



Julius Kopp | Mario Mallwitz |

Andreas Lehmann-Wermser | Sonja Nonte

Kultur zwischen Wald und Wiese

Angebote kultureller Bildung in einer
peripheren Region in schulischen
und außerschulischen Kontexten

Julius Kopp | Mario Mallwitz | Andreas Lehmann-Wermser | Sonja Nonte
Kultur zwischen Wald und Wiese

Julius Kopp | Mario Mallwitz |
Andreas Lehmann-Wermser | Sonja Nonte

Kultur zwischen Wald und Wiese

Angebote kultureller Bildung in einer
peripheren Region in schulischen und
außerschulischen Kontexten

Unter Mitarbeit von Johanna Brauns

BELTZ JUVENTA

Die Autor:innen

Julius Kopp, akademischer Mitarbeiter an der Hochschule für Musik Freiburg, Forschungsschwerpunkte: musikalisch-kulturelle Teilhabe, soziale Ungleichheit, ländliche Regionen und Amateurmusikpraxen, Digitalität in individuellen Lernumgebungen.

Mario Mallwitz derz. Projektkoordinator an der Universität Osnabrück, Abteilung Schulpädagogik, und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg, Abteilung Schulpädagogik. Forschungsschwerpunkte: Grundschulforschung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Queer Theory, Schulentwicklung.

Andreas Lehmann-Wermser, Prof. i. R., ehemals Direktor am Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik Theater und Medien Hannover. Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, soziale Ungleichheit.

Sonja Nonte, Prof. Dr., Professorin für Forschungsmethoden mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung, Abteilung Schulpädagogik, Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Geschlechtsdisparitäten im schulischen Kontext, faire Vergleiche in der empirischen Bildungsforschung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die Beltz Verlagsgroupe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Beltz Verlagsgroupe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7485-7 Print
ISBN 978-3-7799-7486-4 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-7486-4

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa
Beltz Verlagsgroupe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1	Einleitung	
	<i>Sonja Nonte & Andreas Lehmann-Wermser</i>	<u>7</u>
2	Methodische Anlage von PRetUS	
	<i>Sonja Nonte & Andreas Lehmann-Wermser</i>	<u>13</u>
3	Mapping – Versuch einer Kartierung und sozialstrukturellen Analyse eines peripheren Raums	
	<i>Mario Mallwitz, Johanna Brauns, Julius Kopp, Sonja Nonte & Andreas Lehmann-Wermser</i>	<u>27</u>
4	Individuelle Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf die Passung musikalischer Angebote in einer ländlichen Region	
	<i>Julius Kopp & Andreas Lehmann-Wermser</i>	<u>51</u>
5	Schulische Kooperationsstrukturen im ländlichen Raum – Herausforderungen, Chancen, Synergien	
	<i>Mario Mallwitz & Sonja Nonte</i>	<u>81</u>
6	Bedeutung musikbezogener Freizeitangebote für die musikalisch-kulturelle Teilhabe	
	<i>Julius Kopp, Mario Mallwitz, Sonja Nonte & Andreas Lehmann-Wermser</i>	<u>101</u>
7	Bedeutung der Schule für kulturelle Teilhabe & Bildung	
	<i>Mario Mallwitz, Sonja Nonte, Julius Kopp & Andreas Lehmann-Wermser</i>	<u>129</u>
8	Teilhabe strukturell erfassen – eine Annäherung an die Teilhabe an musikalisch-kulturellen Bildungsangeboten in der Harzregion	
	<i>Julius Kopp & Andreas Lehmann-Wermser</i>	<u>157</u>
9	Fazit und Ausblick	
	<i>Andreas Lehmann-Wermser & Sonja Nonte</i>	<u>179</u>
	Autorinnen und Autoren	<u>191</u>

1 Einleitung

Sonja Nonte & Andreas Lehmann-Wermser

Kulturelle Bildung hat auf verschiedenste Weisen und in unterschiedlichen Diskursen seit der Jahrtausendwende mehr Aufmerksamkeit (und auch Wertschätzung) erfahren. Man kann das daran ablesen, dass ...

- ... in bildungstheoretischen Überlegungen *Kreativität (creativity)* als ein Kernbereich Kultureller Bildung in den „four C’s“ neben „critical thinking“, „communication“ und „collaboration“ einer von vier Bestandteilen von Modellen zukunftsweisenden Lernens ist (vgl. Maneen, 2016);
- ... im Rahmenprogramm Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gleich mehrere Ausschreibungen zum Thema unter unterschiedlichen Perspektiven erfolgten; aktuell (Winter 2024/25) wird Forschung zu Kultureller Bildung¹ als einer von insgesamt dreizehn Schwerpunkten gefördert²;
- ... das Land NRW das musikalische Grundschulprogramm „Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen“ JeKits, das in der Zusammenarbeit von Schulen und Musikschulen Kinder an kulturelle Praxen heranführen will, mit über 10 Millionen Euro jährlich fördert³ oder
- ... im Unterschied zu vielen Staaten unter Corona-Bedingungen Musikerinnen und Musiker als förderungswürdig anerkannt wurden und damit musikalische Bildung auch von Kindern und Jugendlichen ermöglicht wurde.

Nun sind diese Beispiele relativ willkürlich gewählt – und zu jedem Punkt ließen sich Argumente finden, warum Kulturelle Bildung doch eher nachrangig behandelt wird. Kreativität etwa werde im Kontext neo-liberaler Tendenzen nur als Mittel zur Beschleunigung von industrieller Innovation verstanden; musikalische Praxen hätten im Schulalltag unter online-Bedingungen hinter anderen

1 Die Schreibweise mit großen „K“ soll anzeigen, dass hier das engere, vor allem auf die verschiedenen Künste hin gedachte Konzept von Bildung gemeint ist. Es ist zu unterscheiden von einem Konzept der Bildung, das sich auf einen viel weiteren Kulturbegriff stützt und in diesem Band mit kleinem „k“ geschrieben wird (siehe aber auch die Typologie bei Reckwitz, 2012).

2 Nähere Informationen dazu unter Forschungsschwerpunkte – BMBF Empirische Bildungsforschung ([empirische-bildungsforschung-bmbf.de](https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de)).

3 JeKits – Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen (<https://www.schulministerium.nrw/jekits-jedem-kind-instrumente-tanzen-singen>)

Fächern zurückgestanden usw.⁴ Doch auch wenn die Diskurse vielschichtig und kontrovers verlaufen, bleibt doch festzuhalten, dass Kulturelle Bildung als Thema präsent ist.

Oft geht es in diesen Diskursen um Kulturelle Bildung allgemein, meist aber steht dabei die musikalische Bildung im Vordergrund. Das mag an vorherrschenden Idealen allgemeiner Bildung liegen (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2014), es liegt jedoch auch an den gut entwickelten Strukturen in der non-formalen und informellen musikalischen Bildung. Anders als in anderen Künsten wie etwa der Bildenden Kunst oder im Tanz existiert mit den kommunalen Musikschulen ein dichtes Netz an institutionalisierten außerschulischen Lernorten. Allein im Verband deutscher Musikschulen sind an die 1.000 Musikschulen organisiert, an denen 1,4 Millionen Schülerinnen und Schüler lernen. Deutlich zugenommen hat im Zuge der Entwicklung zu Ganztagschulen die Entwicklung von Kooperationen: Allein zwischen kommunalen Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen existierten 2022, dem Jahr der letzten verfügbaren Zahlen, 6.403 Kooperationen (Zahlen nach www.miz.org). Hinzu kommen zahlreiche Projekte mit Musikvereinen, mit Kindertagesstätten etc. Das Übergewicht musikalischer Bildung gegenüber den anderen Künsten spiegelt sich auch in der Forschungslandschaft, in der musikpädagogische Projekte zahlenmäßig häufiger anzutreffen sind als solche aus der Kunst- oder Sportpädagogik (vgl. Liebau et al., 2013).

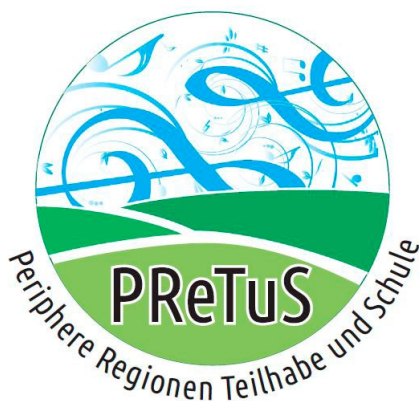
In der nur schwer überschaubaren nationalen und internationalen Forschungslandschaft fallen allerdings zwei Desiderate auf. Zum einen gibt es zwar eine Vielzahl von Studien, die die Kooperation von schulischen und außerschulischen Partnerinnen und Partnern auf der Mikro- und Mesoebene fokussieren (im Überblick Kranefeld, 2015). Es fehlt allerdings an Studien, die im Schnittpunkt von Erziehungswissenschaften und Musikpädagogik den Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und den Angeboten Kultureller Bildung untersuchen. So fasst Max Fuchs, auf eine Studie von Hermann Abs rekurrierend, zusammen: „Man kam insgesamt zu einer positiven Einschätzung dieses Ansatzes [der Kooperation], konnte allerdings einen kritischen Punkt identifizieren: dass nämlich der Aspekt der Schulentwicklung zu wenig thematisiert worden ist“ (Fuchs, 2019). Zum anderen wurde meist stillschweigend davon ausgegangen, dass die Bildungslandschaften zwar unterschiedlich gestaltet, aber irgendwie miteinander vergleichbar seien und jedenfalls (landschafts-)geographische Aspekte nicht relevant seien.⁵ Damit sind die beiden Blickwinkel vereint, die in dem hier

4 Beispielhaft zur ambivalenten Stellung des Fachs Musik in der Schule vor einigen Jahren Nimczik (2013). An der grundsätzlichen Einschätzung hat sich wenig geändert.

5 Vorhandene Untersuchungen zu regionalen musikalischen Kulturen (u. a. Busch, 2015; Lehmann, 2008) beziehen die landschaftsgeographischen Gesichtspunkte nicht ein.

vorliegenden Band vorgestellt werden, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde⁶.

Abbildung 1. Logo des Projekts PReTuS (© Frank Heymann).



„Zwischen Wald und Wiese“ ist polemisch formuliert: Natürlich gibt es in Harz und Kyffhäuser schöne Landschaften mit viel Natur, aber Wald und Wiese machen keine Musik – auch wenn unser Logo (Abb. 1) suggeriert, es gebe eine idyllische „reine“ Landschaft, in der sich Töne aus dem Nichts irgendwie entfalten. Es geht aber natürlich um die Menschen in dieser Landschaft. Exakter ist der Begriff der „peripheren Region“, der für die Förderlinie des Ministeriums, aber auch das Projekt namensgebend war. Was genau darunter zu verstehen ist und inwiefern der Begriff für die hier untersuchte Region kennzeichnend ist, wird im *Kapitel drei* ausführlicher dargestellt. Tatsächlich ist der ursprünglich aus der Landschaftsgeographie stammende Begriff der peripheren Region etwas irreführend, weil er suggeriert, dass die so gekennzeichneten Gebiete homogen seien. Unsere Befunde zeichnen aber ein vielschichtigeres Bild, in dem sich geographische, kulturpolitische und soziologische Faktoren mischen, ergänzen und gegenseitig beeinflussen. Von den vielfältigen Aspekten von musikalischen Praxen und sozialer Wahrnehmung, schulischen Aufgaben und Programmen, von Angebotsstrukturen und musikalischer Teilhabe handelt dieser Band.

Ein solches Bild kann sich nur interdisziplinär entfalten. Von daher wurde im Design der Studie auf den engen Bezug von Erziehungswissenschaften und Musikpädagogik geachtet. Basierend auf langjähriger Zusammenarbeit (u. a. Nonte & Lehmann-Wermser, 2009; Lehmann-Wermser et al., 2014) wurde der Versuch unternommen, das Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen

6 Das Projekt wurde in den Jahren 2020 bis 2023 unter der Förderkennzeichen 01JKL1919A vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Faktoren nachzuzeichnen. Dabei haben intensiv Johanna Brauns, Julius Kopp und Mario Mallwitz mitgearbeitet, denen die aufwändige Detailarbeit an Datenerhebung und -auswertung oblag. Wie immer bei solchen Projekten gab es Mitarbeit durch Studierende, denen an dieser Stelle gedankt sei.⁷ Intensiver als in manchen Förderlinien war die Zusammenarbeit unter den Projekten im sog. Meta-Projekt. Hier wurden nicht nur zwei Sammelbände mit den Darstellungen der Projekte (Kolleck et al., 2022; Kolleck & Fischer, 2023) veröffentlicht, hier ergaben sich auch Möglichkeiten, von Erkenntnissen anderer Projekte der Förderlinie zu profitieren. Das wird in den einzelnen Kapiteln deutlich werden.

Dieses Buch ist eine gemeinsam in den beiden Teilprojekten diskutierte Gemeinschaftsproduktion. Einzelne Autorinnen und Autoren haben allerdings in den jeweiligen Kapiteln die Grundzüge gelegt. Sie sind jeweils als Erstautoren aufgeführt. Das folgende *zweite Kapitel* beschreibt zunächst das Design der Studie, die Stichprobe, die eingesetzten Erhebungsinstrumente sowie den Forschungsstand. Im *dritten Kapitel* wird der Versuch unternommen, die Angebotsstruktur der Region zu erfassen. Das ist deshalb ein ebenso anspruchsvolles wie lohnendes Unterfangen, weil nicht nur die Angebote im Raum zu erfassen sind, sondern auch in ihrer Erreichbarkeit für die von uns Befragten. Wie aber passen Angebote und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zueinander? Dieser Frage geht das *vierte Kapitel* nach und vereint dabei die Analyse qualitativer und quantitativer Daten. In den dann folgenden Kapiteln wird die Bedeutung schulischer und außerschulischer Angebote für Schulentwicklung und für die individuelle musikalisch-kulturelle Teilhabe untersucht. Teilhabe ist ein komplexes Konstrukt, das in den vergangenen Jahren mehr Aufmerksamkeit erfahren und durch die Veröffentlichungen von Krupp(-Schleußner) (2016, 2018) eine Neukonzeptionalisierung erlebt hat. Das *achte Kapitel* versucht in diesem Sinne die Befunde theoretisch zu schärfen, ehe im *neunten Kapitel* die Frage nach möglichen Konsequenzen und zukünftigen Wegen gestellt wird.

Literaturverzeichnis

- Busch, T. (2015). Von Kooperationen zu einer sozialräumlich orientierten musikalischen Bildungslandschaft – was bedeutet das? In S. Schmid (Hrsg.), Musikunterricht im 21. Jahrhundert (S. 37–48). Wißner.
- Fuchs, M. (2019). Einführung in Konzept und Grundlagen von kultureller Schulentwicklung. kubi-online. <https://www.kubi-online.de/artikel/einfuehrung-konzept-grundlagen-kultureller-schulentwicklung>

7 In alphabetischer Reihenfolge waren das an der Uni Osnabrück: Pauline Becking, Miriam Borowski und Lara Buhr. An der Hochschule für Musik Theater und Medien Hannover arbeiteten mit Kilian Schröder, Rhea Steiner.

- Kolleck, N., Büdel, M. & Nolting, J. (Hrsg.) (2022). Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Methoden, Theorien und erste Befunde. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.2307/jj.6505284.5>
- Kolleck, N. & Fischer, L. (Hrsg.) (2023). Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.6505284>
- Kranefeld, U. (Hrsg.) (2015). Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument (Bildungsforschung Band 41). Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Kulturelle Bildung.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des Capability Approach. Waxmann Verlag.
- Krupp-Schleußner, V. (2018). Jedem Kind ein Instrument? Zusammenhänge von Teilhabe an Musikkultur und subjektivem Well-being vor dem Hintergrund des Befähigungsansatzes. In K. Schwippert, A. Lehmann-Wermser & V. Busch (Hrsg.), Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi – Jedem Kind ein Instrument (S. 79–98). Waxmann.
- Lehmann, A. C. (2008). Musikvereine (Blasmusikkapellen) und die Arbeit der Dirigenten. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule (S. 209–222). Die Blaue Eule.
- Lehmann-Wermser, A., Jessel-Campos, C. & Krupp-Schleußner, V. (2014). Wege zur Musik: Kulturelle Teilhabe bei Grundschulkindern. In A. Lehmann-Wermser, K. Schwippert, V. Busch & S. Nonte (Hrsg.), Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule: Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht (S. 97–128). Waxmann.
- Liebau, E., Jörissen, B. & Klepacki, L. (Hrsg.) (2014). Forschung zur kulturellen Bildung: Grundreflexionen und empirische Befunde. kopaed.
- Maneen, C. A. (2016). A case study of arts integration practices in developing the 21st century skills of critical thinking, creativity, communication, and collaboration. https://digitalcommons.gardnerwebb.edu/education_etd/182
- Nimczik, O. (2012/2013). Musik in formalen Bildungsinstitutionen. kubi-online. Advance online publication. <https://doi.org/10.25529/92552.315>
- Nonte, S. & Lehmann-Wermser, A. (2009). Musisch-kulturelle Bildung in der Ganztagschule. In N. Schläbitz (Hrsg.), Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung (S. 125–146). Die Blaue Eule.
- Reckwitz, A. (2012). Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms: Aktuelle Tendenzen der Kulturtheorien. Velbrück Wissenschaft.

2 Methodische Anlage von PReTuS

Sonja Nonte & Andreas Lehmann-Wermser

Das Ziel des Verbundvorhabens „Periphere Regionen, Teilhabe und Schule“ (PReTuS) ist es, den Zugang zu und die Bedeutung von formalen, non-formalen und informellen musikalischen Angeboten und Praktiken für Kinder, Jugendliche und deren Familien in den Regionen Harz und Kyffhäuserkreis im Hinblick auf kulturelle Teilhabe, Partizipation und Zufriedenheit unter besonderer Berücksichtigung schulischer Bildungsangebote in den Blick zu nehmen.

In den letzten Jahren sind in Deutschland mehrere Bestandsaufnahmen zu Kultureller Bildung unternommen worden (vgl. Lehmann-Wermser & Krupp-Schleußner, 2017, Rat für Kulturelle Bildung, 2015, 2017). Sie fokussieren auch die diversen Fördermaßnahmen etwa des Bundes („Kultur macht stark“) sowie der zahlreichen Initiativen, in denen kleinere private (MUBIKIN in Nürnberg), aber auch größere Stiftungen (Bertelsmann Stiftung, Stiftung Mercator) sowie Landesregierungen („WimadiMu“ in Niedersachsen) aktiv sind. Dieses vielschichtige Feld wird durch die Ausgestaltung des schulischen Ganztages geprägt, in dem wiederum eine Vielzahl von Kooperationspartnern einbezogen werden: Nach Angaben des Musikinformationszentrums waren im Jahr 2021 insgesamt 267.143 Schülerinnen und Schüler in solchen Kooperationsprogrammen involviert, das entspricht nach amtlichen Statistiken¹ einem Anteil von ca. 3.2 %. Dabei können schulische und außerschulische kulturelle Programme als Maßnahmen einer kompensatorischen Bildungspolitik verstanden werden (vgl. Weishaupt & Zimmer, 2013). Schulen können Zugänge zu kultureller Bildung auf der einen Seite eröffnen, können auf der anderen Seite aber auch selbst von einem als attraktiv wahrgenommenen kulturellen Bildungsangebot hinsichtlich einer Sicherung des schulischen Standortes profitieren (vgl. u. a. Nonte, 2013). Die diesem Mechanismus zugrundeliegenden Passungsprozesse sind eng verknüpft mit den regionalen Gegebenheiten und den Möglichkeiten und Ressourcen vor Ort (s. Kap. 6 in diesem Band). Die Nutzung solcher Ressourcen ist u. a. mit den Ideen Amartya Sens (2010) modelliert worden. Die Verschränkung dieses Befähigungsansatzes (*capability approach*) auf Individualebene mit Schulentwicklungsprozessen im Hinblick auf die Passung von schulischen Angeboten

1 Das Bundesministerium für Bildung und Forschung veröffentlicht auf seiner Homepage die Anzahl an Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen: Es sind 8.183.518 Schülerinnen und Schüler. (<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsindikatoren/schueler-allgemeinbildende-schulen-tabelle.html>)

(Stichwort: Schulprofilierung) und der Klientel von Schülerinnen und Schülern ist besonders in peripheren Räumen zentral, da hier die Öffnung der Schulen in die Gemeinden großes Potential im Hinblick auf Prozesse hin zu einer *community education* (vgl. Buhren, 1997) entfalten kann, wie wir sie in anderen Staaten häufiger beobachten. *Community education* hat insbesondere im angelsächsischen Raum langjährige Tradition, findet sich aber auch in anderen Regionen wie China oder Lateinamerika. In Deutschland hingegen ist das Konzept nicht traditionell verankert. Es zielt auf die Vernetzung und Ressourcennutzung innerhalb sozialräumlicher Strukturen ab und beinhaltet die Gemeinwesenorientierung, das zivilgesellschaftliche Engagement und das lebenslange Lernen als zentrale Elemente (vgl. Alke, 2013). Besonders häufig findet sich der Ansatz im Feld der Erwachsenenbildung. Hier wird der Begriff im deutschsprachigen Raum bereits in den 1990er Jahren verwendet (vgl. Buhren, 1997; Reinhardt, 1992). Besonders fruchtbar erscheint der Ansatz in Regionen, denen es an Ressourcen fehlt, was häufig auch auf ländliche Regionen zutrifft (vgl. „kompensatorisch-reformorientiertes Modell“, Buhren, 1997).

Offensichtlich ist eine differenziertere Betrachtung notwendig. Ländliche Regionen sind nicht zwangsläufig von der Außenwelt abgehängt und nicht immer sind sie strukturell benachteiligt: Vielmehr zeichnet sich der ländliche Raum durch eine große Vielfalt aus, was in den letzten Jahren immer wieder zurecht angemahnt wurde. Kolleck et al. (2022) verweisen in diesem Zusammenhang auf ein Kontinuum zwischen urbanen und ländlichen Räumen, wobei allerdings Befunde aus der empirischen Bildungsforschung darauf hinwiesen, dass strukturschwache, ländliche Räume häufig besonders schwierige Bedingungen aufweisen. Dabei kennzeichnet

„strukturschwache ländliche Räume in der Peripherie [...] eine Lage fernab der Zentren, mit denen sie nur unzureichend verkehrlich verbunden und funktional verflochten sind. Als sogenannte Problemgebiete weisen sie eine defizitäre infrastrukturelle Ausstattung und wirtschaftliche Strukturschwäche sowie überproportional hohe Bevölkerungsverluste auf“ (Maier, 2008, S. 16).

Damit wird deutlich, dass der Mangel an finanziellen, personellen und infrastrukturellen Ressourcen die Initiation und Ausgestaltung kultureller Angebote in peripheren Räumen beeinträchtigen können. Den Bildungsinstitutionen vor Ort, insbesondere den Schulen, kommt hier eine immense Bedeutung zu. Dadurch, dass alle Kinder und Jugendliche ab dem sechsten Lebensjahr in Deutschland schulpflichtig sind, wird der Schule, insbesondere im Bereich der kulturellen Bildung (Kunst, Musik, Theater), auch eine kompensatorische Funktion zuteil. Dies greift insbesondere dann, wenn Eltern und Erziehungsberechtigte selbst keinen Zugang zu außerschulischen Bildungsangeboten haben oder sich diesen nicht leisten können (vgl. Grgic & Züchner, 2013). So argumentieren Weishaupt

et al. (2012): „Eine Besonderheit gegenüber Angeboten von Vereinen und anderen Organisationen liegt darin, dass deren Inanspruchnahme nicht sozial selektiv ist, wenn die Schüler erst einmal Ganztagsangebote besuchen“ (S. 166). Auch wenn neuere Forschungsergebnisse zum Beispiel aus diesem Projekt die optimistische Annahme etwas relativieren, können derartige Angebote *prinzipiell* Zugänge und Teilhabepotenziale schaffen.

Schulen können entsprechend in peripheren Regionen in Zusammenarbeit mit kulturellen Akteuren vor Ort zu Kulturvermittlern werden, die damit Teilhabe an Kultureller Bildung ermöglichen. Darüber hinaus ergeben sich Möglichkeiten, kulturelle Angebote für die Ortsansässigen zu öffnen, wie es häufig in Form von schulischen Konzerten, Theateraufführungen etc. geschieht. Diese Angebote erweitern nicht nur die kulturellen Angebote vor Ort, sondern können möglicherweise auch dazu beitragen, die Identifikation der Ortsansässigen mit der Region zu stärken.

Diese komplexen Zusammenhänge zwischen strukturellen Gegebenheiten, kultureller Teilhabe und der Bedeutung von Schule als Bildungsinstitution in peripheren Regionen haben wir im Rahmen von zwei Teilprojekten im gemeinsamen Verbundprojekt „Periphere Regionen, Teilhabe und Schule“ (PReTuS) untersucht. In den zwei Teilprojekten haben wir interdisziplinär, multiperspektivisch und methodenplural zusammengearbeitet und zum einen die institutionelle (Teilprojekt A Osnabrück) und zum anderen die individuelle (Teilprojekt B Hannover) Perspektive in den Blick genommen und anschließend versucht diese beiden Perspektiven zu verbinden.

2.1 Forschungsfragen

Bevor wir die uns leitenden Forschungsfragen dokumentieren, muss der Kulturbegriff kurz erläutert werden, der im Kontext von Teilhabe und musikalischen Praktiken zugrunde gelegt ist. Insbesondere aus kulturwissenschaftlicher Sicht ist dazu viel geschrieben worden (vgl. z. B. Bartelheimer, 2022; spezifisch unter musikpädagogischem Blickwinkel auch Barth, 2013; zuletzt auch Blanchard, 2018). Das Spektrum des Begriffsverständnisses reicht dabei von sehr breit gefassten Definitionen, wie sie etwa die Enquetekommission des Bundestages vorgelegt hat (vgl. Deutscher Bundestag, 2007) bis zu engen, eher traditionellen, an *Hochkultur* orientierten, wie sie in manchen empirischen Studien zugrunde gelegt werden (vgl. Kröner et al., 2008). Für unsere Studie wurde ein eher breiter Kulturbegriff verwendet, in Teilprojekt B erfolgte jedoch eine Orientierung an den musikalischen Praktiken der Akteure. Damit sind ausdrücklich Praktiken mit digitalen Medien ebenso eingeschlossen wie populäre Musikpraktiken in den Vereinen. In Teilprojekt A wurde kein expliziter Fokus auf Musik gelegt. Stattdessen wurde

der Kulturbegriff in den Interviews bewusst offengehalten, um diesen durch die Befragten selbst ausgestalten zu lassen.

Das Teilprojekt A an der Universität Osnabrück widmete sich den Schulentwicklungsprozessen im weiteren Sinn:

- Welche Bedeutung haben Kooperationen mit außerschulischen Partnern im Bereich der Kulturellen Bildung für die Schulentwicklung?
- Wie werden die regionalen Angebotsstrukturen wahrgenommen und welche Passungsverhältnisse lassen sich aus Sicht der Schulen beschreiben?

Das Teilprojekt B an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover fokussierte die Perspektive der Kinder bzw. Jugendlichen:

- Wie werden die örtlichen Angebote zur musikbezogenen Kulturellen Bildung wahrgenommen und wie gut passen sie zu den Bedürfnissen?
- Wie zufrieden sind die Betroffenen mit ihren Möglichkeiten für musikalische Praktiken?

2.2 Das Studiendesign von PRéTuS

PRéTuS ist als sequenzielle Mixed Method-Studie (vgl. Tashakkori & Teddlie, 2010) geplant gewesen. Deren Bestandteile waren

- Fragebogen-Befragung von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern,
- Gruppeninterviews mit Lernenden an ausgewählten Schulen,
- Schulleitungsgespräche sowie
- ergänzende Dokumentationen der Strukturdaten kultureller Angebote.

Wie bei allen empirischen Studien der vergangenen Jahre hat die Pandemie erhebliche Auswirkungen auf die Umsetzung von PRéTuS gehabt: Schulen sahen sich angesichts der Belastungen außerstande Erhebungen durchzuführen, Schülerschaften waren im Online-Unterricht und damit für uns nicht erreichbar usw. Das beeinflusste sowohl den Zeitplan des Forschungsprojektes als auch den Umfang der Stichprobe. Tabelle 1 stellt die Planungen der tatsächlich realisierten Stichprobe gegenüber.

Tabelle 1. Geplante und realisierte Stichprobe.

	Anzahl Schülerinnen und Schüler	Anzahl Schulen	Zeitfenster für Interviews vor Ort	Interviews mit Schülerinnen und Schülern	Befragung von Schul- leitungen
geplante Stichprobe	2.100	25	Januar 2021 – Juni 2021	96	25
realisierte Stichprobe	519	16	November 2021 – April 2022	76	4

Die realisierte Stichprobe der quantitativen Erhebungen lässt sich genauer beschreiben. Von den 519² Schülerinnen und Schülern, die an der Onlinebefragung teilnahmen, waren 51.8 % weiblich, 46.3 % waren männlich, 3 Personen gaben an „divers“ zu sein. Die Lernenden verteilten sich auf die Klassen vier, fünf, neun, elf und dreizehn (Tabelle 2). Entsprechend stark variierte der Altersdurchschnitt. Die üblichen Kennzahlen hierzu sind dementsprechend von geringer Aussagekraft ($M = 13.01$; $SD = 2.86$, $n = 492$).

Tabelle 2. An der Befragung beteiligte Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe und Schulform.

Schulform	Jahrgangsstufe				
	Jg. 4	Jg. 5	Jg. 9	Jg. 11	Jg. 13
Gesamtschule	0	9	16	10	0
Grundschule	62	0	0	0	0
Gymnasium	0	59	54	16	14
Landesmusikgymnasium	0	6	3	19	0
Freie Gesamtschule (privat)	0	30	5	0	9
Freie Grundschule (privat)	25	0	0	0	0
Realschule	0	52	46	0	0
Sekundarschule	0	16	69	0	0

Die Schülerinnen und Schüler verteilten sich auf mehrere Schultypen (Tab. 2). Insgesamt wurden von uns in den betrachteten Landkreisen 162 Schulen angeschrieben; der Anteil derer, die sich bereit erklärten an der Studie teilzunehmen, ist mit einem Anteil von 9.2 % relativ klein. Als Gründe für die geringe Teilnahmebereitschaft mag zum einen die Pandemie und die damit einhergehenden Belastungen im schulischen Kontext angeführt werden (vgl. Reintjes et al., 2021).

2 Bei der hier dargestellten Samplegröße handelt es sich um die insgesamt erhobenen Daten. Im späteren Verlauf wird in den Analysen häufig mit der verringerten Stichprobengröße von 492 Schülerinnen und Schülern gerechnet. An der Befragung nahmen auch die Kinder und Jugendlichen eines Landesgymnasiums für Musik teil. Da es sich bei dieser Schule um eine Institution mit musikbezogener Spitzenförderung handelt, die auch ein Internat umfasst, werden die Fälle insbesondere für Modellannahmen ausgeschlossen.

Zum anderen wird seit vielen Jahren eine „Überforschung“ der Schulen allgemein sowie in Zusammenhang mit der Konjunktur Kultureller Bildung insbesondere in diesem Bereich diagnostiziert (vgl. Fuchs, 2014). Zudem mag auch das Thema Kulturelle Bildung nicht zwangsläufig als aktuelles und relevantes Forschungsfeld betrachtet werden, wie es u. a. bereits im Kontext der Studie MUKUS (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2010) beobachtet wurde. Von den involvierten 16 Schulen befanden sich vier in Thüringen, fünf in Niedersachsen und sieben in Sachsen-Anhalt; Sieben waren Grundschulen, drei Real- oder Sekundarschulen, zwei Gesamtschulen und vier Gymnasien.

Auch der zeitliche Ablauf der Studie wurde durch die Pandemie beeinflusst. Ab dem Frühjahr 2020 waren Schulen in den beteiligten Bundesländern immer wieder phasenweise geschlossen (Abb. 1). Entsprechend konnten Projekt-Mitarbeitende als „Schulfremde“ die Gebäude nicht betreten und Befragungen durchführen, waren Dienstreisen nicht oder nur eingeschränkt möglich.

Abbildung 1. Covid-19-Chronologie der Auswirkungen im schulischen Kontext (eigene Darstellung in Anlehnung an Reintjes et al., 2021, S. 227).



Abbildung 2 zeigt das geplante Vorgehen, wie es auch im Förderantrag dokumentiert war, im Vergleich zur tatsächlichen Durchführung.

Abbildung 2. Vereinfachter „flow chart“ mit den jeweils geplanten (grau eingefärbten) und tatsächlichen (schraffierten) Zeitabläufen in den Forschungsphasen.

	2020	2021	2022						
Vorbereitende Arbeiten, Genehmigungsverfahren etc.	■								
quantitative Erhebungen und Auswertungen	■	■	■	■	■	■	■	■	■
qualitative Erhebungen und Auswertungen		■	■	■	■	■	■	■	■
Triangulation, Rückmeldung an Schulen			■			■			■
Dokumentation etc.						■	■	■	■

2.3 Limitationen

An dieser Stelle sollte auf eine zentrale Limitation dieses Datensatzes hingewiesen werden. Die Erhebungen zu dieser Studie begannen Ende des Jahres 2020 und endeten im April des Jahres 2022. Damit wurden sie in einer Zeit erhoben, die insbesondere für Kinder und Jugendliche erheblich anders verlief, als es für vorausgehende Generationen der Fall war. In der Erhebungszeit wechselte der Unterricht zwischen Formaten der Präsenzlehre und digitalem / Blended Learning, das Nachmittagsangebot in den Schulen wurde fast vollständig abgesagt, zeitweise bestand Kontaktverbot und außerschulische Musizierungsangebote in Präsenz wurden vollständig verboten (Abb. 1). Nachdem im März 2020 der erste Generallockdown verhängt wurde, wechselten sich in der folgenden Zeit Öffnungen, Schließungen und neue Verordnungen ab. Der Musikunterricht, musikalische Freizeitaktivitäten wie schulische Arbeitsgemeinschaften (AGs) und außerschulische Aktivitäten waren jedoch auf lange Zeit untersagt und konnten häufig nur unzureichend durch digitale Alternativen kompensiert werden. So berichten Kinder und Jugendliche von Erfahrungen mit digitalen Proben des Musikvereins, was für sie der Grund war, nicht mehr an diesem teilzunehmen.

Damit stellt der hier vorliegende Datensatz die Möglichkeit dar, Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen während dieser Zeit auf ihre musikspezifischen Interessen und Möglichkeiten zu erheben, ist aber auch in seiner Vergleichbarkeit

eingeschränkt. Dies zeigt sich beispielsweise in den Interviews mit Jüngeren, die nach dem Schulwechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe I die Angebote der neuen, weiterführenden Schule nicht kennenlernen konnten. Gleiches trifft für die Jugendlichen der neunten Klasse zu, die während dieser wichtigen Phase der Exploration keine Angebote wahrnehmen konnten.

Wie bereits beschrieben, unterscheiden sich die Pandemie-Einflüsse auf Angebotsebene teils erheblich zwischen den unterschiedlichen Formen: Während die schulischen Angebote prinzipiell über die Infrastruktur und die räumlichen Voraussetzungen für angepasste Formate verfügen, mussten außerschulische Angebote diese Strukturen häufig erst schaffen oder individuelle Konzepte ausarbeiten. Teils konnte auf Proben unter freiem Himmel ausgewichen werden, teils mussten Geräte und Software erprobt und angeschafft³, teils Kompetenzen der Leitung erst aufgebaut werden. Andernorts wurden Proben und regelmäßige Termine bis auf weiteres ausgesetzt. Insgesamt war die Amateurmusik länger von Einschränkungen betroffen – insbesondere durch die Kontaktverbote –, während schulische Angebote zwar nicht direkt zu Wiedereröffnung der Schulen starten konnten, jedoch teils relativ schnell neue Wege gefunden wurden, um musikalische Alternativen anzubieten⁴. Insgesamt wurde in Schulen sehr unterschiedlich mit den Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie (Kontaktbeschränkungen etc.) umgegangen und unterschiedliche kreative Lösungen entwickelt. Es lässt sich festhalten, dass die schulischen und außerschulischen musikalischen Praxen erheblich durch die Pandemiesituation beeinflusst wurden und von Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlich wahrgenommen wurden.

2.4 Die Erhebungsinstrumente

Die standardisierten Befragungen der Schülerinnen und Schüler wurden im 4. und 5. Schuljahr im „paper & pencil“-Format unter Anwesenheit eines Projektmitarbeiters bzw. einer Projektmitarbeiterin durchgeführt. In den höheren Jahrgängen fand die Erhebung als Online-Befragung statt. In dieser Alterskohorte wurde davon ausgegangen, dass alle Beteiligten ausreichend routiniert im Umgang mit digitalen Medien sind. Alle Fragebogeninhalte wurden durch die Datenschutzbehörden der jeweiligen Länder nach den geltenden Bestimmungen geprüft. Zudem wurden Eltern schriftlich um ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Befragung und ggf. an Interviews gebeten. Die Befragungen wurden zu

3 Solche und ähnliche Konzepte wurden von Chören und Ensembles eigenständig entwickelt. (vgl. <https://www.westfalen-blatt.de/owl/kreis-herford/enger/singen-unter-freiem-himmel-843377>)

4 Siehe hierzu beispielsweise Formate wie den Schulsong (Gymnasium im Erhebungsgebiet) oder den geteilten Musikunterricht in drei Klassenräumen an einer Oberschule im Erhebungsgebiet.

unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt, was aufgrund der Befragungsinhalte unproblematisch erschien. Sie nahmen vor Ort in den Jahrgangsstufen 4 und 5 ca. 45 Minuten in Anspruch, die Onlinebefragung⁵ in den Jahrgängen 9, 11 und 13 durchschnittlich $M = 23.5$ Minuten ($SD = 7.98, 5.91 \text{ min} / 59.10 \text{ max}$).

Der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler umfasste neben Angaben zu sozioökonomischen Hintergründen auch Fragen zum Zugang und zur Erreichbarkeit von kulturellen Angeboten in der Region sowie zur tatsächlichen Nutzung (rezeptiv und produktiv) von musikalischen Aktivitäten in formalen, informellen und non-formalen Settings⁶. Des Weiteren wurden die Schülerinnen und Schüler zu ihrer regionalen Identifikation und zur Zufriedenheit mit den Möglichkeiten der kulturellen Partizipation vor Ort befragt.

Neben den Schülerinnen und Schülern wurden zusätzlich auch ihre Eltern zum Nutzungsverhalten kultureller (musikalischer) Angebote, zu ihrem sozioökonomischen Hintergrund und zur Zufriedenheit mit den Angebotsstrukturen in und außerhalb der Schule befragt. Der Fragebogen wurde den Kindern am Tag der Erhebung mit nach Hause gegeben und anschließend von den Lehrkräften wieder eingesammelt. Insgesamt liegen $n = 87$ Elternfragebögen vor. Dies entspricht einem Rücklauf von 17 %.

Zudem wurden Schulleitungen und (potenzielle) Kooperationspartnerinnen und -partner in der Region befragt. Da der Rücklauf der Online-Fragebögen der Schulleitungen mit $n = 4$ sehr gering war, konnten diese Informationen im Kontext des Projektes nicht berücksichtigt werden. Befragungsinhalte der standardisierten Online-Befragung der Kooperationspartnerinnen und -partner waren die Struktur und Ausgestaltung der Angebote, die Anzahl an Mitgliedern bzw. Kundinnen und Kunden und die Veränderungen, die sich möglicherweise durch die Pandemie ergeben haben. Ermittelt wurden die Kooperationspartnerinnen und -partner anhand von Recherchen auf den Schulhomepages sowie Recherchen auf diversen regionalen Internetseiten (siehe Kapitel 3 „Mapping“). Die Teilnahmereitschaft ist mit $n = 27$ ebenfalls gering.

Zusätzlich zu den standardisierten Fragebogenbefragungen wurde qualitatives Datenmaterial im Kontext von leitfadengestützten Interviews mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Schulleitungen sowie Kooperationspartnerinnen und -partnern generiert.

An 5 Schulen⁷ erfolgten Gruppeninterviews mit $n = 76$ Schülerinnen und Schülern; wie oben dargestellt, ist diese Zahl pandemiebedingt kleiner als geplant.

5 Die Online-Befragungen wurden mit Hilfe der Computer Software *sosci survey* (Leiner, 2019) angelegt, jedoch immer auch von einem Projektmitarbeiter vor Ort administriert und begleitet.

6 Details können dem folgenden Kapitel entnommen werden. Die komplette Skaldokumentation (vgl. Kopp & Lehmann-Wermser, 2024) steht auf den Seiten des Institutes für Musikpädagogische Forschung Hannover zum Download zur Verfügung.

7 Drei Grundschulen, eine Gesamtschule (privat), ein Gymnasium.

Die Interviews wurden von einem Projektmitarbeiter vor Ort geführt; sie dauerten zwischen 10 und 36 Minuten. Inhalte der Interviews waren unter anderem die Perspektive auf die regionale Bildungslandschaft und individuelle Zugänge zu kulturellen Angeboten. Der Leitfaden⁸ wurde sowohl theoriebasiert als auch entlang erster Ergebnisse aus der Fragebogenbefragung entwickelt und fokussierte die Bereiche der Schule als kultureller Vernetzungsort und Kulturträger, die Rolle von infrastrukturellen Voraussetzungen und Lebensumständen auf die Erreichbarkeit von Angeboten, Aspekte musikalisch-kultureller Teilhabe und Kenntnis/Teilnahme an außerschulischen musikalischen Bildungsangeboten mit besonderem Schwerpunkt auf der Exploration traditioneller und regional spezifischer Kulturen.

Insgesamt konnten $n = 7$ Lehrkräfte und Schulleitungen zur Bedeutung von kultureller Bildung für das Schulprofil, der Bedeutung von Kooperationen für die Schule, Schulentwicklungsmaßnahmen der vergangenen fünf Jahre sowie der Einschnitte schulischer Arbeit durch die Covid-19-Pandemie befragt werden. Der Interviewleitfaden wurde mittels des S²PS²-Prinzips (Sammeln, Sortieren, Prüfen, Streichen, Subsumieren) nach Kruse (2015) im Team erstellt. Die Interviewfragen wurden weitestgehend über die Sekretariate der Schulen übermittelt. Alle Interviews fanden anschließend onlinebasiert mittels des Videokonferenztools BigBlueButton statt und dauerten zwischen 17 und 84 Minuten.

Auch die Kooperationspartnerinnen und -partner wurden im Kontext eines leitfadengestützten Interviews befragt. Inhalte der Befragungen wurde ebenfalls mittels desselben Verfahrens im Team ermittelt und umfassten Fragen nach der Ausgestaltung der Angebote des Vereins bzw. kulturellen Akteurs, zur (gewünschten und realisierten) Zielgruppe, zu Motiven der (nicht) realisierten Kooperationen mit Schulen sowie zu den Auswirkungen der Pandemie auf die eigene Arbeit. Weitergehende Ausführungen zu den qualitativen und quantitativen Methoden finden sich in den jeweiligen Kapiteln.

Alle Interviewmitschnitte wurden nach Dresing und Pehl (2011) nach einem inhaltlich-semantischen Transkriptionsschema transkribiert. Da sich die Auswertungsstrategien zwischen den Interviewformaten und Akteuren je nach Erkenntnisinteresse unterscheiden, werden diese in den jeweiligen Kapiteln näher beschrieben.

Literaturverzeichnis

- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2020). Teilhabe – eine Begriffsbestimmung. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30610-6>
- Barth, D. (2013). Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik (2., Aufl.). Wißner.

8 Leitfäden können bei Bedarf bei der Projektleitung angefragt werden.

- Blanchard, O. (2018). Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – Aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. In B. Clausen & S. Dressler (Hrsg.), Soziale Aspekte des Musiklernens: Social Aspects of Music Learning (S. 277–290). Musikpädagogische Forschung Research in Music Education Band 39. Waxmann.
- Buhren, C. G. (1997). Community education (Lernen für Europa, Bd. 4). Waxmann.
- Deutscher Bundestag. (2007, 11. Dezember). Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000. Verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/16/070/1607000.pdf>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2011). Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen (2. Aufl.). Dr. Dresing und Pehl GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_50
- Fuchs, M. (2014). Überforderung, Überforschung, Überlagerung ... Versuch über die Grenzen der Wirksamkeit kultureller Bildung. KUBI-ONLINE. Zugriff am 24.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/ueberforderung-ueberforschung-ueberlagerung-versuch-ueber-grenzen-wirksamkeit-kultureller>
- Grgic, M. & Züchner, I. (2013). Musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16(S3), 123–141. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0427-8>
- Kolleck, N., Büdel, M. & Nolting, J. (2022). Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Befunde, Methoden, Theorien und Konzepte. In N. Kolleck, M. Büdel & J. Nolting (Hrsg.), Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Methoden, Theorien und erste Befunde (S. 9–22). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.2307/ji.6505284.5>
- Kopp, J. & Lehmann-Wermser, A. (2023). PRéTus – Periphere Regionen, Teilhabe und Schule – Skaldokumentation: Dokumentation der Erhebungsinstrumente – Befragung der Schülerinnen und Schüler. Forschungsbericht / Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover Band 34. Institut für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.
- Kröner, S., Lüdtke, O., Maaz, K., Trautwein, U. & Köller, O. (2008). Wer geht ins Theater? Künstlerisches Interesse und Offenheit für Erfahrung als Prädiktoren für Veränderungen kultureller Partizipation in der Emerging Adulthood. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 40(2), 100–110. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.2.100>
- Kruse, J. (2015). Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz (2., überarbeitete und ergänzte Aufl.). Beltz Juventa.
- Lehmann-Wermser, A. & Krupp-Schleußner, V. (2017). Jugend und Musik. Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Musikalische_Bildung/MuBi_Studie_Jugend-und-Musik_final_2017.pdf
- Leiner, D. J. (2019). SoSci Survey (Version 3.1.06) [Computer software]. Verfügbar unter: <https://www.soscisurvey.de>
- Maier, J. (Hrsg.). (2008). Ziele und Strategien einer aktuellen Politik für periphere ländliche Räume in Bayern (Arbeitsmaterial der ARL, Bd. 343). Verl. der ARL.
- Nonte, S. (2013). Entwicklungen und Auswirkungen der Schulprofilierung an allgemeinbildenden Schulen in ausgewählten europäischen Ländern und Implementationsperspektiven für Deutschland. International Review of Education, 59(2), 243–262. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9357-1>
- Nonte, S. & Naacke, S. (2010). MUKUS – Die Ergebnisse. In A. Lehmann-Wermser, S. Naacke, S. Nonte & B. Ritter (Hrsg.), Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven (Studien zur ganztägigen Bildung, S. 53–210). Beltz Juventa.
- Rat für Kulturelle Bildung. (2015). Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/2015-07-16_RFKB_Allensbach_Studie.pdf
- Rat für Kulturelle Bildung. (2017). Kulturelle Bildung an Ganztagschulen. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_Schulleiterbefragung_ES_20122017.pdf
- Reinhardt, K. (1992). Öffnung der Schule. Community education als Konzept für die Schule der Zukunft? (Reihe Pädagogik, Bd. 6). Beltz Juventa.

- Reintjes, C., Porsch, R. & Im Brahm, G. (2021). Editorial: Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. In C. Reintjes, R. Porsch & G. Im Brahm (Hrsg.), Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen (S. 7–26). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>
- Sen, A. (2010). The idea of justice. London: Penguin. Verfügbar unter: http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=020469270&line_number=0002&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Weishaupt, H., Baethge, M., Füssel, H.-P., Hetmeier, H.-W., Rauschenbach, T., Rockmann, U., et al. (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bertelsmann.
- Weishaupt, H. & Zimmer, K. (2013). Indikatoren kultureller Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 83–98. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0438-5>

3 Mapping – Versuch einer Kartierung und sozialstrukturellen Analyse eines peripheren Raums

Mario Mallwitz, Johanna Brauns, Julius Kopp,
Sonja Nonte & Andreas Lehmann-Wermser

3.1 Hintergrund

PReTuS trägt bereits den zentralen Begriff der Förderlinie im Akronym. Wenn also im Folgenden die *Peripherie* einzelner Landkreise in den Vordergrund rückt, geschieht dies auf Grundlage eines Begriffs der (sozialen) Raumordnung. Periphere Räume befinden sich „am Rand oder abseits von Städten, Agglomerationen oder großmaßstäblicher definierten Zentralräumen“, wobei die „Distanz zum jeweiligen Zentrum [...] damit auf allen räumlichen Ebenen zum bestimmenden Faktor der Peripherie“ wird (Lang, 2018, S. 1688). Peripherie kann auch auf größere Landstriche angewendet werden, die oft als *ländlich periphere Räume* bezeichnet werden. Dabei wird in der Forschungsliteratur betont, dass die geografische Distanz nur eines von mehreren Merkmalen der Peripherie ist. Andere Merkmale umfassen eine geringe Ausstattung mit Infrastruktur und öffentlichen Funktionen, ökonomische Marginalisierung, politische Bedeutungslosigkeit und soziale Inhomogenität (vgl. Keim, 2006; Maier, 2008).

