsweise strukturelle Ausgestaltung der Angebote. Bei aller gebotenen Vorsicht unterstreichen die Ergebnisse die Bildungsbedeutung der Angebote der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekte für individuelle Bildungsprozesse.

Über die längsschnittliche Studie zeigen sich eine Reihe von Zusammenhängen und Wirkungen, die auf die Bedeutsamkeit der in den Jugendkunstschulen angebotenen Kurse und Projekte für Bildungs- und Lernprozesse verweisen. Die älteren Kinder und Jugendlichen können ihr fachliches Wissen und Können

durch die Teilnahme an den jeweiligen Angeboten erweitern, wobei spartenspezifische Zusammenhänge bezüglich des Erwerbs respektive Ausbaus fachlicher Kompetenzen und Fähigkeiten zu erkennen sind. So profitieren, folgt man ihren Selbsteinschätzungen, beispielsweise Teilnehmende von Theaterangeboten insbesondere innerhalb der Erweiterung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme oder solche von Musikangeboten im Bereich der Leistungsmotivation. Dies erfolgt jedoch nicht „per se“, sondern erscheint jeweils auch abhängig von den Rahmenbedingungen und der Art der Angebotsgestaltung. Unterschiedliche Bildungsprozesse und -erfahrungen bedürfen somit, wird den Analysen vertraut, unterschiedlichen beziehungsweise je „passenden“ Gestaltungen der Angebote. Dass die Jugendlichen im Rahmen der Gruppendiskussionen immer wieder auf die Relevanz der Angebotsleitenden der Kurse und Projekte verweisen, bekräftigt diese Erkenntnis. Bildungsgelegenheiten, -erfahrungen und -prozesse von Heranwachsenden, die an kulturell-ästhetischen Angeboten in Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten teilnehmen, stehen also in bedeutsamer Weise im Zusammenhang mit der Rahmung und Ausgestaltung dieser Angebote. Aus den Gruppendiskussionen erwächst weiter das Wissen darüber, dass die kulturell-ästhetischen Arrangements als Orte emotionalen Ausgleichs und kreativer Entfaltung erlebt werden, an dem auch soziale Gruppenprozesse und Peerpraktiken ihren Platz erhalten.

Mit Blick auf die soziale Seite der kulturell-ästhetischen Angebote zeichnen sich in den Gruppendiskussionen Spuren der Entwicklung von Zusammenhalt und Gemeinschaft in den sich dokumentierenden Peerprozessen ab. Diese tragen auf unterschiedliche Weise zu der Herausbildung von internen Praktiken des Umgangs der Jugendlichen miteinander sowie von Selbstverständnissen bei und führen teilweise sogar zu der Konstitution partiell geschlossener sozialer Gruppen. Es deutet sich auch an, dass die Heranwachsenden in Bezug auf ihre Teilnahme an entsprechenden kulturell-ästhetischen Bildungsangeboten nicht nur die Erweiterung fachlicher Kompetenzen in den Fokus rücken, auch wenn diese immer wieder thematisiert wird. Im Rahmen der Analysen der standardisierten Befragungen ist so ein Ergebnis, dass das Angebotsklima, welches in erster Linie von Faktoren wie Angebotsgestaltung durch die Leitungen und die Gruppenkonstellationen beeinflusst wird, eine der zentralen Einflussfaktoren für die erfassten sozialen und personalen Lernprozesse darstellt.

Dass Kindern und Jugendlichen also im Rahmen ihrer Alltagsgestaltungen über institutionalisierte Angebote Möglichkeiten und Freiheiten des kreativen Ausdrucks, des Erlebens von Spaß als emotionalem Ausgleich sowie die Verortung innerhalb von Gleichaltrigengruppen eröffnet werden, markiert die besondere bildungsbiographische Bedeutung der kulturell-ästhetischen Angebote als Einrichtungen und Orte außerschulischer Bildung. Sie können für Kinder und Jugendliche als multidimensional strukturierte Bildungsräume beschrieben werden, die in biographischer Perspektive sowie in Bezug auf soziale wie auch fachliche Lernprozesse Bedeutsamkeit entfalten.

---

## Verwendete Literatur

**Bockhorst, Hildegard** (2013): Kulturelle Bildung. In: Hafenerger, Benno (Hrsg.): Handbuch außerschulische Jugendbildung (231-246). Schwalbach/Ts: Wochenschau.