Die fünf ausgewählten Landkreise der Studie – Goslar, Göttingen, Harz, Mansfeld-Südharz und Kyffhäuserkreis – wurden aufgrund ihrer repräsentativen Merkmale und ihrer unterschiedlichen Entwicklungsprofile ausgewählt.¹ Zunächst steht die Analyse der soziodemografischen und ökonomischen Entwicklung der Region im Zentrum. Diese wird anhand ihrer Bevölkerungszahlen, des Durchschnittsalters der Bevölkerung sowie der Arbeitslosenquote und des Haushaltseinkommens in den fünf Landkreisen dargestellt. Anschließend wird

1 Das vorliegende Kapitel basiert auf den Daten des interaktiven Online-Atlas INKAR des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (www.inkar.de). Weitere Daten wurden dem *Wegweiser Kommune* (Bertelsmann Stiftung / www.wegweiser-kommune.de) entnommen. Trotz der nicht einheitlichen Datenbasis aufgrund verschiedener Jahrgänge ist die Tendenz bzw. Charakterisierung der geschilderten Regionen eindeutig.

die Region unter Berücksichtigung verschiedener Indikatoren, darunter der Bevölkerungsdichte, der Binnenwanderung, verschiedener Fahrtzeiten, der Nähe zu Haltestellen des öffentlichen Nahverkehrs und der Arbeitswege von Pendlerinnen und Pendlern, fokussiert. Diese Indikatoren ermöglichen es, ein detailliertes Bild der Herausforderungen zu zeichnen, mit denen die regionale Bevölkerung insgesamt, die Schülerinnen und Schüler aber im Besonderen, konfrontiert sind, wenn sie Angebote auch der Kulturellen Bildung wahrnehmen wollen. Folgend werden schließlich die Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder in der Region in den Blick genommen. Abschließend werden kulturelle Angebote in den Regionen auf Grundlage eigener Recherchen im Kontext der PRéTuS-Studie näher beleuchtet, bevor ein zusammenfassendes Resümee gezogen wird.

3.2 Die ausgewählten Landkreise des Projekts PRéTuS

Für PRéTuS wurden im Harz und seinen südöstlich angrenzenden Gebieten Daten zu allgemeinbildenden Schulen sowie zur (musikalisch-kulturellen) Angebotsstruktur in insgesamt fünf Landkreisen erhoben. Tabelle 1 kann neben dem Landkreis auch der Raumtyp, die Bevölkerungsentwicklung sowie die Anzahl der an der Studie teilgenommenen Schulen bzw. Kultureinrichtungen entnommen werden.

Tabelle 1. Verortung, Raumtyp, Bevölkerungsentwicklung (vgl. INKAR, 2020) und Anzahl der Schulen und Kultureinrichtungen, die an der Studie teilgenommen haben.

Landkreis	Raumtyp	Bevölkerungs- entwicklung	Erhebung (PRéTuS)	
			Schulen	Kultur- einrichtungen
Goslar	peripher	schrumpfend	3	0
Göttingen	zentral	uneindeutige Entwicklungsrichtung	1	1
Harz	peripher	schrumpfend	9	3
Mansfeld-Südharz	peripher	überdurchschnittlich schrumpfend	3	1
Kyffhäuserkreis	sehr peripher	schrumpfend	1	1
Goslar	peripher	schrumpfend	3	0

Die Landkreise Goslar, Harz und Mansfeld-Südharz sind als peripher zu charakterisieren und zeichnen sich durch eine schrumpfende Bevölkerungsentwicklung aus, im Fall des Landkreises Mansfeld-Südharz ist der Rückgang sogar überdurchschnittlich hoch (Tab. 1). Der Kyffhäuserkreis wird dem sehr peripheren Raumtyp zugeordnet, bei gleichzeitig schrumpfender Bevölkerungsentwicklung.

Einzig der Landkreis Göttingen ist als zentral, also nicht peripher, zu bezeichnen und zeigt keine eindeutige Entwicklungsrichtung. Im Projektkontext dienen die hier eingeschlossene Schule sowie das beforschte Kulturangebot somit als Gegenstück für die Befunde in den (sehr) peripheren Regionen.

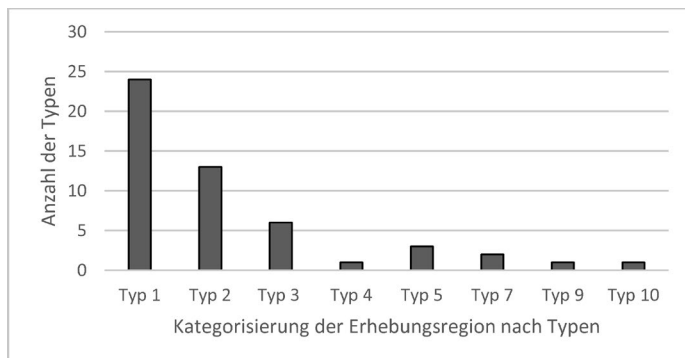
Überdies soll eine alternative Klassifizierung der Regionen herangezogen werden, welche auf den Ergebnissen des *Wegweiser Kommune* (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2023) basiert. Im Rahmen von Analysen wurden über 3.000 Kommunen mit jeweils mehr als 5.000 Einwohnerinnen und Einwohnern in elf Typen zusammengefasst. Diese Kategorisierung hält die Unterschiede innerhalb eines Typs sehr gering, zwischen den Typen jedoch möglichst groß. Betrachtet wurden dabei: 1. Einwohnerdichte, 2. Bevölkerungsentwicklung von 2013–2018, 3. Anteil der unter 18-Jährigen, 4. natürliche Saldorate, 5. Medianalter, 6. Hochqualifizierte am Arbeitsort, 7. Hochqualifizierte am Wohnort, 8. Kaufkraft, 9. Einpersonenhaushalte, 10. SGB II-Quote (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2020). Folgende Typen werden unterschieden:

1. Stark schrumpfende und alternde Gemeinden in strukturschwachen Regionen
2. Alternde Städte und Gemeinden mit sozioökonomischen Herausforderungen
3. Kleinere und mittlere Gemeinden mit moderater Alterung und Schrumpfung
4. Stabile Städte und Gemeinden in ländlichen Regionen
5. Moderat wachsende Städte und Gemeinden mit regionaler Bedeutung
6. Städte/Wirtschaftsstandorte mit sozioökonomischen Herausforderungen
7. Großstädte und Hochschulstandorte mit heterogener sozioökonomischer Dynamik
8. Wohlhabende Städte und Gemeinden mit wirtschaftlich dynamischen Regionen
9. Wachsende familiengeprägte ländliche Städte und Gemeinden
10. Wohlhabende Städte und Gemeinden im Umfeld von Wirtschaftszentren
11. Sehr wohlhabende Gemeinden in der Region der Wissensgesellschaft

Insgesamt liegen Informationen von 51 Kommunen in den von uns untersuchten Landkreisen vor, die eindeutig einem der genannten Typen zugeordnet werden können.²

2 Anzumerken ist dabei, dass im Kyffhäuserkreis lediglich die Kommune Sondershausen einem Typ zugeteilt wurde, andere Kommunen dort wurden aufgrund der Größe und fehlender Werte nicht klassifiziert.

Abbildung 1. Typisierung der Erhebungsregion PReTuS (nach der Typisierung der Bertelsmann Stiftung, 2023). Den Typen 6, 8 und 11 konnten keine Kommunen zugeordnet werden.



43 Kommunen in der Untersuchungsregion können den Typen 1 bis 3 zugeordnet werden. Die Typen 5, 9 und 10 sind lediglich im Landkreis Göttingen verortet, welcher im Rahmen der INKAR-Daten als *zentral* eingeordnet wird. Da ein Großteil der Kommunen dieser Studie zu den ersten drei Typen zählt, sollen diese im Folgenden kurz vorgestellt werden, um ein differenzierteres Bild zu den jeweiligen Benachteiligungslagen zeichnen zu können.

- *Typ 1 – Stark schrumpfende und alternde Gemeinden in strukturschwachen Regionen:* Die Gemeinden des ersten Typs sind durch prekäre Soziallagen gekennzeichnet und größtenteils in Ostdeutschland verortet. Dabei handelt es sich überwiegend um kleinere und mittlere Gemeinden: 64% dieser Gemeinden haben weniger als 10.000 Einwohnerinnen und Einwohner und weisen zudem eine geringe Einwohnerdichte auf. Weitere Charakteristika sind eine starke Alterung sowie Schrumpfung der Bevölkerung. Mit Blick auf den Arbeitsmarkt ist auffällig, dass eine hohe Beschäftigungsquote zu verzeichnen ist, gleichzeitig ist der Anteil von hochqualifiziertem Personal unterdurchschnittlich (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2020a).
- *Typ 2 – Alternde Städte und Gemeinden mit sozioökonomischen Herausforderungen:* Die dem Typ 2 zugeordneten Gemeinden weisen ähnliche Strukturen auf wie die des ersten Typs. In diesen Gebieten finden sich die geringste Kaufkraft aller Regionen sowie die höchste Quote von SGB II-Empfängerinnen und -Empfängern. Im Gegensatz zum Typ 1 sind sowohl der Anteil an Hochqualifizierten als auch die Einwohnerdichte leicht erhöht. Ein weiterer Unterschied findet sich in der Gemeindegröße: Die Mehrzahl der Kommunen dieses Typs haben zwischen 10.000 und 50.000 Einwohnerinnen und Einwohner, wobei der Großteil bis zu 25.000 Einwohnerinnen und Einwohner aufweist (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2020b).

- *Typ 3 – Kleinere und mittlere Gemeinden mit moderater Alterung und Schrumpfung*: Gemeinden dieses Typs können als eher stabil und ländlich charakterisiert werden. Eine leichte Tendenz der Schrumpfung und Alterung ist auch hier festzustellen. Die Kaufkraft ist durchschnittlich, bei gleichzeitig unterdurchschnittlichen Armutslagen. Prägend für diese Gemeinden sind eine geringe Einwohnerzahl und -dichte. Abgrenzend zu den ersten beiden Typen sind keine starken Abweichungen zu den Mittelwerten der untersuchten Variablen aller typisierten Gemeinden zu erkennen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2020c).

3.3 Soziodemografische und -ökonomische Entwicklung in der Region

Die soziodemografische und -ökonomische Entwicklung in den untersuchten Landkreisen spielt eine zentrale Rolle für das Verständnis der sozioökonomischen Dynamiken auf regionaler Ebene. Seit dem Jahr 1995 verzeichnen sämtliche fünf untersuchten Landkreise einen deutlichen Bevölkerungsrückgang. Diese demografische Entwicklung wirft Fragen nach den Ursachen und Auswirkungen auf, insbesondere im Hinblick auf das durchschnittliche Alter der Bevölkerung, das in einigen Regionen signifikant angestiegen ist. Zugleich liegt die Arbeitslosenquote in diesen Landkreisen über dem nationalen Durchschnitt, was auf strukturelle Herausforderungen im Arbeitsmarkt hinweisen könnte. Darüber hinaus ist das Haushaltsnettoeinkommen in diesen Regionen unterdurchschnittlich, was eine weitere Dimension sozioökonomischer Dynamiken/Benachteiligungen offenbart.

Abbildung 2 zeigt die sich verändernden Einwohnerzahlen in den fünf Landkreisen zwischen 2012 und 2021. Während die Bevölkerung im Landkreis Göttingen relativ stabil ist, verzeichnen die Landkreise der ostdeutschen Bundesländer einen vergleichsweise starken Bevölkerungsrückgang.

In allen untersuchten Landkreisen wird zudem ein im bundesweiten Vergleich stärkerer Bevölkerungsrückgang prognostiziert (Abb. 3).

Abbildung 2. Bevölkerungsentwicklung von 2012 bis 2021 in der untersuchten PReTuS-Region (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2023).

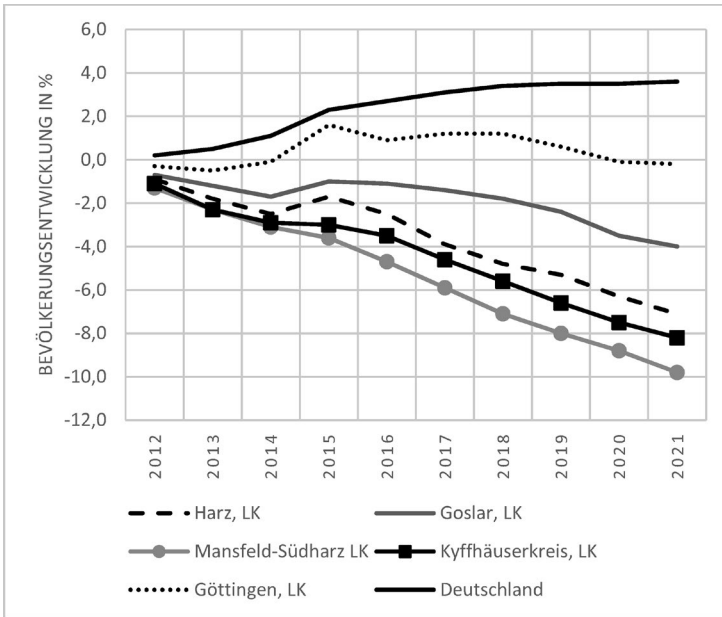
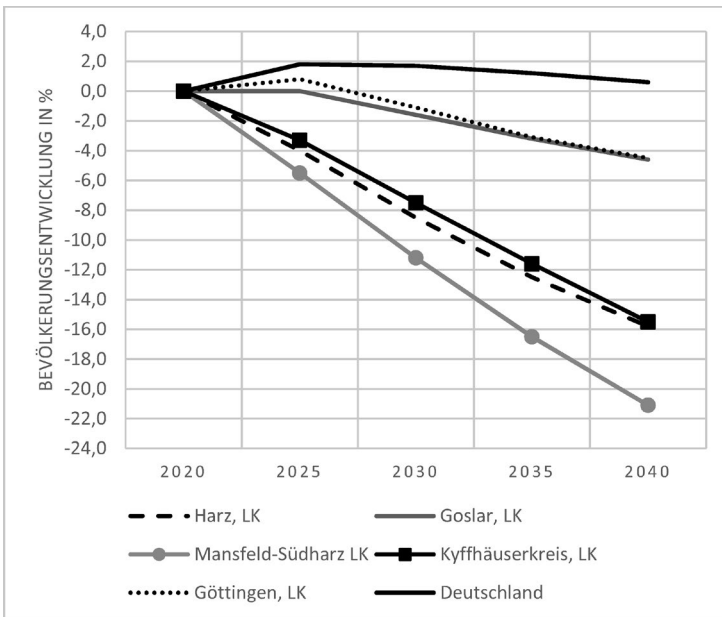
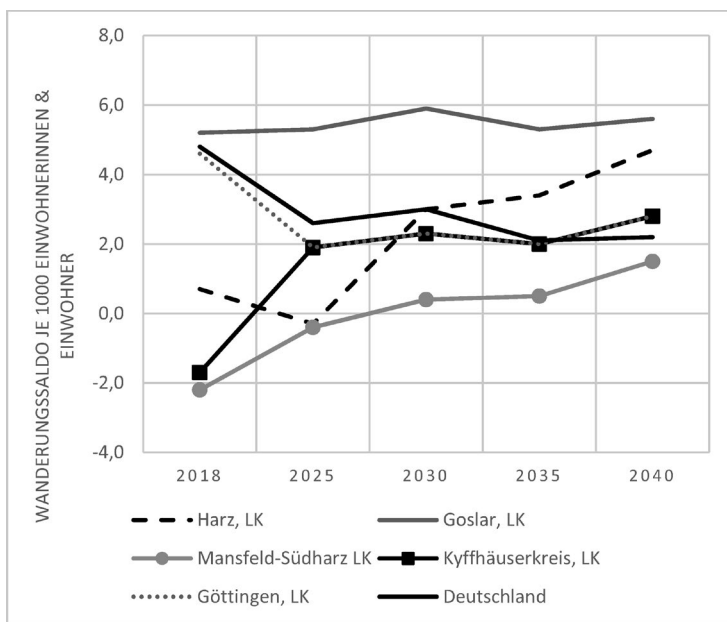


Abbildung 3. Prognose der Bevölkerungsentwicklung von 2020 bis 2040 in der Erhebungsregion PReTuS (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2023).



Während Göttingen und Goslar einen Rückgang von 4,5 % bzw. 4,6 % aufweisen, soll der Landkreis Mansfeld-Südharz einen Verlust von mehr als einem Fünftel seiner Einwohnerinnen und Einwohner verzeichnen. Gleichzeitig steigt das Wanderungssaldo in den Regionen in unterschiedlicher Intensität (Abb. 4).

Abbildung 4. Wanderungssaldo Prognose von 2018 bis 2040 im Erhebungsgebiet PReTuS (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2023).



In den vergangenen Jahren stieg das Durchschnittsalter³ in den untersuchten Regionen teils deutlich an. 2020 lag der Bundesdurchschnitt bei 44,2 Jahren. Diesen Wert erreicht von den fünf Landkreisen nur die Universitätsstadt Göttingen näherungsweise mit 44,7 Jahren. Im angrenzenden Landkreis Goslar beträgt der Altersdurchschnitt bereits 47,9 Jahre und liegt in den ostdeutschen Landkreisen nochmals deutlich darüber (Harz: 49,0 Jahre; Mansfeld-Südharz: 50,0 Jahre; Kyffhäuserkreis: 48,8 Jahre). Zum Vergleich: 1995 lag der Altersdurchschnitt in

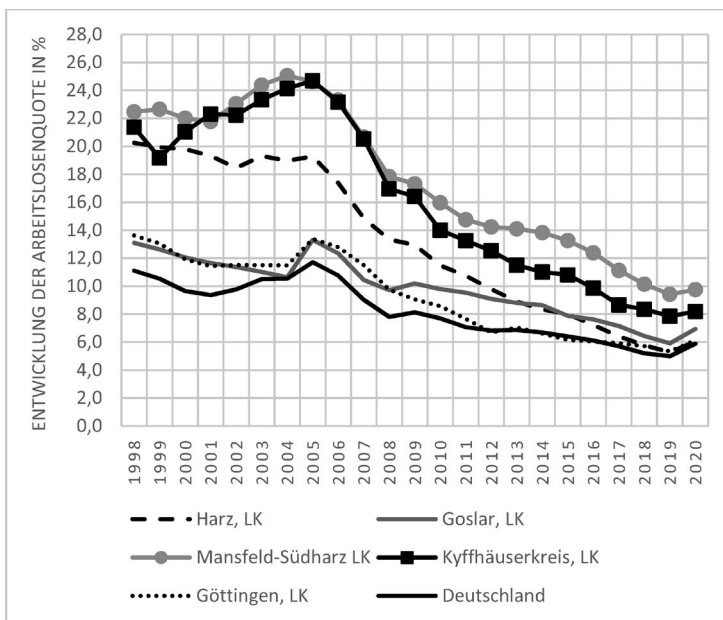
3 Anmerkungen zur INKAR-Datenbasis: Das Durchschnittsalter beschreibt das durchschnittliche Lebensalter eines definierten Personenkreises (hier der Bevölkerung insgesamt) als arithmetisches Mittel des Alters aller Personen zu einem bestimmten Zeitpunkt. Das Durchschnittsalter ist abhängig von der Alters- und Geschlechterstruktur der betrachteten Personengruppe, also vom Verhältnis männlicher und weiblicher Personen in den einzelnen Altersgruppen sowie dem Verhältnis einzelner Altersgruppen zu der gesamten Gruppe. Bei der Bevölkerung ist zu beachten, dass sich die Zahlen vor 2011 auf die Fortschreibung auf Basis der Volkszählung 1987 (BRD) und 1981 (DDR) und ab 2011 auf die Fortschreibung auf Basis des Zensus 2011 beziehen. Bei der Fortschreibung des Bevölkerungsstandes des Bundes und der Länder handelt es sich um Zahlen zum Stichtag 31.12. des Jahres.

allen fünf Landkreisen unter 43 Jahren, im Bundesdurchschnitt bei 39,8 Jahren. Die Bevölkerung wird in der untersuchten Region nicht nur immer älter, der Abstand zum bundesdeutschen Durchschnitt wird, insbesondere in den drei ostdeutschen Landkreisen, stetig größer.

Weitere Indikatoren weisen insbesondere die Landkreise Mansfeld-Südharz und den Kyffhäuserkreis als sozioökonomisch benachteiligte Regionen aus: So liegt die Arbeitslosenquote in Mansfeld-Südharz bei 9,8 %, im Kyffhäuserkreis bei 8,2 %. Der Bundesdurchschnitt liegt hingegen bei 6,9 % (so auch im Landkreis Goslar), den die Landkreise Göttingen und Harz jeweils unterschreiten (je 6,1 %).

Darüber hinaus übersteigt die Quote der Langzeitarbeitslosen – also Personen, die ein Jahr oder länger arbeitslos sind – in drei der fünf betrachteten Landkreise den bundesdeutschen Durchschnitt von 30,3 %: In Mansfeld-Südharz liegt die Quote bei 42,2 %, im Kyffhäuserkreis bei 37 % und in Göttingen bei 39 % (Abb. 5).

Abbildung 5. Arbeitslosenquote von 1998 bis 2020 im Erhebungsgebiet PRerTuS (vgl. INKAR, 2020).

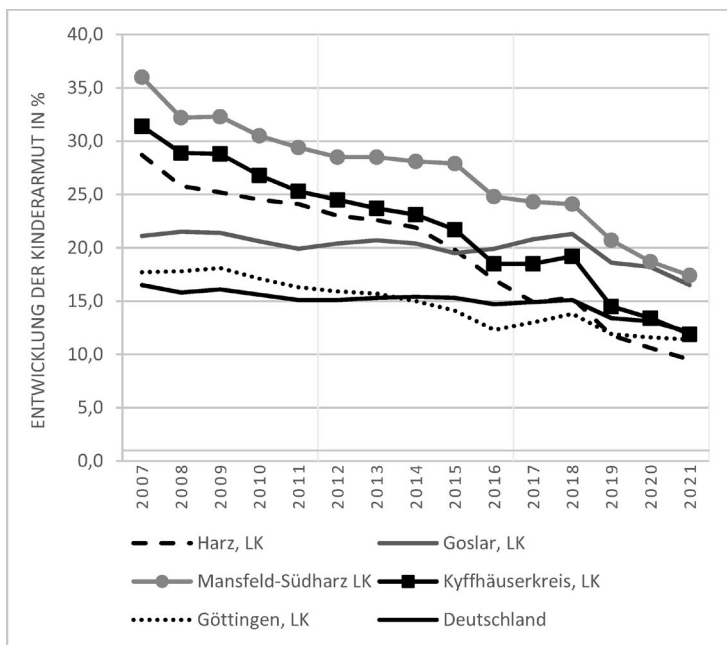


Wird die Entwicklung der Arbeitslosenquote seit 1998 betrachtet, so erreichte sie in allen Landkreisen zwischen den Jahren 2004 und 2006 (13,4 % bis 25,1 %) einen Höchststand und sank bis zum Jahr 2019. Mit den Daten aus dem Jahr 2020 ist erstmals wieder ein leichter Aufwärtstrend zu verzeichnen, dessen langfristige Entwicklung insbesondere mit Blick auf die Pandemie jedoch abzuwarten bleibt (Abb. 5). Zusätzlich sei auf das vergleichsweise niedrige Haushaltseinkommen in den untersuchten Landkreisen verwiesen, das 2019 im Bundesdurchschnitt

bei 1.974 Euro lag, in Goslar und Göttingen bei etwas mehr als 1.800 Euro, im Landkreis Harz bei 1.745 Euro und in Mansfeld-Südharz und im Kyffhäuserkreis nochmals deutlich darunter: bei 1.678 bzw. 1.637 Euro.

Zuletzt kann die Kinderarmutsquote⁴ betrachtet werden (Abb. 6). Dabei zeigt sich sowohl bundesweit als auch in den untersuchten Landkreisen, dass hier eine positive Entwicklung stattgefunden hat, da die Quote überall gesunken ist. Besonders deutlich wird dies im Landkreis Mansfeld-Südharz, wo die Kinderarmut von 36,0 % auf 17,4 % um mehr als die Hälfte gesunken ist. Dennoch liegt sie damit 5,3 % über dem Bundesdurchschnitt (12,1 %).

Abbildung 6. Entwicklung der Kinderarmut zwischen 2007 und 2021 im Erhebungsgebiet PRéTuS (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2023).



Die Teilhabe an kostenpflichtigen Angeboten im Freizeitbereich von Kindern und Jugendlichen und damit auch die Möglichkeiten der Teilnahme an außerschulischen musikalisch-kulturellen Angeboten werden im Folgenden auch vor diesem Hintergrund interpretiert werden müssen.

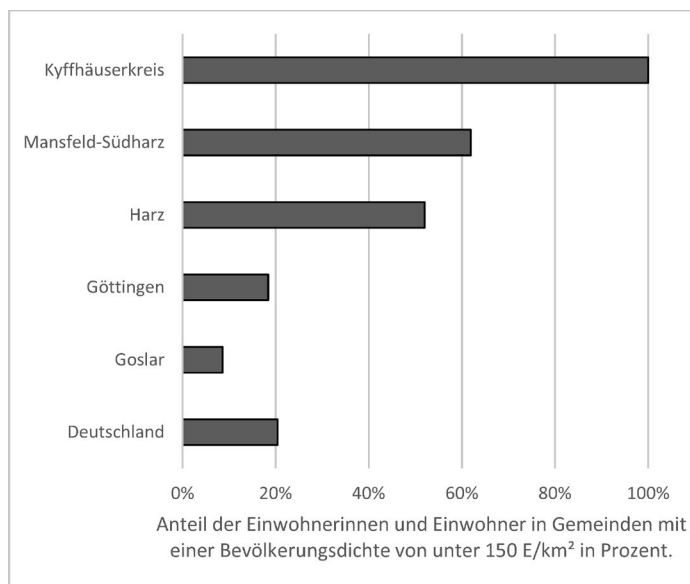
4 Von Kinderarmut wird in den Daten der Bertelsmann Stiftung gesprochen, wenn eine Person unter 15 Jahren direkt oder indirekt Sozialgeld nach SGB II erhält.

3.4 Charakteristika der untersuchten Region in Bezug auf die vorhandene Infrastruktur und die Abwanderung junger Menschen

Das Projekt PRéTuS widmet sich der Untersuchung kultureller, insbesondere musikalischer Teilhabemöglichkeiten in einer als peripher definierten Region. Aus den INKAR-Daten wurden für die folgenden Ausführungen ausgewählte Indikatoren entnommen: der Anteil der Einwohnerinnen und Einwohner in Gemeinden mit einer Bevölkerungsdichte von unter 150 Personen pro km², der Binnenwanderungssaldo, die PKW-Fahrtzeiten zu zentralen Orten der Nahversorgung, die Durchschnittsdistanz zu Haltestellen des öffentlichen Nahverkehrs sowie die Arbeitswege von Pendlerinnen und Pendlern.

Abbildung 7 veranschaulicht zunächst den prozentualen Anteil der Einwohnerinnen und Einwohner in Gemeinden mit einer Bevölkerungsdichte von unter 150 Einwohnern pro km² als Indikator für die Ländlichkeit⁵ der Landkreise.

Abbildung 7. Anteil der Einwohnerinnen und Einwohner in Gemeinden mit einer Bevölkerungsdichte von unter 150 E/km² im Erhebungsgebiet PRéTuS (vgl. INKAR, 2020).



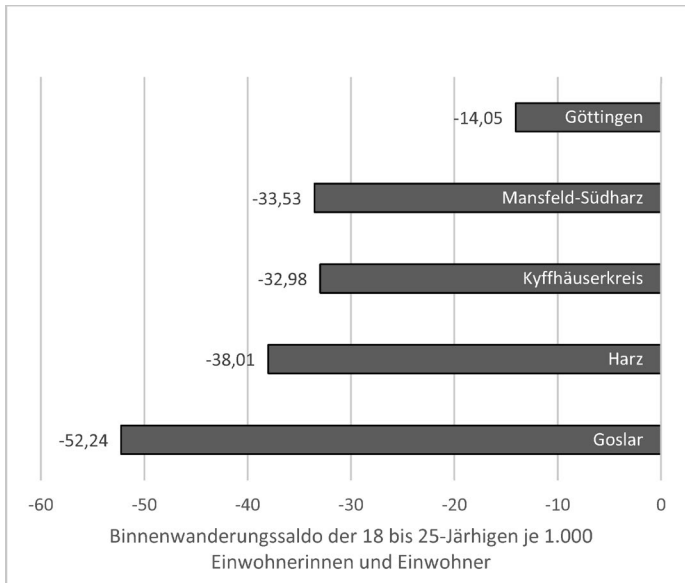
5 Anmerkungen zur INKAR-Datenbasis: Der Indikator weist auf eher ländlich geprägte disperse Siedlungsstrukturen hin. Bei der Bevölkerung ist zu beachten, dass sich die Zahlen vor 2011 auf die Fortschreibung auf Basis der Volkszählung 1987 (BRD) und 1981 (DDR) und ab 2011 auf die Fortschreibung auf Basis des Zensus 2011 beziehen.

Auf Bundesebene beträgt dieser Anteil 20,4 %, in den Landkreisen der PRéTuS-Studie zeigt sich eine erhebliche Streuung dieses Indikators: Während in den Landkreisen Goslar und Göttingen, die beide über städtische Zentren verfügen, nur 8,6 % bzw. 18,4 % der Einwohnerinnen und Einwohner in ländlichen Gebieten leben, sind es im Harz die Hälfte der Bevölkerung und auf den Kyffhäuserkreis trifft diese Definition auf die Lage aller hier lebenden Personen zu (Abb. 7). Diese Werte spiegeln sich auch in der Einwohnerzahl je km² Siedlungsfläche: Im Bundesdurchschnitt leben 1.656 E/km², während es beispielsweise im Kyffhäuserkreis nur 745 E/km² sind.

Eine weitere hier relevante statistische Größe wird in den INKAR-Daten als *Bildungswanderer* bezeichnet. Auf Landkreisebene wird hierbei ein Wert berechnet, der das „Binnenwanderungssaldo der Einwohner von 18 bis unter 25 Jahren je 1.000 Einwohner der Altersgruppe“ angibt.⁶ Abbildung 8 kann entnommen werden, dass auch für diesen Wert eine große Streuung vorliegt: Den geringsten Binnenwanderungssaldowert weist erwartungsgemäß der Landkreis Göttingen mit einer großen Universität auf (-14,05). Dennoch ziehen bemerkenswerterweise auch hier mehr junge Menschen fort als zu. In den anderen Landkreisen liegt der Wert allerdings teils deutlich darüber. Insbesondere Goslar sticht hervor und liegt mit einem Wert von -52,24 gar auf Platz 3 im deutschlandweiten Vergleich mit den meisten Fortzügen der 18- bis unter 25-Jährigen. Insgesamt liegen in der Liste aller deutschen Landkreise und kreisfreien Städte, mit Ausnahme von Göttingen, alle ausgewählten Landkreise im ersten Quartal der Rangliste der meisten Fortzüge in dieser Altersgruppe.

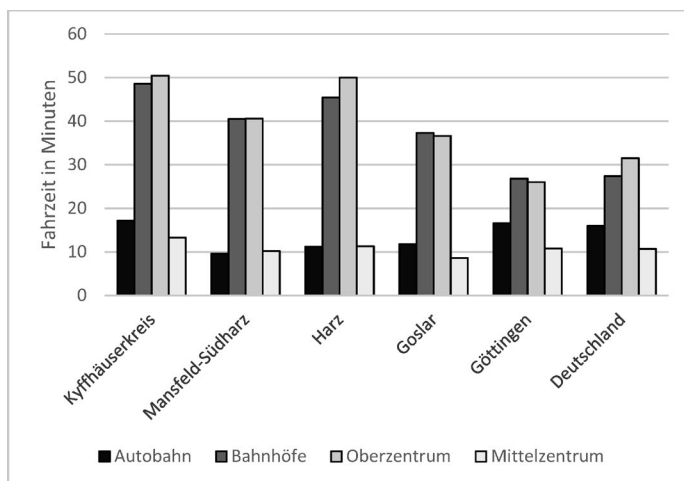
6 Anmerkungen zur INKAR-Datenbasis: Nahrungsmaß für schulische und berufliche Ausbildungswanderung bzw. entsprechende Disparitäten. Ausprägungen werden deutlich durch die Hochschulstandorte geprägt. Das Binnenwanderungssaldo umfasst nur Wanderungen über Gemeinde- und Kreisgrenzen innerhalb des Bundesgebiets (Bundesbinnenwanderung). Unberücksichtigt bleiben Umzüge innerhalb der Gemeinden (Ortsumzüge). Als Wanderung im vorstehenden Sinne gelten nur Änderungen der Hauptwohnung. Zu- und Fortzüge werden überwiegend mittels Anmeldescheinen festgestellt. Die Salden werden aus den Zu- und Abgängen während des angegebenen Zeitraums gebildet und auf die Endbevölkerung dieses Zeitraums bezogen. Die Zuverlässigkeit der Wanderungssalden kann durch die Untererfassung bei den An- und Abmeldungen beeinträchtigt sein.

Abbildung 8. Bildungswanderer: Binnenwanderungssaldo der Einwohnerinnen und Einwohner von 18 bis unter 25 Jahren je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohner der Altersgruppe; Berechnung: $(\text{Zuzüge} - \text{Fortzüge der 18 bis < 25-Jährigen innerhalb der Bundesrepublik <Zeitraum>}) / \text{E 18 bis < 25 Jahre <Zeitpunkt>} \times 1.000$ (vgl. INKAR, 2024).



In peripheren ländlichen Regionen ist die Nahversorgung schlechter ausgeprägt. Die Bewohnerinnen und Bewohner müssen längere Wege in Kauf nehmen, um Supermärkte, Haltestellen oder auch Bildungsangebote zu erreichen. Die INKAR-Daten liefern Zahlen, die einen Einblick in die Mobilitätsanforderungen in der Region geben.

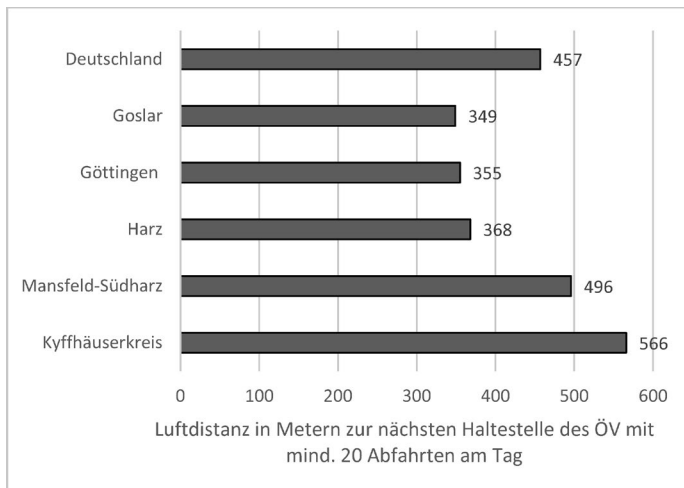
Abbildung 9. Durchschnittliche PKW-Fahrtzeit in Minuten (vgl. INKAR, 2020).



Die Einwohnerinnen und Einwohner im als *sehr peripher* bezeichneten Kyffhäuserkreis haben die längsten Strecken zur nächsten Autobahn, zu Bahnhöfen, Mittel- oder Oberzentren (Abb. 9), teils mit deutlichem Abstand zu den anderen Landkreisen, vor allem auch im Vergleich zum Bundesdurchschnitt. Die für das PReTuS-Projekt bedeutsamen Orte musikalischer Bildung sind häufig in Mittel- und Oberzentren ansässig, sodass für Kinder und Jugendliche im Harz, in Mansfeld-Südharz und auch im Kyffhäuserkreis mehr als 50 Minuten PKW-Fahrt notwendig sind, um in das nächstgelegene Oberzentrum zu gelangen. Die Hürde ist damit ungleich höher als beispielsweise im Landkreis Göttingen, in dem durchschnittlich nur 26 Minuten Fahrtzeit notwendig sind.

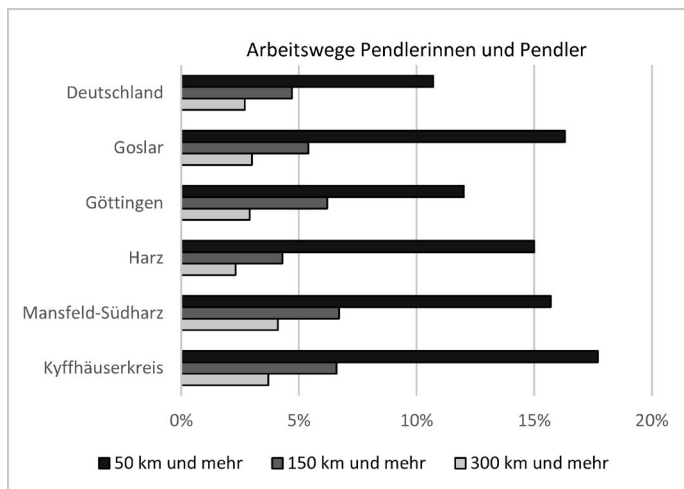
Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bezüglich der Nahversorgung mit Haltestellen des öffentlichen Verkehrs. Abbildung 10 gibt die Durchschnittsdistanz zur nächsten Haltestelle in Metern an. Hier sind es die Landkreise Mansfeld-Südharz (496 m) und der Kyffhäuserkreis (566 m), die über dem Bundesdurchschnitt liegen.

Abbildung 10. Haltestellen-Versorgung; einwohnergewichtete Luftliniendistanz zur nächsten Haltestelle des ÖV mit mind. 20 Abfahrten am Tag (vgl. INKAR, 2020).



Während die Haltestellen des öffentlichen Verkehrs insbesondere für die Mobilität von Schülerinnen und Schülern ein wichtiger Indikator sind, gibt der Blick auf den Arbeitsweg der erwachsenen Bevölkerung Einblick in den zeitlichen Aufwand, den Berufspendlerinnen und -pendler allein für den Weg zur Arbeit und zurück aufwenden müssen (Abb. 11). Mit Ausnahme des Landkreises Harz liegen die Anteile der Personen in den ausgewählten Landkreisen, die 50 km, 150 km und 300 km (und mehr) Arbeitsweg in Kauf nehmen, in allen drei erhobenen Kategorien über dem Bundesdurchschnitt. Insbesondere der Anteil von Pendlerinnen und Pendlern, deren Arbeitsweg 50 km und länger ist, liegt in Goslar (16%), Mansfeld-Südharz (15,7%) und im Kyffhäuserkreis (17,7%) deutlich über dem Bundesdurchschnitt (10,7%). 4,1% der Berufspendlerinnen und -pendler legen im Landkreis Mansfeld-Südharz sogar 300 km Arbeitsweg und mehr zurück, im Bundesdurchschnitt sind es nur 2,7% der Pendlerinnen und Pendlern.

Abbildung 11. Arbeitswege Pendlerinnen und Pendler; Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten mit einem Arbeitsweg von 50, 150 und 300 km und mehr am Wohnort in % (INKAR, 2020).



Werden weitere Pendlerdaten betrachtet, so zeigt sich, dass einzig Göttingen einen positiven Pendlersaldo aufweist. Das bedeutet, dass mehr erwerbstätige Personen in den Landkreis ein- als auspendeln. In Goslar pendelten 2021 circa 5 % aus, in den Landkreisen Harz und Mansfeld-Südharz sind es circa 10 %, der Kyffhäuserkreis weist mit einem negativen Pendlersaldo von 20 % die größte Quote auf (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2023).

Insgesamt zeigen die Daten, dass die von uns einbezogenen Landkreise als periphere ländliche Regionen mit Herausforderungen in Bezug auf Mobilität, Bildung und Arbeitsmarkt konfrontiert sind, was sich auch auf die Partizipation an kulturellen Aktivitäten auswirken kann.

3.5 Informationen zu Bildungs- und Betreuungsangeboten in der Region

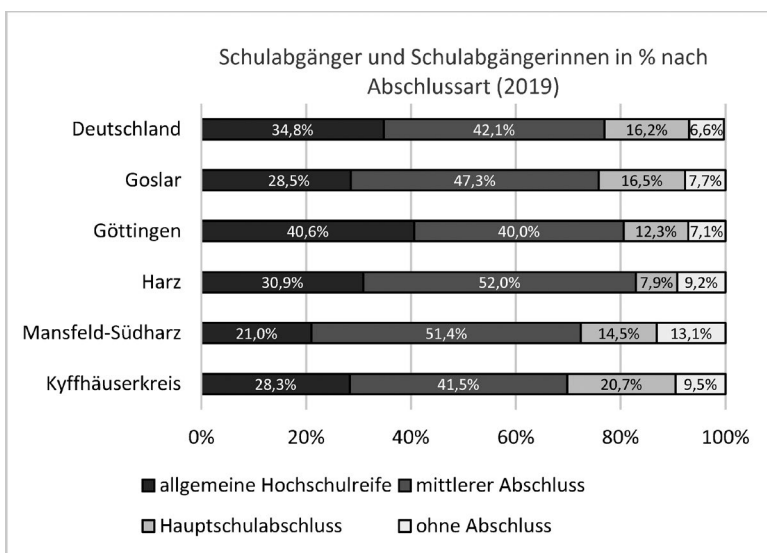
Für den Projektkontext von besonderer Relevanz sind die Bildungs- und Betreuungsangebote in der Region. Die INKAR-Daten geben dabei Aufschluss über diverse Indikatoren, von denen im Folgenden jene näher beschrieben werden, die für die Einordnung der Projektergebnisse von Interesse sind und mögliche Besonderheiten der ausgewählten Landkreise beschreiben. So zeigen sich beispielsweise mit dem Blick auf die Ganztags-Betreuungsquoten (durchaus erwartungsgemäß) große Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Landkreisen: Während im Jahr 2018 die Ganztags-Betreuungsquote von Kleinkindern (unter drei Jahren) in den westdeutschen Landkreisen der Stichprobe bei nur 13,8 % (Goslar) und

19,5 % (Göttingen) liegt, werden in den ostdeutschen Bundesländern deutlich höhere Quoten erreicht: Sowohl im Landkreis Harz als auch im Kyffhäuserkreis wird jeweils knapp die Hälfte aller Kleinkinder ganztags betreut, im Landkreis Mansfeld-Südharz immerhin 41,3 %.

Eine ähnliche Tendenz ergibt sich für die Ganztags-Betreuungsquote von Vorschulkindern (von drei bis unter sechs Jahren). Hier liegt die Quote in Goslar bei 32,1 % und in Göttingen bei 44,9 %. In den anderen drei Landkreisen deutlich darüber: In Mansfeld-Südharz werden 72,4 % der Vorschulkinderganztags betreut, im Harz 82,9 % und im Kyffhäuserkreis 83,1 %.

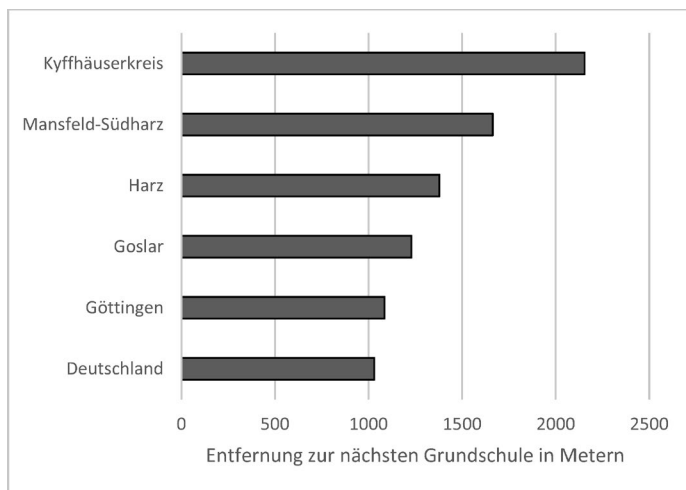
Darüber hinaus können die Schulabschlüsse in den Regionen betrachtet werden. Sieht man von Göttingen als Standort mit Universität und Forschungseinrichtungen ab, liegen die Quoten für das Erreichen der allgemeinen Hochschulreife in allen betrachteten Landkreisen unter dem Bundesdurchschnitt, der insgesamt bei 34,8 % liegt (Abb. 12).

Abbildung 12. Schulabgängerinnen und Schulabgänger *n* in % nach Abschlussart (vgl. INKAR, 2021).



Weiterführend lässt sich als weiteres Merkmal die Entfernung zur nächsten Grundschule betrachten. Abbildung 13 zeigt, dass alle untersuchten Landkreise über dem bundesweiten Durchschnitt von 1030 m zur nächsten Grundschule liegen. Während Göttingen als eher wenig peripherer Raum nur knapp über dem bundesdeutschen Durchschnitt liegt, ist im Kyffhäuserkreis die nächste Grundschule mit einer durchschnittlichen Entfernung von über 2000 Metern mehr als doppelt so weit entfernt.

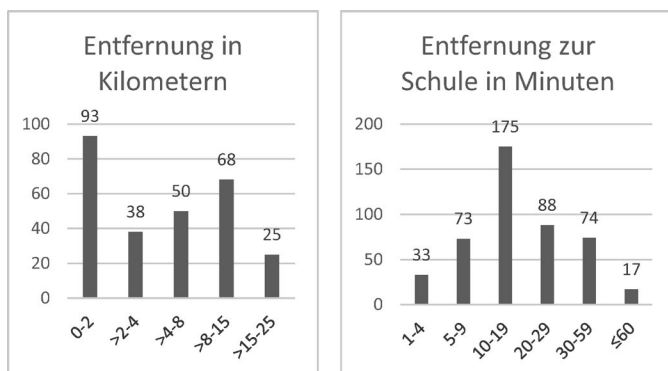
Abbildung 13. Entfernung zur nächsten Grundschule in Metern (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2023).



Diese Zahlen spiegeln sich wiederum in der Berechnung des Bevölkerungsanteils im 1 km-Radius zur nächsten Grundschule wider. Hier liegt der Bundesdurchschnitt bei 72 %, der wiederum nur im Landkreis Göttingen annähernd mit 71 % erreicht wird. Im Kyffhäuserkreis hingegen wohnen nur 43 % der Bevölkerung in diesem Radius. Die Zeit, die von Kindern für den Schulweg aufgewendet werden muss, differiert damit zwischen den Landkreisen in hohem Maß.

Auch in PRéTuS wurden die Schülerinnen und Schüler nach den Entfernungen zu den von ihnen besuchten Schulen befragt. Abbildung 14 zeigt, dass ein größerer Teil der Kinder und Jugendlichen in relativer Nähe zur Schule wohnt. So geben 93 Schülerinnen und Schüler (18,9 %) an, bis zu zwei Kilometer Wegstrecke bis zu ihrer Schule zurückzulegen. Allerdings gibt es auch einen relativ großen Anteil, der im weiteren Umfeld von 8 bis 15 km wohnt, die, jedenfalls im jüngeren Alter, ohne öffentliche Verkehrsmittel oder die Unterstützung der Eltern schwer zu überbrücken sind ($n = 68$). Ein eher kleinerer Teil gibt an, mehr als 15km von der Schule entfernt zu wohnen ($n = 42$).

Abbildung 14. Wegzeit und Wegstrecke zur Schule, als Schätzung von 492 befragten Schülerinnen und Schülern (links fehlend $n = 32$) (rechts fehlend $n = 201$). Quelle: Eigene Erhebungsdaten PReTuS.



3.6 Musikalisch-kulturelle Angebote in der untersuchten Region

Im Rahmen einer systematischen Feldanalyse konnten 361 musikalisch-kulturelle Angebote ausfindig gemacht werden, darunter private und staatliche Musikschulen, Chöre in kirchlicher und freier Trägerschaft, verschiedene Vereins- und weitere Musikangebote⁷. Es finden sich unterschiedlichste Angebote unter verschiedener Trägerschaft in der Harzregion (Tab. 2), Schwerpunkte liegen dabei auf traditionell ausgerichteten Ensemblepraktiken: Allein 132 der Angebote sind Chöre, 105 entfallen auf Musikvereine und Blaskapellenzüge.

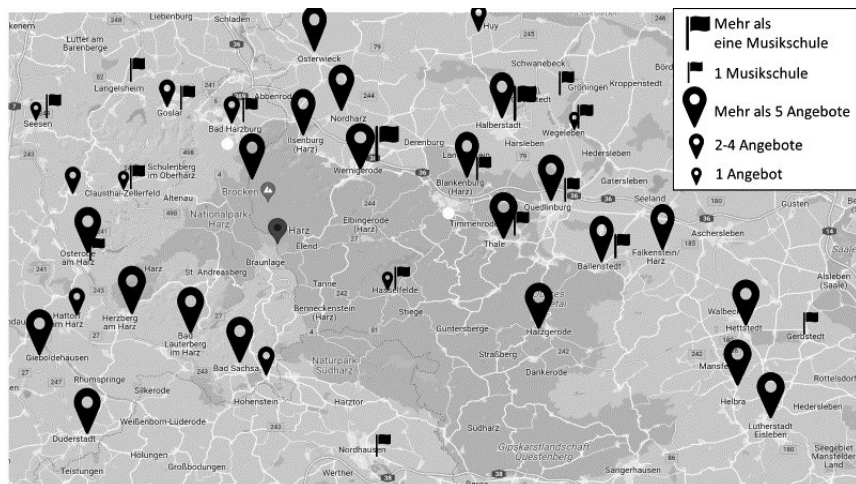
Tabelle 2. Musikalische Angebote in der Umgebung.

Angebot	Anzahl
Chöre	132
Spielmannszug/Musikvereine	56
Posaunenchöre/Bläsergruppe/Blaskapellenzüge	49
Sonstiges: Karnevals & Förder- und Kulturvereine	49
Orchester/Ensembles	35
Musikschulen	23
Theatergruppen	10
Tanzschulen	5
Musikakademien	2

7 Ausführlich wurde die Analyse der Angebote in der Harzregion bereits an folgender Stelle dargestellt: Lehmann-Wermser, A. & Kopp, J. (i. Dr.). Passen die Erwartungen von Jugendlichen zu den Angeboten von Musikvereinen? In T. Buchborn, J. Borchert, V. Bons & W. Lessing (Hrsg.), *Land – Musik – Verein*.

Musikschulen gibt es in 14 Orten⁸. Nicht institutionell verankerte Angebote (zum Beispiel unregelmäßig stattfindende informelle Ensembles und Musikgruppen ohne Vereinsstatus) wurden im Folgenden nicht berücksichtigt. Die folgende Grafik stellt die musikalischen Angebote schematisch im Erhebungsgebiet dar.

Abbildung 15. Musikalische Freizeitangebote und Musikschulen in der kartographischen Darstellung (Eigene Darstellung unter Nutzung von Google Maps).



So konnten im nördlichen Harzumländ eine fast flächendeckende Abdeckung mit Musizierungsangeboten aller Art⁹ identifiziert werden (Abb. 14, gekennzeichnet als Stecknadeln). Teils gibt es mehr als fünf Angebote (große Stecknadeln) in Kleinstädten wie Herzberg im Harz. Hingegen ist dort, wo die Besiedlung dünner ist, beispielsweise in den hochgelegenen Harzregionen, ein deutlich geringeres Angebot vorhanden. Gelegentlich konnte hier über weite Flächen kein einziges musikalisches Angebot gefunden werden. Auch der Kyffhäuserkreis kann kaum Angebote vorweisen: So beschreibt das Projekt KuBi-Map, das sich der Frage kultureller Bildungsangebote aus raumgeografischer Perspektive nähert, genau fünf Angebote für Kinder und Jugendliche im Alter von 6–18 Jahren¹⁰, im anliegenden Landkreis Nordhausen hingegen ist kein einziges Angebot verzeichnet (vgl. <https://www.karte.kubi-map.de/list>).

8 Die Zahl der Musikschulen ist jedoch mit Vorbehalten zu betrachten. Einige Musikschulen arbeiten mit ausgewiesenen Zweigstellen, andere pflegen Kooperationsbeziehungen zu Schulen vor Ort. Zweigstellen wurden, soweit ausgewiesen, beachtet. Zugänge wie Kooperationsbeziehungen konnten in dieser Darstellung nicht beachtet werden.

9 Darunter fallen Musikvereine, Chöre, Blaskapellenzüge aber auch freie Kulturschaffende.

10 Diese Analyse ist damit genauer als die reine Darstellung musikalischer Angebote, kann aber nur den Kyffhäuserkreis zu dem vorliegenden Artikel ergänzen. Die Datenbasis ist für andere Kreise nicht gegeben.

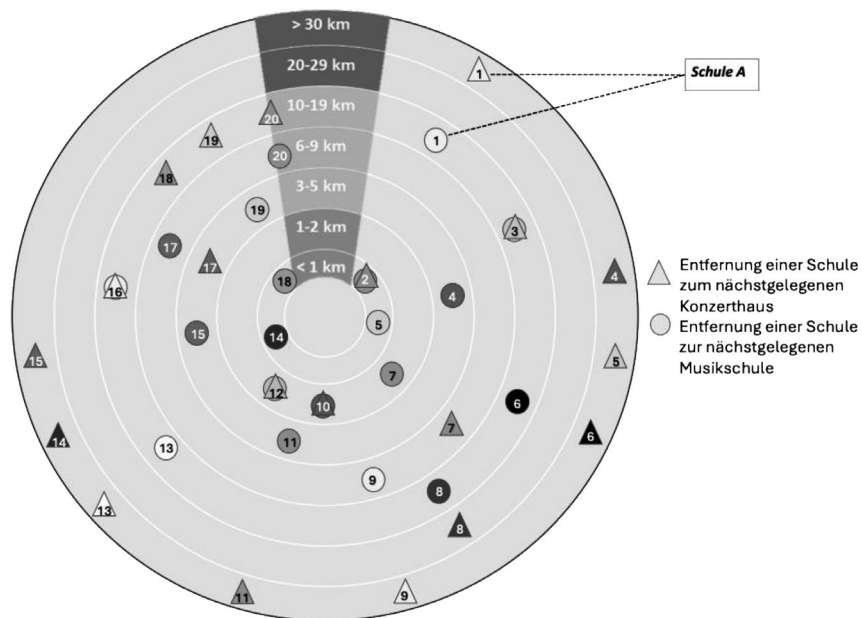
Eine ähnliche Verteilung zeigt sich auch bei den Musikschulen: Die oben dargestellte Karte (Abb. 15) zeigt eine gute Verteilung in der nördlichen Hälfte des Harzvorlandes, während Kinder und Jugendliche aus dem Harzhochland lange Strecken bis in den nördlichen Harz zurücklegen müssen, wenn sie an einer Musikschule Unterricht nehmen möchten. Entsprechend voraussetzungsreich ist es für Kinder und Jugendliche, diese Angebote zu erreichen.

Inwiefern sich also Angebote in erreichbarer Nähe befinden, ist regional sehr verschieden, entsprechend abhängig sind die Entfernungen vom Wohnort zu ihnen. Während, wie zu erwarten, in den eher städtischen Gebieten der Region verhältnismäßig viele Angebote bestehen, sind in den ländlichen Regionen mit hauptsächlich dörflichen Siedlungsstrukturen wenige Musikangebote, dann jedoch meist in Vereinen, vertreten. Die Vereinsangebote als ein stark mit der dörflichen Kultur verknüpftes Angebot können insbesondere in den Regionen, wo die nächste Musikschule weiter entfernt ist, einen ersten Zugang für Kinder und Jugendliche zu musikalischer Bildung darstellen. Auf die Passung von Bedürfnissen, Praxen und Angeboten wird das vierte Kapitel genauer eingehen.

Einschränkend ist in Bezug auf die Abbildung 15 zu ergänzen, dass die Grafik alle musikalischen Angebote berücksichtigt, ungeachtet der Frage, ob sie überhaupt für Kinder und Jugendliche zugänglich sind, tatsächlich spezifisch auf Kinder und Jugendliche zugeschnitten sind, Zusatzangebote für Kinder und Jugendliche anbieten oder intergenerationell ausgerichtet sind. Hier können Potenziale für musikalische Bildungsorte aufgezeigt werden, indem sichtbar wird, wie die entsprechenden Angebote im Raum verteilt sind. Viele vereinsgestützte Angebote sehen die Jugendarbeit als elementaren Teil ihres Vereinslebens, schreiben den Bereich jedoch nicht explizit aus. Es gilt also, im Einzelfall zu prüfen, in welcher Form bei den in der Recherche aufgezeigten 361 Angeboten ein Jugendangebot besteht.

Auch über die Strecken, die Kinder und Jugendliche zu diesen Orten zurücklegen müssen, lassen sich nur Vermutungen aufstellen. Eine Annäherung kann jedoch der Standort der besuchten allgemeinbildenden Schule bieten. Die folgende Grafik zeigt die Entfernungen zu staatlichen Angeboten noch einmal aus dieser Perspektive und greift die Unterschiede der Region dezidiert auf (Abb. 15).

Abbildung 16. Schematische Darstellung der Entfernung zur nächstgelegenen Musikschule in der PRETuS Erhebungsregion. Quelle: Internetrecherche PRETuS.



Die Grafik nimmt die 20 Schulen, die an der Befragung teilgenommen haben, als Ausgangspunkt und stellt dar, in welcher Entfernung jeweils die nächste Musikschule und in welcher das nächste Opern- oder Konzerthaus liegt. Jede Schule hat einen dreieckigen und einen runden Marker, die auf derselben „Himmelsrichtung“ anliegen. Beispielsweise bedeutet dies bei der Schule A, hier auf einer Achse (3 Uhr) angelegt, dass die nächstgelegene Musikschule im Radius von 3 bis 5 km von der Schule entfernt liegt. Das nächste Opern- oder Konzerthaus liegt hingegen mehr als 30km entfernt. Entsprechend dieses Beispiels ist jede Schule in der Darstellung auf einer eigenen Gradzahl/Uhrzeit mit jeweils der Entfernung zur Musikschule (Quadrat) und dem Opern-/Konzerthaus (Dreieck) in einer eigenen Graustufung repräsentiert. Bei der Analyse der Darstellung wird zweierlei deutlich: 1. Musikschulen sind meist in einem Umkreis von 1 bis 5 km zu finden ($n = 11$), am entferntesten sind sie bei 10 bis 19km, dies ist bei sechs Schulen der Fall. Anders sieht es mit Opern- und Konzerthäusern aus. Opernhäuser gibt es nur sehr vereinzelt in der Region, beispielsweise das Nordharzer Städtebundtheater. Entsprechende Besuche, mit der Schule oder dem Elternhaus sind deshalb für die meisten Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Zeit- und Kostenaufwand verbunden. Hier gibt es nur insgesamt drei Schulen, die ein Konzerthaus in ihrem Radius von weniger als 3km haben, zehn Schulen müssen jedoch mehr als 19km fahren. Das kann Musiklehrkräfte, aber auch Eltern vor

erhebliche Herausforderungen stellen, um Konzertbesuche umzusetzen oder die Angebote der Musikvermittlung wahrzunehmen.

3.7 Zusammenfassung und Folgen für die empirischen Analysen

Im Rahmen eines Mappings der Landkreise Goslar, Göttingen, Harz, Mansfeld-Südharz und Kyffhäuserkreis fand eine umfassende Analyse spezifischer Sozialraumindikatoren statt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die als peripher einzustufenden Landkreise nicht homogen sind, jedoch ähnliche Tendenzen aufweisen. Insbesondere die Aufteilung nach Demografietypen des *Wegweisers Kommune* verdeutlicht spezifische Herausforderungen: So zeigt sich in allen untersuchten Regionen eine prognostizierte negative Bevölkerungsentwicklung, welche teilweise in den untersuchten Regionen bereits seit Jahren zu verzeichnen ist. Dies kann potenziell Auswirkungen auf Bildungsinstitutionen und kulturelle Angebote haben. Eine schrumpfende Bevölkerung führt zu geringeren Schülerinnen- und Schülerzahlen und Schulschließungen oder -zusammenschlüsse sind die Folge. Damit können kulturelle Angebote wegfallen.

Alle geographischen und sozioökonomischen Faktoren belegen die im Vergleich schwächere Position der Region im bundesweiten Vergleich (eine Ausnahme bildet der Landkreis Göttingen). Dabei wird deutlich, dass die Problemlagen vielschichtig sind und mit einer Vielzahl an Herausforderungen insbesondere für Kinder, Jugendliche und deren Familien einhergehen. Hierzu zählen insbesondere lange Wege zur Arbeit und zur Schule, die zunehmend überalterte Bevölkerung, der ländliche Raum als solcher mit einer geringen Anzahl an Angeboten im kulturellen Bereich und dem damit einhergehenden erschwerten Zugang durch häufig lange Fahrtwege und -zeiten. Des Weiteren liegt der Anteil an jungen Menschen mit einer Allgemeinen Hochschulreife niedriger als im deutschlandweiten Vergleich und auch das durchschnittliche Einkommen in der Bevölkerung ist geringer. So weist unter anderem auch der Bildungsbericht aus dem Jahr 2018 auf die Notwendigkeit einer bildungsbezogenen Versorgung von ländlichen und strukturschwachen Regionen als zentrale Aufgabe bei der Herstellung von Chancengleichheit hin: „Strukturschwache Räume stehen vor der Herausforderung, auch zukünftig ein auf die Bedürfnisse der Bevölkerung angepasstes Bildungsangebot zu gewährleisten“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 5). Besonders herausgestellt wird hier die Versorgung mit wohnortnahen (öffentlichen) Bildungsangeboten, was sich mit den Befunden in diesem Kapitel deckt. Dabei zeigen statistische Auswertungen nach Grundschulschließungen in ländlichen Regionen, dass zwar die Zuzüge zurückgehen, aber auch die Fortzüge, so dass sich keine weiteren Schrumpfungsprozesse nach Schulschließungen beobachten lassen (vgl. Günther et al., 2013). Bei einer Bürgerbefragung zu Halte- und

Störfaktoren in ländlichen peripheren Regionen in Sachsen-Anhalt ($n = 816$) werden insbesondere die fehlende öffentliche Verkehrsanbindung mit ca. 45 % sowie die fehlenden Freizeitmöglichkeiten mit fast 40 % als störend genannt. Eine Kompensation des fehlenden Nahverkehrs scheint durch die Nutzung des eigenen PKWs zu erfolgen. Dies gilt nicht für den Transport zur nächsten Grundschule: So geben zwei Drittel der Befragten mit Kindern im Grundschulalter an, dass ihre Kinder den öffentlichen Nahverkehr zur Schule nutzen (vgl. Günther et al., 2013). Hier wird deutlich, dass Schulen einen wichtigen Stellenwert im Hinblick auf den Zugang zu außerschulischen Angeboten (Freizeitangeboten) einnehmen können. In der Kulturbranche wird das starke Gefälle zwischen Stadt und Land, urbanen und peripheren Regionen bei der Versorgung ebenfalls mit Sorge betrachtet. Oft werden Angebote wie etwa „fahrende Bibliotheken“ eingestellt und in öffentlichen Verwaltungen Personal im Bereich der Kulturförderung eingespart (vgl. Drews, 2020).

Was also für die allgemeinen und sozialen Ressourcen und Strukturen im Untersuchungsgebiet gilt, trifft auch auf die Angebote Kultureller Bildung zu. Diese hier zunächst noch sehr pauschale Charakterisierung wird in den folgenden Kapiteln ausdifferenziert und insbesondere um die Wahrnehmung der Akteure erweitert.

Jedoch finden sich in der Region anderweitige Ressourcen, wie eine gut ausgebauten Kinderbetreuung sowie Vereine, die Zugänge zu musikalischer Teilhabe und Instrumentalunterricht ermöglichen können. Auch wenn ein eingeschränkter Zugang für die Teilnahme an musikalisch-kulturellen Angeboten auf der Grundlage der hier berichteten Indikatoren naheliegt, so kann dies nur unter Berücksichtigung der Zufriedenheit der in der Region lebenden Kinder und Jugendlichen mit den vorhandenen Angeboten analysiert werden. Es stellen sich Fragen wie die nach der Wahrnehmung der kulturellen Angebote, nach deren Nutzung und nach spezifischen Wegen mit defizitären Gegebenheiten umzugehen. Sie werden im folgenden Kapitel aufgegriffen und anhand der in der PRéTuS-Studie erhobenen Daten analysiert.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. wbv Media.
- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. (2020). INKAR – Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung. <https://www.inkar.de/>
- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. (2021). INKAR – Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung. <https://www.inkar.de/>
- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. (2024). INKAR – Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung. <https://www.inkar.de/>
- Bertelsmann Stiftung. (2023). Wegweiser Kommune. Wegweiser Kommune. <https://www.wegweiser-kommune.de/>

- Bertelsmann Stiftung. (2020a). Demografietypisierung 2020 – Typ 1: Stark schrumpfende und alternde Gemeinden in strukturschwachen Regionen. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung. (2020b). Demografietypisierung 2020 – Typ 2: Alternde Städte und Gemeinden mit sozioökonomischen Herausforderungen. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung. (2020c). Demografietypisierung 2020 – Typ 3: Kleine und mittlere Gemeinden mit moderater Alterung und Schrumpfung. Gütersloh.
- Drews, S. (2020). Die ländlichen Regionen sind das Gesicht Europas. Forum Erwachsenenbildung, 1, 13.
- Fleige, M. & Gieseke, W. (2020). Kulturelle Erwachsenenbildung als Ressource für Aneignung und Gestaltung ländlicher Räume. Forum Erwachsenenbildung, 1, 14–19.
- Günther, J., Heimpold, G., Hyll, W., Jungermann, F., Schneider, L. & Wopperer, C. (2013). Lebensqualität entwickeln in schrumpfenden Regionen: Die Demographie-Expertisen der Wissenschaft in Sachsen-Anhalt. Schriftenreihe des WZW, 11, 45–47. https://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/WZW_Reihe_Nr11.pdf
- Keim, K.-D. (2006). Peripherisierung ländlicher Räume. Aus Politik und Zeitgeschichte, 37, 3–7.
- Lang, T. (2018). Peripherie/Peripherisierung. In ARL – Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.), Handwörterbuch der Stadt- und Raumentwicklung (S. 1687–1692). Akademie für Raumforschung und Landesplanung.
- Lehmann-Wermser, A. & Kopp, J. (i. Dr.). Passen die Erwartungen von Jugendlichen zu den Angeboten von Musikvereinen? In T. Buchborn, J. Borchert, V. Bons & W. Lessing (Hrsg.), Land – Musik – Verein.
- Maier, J. (2008). Definitivische Abgrenzung peripherer ländlicher Räume und inhaltliche bzw. regionale Auswahl der Beiträge. In J. Maier (Hrsg.), Ziele und Strategien einer aktuellen Politik für periphere ländliche Räume in Bayern: Entwicklungsperspektiven ländlicher Räume, Teil 1, Band 343 (S. 15–19). Akademie für Raumforschung und Landesplanung.

4 Individuelle Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf die Passung musikalischer Angebote in einer ländlichen Region

Julius Kopp & Andreas Lehmann-Wermser

Ländliche Regionen stehen häufig unter dem Generalverdacht, dass sie weniger kulturelle Angebote realisieren können und damit Kindern und Jugendlichen in dieser Hinsicht nur eine eingeschränkte Vielfalt anbieten können (vgl. Kapitel 1). Das erscheint nur bedingt plausibel, blickt man auf die vielfältigen Programme privater und öffentlicher, freier und institutionalisierter Kulturschaffender. Und zugleich ist auch die Perspektive häufig auf die der Angebote beschränkt, die der Kinder und Jugendlichen werden dabei dann nicht mit einbezogen. Dieses Kapitel versucht daher, beide Sichtweisen in Beziehung zu setzen. Es fragt nach der Passung der Interessen von Kindern und Jugendlichen zu den bestehenden Strukturen. Ihre Passungserfahrung beschreibt eine Schülerin wie folgt:

„Also es hat angefangen, als ich hier in die Bläserklasse gekommen bin. [...] Dann habe ich aber relativ schnell gemerkt, dass mir das auch Spaß macht mit den anderen vor allem zu spielen, weil das nochmal so ein anderes Gemeinschaftsgefühl ist, wenn du, wenn man weiß, man kriegt so die Noten und alle wissen gleich, was man so zu tun hat. Das ist eigentlich ganz schön. Und auch so einfach zu wissen, dass man mit den anderen so ein gleiches Ziel hat. Also zum Beispiel Auftritte. Sich darauf vorzubereiten. Und auch so diese Stimmung davor [...]“ (Vera, 13. Klasse, Gymnasium¹)

Kann ein Angebot als bereichernd, passend zu den Interessen und erreichbar erfahren werden, dann eröffnet dies Möglichkeiten für die weitere Auseinandersetzung beispielsweise musikalisch-kultureller Aktivität und erfüllt damit eine Bedingung für individuelle Teilhabe. So beschreibt das oben dargestellte Zitat solche bereichernden und Motivation spendenden Momente. Andere Schülerinnen und Schüler sprechen wiederum davon, dass es neben der Musikschule oder kirchlichen Angeboten eigentlich keine weiteren Möglichkeiten gäbe

¹ Alle Interviewten wurden systematisch pseudonymisiert (Meyermann und Porzelt, 2014, S. 7).

(vgl. Gesamtschule, Kleinstadt²). Die Perspektiven auf die Angebotslage sind offensichtlich sehr verschieden. Doch wie lassen sich Angebotslage, Teilnahmen, Interessen der Jugendlichen und deren Zufriedenheit mit der sie umgebenden Kulturlandschaft hinreichend aufschlüsseln, um mögliche Faktoren identifizieren zu können, die diese Verhältnisse beschreiben und vielleicht sogar beeinflussen können?

Ein Zugang ist die Analyse von individuell-institutionellen Passungsprozessen. Dabei wird untersucht, inwiefern die jeweiligen Bedingungs- und Bedürfnisgefüge übereinstimmen und ein gegenseitiges Übereinkommen ermöglichen; darauf wird unten differenzierter eingegangen. Ziel dieses Kapitels ist es also, einen Einblick in die Haltungen von Kindern und Jugendlichen zu ihrem kulturellen Umfeld und den realisierbaren Möglichkeiten zu erhalten. Dazu werden unterschiedliche Aspekte gelingender Passung dargestellt. Außerdem soll untersucht werden, inwiefern (fehlende) Passung auch die Teilhabechancen beeinflusst. Da dieser Band auch der Frage nachgeht, wie in diesem Kontext ein Mehr an musikalisch-kultureller Bildung möglich ist, werden sowohl Facetten individueller Passung als auch die Passungsverhältnisse in der Konzeption und Realisierung von Kooperationsbeziehungen – also auf institutioneller Ebene – dargestellt. Sie können im Optimalfall einen Raum aufspannen, in dem individuelle Passungsverhältnisse ausgehandelt werden können. Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über die Angebotsformen und ihre Nutzung, um dann anhand konkreter Beispiele einen Einblick in die individuellen Haltungen zu unterschiedlichen Zugängen zu musikalischen Bildungsangeboten zu erläutern. Ein differenziertes Bild über die Standorte kultureller Bildungsangebote in der Region wurde im Kapitel 3 dargestellt.

4.1 Passende Angebote für Kinder und Jugendliche?

Der Begriff der Passung stellt vor terminologische Herausforderungen. So wird Passung in den verschiedenen Fachrichtungen unterschiedlich verstanden. In der Erforschung von Zugängen zu beruflicher Bildung (vgl. Scherr et al., 2015), der Zusammenarbeit in Kooperationsbeziehungen (Müller et al., 2018) oder in der Definition von Aufgabenschwierigkeiten im schulischen Kontext (vgl. Helmke, 2006) werden Passungsverhältnisse in diversen Konstellationen untersucht – dementsprechend unterschiedlich findet dieser Begriff Verwendung, wie später noch eingehend gezeigt werden soll: Wie lässt sich also Passung sinnvoll terminologisch fassen und auf welche Voraussetzungen trifft man in deren Untersuchung in ländlichen Regionen? In Bezug auf ländliche Regionen wird für (musikalisch-) kulturelle Angebote häufig von einer weniger umfangreichen Angebotsstruktur

2 Wo möglich, wurde auf die untersuchten Schulen im Sample verwiesen.

ausgegangen. Allerdings existieren in der untersuchten Region im Harz und Harzumländ eine große Anzahl musikbezogener Angebote, wo sich etwa in der Amateurmusik über 300 Gelegenheiten identifizieren lassen (s. Kap. 3). Es zeigt sich jedoch, dass diese Angebote vielerorts nicht für jedermann zugänglich sind (Kopp & Lehmann-Wermser, 2021) und zudem teils doch erhebliche Entfernungen zwischen Wohnorten und den Standorten bestehen können (vgl. Krüger & Schön, 2022). Für Kinder und Jugendliche bedeutet dies mitunter, dass sie in ihrem Umkreis nur ein einziges Angebot erreichen können (Brauns & Kopp, 2021). Aber ist ein weniger vielfältiges Angebot gleichbedeutend mit potenziell eingeschränkten Möglichkeiten für diejenigen in der Region, die kulturell aktiv werden wollen? Hier kommt der Begriff der Passung ins Spiel. Fragt man danach, steht nicht die zahlenmäßige Angebotslage im Mittelpunkt, sondern vor allem, in welchem Verhältnis sich diese zu den Interessen der Schülerinnen und Schüler befinden. Der im Kontext dieses Kapitels verwendete Passungsbegriff knüpft sowohl an Definitionen aus der Erziehungswissenschaft als auch der soziologischen Forschung (s. u.) an und stellt damit Aushandlungsprozesse und den Abgleich von Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen auf individueller Ebene gegenüber der Gestaltung inner- und außerschulischer musikalisch-kultureller Angebote in den Mittelpunkt der Betrachtung. Unter ‚Passung‘ können so in unserem Projekt gleichermaßen Schnittstellen in der Koordination von Angeboten (siehe hierzu ausführlich Kap. 5: Schulische Kooperationsstrukturen im ländlichen Raum – Herausforderungen, Chancen, Synergien) als auch Schnittstellen zwischen Angeboten und Teilnehmenden betrachtet werden. Diese Mehrdimensionalität bringt verschiedene Herausforderungen mit sich. Im folgenden Abschnitt werden unterschiedlich relevante Dimensionen von Passungsverhältnissen untersucht und dargestellt.

4.2 Der Begriff der Passung

In der Bildungsforschung wird der Passungsbegriff u. a. bei der Frage nach der Unterrichtsgestaltung – und Bewertung von Aufgabenschwierigkeit im individuellen Lernen (Schabram, 2007) – verwendet. Als Passung wird bei letzterem vereinfacht der Toleranzspielraum aus Aufgabenschwierigkeit und Kompetenzen verstanden, entlang dessen Lernende ihre Erfolgsaussichten abschätzen. Trifft eine subjektiv realistische Erfolgsaussicht zu, ist Passung gegeben. Dieses Element zieht sich auch durch weitere erziehungswissenschaftliche und soziologische Herangehensweisen: Aus Perspektive der Bildungsforschung kann sie deshalb als „Gütekriterium, das in erweitertem Sinne für alle Lehr-Lernprozesse gültig ist“ (Helmke, 2006, S. 45) gelten. Passung ist hier als kriterienabhängig zu verstehen: So lässt sich nicht binär zwischen passendem und nichtpassendem unterscheiden, vielmehr geht es darum, den Toleranzrahmen unterschiedlicher Bedingungen

für Passungsprozesse zu untersuchen. Zu diesen gehören auch motivationale, interessenbasierte Faktoren und Umweltbedingungen. Neben dieser individuellen Passung gibt es zudem Perspektiven der kulturellen Passung, die angelehnt an Bourdieu und Passeron (1971) Passungsprozesse zwischen Individuen und beispielsweise gemeinschaftlichen Freizeitaktivitäten oder Institutionen auf milieuspezifische Haltungen untersuchen (Helsper et al., 2014; Kramer & Helsper, 2010). Sie basieren auf der Annahme, dass Passung vom Habitus bzw. dem Milieu moderiert wird – somit durch implizite Werthaltungen und Bezüge, die sich in den Zugängen und der Einpassung in Bildungskontexte zeigen. Der Habitus ist bei Kindern und Jugendlichen ungleich durchlässiger – allerdings argumentieren Kramer und Helsper mit der Primärsozialisation der Kinder und Jugendlichen aus dem familiären Umfeld für eine habituelle Prägung bereit in frühen Schuljahren (Beckert-Zieglschmid, 2005; Kramer, 2016). Diese Passungsdifferenzen sind ungleich schwerer aufzuzeigen, da aus dieser Perspektive selbst „die ganz bewusst herbeigeführte Handlungsentscheidung [...] noch durch Dispositionen des Habitus hervorgebracht [wird]“ (Kramer, 2014, S. 185).

Auf der Basis von Bourdieus Konzept des Habitus wird hier angenommen, dass alle Teilnahmeentscheidungen mit den impliziten Haltungen und Wertekonstruktionen der zugehörigen sozialen Schicht unbewusst abgeglichen werden. Die Hintergründe für ein solches Verhalten sind vielfältig – so können distinktive Muster auch dem Erhalt der individuellen gesellschaftlichen Stellung zweckdienlich sein – und damit auch die Abgrenzungen gegen andere, insbesondere als sozial niedriger eingestufte Gruppen und Schichten beinhalten. Auch wenn die Rolle von Habitus-Konzeptionen im 21. Jahrhundert immer wieder kritisch diskutiert wird (vgl. Reitz, 2017), handelt es sich im Rahmen dieses Projektes um eine wirksame Kategorie, wie anhand der Interviewanalysen zu zeigen sein wird.

Insbesondere zeigen sich solche Distinktionsmuster auch in den kulturellen Praxen. Die kulturelle Passung nimmt damit Einfluss auf alle Handlungsentscheidungen und auch darauf, welche Aktivitäten und Praktiken denkbar, welche aber auch im Voraus abgelehnt werden. Als ein wesentlicher Faktor für die habituelle Prägung ist dabei das Elternhaus als erste Sozialisationsinstanz (vgl. Hurrelmann, 2002, S. 127) anzusehen. Der hier vorgelebte und vermittelte Habitus setzt die Referenzwerte für jede weitere (auch schulische) habituelle Prägung (vgl. Kramer, 2014, S. 189). Der Habitus wird dabei als immanentes theoretisches Rahmenkonstrukt für Auswahlentscheidungen und Toleranzspielräume herangezogen, ohne allumfassend diskutiert und rekonstruiert zu werden.

Als Passung lässt sich in diesem Kontext das Maß der Vereinbarkeit der Interessen und Bedürfnisse, Ressourcen und Voraussetzungen zwischen zwei Akteuren, also bspw. einer Schülerin und Vertreterinnen eines Musikvereins oder denen anderer Kulturträger und einer Grundschule interpretieren. Dabei ist die Rolle der Angebotsseite komplex. Als Referenzpunkt kann hier für die Schülerinnen und Schüler sowohl das formulierte Angebot, bspw. das Spielen im Musikverein

verstanden werden. Vor allem, wenn die Kinder und Jugendlichen bisher wenig Berührungspunkte mit dem Angebot hatten, orientieren sie sich eher an der Außenperspektive (und auch der ihres Umfelds) auf eine Angebotsform oder Organisation. Bestehen schon Einblicke, dann wiederum dienen vorherrschende Werte und Normen der Organisation für die Einordnung entlang der eigenen Passungsgrenzen. So kann sowohl die unbestimmte Vorstellung von einer Organisation als auch die feinen Umgangsformen zwischen anderen Teilnehmenden als Referenz Jugendlicher für eine habituelle Passung herangezogen werden und Passung generell einer Angebotsform oder aber unterschiedlichen Organisationen einer Organisationsform gegenüber eingenommen werden. Diese Perspektiven können deren Analyse entsprechend anspruchsvoll machen kann.

Wie bereits angedeutet, stehen Passungsverhältnisse in ländlichen Regionen vor anderen Herausforderungen als es in urbanen Regionen der Fall ist. So ist in der untersuchten Region das Haushaltneuettoeinkommen niedriger und die Bevölkerungszahlen gehen zurück, hinzu kommt die Bevölkerungsfuktuation (s. Kap. 2), die die Bedürfnislagen der Teilnehmenden beeinflussen und eigene Vorstellungen kultureller Angebote mit sich bringen. Erschwerend kommen regionalspezifische Faktoren wie weite Entfernungen zwischen dörflichen Regionen und dem nächstgelegenen städtischen Zentrum. Dies führt dazu, dass in dieser Region die Ressourcen für die Gestaltung der Angebotsvielfalt eingeschränkt sind. Hingegen bleibt zu prüfen, ob dadurch Ungleichheiten in der individuellen Chancengleichheit verstärkt werden. Die Instanz Schule als Ort, an dem potenziell alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden können, kann hier eine kompensatorische Rolle spielen – wenngleich seit vielen Jahren diskutiert wird, inwiefern das Bildungssystem derzeit Ungleichheiten auch im Bereich kultureller Bildung teils sogar verstärkt (Lehmann-Wermser & Krupp-Schleußner, 2017, S. 19–22).

Auch wenn Gymnasien häufig mehr Ressourcen zur Verfügung haben, um unterschiedliche musikalisch-kulturelle Angebote zu gestalten (Lehmann-Wermser et al., 2010; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012), haben alle Schulen in ländlichen Regionen das Potenzial inne, alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von den ökonomischen Ressourcen der Eltern zu erreichen. Deshalb kann es besonders fruchtbringend sein, im schulischen Kontext Angebote, mit oder ohne Kooperationspartner zu etablieren. Auch in diesem Zusammenhang ist es relevant, die Passungsverhältnisse sowohl individuell-institutionell wie auch zwischen unterschiedlichen Institutionen zu beachten. Passung kann hier also die wesentliche Stellschraube für gelingende kulturelle Teilhabe von Kindern und Jugendlichen sein.

Um dem Passungsbegriff in seiner Unschärfe zu begegnen, werden im Folgenden drei Dimensionen möglicher Passungsverhältnisse erläutert. Sie sind aus den Interviewdaten der Kinder und Jugendlichen induktiv entwickelt und stecken die Bereiche ab, in denen Passungsdifferenzen ausgehandelt werden.

1. **Habituelle** Passung: Ausgehend von der theoretischen Annahme, dass individuelle Vorstellungen von bestimmten habituellen Präpositionen abhängig sind, wird in diesem Abschnitt die Wahl kultureller Freizeitaktivitäten untersucht. Passung wird dann als hergestellt angesehen, wenn Angebotsstrukturen als ansprechend empfunden werden und folglich ausreichend konform zum eigenen Habitus sind. Im Gegenzug findet ein Ausschluss der rezeptiven wie produktiven Praxen statt, wenn diese entweder aufgrund ihrer inhaltlichen Ausprägung oder auch der Personen, die hauptsächlich vertreten sind, nicht passend empfunden werden.
2. **Individuelle** Passung versucht Aspekte individueller Interessens- und Bedürfniskonstellationen zu erfassen. Angebote sind dann ansprechend, wenn sie ausreichend deckungsgleich mit den individuellen Interessen oder aufgrund ihrer Personenkonstellationen, bspw. in einer Peergroup, Bedürfnisse wie soziale Eingebundenheit, Anerkennung und Selbstwirksamkeitserfahrungen fördern (Self-Determination Theory; Ryan & Deci, 2000). Die individuelle Passung ist kaum ohne die habituellen Aspekte zu verstehen.
3. Auf **struktureller** Ebene sollen Passungsverhältnisse aufgezeigt werden, die aufgrund der Beschaffenheit des Angebots attraktiv oder realisierbar sind, oder die durch ihre eigene oder die Positionierung zu anderen Angeboten nicht realisierbar sind. Als Beispiel auf struktureller Ebene kann der Instrumentalunterricht in der Schule dienen, infolgedessen die schülereigenen Ressourcen besser und effizienter in eine Teilnahme transformiert werden können.

Im Folgenden soll kurz auf die Ausgangslage der Studie und die Einschränkungen durch die Pandemie eingegangen werden, bevor die o. g. Perspektiven auf Passung genauer erläutert werden.

4.3 Ausgangslage für die Befragung – (Teil-)Stichprobe

Die vorgestellten Ergebnisse basieren auf einer Teilstichprobe aus dem Gesamtdatensatz des *PRETuS*-Projekts. In einem Mixed-Methods Design wurden insgesamt 519 Schülerinnen und Schüler befragt. Den in diesem Kapitel vorgestellten Analysen liegen nach der Datenaufbereitung 492 Fälle zugrunde. Als qualitative Datenbasis dienen 20 Interviews mit Kindern und Jugendlichen von fünf Schulen, die als Gruppeninterviews durchgeführt wurden. Ausgewertet wurden die Daten entlang der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) und deduktivem Vorgehen entlang der forschungsleitenden Fragestellung als auch ergänzender induktiver Kategorienbildung. Auf der Angebotsseite wurden sowohl schulische als auch außerschulische Angebote untersucht. Zuerst wird ein Augenmerk auf dem Fragebogen hinsichtlich übergreifender Ergebnisse liegen, bevor diese dann

in einem qualitativen Auswertungsschritt an konkreten Interviewausschnitten vertieft werden. Dies geschieht im Sinne eines sequenziellen Mixed-Methods-Designs (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Wie bereits in Kapitel 2 beschrieben, blieb auch das Forschungsprojekt *PRéTuS* nicht von den Auswirkungen der Pandemie verschont. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die schulischen und außerschulischen musikalischen Praxen erheblich durch die Pandemiesituation eingeschränkt waren und die Bedingungen von den Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlich wahrgenommen wurden.

4.4 Ergebnisse zur Teilnahme an kulturellen Aktivitäten in der Übersicht

Welche Angebote wurden also in Anspruch genommen und wie werden diese von den Kindern und Jugendlichen eingeordnet? Welche Aussagen lassen sich übergreifend treffen, welche mit Blick auf die Lebenssituation der Jugendlichen? Und welche Folgen lassen sich daraus für mögliche zukünftige Angebote und/oder Kooperationen formulieren?

Ergebnisse für den außerschulischer Bereich

Ein Blick auf die Auswertungen zeigt, dass im außerschulischen Bereich kulturelle Angebote in der Umgebung nur geringfügig in Anspruch genommen werden. Dafür wurde gefragt, ob die Schülerinnen und Schüler musikalische Angebote in ihrer erreichbaren Umgebung kennen und wie viele von Ihnen an solchen Angeboten teilnehmen.

Tabelle 1. Erhebungsinstrument – Kenntnis von und Teilnahme an außerschulischen musikalischen Angeboten. Quelle: Eigenentwicklung entlang der Recherche unterschiedlicher außerschulischer Angebotsformen im Erhebungsgebiet. (N = 492³)

	<i>in meinem Dorf¹</i>	<i>in der näheren Umgebung (z. B. Nachbardorf)¹</i>	<i>in weiterer Entfernung¹</i>	<i>nicht in erreichbarer Nähe¹</i>	<i>wird nicht angeboten¹</i>	Teilnahme²
<i>Chor für Jugendliche (NA = 239)</i>	101	73	11	40	28	19
<i>Chor für Erwachsene (NA = 237)</i>	121	55	12	30	37	2
<i>Kirchenchor (NA = 160)</i>	212	71	9	15	25	8
<i>Posaunenchor der Kirche (NA = 290)</i>	75	50	11	29	37	1
<i>Musikverein (NA = 301)</i>	54	51	14	31	41	2
<i>Orchester für Jugendliche (NA = 278)</i>	53	63	17	42	39	12
<i>Orchester für alle Altersklassen (NA = 308)</i>	39	52	12	38	43	6
<i>Jugendclub (NA = 160)</i>	185	91	15	28	13	*
<i>Sonstiges, nämlich:</i>						

* keine Teilnehmendenzahlen, da meist lose Kurse/Freizeitangebote und nicht-regelmäßige Besuche

In einem Freitextfeld konnten die Schülerinnen und Schüler zusätzlich hier noch nicht aufgeführte Angebotsformen notieren. Hier wurden zusätzlich *Chorverein/Singverein, Christenlehre, Faschingsverein, Gitarrenkurs, Karnevalsverein, Kinderchor, Kinderorchester, iranische Musik* und *Tanzverein* genannt. Hierbei handelt es sich bis auf *Christenlehre* ($n = 4$)⁴ um Einzelnennungen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass in der operationalisierten Version kein

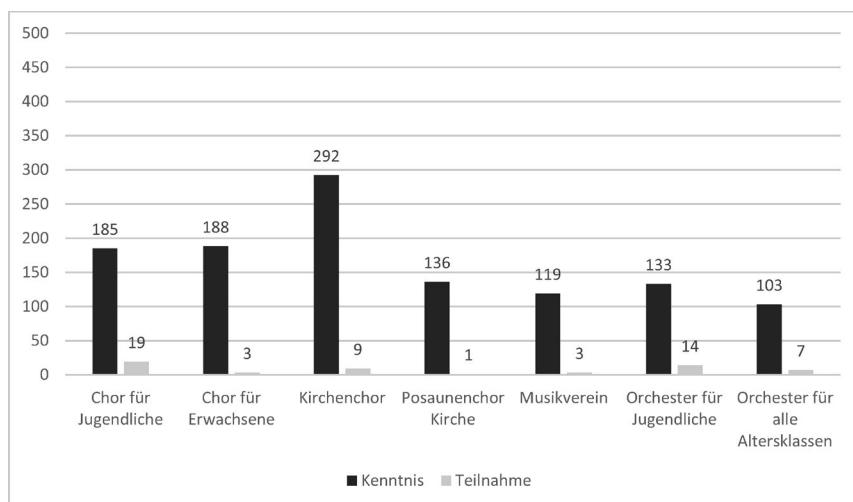
3 In den Daten sind relativ viele nichtbeantwortete Datenpunkte zur Kenntnis (siehe NA =). Insbesondere von jüngeren Befragten wurden häufig keine Antworten abgegeben, wenn sie keine Angebote kennen. Dies lässt sich aus dem Antwortverhalten ableiten. Aus diesem Grund werden die fehlenden Werte als potenziell *nicht in erreichbarer Nähe / keine Kenntnis* behandelt.

4 Da dieses Angebot als Angebot in den neuen Bundesländern nicht musikspezifisch ist, wird es nicht als zusätzliches kulturelles (Bildungs-)Angebot bewertet.

wesentlicher Akteur aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen ausgelassen wurde.

Die Antworten wurden in folgende Kategorien dichotom transformiert: *in erreichbarer Nähe* bzw. *nicht in erreichbarer Nähe*. Dabei wird deutlich, dass insgesamt 365 der insgesamt 492 Schülerinnen und Schüler, das entspricht 74,1 %, mindestens ein Angebot in ihrer Umgebung kennen (Abb. 1 zeigt nachfolgend die Kenntnis auf Angebotsformen aufgeteilt). Dahingegen geben nur 7,3 % ($n = 36$) von ihnen an, an mindestens einem der genannten Angebote aktiv zu sein. Insbesondere für das vereinsgestützte Musizieren sind nur vereinzelt Teilnahmen ($n = 23$ in allen Angebotsformen) zu verzeichnen. Trotz der besonderen Situation kultureller Bildung während der Pandemie stellt sich grundsätzlich die Frage nach der Passung vereinsgestützter Angebotsstrukturen mit den Interessen von Kindern und Jugendlichen. Auch wenn die Teilnahme an Angeboten pandemiebedingt häufig nur „online“ möglich war, ist deren Kenntnis nicht unmöglich. Eine mögliche Schlussfolgerung daraus könnte sein, dass es sich nicht ausschließlich um einen Covid-Effekt handelt, sondern dass insgesamt viele der Befragten kaum unterschiedlichen Angebote kennen und so auch nicht an diesen teilnehmen können. Hier deutet sich ein strukturelles Problem der Sichtbarkeit solcher Angebote an.

Abbildung 1. Kenntnis und Teilnahmen (N = 492), Operationalisierung in Tabelle 1.



Anders sieht es beim Lernen eines Instruments aus. So geben immerhin 50 % der Schülerinnen und Schüler ($n = 237$) an, ein Instrument oder das Singen in ihrer Freizeit zu lernen. Gut ein Drittel (36,3 %, $n = 172$) von ihnen geben an, dafür an der nächstgelegenen Musikschule und 12 % ($n = 57$) wiederum privaten Unterricht zu nehmen. Nimmt man also die Teilnahmen an Angeboten als Ausgangslage,

dann ist von einer höheren Passung der Interessen der Schülerinnen und Schüler und der Angebote an den Musikschulen auszugehen. Vergleicht man dieses Antwortverhalten mit anderen Publikationen, nehmen verhältnismäßig mehr Kinder und Jugendliche an einem Musikschulangebot teil (vgl. Lehmann-Wermser & Krupp-Schleußner, 2017).

Zudem wurde die Zufriedenheit der Jugendlichen mit den musikalischen Angeboten in der regionalen Umgebung abgefragt. Hier ist eine hohe Zufriedenheit zu festzustellen ($N = 343$, $M = 3.29$, $SD = 1.47$, abgebildet auf einer 5-Punkt-Likertskala), jedoch weist die hohe Varianz auch auf einen weniger zufriedenen Anteil an Schülerinnen und Schüler hin. Schaut man nun auf die Antworten der Kinder und Jugendlichen zu der Kenntnis unterschiedlicher Angebotsformen (Tab. 1, addiert und skaliert auf $\min/\max = 0/7$, $M = 2,45$, $SD = 2,18$), lässt sich ein korrelativer Zusammenhang zwischen der Kenntnis unterschiedlicher Angebote und der Zufriedenheit mit dem regionalen Kulturangebot aufzeigen. Dieser Zusammenhang ist signifikant hinsichtlich einer steigenden Zufriedenheit bei einer steigenden Kenntnis der Angebotsvielfalt (*Spearman's rho* = 0.15, $p = .002$). Dieser Hinweis darauf, dass die Kinder und Jugendlichen zufriedener sind, wenn sie von vielen potenziellen Angeboten wissen, ist unabhängig davon, ob sie an diesen tatsächlich teilnehmen. Hier lassen sich Handlungsspielräume vermuten, wobei auch davon auszugehen ist, dass noch weitere Variablen einen Einfluss auf die Zufriedenheit mit den Angeboten in der regionalen Umgebung haben.

Auch die Teilnahme an einem Angebot führt zu einer höheren Zufriedenheit. So lässt sich ein mittlerer Effekt für den Unterschied in der Zufriedenheit zwischen denjenigen feststellen, die an einem außerschulischen Vereinsangebot teilnehmen ($n = 53$, $M = 3.83$; $SD = 1.03$) und denjenigen, die nicht daran teilnehmen ($n = 314$, $M = 3.24$; $SD = 1.5$). Jugendliche, die an einem Vereinsangebot teilnehmen, sind signifikant zufriedener mit den kulturellen Aktivitäten in ihrem Umfeld ($t(341) = -1.97$, $p < .003$, $d = -0.38$).

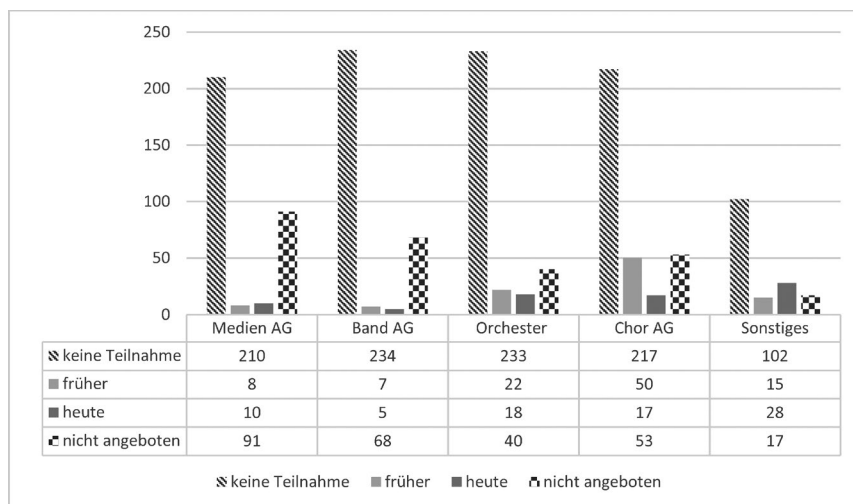
Zusammenfassend lässt sich also darstellen, dass sowohl die Kenntnis unterschiedlicher kultureller außerschulischer Angebote als auch die Teilnahme an einer solchen Aktivität in Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit den kulturellen Möglichkeiten steht, wenngleich der Zusammenhang klein ist. Nun liegt es nahe, die Teilnahme an diesem stark regional geprägten Angebot mit einer umfassenderen Verbundenheit mit der Region zusammenzubringen. Die Teilnahme steigert entgegen den Erwartungen das Gefühl, mit der Region verbunden zu sein jedoch nicht – im Gegenteil ergeben sich für die Gruppe derjenigen, die an keinem Angebot teilnehmen, höhere Werte, wenn man nach der regionalen Verbundenheit fragt ($n = 53$; $M = 2.98$; $SD = 0.93$) als bei der erstgenannten Gruppe der außerschulisch musikalisch-kulturell Aktiven ($n = 302$; $M = 3.28$; $SD = 0.81$). Der Vergleich beider Gruppen bestätigt diese Annahme ($t(352) = 2.43$; $p = .007$; $d = 0.36$), wobei es sich um einen kleinen Effekt nach Cohens d handelt. Dieser Aspekt sollte weiter untersucht werden. Offenbar spielen weitere Faktoren eine

Rolle, auf die später noch eingegangen wird. Vertiefend lassen sich dank der im Interview mit den Kindern und Jugendlichen Aspekte der Passung mit regionalen Angebotsstrukturen sowohl inner- als auch außerschulisch untersuchen.

Ergebnisse zur Teilnahme an Angeboten im schulischen Bereich

Von den befragten Kindern und Jugendlichen geben nur wenige an, die AG-Angebote an ihrer Schule zu nutzen⁵. Das zeigt sich an dem Beispiel des Schulorchesters. So geben von 5,7 % ($n = 29$) der Schülerinnen und Schülern an, derzeit daran teilzunehmen. Ähnlich Ergebnisse gibt es, wenn man schaut, wie viele insgesamt an einer Musik-AG teilnehmen: 7,9 % ($n = 39$) der 492 insgesamt befragten Kinder und Jugendlichen geben an, derzeit in der Schule musikalisch aktiv zu sein⁶.

Abbildung 2. Teilnahme an schulischen Angeboten früher und zum Zeitpunkt der Befragung.⁷



Dies ist zum Teil auch auf die Angebotsstruktur zurückzuführen: Dies zeigt sich bspw. an der Angebotsform Chor. Zwischen 40 (bei der Chor-AG) und 91 (bei der Medien-AG) der Schülerinnen und Schüler geben an, dass ein solches Angebot

- 5 Zum Vergleich: Bei Hasselhorn et al. (2022) wird dieses Item bei gleicher Operationalisierung mit 24 % Teilnahme an einer oder mehreren Musik-AGs beantwortet. Allerdings handelt es sich um einen vorpandemischen Datensatz, der im Jahr 2019 erhoben wurde.
- 6 Gleichzeitig müssen diese Daten kritisch beleuchtet werden, da aufgrund der Fragebogenkonstruktion ein Teil ($n = 203$) mindestens eine der Fragen zur Teilnahme an Musik-AGs nicht beantwortet haben.
- 7 Die Darstellung findet unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler des Landesmusikgymnasium statt. Da hier die Teilnahme zum schulischen Curriculum gehört, wären die Zahlen irreführend.

in ihrer Schule (derzeit) nicht angeboten wird. Unklar bleibt, ob hier auch wieder Covid-bedingte Effekte sichtbar werden und wie umfangreich das Angebot vor der Pandemie war. Mögliche Hinweise auf pandemiebedingte Effekte lassen sich jedenfalls vermuten, wenn man die heutigen Teilnahmezahlen mit denen in der Vergangenheit vergleicht, wenngleich nicht klar wird, ob es sich um vergangene Teilnahmen direkt vor dem Ausbruch der Pandemie handelt. Es ist eher davon auszugehen, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Antworten auf die gesamte Schullaufbahn beziehen.

Unter dem Reiter „Sonstiges“ konnten die Befragten außerdem musikalische Angebote nennen, die nicht in der oben dargestellten Operationalisierung abgefragt wurden. Hier nannten sie Angebote wie *Blockflöte* ($n = 4$), Geigen-, Orgel- oder Gitarrenkurse ($n = 2$; $n = 1$ $n = 1$), die Instrumenten-AG bzw. schulinterne Ensembles ($n = 2$), ein lokales Angebot mit plattdeutschem Liedgut ($n = 8$) und Musikschulunterricht ($n = 8$).