**Bohnsack, Ralf** (2010): Die dokumentarische Methode. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit (247-258). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

**Brenne, Andreas/Farwick, Barbara/Musche, Ulrike** (2008): Menschenbilder – Ein werkstattorientiertes Feldforschungsprojekt in einem 4. Schuljahr. In: Brenne, Andreas (Hrsg.): „Zarte Empirie“. Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung (85-96). Kassel: Univ. Press.

**Calmbach, Marc/Rhein, Stefanie** (2007): DIY or die! – Überlegungen zur Vermittlung und Aneignung von Do-it-yourself-Kompetenzen in der Jugendkultur Hardcore. In: Göttlich, Udo/Müller, Renate/Rhein, Stefanie/Calmbach, Marc (Hrsg.): Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen (69-86). Weinheim: Juventa.

**Dohnicht-Fioravanti, Ilona/Pols, Regina/Schönher-Heinrich, Claudia** (2008): Das Thema „Idol/ Ideal“ in der Grundschule, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II – Wie man durch die Bearbeitung einer offenen Aufgabe Kompetenzen erwerben kann. In: Brenne, Andreas (Hrsg.): „Zarte Empirie.“ Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung (97-114). Kassel: Univ. Press.

**Ganzeboom, Harry B.G./De Graaf, Paul M./Treiman, Donald J.** (1992): A standard international socio-economic index of occupational status. In: Social Science Research 21 (1), 1-56.

**Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L.** (2006): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research (Nachdruck der Ausgabe von 1967, erneuert 1995). New Brundwick (USA): Aldine Transaction.

**Grgic, Mariana/Züchner, Ivo** (2013): Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKus-Studie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

**Heyer, Robert/Wachs, Sebastian/Palentien, Christian** (Hrsg.) (2013): Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation. Wiesbaden: Springer VS.

**Kamp, Peter/Nierstheimer, Julia** (2012): Alle Künste unter einem Dach – Jugendkunstschule als konzeptioneller Rahmen. In: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.

**Lindner, Werner** (2003): „Ich lerne zu Leben“. Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen. Unna: LKD.

**Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest** (MPFS): JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi)-Media. Stuttgart: mpfs.

**Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest** (MPFS): JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi)-Media. Stuttgart: mpfs.

**Nohl, Arnd-Michael** (2013): Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (271-293). Wiesbaden: Springer.

**Preiß, Christine** (2008): Leben und Lernen mit Musik. In: Wahler, Peter/Tully, Claus J./Preiß, Christine (Hrsg.): Jugendliche in neuen Lebenswelten (2. erw. Aufl.) (143-164). Wiesbaden: VS.

**Przyborski, Aglaja** (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer.

**Rhein, Stefanie/Müller, Renate** (2006): Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1 (4), 551-568.

**Stuckert, Marina/Züchner, Ivo** (2018): „Manchmal habe ich unglaublich lebhafte Bilder in meinem Kopf.“ Unterstützung der Imaginationsentwicklung durch künstlerische Angebote in Jugendkunstschulen. In: Berner, Nicole (Hrsg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 47) (im Erscheinen). München: kopaed.

**Ziehe, Thomas/Stubenrauch, Herbert** (1982): Plädoyer für ungewöhnliches lernen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

**Thole, Werner/Höblich, Davina** (2014): „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen (83-112). Wiesbaden: Springer VS.

**Thole, Werner/Züchner, Ivo/Stuckert, Marina/Müller, Roy/Rauschkolb, Jaqueline** (2017): [„... auf jeden Fall anders als Schule und \[...\] viel entspannter“ Bildungsprozesse in kulturell-ästhetischen Projekten \(JuArt\)](#). In: Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hrsg.): Wenn. Dann (20-30). Essen. (letzter Zugriff am 15. April 2018).

**Vispoel, Walter P.** (1993): The Development and Validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. In: Educational and Psychological Measurement, 53 (4), 1023-1033.

## Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Marina Stuckert , Julia Rohde , Ivo Züchner , Werner Thole (2018): Jugendkunstschulen und kulturpädagogische Projekte als Orte der Bildung: Zentrale Befunde eines Forschungsprojektes. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:  
<https://www.kubi-online.de/artikel/jugendkunstschulen-kulturpaedagogische-projekte-orte-bildung-zentrale-befunde-eines>  
(letzter Zugriff am 14.09.2021)

## Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>