Außerdem wurden unterschiedliche weitere Angebote wie Tanzen ($n = 2$) und Theater ($n = 6$) genannt. So existieren neben den oben dargestellten Angeboten noch weitere. Diese bleiben aber Einzelnennungen auf Schulebene und werden auch, so ist es den Antworten zu entnehmen, von den befragten Schülerinnen und Schüler eher nicht in Anspruch genommen oder wurden zum Zeitpunkt der Erhebung nicht angeboten.

Im Sinne des Mixed-Methods-Designs wurden die außerschulischen und schulischen Angebote in darauffolgenden Interviews fokussiert. Hier wurden teils sehr unterschiedliche Standpunkte zu den Arbeitsgemeinschaftsangeboten deutlich, die entlang der folgenden Passungsformen genauer erläutert werden sollen. Sie ergänzen die zuvor dargestellten Ergebnisse um individuelle Perspektiven.

4.5 Ergebnisse: individuelle Perspektiven der Passung

Perspektive auf unterschiedliche Institutionen kultureller Bildung

Die qualitativen Daten wurden in Gruppeninterviews mit den Kindern und Jugendlichen an Schulen aus dem quantitativen Sample durchgeführt. Von den Schülerinnen und Schülern werden im Wesentlichen drei Anbieter musikalisch-kultureller Bildung benannt: Schule, Musikschule als formal ausgerichtete Bildungsinstanzen und Vereine als häufig traditionell geprägte Strukturen ohne institutionelle Anbindung. Des Weiteren werden außerdem Pop-Konzerte und Festivals mit Internationalen Künstlerinnen und Künstler benannt, die jedoch nicht in der Region stattfinden. Eine untergeordnete Rolle in der Wahrnehmung spielen Konzert- und Opernhäuser. In ihrem Blickwinkel auf die drei erstgenannten Akteure *Schule*, *Musikschule* und *Musikverein* ist sich die Schülerschaft

relativ einig, während sich die Angebotsformen an sich doch relativ stark unterscheiden.

Auf alle Angebote betrachtet beantworten die Kinder und Jugendlichen die Frage, wie vielfältig und wie passend das Angebot in der regionalen Umgebung außerhalb der Schule ist, sehr unterschiedlich. Die jüngeren Befragten der 4., 5. und 9. Klasse sind dabei deutlich kritischer. Insbesondere in den 4. und 5. Klassen wird bemängelt, dass man von den Möglichkeiten im Umfeld nicht erfahre. Einige der Interviewten geben an, dass sie keine Möglichkeit zur Teilnahme kennen würden und dass sie auch nicht angesprochen würden. Letzteres betrifft insbesondere das vereinsgestützte Musizieren. An dieser Stelle muss jedoch differenziert werden zwischen den prinzipiell bestehenden Angeboten und deren Aussetzen während der Pandemie. Übergreifend wird jedoch häufig von den Schülerinnen und Schülern darauf hingewiesen, dass sie keine Möglichkeiten kennen, wie sie mit den oben genannten Vereinen in den Kontakt treten können. Hier beziehen sie sich im Wesentlichen auf die Mitgliederakquise-Strategien der Akteure. Inwiefern hier auch habituelle Passungsdifferenzen in die Wahl eines solchen traditionell gewachsenen Angebotes einfließen, soll zu späterem Zeitpunkt genauer beleuchtet werden. Fragt man ältere Schülerinnen und Schüler, dann verfügen sie im Allgemeinen über eine höhere Mobilität und können Strecken zu Angeboten im weiteren Umkreis einfacher zurücklegen. Insbesondere für Konzert- und Festivalbesuchen betonen sie, dass sie sehr weite Wege zurücklegen müssten.

Die Musikschule ist hingegen den Schülerinnen und Schüler aller Altersklassen bekannt und auch zugänglich. Sie scheint für viele das außerschulische Angebot zu sein, welchem sie sich primär zuwenden und auch die erste Instanz, von der aus sie nach weiteren Angeboten suchen würden. So beschreiben die Schülerinnen und Schüler an mehreren Stellen, dass sie die Musikschule bevorzugen würden, um ein neues Instrument zu lernen: „Ich will vielleicht mit Querflöte anfangen, aber ich will auch das irgendwie in der Musikschule lernen, weil das da auch sehr gut ist.“ (Gabriela, 5. Klasse, Mittelstadt).

Die nächstgelegenen Musikschulen genießen durchgehend eine hohe Anerkennung. Passungsdifferenzen finden auf individueller Ebene zwischen Lehrkräften und den Befragten, weniger gegenüber der Institution statt. Insbesondere der empfundene Leistungsdruck, sei es in Vorbereitung auf *Jugend musiziert* oder auch generell, und die Auswahl des Repertoires sind häufig benannte Aspekte, die das Lernen an der Musikschule begleiten oder auch zum Abbruch führen. Kinder und Jugendliche schätzen demnach die pädagogische Aufbereitung, sind aber auch darüber bewusst, dass sie entsprechenden Ansprüchen gegenüberreten. Ordnet man nun diese Ergebnisse in den Kontext des ländlichen Feldes ein, dann scheinen Musikschulen aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen flächendeckend verteilt zu sein und ein sehr wertgeschätzter Zugang zu musikalischen Freizeitaktivitäten zu sein, der prinzipiell aus Interviewtensicht auch für alle erreichbar ist. Nur vereinzelt wird auf lange Wartelisten (vgl. im Gymnasium

der untersuchten Mittelstadt) oder z. B. eine eingeschränkte Instrumentenwahl hingewiesen. Musikvereine hingegen werden kontrovers betrachtet. Anders als in anderen Regionen agieren sie selten in Verbindung oder sogar in Kooperation mit Musikschulangeboten. Die Schülerinnen und Schüler verstehen sie als ein Zusatzangebot, welches sie aber nur selten – und unter diversen Voraussetzungen – in Anspruch nehmen (siehe hierzu auch das Unterkapitel: *Habituelle Passung*).

Schulische Angebote, entgegen der Fragebogendaten, werden gleichermaßen von vielen Schülerinnen und Schülern sehr positiv und als ein Teil ihrer musikalischen Aktivitäten beschrieben. Es ist zu vermuten, dass die Angebote im schulischen Rahmen in einigen Fällen den ersten Zugang zum Erlernen eines Instruments darstellen. So betont ein Junge, dass er in der Schule „[...] ganz am Anfang das von der Schule aus [...] Blockflöte bis zur dritten Klasse, oder fünften Klasse, oder so sogar“ (Hans, 13. Klasse, Gesamtschule, Kleinstadt) gelernt habe, und später dann Orgelunterricht „im Rahmen von Musikunterricht hier an der Schule“ (ebd.) genommen hat. Diese durch die Schule initiierte musikalische Biografie trifft für einige Kinder und Jugendliche im Sample zu. Insbesondere als prägend werden Angebotsformen wie Instrumentalklassenformate, Ensembles (wie bspw. dem Schulchor, oder -Orchester), oder dem Instrumentalunterricht im Nachmittagsangebot beschrieben.

Das Angebot wird dabei als durchaus reichhaltig beschrieben. Ein Junge attestiert dem Angebot eine hohe Qualität, bei der man, wenn man „noch ein bisschen mehr Elan mitbringt, dann [...] hier schon ganz gut Gitarre lernen“ kann (Tim, 13. Klasse, Gesamtschule Kleinstadt). Ein Mädchen schätzt das Schulorchester so ein, dass es „schon eine große Sache“ (Lara, 9. Kl. Gymnasium, Mittelstadt), insbesondere für die Teilnehmenden ist, auch wenn dessen Strahlkraft über die Grenzen der Schule hinaus von den Mitwirkenden teils überschätzt würden (ebd.). Außerdem werden schulspezifische musikbezogene Projekte erwähnt, die den Schülerinnen positiv in Erinnerung bleiben. Dazu zählt die Möglichkeit, an einem Musical, dem Weihnachtskonzert oder bei Theaterstücken mitzuwirken. Die Möglichkeiten werden weitestgehend interessant eingeschätzt, unabhängig davon, ob die Befragten gerade an diesen teilnehmen. Wie bereits in der quantitativen Erhebung deutlich wurde, begrenzen sich die schulischen Angebote hauptsächlich auf die Schwerpunkte Orchester/Ensemble, Chor und Big-Band. Interessanterweise beschrieben die Kinder und Jugendlichen im Interview, dass Bands selten angeboten würden, und wenn es sie an den Schulen gäbe, dann gingen sie auf die Initiative einzelner Schüler zurück. Allerdings sagt eine Schülerin, die E-Gitarre lernt, „Ich glaube, es gibt eine Schulband“ (Lara, 9. Kl. Gymnasium, Kleinstadt), nimmt jedoch keinen Bezug auf mögliches Mitwirken. Andere ergänzen, dass diese Bands häufig enden, wenn die Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen. In diesen Fällen scheinen die Partizipationsmöglichkeiten für Außenstehende also meist nicht sichtbar. Damit stehen die Interviews im Kontrast zu der quantitativen Befragung, bei der die Antwort „wird nicht angeboten“

in Bezug auf das Angebot *Band-AG* nur geringfügig häufiger genannt wurde als andere Angebotsformen. Möglicherweise wird hier von den Interviewten auch eine Unterscheidung zwischen einer (Big-)Band-AG und einer schulinternen Band vorgenommen.

In Bezug auf die Passung wird kritisch angemerkt, dass die Klassenstufe häufig darüber entscheide, wer teilnehmen könne. Gleich mehrfach wird auf Angebote hingewiesen, die nur für bestimmte Altersklassen angeboten würden, ohne dass vergleichbare Alternativen angeboten werden. Gleichzeitig klingt an, dass es wichtig sei, Gleichaltrige in der AG zu haben. Die Frage nach altersdurchmischten Angeboten wird sehr unterschiedlich gesehen. Neben dem Wunsch, am AG-Angebot der Jüngeren teilnehmen zu dürfen, wird an anderer Stelle auch darauf hingewiesen, der Schulchor sei „eher für die kleineren Schüler“ (Lara, 9. Kl. Gesamtschule, ländliche Mittelstadt), und käme deshalb nicht infrage. Hier werden Ambivalenzen sichtbar, die eher auf fehlende Alternativen für Ältere oder den Wunsch, dem Chorangebot für Jüngere nicht zu entwachsen, hinweisen, als dem generellen Wunsch, altersheterogene AGs besuchen zu können. Insbesondere wird als negativ betont, wenn keine Entscheidungsgewalt über die Teilnahme besteht – beispielsweise, wenn über die AG-Teilnahme gelost wird, wie einige Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums berichten (Lara, 5. Kl. Gymnasium, Mittelstadt).

Blickt man also auf die Angebote im schulischen Kontext und die Frage nach der Angebotspassung, dann zeigen sich, dass es sich um von den Schülerinnen und Schülern wertgeschätzte Angebote handelt, die auch in Anspruch genommen werden. Passungsdifferenzen ergeben sich in der Kollision mit anderen Aktivitäten oder wenn die Angebote nur für bestimmte Stufen angeboten werden. Inwiefern tatsächlich altersheterogene Angebote, wie man sie beispielsweise in Schulchören anbieten könnte, gleichermaßen angenommen würden, lässt sich jedoch nicht beantworten.

Habituelle Passung

In Bezug auf die habituelle Passung soll insbesondere auf die Stellung von Musikvereinen im Erhebungsgebiet genauer eingegangen werden. Wie sich zeigt, sind diese traditionell geprägten Angebote eine Form, zu denen die interviewten Kinder und Jugendlichen häufig eine starke Haltung formulieren. Beispielsweise zeigen sie deutliche Grenzziehungen zwischen der eigenen musikalischen Praxis, ihren Interessen und denen in Musikvereinskontexten auf, die auch aus dem Blickwinkel habitueller Passungsdifferenzen interpretiert werden können (Kopp & Lehmann-Wermser, 2023a). Obwohl ein Großteil der Schülerinnen und Schüler im direkten Kontakt mit Musikvereinen und Blaskapellenzügen in ihrem Umfeld aufgewachsen ist, positionieren sie sich sehr unterschiedlich zu der Frage, welche Rolle diese Angebote in ihrem Umfeld und als Alternative zur eigenen

musikalischen Praxis spielen. Im Folgenden sollen kurz zentrale Ergebnisse dieser Analysen vorgestellt werden.

Wie sehen Kinder und Jugendliche Musikvereine und nehmen sie sie als Teil regionaler musikalischer Angebote wahr? Erstaunlicherweise verhält sich ein Großteil der Befragten eher distanziert. Dabei differenzierten sie zwischen der Rolle der Musikvereine im Generellen für die sie umgebenden Kulturlandschaft und der Möglichkeit, selbst in solch einem Verein aktiv zu sein. Viele von ihnen kommen regelmäßig mit Vereinen im Rahmen von Festlichkeiten, Geburtstagen oder auch bei Einschulungsfeiern (ein solches Beispiel liefert eine sehr peripher gelegene Grundschule) in Berührung – gleichzeitig formuliert auch ein Teil der Befragten Befremden. Ihre Haltung begründen die Jugendlichen hauptsächlich auf Grundlage der Bindung an dörfliche Strukturen und den Menschen, die in den Vereinen aktiv sind. Charakterisieren sie Vereinsmitglieder, zeigen sich starke, teils vorurteilsbehaftete Haltungen:

Der weitaus größere Teil der Befragten erachtet außerinstitutionelle Angebote (und dazu zählen die Jugendlichen häufig auch Chöre, die zwar unter kirchlicher Trägerschaft stehen, jedoch eher im Kontext ehrenamtlichen Engagements oder mit einer externen Leitung geführt und organisiert werden) nicht als eine Möglichkeit für die eigene musikalische Praxis. Diese Haltung ist möglicherweise auch darauf zurückzuführen, dass die Musikvereinskultur in der Harzregion weniger stark vertreten ist, als das beispielsweise im Sauerland oder im Schwarzwald der Fall ist (vgl. Bossard et al., 2004; Overbeck, 2018, S. 3; Vogt, 2020). Hinzu kommt, dass Vereine gewachsene regionale Kulturformen sind, die auch in enger Verknüpfung mit der regionalen Identität stehen (Overbeck, 2018, S. 2). Die häufig über Jahrzehnte bestehenden Strukturen werden von Kindern und Jugendlichen als „eingeschworene Gemeinschaft“ (8:43) wahrgenommen. Durch das Auftreten und den Zusammenhang mit der Dörflichkeit wird hier eine Gemeinschaft formuliert, die auf Schülerinnen und Schüler exkludierend wirkt. So beschreibt ein Interviewter, dass „Also, wenn du jetzt nicht so unbedingt von da bist, dann /ehm/ kannst du auch /eh/ relativ schwierig reinkommen.“ (Tim, 13. Klasse, Kleinstadt). Dadurch, dass sie sich nicht als Teil dieser Gemeinschaft fühlen (wollen?), suchen sie und finden sie keinen Zugang zu entsprechenden Formaten. Musikvereine, die andernorts großenteils auch ein Raum dörflicher Gemeinschaft sind, bekommen in solchen Zusammenhängen und aus der Perspektive der Befragten zunehmend einen abgekapselten, subkulturellen Charakter.

Es ist davon auszugehen, dass dieses Verhältnis auch maßgeblich durch die Primärsozialisation durch die Eltern bestimmt ist. Dieses Verhältnis manifestiert sich an verschiedenen Stellen, bspw. argumentiert ein Schüler: „Also es wäre nichts für mich, weil ich mehr so für die Instrumente bin, die halt alleine funktionieren. So wie ein Klavier zum Beispiel. [...] Aber, wenn man jetzt Pauke spielt. Das macht alleine relativ wenig Sinn. Deswegen ist das nichts für mich.“ (Tim, 13. Klasse, Kleinstadt)

Hier wird eine spezifische Vorstellung von musikalischer Aktivität sichtbar: Ein Instrument zu lernen, welches „auch allein funktioniert“, in Abgrenzung zu musikalischen Praktiken, die das Vereinsumfeld „benötigen“. An anderer Stelle macht er deutlich, dass das Angebot in Vereinen insgesamt nicht zu seinen Vorstellungen passe („ist das nichts für mich“) und dass er auch nicht bereit wäre, einen Anteil seiner Freizeit in ein vereinsinternes Engagement zu investieren („Muss nicht sein, ich habe genug außerhalb zu tun“). Im Verlauf des Gesprächs weist er zudem mehrfach darauf hin, dass er sich aber mit der Thematik nicht auskenne, auch weil niemand aus seinem familiären Umfeld im Verein mitspiele. So treffen in diesem Beispiel sowohl milieuspezifische Verortungen, d. h. „außerhalb des eingeschworenen Kreises“, als auch kulturelle Positionierungen hinsichtlich der Transferfähigkeit kulturellen Kapitals sowie individuelle Interessenlagen aufeinander.

Insbesondere Zugezogene, aber auch diejenigen, die zwar in der Region, aber in einem städtisch geprägten Umfeld aufgewachsen sind, argumentieren hier damit, dass ihre Eltern keinen starken Bezug zur „dörflichen Gemeinschaft“ haben. Einen Kontrast dazu bildet der Fall eines Jungen der auf das Drängen seiner Mutter und Tante, beide auch Vereinsmitglieder, in den regionalen Musikverein eintritt. Letztendlich führt in diesem Fall die soziale Verpflichtung zur Teilnahme. Er argumentiert, dass beide die gesellschaftliche Verantwortung an der Vereinspflege geltend gemacht hätten, und er dieser daraufhin nachgekommen sei. Die „dörfliche Gemeinschaft“ setzt sich also weniger aus den Bewohnerinnen und Bewohnern zusammen, sondern wird als ein über Generationen gewachsenes Gefüge betrachtet, eine Gemeinschaft, die nach außen exkludierend wahrgenommen wird. Ein Gefühl von „nicht dazugehören“ benennen die Jugendlichen in den Interviews explizit, indem sie herausstellen, dass sich die mögliche Vereinsmitgliedschaft eng an den dörflichen Grenzen entlang entscheidet, und ihnen überdies wesentliche Bezüge zu den Bräuchen und Dynamiken fehlen. Gleichzeitig verorten sie den Musikverein als ein sehr ländliches Phänomen, zu dem, gerade in regionalen Mittelstädten wenig Kontaktfläche besteht. Im eher dörflichen Milieu hingegen sind die Vereine bei Veranstaltungen sehr sichtbar, indem sie häufig auftreten, werden aber im alltäglichen Leben nicht als relevante Praxis erkannt. Auf diese Weise lässt sich herausstellen, wie das elterliche Sozialmilieu und habituelle Prägungen – diese werden hier insbesondere auch auf Wanderungsbewegungen beschrieben, einen wesentlichen Beitrag zur Konstruktion von innergesellschaftlichen Annahme- und Abgrenzungsbereichen innerhalb einer ländlichen Gesellschaft führt. Hier scheinen habituelle Unterschiede immanent über mögliche Zugehörigkeiten zu entscheiden. Dass diese mit dem Habitus der Eltern stark verknüpft sind, ist weitgehend erforscht (Baumert et al., 2010; Kramer, 2014, S. 188). Und auf diese Weise nicht zuletzt einen Einfluss auf die Gestaltung musikalisch-kultureller Partizipation haben. Musikvereine mit ihren spezifischen Bräuchen und Formaten bleiben damit häufig außerhalb

dessen, was sich Jugendliche vorstellen können, wenn sie keine familiäre Affinität zu diesen Formaten haben.

Ein weiteres Phänomen stellt sich auch hinsichtlich der individuellen Zielvorstellungen einiger der älteren Interviewten und der Perspektive, an einem Vereinangebot teilzunehmen, dar. Die Teilnehmenden aus den Vereinen beschreiben sie dabei als Personen mit wesentlich anderen Zielen und Ambitionen. Folgendes Zitat gibt einen Einblick in diese Lager:

„Also es sind eher so – sage ich jetzt mal – wenn es ein paar junge Leute sind, dann sind das meistens so welche, die – sage ich jetzt mal – schon wissen, dass sie hier in der Region bleiben, dass sie hier zum Beispiel eine Ausbildung schon angefangen oder fertig haben, die jetzt auf jeden Fall keine großen Pläne mit Studium in einer anderen Stadt auf jeden Fall haben. Ja, total verwurzelt sind einfach. Eher sowas, ne?“ (Sina, 13. Klasse, Gymnasium, Mittelstadt)

Jugendliche, die im Musikverein aktiv sind, werden von dieser Interviewten als eher sesshaft und ohne berufliche Ambitionen beschrieben. Auch in diesem Zitat werden innergesellschaftliche Stellungen der Vereine (*dörfliches Phänomen*), die durchaus exkludierende Faktoren als Auswirkung haben können (*geschlossene Gesellschaft*), und auch die Einordnung der Mitglieder, als Entscheidungsgrundlage für die Teilnahmeentscheidung herangezogen. In der Darstellungsweise, die die Schülerin wählt, wird deutlich, dass es sich hierbei nicht um inhaltliche Differenzen handelt, sondern dass die Teilnahme an Vereinsangeboten an habituellen Grenzen ausgehandelt wird. Über die habituelle Differenz wird in dieser Aussage auch die Zukunftsperspektive aufgezeigt. Damit erhebt sich die Vereinsfrage zu einer Lebensstilfrage, die auch hinsichtlich ihrer individuellen Lebensführungsfragen verhandelt wird. Entlang der Ziele der individuellen Lebensführung werden neue Differenzkategorien benannt, an deren Sichtbarmachung distinktive Haltungen gegenüber den Vereinsteilnehmerinnen und Teilnehmern deutlich werden. So lässt sich herausstellen, dass die Befragte die Musikvereine in ihrem Umfeld aufgrund dieser Differenzen (und damit auch aufgrund ihrer Vorbehalte) nicht als echte Alternative anerkennen möchte. Diese Einstellung gegenüber vereinsgestütztem Musizieren findet sich auch bei anderen Jugendlichen mit einem eher städtischen (wenn auch kleinstädtischen) Wohnort, langjähriger musikalischer Aktivität und einem hohen angestrebten Bildungsabschluss (hier: Abitur) einher. Interessanterweise scheint diese Zukunftsperspektive insbesondere für ältere Jugendliche in die Wahl außerschulischer Musizierungsangebote mit einzufließen. Anders ausgedrückt formulieren sie damit implizit auch soziale Bindungswirkungen solcher Vereine, die sie aufgrund des verspürten Abwanderungswunsches nicht eingehen wollen.

Diese dargestellten distinktiven Haltungen gegenüber Musikvereinen wird damit zu einem Teil eines übergreifenden Phänomens, welches hier als die fehlende

Passung von individuellen Haltungen und den Musikvereinen beschreiben lässt. Insgesamt sind wenige Kinder und Jugendliche in den Interviews vertreten, die an vereinsgestütztem Musizieren interessiert sind. Im Allgemeinen wird die Vereinskultur in den Gesprächen, auch mit musikalisch aufgeschlossenen und interessierten/aktiven Jugendlichen nicht auf musikalisch-inhaltlicher Ebene begründet. Interessanterweise lässt sich so aufzeigen, dass hier gar nicht die Kulturform *Musikverein* mit ihrer inhaltlichen Ausrichtung auf die Bewahrung von musikalischem Kulturgut als solches eine Rolle spielt: Vielmehr scheint es um die Formen der Traditionen, die Bräuche, die Form der Zusammenkünfte und die gesellschaftliche Positionierung in der Kulturlandschaft als Kriterium zu gehen. Ein Anhaltspunkt dafür ist auch die generelle Haltung zu den Vereinen als Teil ländlicher Kultur, die sich maßgeblich von den individuellen Positionierungen zu einer möglichen Teilnahme unterscheiden: Sprechen die Interviewten darüber, wie sie Vereine in ihrer Umgebung wahrnehmen, dann schätzen sie diese als Teil ihres kulturellen Umfelds und sich durchaus für deren Erhalt aus. So formuliert z. B. ein Befragter, dass „das so ein bisschen mit dazu gehört so zu Festen und so“ (Sebastian, 9. Kl., Gymnasium, Mittelstadt). Gäbe es keine Vereine mehr, dann würde „tatsächlich ein Stück fehlen, auch wenn man dann jetzt nicht wirklich mitmacht“ (ebd.). Gleichzeitig treten sie die Verantwortung für den Erhalt nicht an. Diese Grenze lässt sich noch weiter präzisieren.

Und wie steht es um diejenigen, die sich in Nähe von Vereinsstrukturen positionieren? Ein Teil der Jugendlichen ist bereits in frühen Jahren mit dem musikalischen Lernen und Musizieren in Vereinen in Berührung gekommen. Verbindungspunkte stellen dabei fast ausschließlich die Eltern, seltener Freunde dar, die in Verein engagieren (vgl. Sebastian, 9. Klasse, Gymnasium Mittelstadt). Die Teilnahme am Vereinsleben ist häufig mit hohem Engagement und meist auch hoher Identifikation mit dem Verein verbunden⁸: „[...] also auch die in unserem Alter machen da auch viel mit – die denken sich dann bspw. auch eigene Chores aus und tanzen die da vor. Sowas machen die da alles.“ (Greta, 13. Klasse Gymnasium Mittelstadt)

Diese habituellen Passungsdifferenzen treten im Gegenzug hinsichtlich der Musikschulen nicht auf. Insgesamt scheint sie die gängige Form des Zugangs zu musikalischer Bildung zu sein und lässt sich durch alle Altersstufen verfolgen. Diese Nähe zur Musikschule beinhaltet auch Aspekte der Ausrichtung kultureller Bildungsangebote und der individuellen kulturellen Positionierung – hin zu einer eher hochkulturell geprägten Form. Dies zeigt sich auch auf der Ebene der Kooperationen: Während einige Schülerinnen und Schüler von Kooperationen mit Musikschulen oder der gemeinsamen Raumnutzung berichten, gilt dies in

8 Dies trifft allerdings im Sample nur auf zwei Schülerinnen zu, von denen eine im Musik-, eine in einem Tanzverein engagiert sind. In allen weiteren Fällen wird mit Blick auf Dritte berichtet.

keinem Fall für Musikvereine. Hier scheinen die strukturellen Unterschiede von Vereinen und Bildungsinstitutionen Kooperationen zu verhindern. Dies zeigt sich jedoch auch in den Haltungen der Schülerinnen und Schüler.

Herauszustellen ist also, dass hier verschiedene Passungsdifferenzen in Beziehung zu vereinsgestütztem Musizieren auftreten. Diese können einerseits eine Frage des antizipierten Lebensstils sein (und damit auch dem Abwanderungsdruck insbesondere derjenigen mit einem hohen Bildungsabschluss), andererseits auch durch habituelle Prägung der unterschiedlichen sozialen Milieus bedingt werden, die, wie sichtbar wird, sehr vielschichtig sein können, sowohl im ländlich-städtischen Umfeld als auch in den ländlichen Regionen an sich. Erschwerend hinzu kommen auch die Wanderungsbewegungen der Eltern und insgesamt der häufig angedeutete fehlende Bezug zur eigenen Lebenswelt. Zusätzlich werden diese Differenzen von Schulen und Musikschulen nicht aufgelöst. Musikvereine haben damit die Tendenz, zu einem Exoten zu mutieren, obwohl sie eigentlich stark im kulturellen Erbe der Region verankert sind.

Passung auf individueller Ebene

Auf individueller Ebene sprechen die Kinder und Jugendlichen über ihre Interessen und Bedürfnisse an Angebotsstrukturen. Dabei gehen sie in der Frage fast ausschließlich von der Musikschule oder dem Nachmittagsangebot der Schule aus. Vereinsgestützte Angebote hingegen nennt ein Großteil der Jugendlichen erst auf Nachfrage. Dies lässt vermuten, dass Vereinsangebote als musikalische Bildungsangebote nicht im Rahmen der eigenen Möglichkeiten wahrgenommen werden. Sie können als Hinweis auf habituellen Passungsdifferenzen zum Vereinsangebot (wie bereits zuvor beschrieben) verstanden werden.

Außerschulische Angebote

Neben bestehenden habituellen Passungsdifferenzen zeigen die Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse. Die Handlungsfähigkeit der Befragten in der Wahl unterschiedlicher Angebote verändert sich mit zunehmendem Alter deutlich. Interessanterweise nimmt aber ein Großteil von ihnen sich selbst als Entscheidungsträger über die Wahl von Angeboten wahr, wenngleich an einigen Stellen deutlich wird, dass hier die Bildungswünsche der Eltern als eigene reformuliert werden.

Mit zunehmendem Alter ist zu beobachten, dass sich der Blick auf die Bildungslandschaft verändert:

„Wir müssten fahren und können fahren, so (Zustimmung der anderen). Also /ehm/ ja. Also es ist schon so [nächstgelegene Großstadt], das ist das eigentlich wo man hinfahren muss. Also und wenn man wirklich genau die Musik hören will, die man

auch wirklich gerne mag, dann reicht das auch meistens sogar nicht aus. Man muss noch weiter fahren.“ (Sina, 13. Kl., Gymnasium Mittelst.)

So sprechen Jugendliche der 9., 11. und 13. Klasse häufiger von Angeboten außerhalb der Region, insbesondere, wenn es um rezeptive Praxen wie Konzertbesuche, Festivals o. ä. geht. Die Region wird hier für die musikspezifischen Interessen oftmals als Einschränkung bezeichnet, mit dem Hinweis, dass Konzertbesuche immer mit einer längeren Anreise verbunden sind, da die bevorzugten Künstler nicht im Umland spielen. Interessanterweise relativieren sie diese Aussagen jedoch in Bezug auf die produktive musikalische Freizeitaktivitäten häufig, indem sie daraus hinweisen, dass sie für ihre Interessen ausreichend Alternativen in der regionalen Umgebung vorfinden.

„Also ich würde mal sagen, wenn man in einer Großstadt gewohnt hätte, wäre es glaube ich noch einmal was anderes. Da hätte man sehr viel mehr Angebote, weil es ist ja in einer Großstadt logischerweise auch mehr los. Aber ich bin froh, dass ich nicht in der Großstadt groß geworden bin, weil es wäre mir auch im Endeffekt zu viel gewesen. Und ich finde eigentlich hatten wir hier ganz gute Angebote. Also ich war immer in der Musikschule seit der Grundschule.“ (Greta, 13. Kl., Gymnasium, Mittelstadt)

In diesem Zitat werden Jugendkulturen und musikalische Praxis auf unterschiedlichen Ebenen verhandelt: Während die Schülerin im Zitat den Vergleich zu einer höheren Angebotsdichte im städtischen Umfeld zieht, scheint die eingeschränkte Vielfalt in der Region für sie kein Problem darzustellen – im Gegenteil argumentiert sie mit der Einschränkung der Wahlmöglichkeit bei gleichzeitig hoher Qualität, dass dadurch die Entscheidung für ein Angebot leichter fiel. Im Kontrast zu dieser Aussage stehen jedoch die Darstellungen von Jugendlichen, die sich in der Wahl ihrer Möglichkeiten eingeschränkt fühlten. Die genauen Beweggründe für diese Kontraste können aus dem Material nicht hinreichend geklärt werden, sollten aber weiter untersucht werden.

Passung der Angebote Musikschule (Bildungsinstitutionen)

Als wesentliche musikbezogene Institution in ihrer erreichbaren Nähe führen die Schülerinnen und Schüler die Musikschule(n) an. Der Musikschule gegenüber sind sie wesentlich aufgeschlossener als dem vereinsgestützten Musizieren. Ein Großteil von ihnen nimmt zum Zeitpunkt der Erhebung Unterricht oder hat in der Vergangenheit ein Instrument an der Musikschule gelernt. Entsprechend häufig nennen sie diese Institution als Anlaufstelle für das Musiklernen – auffälligerweise auch von denjenigen, die ein Instrument neu lernen wollen. Insgesamt ist die Musikschule damit näher an den Interessen der Schülerinnen und Schüler und genießt eine hohe Reputation, sowohl was ihre Erreichbarkeit als auch die

Unterrichtsqualität betrifft (siehe auch Unterkapitel *Perspektive auf regionale Angebote*).

Aus individueller Perspektive treten gegenüber der Musikschule insbesondere Passungsdifferenzen auf, wenn die Zielsetzungen der Lehrkraft den individuellen entgegenstehen, Wechsel innerhalb der Musikschule nicht möglich sind oder zum gleichen Zeitpunkt wie andere Freizeitaktivitäten stattfinden. Werden diese Differenzen zu groß, scheiden die Jugendlichen aus dem Unterrichtsverhältnis aus (vgl. Mädchen 1, 13. Klasse, Gymnasium Mittelstadt). Insbesondere durch die vorherrschenden Erwartungen und Unterrichtskulturen (das erwartete Übensum und die Kontrolle durch die Instrumental-/Gesangslehrkraft) sehen sich die Jugendlichen mit zunehmendem Alter vor die Entscheidung gestellt, ob sie die musikalische Praxis in dieser Form weiterverfolgen (Tim und Hans, 13. Kl., Gesamtschule Kleinstadt), auch weil viele von ihnen den Unterricht eher als eine Freizeitaktivität verstehen. Auch mit den sich entwickelnden musikalischen Interessen der Kinder und Jugendlichen gehen Lehrkräfte der Musikschule sehr unterschiedlich um (vgl. Sina, Vera und Greta, 13. Kl. Gymnasium Mittelstadt). Einige finden Wege mit ihren Schülerinnen und Schülern, die Ziele an die Interessen und Lebenswelten der Schüler anzupassen.

„Ja also bei mir in der Musikschule war das immer zum Schluss noch so, dass ich auch sehr gut mich mit meiner Lehrerin verstanden habe und mir immer selbst die Stücke aussuchen konnte. Wo sie dann gemerkt hat: Okay ich möchte in Musik sowieso nicht studieren. Habe ich ihr dann auch mal gesagt: Ich studiere das nicht.“ (Greta, 13. Kl., städt. Gymnasium)

Von Greta als persönliche Vereinbarung empfunden, werden hier Unterrichtsziele angepasst, woraufhin die Schülerin weiterhin Unterricht nimmt. Die Handhabung scheint jedoch von Person zu Person sehr verschieden. In Bezug auf Abbruchquoten und sich entwickelnde Schülerinnen- und Schülerinteressen unterscheiden sich die Passungsdifferenzen nicht von denen in anderen Regionen (Brand, 2007; Emmenegger, 2007).

Spezifisch für ländliche Regionen scheinen sich jedoch mit Blick auf die individuellen Passungskonstellationen von Jugendlichen bestimmte Annahmen zu kulturellen Angeboten zu bestätigen. So scheint auch in Bezug auf die relativ flächendeckend aufgestellten Musikschulen zuzutreffen, dass diese ein pädagogisch gesichertes Angebot anbieten können, während die Vielfalt der Möglichkeiten jedoch eingeschränkt ist (beispielsweise durch Faktoren wie die Schülerzahl, verfügbares Personal, Ressourcen zur Einstellung neuen Personals etc.) Aus Schülerinnen- und Schülersicht wird dieser Aspekt erst bemerkt und wirkt sich nachteilig aus, wenn sie nach weniger häufigen Formaten suchen oder die Rahmenbedingungen nicht mehr passen. So berichtet ein Schüler, dass er gerne Panflöte lernen würde, es aber keine Möglichkeiten gibt, dieses Instrument zu

erlernen, bzw., welche Lehrperson er dafür ansprechen könnte (4. Kl. ländliche Grundschule).

Wollen Jugendliche den Lehrer wechseln oder verstirbt eine Lehrkraft plötzlich (9. Kl., Gesamtschule Kleinstadt), kann das schnell zum Abbruch des Unterrichts führen, weil so schnell keine neue Lehrkraft zu finden ist.

Fasst man einmal zusammen, dann sind es insbesondere die rezeptiven Praxen wie Konzertbesuche, in denen sich Kinder und Jugendliche durch ihr regionales Umfeld mit ihren Interessen unterrepräsentiert fühlen. Die aus Sicht der Befragten relativ flächendeckende Versorgung mit Musikschulen hingegen stellt ein für viele passendes Angebot bereit. In Einzelfällen ist die eingeschränkte Anzahl der Lehrenden und der angebotenen Instrumente ein Problem. Insbesondere, wenn eine Lehrkraft längerfristig ausfällt oder die Region verlässt, entsteht in der von den Schülerinnen und Schülern als reichhaltig wahrgenommene Angebotsbreite eine Lücke.

Außerdem ist in diesem Kontext zu erwähnen, dass bisher teils wenig Abstimmung zwischen den Angeboten in der regionalen Umgebung stattfindet. Es wird von Überschneidungen unterschiedlicher Angebotsformen berichtet, bei denen bspw. Fußballturniere am gleichen Tag wie dem Musikvereinskonzert oder dem Ballettunterricht (11. Klasse, Gymnasium, Mittelstadt) stattfindet. Hier wäre eine bessere Abstimmung der Akteure in der Region wünschenswert, zumal sie teils im gleichen Dorf aktiv sind. Teilnehmende ständen dann nicht vor der Wahl, sondern könnten nach Interesse an beiden Angeboten teilnehmen.

Institutionelle Ebene

Mit Blick auf die Institution Schule wird sichtbar, dass sie hier im Hintergrund bereits an einigen Stellen als Mittler von Passung agiert (siehe oben), an vielen Stellen jedoch die Angebotslage auch (pandemiebedingt) deutlich eingeschränkt ist. Im Selbstverständnis der befragten Schülerinnen und Schüler wird sie allerdings nicht als ein Ort anerkannt, der Passung zu außerschulischen Angeboten herstellt, obwohl von den Interviewten einige auch Angebote der Musikschule oder schuleigene Angebote in Kooperation (wie bspw. die Bläserklasse) in Anspruch nehmen⁹. Kooperationsbeziehungen scheinen für die Schülerinnen und Schüler als Format nicht in der Weise verankert zu sein, dass sie Kooperationen als ausbaufähig beschreiben. Vielmehr steht der eher vage Wunsch nach alternativen Angeboten im Raum, den sie aber nicht selbstständig mit der Möglichkeit zusätzlicher Kooperationsbeziehungen verknüpfen.

9 Es gibt durchaus Angebote, in der sowohl die Schule zu einem Ort für Kulturveranstaltungen wird, also auch solche, wo in nahegelegene Konzerthäuser oder Musical-Spielorte gefahren wird (siehe hierzu Kap. 6).

Insgesamt ist die Angebotslage von Schule zu Schule sehr verschieden. Entsprechend unterschiedlich äußern die Befragten sich zu dem ihnen bekannten schulischen AG-Angebot. Teils wird darauf hingewiesen, dass sie zwar aus dem bestehenden Angebot wählen, die Angebote allerdings als relativ starr verstanden werden.

Emil: „Also hier an der Schule, da wärs auf jeden Fall irgendwie schon cooler, wenn wir mal zum Beispiel so eine Band oder einfach mal auch mal was mit .. weiß ich nicht, mit Musikinstrumenten machen würden [...]“

Lotta: „Ja ich find, ich find auch, dass es wenigstens das Angebot geben könnte, dass man was macht. Also ich glaube, ich bin persönlich nicht so der Typ dafür, der so in der Band spielen könnte, aber so, ich denke, es gibt viele Leute, die sich dafür interessieren.“

Emil & Lotta, 9. Klasse, Gesamts. Kleinstadt

Darin wird der Wunsch deutlich, Passung auch aus der Sicht der Jugendlichen zum Angebot herzustellen. Schülerinnen und Schüler scheinen keine Möglichkeiten zu haben, im Rahmen derer sie mitgestalten oder neu initiieren können, ein Wunsch, der an einigen Stellen formuliert wird. Gemeinsam in die Konzeptentwicklung zu gehen, bevor die Angebote realisiert werden, wäre hier ein Potenzial. So, vermuten sie, würden sich die Schülerinnen und Schüler auch bei begrenzter von den schulinternen Angeboten und Kooperationen stärker angesprochen fühlen. Bisher fühlen sie sich in diesem Entscheidungsprozess jedoch weitestgehend unbeachtet.

Sichtbarkeit von Angeboten

Übergreifend ist anzumerken, dass die Schülerinnen und Schüler Angebote nach zwei unterschiedlichen Kriterien bewerten: 1. Auf Ebene der vorhandenen Strukturen und aus ihrer Sicht realisierbaren Angebotsformen in der sie umgebenden Region, 2. auf Ebene des Spektrums, welches sie über Informationsdienste und über regionale Grenzen hinaus kennengelernt haben. Sprechen sie also über die sie umgebenden Angebote, insbesondere die institutionell gestalteten in der Schule oder Musikschule, dann attestieren sie insbesondere den außerschulischen Angeboten eine relative hohe Vielfalt, in deren Rahmen man musikalische Ziele erreichen kann, wenn man sie anstrebe. Diese Haltung wird unterstützt durch die generell hohe Zufriedenheit mit musikalischen außerschulischen Angeboten in der Umgebung. Jedoch merken sie mit zunehmendem Alter gleichzeitig an, dass sie, wollten sie Konzerte ihrer Lieblingsbands und -künstler besuchen, weite Strecken zurücklegen müssen. An dieser Stelle werden limitierende Faktoren der regionalen Umgebung deutlich, die aber von dem Großteil nicht in Zusammenhang mit der eigenen Zufriedenheit in der Region stehen.

Insbesondere bezüglich der Konzertveranstaltungen und rezeptiven musikalischen Praxen zeigt sich die Sozial- und Altersstruktur der untersuchten Region. Die Konzertveranstaltungen, die von den Jugendlichen beschrieben werden, sind entweder klassische (subventionierte) Konzerte oder von etablierten Künstlerinnen und -künstler der Schlagerszene. Sie entsprechen jedoch nicht der Lebenswelt der befragten Jugendlichen. So wird hier eine bisher wenig beachtete Komponente der Teilhabe sichtbar, in dem regionalspezifische Infrastruktur und Sozialstruktur sich negativ für die Interessen von Kindern und Jugendlichen auswirkt.

4.6 Diskussion: Passung im Kontext von mehrperspektivischer Betrachtung

Blickt man nun einmal übergreifend auf die Passung von kulturellen Angeboten mit den Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen, dann lässt sich für die Harzregion vor allem für die produktiven Praxen und das Erlernen von Musikinstrumenten eine positive Bilanz treffen. Insbesondere die quantitativen Ergebnisse werfen jedoch auch Fragen auf: So konnten (wenn auch kleine) Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit mit den musikalischen Möglichkeiten und der Teilnahme an einem außerschulischen Angebot hergestellt werden. Schaut man sich jedoch die Verbundenheit mit Region und die Teilnahme an einem solchen (Vereins-)Angebot an, wird ein negativer Zusammenhang deutlich. Dies steht im Kontrast zu der allgemeinen Annahme, die Partizipation an gesellschaftlichen Aktivitäten könne die Verbundenheit stärken und damit auch zu regionalen Bindungswirkungen führen (Birnbaum et al., 2021). Die Ergebnisse aus den Interviews ergänzen dieses Bild um die Komplexität der Situation von Heranwachsenden in ländlichen Regionen. Insbesondere für die Jugendlichen der höheren Klassenstufen lässt sich ein Abwanderungsdruck aufzeigen, der mit den beruflichen Perspektiven in der Region einhergeht. Hinzu kommen habituelle Prägungen, die mit zunehmendem Alter eher zu einer Entscheidung gegen solche Angebote sprechen. Während eher Kinder mit einem höheren kulturellen Kapital in musikalischen Angeboten und damit auch in den sozialen Praxen wie Vereinsmusizieren aktiv sind, gehören auch sie der Gruppe derjenigen an, die sich entlang ihrer habituellen Prägung später eher gegen Vereinsangebote entscheiden. Diese Erkenntnis ist dabei gar nicht so neu; so lassen sich beispielsweise auch im Kontext der bereits 2004 durchgeführten Studie zum Nachwuchsproblem von Musikvereinen (Bossard et al., 2004) ähnliche Ergebnisse finden. Auch hier konnte bereits das Phänomen der habituellen Passung in Bezug auf die gesellschaftliche Positionierung von Vereinsmusikulturen herausgearbeitet werden. Neu ist allerdings, dass zu der distinktiven Abgrenzung auch Aspekte von Landflucht kommen, indem in der dargestellten Lebensführungsform auch der Abwanderungsdruck durch den eingeschlagenen Bildungsweg sichtbar wird. Dieser Widerspruch lässt

sich anhand der vorliegenden Daten nicht auflösen – weist jedoch eine spezifische Problemstellung mit Blick auf die Passungsdifferenzen innerhalb der untersuchten Region hin. Bei Betrachtung dieser Frage darf allerdings auch nicht vergessen werden, dass auch innerhalb einer Region sehr unterschiedliche Bedingungen herrschen: Tatsächlich unterscheiden sich die Teilnahmen im Süd- und Nordharz deutlich und auch das Bleibeinteresse von Kindern und Jugendlichen als Indikator für Abwanderungsdruck gestaltet sich entlang dieser geographischen Grenze unterschiedlich (Kopp & Lehmann-Wermser, 2023b).

Mit Blick auf die Rolle der Musikschule ist darauf hinzuweisen, dass es sich um eine positiv-selektierte Stichprobe handelt, da verhältnismäßig viele der Befragten ein Angebot an der Musikschule wahrnehmen. Im Vergleich mit bundesweiten Statistiken lassen sich für die vorgestellte Stichprobe wesentlich höhere Teilnehmerzahlen aufzeigen: Mit 12,9 % liegen sie deutlich über dem Bundesdurchschnitt der Kinder und Jugendlichen an VDM-Musikschulen (8,9%). Dennoch bestätigen die Interviews, dass die Musikschule mit ihren Angeboten viele der Kinder und Jugendlichen zu erreichen scheint. Für die Musikschule formulieren die Befragten keine regional spezifischen Herausforderungen, vielmehr liegen sie in der Vereinbarkeit von Instrumentallernen und freizeithlichen Aktivitäten oder unterschiedlichen Interessenslagen. In Bezug auf Musikschulensembles, dass es bisher wenig Abstimmung zwischen den Organisationen gibt, wenn es um die Terminfindung für wöchentliche Proben gibt. Hierin könnte ein Potenzial der Region liegen, wenn sich bei überschaubarer Angebotslage möglicherweise verhindern ließe, dass Sportverein und Musikschulensemble an demselben Wochentag stattfinden. Dies ließe sich auch auf die Musikvereinsarbeit übertragen. Interessant ist in diesem Kontext auch der Aspekt der Kooperation: In den Interviews werden selten Kooperationen, weder mit der Musikschule noch mit anderen kulturbezogenen Institutionen benannt. Eine der wenigen Ausnahmen stellt die Kooperation mit einem regionalen Musicalverein dar, der von den Kindern und Jugendlichen selbstständig benannt wird. Aus dem übergreifenden Design ist jedoch bekannt, dass es einige Kooperationen zwischen Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen gibt. Dies lässt Schlüsse in verschiedene Richtungen zu: Einerseits könnte vermutet werden, dass die Angebote, meist im Nachmittagsangebot trotzdem nicht übergreifend bekannt sind und aus diesem Grund nicht benannt werden. Andererseits könnte gerade die Nichtbenennung als Hinweis für die gelungene Vernetzung mit dem außerschulischen Bildungspartner verstanden werden – indem das Kulturangebot im Nachmittagsangebot an diesen Schulen als selbstverständlich verstanden und im Sinne erweiterter Wahlmöglichkeiten im schulischen Angebot verortet wird. In beiden Fällen wäre die Sichtbarkeit der Partnerinstitutionen zu stärken.

Defizite hingegen lassen sich insbesondere bei den informellen musikalischen Freizeitaktivitäten herausstellen. Musikvereine werden selten von Kindern als musikalisches Angebot wahrgenommen. Will man diese Grenzen durchlässiger

gestalten, führt der Weg über die gesellschaftliche Akzeptanz und die Offenheit auch gegenüber Zugezogenen. Hier bestätigt sich, was an anderer Stelle bereits umfassend untersucht wurde: Während Musikvereine sich häufig als inklusives und offenes Format verstehen (Bons et al., 2021), werden sie von außen häufig als eingeschworen und verschlossen wahrgenommen (Kopp & Lehmann-Wermser, 2023a).

Legt man einen Fokus auf die Konzertveranstaltungen, dann zeichnet sich ein anderes Bild. Hier sind oft weite Fahrten zurückzulegen, während das Angebot vor Ort kaum zu den Interessen zu passen scheint. Dorffeste und regionale feierliche Anlässe werden von den Kindern und Jugendlichen zwar mitgetragen, bei Nachfrage jedoch nicht als passende Formate beschrieben. Insbesondere mit Blick auf die Alternativen auf der Schulebene sprechen sich einige der Befragten für mehr Passungsarbeit aus.

Will man also in Zukunft mehr passende Angebote ermöglichen, gilt es, Foren und Formate zu finden, in denen sich Kinder und Jugendliche an der Programmgestaltung mitbeteiligen können, sowohl in der Vereinslandschaft als auch für das Nachmittagsangebot der Schulen. Bei letzterem würden häufig Formate zwischen den Institutionen ausgehandelt, die eigentliche Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler hingegen bleibt weitestgehend von den inhaltlichen Entscheidungen unberührt. Hier gilt es, gegenseitige Erwartungen zu klären und sichtbar zu machen, die von der breiten Schülerschaft getragen werden und gleichzeitig Konzepte, Interessen und Werte der institutionellen Ebene, also bspw. in Form von Schulprofilen mitbeachten.

Bezüglich der Regionalität zeigt sich, dass es Passungsproblematiken zwischen kulturell gewachsenen Formaten wie den Musikvereinen und Zugezogenen gibt. Diesen Einbezug auch derjenigen, die nicht mit der Vereinslandschaft aufgewachsen sind, gilt es weiter zu untersuchen. Fraglich scheint, welche konkreten Passungsdifferenzen die gegenseitige Annäherung verhindern und wo vor allem gegenseitige Voreingenommenheiten im Wege stehen.

Zu allerletzt sollen auch zentrale Limitationen des vorliegenden Datensatzes nicht unbeachtet bleiben. Da der Datensatz während der Hochzeit der Covid-Pandemie erhoben wurde, sind hier von grundlegend anderen Bedingungen für kulturelle Bildungsangebote auszugehen. Während sich also für die Kenntnis und Teilnahme an musikalischen Angeboten in Verbindung mit Zufriedenheit und regionale Verbundenheit statistische Zusammenhänge postulieren lassen, bleiben diese im Allgemeinen klein und es erscheint wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Pandemiesituation aber auch weitere, hier nicht aufzeigbare Faktoren einen erheblichen Einfluss auf die Situation der Befragten haben. Es bleiben demnach weitere Fragen dazu offen, welche Einflüsse zusätzlich an der Aushandlung von Passungskonstellationen beteiligt sind.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). Bildung in Deutschland 2012. Bertelsmann.
- Baumert, J., Maaz, K. & Trautwein, U. (Hrsg.). (2010). Bildungsentscheidungen: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12 (2009). VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4>
- Beckert-Zieglschmid, C. (2005). Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm? Eine Anwendung der Theorie von Pierre Bourdieu auf Lebensstile und Ernährungspraxis Jugendlicher. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2005. Books on Demand.
- Birnbaum, L., Wilhelm, C., Chilla, T. & Kröner, S. (2021). Place attachment and digitalisation in rural regions. *Journal of Rural Studies*, 87, 189–198. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.015>
- Bons, V., Borchert, J., Buchborn, T. & Lessing, W. (2021). Wie verorten Mitglieder von Musikvereinen ihre Arbeit in Abgrenzung zur Praxis von Musikschulen? Eine dokumentarische Studie zu Musikvereinen im ländlichen Raum. In N. Kolleck (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Theoretische und methodische Herausforderungen* (S. 349–369). Beltz Juventa.
- Bossard, W., Emmenegger, C., Rorato, M., Gnos, J., Landau, A. & Voll, P. (2004). „Also wenn ich sage, ich sei im Musikverein, dann kommt einfach zuerst mal ein Grinsen auf“: Nachwuchsprobleme in Schweizer Blasmusikvereinen. Hochschule für Soziale Arbeit / Musikhochschule Luzern, Forschungsstelle.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. *Soziale Welt Sonderband 2*, 184–198. <http://unirot.blogspot.de/images/bourdieuKapital.pdf>
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Klett.
- Brand, M. (2007). Jugendliche im Instrumentalunterricht – Gründe und Hintergründe zu dessen Abbruch. Impulstag des Verbandes der Musikschulen Unterwalden VMU, Hergiswil NW, am 11.09.2007.
- Brauns, J. & Kopp, J. (2021). Potenziale musikalischer Angebote für die Schulentwicklung in einer peripheren Region. Vortrag auf der Jahrestagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung am 10.03.2021. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Emmenegger, C. (2007). Warum Chris den Klavierunterricht aufgegeben hat. *Schweizer Musikzeitung*(7).
- Hasselhorn, J., Krupp, V., Lin, H.-R., Beisiegel, J. & Kopiez, R. (2022). Musikalisch-kulturelle Teilhabe als Prädiktor für allgemeine Lebenszufriedenheit: Sind Persönlichkeitsausprägungen bedeutsam? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 603–628. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01104-0>
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht: Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. *Bildungsforschung und Schule* (2), 42–45. http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke_2006_Was_wissen_wir_ueber_guten_Unterricht.pdf
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (Hrsg.). (2014). *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 50. Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8>
- Hurrelmann, K. (2002). Einführung in die Sozialisationstheorie (8., vollst. überarb. Aufl.). Beltz-Studium Kultur und Gesellschaft. Beltz.
- Kopp, J. & Lehmann-Wermser, A. (2021, 21. September). Musikalische Bildungsangebote im Südhaz und ihre Erreichbarkeit aus der Schüler*innenperspektive. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung.
- Kopp, J. & Lehmann-Wermser, A. (2023a). Lebensstile und musikalische Praxen in ländlichen Regionen. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hrsg.), 44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (Bd. 44). Waxmann.

- Kopp, J. & Lehmann-Wermser, A. (2023b). Vereinsgestütztes Musizieren auf dem Prüfstand. In N. Kolleck & L. Fischer (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.6505284.15>
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus: Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 50. Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–204). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_8
- Kramer, R.-T. (2016). „Habitus“ und „kulturelle Passung“: Bourdieusche Perspektiven für die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung. In M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 183–206). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_10
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit: Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 30. Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–126). VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_6
- Krüger, J.-O., & Schön, M. (2022). Kein Weg zu weit? „Entfernungssensibilität“ als bedingender Faktor für die Teilhabe an kultureller Bildung in ländlichen Räumen. In N. Kolleck, M. Büdel, & J. Nolting (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Methoden, Theorien und erste Befunde* (S. 176–190). Beltz Juventa.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S., & Ritter, B. (Hrsg.) (2010). *Studien zur ganztägigen Bildung. Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Juventa-Verl.
- Lehmann-Wermser, A. & Krupp-Schleußner, V. (2017). *Jugend und Musik: Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland*. Bertelsmann.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Roro Rowohlts Enzyklopädie: Bd. 55628. Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (11. Aufl., S. 468–475). rowohlts enzyklopädie im Rowohl Taschenbuch Verlag.
- Meyermann, A. & Porzelt, M. (2014). Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten. DIPP. <https://doi.org/10.25656/01:21968>
- Müller, B., Morys, R., Dern, S. & Holland-Cunz, M. (2018). *Spannungsreiche Interaktionen an Schule: Empfehlungen für Schule und Schulsozialarbeit*. Verlag Barbara Budrich.
- Overbeck, L. (2018). Zur Bedeutung des vereinsgetragenen Amateurmusizierens in ländlichen Regionen. kubi-online. <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-bedeutung-des-vereinsgetragenen-amateurmusizierens-laendlichen-raeumen>
- Reitz, M. (26. November 2017). Noch feinere Unterschiede? Das Denken Pierre Bourdieu im 21. Jahrhundert. <https://www.deutschlandfunk.de/das-denken-pierre-bourdieu-im-21-jahrhundert-noch-feinere-100.html>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schabram, K. (2007). *Lernaufgaben im Unterricht: Instruktionspsychologische Analysen am Beispiel der Physik*. Universität Duisburg Essen. <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dissts/Duisburg/Schabram2007.pdf>
- Scherr, A., Janz, C. & Müller, S. (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung: Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Bildung und Gesellschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09779-0>
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Hrsg.). (2010²). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Vogt, C. (2020). Zwischen Ouvertüre, Polka und Freizeitpark: wie Musikvereine die Dorfjugend zum Klingeln bringen. *Üben & Musizieren*, 37(4), 36–38.

5 Schulische Kooperationsstrukturen im ländlichen Raum – Herausforderungen, Chancen, Synergien

Mario Mallwitz & Sonja Nonte

5.1 Hintergrund

Viele ländliche Regionen sind aktuell durch einen Wandel gekennzeichnet, der sich durch die Alterung der Bevölkerung, Abwanderungstendenzen, den Verlust von Arbeitsplätzen und finanziell prekäre Haushalte auszeichnet (s. exemplarisch Kapitel 3 in diesem Band). Insbesondere durch den demografischen Wandel, aber auch verschärft durch die Abwanderung aus strukturschwachen ländlichen Regionen, werden zunehmend Schulen geschlossen oder sind gezwungen, mit anderen Schulen zu fusionieren (in Sachsen-Anhalt mussten von 1991 bis 2008 35% aller Grundschulen schließen, vgl. Hyll & Schneider, 2011). Im Leben der dortigen Einwohnerinnen und Einwohner findet zudem eine Fragmentierung der Lebensbereiche statt: „Wohnen, Arbeiten, Schulbesuch, Einkaufen und Freizeitaktivitäten finden an unterschiedlichen ‚verinselten‘ Orten statt“ (Tibussek & Ried, 2012, S. 135). Dies führt dazu, dass die Bewohnerinnen und Bewohner und somit auch die Kinder und Jugendlichen dieser Regionen weite Fahrtwege auf sich nehmen müssen (vgl. Tibussek & Ried, 2012; Heller & Ewert, 2021; s. auch Kap. 3). Das wirkt sich wiederum in unterschiedlicher Weise auf die Kultur der jeweiligen Region aus (vgl. Kolleck et al., 2022).

Bildungslandschaften können als eine mögliche Antwort seitens der betroffenen Kommunen auf diese Entwicklung verstanden werden. Diese sind, vereinfacht ausgedrückt, lokale Netzwerke formaler, non-formaler und informeller Bildung. Dafür müssen Kommunen und verantwortliche Akteurinnen und Akteure Synergien aus den jeweiligen spezifischen regionalen Merkmalen und den zugrundeliegenden (kommunalen) Strukturen entwickeln. Dementsprechend wird der Appell an Schulen formuliert, sich weiter zu öffnen und Kooperationen mit außerschulischen Lernorten einzugehen (vgl. Tibussek & Ried, 2012). Kooperation kann dabei wie folgt definiert werden: „als eine mindestens zwischen

zwei Parteien abgestimmte, auf ein Ergebnis gerichtete Tätigkeit“ (Schweitzer, 1998, S. 25).

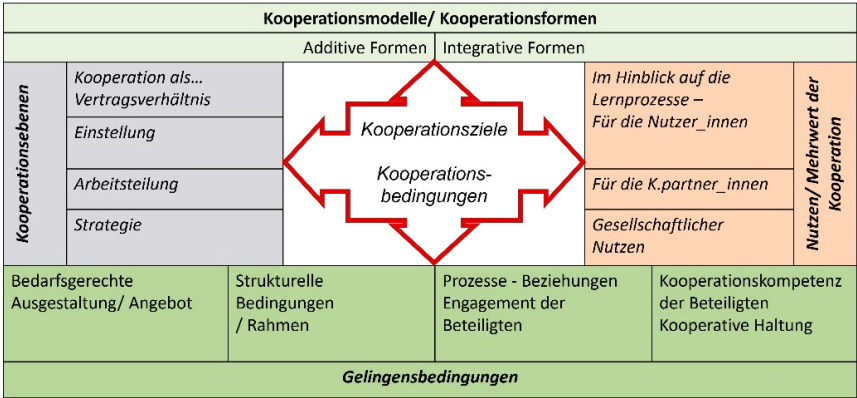
Empirische Befunde aus verschiedenen Fachdisziplinen weisen darauf hin, dass eine sozialräumliche Orientierung der Institution Schule mit positiven Effekten auf Bildungserfolg und soziale Integration einhergehen kann (vgl. Baumheier et al., 2010). Dementsprechend sollten vielfältige, gut abgestimmte Anreize geboten werden, sodass eine optimale und individuelle Förderung stattfinden kann (vgl. Lohre & Minderop, 2016). Hierfür ist jedoch ein erweiterter Blick auf die „soziale und strukturelle Konstitution dieser außerschulischen Erfahrungsräume“ (Grunert, 2011, S. 137) notwendig. Die Untersuchung der Passung musikalischer Angebote ist ein solcher Blick auf die „Erfahrungsräume“ Jugendlicher.

Gerade im Hinblick auf den bundesweiten Ausbau von Ganztagschulen kommt der Öffnung von Schule eine große Bedeutung zu. So kommt Mack bereits im Jahr 2012 hinsichtlich Ganztagsangeboten zu dem Schluss, dass Schulen Kooperationen – auch mit Agierenden der Kulturellen Bildung – eingehen müssen, da eine erfolgreiche Gestaltung allein nicht realisierbar sei. Diese Beobachtung mag sich aufgrund des akut bestehenden Lehrkräftemangels seitdem noch deutlich verschärft haben.¹ Durch Kooperation und Öffnung von Schule besteht zudem die Möglichkeit, sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken, da Schülerinnen und Schülern aus sozial herausfordernden Lagen die Option geboten wird, neue soziale Räume zu erkunden. Auch die KMK berücksichtigt in ihrer aktuellsten Definition von Ganztagschulen den Aspekt der *Kooperationsstrukturen*. Dort heißt es: „Ganztagschulen sind [...] Schulen, bei denen Primar- und Sekundarbereich I [...] die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“ (KMK, 2023, S. 5). Auch heißt es in einem Beschluss zur Entwicklung und zum Ausbau einer kooperativen Ganztagsbildung in der Sekundarstufe I: „Durch die gemeinsame verantwortliche Gestaltung von ganztägigen Angeboten mit der Schule eröffnet sich für die [...] an der Ganztagsgestaltung beteiligten Akteure die Chance, ihre besonderen Potenziale einzubringen, strukturierte Beteiligungsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu schaffen und Freiräume verfügbar zu machen. Dazu ist es erforderlich, dass [...] vonseiten der außerschulischen Träger und Fachkräfte der Jugendhilfe die Bereitschaft besteht, aktiv auf die Schule zuzugehen“ (Jugend- und Familienministerkonferenz vom 7.05.2020/Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020, S. 5). Dabei bleibt jedoch offen, weshalb nicht auch die Schule auf außerschulische Träger aktiv zugehen sollte.

1 Eine umfassende Bestandsaufnahme speziell der Fächer Kultureller Bildung steht aus, doch lassen sich die Befunde zur Grundschule (vgl. Lehmann-Wermser, Weishaupt & Konrad, 2020) wohl fortschreiben.

Durch eine kooperative Öffnung von Ganztagschulen können einerseits ein stärkerer Lebensweltbezug für die Lernenden und andererseits neue Lerninhalte und neue Arbeitsformen resultieren (vgl. Holtappels & Rollett, 2009; Stecher et al., 2009). Basierend auf einer solchen Öffnung treten Akteurinnen und Akteure und Institutionen neu in Kontakt, welche teils unterschiedliche Handlungslogiken und Organisationsstrukturen aufweisen (vgl. Lohre & Minderop, 2016). Entsprechend müssen Prämissen neu ausgehandelt werden, mit denen beide Seiten übereinkommen. Ziel ist es, eine Passung herzustellen „zwischen der Schulkultur und den schulischen Angeboten einerseits und den Haltungen und Praktiken der außerschulischen Lebenswelten andererseits“ (Mack, 2012, S. 92). Mit Hilfe solcher Kooperationen können folglich Synergieeffekte ermöglicht werden (vgl. Gnahs, 2012). Zwar zeigt die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), dass die Etablierung außerschulischer Kooperationspartnerinnen und -partnern den Regelfall darstellt. Wie die konkrete Umsetzung jedoch gestaltet ist, bleibt offen (vgl. StEG-Konsortium, 2019). Bendig (2018) greift die unterschiedlichen Perspektiven auf Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Partnerinnen und Partnern auf und integriert diese in ein Schaubild (s. Abb. 1).

Abbildung 1. Betrachtungsweisen der Kooperation (Bendig, 2018, S. 119).



Auffällig ist hier, dass in dem Modell zwischen unterschiedlichen Kooperationsebenen und -formen unterschieden wird. Als Gelingensbedingungen werden vier zentrale Bereiche identifiziert: 1. Bedarfsgerechte Ausgestaltung/Angebot, was sicherlich auch mit Passung übersetzt werden könnte; 2. Strukturelle Bedingungen/Rahmen; 3. Prozesse, Beziehungen, Engagement der Beteiligten und 4. Kooperationskompetenz der Beteiligten, kooperative Haltung. Inwiefern diese Aspekte sich auch im Kontext kultureller Bildungsk Kooperationen wiederfinden und welche besonderen Herausforderungen im ländlichen, peripheren Raum anzutreffen sind, ist bisher noch nicht ausreichend geklärt. An diesem Desiderat setzt die Studie PRéTuS an und fragt danach, wie Kooperationen zwischen Schulen und

kulturellen Akteurinnen und Akteuren im ländlichen Raum gestaltet sein müssen, um kulturelle Teilhabe für Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Dabei werden besonders die Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen zunächst aus Sicht von Schul- und musikalischen Fachleitungen und anschließend von (potenziellen) kulturellen Kooperationspartnerinnen und -partnern in den Blick genommen.

5.2 Methodik

Im Rahmen des Projekts wurden auf Seiten der Schulen leitfadengestützte Interviews mit sechs Schulleitungen sowie zwei musikalischen Fachleitungen geführt. Zudem wurden neun Interviews mit kulturellen Akteurinnen und Akteuren² im Harz geführt. Hierbei wurden verschiedene Themen angesprochen, darunter auch die Bedeutung von (potenziell verfügbaren) Kooperationen zwischen Schulen und kulturellen Akteurinnen und Akteuren vor Ort. Beide Akteursgruppen wurden hinsichtlich der Rahmen- und Gelingensbedingungen, Herausforderungen sowie Chancen von Kooperationen befragt, um zu eruieren, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit eine Zusammenarbeit ertragreich erscheint. Die Interviews wurden transkribiert und konsensuell im Team mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022).

5.3 Ergebnisse

Kooperationen aus Sicht von Schulleitungen und musikalischen Fachleitungen

Die Befragung der schulischen Akteurinnen und Akteure zeigt große Varianz hinsichtlich der Realisation von Kooperationen auf. Während beispielsweise ein Gymnasium mit circa 700 Schülerinnen und Schülern und 70 Lehrkräften eine Vielzahl von Kooperationen formeller und informeller Art realisieren kann, weisen andere Schulen wenige bis keine auf. Die Schulen gehen dabei Kooperationen mit unterschiedlichen Institutionen und vereinzelt auch mit Vereinen ein. Am häufigsten genannt wurden Theater, Bibliotheken oder auch Musikschulen. Darüber hinaus sind singuläre Nennungen zu finden, wie beispielsweise die Kooperation mit lokalen Künstlerinnen und Künstlern oder Museen.

2 Wir verstehen unter kulturellen Akteurinnen und Akteuren primär die Menschen die innerhalb kultureller Institutionen tätig sind.

Herausforderungen: Strukturelle und personelle Rahmenbedingungen

Mit Blick auf die Rahmenbedingungen geben die Befragten an, dass teilweise Kooperationsverträge vorhanden sind, aber auch informelle Kooperationen bestehen, welche punktuell oder regelmäßig angelegt sind. Die Finanzierung der Teilnahme oder der Umsetzung unterscheidet sich deutlich: Diese wird teilweise durch die Schulen selbst, teils durch Stiftungen, Fördermittel oder durch die Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern geleistet. Der Verantwortungsbereich liegt vorwiegend bei den Musik-, Kunst- und Deutschlehrkräften, vereinzelt aber auch bei den Klassenlehrkräften. Hierzu führt eine Schulleiterin aus, dass ihre Schule zur Zeit des Interviews keine Kooperationen umsetzen kann und begründet dies damit, dass die beiden Musiklehrkräfte aktuell abwesend sind, da eine seit nunmehr einem Jahr im Krankenstand ist und die andere Musiklehrkraft in Elternzeit und „[d]as lebt natürlich auch immer von den Akteuren dann“ (SLE, 24). Untermauert wird diese Ansicht mit der Aussage einer anderen Schulleitung: „Also Mathelehrer kann ich jetzt nicht so begeistern dafür vielleicht“ (SLE, 24). Auch eine weitere Schulleitung, die gleichzeitig Musiklehrkraft ist, sieht eine Kooperation mit einer Musikschule in der Verantwortung ihres Fachgebietes: „[e]infach aufgrund des Faches auch“ (SLI, 18). Diese Aussagen evozieren das Narrativ, dass Lehrkräfte der o. g. Fächer für Kooperationen im kulturellen Bereich zuständig seien. Dies wirkt wie eine unausgesprochene Gesetzmäßigkeit, die auf die Profession zurückgeführt wird und zudem die Bedeutung des persönlichen Engagements und Interesses dieser Lehrkräfte bekräftigt.

Weiterhin wurden die Interviewpartnerinnen und -partner zu Herausforderungen von Kooperationen befragt. Im Wesentlichen können drei strukturelle Faktoren als besonders problematisch identifiziert werden: 1. fehlende personelle Ressourcen, 2. unzureichende finanzielle Ressourcen, 3. Bewältigung von Fahrtwegen. Zu Ersterem betont die Leitung einer Realschule mit Blick auf die Initiierung von Kooperationen sowie die eigene personelle Situation: „Ich glaube einfach, dass es keinen gibt, der das momentan anstoßen kann“ (SLK, 19). Eine weitere Schulleitung signalisiert diesbezüglich, dass ein niedrigschwelliger Zugang für Schulen zu Angeboten als positiv wahrgenommen wird, da so der Organisations- und Koordinationsaufwand möglichst gering ist: „Also, wir rufen da an und können völlig niedrigschwellig sozusagen einen Termin vereinbaren und gehen dann mit der Klasse dahin“ (SLB, 26). Eine solche Zusammenarbeit sei bereits mit einer Bibliothek realisiert, welche einen Katalog mit Veranstaltungen bereitstelle, die von der Schule gebucht werden könnten. Dieser Wunsch, eine Kooperation so zu gestalten, dass der Aufwand möglichst gering ist, wird unter anderem durch den an vielen Schulen vorherrschenden Lehrkräftemangel noch verstärkt:

„Und das ist so das Wichtigste für eine Schule, denn die immer weniger werdenden Lehrkräfte haben tatsächlich echt viel zu tun, einfach den normalen Unterricht umzusetzen [...]. Und dann ist einfach nicht die Zeit, sich selber noch Gedanken zu machen, was kann ich in einem Museum machen zum Beispiel.“ (SLB, 28)

Abschließend führt dieselbe Schulleitung aus, dass die Motivation zwar vorhanden sei, aber beteuert wieder, dass es nicht möglich sei, mehr zu verwirklichen, da sie „eine Kernaufgabe haben, die wir momentan mit viel zu wenig Leuten erfüllen“ (SLB, 28). Indirekt zeigt sich daran, dass die Kulturelle Bildung gegenüber anderen Kernaufgaben von Schule an Bedeutung verliert. Dies mag unter anderem mit dem immer wieder angeführten Lehrkräftemangel im Fach Musik, aber auch im Bereich Kunst zusammenhängen. Eine musikalische Fachleitung erklärt, dass wenig künstlerisches Personal an ihrer Schule vorhanden sei: „[D]a gibt es im Prinzip keine große, ja, wie soll man sagen, keine große Lobby letztlich dafür, um sich da groß zu machen“ (MFK, 6). Implizit wird also das Vorhandensein von ausreichend Musik- und Kunstlehrkräften als Voraussetzung genannt, kulturelle Angebote realisieren zu können. Damit wird angenommen, dass nur, wenn eine ausreichend große Lobby vorhanden ist, auch Angebote implementiert werden können. Die Verantwortung wird dabei von einer einzelnen Person auf eine größere Gruppe übertragen.

Der zweite Herausforderungsaspekt betrifft die finanziellen Rahmenbedingungen der Schulen. Nahezu alle befragten Schulleitungen sowie die befragten Fachleitungen berichten von finanziellen Problemen, die sich auf unterschiedliche Weisen manifestieren. Neben der Herausforderung, Materialien wie beispielsweise Tablets für die Schülerinnen und Schüler zu beschaffen, sind auch kulturelle Angebote und Kooperationen betroffen. So führt eine Befragte aus, dass es schwierig sei, Kooperationen zu verwirklichen, da neben den Fahrtwegen die Finanzierung aufwendig sei. Diesbezügliche Anträge müssten erstellt werden, wobei unklar sei, ob und falls ja, wann diese bewilligt werden. In eine finanzielle Vorlage zu gehen, sei aufgrund der sowieso schon angespannten Lage dementsprechend schwierig. Die Befragte spricht von „Stolpersteinen, die einen dann auch wirklich auch manchmal abschrecken, wo man einfach sagt: Nein, man macht es nicht. [...] Und deswegen ist das wirklich noch so ein bisschen ein stiefmütterliches Projekt, was noch so ein bisschen hintenansteht“ (SLT, 23). Auch eine andere Leitung äußert ähnlich, dass projektbezogene Fördermittel erst beantragt werden müssten und weist auf einen hohen Arbeitsaufwand hin. Somit kann hier die mit der Beantragung einhergehende Bürokratie als ein limitierender Faktor der Finanzierung und damit auch der Initiierung von Kooperationen festgestellt werden.

Eine weitere Schulleitung spricht neben den schulischen auch über die finanziellen Ressourcen der Eltern, welche sie in der Region als prekär einschätzt. Diese müssten bisher bereits die Kosten von Wandertagen, Klassenfahrten sowie

Kopier- und Kunstmaterialien übernehmen. Deshalb sei es wichtig, dass Kooperationen möglichst günstig sind: „[U]nd was für eine Schule immer gut ist, dass es relativ wenig bis gar nichts kostet, weil wir kein Geld haben und die Eltern leider hier, gerade hier, auch nicht“ (SLB, 26).³ Ferner betont ein anderer Befragter, eine solche Angebotsvielfalt könne nur mit einer ausreichend hohen Schülerinnen- und Schülerzahl, freien Verfügungsstunden sowie finanziellen Mitteln ermöglicht werden. Darüber hinaus wird die Finanzierung von Fahrtwegen thematisiert. Dies soll an dem Beispiel einer Realschule verdeutlicht werden: Auf die Frage, welchen Stellenwert Kulturelle Bildung einnimmt, führt die Schulleiterin zunächst aus, dass eine engagierte Musiklehrerin an ihrer Schule einen Singkreis leite. Folgend geht sie auf das aufwendig gestaltete Weihnachtsprogramm als bedeutendes Element der Schulkultur ein und führt aus, dass die Situation finanziell schwierig sei, wenn aber mehr Gelder vorhanden wären, „würden [wir] noch viel mehr machen“ (SLE, 12). Daraufhin thematisiert sie die Finanzierung von sechs Euro für die Hin- und Rückfahrt zu einem Angebot, das in einer Bibliothek stattfindet, als teilweise nicht tragbar für einzelne Eltern. Dies hat zur Folge, dass die ganze Klasse nicht fahren kann, „weil das ja eine Schulveranstaltung ist. Das ist wirklich schwierig“ (SLE, 12). Auf welche Art von Veranstaltung sie sich bezieht, wird im Interview nicht näher erläutert. Um solche Situationen zu vermeiden, ist ein Förderverein vorhanden, welcher kleine Geldbeträge übernehmen kann. Hier zeigen sich bereits Überschneidungen mit dem anfänglich genannten Problem hinsichtlich der Finanzierung der Fahrtenwege (als dritte Herausforderung), welche für einige Elternhäuser kaum oder gar nicht geleistet werden kann. Herausforderungen bei der Finanzierung von Fahrtwegen können nicht nur auf Seiten der Schülerinnen und Schüler beobachtet werden, sondern auch bei potenziellen Kooperationspartnerinnen und -partnern. Hinsichtlich der Überlegung, ob die Kooperationspartnerinnen und -partner nicht möglicherweise zur Schule kommen könnten, geht die befragte Schulleitung davon aus, dass diese sicherlich nicht ohne finanzielle Entschädigung anreisen würden: „Die kommen doch nicht umsonst“ (SLE, 28). Eine andere Schulleitung sieht die Möglichkeit, Angebote an die Schulen zu holen, hingegen als eine sinnvolle Alternative. Sie argumentiert:

„[A]ls Grundschule im ländlichen Raum [...] zu gucken, dass unsere Kinder, ja, ich sage mal, nicht benachteiligt werden, weil sie eben immer sich in einen Bus setzen müssen, wenn sie mal zum Museum wollen oder zur Bibliothek. Und deshalb versuchen wir da eben auch mit unseren kooperativen Ganztagsangeboten ein bisschen gegenzusteuern.“ (SLI, 4)

3 Konträr zu dieser Aussage steht diejenige einer anderen Schulleitung, die auf „kostenlose“ Angebote rekurriert. An der genannten Schule haben die Schülerinnen und Schüler eine App in Kooperation mit dem örtlichen Domschatz programmiert, welche von Besuchenden genutzt werden kann.

Aber nicht nur die Finanzierung, sondern auch die Fahrpläne des öffentlichen Nahverkehrs stellen eine Herausforderung dar. Eine Schulleitung erklärt, dass, wenn eine Veranstaltung in der nächstgrößeren Stadt besucht werden soll, geprüft werden müsse, zu welcher Uhrzeit diese beginnt. Die Schule ist auf einen Linienbus angewiesen. Falls dieser nicht passend zum Veranstaltungsstart fährt, müssten sie dementsprechend früher anreisen und die Zeit vor Ort überbrücken. Weiterführend ergibt sich das Problem, dass die Schülerinnen und Schüler pünktlich zurück an der Schule sein müssen, um die Schulbusse, die sie nach Hause bringen, rechtzeitig zu erreichen. Daher sei ein solcher Besuch „recht schwierig zu koordinieren“ (SLE, 2).

Motivation zur Kooperation aus Sicht von Schulleitungen und musikalischen Fachleitungen

Neben diesen Hindernissen drückten einige der Befragten ihre Motivation für die Umsetzung von Kooperationen mit regionalen kulturellen Akteurinnen und Akteuren aus. So geht eine Schulleitung davon aus, dass manche Eltern „einfach gar nicht auf die Idee kommen würden, so etwas ihrem Kind anzubieten“ (SLT, 86). Es sei Aufgabe der Schule, den Kindern zu zeigen, welche Möglichkeiten vorhanden sind. Dabei nutzt sie das Beispiel der Kooperation mit einer Musikschule, welche unterschiedliche Instrumente vorstellt, was die Eltern dazu bewegen könnte zu sagen: „[O]h ja, vielleicht hat mein Kind ja doch Interesse“ (SLT, 86). Anhand dessen zeigt sich, dass Kulturelle Bildung am Beispiel von Instrumentalunterricht als Aufgabe der Schule verstanden wird, in diesem Fall jedoch eher implizit, indem die Schule eine Vermittlerrolle einnimmt und damit eine Strategie der Kompensation des fehlenden Zugangs zu Kultureller Bildung verfolgt.

Weitere Begründungen für Kooperationen konnten im Interview mit der Gymnasialschulleitung identifiziert werden, deren Schule ein Hauptaugenmerk auf eine breite Angebotsvielfalt legt. Eine Kooperation bringe so „eine andere Qualität ins Haus, weil da eben teilweise wirklich Leute dabei sind oder Institutionen auch teilweise [...], die eben Dinge tun können, die Lehrer so nebenbei so nicht leisten können“ (SLQ, 34). Überdies sorgt die Vielfalt dafür, dass für jede und jeden nach individuellem Interesse ein Angebot vorhanden sei, „wo er vielleicht sagt, da habe ich meine Stärken, da kann ich die entwickeln, da kann ich dann über diese eigenen Stärken auch meine Persönlichkeit entsprechend mit stärken und nach vorn bringen“ (SLQ, 34). Eine andere Schulleitung argumentiert in ähnlicher Weise. Sie wünscht sich eine bessere Personaldeckung für extracurriculare Angebote:

„Und das ist so meine Idee [...], AGs anbieten zu können für Talente, aber eben auch für Schwächere, die dann ja in irgendeinem außerschulischen Feld ein Talent haben, was man dann so ein bisschen fördern kann, um dieses Selbstvertrauen der Kinder zu stärken.“ (SLE, 66)

Diese Angebote sollen demnach Schülerinnen und Schüler individuell fördern und können sich nach Ansicht der Schulleitung auch auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken.

Synergieeffekte von Kooperationen

Darüber hinaus konnten kooperationsbedingte Synergien festgestellt werden, in denen die Schule für die kulturellen Akteurinnen und Akteure vor Ort Räume außerhalb der Unterrichtszeiten bereitstellt:

„Ansonsten stellen wir eigentlich ganz gern Räumlichkeiten zur Verfügung, weil uns das jetzt keinen Schmerz bereitet und keinen großen Aufwand und für viele Anbieter ist es halt eine wichtige Geschichte. Oder für die ist es ein Problem, Räume unter Umständen zu kriegen für ihre Angebote und wir haben halt die Räume im Nachmittagsbereich, von daher sind wir da gerne bereit zu unterstützen, damit also solche Dinge auch funktionieren können.“ (SLQ, 32)

Auch an einer anderen Schule zeigen sich ähnliche Strukturen. So ist bei einer Grundschule eine Kooperation mit einer Musikschule derart gestaltet, dass ihre Lehrkräfte an der Schule im Nachmittagsbereich privaten Instrumentalunterricht erteilen, welcher von den Eltern finanziert wird. Dass die Schülerinnen und Schüler nach der Schule nicht für Instrumentalunterricht zusätzlich zu einer Musikschule fahren müssen, wird hier als Vorteil gesehen, da viele Schülerinnen und Schüler „Fahrkinder“ seien. Als Voraussetzung, die Räume zu nutzen, gibt die Schule vor, dass die Musikschule die Schule bei Programmen und Feiern unterstützt, „es ist so ein gegenseitiges Geben und Nehmen“ (SLI, 14). Erwähnt werden muss an dieser Stelle jedoch, dass die Stadt als Träger der Schule diese Gegenleistung dieser privaten Musikschule als Voraussetzung der Raumnutzung verlangt. Zudem führt der Befragte aus, dass die Musikschule so mehr Zulauf erfahre. Auch die Leitung einer Grundschule ohne Ganztags versucht gerade eine Kooperation mit einer Musikschule zu planen, da für viele Eltern ein zusätzlicher Fahrtweg nicht machbar sei: „Ja, dass gerade für Eltern so dieses Hin- und Herfahren wegfällt, was halt wirklich eine große Hürde ist für Eltern im nachmittäglichen Bereich. Gerade hier bei uns auf dem Dorf“ (SLT, 34). Weiterhin könnten die Kosten nicht von der Schule getragen werden, sondern müssten von den Eltern gezahlt werden. Gleichwohl betont sie auch, dass die Schule hier Räume zur Verfügung stellen könnte.

Resümierend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass Schulen unterschiedliche Ziele mit der Initiierung und Etablierung von Kooperationen mit kulturellen Akteurinnen und Akteuren verfolgen. Besonders oft wird die Kompensation von fehlenden Zugängen der Schülerschaft zu Kultureller Bildung betont.⁴ Dies wird zum einen durch fehlendes Interesse von Eltern begründet, zum anderen auf der Grundlage von fehlenden Angeboten vor Ort und langen Fahrtwegen, die die Schülerinnen und Schüler so nicht oder nur mit Unterstützung ihrer Eltern bewältigen können. Der Zugang wird zusätzlich noch durch die oftmals geringen finanziellen Mittel der Familien für Fahrtkosten oder Eintrittspreise eingeschränkt. Auch auf Seiten der Schulen werden Faktoren genannt, die eine Kooperation erschweren. Zu diesen zählen insbesondere die personelle Ausstattung, weniger räumliche Beschränkungen. Daneben wirken sich, wie bereits erwähnt, eine wahrgenommene Unterfinanzierung sowie die infrastrukturellen Voraussetzungen negativ aus. Zusammenfassend erweisen sich diese Faktoren als hinderlich, wenn eine Passung zwischen Schulen und kulturellen Akteurinnen und Akteuren realisiert werden soll.

Kooperationen aus Sicht von (potenziellen) kulturellen Kooperationspartnerinnen und -partnern

Insgesamt wurden fünf kulturelle Akteurinnen und Akteure interviewt, deren Institutionen mit einer Schule kooperieren. Darunter waren drei Theaterangestellte, eine Angestellte einer Musikakademie sowie die Vorsitzende eines Vereins, in dessen Zentrum die Vermittlung von regionsspezifischen Plattdeutschenkenntnissen steht. Darüber hinaus wurden vier Interviews mit weiteren Kulturträgern geführt, welche zum Zeitpunkt des Gesprächs keine realisierte Kooperation aufwiesen.

Diejenigen Akteurinnen und Akteure, deren Institutionen mit Schulen kooperieren, wurden unter anderem nach der Ausgestaltung, den Rahmenbedingungen, Motivationen sowie den Bedingungen und Hindernissen einer ertragreichen Zusammenarbeit befragt. Durch die Unterschiedlichkeit der Einrichtungen sind die Antworten dementsprechend vielfältig. Statt auf alle Beiträge detailliert einzugehen, soll exemplarisch anhand einer Theaterkooperation aufgezeigt werden, wie eine mögliche Zusammenarbeit gestaltet sein kann.

Das Theater kooperiert mit allen Schulformen in öffentlicher sowie privater Trägerschaft. Ansprechpartner an den Schulen sind vorwiegend die Musiklehrkräfte, seltener auch Lehrpersonen mit den Fächern Deutsch, Kunst, Darstellen und Gestalten, was sich mit den Angaben aus den Schulleitungsinterviews weitestgehend deckt. Die Projekte sind in der Regel spielplanbezogen und konzentrieren sich dementsprechend auf ein bestimmtes Stück, welches im Theater aufgeführt

4 Auf Seiten der Akteurinnen und Akteure Kultureller Bildung in den außerschulischen Institutionen findet sich eine ähnliche Motivation (s. u.).

wird. Die Kooperation verläuft meist nach einem festen Konzept bzw. nach folgendem Ablauf: Vorbereitung, Vorstellungsbereich und Nachbereitung. Bei größeren Projekten findet zunächst eine Einführung in die Handlung bzw. Thematik des Stücks statt. Darauf folgend besuchen die Schülerinnen und Schüler eine Probe in den Proberäumen des Theaters. Die Kooperationspartnerin beschreibt einen solchen Besuch als interessant, da die Schülerinnen und Schüler „einfach sehr viel näher dran [sind] und das ist immer ein sehr spannender Prozess“ (MKA, 20). Die Interviewpartnerin berichtet beispielhaft von einem Probenbesuch einer Ballettproduktion, bei der die Schülerinnen und Schüler in den Pausen mit den Tänzerinnen und Tänzern in Kontakt treten konnten: „[Wir] haben in der Pause die Möglichkeit genutzt, in den Dialog zu kommen mit den TänzerInnen, was für die SchülerInnen natürlich super spannend war“ (MKA, 20). Ferner bewirke ein solcher Besuch, dass die Kinder und Jugendlichen erkennen, welcher Arbeitsaufwand hinter einer kleinen Sequenz stecken kann, „und dafür bekommen die dann eine ganz andere Wertschätzung einfach, wenn sie dann das Produkt auf der Bühne sehen, die fertige Produktion“ (MKA, 20).

Rahmenbedingungen der Kooperation

Zu den allgemeinen Rahmenbedingungen führen die Befragten ähnlich wie die Schulleitungen aus, dass Kooperationen sowohl mit als auch ohne Vertrag realisiert werden. Zudem werden die Angebote teils punktuell, teils regelmäßig umgesetzt. Die Entfernungen, die für eine Zusammenarbeit zurückgelegt werden, sind ebenfalls unterschiedlich: Ein Angebot wird lediglich an einem Ort, jedoch in mehreren Schulen angeboten, während andere mit Schulen im ganzen Bundesland kooperieren. Die Finanzierung übernehmen in den meisten Fällen die Schulen oder die Eltern, wobei versucht wird, die Kosten möglichst gering zu halten. Ein Theaterpädagoge beschreibt die Kostensituation seiner Angebote wie folgt: Die Schulen, die einen Theaterbesuch buchen, erhalten ein kostenloses, passendes pädagogisches Angebot dazu, damit „[d]ie Schülerinnen, Kinder und Jugendlichen den Ort Theater, den Erfahrungsort Theater einfach kennenlernen und wahrnehmen und auch die Magie, die dieses Theater hat, spüren“ (MKL, 16). Spielplanunabhängige Anfragen hingegen muss die Schule eigenständig finanzieren, dabei beläuft sich der finanzielle Beitrag auf lediglich zwei Euro pro Schülerin und Schüler.

Neben der Finanzierung kann die Kontaktaufnahme mit den Schulen als weitere Rahmenbedingung näher betrachtet werden. Exemplarisch soll hierzu die Aussage eines Theaterangestellten beleuchtet werden:

„Naja, es ist ja so ein Nadelöhr. Also wenn man sozusagen neuen Kontakt aufnehmen möchte, kommt man ja eigentlich nur über die Sekretariate. Und da kann man nur hoffen, dass sozusagen die bereit sind, das zu verteilen. Also ich habe auch vor

Kurzem über so ein Format gedacht, gar nicht mehr für die Direktorinnen oder die Lehrkräfte, sondern für die Sekretärinnen, die einzuladen, sagen, wollen Sie mit uns einen Sekt trinken und dann nebenbei sozusagen Informationen abzugeben. Also, das ist das Nadelöhr.“ (MKN, 34)

Wenn somit diesbezügliche Informationen vom Sekretariat nicht ins restliche Kollegium weitergeleitet werden, wird eine Zusammenarbeit bereits vor einer möglichen Realisation verhindert. Um dem entgegenzuwirken, kann sich der Befragte ein informelles Treffen mit Sekretärinnen und Sekretären vorstellen, um Informationen weitergeben zu können. Dem Sekretariat kommt somit eine Art Gatekeeper-Funktion zu, welche der Befragte als „Nadelöhr“ beschreibt. Im späteren Verlauf führt der Interviewpartner aus, dass eine Überzeugungsarbeit seinerseits notwendig sei, da eine Kooperation einen Mehraufwand für die Schulen bedeute. Die Passage erweckt den Eindruck, dass der Interviewpartner das Produkt an der richtigen Stelle platzieren und bewerben muss. Dafür macht er sich Gedanken um eine erfolgreiche „Verkaufsstrategie“. In dieser Logik erscheint der Theaterbesuch nicht mehr als allseits akzeptiertes und erstrebenswertes Bildungsgut, sondern als etwas „Exquisites“, das vor dem Hintergrund von Kosten und Nutzen verhandelt werden muss.

Eine andere Befragte berichtet bezüglich der Kontaktaufnahme, dass sie sich selbst zum Kaffeetrinken auf Konferenzen in Schulen eingeladen habe, um ihre Person und ihre Arbeit vorzustellen. Im Rahmen dessen beschreibe sie, wie eine mögliche Zusammenarbeit gestaltet werden kann. Dabei sei es wichtig, dies nicht nur einmalig durchzuführen, sondern mehrmals, da Fluktuationen im Kollegium zu verzeichnen seien. Beide Beispiele weisen darauf hin, dass kulturelle Akteurinnen und Akteure, die Kooperationen mit Schulen eingehen möchten, sich stark engagieren müssen, um zum einen überhaupt Zugang zur Schule zu bekommen und zum anderen, um ihr Angebot aufgrund des Personalwechsels an Schulen immer wieder ins Gedächtnis zu rufen. Auch hier stellt sich, analog zu den Empfehlungen der KMK, die Frage, weshalb die Schule aus Sicht der Befragten keine Bemühungen unternimmt, auf die kulturellen Akteurinnen und Akteure zuzugehen.

Gelingsbedingungen von Kooperationen aus Sicht kultureller Akteurinnen und Akteure

Damit eine Kooperation erfolgreich ist, wurden von den Interviewten Gelingsbedingungen, aber auch Herausforderungen genannt. Die Daten zeugen von einer großen Relevanz positiver Beziehungen zwischen den Institutionen. So führt ein Befragter aus: „Es braucht wirklich einfach starke Bande zwischen Schule und Theater“ (MKN, 20). Eine weitere Befragte geht auf ein Netzwerk von Lehrkräften ein, das „wir über die Jahre sehr pflegen, mit denen wir regelmäßig

Kontakt haben“ (MKC, 26). Weiterhin scheint die Mitarbeit von Lehrkräften von Bedeutung zu sein. Dazu berichtet eine Interviewpartnerin: „Mit aktiven Lehrern [...] oder Kita-Leitern [ist] einfach eine ganz andere Zusammenarbeit möglich“ (MKM, 34). Ferner führt sie aus, wenn diese nicht produktiv mitarbeiteten, „dann kann man sich auf den Kopf stellen, dann funktioniert es nicht“ (MKM, 40). Eine andere Befragte beschreibt ähnlich, dass „wenn die [Lehrkräfte] Lust haben, etwas mit uns zu machen, dann klappt das auch in der Schule ganz gut“ (MKC, 46). Als weiterer Faktor wird eine Offenheit insbesondere der Schulleitungen benannt:

„Es gibt Schuldirektorinnen, die natürlich so eine Schule verwalten müssen, an die muss man ran, weil ich glaube, wenn ein Schuldirektor blockt, eine Schuldirektorin blockt, dann geht die Schule, dann geht die Klasse nicht. Und dann muss man erst an die Lehrkräfte ran [...]“ (MKN, 34)

Ähnlich dazu findet sich aus einem anderen Interview die Aussage: „Ja, wissen Sie, das hängt, steht und fällt mit den Schulleitern“ (MKG, 36). Weiterhin beschreibt eine Befragte, dass sie gerne von Schulleitungen die Möglichkeit bekommen würde, sich und ihre Arbeit zu präsentieren. Dies wird auch von einem Schulleiter selbst angesprochen: „Es ist hundertprozentig so, das ist ja auch das, was ich am Anfang gesagt habe. Sie, also Schulen und Schulleitung, müssen natürlich offen sein und müssen da Bock drauf haben. Sonst funktioniert es nicht“ (SLB, 32). Entsprechend berichten die drei befragten Personen von der Bedeutung der Schulleitung für den Zugang zu Schulen. Fällt diese aus, dann kann in einem zweiten Schritt über die Lehrkräfte ein Kontakt hergestellt werden. Im letzten Zitat wird sowohl von der Schule als auch von der Schulleitung gesprochen und damit ein ganzheitlicheres Bild schulischer Verantwortlichkeiten gezeichnet. Allgemein wurde von den Befragten offensichtlich die Erfahrung gemacht, dass Schulen eher hierarchisch, rigide und wenig kooperativ geführt werden.

Als weiterer Faktor werden die zeitlichen Ressourcen auf Seiten der Schulen in Verbindung mit den Lehrplänen genannt: „Und ich wünsche mir für die Schulen, dass sie tatsächlich wieder beruhigter ihre Lehrpläne vielleicht ein bisschen ausdünnen, dass es irgendwie Zeit für Kreativität gibt“ (MKN, 46). Überdies kritisiert derselbe Befragte, „dass die Lehrpläne in den letzten Jahren immer dichter wurden, dass selbst Grundschulen nicht mehr ein Stück gebucht haben“ (MKN, 24). Ähnlich führt eine andere Befragte auf:

„Aber ich erlebe hier immer wieder nur, dass zu wenig Zeit da ist, die Zeitpläne sind zu eng, die Lehrpläne sind zu voll und Lehrer, [...] die sich engagieren, die gehen am Stock und dann immer noch mal on top was zu machen, ist einfach irgendwo nicht möglich.“ (MKM, 48)

Eine Befragte nennt darüber hinaus die ländliche Lage als Problem in der Organisation und verdeutlicht dies an einem Beispiel: Während eine Schule, die sich in der Nähe des Theaters befindet, ihrer Berechnung nach drei Stunden für einen Besuch aufwenden müsse, seien es bei einer Schule in ländlicher Lage fünf Stunden. Dies sei insofern problematisch, als dass „der Schuldirektor sagt, ich plane euch nicht für den ganzen Tag aus“ (MKN, 48). Ähnlich beschreibt eine andere Befragte: „Ich glaube tatsächlich, dass es oftmals eben auch diese Wege-Geschichte ist, die da mit reinspielt, einfach auch vom Zeitfaktor her“ (MKC 48). Aber auch die Bezahlung der Fahrten wird als Hürde wahrgenommen: „Da sind die Busfahrten tatsächlich eher das, was reinhaut, das hören wir ganz oft, dass sie gerade von weiter her eher das Problem haben, den Bus zu finanzieren, als unsere Eintrittspreise“ (MKC, 34). Ferner nimmt eine Interviewpartnerin die Eltern in die Verantwortung, wenn Schülerinnen und Schüler zu Auftritten müssen. Wenn die Kinder in den Chor möchten, müssten die Eltern „dahinterstehen, [...] ohne Eltern als Chauffeur kann ich einpacken. Da geht gar nichts“ (MKG, 52).⁵

Motivation zur Kooperation aus Sicht kultureller Akteurinnen und Akteure

Auch die kulturellen Akteurinnen und Akteure wurden nach ihrer Motivation für ihr Engagement gefragt. Hierzu expliziert ein Theaterangestellter, dass „Kinder und Jugendliche den Ort Theater, den Erfahrungsort Theater einfach kennenlernen und wahrnehmen und auch die Magie, die dieses Theater hat, spüren“ (MKN, 16). Ferner konstatiert er in einer ausführlichen Begründung, dass der ländliche Raum, in dem das Theater verortet ist, von einer rechtskonservativen Wählerschaft mit einem eingeschränkten, stark normativ geprägten Weltbild gekennzeichnet sei. Die Aufgabe des Theaters und der Angebote sieht er darin, den Horizont der Kinder und Jugendlichen zu erweitern, indem Begegnungen mit anderen Lebensweisen geschaffen werden. Exemplarisch spricht er von einer spielenden Person, die sich als nicht-binär identifiziert und eine Migrationsgeschichte hat.

„Und das macht schon etwas, wenn man plötzlich so jemand anderen sieht, für die vielleicht die weißen Kinder [...], Mittelstand, die das nicht gewohnt sind, ist es etwas Neues – und für andere kann man eigentlich sagen: Oh, das gibt es auch und ich fühle mich repräsentiert.“ (MKN, 28)

Zusätzlich sieht der Interviewpartner die Aufgabe einer Lobby für Kinder und Jugendliche in seiner Institution verortet: „Wir vertreten eure Interessen auch gegenüber Politik, gegenüber Mächtigen, gegenüber Erwachsenen und ihr seid

5 Die Bedeutung elterlicher Unterstützung auch bei Choraktivitäten ist vielfach in der Literatur herausgestellt worden, zuletzt von Schaumberger (2022).

hier und deshalb öffnen wir auch gern für Kinder und Jugendliche unser Haus“ (MKN, 28). Dies könne dazu führen, dass im Idealfall problematische Ansichtsweisen nicht übernommen werden, wie folgendes Zitat verdeutlicht: „Aber wenn man vielleicht wirklich eine Begegnung mit anderen Lebensstilen hat, [...] mit anderen Rollenbildern, anderen Familienbildern, kann man vielleicht irgendwie sagen, ne Papa, was du jetzt gerade hier am Abendbrottisch über Ausländer sagst, ist nicht in Ordnung“ (MKN, 30). Zudem sieht dieser Interviewpartner das Theater als einen dritten Bildungsort neben Familie und Schule,

„aber es ist eben kein Ort, wo es darum geht, zu lernen, dass eins plus eins zwei ist, [...] sondern wir sind für Demokratiebildung zuständig, für Herzensbildung, für emotionale Bildung. [...] Also das ist sozusagen ein inhaltlicher Ankerpunkt, um den Kindern und Jugendlichen zu zeigen, was die Welt für sie bereithält, durchaus Perspektiven zu eröffnen.“ (MKN, 18)

Daneben begründet eine Musikschullehrerin die Motivation hinter ihrem kooperativen Angebot darin, dass sie allen Kindern eine Partizipation ermöglichen möchte: „[A]lso Kinder, die in Musikschulen gehen, das ist ja schon in aller Regel eine gewisse [...] Klientel. Und mit solchen Angeboten [...] erreicht man halt auch einfach [...] einen anderen Personenkreis“ (MKM, 32). In diesem Fall ist das Angebot ein sogenanntes Musikmobil, welches an Schulen Workshops im musikalischen Bereich durchführt.

Ähnlich erklärt eine Theaterpädagogin, dass sie lieber an nicht-gymnasialen Schulformen arbeitet, da sie aufgrund sozialer Strukturen davon ausgehe, dass diese Schülerinnen und Schüler weniger wahrscheinlich mit Theater in Kontakt kämen, und so möchte sie „diese Chance geben, dieses Medium kennenzulernen“ (MKO, 25). In diesen Aussagen lässt sich die Aufgabe einer sozialen Kompensation interpretieren. Kinder und Jugendliche, die in wenig privilegierten Lagen aufwachsen, haben mutmaßlich weniger Möglichkeiten, an solchen kulturellen Angeboten zu partizipieren. Mit der Durchführung dieser Angebote an Schulen können dementsprechend auch diejenigen Schülerinnen und Schüler adressiert werden, welche basierend auf ihrem Hintergrund weniger Chancen besitzen.

Eine weitere Begründung für die Etablierung von Kooperationen mit Schulen betrifft die eigene Mitglieder- sowie Zuschauerinnen- und Zuschauerakquise. Auf die Frage, inwiefern eine schulische Kooperation eine Möglichkeit böte, den Mitgliederkreis zu erweitern, beschreibt eine Chorleiterin, die aktuell nicht mit Schulen zusammenarbeitet: „Naja, Buschfeuer, ne? Sobald [sich] herumspricht, da ist's toll, ist das in so einer Schulklasse natürlich viel schneller rum [...]. Da ist so eine Schulklasse natürlich oder Schulen Multiplikator, ne? Das ist ganz klar“ (OKT, 46). Ferner würde darüber auch die Zahl der Zuschauerinnen und Zuschauer erhöht, da häufig die gesamte Familie sowie Freundinnen und Freunde der Kinder oder der Jugendlichen die Auftritte besuchen würden. Eine weitere

Befragte äußert sich ebenfalls zu einer potenziellen Zusammenarbeit: „Ja, ich sag mal ganz eigennützig aus Werbezwecken für Nachwuchssängerinnen definitiv, ja unbedingt“ (OKL, 22). Eine Theaterpädagogin stellt weiterführend die Vermutung auf, dass für Personen, die im Kindes- und Jugendalter häufig im Theater waren, „die Hürde, später als Erwachsener ins Theater zu gehen, vielleicht nicht mehr ganz so groß [ist]“ (MKC, 44). Gleichzeitig sagt sie: „Es gibt ja so ein bisschen diesen Spruch, dass die Jugend [...] Zuschauer von morgen sind, das stimmt aber nicht. Die sind eigentlich die Zuschauer von heute und das wissen die aber oft nicht“ (MKC, 44).

Hinderungsgründe für Kooperationen aus Sicht der kulturellen Akteurinnen und Akteure

Abschließend sollen weitere Ergebnisse aus den Interviews mit den Akteurinnen und Akteuren dargestellt werden, die über keine Kooperationsbeziehungen mit Schulen verfügen. Sie wurden unter anderem gefragt, inwieweit sie sich Kooperationen mit Schulen vorstellen können. Die Leiterin eines Frauenchors gibt an, dass sie sich dies nicht mit Schulen vorstellen könne, da der Chor nur projektartig zusammenkomme. Weiterhin vertritt sie die Meinung, dass mit der verwendeten Literatur „nicht jeden bisher [...] begeistern. Also, wir sind kein Pop-Chor und kein sowas die jungen Leute eben hören“ (OKL, 32). Eine Kantorin hingegen kann sich Kooperationen „immer gut [...] vorstellen, [...] [w]enn die Zeit es hergibt“ (OKE, 37). Schulen benötigten für eine Zusammenarbeit eine gewisse Offenheit gegenüber der Kirche. Beide Befragten deuten entsprechend an, dass fehlende spezielle Interessen oder eine gewisse Religiosität mögliche Barrieren sein könnten. Sie sehen hier entsprechend eine geringe Passung ihres Angebots zu den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen.

Auch das Mitglied eines Amateurchesters kann sich eine Kooperation der Art vorstellen, dass sie mit Schülerinnen und Schülern, die bereits in der Schule Instrumentalunterricht erhalten, Stücke gemeinsam einüben. Als Hindernis wird jedoch die Übungszeit genannt, welche spät am Abend sei. Gerade für Schülerinnen und Schüler, die von außerhalb kommen, wäre eine Teilnahme aufgrund der Entfernung problematisch. Auf die Nachfrage, ob sie sich vorstellen kann, die Schule beispielsweise bei musikalischen Angeboten zu unterstützen oder Workshops anzubieten, antwortet die Befragte, dass dies nicht möglich sei, da die meisten Mitglieder selbst noch berufstätig seien. Generell sei der Wunsch vorhanden, junge Mitglieder aus der Schule für die Angebote zu gewinnen, „weil so ein junger Mensch bringt [...] doch noch andere, ich sage mal, Energie, anderen Elan oder andere Ideen auch mit“ (OKL, 18). Auch eine Befragte, die im Chor singt, kann sich eine Kooperation vorstellen, gemeinsam könne man Proben und Auftritte planen. „Ich finde, da sind so viele Möglichkeiten offen, wenn nicht jeder sein eigenes Süppchen kochen würde“ (OKT, 26). Möglicherweise könne so

auch dem Problem eines Mitgliederschwunds entgegengewirkt werden: „Jeder, gerade im Chorbereich, weint und schreit nach Nachwuchs. Alles ist überaltert, muss sich auflösen. Und (...) nirgendwo sieht sich jemand zuständig, dass man so etwas wieder aufbauen könnte?“ (OKT, 44).

Resümierend zeigt sich, dass zwar von der Mehrzahl der Befragten Potenziale im Hinblick auf die zahlenmäßige Erweiterung des Mitgliederkreises, aber auch im Hinblick auf eine Verjüngung und Perspektivenerweiterung für die eigene Organisation gesehen werden, diese jedoch aktuell noch häufig ungenutzt sind, etwa weil die zeitliche Perspektive im Hinblick auf die Übungszeiten insbesondere für Kinder und Jugendliche, die von außerhalb kommen, nicht passend erscheint. Einige Befragte sehen zudem eine fehlende inhaltliche Passung als Hinderungsgrund, Kooperationen mit Schulen einzugehen, andere würden gerne eine solche Passung herstellen.

5.4 Diskussion und Ausblick

Der besondere Charakter ländlicher Räume mit seinen spezifischen Herausforderungen konnte auch in den Interviews mit den Schulleitungen, musikalischen Fachleitungen sowie den kulturellen Akteurinnen und Akteuren wiedergefunden werden. Viele der vorgestellten Befunde, etwa zu strukturellen und personellen Rahmenbedingungen, finden sich bereits in zentralen Studien zur Herausforderung von Kooperationen mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern, insbesondere im Ganztagschulkontext (vgl. STEG: Arnoldt, 2011; MUKUS: Lehmann-Wermser et al., 2010). Auch die im Hintergrund identifizierten Gelingensbedingungen von Bendig (2018) können im Kontext der Kooperation mit kulturellen Akteurinnen und Akteuren bestätigt werden.

Erneut zeigt sich auch im Rahmen der PRéTuS-Studie, dass die Problematik auf Seiten der Schulen vor allem in fehlenden finanziellen und personellen Mitteln sowie einer unzureichend ausgebauten Infrastruktur des öffentlichen Nahverkehrs liegt. Diese strukturellen Herausforderungen bzw. Bedingungen, die im Kooperationsmodell von Bendig (2018) unter Gelingensbedingungen subsumiert werden, sind auf gesellschaftlicher Ebene zu verorten und können nur im geringen Maße von den Einzelschulen bewältigt werden. Länder und Kommunen sollten daher verstärkt in die Verantwortung gezogen werden. Dabei müssen beispielsweise nicht nur mehr finanzielle Mittel an die Schulen fließen, sondern auch gleichzeitig bürokratische Hürden abgebaut werden, damit den Schulen ermöglicht wird, leichter Mittel abzurufen. Überdies scheint die Größe der Schule bzw. die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der Angebotsvielfalt zu stehen, was auch in anderen Studien gezeigt werden konnte (vgl. u. a. Lehmann-Wermser et al., 2010). Zudem wird aus den Interviews sichtbar, wie Schulen und kulturelle Akteurinnen und Akteure auf diese Herausforderungen

reagieren und gemeinsam Synergien erzeugen können. Es konnte gezeigt werden, dass manche Schulen bewusst externe Angebote aus dem Bereich der Kulturellen Bildung einbinden, was als eine Öffnung der Schule nach außen beschrieben werden kann (vgl. Adelt & Reichel, 2009). Regulärer Unterricht und extracurriculare kulturelle Angebote finden dann an einem gemeinsamen Ort statt, jedoch zu meist additiv im Sinne einer zeitlichen Trennung. Somit werden den Schülerinnen und Schülern, aber auch den Eltern, Fahrwege erspart. Dementsprechend wird der von Tibussek und Ried (2012) bezeichneten Verinselung, welche gerade für den ländlichen Raum konstitutiv ist, entgegengewirkt. Gleichwohl ist die Frage zu stellen, ob eine besser ausgestattete Infrastruktur auch den Herausforderungen entgegenwirken kann, bspw. durch einen höher frequentierten und günstigen ÖPNV, sodass den Schülerinnen und Schülern eine Partizipation an kulturellen Angeboten an außerschulischen Lernorten ermöglicht wird, auch weitestgehend unabhängig von ihren Eltern.

Faktoren, die von Seiten der Schulen beeinflusst werden können, sind aus Sicht der potenziellen Kooperationspartnerinnen und -partner der Zugang zu den Schulen und die Möglichkeit, das eigene Angebot dort zu präsentieren sowie das inhaltliche Interesse und die Passung aus Sicht der Schulleitung. In den Interviews zeigen sich teilweise hierarchische Strukturen an den Schulen, die hinderlich für den Aufbau von Kooperationen sein können. Wenn eine Schulleitung sich nicht interessiert zeigt beziehungsweise sich auf Anfragen nicht zurückmeldet, kann eine Zusammenarbeit nicht oder nur durch den Umweg über eine Lehrkraft aufgebaut werden.

Weiterhin geben die Interviews Hinweise darauf, dass das Zwischenmenschliche bzw. die Beziehungsebene zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren von Bedeutung ist. Diese Aspekte finden sich im oben gezeigten Schaubild auf der Ebene „Prozesse – Beziehungen und Engagement der Beteiligten“. Zudem braucht es auf beiden Seiten ausreichend Zeit für eine Zusammenarbeit und die Angebote müssen auf das jeweilige Klientel abgestimmt sein. Hierbei ist auffällig, dass in den geführten Interviews nicht darauf eingegangen wird, inwieweit die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl und Ausgestaltung von etwaigen Angeboten partizipativ eingebunden werden.

Von den Kooperationen können im optimalen Fall alle Seiten profitieren. Die Schulen erhalten die Möglichkeit, sich über kulturelle Angebote zu profilieren, die Qualität und Quantität solcher Angebote durch externe Partnerinnen und Partner kann gesteigert werden, fehlendes künstlerisches Personal wird akquiriert und den Schülerinnen und Schülern wird Kulturelle Bildung und Teilhabe ermöglicht. Die kulturellen Akteurinnen und Akteure hingegen, welche partiell Probleme artikuliert haben, neue Mitglieder zu finden, können durch Kooperationen mutmaßlich neue gewinnen, aber auch Zuschauerinnen und Zuschauer bzw. weitere Kundinnen und Kunden.

Ferner besteht die Möglichkeit, dass auch Kindern und Jugendlichen aus sozial herausfordernden Lagen die Chance gegeben wird, an kulturellen Angeboten zu partizipieren, was Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht und sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden auswirken kann. Damit entsprechen die vorgestellten Befunde den bereits identifizierten Gelingensbedingungen erfolgreicher Kooperationen (vgl. Bendig, 2018).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Öffnung von Schule und die gezielte Einbindung kultureller Angebote ein wichtiger Schritt sind, um Bildungserfahrungen zu erweitern, soziale Ungleichheit abzubauen und den Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilhabe an Kultureller Bildung zu ermöglichen. Mit der richtigen Unterstützung kann die Kooperation zwischen Schulen und kulturellen Akteurinnen und Akteuren ein Schlüssel für die Kulturelle Bildung und Teilhabe im ländlichen Raum sein.

Literaturverzeichnis

- Adelt, E. & Reichel, N. (2009). Öffnung von Schule – Öffnung zur Schule. Bilanz und Perspektiven der Ganztagsschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Leben – Lernen – Leisten* (Jahrbuch Ganztagsschule, 2009). Wochenschau-Verlag.
- Arnoldt, B. (2011). Kooperation zwischen Ganztagsschule und außerschulischen Partnern: Entwicklung der Rahmenbedingungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 312–329). Beltz Juventa.
- Baumheier, U., Fortmann, C. & Warsewa, G. (2010). Schulen in lokalen Bildungs- und Integrationsnetzwerken (Schriftenreihe Institut Arbeit und Wirtschaft 07/2010). Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW), Universität Bremen und Arbeitnehmerkammer Bremen.
- Bendig, R. (2018). Handlungskompetenzen entwickeln am Lerngegenstand Kinderrechte. Globales Lernen in Kooperation von Schule, Zivilgesellschaft und Jugendarbeit. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22842-2>
- Gnahn, D. (2012). Kommunale Kooperation – Gestaltungskompetenzen in Bildungslandschaften. In Bleckmann, P. & Schmidt, V. (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (S. 117–132). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94130-1_9
- Grunert, C. (2011). Außerschulische Bildung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 137–148). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_12
- Heller, A. & Ewert, S. (2021). Bildung in ländlichen Räumen und die Rolle der Lehrerbildung. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/stadt-land/laendlicheraue-me/335923/bildung-in-laendlichen-raeumen-und-die-rolle-der-lehrerbildung/>
- Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2009). Schulentwicklung in Ganztagsschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (54), 18–39.
- Hyll, W., & Schneider, L. (2011). Grundschulschließungen als Katalysator von Wanderungsbewegungen? *Wirtschaft im Wandel*, 17(6), 217–225. Institut für Wirtschaftsforschung Halle (IWH).
- Jugend- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz. (2020). Entwicklung und Ausbau einer kooperativen Ganztagsbildung in der Sekundarstufe I. Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 27.05.2020 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020.

- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023). Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2017 bis 2021.
- Kolleck, N., Büdel, M. & Nolting, J. (2022). Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Befunde, Methoden, Theorien und Konzepte. In N. Kolleck, M. Büdel & J. Nolting (Hrsg.). Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden Theorien und erste Befunde (S. 9–22). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.2307/jj.6505284.5>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S. & Ritter, B. (Hrsg.) (2010). Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven (Studien zur ganztägigen Bildung). Juventa.
- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H., Konrad, U. (2020). Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020007>
- Lohre, W. & Minderop, D. (2016). Was haben Kommunen eigentlich mit kultureller Bildung zu tun? In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.). Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analyse, Kritik (173–192). Beltz Juventa.
- Mack, W. (2012). Schule als Lebenswelt. Perspektiven für gelingende Kooperation von Bildungsakteuren. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.). Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle (S. 88–97). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94130-1_7
- Schaumberger, H. (Hrsg.). (2022). Einwürfe: Band 9. Praxis: Singen mit Kindern und Jugendlichen. LIT.
- Schweitzer, J. (1998). Gelingende Kooperation: Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen [Habilitationsschrift, Universität Heidelberg]. Juventa.
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2019). Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, StEG.
- Tibussek, M. & Ried, R. (2012). Lokale Bildungslandschaften im ländlichen Raum: Antworten aus der Praxis. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.). Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle (S. 113–151). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94130-1_10

6 Bedeutung musikbezogener Freizeitangebote für die musikalisch-kulturelle Teilhabe

Julius Kopp, Mario Mallwitz, Sonja Nonte & Andreas Lehmann-Wermser

Außermusikalische Bildungsangebote und musikalische Freizeitaktivitäten prägen weit über die Schulzeit hinaus (Hienen, 2024). Wie verschiedentlich dargestellt, gehören musikalische Praxen in ihrer Vielgestalt zu den beliebtesten in der Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen, sei es das Musikhören oder auch das Musikmachen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2019, S. 11). Offen bleibt dabei, wie sich musikalische Freizeitaktivitäten in einer ländlichen Region ausgestalten und welche Rolle dabei außerschulische Bildungsangebote spielen. Gerade in diesen Regionen ist aufgrund der anderen infrastrukturellen Voraussetzungen und auch besonderer regional spezifischer Kulturformen wie den Musikvereinen und Blaskapellenzügen davon auszugehen, dass die Bedeutung der Angebotsformen für die musikalisch-kulturelle Entfaltung eigenen Prämissen folgt. Ein besonderes Augenmerk liegt in diesem Kapitel auf den regional spezifischen Angebotsformen vereinsgestützter und kirchlich getragener Angebote. Aber auch die Rolle der regionalen Musikschulen wird vor dem Hintergrund individueller Zugänge und Teilhabechancen beleuchtet.

6.1 Theoretischer Hintergrund

Die Erforschung kultureller Teilhabe fragt nach den diesbezüglich „zu beobachtenden Bedingungen und Beschränkungen“ (Busch & Lehmann-Wermser, 2018, S. 15). So kurz und zugleich so komplex ist die Frage nach kultureller Teilhabe zu stellen.

Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und so auch an musikalisch-kultureller Bildung beruht auf der gesellschaftlichen Vereinbarung, allen Menschen die möglichst gleichen Chancen auf ein erfülltes Leben zu ermöglichen, so argumentiert Valerie Krupp (Krupp-Schleußner, 2016b). Was bedeutet das aber konkret in einem Land, das sowohl durch sehr großstädtische Gebiete wie Berlin oder das Ruhrgebiet geprägt ist, die häufig in einer „Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz) als *Schmelztiegel der Kulturen* (BerlinSehen, 2022) als Ort der

Selbstverwirklichung (Juhnke, 2022; Schillinger, 2008) diskutiert werden – und gleichzeitig Regionen beinhaltet, die so ländlich geprägt sind, dass in ihnen ein Großteil der Haushalte erst schrittweise an das Breitbandnetz angeschlossen werden? Gleichwohl sind letztgenannte Orte keine kulturfreien Räume (was durchaus zu vermuten wäre, wenn z. B. Micha Kranixfeld (2020) provokativ von „kulturellem Brachland“ spricht). Wie spricht man also bei solch unterschiedlichen (musikkulturellen) Landschaften, bei so unterschiedlichen Ausgangssituationen über Zugänge zu musikalisch kulturellen Bildungsangeboten? Und wie lassen sich diese erforschen?

Kulturelle und damit musikalisch-kulturelle Teilhabe ist ein in den letzten Jahren vieldiskutiertes Thema. Dabei werden die Begriffe der gesellschaftlichen *Participation* und *Teilhabe* von ganz unterschiedlichen Denk-Positionen erschlossen. In der musikpädagogischen Forschung hat es sich als sinnvoll erwiesen, aus der Sicht des *Befähigungsansatzes*¹ (Sen, 1999), für diesen Kontext adaptiert von Valerie Krupp (Krupp-Schleußner, 2016b), über die Frage individueller Teilhabechancen nachzudenken. Der Befähigungsansatz nach Amartya Sen stellt die individuelle Lebenszufriedenheit und die damit verbundene Freiheit, das eigene Leben nach den eigenen Zielvorstellungen und Interessen frei zu gestalten, in den Mittelpunkt gleichheitsbestrebender Überlegungen.

Während Sen in seinen Darstellungen keine konkreten Handlungsempfehlungen formuliert, gelingt es Bartelheimer (2007), die eher abstrakte Modellierung von Teilhabe im *Capability Approach* an das deutsche Gesellschaftssystem zu adaptieren, indem er reflektiert, welche Implikationen Sens Ansatz für die Vorstellung einer nach Gleichberechtigung strebenden demokratischen Gesellschaft im europäischen Kontext hätte. So schlägt er die Brücke von der vorerst auf Freiheit und Handlungsspielraum im elementaren Sinne (Sen, 2011; Spring, 2011) gerichteten theoretischen Überlegung zur konkreten Anwendbarkeit in gesellschaftlichen Kontexten und Fragestellungen.

Allen theoretischen Überlegungen ist gemein, dass der *Capability Approach* (im Folgenden CA) den individuellen Handlungsspielraum (*Capability*) in den Mittelpunkt der Überlegungen stellt – gemäß der Kant'schen Überlegung, dass nur der wirklich freie Mensch auch handlungsfähig ist (vgl. Kritik der reinen Vernunft, Kant, 1998, S. 521). Diese Handlungsfähigkeit wird durch gesellschaftliche als auch individuelle Faktoren erweitert oder begrenzt. Hier spricht Sen sowohl die Rechte und Pflichten einer jeden Person in einer Gesellschaft an. Auch die Ressourcen einer jeden Person werden unter diesen Gesichtspunkten betrachtet. Hinzu werden auf der gesellschaftlichen Ebene Umwandlungsfaktoren wirksam, die auf die Teilhabechancen unterschiedlicher Personen begünstigend oder erschwerend wirken können. Valerie Krupp weist im musikpädagogischen Kontext beispielsweise auf das Programm JeKits hin (vgl. Krupp-Schleußner, 2016b), in

1 Im Englischen *Capability Approach*, im Folgenden CA abgekürzt

dem Grundschulkindern unabhängig von familiären Ressourcen Zugang zu kultureller Bildung durch Singen, Tanzen oder Instrumentalunterricht gewährt werden soll. Hier wie bei vielen anderen Angeboten ist ein gesellschaftlicher Konsens grundlegend, der Ziele und Ressourcenallokationen umfasst. Auch Musikschulen vertreten den Anspruch, allen Kindern einen möglichst ungehinderten Zugang zu musikalisch-kultureller Bildung zu ermöglichen. Inwiefern dies tatsächlich für uneingeschränkte Gleichberechtigung führt, bleibt noch zu diskutieren.

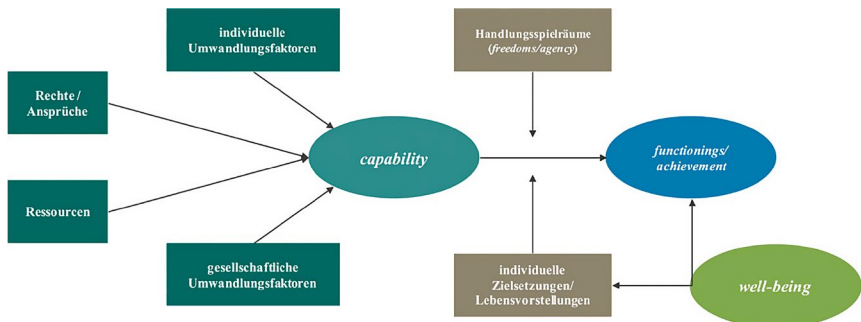
Ein zentraler Ansatz des CA ist aber, nicht so sehr gesellschaftliche Strukturen, sondern das Individuum in den Mittelpunkt zu stellen. Wie Bartelheimer folgerichtig statuiert, ist Teilhabe mit den unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen und der Ressourcenlage als individuell und situativ verschieden zu betrachten und zu analysieren. Dies führt dazu, dass ein wesentlicher Teil der individuellen Handlungsspielräume auch bei einer strukturellen Betrachtung zunächst auch einen Blick auf die Bedürfnislagen einzelner Personen geworfen werden sollte (Bartelheimer, 2007, S. 7). Um Teilhabechancen zu verstehen, muss also nach Bartelheimer die strukturelle Perspektive zunächst verlassen werden. In diesem Kontext werden die individuellen Zielvorstellungen und Werthaltungen gleichermaßen einbezogen wie die individuellen Handlungsspielräume (*agency*²). Die *agency* als individuelle Befähigung, Zugänge zu erhalten, spielt hier eine zentrale Rolle. So kann beispielsweise am Programm JeKits gezeigt werden, dass durch den Zugang zu einem niedrigschwelligen Bildungsangebot (über einen *gesellschaftlichen Umwandlungsfaktor*) ermöglicht werden kann, dass Kinder und Jugendliche gegenüber weiteren Angeboten wie dem weiterführenden Instrumentalunterricht handlungsfähiger sind, da sie einerseits erste musikalische Kenntnisse mit sich bringen, andererseits über erste Zugänge zum Konstrukt *Instrumentalunterricht* erhalten haben (Krupp & Beisiegel, 2021). Für Sen stellt demnach *Agency* die Dimension des *Tätigseins bezüglich aller Ziele* (Sen, 2012, S. 314) dar. Ein erweiterter Handlungsspielraum führt damit zu einem erweiterten Möglichkeitsrahmen (und damit zu einer höheren *individuellen Capability*). Allerdings, und das ist ein wesentlicher Aspekt an Sens Überlegungen, steht nicht die Teilnahme an einem bspw. musikalischen Bildungsangebot oder die Ausübung einer Tätigkeit im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern die individuelle Befähigung, dies bei Interesse tun zu können. Damit betont Sen die Freiwilligkeit (*freedom of choice*), einer wertgeschätzten Tätigkeit (hier konkret als *functioning* beschrieben) nachzugehen. Konkret bedeutet dies, dass nicht nur die Teilnahme eine hohe *Capability* ausmacht, sondern auch die Aussicht auf die freie Wahl, einer solchen Teilnahme oder Ausübung nachzukommen, je nachdem, ob ein Angebot erstrebenswert ist oder nicht. Im Kontext musikalischer Angebote

2 Der Begriff ist schillernd und wird in verschiedenen Studien unterschiedlich akzentuiert. Allen gemeinsam ist die Betonung, dass eine Person aus eigenem Antrieb und mit eigener Kraft etwas bewirkt, das in Übereinstimmung mit eigenen Zielen und Werten steht. (vgl. Hienen 2024, S. 43 f.)

bedeutet dies nicht, dass jedes Kind / jeder Jugendlicher an einer Musikschule Unterricht nehmen muss, um eine hohe Teilhabe zu ermöglichen, dass aber jede/r prinzipiell einen Zugang dazu im Rahmen seiner Möglichkeiten umsetzen kann, schon. Anders als bei Rawls, der sich rein auf die gleichmäßige Verteilung konzentriert (Busch & Lehmann-Wermser, 2018, S. 21; Sen, 2012), ist die gerechteste Verteilung nach Sen dann erreicht, wenn jeder Mensch Zugänge zu solchen Angeboten, die er potenziell hochwertschätzt, in Aussicht hat.

Dabei geht Sen davon aus, dass ein als breit empfundenener Möglichkeitsraum, und damit ein hohes Teilhabepotenzial, zu einer höheren Lebenszufriedenheit führt (*well-being*). Demnach ist es für eine Gesellschaft erstrebenswert, die individuellen Möglichkeitsräume zu erweitern, um Zufriedenheit und Freiheit zu ermöglichen (siehe hierzu auch schematisch Abb. 1). Sen verknüpft hier die individuelle Freiheit mit dem Wohlbefinden ganzer gesellschaftlicher Gruppen auf einer strukturellen Ebene (Sen, 2012, S. 273). Das macht diesen Ansatz so umfassend wie komplex in der Anwendung.

Abbildung 1. Schematische Darstellung des Capability-Approach nach Amartya Sen (2012), Darstellung nach Krupp-Schleußner, 2016, S. 91.



Im musikpädagogischen Kontext konnten Hasselhorn und Kollegen (2022, S. 620), ausgehend von den Überlegungen Krupps, diesen Einfluss auf die Zufriedenheit auch statistisch nachweisen. Allerdings muss an dieser Stelle zwischen einer domänenspezifischen, also auf den Handlungsspielraum in musikbezogenen Kontexten spezifizierte Lebenszufriedenheit und einer allgemeinen Zufriedenheit unterschieden werden (vgl. Krupp-Schleußner, 2016a). Während die Effekte auf die domänenspezifische Zufriedenheit deutlich abzeichnen, stellen sich die Einflüsse auf die allgemeine Zufriedenheit bisher als marginal heraus (Hasselhorn et al., 2022). Daher sollte differenziert auf die Wirkungen von Ermöglichungsstrategien Kultureller Bildung geschaut werden.

Neben der Zufriedenheit wird auch mit demokratie- oder persönlichkeitsfördernden Effekten der Teilhabe argumentiert. So führt der Rat für kulturelle Bildung bspw. mögliche Selbstwirksamkeitserfahrungen im Kontext realisierter

Teilhabechancen an kulturellen Angeboten auf (Rat für kulturelle Bildung e. V., 2021, S. 7).

Ebendiese Wirkungen sind es aber häufig, die der kulturellen Bildung und damit auch musikalisch-kulturellen Bildungsangeboten in Bezug auf ländliche Regionen gern zugeschrieben werden. So ist es ein gängiges Narrativ, die demokratiefördernden und den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärkenden Tendenzen kultureller Angebote als Legitimation zur Daseinsberechtigung und von Kosten ins Feld zu führen (Stoffers, 2020). Solche Zusammenhänge sind, jedenfalls statistisch, kritisch zu betrachten (vgl. Retzar & Eller, 2021, S. 91). In diesem Kapitel wird deshalb Abstand von entsprechenden Narrativen genommen, auch, da aus einer Gerechtigkeitsperspektive nicht zwingendermaßen von einem Nutzen Kultureller Bildung für deren Daseinsberechtigung ausgegangen werden muss.

Capability-Approach in Anwendung in ländlichen Regionen oder: Wie sieht eine theoretische Ausgangslage für den Harz aus?

Auf der Basis des hier skizzierten Rahmens ist zu fragen, wie sich musikalisch-kulturelle Teilhabe unter den Bedingungen ländlicher Regionen wie dem Harz und dem Harzumlant ausgestaltet. Ergänzend zu den zahlreichen Forschungsprojekten, die sich mit Kultureller Bildung in peripheren Regionen beschäftigen (Kolleck & Büdel, 2020; Kolleck et al., 2022), stellen Aspekte kultureller Teilhabe bisher ein Desiderat dar.

Anschlusspunkte geben einige Projekt, die seit 2015 ausführlich mit der Modellierung von musikalisch-kultureller Teilhabe gearbeitet haben. Für den Begriff der Zugänge zu musikalisch kulturellen Möglichkeiten und Bildungszugängen wird hier ein statischer Kulturbegriff zugunsten eines flexiblen (Barth, 2008, Hammel, 2007) abgelöst (Busch & Lehmann-Wermser, 2018, S. 16). Konkret bedeutet das: Es wird die Bandbreite an musikalischen Praktiken, inklusive also digitaler und informeller, beachtet. Wichtig ist dabei deren individuelle Bedeutung.

Neben der bereits erwähnten (domänenspezifischen) Zufriedenheit sind es insbesondere die Zugänge zu und die Inanspruchnahme von musikalischen Bildungsangeboten, die bereits im Rahmen anderer Forschungsprojekte umfangreich untersucht wurden (Beisiegel, 2021; Beisiegel & Krupp, 2021). Als relevante Faktoren lassen sich die Rechte und Ressourcen und der soziodemographische Hintergrund von Kindern und Jugendlichen herausstellen. In diesem Kontext sind das Elternhaus, kulturelle Kapital, die Bildungsaspiration und der direkte Migrationshintergrund als unterschiedliche, einflussreiche Faktoren zu nennen (Lehmann-Wermser & Krupp-Schleußner, 2017, S. 18). Hingegen erweist sich das Haushaltsnettoeinkommen als kein signifikanter Einflussfaktor (ebd.). Bisher noch nicht genauer erörtert sind Bereiche wie die Rolle von informellen Praxen

(Busch & Lehmann-Wermser, 2018, S. 25) und die Einbettungen von regions-spezifischen Besonderheiten wie die ländlicher Regionen (Kopp & Lehmann-Wermser, 2021).

Generell ergeben sich mit Blick auf ländliche Regionen einige Desiderate. So wird bisher häufig indirekt argumentiert, in dem die Einflüsse einer städtischen oder ländlichen Region auch in der Untersuchung von Bildungsungleichheiten meist über die Infrastruktur oder die Bildungsmöglichkeiten, weniger über die Region an sich untersucht werden (Sixt & Aßmann, 2020, S. 38). Theoretisch betrachtet stellen die Infrastruktur und die Bildungsinstitutionen quantifizierbare Größen in der Erschließung der Debatte um Bildungsungleichheit. Gleichzeitig werden damit weitere, die Region ausmachende Größen außer Acht gelassen.

Blickt man also von theoretischem Standpunkt auf ländliche Regionen sind es vor allem die infrastrukturellen Unterschiede, die sich auf die Zugänge von Kindern und Jugendlichen auswirken dürften. Die Entfernung zu Angeboten (und damit in zweiter Linie auch die Infrastruktur in Form von Nahverkehrsnetzen) ist damit einer der Faktoren, an dem sich unterschiedliche Ressourcenlagen von Kindern und Jugendlichen in einer Region wie dem Harz auswirken dürften. So argumentieren Krüger & Schön (2022) mit dem Begriff der Entfernung-sensibilität. In Verknüpfung mit der Bildungsaspiration der Eltern werden so subjektiv wahrgenommene Entfernungen zu naheliegenden kulturellen Angeboten beschrieben. Konkret bedeutet das: Je bildungsferner das Elternhaus, desto gewichtiger wird die Entfernung zu einem kulturellen Angebot bei dessen Wahl empfunden, und in entsprechend große Entfernung rückt die Teilnahme an einem solchen Angebot in diesem Fall (ebd.). Insgesamt haben die Eltern einen erheblichen Einfluss auf die Wahl der Bildungsinstitutionen (Sixt & Aßmann, 2020, S. 41). Auch sie stellen die Entfernung als einen wesentlichen Faktor heraus, hier für die Wahl der Schule (ebd.). Für den außerschulischen Bereich musikalischer Angebote steht eine solche Analyse noch aus.

Eine weitere Rolle spielen die vorhandenen Angebote in der erreichbaren Nähe. In der Region Harz zeigt sich, dass trotz relativ hoher zahlenmäßiger Abdeckung mit etwaigen musikalischen Angeboten (siehe hierzu Kapitel 3: *Mapping – Versuch einer Kartierung und sozialstrukturellen Analyse eines peripheren Raums*) bei weitem nicht alle Kinder und Jugendlichen von diesen Angeboten wissen (weiterführend hierzu auch Kap. 4). Diese Kenntnis unterschiedlicher Angebotsformate und ihrer Prädiktoren lässt sich modellhaft nachbilden (Kopp & Lehmann-Wermser, i. Dr.)³.

Insgesamt zeigt sich, dass von einem komplexen Zusammenspiel vieler Faktoren auszugehen ist, die in die individuelle Teilhabe mit hineinspielen. So lässt sich vermuten, dass auch im Harz infrastrukturelle Parameter stärker wirksam werden. Zu vermuten ist außerdem, dass die Ressourcenlage von Kindern und

3 Dieses Modell wird im weiteren Verlauf des Kapitels vorgestellt.

Jugendlichen bzw. deren Familien einen höheren Einfluss haben, wie beispielsweise schon mit Blick auf die Entfernungen zu Angeboten dargestellt wurde. Als Gegenspieler kommen allerdings engere, beispielsweise im dörflichen Kontext bestehende gesellschaftliche Bindungen infrage, deren Rolle jedoch noch nicht weiter untersucht sind. Sie könnten beispielsweise über vereinsgestützte Angebote, wie Musikvereine sie darstellen, eine kompensatorische Wirkung in Abwesenheit etwaiger institutioneller Bildungsangebote in erreichbarer Nähe entfalten. Mit Blick auf deren Verteilung (siehe Kap. 3) zeigt sich, dass gerade in den weniger besiedelten Gebieten eine zahlenmäßig breite Abdeckung solcher Vereine besteht. Entsprechend beschreibt Lorenz Overbeck die soziale Rolle solcher Ensembles wie folgt:

Die meisten Ensembles sind heute in Vereinen organisiert und haben daher nicht nur bezogen auf Kunst- und Traditionspflege, sondern auch unter gemeinschaftsbildenden wie auch jugendpflegerischen Aspekten einen anerkannt hohen gesellschaftspolitischen Stellenwert. So sind z. B. Musikvereine nicht nur als Orte der Musikpflege zu verstehen, sondern auch als Institutionen kultureller Bildung sowie sozialer und kommunikativer Repräsentanz. (Overbeck, 2018, S. 2)

Ähnlich dazu können Angebote im näheren Umfeld Zugänge bilden, sofern sie echte Alternativen für Kinder und Jugendliche darstellen. Mit dem Verweis auf den gesellschaftspolitischen Stellenwert wird Vereinen allgemein eine große Bedeutung für das soziale Gefüge zugeschrieben. Häufig verstehen Musikvereine sich deshalb auch als gesellschaftlich integrativ und inklusiv (Bons et al., 2021). Wie sich bereits gezeigt hat, ist die Selbst- und Fremdeinschätzung der Vereine im Harz allerdings teils anders. So beschreiben Schülerinnen und Schüler, die nicht im Verein aktiv sind, durchaus auch exkludierende Elemente (Kopp & Lehmann-Wermser, 2023, siehe auch Kap. 4 in diesem Band). Inwiefern diese Tendenz sich auch übergreifend auf die Teilhabe auswirkt, soll in diesem Kapitel untersucht werden. Auch die Schule als Netzwerkknoten und Spielort für kulturelle Aktivitäten könnte einen Einfluss auf das Bedingungsgefüge haben. Aus vorangehender Forschung lässt sich jedoch ableiten, dass Schulen in ländlichen Regionen eine vergleichsweise geringere Breite kultureller Angebote bereitstellen und auch die Schulform bedingend wirkt (Lehmann-Wermser et al., 2010). Bspw. haben Real- und Hauptschulen in der MUKUS-Studie (ebd.) häufig ein deutlich geringeres kulturelles Angebot vorzuweisen. Dörfer mit einer engen Gemeinschaft, wie sie andernorts bereits untersucht wurden, können hier kompensatorisch wirken. Es lässt sich beobachten, dass hier Partizipation als Teil der Integration in gesellschaftliche Kontexte verstanden wird. Damit unterscheidet es sich von in urbanen Kontexten gelebten Partizipationsvorstellungen, die eher als abstraktes, vom Individuum gedachtes Konstrukt verstanden werden. Während der Sen'sche Teilhabeansatz eine individuelle Perspektive fokussiert und in dicht

besiedelten Umgebungen bereits umfassend untersucht wurde, bleibt dies für die ländlichen Regionen zu überprüfen. Eine in diesem Kontext relevante Frage ist auch, inwiefern in der Harzregion unterschiedliche Partizipationsvorstellungen aufeinandertreffen, wenn gesellschaftliche gewachsene Partizipations- und Gemeinschaftsvorstellungen auf durch Zuwanderung herangetragene treffen – handelt es sich doch um ein Gebiet diverser Zu- und Abwanderungsbewegungen in den letzten 30 Jahren.

Welche Voraussetzungen findet man in der Harzregion und welche Rolle spielen außerschulische Bildungsangebote für die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen? Wer weiß von welchen Angeboten, und wer nimmt diese tatsächlich wahr?

Die Rahmenbedingungen unterschiedlicher Angebotsformate wurden in den Kapiteln 3 und 4 umfangreich erörtert. Bevor die Chancen und Perspektiven der Kinder und Jugendlichen auf struktureller als auch auf individueller Ebene genauer untersucht werden, macht es Sinn, einen kurzen Blick auf die musikalischen Freizeitaktivitäten zu werfen, die bereits vielfach in diesem Band angeschnitten wurden.

6.2 Methode

Die Frage nach der individuellen Teilhabe lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Im Projekt *PRETuS* wurden sowohl qualitative als auch quantitative Zugänge gewählt, um sich ihr anzunähern. Im Folgenden wird deshalb zuerst mit inferenzstatistischen Verfahren eine Annäherung an die Rolle außerschulischer Angebote vorgenommen – mit dem Ziel, mögliche Prädiktoren herausstellen zu können.

1. Welche Prädiktoren der Kenntnis musikalischer Freizeitaktivitäten lassen sich identifizieren?
2. Wie verhalten sich diese Prädiktoren mit Blick auf die Teilnahme an außerschulischen musikalischen Aktivitäten in nicht-institutionell angebundenen Ensembles wie dem Vereinsmusizieren oder Angeboten unter kirchlicher Trägerschaft?
3. Wie verhalten sich ähnliche Analysen in Bezug auf den Besuch der nächstgelegenen Musikschule?

Dieser Zugang gilt einer übergreifenden Perspektive. Im Anschluss werden die Ergebnisse aus den quantitativen Befragungen in ihrer Beschaffenheit auf subjektiver Ebene eingeordnet und mithilfe qualitativer Methoden hinterfragt.

Den Schwerpunkt der folgenden Überlegungen bilden verschiedene Regressionsmodelle, die die Kenntnis außerschulischer Angebote und im Besonderen

die Teilnahme an traditionellen Angeboten wie Musikvereinen sowie den Besuch einer Musikschule aus statistischer Perspektive erläutern. Um musikalische Teilhabe in Bezug auf unterschiedliche Angebotsformate eingrenzen zu können, wurde in den folgenden Analysen anhand zweier Regressionsmodelle untersucht, ob sich die musikalischen Möglichkeiten und deren Bedeutung im Außerschulischen durch andere Strukturmerkmale (z. B. das Elternhaus, die Schulform, die Wegzeit zur Schule oder die Verbundenheit mit der Region) voraussagen lassen. Ein Teil der Variablen bildet damit den soziodemographischen Hintergrund ab, andere erfassen die Zufriedenheit mit der Region sowie die musikalische Aktivität in der Schule. Hinzu kommen außerdem das Interesse und Unterstützungsverhalten der Eltern⁴. Die Untersuchung der Kenntnis außerschulischer Vereinsangebote beruft sich dabei auf ein bereits veröffentlichtes mehrfaktorielles Regressionsmodell (Kopp & Lehmann-Wermser, 2023). Im Anschluss wird dann eine logistische Regression die Teilnahme an solchen Angeboten vorgestellt.

Diese Ergebnisse werden daraufhin durch qualitative Perspektiven in Form von Interviewausschnitten kontextualisiert. Die in diesem anschließenden Abschnitt dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf Gruppeninterviews (N = 20), die mit Kindern und Jugendlichen an den zuvor mit Fragebögen erhobenen Schulen geführt wurden. Sie sind Teil einer umfassenderen qualitativen Teilstudie, die entlang der Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet wurden (Strauss & Corbin, 1990).

Welche Aussagen lassen sich also aus dieser Auswahl von Variablen auf die Teilnahme und die Chancen von Kindern und Jugendlichen in ländlichen Regionen treffen? Wie bereits dargestellt, gibt es unterschiedliche Anlaufstellen für Kinder und Jugendliche, um außerschulisch aktiv Musik zu machen. In der untersuchten ländlichen Region stellen diese Angebote im informellen Kontext bspw. traditionelle Angebote dar, wie bspw. in Musikvereinen oder Amateurmusikensembles. Als zweite Möglichkeit gibt es die regionalen Musikschulen, entweder in staatlicher Führung oder als privates Angebot. Darüber hinaus ergibt sich an dritter Stelle außerdem die informellen individuelle Möglichkeiten, wie das Spielen in einer Band, autodidaktische Lernformen und Zugänge und/oder Zugänge durch digitale Technologien. Die letzte Dimension soll an dieser Stelle vorerst ausgeblendet werden, da sie zwar indirekt gestärkt werden kann und unbedingt weiterer Erforschung erfordert, jedoch aus einer strukturdimensionalen Herangehensweise nicht direkt beeinflussbar scheint. Die Kenntnis von außerschulischen Angeboten im vorgestellten Sample wurde bereits an anderer Stelle untersucht (Kopp & Lehmann-Wermser, 2023). Hier zeigt sich, dass weitaus nicht jede Schülerin oder jeder Schüler mindestens ein Angebot in der

4 Dies greift auf eine strukturanalytische übergreifende Perspektive voraus (Kap. 8), die im Anschluss an die explorativen Verfahren in diesem Kapitel dann die Einordnung verschiedener Teilhabemöglichkeiten in den Gesamtkontext versucht.

regionalen Umgebung kennt. Währenddessen konnte aber ein breites Angebot musikalischer Angebote unterschiedlicher Art in der Region festgestellt werden (Kap. 3). Die Gründe für dieses Ergebnis sind, so deutet es sich an, mehrdimensional und reichen von potenziell anderer Interessenslage bis hin zu struktureller Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler. Allerdings lassen sich in diesem Modell erste Prädiktorvariablen herausstellen, die einen statistisch relevanten Einfluss auf die Kenntnis außerschulischer traditioneller Angebote haben. Im Mittelpunkt stehen hier die Angebote, die für Kinder und Jugendlichen neben dem Besuch der Musikschule als institutionelle oder quasi-Institutionelle Angebote zugänglich sind. So werden sowohl vereinsgestütztes Musizieren als auch Angebote unter kirchlicher Trägerschaft wie beispielweise Blaskapellenzüge und Kirchenchöre abgefragt.

In diesem Regressionsmodell⁵ zur Kenntnis dieser Angebotsstrukturen zeigt sich, dass 15,4% der Schülerinnen und Schüler keines der abgefragten Angebote in ihrer Umgebung kennen, 29,5% konnten ein oder zwei unterschiedliche Angebote in ihrer erreichbaren Umgebung ausmachen, und 55% konnten mehr als zwei Angebote.

6.3 Ergebnisse

Kenntnis von Vereinsangeboten in der regionalen Umgebung

Die von Kopp & Lehmann-Wermser in die Modellierung überführten Variablen stecken die drei folgenden Dimensionen ab: a) den sozioökonomischen Hintergrund, b) regionale Aspekte und c) die individuelle musikbezogene Interessenslage. Mit einem $r^2 = 19,6$ erfüllt das Modell einen für sozialwissenschaftliche Untersuchungen bereits hohen Aufklärungsbeitrag.

Deutlich einflussreich auf die Kenntnis solcher Angebote sind in diesem Modell das *Alter*, der *Beruf der Mutter* und der *Bücherbesitz im Elternhaus*. Das zeigt, dass, nicht weiter verwunderlich, das Alter und damit die Entwicklung von Interessen und die Exploration der eigenen Umwelt eine Rolle spielt. Die beiden letztgenannten Einflussvariablen sind Variablen des Elternhauses und decken sowohl das ökonomische Kapital (*Beruf der Mutter*) als auch das kulturelle Kapital (*Bücherbesitz im Elternhaus*) ab. Interessant ist besonders auch, welche Einflussvariablen hier keinen Beitrag zu Gesamtaufklärung liefern. Zu

5 Hinweis: $n = 241$; $r^2 = 0.196$; $F(16, 224) = 4.65$, $p < 0.001$; Kenntnis der Vielfalt musikalischer Möglichkeiten in Summe (aV), nachzulesen bei Kopp & Lehmann-Wermser, 2023.

diesen zählt der *Migrationshintergrund*⁶, das *Geschlecht*, die *Wegzeit zur Schule*, das *musikbezogene Unterstützungsinteresse der Eltern* sowie das *Interesse an musikbezogenen Inhalten in der Schule*. Damit fallen für die Kenntnis erstmals Prädiktorvariablen aus der Aufklärung heraus, die mit dem Interesse zu tun haben oder an anderer Stelle als Chancenungleichheit-verursachende Merkmale identifiziert werden konnten.

Im Vergleich zu anderen Regionen lässt sich also festhalten: Die Kenntnis außerschulischer Vereins- und kirchlicher musikalischer Freizeitangebote hängt mit dem soziodemographischen Hintergrund zusammen. Dass dabei aber im Bildungskontext potenziell Ungleichheit auslösende Variablen wie der Migrationshintergrund und das Unterstützungsinteresse der Eltern keinen Beitrag zur Aufklärung bieten, weist darauf hin, dass die Kenntnis solcher Angebote in dieser ländlichen Region eigenen Bedingungen folgt. Interessanterweise konnte hingegen kein Faktor herausgestellt werden, der die Regionalität als solche mit in das Modell einbezieht.

Modell: Teilnahme am Musikverein

Anlehnend an das Ergebnis aus dieser ersten linearen Regression soll nun untersucht werden, ob sich ähnliche Voraussagen auch für die Teilnahme an einem Vereinsangebot wie auch für die für den Besuch einer Musikschule herausstellen lassen. Es muss allerdings an dieser Stelle ergänzt werden, dass sich in dieser Art des Samplings als Convenience-Sample als auch in explizit dieser Stichprobe einige Variablen, die sich in den Untersuchungen nicht kontrollieren lassen. Zu diesen zählt an erster Stelle der erhebliche Einfluss der Pandemie. Auch können bspw. biografische Aspekte nicht mit abgebildet werden, da nur relativ grob vom Alter und der Schulform geschlossen werden kann. Allerdings können hier für die Angebote als auch für den Vergleich beider Angebotsformen einige Ergebnisse herausgestellt werden.

Teilnahme an Vereinsangeboten

In dem nun folgenden Modell soll einmal genauer auf die Teilnahmen an außerschulischen Ensembleangeboten eingegangen werden, um zu schauen, ob sich Aspekte herausstellen lassen, die eine Teilnahme an solchen Angeboten begünstigen. Die Grundlage bildet eine logistische Regression, welche die Wahrscheinlichkeit dafür berechnet, an einem Musikvereinsangebot teilzunehmen. Als Einflussvariablen werden hier die *Bedeutung von Musik im Elternhaus*, regionale Faktoren

6 Der Migrationshintergrund ist als Einflussvariable im Kontext des Erhebungsgebietes zu sehen. In der verwendeten Stichprobe liegt er mit 7,2% allerdings höher als der Migrationshintergrund z. B. im Kyffhäuserkreis, angrenzend an die Harzregion (2,7%, im Jahr 2016). Daten für die angrenzenden Landkreise stehen aus.

(*Entfernung zur Schule*⁷, *regionale Verbundenheit* und *Schulform*) und individuelle Faktoren (*Alter* und *direkter Zuwanderungshintergrund*) herangezogen.

Die folgenden Darstellungen geben Aufschluss über die Struktur der für die Analyse bereinigten Stichprobe:

Tabelle 1. Samplebeschreibung logistische Regression.

Schulform ⁸	n	%
Gesamtschule	27	7,73
Gymnasium	128	36,67
Freie Gesamtschule (privat)	40	11,46
Realschule	76	21,77
Sekundarschule	78	22,34

In einer um die fehlenden Fälle bereinigten Stichprobe geben 30 Kinder und Jugendliche an, an einem Vereinsangebot oder in einem kirchlichen Angebot teilzunehmen (8,5%). Gegenüber der später betrachteten Musikschule ist somit ein Bruchteil der Kinder und Jugendlichen in einem solchen Angebot tätig.

Tabelle 2. Beschreibung des Kriteriums: Teilnahme am Musikverein.

	n	%
Keine Teilnahme	319	91,4
Teilnahme	30	8,6

Das logistische Regressionsmodell (siehe Anhang 1) erklärt 19,2% der Varianz (korr. $r^2 = .192$) in der abhängigen Variable *Teilnahme an außerschulischen Vereinsangeboten* ($\chi^2(8) = 210.47$; $p = .053$, $n = 349$). Die unabhängigen Variable *Bedeutung von Musik im Elternhaus*⁹ hat einen signifikant positiven Einfluss auf die abhängige Variable. Allerdings überschreitet das Modell die Signifikanzschwelle von $p = 0.05$ mit $p = .053$ und kann deshalb nur unter Vorbehalten

- 7 An dieser Stelle als indirekter Indikator für die Ländlichkeit interpretiert. Die theoretische Annahme ist, dass die Schule im nächstgelegenen Ballungsgebiet liegt, unabhängig, ob es sich dabei um eine Kleinstadt oder eine der Mittelstädte handelt. Somit kann der Schulweg in Minuten eine grobe Auskunft darüber geben, wie weit der Weg in die nächstgelegene Stadt ist. Für weitere Informationen siehe: Kopp & Lehmann-Wermser, 2023.
- 8 Die Grundschule musste in dieser Berechnung ausgeschlossen werden. Es handelt sich hier um eine Form der Berechnung, die eine der Schulformen als Referenz nutzt (siehe Anhang: 2). Die Grundschule ist exklusiv und kann deshalb nicht in Referenz zu anderen Schulen gestellt werden.
- 9 Dieser Mittelwertindex wird aus 5 Variablen gebildet und ist damit robuster als eine einzeln abgefragte Variable. Unterschiede aus solchen Mittelwertindices treten prinzipiell weniger stark auf ($M = 2,2$; $SD = 0,78$), wie auch bei diesem Index anhand der Standardabweichung (SD) abzulesen ist.

interpretiert werden. Insgesamt zeigt sich, dass die Stichprobe von $n = 349$ zu gering ist, um die Signifikanzniveaus für weitere Variablen ausreichend trennscharf darzustellen. Unter diesen Gesichtspunkten sind die Variablen *Regionale Verbundenheit*, *Entfernung zur Schule*, *Alter* und der *Besuch der Schulform: Gymnasium* weiter zu untersuchen, da die Signifikanzwerte um $p = .05$ liegen. Hier ist davon auszugehen, dass bei einer größeren Stichprobe für kleine Effekte ($f^2 = 0,02^{10}$) eindeutiger Ergebnisse errechnet werden könnten¹¹.

Davon ausgegangen, das Modell könne durch eine größere Stichprobe dieses Modell bestätigt werden, lassen sich einige Tendenzen aufzeigen. Interessant sind insbesondere die regionale Verbundenheit und der Besuch des Gymnasiums. Die Schulform, hier in Referenz zum Besuch der Sekundar-/Realschule, hätte demnach einen negativen Einfluss auf die Teilnahme an einem Musikverein. Konkret steigt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind oder Jugendliche/r mit dem Besuch des Gymnasiums um das 2,4fache (*Odds Ratio* = 2,371¹²) gegenüber dem Besuch einer Sekundar- oder Realschule. Das Konfidenzintervall [-0,052, 1,843] weist jedoch darauf hin, dass diese Werte unter Vorbehalten zu betrachten sind. Eine ähnlich nah am 5 %-Konfidenzniveau liegenden p -Wert weist auch die *regionale Verbundenheit* aus. Hier bedeutet eine Veränderung um einen Skalenpunkt nach oben die Erhöhung um das 1,6fache (*Odds Ratio* = 1,67). Das Alter und die Entfernung zur Schule sind hingegen zu vernachlässigen, da sie keinen inhaltlichen Beitrag liefern (*Odds Ratio* ist nahe 1).

Entgegen der Annahme lässt sich für den direkten *Zuwanderungshintergrund* kein Zusammenhang statuieren. Dies ist deshalb auffällig, da es sich bei den abgefragten Prädiktoren um Angebote handelt, die häufig sehr stark mit der regionalen Tradition verankert sind, und teils als nicht zugänglich von Kindern und Jugendlichen empfunden werden, die nicht stark in den regionalen gesellschaftlichen Kreisen verankert sind (Kopp & Lehmann-Wermser, 2023).

10 Wald-Teststärke für logistische Regression. $N = 349$, 8 Prädiktoren, Signifikanzniveau von $\alpha = 0.05$ für kleine Effekte ($f^2 = 0.02$, $\beta = .752$) für mittlere Effekte ($f^2 = 0.15$, $\beta = .99$)

11 Das Signifikanzniveau als hartes Kriterium wird diskutiert, da es einen rein rechnerischen Zusammenhang mit der Stichprobengröße gibt. Liegen Werte nah an der Schwelle zu einem signifikanten Ergebnis, also $p < .05$, dann können sie nur unter Vorbehalten interpretiert werden. In diesen Fällen schafft eine größere Stichprobe Abhilfe, da sie die Wahrscheinlichkeit für einen falsch-positive Annahme, also der fälschlicherweise Annahme einer Hypothese (Fehler 1. Art, alpha-Fehler), verringern. An dieser Stelle können die Konfidenzintervalle Aufschluss geben.

12 Die *Odds Ratio* kann interpretiert werden als die Veränderung der Wahrscheinlichkeit für ein Ereignis, hier die Teilnahme am Vereinsleben, wenn sich die betreffende Variable um einen Skalenpunkt erhöht. Ein Beispiel: Die *Odds Ratio* für die *regionale Verbundenheit* beträgt 1,67. Die *reg. Verbundenheit* wurde auf einer Skala von 1–5 abgefragt. Würde die Antwort für die *reg. Verbundenheit* um einen Punkt steigen, steigt die Wahrscheinlichkeit für die Teilnahme um das 1,6-fache. Dieses Ergebnis gilt nur, wenn alle andere Variablen des Modells fixiert sind, also den Wert nicht ändern. Eine *Odds Ratio* von 2,5 ist dennoch als schwacher Effekt zu interpretieren (Chen, Cohen & Chen, 2010).

Was lässt sich aus diesen Ergebnissen schließen? Neben methodischen Herausforderungen, die die Aussagekraft einiger Variablen für das Modell einschränken, lassen sich erste Annahmen darüber treffen, von welchen Faktoren es abhängt, ob Kinder und Jugendliche in einem der genannten Angebote aktiv werden. Den wirkmächtigsten Faktor bildet auch hier die *Bedeutung von Musik im Elternhaus*, und entgegen den Erwartungen werden weder regionale Faktoren wie der *Weg zur Schule* noch der vermutete direkte *Zuwanderungshintergrund* für diese Stichprobe wirksam. Es wird deutlich, dass die Teilnahme davon abhängt, aus welchem sozialen Umfeld die Kinder und Jugendlichen kommen und ob dieses musikalische Freizeitaktivitäten für unterstützungswürdig hält. Außerdem lässt sich die regionale Verbundenheit herausstellen. Weiter zu untersuchen ist, warum die Entfernung zur Schule hier keinen Beitrag leistet, da eigentlich davon auszugehen wäre, dass mit der steigenden Ländlichkeit auch die Teilnahmen an Vereinen steigen, immerhin handelt es sich um eine Kulturform der sehr ländlichen Regionen, die in den Mittelstädten der Region nicht vertreten sind.

Modell: Besuch der Musikschule

Als ein weiteres Modell und damit als Kontrast zu der Teilnahme an einem außerschulischen Vereinsangebot wurde der Besuch der Musikschule untersucht (siehe Anhang, Tabelle 2). Für die Modellierung wurden die gleichen, für die beiden vorangehenden Modelle bereits vorgestellten Variablen, nun zur Vorhersage des Besuchs einer Musikschule herangezogen.

Untersucht man den Besuch einer Musikschule, dann lässt sich mit dem Datensatz und den vorliegenden Variablen zum soziodemographischen Hintergrund, den Standortfaktoren und der Schulwahl ein signifikantes logistisches Modell rechnen mit einem Aufklärungsanteil der Varianz von $r^2 = .145$ ($\text{Chi}^2(8) = 17.739; p = .038; n = 206$). Dies entspricht einer Varianzaufklärung von 14,5%. Wie unterscheidet sich dieses Modell nun von dem zur Teilnahme am vereinsgestützten Musizieren?

Auffällig ist, dass auch hier die einzige Variable, die sich als signifikant wirksam für die Teilnahme herausstellen lässt, die der *Bedeutung von Musik im Elternhaus* ist. Mit einer *Odds Ratio* = 2,52 wirkt sie sich noch stärker aus, als es bei den Vereinen u. Ä. der Fall ist. Auffällig ist, dass auch in diesem Modell keine der weiteren Faktoren, weder die *Entfernung zur Schule* als auch bspw. die *Schulwahl* einen Einfluss zu haben scheint. Ähnlich sieht es bei der Frage nach dem Migrationshintergrund aus. Allerdings ist der Migrationshintergrund in dieser Analyse mit Vorbehalten zu betrachten, da die Samplestruktur mit $n = 15$ nur einen geringen absoluten Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund aufweist (7,1% von $n = 206$). Insgesamt zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den beiden Angebotsformen, jedenfalls was die Aufklärung der Teilnahme durch Faktoren

des soziodemographischen Hintergrundes, unterschiedlicher Standortfaktoren und der besuchten Schule betrifft. Dieser Aspekt bedarf weiterer Untersuchung.

Individuelle Perspektiven auf die musikalischen Freizeitaktivitäten im erreichbaren Umfeld – qualitative Perspektiven

Einen Zugang zu den Interessen und Haltungen von Kindern und Jugendlichen können die im Rahmen der Studie geführten Interviews bieten. Mit ihrer Hilfe kann genauer erörtert werden, wie die Teilhabe und unterschiedliche Teilhabefaktoren aus der subjektiven Perspektive der befragten Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden. In den Interviews haben die Kinder und Jugendliche detailliert darüber gesprochen, welche Möglichkeiten sie zur musikalischen Aktivität in ihrem Umfeld kennen, worin sie Einschränkungen wahrnehmen und welche Wünsche sie über die bisher ausgeübten Tätigkeiten ihrer Freizeit hinaus hegen. Im folgenden Teil soll einmal auf diese Individualperspektive eingegangen werden.

Welche Angebote benennen die Befragten, wenn sie über ihre musikalischen Freizeitaktivitäten sprechen? Welche Möglichkeiten können sie aufzeigen und wie verhalten sie sich zu diesen?

Im Wesentlichen werden für den außerschulischen Bereich drei Gruppen unterschiedlicher Akteure benannt: Diese sind a) die Musikschule(n), b) kirchliche Organisationen und c) Musikvereine, Marschkapellenzüge und weitere musikbezogene Vereinsangebote oder Vereine, die über eine Musiksparte verfügen, wie beispielsweise in einem Fall die freiwillige Feuerwehr. Wie schon im Kapitel 4 sichtbar wurde, nehmen die Kinder und Jugendlichen ihre Chancen zur Teilnahme in den drei Strukturen sehr unterschiedlich wahr. Insgesamt werden aber Grundzüge deutlich, die im Folgenden einmal dargestellt werden sollen. Insbesondere, wenn man Möglichkeiten bezüglich produktiver Praxen genauer beleuchtet, stehen diese teils konträr zu den theoretischen Annahmen, mit denen die Erforschung ländlicher Räume teils verbunden sind: Der Nicht-Erreichbarkeit kultureller Angebote.

An erster Stelle steht die Institution Musikschule. Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen nennt die Musikschule als den Ort, an dem sie Instrumentalunterricht erhalten, den sie aufsuchen würden, um ein Instrument zu lernen und der für sie auch als erreichbar scheint.

„Ich würde es von mir aus lieber mit einem Lehrer lernen. Meinen Eltern wäre es, glaube ich, egal, weil ich solls selbst entscheiden. Und ja. Also ich würde es lieber mit einem Lehrer machen.“ (Oskar¹³, 5. Klasse, Gymnasium, Mittelstadt)

Die Musikschule ist damit auch die Institution der Wahl, wie *Oskar* deutlich macht. Entsprechend kurz ist der Weg auch in musikschulinterne Ensembles, in denen einige Jugendliche engagieren. Der Unterricht wird hier auch mit Qualitätskriterien verbunden, welche von den Befragten sowohl herausgestellt werden, beispielsweise indem sie zur Abgrenzung gegenüber dem Vereinsmusizieren oder einem informellen Weg mithilfe digitaler Technologien herangeführt werden. Sie verbinden mit der Musikschule das Gefühl, dass sie sich in dieser Institution darauf verlassen können, die richtige Ansprechperson zu finden und einen qualitativ hochwertigen Unterricht genießen zu können. Teils führt aber eben dieser an der Musikschule vorausgesetzte Qualitätsanspruch später auch zu dessen Abbruch. Insbesondere, wenn es um die Stückwahl und um Wettbewerbe wie Jugend-Musiziert geht, fühlen sich die Schülerinnen und Schüler weniger in ihren Interessen vertreten.

Anders sieht es aus, wenn über das Chor- und Ensembleangebot unter kirchlicher Trägerschaft gesprochen wird. Hier gibt es sehr unterschiedliche Haltungen. Insbesondere wird deutlich, dass für viele Schülerinnen und Schüler hier das Gruppenerlebnis im Vordergrund steht. Die Kirchen stellen hier Aufführungsort für unterschiedliche Projekte und Ensembles, Chöre und aber auch Bands dar.

„Ja bei mir war das immer von der Kirche aus sehr stark. Also so Kinderchor, Jugendchor, das war alles immer mit der Kirche vernetzt. Und das, da war ich auch immer so sehr aktiv, sage ich jetzt mal [...]. Das war jetzt nicht, weil das von der Kirche aus war und wir jetzt alle super gläubig oder so sind, sondern das halt das Angebot war. Aber das gibt es mittlerweile auch alles nicht mehr.“ (Sina, 13. Kl., Gymnasium, Mittelstadt)

In einigen Fällen übernehmen die Kirchen eine gemeinschaftsbildende Rolle, wie in anderen Kontexten Jugendzentren oder -clubs, wenn, wie eine Befragte darstellt, die Kirche dorfzentraler kultureller Dreh- und Angelpunkt ist. Deutlich wird aber auch, dass hier auch die Begrenztheit der Alternativen im unmittelbaren Umfeld alle Kinder und Jugendlichen in kirchlichen Angeboten zusammenbringt. Vereinzelt engagieren sich Schülerinnen und Schüler über die Teilnahme hinaus dann selbstständig in koordinierenden Rollen, bspw. als Teamerin. Sie bringt auch zum Ausdruck, dass es das Angebot derzeit nicht mehr gibt.

Hingegen gibt es auch kritische Stimmen zur Verbindung mit kirchlichen Institutionen. So weisen einige Kinder aus den Jahrgängen 4 und 5 darauf hin, dass sie in der Grundschule keine Wahl gehabt hätten, ob sie am Schulgottesdienst und

13 Die Interviewten sind pseudonymisiert, das Geschlecht wurde beibehalten.

anderen mit der Kirche verbundenen Angeboten teilnahmen. Vereinzelt würden sie kirchlich organisierte Angebote lieber ablehnen. Auch sei hier die Angebotsform und -vielfalt auf das persönliche Engagement einzelner zurückzuführen, was auch zu sehr unterschiedlich umgesetzten und angenommenen Formen führe.

Auch die Musikvereine werden sehr kontrovers wahrgenommen. Obwohl sie in der Region vertreten sind (siehe Kap. 3) und teils auch auf Kinder und Jugendliche zugeschnittene Formate anbieten, Teilnehmende Unterricht nehmen können oder Instrumente gestellt bekommen, lassen sich nur vereinzelt Kinder finden, die in einem solchen Verein teilnehmen oder teilgenommen haben. Ein Jugendlicher erzählt sogar davon, dass sein Trompetenlehrer der Musikschule ihn dazu ermutigt hat, bald in einem Vereinsensemble mitzuspielen und mit ihm entsprechendes Notenmaterial im Unterricht bespricht. Solche Verbindungen zwischen Vereinen und Musikschulen sind jedoch eher vereinzelt anzutreffen.

Verschiedenartig wird jedoch auch betont, dass diese Angebote keine seien, von denen sich die Jugendlichen angesprochen fühlten. Im Gegensatz scheint einem Großteil der Schülerinnen und Schüler der Bezug zu diesen Kulturformen zu fehlen. Diejenigen, die mit Vereinen in Berührung kommen, kommen das häufig über den familiären Kontext oder Freundinnen und Freunde, die bereits im Verein spielen. Vereine haben deshalb insofern eine Sonderstellung, als dass der Zugang zu Ihnen ganz erheblich vom sozialen Kontext abzuhängen scheint. Die Zugänglichkeit und die Möglichkeiten zur Teilnahme scheinen hier ganz eigenen Regeln zu folgen (Kopp & Lehmann-Wermser, 2023). Dieser Befund ist auch deshalb so interessant, weil Vereinsstrukturen in ländlichen Regionen häufig zugeschrieben wird, dass sie besonders niedrigschwellig seien und unabhängig von den finanziellen Möglichkeiten des Elternhauses alle Kinder und Jugendlichen potentiell erreichen könnten. Dies scheint in der untersuchten Region nicht der Fall zu sein.

„Die ganzen Jungen, die da schon von Kindheit wohnen und die Angebote kennen, werden immer älter dann auch und die Jungen, die wenigen jungen Leute, die da wieder hinziehen mit Kindern, die kennen die Angebote nicht. Und dadurch stirbt das alles aus.“ (Sebastian, 9. Kl., Gymnasium, Mittelstadt)

Sehr treffend beschreibt hier Sebastian, ein jugendlicher Befragter, die Herausforderungen, vor denen Musikvereine und andere Verein Strukturen in der Herz Region stehen. Diese führt er unter anderem darauf zurück, dass durch den Bevölkerungszuwachs und Abwanderung einige der Kinder und Jugendlichen, die eigentlich im Kontakt zu den Vereinen aufgewachsen sind, wegziehen würden, während zugezogene Familien und damit die Kinder schwerer Bezug zu diesen regionalen, spezifischen Kulturformen herstellen können. Eine Identifikation mit dem regionalen Kulturgut scheint aus dieser Perspektive der Kinder und Jugendlichen meist auszubleiben. Im Harz, einer Region mit erheblicher

Bevölkerungsveränderung in den letzten 30 Jahren, ist dieser Faktor als besonders stark einzuordnen. Hinzu kommt die relativ geringe öffentliche Sichtbarkeit eines Großteils der Vereine, die über die jährlichen öffentlichen Auftritte hinaus nicht in den Vordergrund und an potenziell Interessierte herantreten. Während die Befragten in vielerlei Hinsicht auch herausstellen, warum sie Musikvereine auf persönlicher Ebene nicht als ein adäquates Angebot zu ihren Interessen sehen, lässt sich hierin eine strukturelle Herausforderung aufzeigen, die darüber hinaus dafür mitverantwortlich scheint, dass diese Angebote neben der subjektiv empfundenen Attraktivität auch prinzipiell nicht als eine Form der Freizeitaktivität in Betracht gezogen werden. Hinzu kommt, dass sich eine immanente Fremdheit ländlich-spezifischer Kulturformen für diejenigen ausmachen lässt, die nicht im familiären Kontext mit solchen in Berührung kommen. Diese Fremdheit äußert sich in den meisten Fällen unspezifisch, ist aber teils auch auf die Art der Gruppenaktivität und die Rituale und Bedingungen zurückzuführen, die für Kinder und Jugendliche außerhalb solcher Angebote schwer einschätzbar scheinen. Wenngleich die Vereine mit ihrem Auftreten einen Teil der regionalen Identität ausmachen und als solche von den Befragten auch beschrieben werden, bleiben die Traditionen und Bräuche weitestgehend vage.

Diese Befunde stellen in gewisser Weise die Erwartungen an die Akteure im Feld auf die Probe. Die Nähe zur Musikschule lässt sich teils zurückführen auf die enge Verknüpfung mit dem schulischen Werdegang. So zeigen sich einige Schnittpunkte zwischen den in der Schule besuchten Angeboten und dem späteren Besuch einer Musikschule, beispielsweise durch Bläserklassen- oder musikalische Nachmittagsangebote, die sich auf den Akkordeon-, Gitarrenunterricht oder ähnliche Instrumentenlernformate und die Weiterleitung an die Musikschule zurückführen. Teils werden diese AGs auch von Personal der nächstgelegenen Musikschule durchgeführt oder in Kooperationsbeziehungen angeboten. So wachsen die Kinder und Jugendlichen mit Bezug zur Musikschule auf, der wesentlich näher ist als zu traditionellen Kulturformen. Hinzu kommt die als gut beschriebene Erreichbarkeit der Musikschulen und ihrer Stützpunkte in der Region. In gewisser Form werden auf diese Weise die durch die infrastrukturellen Bedingungen einer ländlichen Region entstehenden Leerräume, die früher und in anderen Regionen auch heute durch die Musikvereine gefüllt werden stärker durch die Musikschulen übernommen. Auch wenn beide Institutionen nicht in einer direkten Konkurrenz zueinander stehen, wirkt sich die begrenzte Freizeit der Schülerinnen und Schüler auch in den Teilnahmen aus.

Blickt man nun noch einmal auf den an der Musikschule gelebten Qualitätsanspruch und damit verbundene Abbruchs-Biographien, dann suchen die Jugendlichen nach lockeren Formen der musikalischen Aktivität. Dass für einen Teil von Ihnen, vorausgesetzt, sie spielen ein in die Besetzung Instrument, an dieser Stelle Musikvereine und/oder mögliche Jugendensembles unterschiedlicher Vereine eine Alternative darstellen könnten, bleibt weitestgehend unbeachtet,

möglicherweise auch, weil die Vereinskultur und der Instrumentalunterricht an der Musikschule so verschieden attribuiert sind.

Musikvereine könnten also in unterschiedlicher Weise kompensatorisch wirken, blickt man beispielsweise auf die Grundausrüstung mit Instrumenten oder die Möglichkeit, in einem informellen Ensemble mitzuspielen. Dass dies jedoch nur sporadisch stattfindet, ist einerseits auf die Konzentration auf die Musikschulen zurückzuführen, andererseits scheinen hier „kulturelle Schranken“ wirksam zu werden. Die Zugänge zu einer solchen Teilnahme sind damit begrenzt durch vielfältige Faktoren, wie herausgestellt werden kann. Dass dabei weniger die finanziellen Voraussetzungen noch die infrastrukturellen Bedingungen, wie bspw. die Entfernung, limitierend wirken, ist ein neuer Befund.

Strukturelle Perspektive auf das Kulturangebot

Wie nehmen Kinder und Jugendliche das Kulturangebot strukturell in ihrer Umgebung wahr?

Blickt man auf das übergreifende Kulturangebot und die Konzertveranstaltungen, dann unterscheiden die Befragten zwischen traditionellen regionalen Kulturen und dem Anschluss an kommerzielle Pop- und Schlagerkultur.

Die regionale Kulturlandschaft spielt sich größtenteils auf verschiedenen Festlichkeiten und Veranstaltungen ab. Hierzu zählen verschiedene Dorffeste, Schützenfeste, das Erntedankfest u. a. Diese Veranstaltungen werden auch von regionalen Vereinen mitgestaltet und die Kinder und Jugendlichen berichten, dass diese Abläufe, Umzüge und ihre Regelmäßigkeit als bedeutsam empfunden werden. Die Inhalte werden als weitestgehend traditionell und regional gestaltet beschrieben. Standortbedingungen werden hier nicht wirksam, da die Umzüge im eigenen Dorf oder der nächstgelegenen Kleinstadt stattfinden.

Anders sieht es beim überregionalen Kulturangebot aus.

„Also muss man schon reisen. Nach Berlin oder Leipzig. Also zu Sachen, wo ich mich jetzt für interessiere. Oder Magdeburg. Aber Magdeburg ist eher selten. Und ja also hier in der Nähe ist echt groß nichts. Manchmal sind irgendwelche Feiern oder sowas im Freibad oder so, wo dann ne Bühne steht mit einem DJ oder so. Aber so ein richtiges Konzert, da muss man dann schon fahren.“ (Tim, 13. Kl., Gesamtschule, Kleinstadt)

In Bezug auf Konzerte national bekannter Künstlerinnen und Künstler beschreiben die Befragten häufig, dass sie weite Wege zurücklegen müssten, um die Konzerte zu besuchen. Während ältere Schülerinnen und Schüler solche Reisen eigenständig sind, sind Jüngere auf die Unterstützungsbereitschaft und die finanziellen Ressourcen der Eltern angewiesen. In die Region kommen hingegen eher Schlagerbands (Santiago) und Künstler wie Roland Kaiser.

Zufriedenheit mit den individuellen Verwirklichungschancen

Was lässt sich ergänzend zu den dargestellten Ergebnissen über die Zufriedenheit (*wellbeing*) der Kinder und Jugendlichen in der Region aussagen?

Deutlich wird, dass die Kinder und Jugendlichen ein positives Bild von ihrer Region und den darin erreichbaren Angeboten zeichnen. Die pandemiebedingten Einschränkungen werden als tiefgreifend empfunden, sollen aber an anderer Stelle genauer erläutert werden. Mit zunehmendem Alter sind sich die Befragten darüber bewusst, dass sie in einem städtischen Umfeld eine größere Vielfalt in Anspruch nehmen könnten, verweisen aber auch auf die Vorteile ihrer Region. Dies trifft allerdings nur auf die produktiven Praxen zu, während die rezeptiven Möglichkeiten mitunter als sehr eingeschränkt verstanden werden (siehe oben, hierzu auch Kap. 4). Wie herausgestellt werden konnte, hat die individuelle Werthaltung gegenüber den Angeboten einen erheblichen Einfluss auf die Zufriedenheit mit den Möglichkeiten und auch darauf, ob infrage kommt, an diesen teilzunehmen. Die hohe Zugänglichkeit an den Musikschulen mag miterklären, weshalb die Zufriedenheit mit den Angeboten in der Region hoch ist. Aus der theoretischen Annahme des CA ist demnach ein hohes domänenspezifisches *Wellbeing* bei den Teilnehmenden der Interviews zu konstatieren.

Zugänge zu kulturellen Angeboten auf dem Land: Einordnung und Verhältnisse

Blickt man nun einmal übergreifend auf die von den Kindern und Jugendlichen im Interview beschriebenen Möglichkeiten zur Teilhabe und ihre realisierten Teilnahmen, dann ließe sich davon ausgehen, dass sie über hohe Teilhabechancen verfügen. Unter anderem trifft dies auch auf einige Schülerinnen und Schüler zu, die sich ihrer Potenziale für Freizeitaktivitäten bewusst sind, aber diese aus guten Gründen nicht ergreifen.

Tim: „[...] deswegen waren meine Ambitionen auch nicht so groß und deswegen habe ich mich da auch nicht sonderlich reingehangen. Aber ich denke, wenn man sich dafür interessiert und noch ein bisschen mehr, ja Elan mitbringt, dann kann man hier schon ganz gut Gitarre lernen.“

[...]

Hans: „Also ich denke, wenn man das möchte, dann hat man schon gute Möglichkeiten. Ich war jetzt noch nicht an vielen anderen Musikschulen, aber die in OI ist auf jeden Fall schon ...“ (13. Kl., Gesamtschule Kleinstadt)

Solche und ähnliche Aussagen zeigen, dass sich insbesondere ältere Schüler bewusst für oder gegen musikalische Freizeitangebote entscheiden. Damit ist dieser Gruppe nach dem Capability-Approach eine hohe Teilhabe in dieser Domäne

zuzuordnen. Anders sieht es bei den Kindern und Jugendlichen aus, die gerne an einem Ensemble-Angebot teilnehmen würden, denen es aber an Ansprechpersonen oder Anlaufstellen fehlt. Solche nicht-realisierten *functionings* weisen auf eingeschränkte Teilhabechancen hin. Dies äußert sich beispielsweise in der beschränkten Auswahl unterschiedlicher Formate an der Musikschule oder auch in der Schule. Insbesondere Grundschulen¹⁴ können häufig nur ein eingeschränktes Musikangebot umsetzen, dabei hätten sie das Potenzial inne, auch den Kindern Möglichkeiten der Teilhabe zu eröffnen, die sie auf anderem Wege nicht realisieren können. Auch an den Musikschulen richtet sich das Angebot nach den vorhandenen Lehrkräften – sobald eine Lehrkraft ausfällt, kann es dauern, bis die Stelle neu besetzt ist. Verschiedentlich wird außerdem auf dem Abbau von Ensembles hingewiesen. So können nicht alle Wünsche nach musikalischer Aktivität der Schülerinnen und Schüler erfüllt werden. Dass jedoch ein Angebot aufgrund der Entfernung tatsächlich nicht erreicht werden kann, wird nur in einem Fall konkret angesprochen.

Teilweise kompensieren die Kinder ihre Wünsche durch digitale Angebote wie den kostenlosen videobasierten Tutorials auf bekannten Videoplattformen.

I: „Das heißt, könntest du dir auch vorstellen noch Unterricht zu nehmen oder ist das jetzt erstmal so eine gute Möglichkeit, das auch noch zu deinem Flötenunterricht zu lernen.“

Olivia: „Also ich .. würde das gerne auch mal so mit einer Frau sozusagen, mit ner echten Frau [...] Mit ner Lehrerin zusammen lernen.“ (Olivia, 4. Kl., ländl. Grundschule)

Jedoch machen sie deutlich, dass sie sich eigentlich den Unterricht bei einer Lehrkraft wünschen. Selten hingegen weisen sie dabei auf fehlende finanzielle Mittel hin. Benachteiligung wird in den Interviews im Wesentlichen in den Anlaufstellen für kulturelle Bildung sichtbar, in wenigen Fällen werden finanzielle Hürden benannt.

Limitationen

Die Annahme, dass eine wesentliche Stellschraube in der Sichtbarkeit musikalischer Angebote läge und weitere Benachteiligungsfaktoren hingegen nicht aufgezeigt werden können, ist jedoch aus verschiedenen Gründen kritisch einzuordnen.

14 Gerade in den gering besiedelten Gebieten der Harzregion sind die Grundschulen häufig einzügig und teils deutlich unter der maximalen Klassenstärke, sodass auch wenn die personellen und finanziellen Ressourcen dafür zur Verfügung ständen, nicht ausreichend hohe Teilnehmerzahlen zustande kämen. Hinzu kommen weitere Herausforderungen wie der akute Musiklehrkräftemangel, insbesondere in ländlichen Regionen. Lehmann-Wermser et al. (2020).

Es gibt unterschiedliche Anhaltspunkte, die darauf hinweisen, dass mögliche Benachteiligungsfaktoren nicht direkt im Datensatz zu finden ist, sondern als Negativpause zu den oben dargestellten Verhältnissen verstanden und konstruiert werden müssen. Entlang der erhobenen quantitativen Daten lässt sich herauszustellen, dass es sich in der Samplestruktur um eine sehr positiv selektierte Zusammenstellung von Befragten handelt. So gibt über die Hälfte der Befragten in den Fragebögen an, ein Instrument zu lernen (53,1 % bezogen auf die Gesamtstichprobe), 18,3 % nehmen derzeit Unterricht an einer Musikschule. Im Bundesdurchschnitt geben hingegen für das Jahr 2019 nur 8,7 % der Jugendlichen unter 18 Jahren an, Unterricht an der Musikschule zu nehmen (deutscher Musikrat & Deutsches Musikinformationszentrum, 2022, S. 6). Diese optimistische Zusammensetzung lässt sich durch die Datenakquise nachverfolgen. Auch durch die Lehrkräfte fand, trotz entgegensteuernder Hinweise, bereits eine Selektion der zu befragenden Klassen statt, und auch bereits während der Schulakquise wurde deutlich, dass vor allem die Schulen zu einer Teilnahme an der Studie bereit waren, die kulturelle Bildung und kulturelle Bildungsangebote für wichtig und erstrebenswert halten. Darüber hinaus haben sich zu den Interviews insbesondere die Kinder und Jugendlichen bereit erklärt, die musikalischen Freizeitaktivitäten bereits nachgehen oder prinzipiell an solchen Formaten interessiert sind. Insgesamt können die Ergebnisse aus den Interviews ein Abbild der Teilhabebedingungen zeichnen, allerdings sind sie nicht als absolut zu betrachten, da zu vermuten ist, dass die Dunkelziffer derjenigen, die nicht alle gewünschten *functionings* realisieren können, deutlich höher ist.

Aber auch auf individueller Ebene gibt es zudem weitere Faktoren, die die Sichtbarmachung von Nichtteilhabe erschweren. So stellte sich insbesondere bei Jüngeren das Format *Gruppeninterview* als nachteilig heraus, da kaum jemand über Benachteiligung gesprochen hat. Neben Aspekten der sozialen Erwünschtheit im Klassenkontext scheinen außerdem Identifikationsfragen mit dem Nachmittagsangebot und den realisierten Freizeitaktivitäten einherzugehen.¹⁵ Zudem lassen sich Fragen der Kenntnis und der Erreichbarkeit unterschiedlicher Angebotsformate nicht hinreichend anhand des Interviewmaterials trennen. An einigen Stellen formulieren die Befragten ihr Desinteresse an den erreichbaren Angeboten – allerdings ohne Hinweise darauf, ob sie sich mit einer Teilnahme beschäftigt haben, sie überhaupt in Erwägung ziehen oder sich mit gutem Grund dagegen entschieden haben. Deutlich wird auch, dass insbesondere

15 Bezeichnend ist an dieser Stelle eine Interviewsequenz, in der ein Junge erst im Gespräch mit der interviewenden Person und den anderen Kindern merkt, dass er eigentlich gern Angeboten nachgehen würde, die in seinem Umfeld erreichbar wären, von denen er aber bisher nicht wusste. Andere Kinder dieser Interviewrunde lachen ihn daraufhin aus, was dazu führt, dass er im weiteren Verlauf seine Wünsche eingeschränkter berichtet. Dieses Beispiel sozialer Kontrolle in Peerkontexten macht deutlich, dass die Erhebung von Benachteiligung in solchen Interviewkontexten komplex sein kann.

Benachteiligungsfaktoren von den Kindern und Jugendlichen teils nicht erkannt, teils nicht benannt werden. Alles in allem scheint deshalb das Gegenstück zur beschriebenen realisierten Teilhabe, also in Form struktureller Benachteiligung im Interview insbesondere mit jüngeren Kindern schwer zu ergründen. Anlass für eine solche Annahme gibt auch das zuvor vorgestellte Regressionsmodell. Die Ergebnisse verweisen auf sozio-demographischen Hintergründe, die die Kenntnis unterschiedlicher Angebote bedingen. Gleichzeitig sind solche Aspekte für Kinder und Jugendliche besonders schwer sichtbar zu machen.

Bei diesen theoretischen Überlegungen sollte nicht unerwähnt bleiben, dass auch unter den Schülerinnen und Schülern, die musikalische Freizeitangebote besuchen und vermeintlich hohe Teilhabechancen genießen, der Handlungsspielraum eingeschränkt sein kann. Diese Phänomene eingeschränkter *Agency* sind besonders bei Jüngeren anzutreffen, wenn die Eltern oder bspw. die gewählte Bläserklasse die Entscheidungsfreiheit einschränken. Allerdings konnten in den Interviews kaum solche Situationen herausgestellt werden – die Kinder und Jugendlichen stellen sich ausnahmslos als die entscheidende Kraft dar. Ohne dies an dieser Stelle zu vertiefen, kann auch hier eine eingeschränkte Entscheidungsfreiheit vermutet werden.

Zu guter Letzt wurde die Pandemiesituation an vielen Phasen als hochgradig einschränkend empfunden, sei es durch digitale Proben, die keine echte Interaktion zuließen, oder auch, wenn Ensembleangebote auf unbestimmte Zeit ausgesetzt und/oder ganz zum Erliegen kamen.

6.4 Diskussion

Welche Rolle spielen die Angebote für die musikalisch-kulturelle Teilhabe in ländlichen Regionen?

Übergreifend lässt sich konstatieren, dass die Kinder und Jugendlichen nach dem theoretischen Rahmenkonzept des *Capability Approach*s ihre Teilhabechancen, jedenfalls in der von uns untersuchten Region, als relativ hoch einschätzen, insbesondere, wenn man auf die produktiven Praxen schaut. Wie bereits im Kapitel zur Verteilung der Angebote gezeigt, wird deutlich, dass die unterschiedlichen Teilregionen unterschiedliche Voraussetzungen mit sich bringen. Die Musikschule scheint dabei übergreifend, anders als vermutet, relativ gut vernetzt und von den Befragten als Zugang zu musikalisch-kultureller Bildung akzeptiert und wertgeschätzt. In den als positiv selektiert einzuordnenden Interviews werden Wünsche nach einem breiteren bspw. Instrumenten-, Angebot formuliert. Solche sind aber von den Musikschulen der Region nur bedingt realisierbar. Trotzdem scheinen die Interessen der Befragten insgesamt an der Musikschule gut abgedeckt.

Insbesondere fällt auf, dass sich aus einer strukturellen Perspektive die Bedingungen für den Besuch der Musikschule und die Teilnahme an vereinsgestütztem

Musizieren nur bedingt durch den soziodemographischen Hintergrund und standortbedingte Faktoren erklären lassen. Im Wesentlichen hat das Interesse der Eltern an Musik und am gemeinsamen Musizieren einen Einfluss, solche Variablen, die in anderen Kontexten Ungleichheit deutlich machen (bspw. der Migrationshintergrund oder das kulturelle Kapital), hingegen nicht.

Fokussiert man regional spezifische Angebote wie Musikvereine und andere Ensembles oder Chöre, dann werden diese sehr unterschiedlich wahrgenommen. Blickt man über die individuellen Werthaltungen hinaus auf die Antworten in den Fragebögen, wird deutlich, dass weitaus nicht alle Kinder und Jugendlichen sich der Vielfalt unterschiedlicher Angebote, auch wenn sie anders strukturiert sind als in urbanen Regionen, bewusst sind. Hieraus lässt sich schließen, dass sie demnach auch keinen Zugang zu solchen haben. Dieser Aspekt wird von den Jüngeren auch in den Interviews geschildert – hier scheint es insbesondere kulturelle Barrieren zu geben, die diese Angebote für Kinder zugezogener Familien nicht attraktiv macht. An dieser Stelle ist auf die bereits im vorhergehenden Kapitel beschriebene Passungsproblematik hinzuweisen: Solange die Angebote als unpassend wahrgenommen werden, erhöhen sie die Teilhabechancen von Kindern nicht oder nur bedingt. Hier könnten die Potenziale besser ausgeschöpft werden, wenngleich anzumerken ist, dass es auch einige Angebote zu geben scheint, in denen Kinder und Jugendliche sich sehr engagieren. Es bleibt letztlich unklar, wie stark diese Angebote in Anspruch genommen werden – die in dieser Studie befragten Schülerinnen und Schüler sind nur selten in solchen Angeboten.

Sowohl für die Kenntnis als auch für die Teilnahme stellen sich insbesondere die sozialisationsbedingten Faktoren wie der Beruf der Mutter als Indikator für Bildungsnähe im Kenntnis-Modell als auch für beide Modelle das Interesse der Eltern, ihr(e) Kind(er) bei einer musikalischen Freizeitaktivität zu unterstützen. Dies gilt in gleicher Weise für den Besuch einer regionalen Musikschule. Auf diese Weise lassen sich strukturelle Benachteiligungen insbesondere für die Bildungsnähe und das soziale Umfeld herausstellen, während die infrastrukturellen Voraussetzungen wie die Entfernung zum nächsten Ballungsgebiet – jedenfalls für die Teilnahme an Vereinsangeboten – nicht zu tragen kommen.

Vergleicht man nun diese strukturelle Perspektive mit der subjektiv wahrgenommenen, dann wird deutlich, dass es prinzipiell weniger Möglichkeiten gibt, diese aber als umfangreich anerkannt werden. Anders sieht es für die Besuche von Konzerten aus. Hier orientieren sich die Schülerinnen und Schüler stark an städtischen Strukturen und haben konkretere Geschmacksvorstellungen, die durch die Konzerte und das Musikangebot während unterschiedlicher Anlässe nicht erfüllt werden. Dennoch messen sie auch diesen Veranstaltungen einen gewissen Wert bei, fühlen sich für den Erhalt regionaler Kulturlandschaften jedoch nicht verantwortlich (Kopp & Lehmann-Wermser, 2023b). Übergreifend geben sie für die umliegende Kulturlandschaft aber hohe Zufriedenheit an.

Literaturverzeichnis

- Bartelheimer, P. (2007). Politik der Teilhabe: Ein soziologischer Beipackzettel. Fachforum: Bd. 1. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Barth, D. (2008). Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. (2. Aufl.). Wißner.
- Beisiegel, J. (2021, 30. Oktober). Zugänge und Barrieren: Wege der (Nicht-)Teilhabe an musikalischen Bildungsangeboten an Schulen. Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung.
- Beisiegel, J. & Krupp, V. (2021). Musik-Ag's für alle Schüler:innen? Erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Musik und Persönlichkeit“. BMU Rheinland-Pfalz. https://www.musik.uni-mainz.de/files/2021/12/Erste-Ergebnisse-Forschungsprojekt-Musik-und-Persoenlichkeit-Beisiegel-und-Krupp_Newsletter-BMU-12-2021.pdf
- BerlinSehen. (2022, 19. September). Multikulturelles Leben in Berlin – E>in Schmelztiegel der Kulturen [Pressemittteilung]. Berlin. <https://berlin-sehen.de/multikulturelles-leben-in-berlin-ein-schmelztiegel-der-kulturen/>
- Bons, V., Borchert, J., Buchborn, T. & Lessing, W. (2021). Wie verorten Mitglieder von Musikvereinen ihre Arbeit in Abgrenzung zur Praxis von Musikschulen? Eine dokumentarische Studie zu Musikvereinen im ländlichen Raum. In N. Kolleck (Hrsg.), Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Theoretische und methodische Herausforderungen (S. 349–369). Beltz Juventa.
- Busch, V. & Lehmann-Wermser, A. (2018). Musikalische Lebenswelten und Kulturelle Teilhabe. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), Handbuch Musikpsychologie (S. 13–40). Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/85591-000>
- Chen, H., Cohen, P. & Chen, S. (2010). How Big is a Big Odds Ratio? Interpreting the Magnitudes of Odds Ratios in Epidemiological Studies. Communications in Statistics – Simulation and Computation, 39(4), 860–864. <https://doi.org/10.1080/03610911003650383>
- Deutscher Musikrat & Deutsches Musikinformationszentrum (Hrsg.). (2022). Öffentliche Musikschulen in Deutschland: Ergebnis- und Methodenbericht. Bonn.
- Hammel, L. (2007). Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik: Versuch eines Literaturberichts. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Februar, 1–21. www.zfkm.org/07-hammel.pdf.
- Hasselhorn, J., Krupp, V., Lin, H.-R., Beisiegel, J. & Kopiez, R. (2022). Musikalisch-kulturelle Teilhabe als Prädiktor für allgemeine Lebenszufriedenheit: Sind Persönlichkeitsausprägungen bedeutsam? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01104-0>.
- Hienen, T. (2024). Junge Erwachsene und Musik. Eine qualitative Studie zur Nachhaltigkeit musikbezogener Erfahrungen aus Kindheit und Jugend. Lit-Verlag.
- Juhnke, S. (2022). Selbstverwirklichung in der „kreativen Stadt“? Lebensentwürfe von Kreativschaffenden in multikulturellen Nachbarschaften in Berlin und London. In J. Becker, G. Weidenhaus & N. Witte (Hrsg.), Göttinger Beiträge zur soziologischen Biographieforschung: Band 8. Biographie und Raum (S. 97–116). Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2022-1871>
- Kant, I. (1998). Kritik der reinen Vernunft (A 802/B 830). In W. Weischedel (Ed.), Akademie-Ausgabe (Bd. III, S. 521). Berlin: Walter de Gruyter. (Originalwerk veröffentlicht 1781/1787)
- Kolleck, N. & Büdel, M. (2020). Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Vorstellung der Forschungsvorhaben der BMBF-Förderrichtlinie. kubi-online. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen-vorstellung-forschungsvorhaben-bmbf>
- Kolleck, N., Büdel, M. & Nolting, J. (Hrsg.). (2022). Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Regionen: Methoden, Theorien und erste Befunde. Beltz Juventa.
- Kopp, J. & Lehmann-Wermser, A. (2023). Vereinsgestütztes Musizieren auf dem Prüfstand. In N. Kolleck & L. Fischer (Hrsg.), Kulturelle Bildung im ländlichen Raum. Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Barbara Budrich Verlag. <https://doi.org/10.2307/jj.6505284.15>

- Kopp, J. & Lehmann-Wermser, A. (2021, 21. September). Musikalische Bildungsangebote im Südharz und ihre Erreichbarkeit aus der Schüler*innenperspektive. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung.
- Lehmann-Wermser, A. & Kopp, J. (i. Dr.). Passen die Erwartungen von Jugendlichen zu den Angeboten von Musikvereinen? In T. Buchborn, J. Borchert, V. Bons & W. Lessing (Hrsg.), Land – Musik – Verein.
- Krüger, J. O. & Schön, M. (2022). Kein Weg zu weit? „Entfernungssensibilität“ als bedingender Faktor für die Teilhabe an kultureller Bildung in ländlichen Räumen. In N. Kolleck, M. Büdel & J. Nolting (Hrsg.), Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Regionen: Methoden, Theorien und erste Befunde (S. 176–190). Beltz Juventa.
- Krupp-Schleußner, V. (2016a). Der Capability Approach in der musikpädagogischen Teilhabeforschung: Empirische Anwendung eines capability-basierten Modells der Teilhabe an Musikkultur. Beiträge empirischer Musikpädagogik (7). <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/140/285>
- Krupp-Schleußner, V. (2016b). Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach. Perspektiven Musikpädagogischer Forschung: Bd. 4. Waxmann Verlag.
- Lehmann-Wermser, A. & Krupp-Schleußner, V. (2017). Jugend und Musik: Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland. Bertelsmann.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S., Ritter, B., Campos, S. & Jessel, C. (2010). Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Studien zur ganztägigen Bildung. Juventa-Verl.
- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H., Konrad, U. & Bertelsmann Stiftung. (2020). Musikunterricht in der Grundschule. <https://doi.org/10.11586/2020007>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2019). JIM 2019: Jugend, Information, (Multi-) Media.
- Overbeck, L. (2018). Zur Bedeutung des vereinsgetragenen Amateurmusizierens in ländlichen Regionen. kubi-online. <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-bedeutung-des-vereinsgetragenen-amateurmusizierens-laendlichen-raeumen>
- Rat für kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.). (2021). Nicht nur, sondern auch: Anregungen aus der aktuellen Forschung für eine wirksame kulturelle Bildung [Sonderheft](1). Essen.
- Retzar, M. & Eller, V. (2021). Kulturangebote an ländlichen Schulen und ihre angenommenen regionalen Bindungswirkungen. In N. Kolleck (Hrsg.), Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Theoretische und methodische Herausforderungen (S. 91–110). Beltz Juventa.
- Schillinger, J. (2008). Junge Kulturproduktion. In Mittelpunkt Mensch (S. 61–91). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91062-8_3
- Sen, A. (1999). Development as freedom. Oxford University Press.
- Sen, A. (2011). Ökonomie für den Menschen: Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft (C. Goldmann, Übers.) (Ungekürzte Ausg., 5. Aufl.). dtv: Bd. 36264. Dt. Taschenbuch-Verl. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-423-36264-1>
- Sen, A. (2012). Die Idee der Gerechtigkeit (2. Aufl.). dtv.
- Sixt, M. & Aßmann, C. (2020). Der Einfluss regionaler Bildungsinfrastruktur und Arbeitsmarktbedingungen beim Übergangsprozess zu weiterführenden Schulen in Deutschland. Journal für Bildungsforschung online, 12(2), 36–66.
- Spring, J. (2011). Rights and Well-Being in Amartya Sen's Value Theory. The Journal of Value Inquiry, 45(1), 13–26. <https://doi.org/10.1007/s10790-011-9257-1>
- Stoffers, N. (2020). Kulturelle Teilhabe durch Musik? Musikprojekte der transkulturellen Kinder- und Jugendbildung für Roma im Spannungsfeld von Empowerment und Othering. kubi-online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-teilhabe-durch-musik-musikprojekte-transkulturellen-kinder-jugendbildung-roma>
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. SAGE Publications.

Anhang

Anhang 1. Regressionsmodell 1. Teilnahme an musikalische Freizeitaktivitäten: Vereine, Blaskapellen, Ensemble, Chor.

	Regressions- koeffizient <i>B</i>	SE	<i>p</i>	Odds Ratio	95%-Konfidenz-intervall der Odds Ratio	
					Lower Bound	Upper Bound
Konstante	- 8.15	1.91	<.000***			
Bedeutung von Musik im Elternhaus^a	0.89	0.25	<.000***	2.45	0.42	1.39
Regionale Verbundenheit ^b	0.51	0.28	.074 .	1.66	- 0.02	1.10
Entfernung zur Schule ^c	- 0.03	0.02	.072 .	0.97	- 0.07	- 0.01
Alter ^d	0.15	0.08	.056 .	1.17	- 0.01	0.32
Zuwanderungshintergrund (direkt) ^e	- 0.09	0.46	.838	0.91	-0.67	1.28
Schulform: Gymnasium ^f	0.86	0.48	.071 .	2.37	- 0.05	1.84
Schulform: private Gesamtschule ^f	- 1.33	1.10	.225	0.26	- 4.30	0.47
Schulform: Integr. Gesamtschule ^f	0.82	0.78	.295	2.27	- 0.86	2.29

Signifikanzniveau; $p < 0.001$ ***; $p < 0.01$ **; $p < 0.05$ *; $p < 0.1$., Null deviance: 204.58 bei $f =$ Freiheitsgraden, Residual deviance: 173.51 bei 340 Freiheitsgraden, AIC: 191.51. ^{a)} Mittelwertindex aus 5 Variablen, Likert-Skalen, 1–5; ^{b)} Likert-Skala, 1–5; ^{c)} in min; ^{d)} in Jahren; ^{e)} dichotom; ^{f)} in Referenz zur Schulform Besuch der Real-/Sekundarschule.

Anhang 2. Regressionsmodell 2: Teilnahme an musikalische Freizeitaktivitäten:
Musikschule

	Regressions- koeffizient <i>B</i>	SE	<i>p</i>	Odds Ratio	95%-CI der Odds Ratio	
					Lower Bound	Upper Bound
Konstante	- 6.51	1.78	<.000***			
Bedeutung von Musik im Eltern- haus^a	0.92	0.26	<.000***	2.52	0.43	1.45
Regionale Ver- bundenheit ^b	0.24	0.29	.393	1.27	- 0.29	0.84
Entfernung zur Schule ^c	- 0.01	0.01	.692	0.99	- 0.04	0.02
Alter ^d	0.12	0.07	.091	1.13	- 0.02	0.27
Kulturelles Kapital	- 0.01	0.21	.982	0.99	- 0.41	0.42
Zuwanderungs- hintergrund (direkt) ^e	- 0.07	0.41	.862	0.93	- 0.61	1.21
Schulform: Gym- nasium ^f	0.28	0.06	.637	1.33	- 0.84	1.54
Schulform: priva- te Gesamtschule ^f	- 0.36	0.73	.625	0.70	- 1.82	1.09
Schulform: Inte- grierte Gesamt- schule ^f	0.05	0.96	.955	1.05	- 2.06	1.85

Signifikanzniveau: $p < 0.001$ ***; $p < 0.01$ **; $p < 0.05$ *; $p < 0.1$., Null deviance: 174,15 bei $f = 207$ Freiheitsgraden, Residual deviance: 157,3 bei 199 Freiheitsgraden, AIC: 175,3. ^{a)} Mittelwertindex aus 5 Variablen, Likert-Skalen, 1–5; ^{b)} Likert-Skala, 1–5; ^{c)} in min; ^{d)} in Jahren; ^{e)} dichotom; ^{f)} in Referenz zur Schulform Besuch der Real-/Sekundarschule.

7 Bedeutung der Schule für kulturelle Teilhabe & Bildung

Mario Mallwitz, Sonja Nonte, Julius Kopp & Andreas Lehmann-Wermser

7.1 Hintergrund

Die Institution Schule ist ein zentraler gesellschaftlicher Ort, an dem kulturelle Teilhabe seit jeher ermöglicht werden soll. Dies basiert unter anderem auf dem Menschenrecht der kulturellen Teilhabe sowie der freien Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Fuchs, 2017). Die Kultusministerkonferenz hebt dies in ihrer „Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Kulturellen Kinder- und Jugendbildung“ hervor und betont:

Kulturelle Bildung stärkt das gemeinsame Aufwachsen und Lernen von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem familiärem, kulturellem und sozialem Hintergrund. Ausschlaggebend ist eine kooperative Bildungs-, Kultur- und Jugendpolitik, welche die unterschiedlichen Orte, an denen Kinder und Jugendliche für das Leben lernen, mit ihren spezifischen Arbeitsweisen anerkennt, miteinander vernetzt und aufeinander bezieht. (KMK, 2022, S. 3)

Um kulturelle Potenziale auszuschöpfen, sind Bildungsprozesse notwendig – insbesondere jene, die sich auf Kulturelle Bildung beziehen. Diese Bildungsprozesse basieren auf ästhetischen Erfahrungen, die sowohl durch eigenes künstlerisches Schaffen als auch durch aktive Rezeption entstehen können und im Bildungskanon, insbesondere in den Fächern Musik, Kunst und Darstellendes Spiel der allgemeinbildenden Schulen einen Ort finden (vgl. Maedler & Witt, 2014). Weiterführend soll Kulturelle Bildung zur gesellschaftlichen Teilhabe und Demokratiebildung beitragen, indem Kulturelle Bildung „Bildungsansätze für den pädagogischen Umgang mit der Vielfalt der Kulturen und der Praxis der Vermittlung kulturspezifischer Kenntnisse und der Verständigung darüber“ (Deutscher Bundestag, 2007, S. 405 f.) ermöglicht. Darüber hinaus kann in einer sich schnell transformierenden Gesellschaft der besondere Wert Kultureller Bildung herausgestellt werden. Sie ist zentral für den Erwerb notwendiger Kompetenzen, die unterstützend wirken können, aktuellen Herausforderungen entgegenzutreten

(vgl. Kolleck & Fischer, 2023; KMK, 2022). Dabei steht eine ganzheitliche Entwicklung im Vordergrund, die sich nicht nur auf kognitive Aspekte beschränkt. Schulen, die ein holistisches Lernangebot anstreben, betrachten sich häufig nicht als den alleinigen Ort des Lernens. Sie erkennen die Bedeutung außerschulischer Lernmöglichkeiten und Erfahrungen an und integrieren diese in den Schulbetrieb (vgl. Klopsch, 2021). Dennoch muss konstatiert werden, dass der Zugang zu Kultureller Bildung und entsprechend auch die Teilhabemöglichkeiten für Kinder und Jugendliche ungleich verteilt sind. So lassen sich Relationen vom Zugang zu Kultureller Bildung und dem Engagement der Eltern sowie den finanziellen Ressourcen nachweisen. Eltern mit einer hohen Schulbildung investieren mehr Geld in kulturelle Angebote für ihre Kinder als Eltern, die nur eine niedrige Schulbildung haben (monatlich 39 Euro vs. 13 Euro) (vgl. Keuchel, 2013). Zudem melden 33 % der Eltern mit hohem kulturellem Kapital (gemessen anhand des höchsten Schul- und Berufsabschlusses der Eltern, kultureller Eigenaktivität sowie Anzahl der Bücher im Haushalt) ihre Kinder bei Angeboten musikalischer Früherziehung an, während es nur 9 % bei den Eltern mit niedrigem Bildungsstand sind (vgl. Grgic & Rauschenbach, 2013).

Eine Perspektive auf Bildung, in der Kulturelle Bildung konstitutiver Bestandteil ist, kann als eine kritische Gegenperspektive gegenüber PISA verstanden werden, also als Alternativ- oder Ergänzungsentwurf zur einseitigen Betrachtung kognitiver und fachlicher Kompetenzen (vgl. Ackermann et al., 2015). So geht Burow (2011), der sich auf Bourdieus Überlegungen stützt, davon aus, dass „wenn Habitus und kulturelles Kapital Schlüssel für die Bewältigung von privaten und beruflichen Lebensherausforderungen sind, [...] wir eine Schule [brauchen], die nicht nur Wissen, sondern auch praktische Lebenskunst vermittelt“ (o. S.).

Angesichts einer sozial bedingten ungleichen Verteilung liegt es insbesondere in der Verantwortung von Schulen, dies zu kompensieren (vgl. KMK, 2022; Weishaupt & Zimmer, 2013). Sie ist diejenige Institution, die prinzipiell allen die gleichen Bildungschancen – auch im Bereich Kultureller Bildung – ermöglichen kann und sollte (vgl. Rat für Kulturelle Bildung e. V., 2017).

Um diese Aufgabe zu bewältigen, betont die KMK explizit die besondere Bedeutung von Kooperationen mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern und spricht gar vom „Rückgrat für die Weiterentwicklung der Kulturellen Bildung als Allgemeinbildung mit den Mitteln der Künste“ (KMK, 2022, S. 5). Hierfür bieten sich vor allem Ganztagschulen an, das sozialräumliche Umfeld zu integrieren. Schulen sollen darauf hinarbeiten, kulturelle Angebote langfristig zu etablieren und in ihrem Schulprofil zu verankern. Ferner wird gefordert, dass die Verankerung von Kultureller Bildung als ein von den Ländern anerkanntes Schulentwicklungsziel formuliert werden soll und diese bei der Umsetzung unterstützend mitwirken (vgl. KMK, 2022). Auch der Bildungsbericht aus dem Jahr 2012, welcher einen Schwerpunkt auf Kulturelle Bildung legt, kommt dementsprechend zum Schluss, dass insbesondere verbindliche Ganztagschulen soziale

Unterschiede kompensieren können. So könne potenziell allen Schülerinnen und Schülern ein Zugang zu künstlerischen Aktivitäten im Leben eröffnet werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Kulturelle Angebote an Schulen sind dabei sehr facettenreich gestaltet und in unterschiedlichen Formen anzutreffen (vgl. Weishaupt et al., 2013). In Studien zeigt sich, dass die Schulgröße und -organisation, das Alter der Schülerinnen und Schüler und das soziale Milieu der Klientel einen Einfluss auf kulturelle Angebote haben (vgl. Baumert & Leschinsky, 1985; Weishaupt et al., 2013). „Besonders oft ist zudem die Variable ‚Schulgröße‘ hochsignifikant und mit einem verhältnismäßig hohen Einfluss auf die Angebotshäufigkeit, vor allem bei weiterführenden Schularten“ (Weishaupt et al., 2013, S. 64) verbunden. Weiterhin konnte in einer Schulleitungsbefragung festgestellt werden, dass Schulen eher ein kulturelles Profil aufweisen, wenn sie viele Schülerinnen und Schüler haben (vgl. Rat für Kulturelle Bildung e. V., 2017). Die Kategorie „Ganztagsschule“ geht unabhängig von der Schulform mit einem umfangreicheren Angebot einher. Mit Blick auf den Einfluss der Stadtgröße auf die Angebotsvielfalt, lässt sich feststellen, dass die Verortung in einer Großstadt bei mehreren, aber nicht allen Schulformen relevant ist. Dies deutet darauf hin, dass die in der Umgebung der Schule vorhandene Infrastruktur für künstlerische und musikalische Angebote möglicherweise eine wichtige Rolle spielen könnte (vgl. Weishaupt et al., 2013). Zudem zeigt sich, dass Ganztagsschulen häufiger mit externen Partnerinnen und Partnern kooperieren (vgl. Grgic & Rauschenbach, 2013).

Im Sinne einer solchen Entwicklung sind Schulen dazu angehalten, sich eigene Profile zu erarbeiten. Basierend auf der Autonomie von Einzelschulen soll so die Lehr- und Lernqualität optimiert werden. Zudem nutzen Einzelschulen attraktive Zusatzangebote, um so zu einer positive(re)n Außenwahrnehmung zu gelangen (vgl. Altrichter et al., 2011; Nonte, 2013). In einer Schulleitungsbefragung durch den Rat für Kulturelle Bildung e. V. (2017) zeigt sich diesbezüglich, dass 77 % der Schulen den Wert Kultureller Bildung so hoch bewerten, dass sie dies im Schulprogramm bereits verankert haben oder dies in Zukunft planen. Insbesondere an Schulen, die in ländlichen Regionen verortet sind, kann die Entwicklung eines Schulprofils möglicherweise zur Standortsicherung beitragen (vgl. Mallwitz & Nonte, 2022).

Ob eine Schule ein musisch-künstlerisches Profil aufweist, ist abhängig von der Anzahl und Ausstattung von passenden Räumen, die auf musisch-künstlerische Angebote ausgerichtet sind sowie vom Lehrkräfteausstattungsindex. Wenn die personelle Ausstattung von Lehrkräften in kulturellen Fächern zufriedenstellend ist, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Schule ein entsprechendes Schulprofil aufweist. Die Schulgröße hingegen hat hier, anders als bei der Angebotsanzahl, einen nur mäßigen Einfluss (vgl. Weishaupt et al., 2013).

Zur Umsetzung von kulturellen Angeboten an Schulen benötigt es neben der materiellen Ausstattung sowie eines geteilten Schulethos, der diesem Bereich

besondere Bedeutung beizubehalten, Künstlerinnen, Künstler, Musikerinnen und Musiker sowie weitere Kulturschaffende als Kooperationspartnerinnen und -partner. Dies geschieht im Rahmen von Schulentwicklungsmaßnahmen vorwiegend auf organisationaler Ebene durch die Etablierung von zusätzlichen Angeboten innerhalb und außerhalb des eigenen Unterrichts (vgl. Klopsch, 2020).

In der Konsequenz einer solchen Profilierung kann es zu Konkurrenzsituationen zwischen Schulen bezüglich der Anmeldezahlen sowie der Akquise von Personal kommen (vgl. Nonte, 2013). Eltern haben, basierend auf der eigenen Schulwahlmöglichkeit, potenziell die Option, ihre Kinder an der von ihnen präferierten Schule anzumelden. Zwar sind die Auswahlmöglichkeiten auf dem Land eingeschränkter als in städtischen Regionen, was aber nicht heißt, dass sie sich nicht zwischen Alternativen entscheiden könnten. Verschiedene Studien zeigen jedoch, dass beispielsweise der Ruf, die Ausstattung, die Schülerinnen- und Schülerschaft, eigene Überzeugungen, das pädagogische Konzept und der Wunsch des Kindes Faktoren sind, die eine Entscheidung beeinflussen (vgl. zusammenfassend Radicke, 2020). Somit können Schulen, die sich weniger stark profilieren konnten und die ihre Außenwahrnehmung nicht durch anderweitige Merkmale (Standort, Tradition etc.) positiv beeinflussen können, von einem Absinken der Anmeldezahlen betroffen sein. Dabei kann ein kulturelles Profil mit musikalisch-künstlerischen (Zusatz-)Angeboten sehr stark zu einem Erhalt schulischer Strukturen beitragen und ist deshalb nicht nur für die Entwicklung, Partizipations- und Teilhabemöglichkeiten auf Individualebene von großer Relevanz.

Resümierend lässt sich somit festhalten, dass Schulen eine kompensatorische Funktion im Bereich der Kulturellen Bildung zukommt. Sie haben die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern Zugang zu Kultureller Bildung zuzusichern, um ihnen so kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. Die Gewährleistung dieses Anspruchs ist von verschiedenen Faktoren abhängig und mit einer Vielzahl an Hindernissen verbunden.

An diesen Ausführungen setzt die hiesige Teilstudie an und eruiert tiefergehend, welchen Stellenwert und welche Bedeutung Schulleitungen bzw. musikalische Fachleitungen an Schulen in ländlichen Räumen Kultureller Bildung und Teilhabe zuschreiben.

- *Teilprojekt A:* Im Rahmen des Teilprojekts der Universität Osnabrück wurden hierfür sechs Schulleitungen und zwei musikalische Fachleitungen allgemeinbildender Schulen der Harzregion und Umgebung bezüglich des Themenkomplexes „Kulturelle Bildung“ befragt. Mittels leitfadengestützter Interviews, welche aufgrund der Pandemie digital geführt worden sind, wurde das Datenmaterial generiert. Die Transkripte wurden computergestützt angelehnt an das Framework der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022) konsensuell im Team ausgewertet. Hierbei

wurde ein umfangreicher Codebaum im induktiv-deduktiven Schluss entwickelt.

- *Teilprojekt B:* Im Teilprojekt B hingegen wurden die individuellen Perspektiven von Schülerinnen und Schülern auf Schule und kulturelle Teilhabe in der Schule fokussiert. Dazu wurden 519 Schülerinnen und Schüler an 16 allgemeinbildenden Schulen¹ unter anderem dazu befragt, welchen musikalischen Aktivitäten sie im schulischen Bereich nachgehen und wie zufrieden sie mit ihren musikalischen Möglichkeiten sind. Aber auch die allgemeine Schulzufriedenheit und das Interesse an Themen im Musikunterricht wurden thematisiert. Auf Basis dieser Daten wurden dann 20 leitfadengestützte Gruppeninterviews geführt (N = 76). Hier konnten die Schülerinnen und Schüler ihre Perspektive auf die Rolle der Schule als potenziellen Netzwerkknoten für kulturelle Aktivitäten und das kulturelle Angebot im Allgemeinen genauer erläutern.

7.2 Ergebnisse

Die weiteren Ausführungen der Ergebnisse zur Bedeutung Kultureller Bildung und Teilhabe aus Sicht von Schul- bzw. musikalischen Fachleitungen werden im Folgenden anhand von Fällen dargelegt und im Anschluss zusammengeführt und diskutiert. Zentral in den Interviews war die Frage nach dem Stellenwert Kultureller Bildung.

Zu Beginn ist zunächst festzuhalten, dass der Kultur-Begriff im Rahmen der Interviews nicht vorgegeben wurde, um eine Offenheit zu wahren, gleichzeitig kann so das subjektive Kulturverständnis der Befragten betrachtet und bei der Interpretation berücksichtigt werden. Hier ist festzuhalten, dass sieben der acht Befragten bei der Frage von einem im Gegensatz zur Anlage dieses Projektes engeren, auf Hochkultur und Institutionen des Kulturbetriebes angelegten Kulturbegriff sprechen. Lediglich eine Befragte geht zunächst auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte ein. Der Terminus „Kultur“ wird in diesem Interview eher als Interkulturalität gefasst: „[...] dadurch, dass wir auf dem Land sind, haben wir wenig Berührungspunkte mit Kindern aus anderen Kulturen, anderer Herkunft“ (SLS, 9). Im Verlauf bezieht die Schulleiterin sich jedoch auch ebenfalls auf einen eher künstlerischen Kulturbegriff. Darüber hinaus sind singuläre Nennungen zu finden, die unter dem Kulturbegriff auch Angebote im Bereich Sport subsumieren.

1 Eine ausführliche Beschreibung des Samples ist im vierten Kapitel des Bandes dokumentiert.

Frau E (Schulleitung, Sekundarschule)

Frau E, die Schulleiterin einer Sekundarschule, berichtet, dass eine Musiklehrkraft zur Zeit des Interviews krank und aktuell noch eine weitere an ihrer Schule tätig sei, weshalb der Musikunterricht „Gott sei Dank nicht abgewählt werden [muss]“ (SLE, 12). Die verwendete Redewendung kann dahingehend interpretiert werden, dass dem Musikunterricht eine gewisse Bedeutung zugesprochen wird und dokumentiert zudem den Mangel an Fachlehrkräften. Erstere Annahme zur Bedeutung musikalischer Angebote aus schulischer Perspektive lässt sich auch anhand der ausführlichen Schilderungen der Schulleitung zum umfassenden Kulturprogramm der Schule belegen. So spricht Frau E von einem jährlichen Kulturprogramm zur Weihnachtszeit in einer Kirche, wo Gedichte vorgetragen und Theater- sowie Instrumentalstücke aufgeführt werden. „Und dann gehen alle in die Kirche, schauen sich dieses Programm an. Das ist unwahrscheinlich kraftgebend, so dieser Zusammenhalt“ (SLE, 12). An späterer Stelle konkretisiert sie ihre Aussage:

„Wenn die da zusammen in der Kirche sitzen, also da geht es ja nicht nur um die Kirche in dem Moment, das ist zweitrangig, weil wir ja keine Aula haben, muss ich dazu sagen, sonst würden wir die nutzen, ja. Sondern es geht um dieses Zusammensein, dieses zusammen in die Ferien gehen.“ (SLE, 14)

Diesbezüglich führt sie weiter aus, dass dies in Zeiten der Corona-Pandemie fehlte. Die Aussagen der Schulleitung können als Hinweis interpretiert werden, dass die kulturelle Bildung in Form eines solchen Kulturprogramms an der Schule als eine Art „sozialer Kitt“ fungiert, welcher den Zusammenhalt der schulischen Akteurinnen und Akteure positiv beeinflusst. Dabei ist der Ort, in dem Fall die Kirche, entsprechend also das Religiöse, nach eigenen Angaben sekundär; vor allem das Gemeinsame der Veranstaltung wird hier als bedeutsam dargestellt. Hier zeigt sich zudem die fehlende räumliche Ausstattung (keine Aula) als Hindernisfaktor. Hier kann die Schule jedoch auf Ressourcen in der Gemeinde (die Kirche) zurückgreifen und so die fehlende Ausstattung kompensieren. Ferner scheint die Exzellenz ebenfalls von geringerer Bedeutung, da kein Anspruch an die Qualität der Beiträge der Veranstaltung artikuliert wird.

Frau T (Schulleitung, Grundschule)

Auf die Frage zum Stellenwert kultureller Bildung führt Frau T zunächst diverse Angebote auf, welche Schülerinnen und Schüler wahrnehmen könnten. Folgend sagt sie: „Wir gucken natürlich, dass wir uns hier im Dorf auch einbringen, bei Festlichkeiten immer wieder auch mit den Kindern zusammen [ein] kleines Programm zu gestalten [...]“ (SLT, 7). Das Wort „natürlich“ markiert hier eine

Selbstverständlichkeit, dass die Schule an solchen Festen Programme anbietet und so eine Verbindung zwischen Bildungsinstitution und Ort/Gemeinde schafft. Die Schule wird somit nicht als isolierter Raum beziehungsweise Ort positioniert, sondern ist vielmehr in das Dorfleben integriert und entsprechend vernetzt. Somit findet eine Öffnung der Schule statt.

Anschließend erläutert sie, die Programme müssten „nicht immer perfekt sein. Es sind Kinder und es reicht, wenn man auch einfach mal was singt, auch wenn es nicht ganz perfekt war“ (SLT, 7). Auch hier zeigt sich erneut, dass der Fokus weniger auf dem Erbringen von Leistungen liegt, was mit dem Status „Kind“ im Sinne eines altersspezifischen Entwicklungsanspruches legitimiert wird. Worauf letztendlich der Fokus liegt, bleibt im Interview unklar. Möglicherweise geht es der Befragten darum, dass die Kinder sich aktiv beteiligen und die Chance bekommen, etwas zu präsentieren, unabhängig der Qualität des jeweiligen Programmpunkts.

Im weiteren Verlauf erzählt die Schulleiterin von einem Zirkusprojekt, „wo die einfach auch wieder zusammen was erleben und gestalten können, weil das ja ist auch für die Schulgemeinschaft ganz, ganz wichtig, dass wir wieder etwas gemeinsam machen“ (SLT, 76). Zudem führt sie mit Blick auf die Pandemie aus:

„Ja, auch Pausen wurden ja immer getrennt gemacht, auch die dürfen wir wieder gemeinsam machen, also dass sie wieder miteinander und nicht nur im Klassenverband, sondern auch mit allen, die sie sonst so aus der Schule kennen, wieder etwas machen können.“ (SLT, 76)

Ihre Aussagen sind in mehrfacher Weise interessant. So zeigt sich, dass ein kulturelles Angebot im Sinne eines Zirkusprojekts nach Meinung der Schulleitung wichtig sei, um die Schulgemeinschaft zu stärken. Gleichzeitig wird betont, dass diese Stärkung von Gemeinschaft weniger auf Klassenebene, sondern auf Schulebene zu verorten ist. Wie auch bei Frau E scheint hier das Angebot als für den sozialen Zusammenhalt bedeutsam zu sein. Daneben wird noch ein weiterer Aspekt der Bedeutung der Schule für die Kulturelle Bildung hervorgehoben, was sich anhand der Ausführungen zu einem weiteren Projekt zeigt: Zwei Jahre vor dem Interview wurde an der Schule eine Kinderoper geplant, vorbereitet und aufgeführt. Dabei problematisiert sie die Ansichtsweisen der Eltern, „die sehr skeptisch sind [...]. Warum Oper? Das interessiert doch keinen“ (SLT, 76). Hier scheinen gewisse Ressentiments aufseiten der Eltern vorzuliegen. Dagegen argumentiert die Schulleiterin:

„Ich sage aber, genau diesen Bildungsauftrag haben wir ja, dieses breite Spektrum einmal zur Verfügung zu stellen und zu sagen, okay, es ist auch was für Kinder. Ja, ich sage, ich würde auch nicht zu jeder Oper gehen, gebe ich ehrlich zu, aber ich sage,

man sollte es einmal miterlebt haben und wie gesagt, nach der Veranstaltung, dann waren die meisten skeptischen Eltern auch überzeugt.“ (SLT, 17)

Hier wird ein Punkt deutlich, der stark an den Aspekt der Passung und Profilierung anschließt. Eltern werden hier durchaus gehört und Feedback und kritische Stimmen zunächst aufgenommen. Dennoch scheint sich die Schule deshalb nicht von ihren Zielen zu lösen, sondern sieht sich selbst in der Aufgabe, Eltern von ihren Anliegen zu überzeugen, was aus Sicht der Schulleitung auch gelungen ist. Anhand dieser Äußerungen wird deutlich, dass hier durchaus ein Dilemma aus Schulentwicklungsperspektive entstehen kann: Die Frage danach, wie viel Kulturelle Bildung (Hochkultur) den Eltern selbst zugemutet werden kann und wie gut dies zu den Bedarfen aus Sicht der Eltern „passend“ erscheint. Des Weiteren berichtet die Schulleitung, dass die Schule im Rahmen des musikalischen Projekts „kleine Talente“ (SLT, 17) entdeckt habe. Hierbei ist fraglich, ob die Sichtung von Talenten tatsächlich Ziel des Projektes war oder lediglich als positiver Nebeneffekt wahrgenommen wird, da die Ausführungen der Befragten sonst eher auf die Breitenförderung zielen. Der Aussage zufolge kann demnach die Bereitstellung eines weiten Spektrums an kulturellen Angeboten oder Bildungserfahrungen als Aufgabe der Schule gesehen werden, kulturelle Erfahrungsräume zu bieten, auch wenn dies beispielsweise zunächst keine positive Resonanz findet. Die Befragte sieht sich im Angebot bestätigt, da trotz Skepsis Talente ausgemacht werden konnten. Zudem zeigt sich hier die Dimension der Elternarbeit als relevant. Die Schulleitung bezieht bewusst die Eltern als Adressaten der schulischen Angebote mit ein, was anhand der Aussagen so gedeutet werden kann, dass sich der Bildungsauftrag nicht nur auf die Schülerinnen und Schüler, sondern auf die gesamte Familie bezieht.

Überdies erklärt die Befragte, dass zwischen der Schule und einer Musikschule eine Kooperation bestand, die zur Zeit des Interviews wiederaufgebaut werden sollte: „[...] [D]ass sie die Instrumente vorstellen, um die Kinder zu locken. Aber es ist für viele Eltern einfach nicht machbar, dieses Fahren.“ (SLT, 7). Auch hier wird die große Bedeutung sichtbar, die die Schulleiterin dem Musizieren beimisst. Sie hofft darauf, dass die Kooperation mit der Musikschule Kinder „locken“ kann. Die Bedeutung der Schule für Kulturelle Bildung in diesem Fall ist eine kompensatorische. Kinder von Eltern, denen es nicht möglich ist, ihre Kinder in eine Musikschule zu bringen oder sich zunächst wenig interessiert an den Angeboten zeigen, sollen entlastet werden, indem das Angebot an der Schule stattfindet.

Ferner merkt sie an, dass es sich bei ihrer Einrichtung nicht um eine Ganztagschule handelt, was die Etablierung kooperativer Angebote einschränkt: „Wir sind ja wirklich, dass wir um zwölf quasi unsere Türen schließen und man daher gucken muss, wen bekomme ich vormittags in die Schule [...] und das ist ziemlich schwierig“ (SLT, 28). Dementsprechend stellen die organisationalen

Strukturen der Schule, insbesondere der fehlende Ganztags, einen weiteren limitierenden Faktor dar.

Herr K (Musikalische Fachleitung, Realschule)

In einem Interview mit der musikalischen Fachleitung einer Realschule drückt der Befragte zunächst aus, dass über die letzten drei Jahre keine Musiklehrkräfte angestellt wurden, weshalb sich im musisch-kulturellen Bereich nicht „groß positioniert“ (MFK, 6) werden konnte. Aufgrund dessen ist „keine große Lobby“ (MFK, 6) für kulturelle Angebote vorhanden. Der Interviewte resümiert, dass „man schon so ein bisschen davon sprechen kann, dass es Kultur bei uns gibt und dass es Veranstaltungen gibt, die halt auch so ein bisschen das Schulleben irgendwie schön [machen]“ (MFK, 6). Die Aussage, dass kulturelle Angebote das Schulleben „ein bisschen[...]irgendwie schön“ machen, kann hinsichtlich des Stellenwerts Kultureller Bildung aber auch im Hinblick auf eine Diskrepanz zwischen Wunsch und Realität interpretiert werden. Die Verfügbarkeit von kulturellen Angeboten in der Passage wird nicht aufgrund des Eigenwerts der Kulturellen Bildung an sich als bedeutsam wahrgenommen, vielmehr wirken sie wie eine Nebensächlichkeit, die mit einem positiven Einfluss auf das Schulleben assoziiert wird. An späterer Stelle erläutert er:

„Und es gehört irgendwie auch dazu und die lernen das [den Bühnenauftritt] nicht kennen, als oh das ist etwas ganz Besonderes, sondern die lernen es eigentlich bei uns so, dass es dazugehört und man kann mitmachen. Und wenn man Bock hat, dann geht man hin. Und wenn man mal sagt, ich möchte mir das nur mal angucken, dann ist das auch in Ordnung so. Ähm und äh ich finde, damit prägen wir schon ähm mit sehr vielen Schülern bei uns auch, ja, ich denke auch nachhaltig so ein bisschen ähm das, was eigentlich vielleicht verloren gegangen ist in den letzten Jahren oder was jetzt erst aufgebaut wurde.“ (MFK, 30)

In diesem Abschnitt des Interviews zeigt sich zunächst, dass Kulturelle Bildung nicht als etwas Besonderes gefasst wird, was Parallelen zur Aussage davor aufweist. Vor dieser Aussage führt der Interviewte noch aus: „[...] [D]as ist ja eigentlich ganz normal, dass wir mit Musik und mit Kunst im Leben umgehen“ (MFK, 30). Demnach wird Kultur, hier verstanden in Form von musikalischen und künstlerischen Angeboten, als alltäglicher Bestandteil des Lebens gedeutet. Er verweist dabei aber insbesondere auf die rezeptive Nutzung und weniger auf die aktive Teilnahme und Ausgestaltung von Angebotsstrukturen an der Schule. Die Selbstverständlichkeit, dass „es Kultur bei uns gibt“ (MFK, 31) soll mit der Etablierung eines nachhaltigen Interesses an der Thematik einhergehen. Damit dies möglich ist, braucht es scheinbar eine gewisse Persistenz solcher Angebote,

die möglicherweise auch aufgrund des berichteten Mangels an Musiklehrkräften nicht hergestellt werden kann.

Herr B (Schulleitung, Sekundarschule)

Ein weiterer befragter Schulleiter räumt Kultureller Bildung an seiner Schule einen grundsätzlich hohen Stellenwert ein. Dies drückt sich vor allem in dem Wunsch aus, die Schule zu öffnen und als einen städtischen Kulturstandort etablieren zu wollen, an welchem „kulturelle Aktionen“ (SLB, 8) stattfinden sollen. „Und dann ist eigentlich unsere Idee, dass wir Künstler hierherholen, die auftreten, Ausstellungen hierherholen und Konzerte und was weiß ich, Lesungen.“ (SLB, 8). Dieses Vorhaben kann mit den Zielen, welche der Befragte mit Kultureller Bildung verbindet, begründet werden: „Also das ist auf jeden Fall etwas ganz Wichtiges und ich persönlich erachte das auch als ganz wichtig für eine gehaltvolle, funktionierende Gesellschaft, weil Kultur einfach etwas ist, was uns im Wesen einfach weiterbringt“ (SLB, 8). An dieser Stelle wird die Bedeutung von Kultur auf Makro- und Mikroebene expliziert. Während sie auf kollektiver Ebene für die Funktionstüchtigkeit einer Gesellschaft notwendig erachtet wird, wird auf individueller Ebene die Bedeutung der Kulturellen Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung angesprochen. Somit übernimmt die Institution Schule die Aufgabe, die Gesellschaft durch Kultur funktionstüchtig zu halten und deren Mitglieder in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Diametral zu dieser Ausführung schließt sich die Begründung an, dass es aufgrund von Lehrkräftemangels schwierig sei, regelmäßige kulturelle Angebote zu organisieren, „weil das nicht unsere Kernaufgabe als Schule ist“ (SLB, 10). Obwohl dieser Art von Angeboten eine enorme Bedeutung zugeschrieben wird, scheint der Schulleiter zwar die Schule in der Verantwortung zu sehen, jedoch erscheint das Bereitstellen von kulturellen Angeboten vor Ort nicht primäres Ziel von schulischer Arbeit zu sein, sondern kann als eine Art zusätzlicher „Service“ betrachtet werden.

Herr I (Schulleitung, Grundschule)

Der Leiter einer kleinen dörflichen Grundschule räumt der Kulturellen Bildung an seiner Schule ebenfalls eine große Bedeutung ein, da insbesondere der Teil der Gemeinde, in dem die Schule verortet ist, eine spezielle Tradition hat, welche aufgrund von Anonymisierung nicht näher erläutert werden kann. Diese Tradition ist fest in der Schule verankert und wird dort auch reproduziert, der Befragte spricht von einer „tragenden Säule“ (SLI, 4). Ferner betont er, dass die Tradition weit bekannt sei und die Schule einen damit verbundenen Titel tragen darf. Um diesen zu erlangen, müsse ein gewisses Leistungsniveau vorhanden sein. Hier wird somit erstmalig ein Exzellenzanspruch expliziert.

Darüber hinaus zeigt sich, dass versucht wird, Kulturelle Bildung unmittelbar an der Schule im Kontext von Ganztagsangeboten zu ermöglichen, um einen Nachteilsausgleich aufgrund mangelnder Infrastruktur zu schaffen:

„Und natürlich als Grundschule im ländlichen Raum, die einzige Grundschule der Stadt [...] im ländlichen Raum, eben auch da zu gucken, dass unsere Kinder ja, ich sage es mal, nicht benachteiligt werden, weil sie eben immer sich in einen Bus setzen müssen, wenn sie mal zum Museum wollen oder zur Bibliothek. Und deshalb versuchen wir da eben auch mit unseren kooperativen Ganztagsangeboten ein bisschen gegenzusteuern.“ (SLI, 4)

Hier zeigt sich erstens, dass der Schulleiter sich bewusst ist, dass die ländliche Lage ein Hindernis für die Partizipation an kulturellen Angeboten darstellt und zweitens, dass er es als „natürliche“ Aufgabe einer ländlich gelegenen Schule sieht, dem entgegenzuwirken. Gleichzeitig deutet das Wording „ein bisschen“ darauf hin, dass die Schule den Gegebenheiten nicht vollständig entgegenwirken kann. Ferner wird in einer folgenden Aussage die Verbindung mit dem Dorf deutlich:

„Denn natürlich versuchen wir auch im musischen Bereich mit den Kindern ja sehr viel zu machen, indem wir musische Programme gestalten zu den einzelnen Höhepunkten im Ort, das ist das [Fest], Einschulungsfeiern, Herbstfeste, Weihnachtsmärkte und solchen Dingen. Und das machen wir jetzt in Zusammenarbeit mit einer Musikschule, sodass wir also bestrebt sind, dass viele unserer Kinder ein Instrument lernen.“ (SLI, 6)

Ebenso wie im Interview mit Frau T (s. o.) wird abermals das Wort „natürlich“ artikuliert, was seines Erachtens auf eine Selbstverständlichkeit hindeutet, sich in das Dorfleben einzubringen und dieses auch mitzugestalten, was offensichtlich in enger Kooperation mit der örtlichen Musikschule geschieht. Gleichzeitig wird im Beitrag die musikalische Bildung hervorgehoben. An anderer Stelle erläutert der Befragte, dass er Lieder, welche diejenigen Schülerinnen und Schüler, die an einem Angebot der Musikschule im Rahmen einer Kooperation mit der Schule lernen, ebenfalls im Unterricht behandelt. Bei Auftritten oder Programmen, welche die Musikschule in der Schule abhält, können somit auch Schülerinnen und Schüler mitsingen, die nicht an dem Angebot der Musikschule teilhaben. Weiter postuliert Herr I:

„Und in Bezug auf Kulturelle Bildung ist es eben einfach so, dass wir, wie gesagt, durch die Musikschule, durch unsere Programme deutlich machen, wie schön es sein kann, Freizeit auch mit musischen Dingen zu gestalten. Und ein Teil der Kinder präsentiert sich einfach auch gern und denen diese Gelegenheit zu geben, nicht nur zu

üben, sondern sich auch zu präsentieren, [...] so kann [...] Schule musisch gut wirken, ja oder kulturell gut wirken.“ (SLI, 32)

Die Aufgabe der Schule besteht aus Sicht des Befragten darin, den Kindern deutlich zu machen, dass Musizieren auch außerhalb von Bildungsinstitutionen eine Bereicherung sein kann, die Freude bringt. Anhand dieser Passage wird deutlich, dass Herr I große Potenziale von musikalischer Betätigung in der Freizeit von Kindern und Jugendlichen sieht, die sie selbst so oft noch nicht wahrnehmen und entsprechend einen Anstoß von außen (etwa durch schulische Programme) benötigen.

Eine weitere Passage des Interviews schlägt eine Brücke zu Geschlechteraspekten. Der Befragte drückt den Wunsch nach mehr männlichen Musiklehrern aus:

„Denn ich sag mal, dadurch, dass ich zum Beispiel ein Mann bin und wenn ich dann mit den Kindern singe und tanze, dann haben auch die Jungs damit keine Probleme. Ja, dann ist das eben nicht nur Mädchenkram und dann finden die das auch gut. [...] [D]as würde ich mir schon wünschen, dass sich auch zunehmend mal Männer finden, die im Grundschulbereich arbeiten und auch vor allem Dinge in diesem musischen Bereich, nicht nur im sportlichen Bereich [machen], damit für Jungs im Ort deutlich wird, wie wichtig Kulturelle Bildung ist, ja und auch entsprechende Werte vermittelt werden“ (SLI, 56).

Die Verantwortung, explizit Jungen für Kulturelle Bildung im Sinne von Tanz und Musik zu motivieren, wird hier in der Schule spezifischer bei männlichen Lehrkräften gesehen, da diese eine Vorbildfunktion bzw. Identifikationsfunktion einnehmen. Demnach lässt sich der Wunsch herauslesen, klassische Geschlechterrollen aufzubrechen, indem er selbst diesen entgegenwirkt.

In der letzten Frage des Interviews wurde Herr I danach gefragt, was ihn bewegen hat, an der Studie teilzunehmen. In seiner Antwort erklärt er, dass das Bestreben sei, „immer für die Kinder Angebote zu schaffen, obwohl sie auf dem Land leben“ (SLI, 58). Der Horizont, welcher eröffnet wird, deutet auf die Problematik der kulturellen Teilhabe in ländlichen Regionen hin und impliziert, dass Kinder in städtischen Regionen einen leichteren Zugang zu kulturellen Angeboten haben. Die Schule fungiert somit als Institution, Kulturelle Bildung durch die Kompensation von wohnortbedingten Barrieren ihrer Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Anschließend erzählt er, dass er bei sich selbst sowie bei seinem eigenen Kind erlebt, dass sich Kinder „in der Freizeit sinnvoll beschäftigen“ (SLI, 58). Hierbei sei es nicht von Bedeutung, ob es sich um sportliche oder musikalische Aktivitäten handelt.

„Ich sag mal, Kinder, die sich in der Freizeit sinnvoll beschäftigen, die kommen eben auf keine dummen Gedanken, ja und einen guten, gefestigten Freundeskreis da zu haben, die ein bisschen was im Kopf haben, die zusammenhalten, [...] das [...] halte ich für ganz eminent wichtig, weil Eltern einfach auch, das ist nicht böse gemeint, brechen immer mehr als Erziehungsträger tagsüber weg, weil sie einfach so lange teilweise arbeiten müssen [...]. Und hier ist eine Gegend, in der Eltern etwas weiter fahren müssen.“ (SLI, 58)

An dieser Passage kann verdeutlicht werden, dass die Schulleitung einen Wandel im Erziehungs- und Unterstützungsverhalten der Eltern beobachtet, was mit der beruflichen Situation der Eltern begründet wird. Seinen Ausführungen kann entnommen werden, dass hier feste Angebote und Strukturen von besonderer Bedeutung sind, um einer etwaigen Verwahrlosung und Vereinsamung von Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken. Entsprechend finden sich in der Argumentation zur Bedeutung von kulturellen Angeboten weniger Hinweise auf Leistungsaspekte, die Entfaltung und Persönlichkeitsentwicklung, sondern eher die kompensatorische Funktion für das Wegbrechen von familiären Versorgungs- und Beziehungsstrukturen. Entsprechend stehen in den Aussagen das soziale Miteinander sowie das Sinnstiftende der kulturellen Angebote im Mittelpunkt.

Frau S (Schulleitung, private Grundschule)

Kulturelle Bildung nimmt an der Schule von Frau S einen eher geringen Stellenwert ein. Zwar ist eine Kooperation mit einer Musikschule sowie sogenannter „Gestaltenunterricht“ vorhanden, es werden jedoch keine weiteren Angebote im Bereich der Kulturellen Bildung genannt. Zur Begründung werden drei Punkte benannt: Erstens liegt der Fokus der Schule auf Natur und Sport. Auf die Frage, wo sie ihre Schule mit Blick auf Kulturelle Bildung in zehn Jahren sieht, sagt sie: „Glaube ich ehrlich gesagt auch, dass sich nicht so sehr viel verändert hat, weil das einfach ja an unserer Region liegt und an unserer Ausrichtung eher im sportlichen Bereich“ (SLS, 69). Im Kontrast zu Herrn I, der versucht, gerade „obwohl“ die Kinder auf dem Land wohnen, kulturelle Angebote zu unterbreiten, wird hier die Region als zweiter Grund genannt, warum solche Angebote nicht an der Schule durchgeführt werden könnten. Dies zeigt, dass Frau S in ihrer Argumentationsstruktur davon ausgeht, dass Schulen auf ein bereits bestehendes Angebot beziehungsweise Strukturen zurückgreifen können müssen. Damit steht ihre Aussage in einem starken Kontrast zu der von Herrn I geäußerten Idee, dass Schulen (kulturelle) Angebote entwickeln und implementieren müssten, gerade dort, wo diese Strukturen nicht vorhanden seien. Drittens argumentiert sie, dass geschaut werden müsse, „wie es ins Schulbild passt und ähm in den zeitlichen Rahmen auch einfach. [...] Und da ist jetzt auch nicht mehr so viel Luft ähm im Tagesplan, dass man sagen kann, ähm, man bräuchte jetzt das ein oder andere.“

Das ist eigentlich ähm ja bei uns sehr gut gefüllt“ (SLS, 21). Die Legitimation, wenige Angebote unterbreiten zu können, basiert demnach aus der Trias einer bestimmten Fokussierung oder Ausrichtung der Schule (Passung zum Schulprofil), der Passung mit den Gegebenheiten in der Region sowie aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen an der Schule. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Bedeutung der Kulturellen Bildung an dieser Schule eher untergeordnet ist und entsprechend andere Angebotsstrukturen (Natur und Sport) etabliert und ausgebaut werden. Interessant erscheint hier, dass ein sehr ressourcenökonomisch orientierter Umgang mit Schulentwicklungsmaßnahmen gepflegt wird. Dies betrifft sowohl die zeitlichen (personellen) Ressourcen an der Schule selbst als auch die örtlichen Gegebenheiten, die als lokale Ressourcen vor Ort verstanden werden können. Eine aktive und an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientierte Schul- beziehungsweise Angebotsentwicklung erscheint hier eher nachrangig. Zudem wird deutlich, dass Profilbildung immer auch exkludierend wirken kann, etwa wenn Angebote, die nicht passend erscheinen, nicht mehr angeboten werden und sich so Bildungsangebote stark verengen, was an dieser Schule zumindest in Teilen zuzutreffend erscheint.

Herr Q (Schulleitung, Gymnasium)

Herr Q beschreibt seine Schule als ein großes Gymnasium in der Erhebungsregion. Kulturelle Bildung genießt hier einen besonderen Stellenwert, was sich neben einem sehr breiten Spektrum an internen und externen Angeboten auch dadurch ausdrückt, dass Schülerinnen und Schüler hier die Fächer Kunst und Musik als Schwerpunkte wählen können. Wie in anderen Interviews auch, wird die Wirkung kultureller schulischer Angebote auf die Außenwirkung thematisiert:

„[A]lso wie wird die Schule auch in der Stadt und im Umfeld wahrgenommen, das ist schon wichtig. Also, einmal im Hinblick auf die Rezipienten, also auf unsere Schülerinnen und Schüler, aber eben auch im Hinblick auf die Schule als [...] Gesamtorganisation.“ (SLQ, 18)

An diesem Gymnasium wird den Schülerinnen und Schülern durch die Angebotsvielfalt eine individuellere kulturelle Teilhabe, basierend auf den jeweiligen Interessen, ermöglicht. Überdies profiliert sich die Schule mit einem Schwerpunkt in der Kulturellen Bildung und wird in der Region entsprechend auch als attraktiv wahrgenommen:

„[W]enn wir mit [kulturellen Akteuren] äh etwas tun, dann sehen unsere Schülerinnen und Schüler ja auch, was hier passiert, wie man hier auch partizipieren kann, wie man eigene Ideen einbringen kann. Und dann erleben sie diese Stadt eben auch

als einen eher attraktiveren Lebensraum als ohne diese Erfahrungen und Angebote.“ (SLQ, 46)

Der Aspekt, durch kulturelle Angebote aktiv partizipieren und mitgestalten zu können, wurde bisher kaum angesprochen und wird hier erstmals prominent hervorgehoben. Sehr offen interpretiert, verweist diese Aussage auch auf demokratische Prozesse und gesellschaftliche Teilhabe. Ferner wird den Eltern bei der Anmeldung deutlich gemacht, dass erwartet wird, dass ihre Kinder an mindestens einem Angebot teilnehmen. „[A]lso wir erwarten von unseren äh Schülerinnen und Schülern, dass sie ein Angebot in der Woche wahrnehmen“ (SLQ, 13). Die Voraussetzungen, dieses Spektrum an kulturellen Aktivitäten anbieten zu können, liegen nach Einschätzung des Schulleiters in der Schülerinnen- und Schülerzahl und den entsprechenden Lehrkräftestunden sowie finanziellen Mitteln. Zusammenfassend zeigt sich im Interview mit Herrn Q, dass die Kulturelle Bildung und Teilhabe an seiner Schule eine zentrale Position einnimmt. Zudem geht Herr Q mit der Aussage, dass Schülerinnen und Schüler sich verbindlich für mindestens ein Angebot anmelden müssten, einen Schritt weiter, als dies in anderen Interviews der Fall war: Die Schule übernimmt hier ausdrücklich Verantwortung bei der Vermittlung und Bereitstellung von kulturellen Angeboten und kommt dieser auch durch die vielfältige Angebotsstruktur umfassend nach. Darüber hinaus sieht sie aber auch die Schülerinnen und Schüler in der Verantwortung, dieses Angebot anzunehmen. Hier verdeutlicht die Verbindlichkeit in den Absprachen und Erwartungen einmal mehr den großen Stellenwert, den die Kulturelle Bildung an der Schule einnimmt.

Herr C (Musikalische Fachleitung, Gesamtschule)

An der Schule, an der Herr C tätig ist, nimmt Kulturelle Bildung laut eigenen Angaben einen „ziemlich hohen Stellenwert [ein]“ (MFC, 16), was sich bspw. durch Bläser- und Kunstklassen ausdrückt. Auf die Frage, wie diese und andere Angebote angenommen werden, bilanziert Herr C eine positive Resonanz, insbesondere nach der Pandemie. Weiter führt er aus:

„Und, was das Besondere ist vielleicht, ist, dass unsere Schüler von allein nicht auf die Idee gekommen wären [...]. [A]ber von den 50 Leuten, [die ein Instrument spielen], wären wahrscheinlich von allein ganz ganz wenige auf die Idee gekommen, ein Instrument oder in einer Gruppe zu spielen oder zur Musikschule zu gehen. Obwohl natürlich hängen überall Angebote und so, aber eigentlich ist der Einstieg erst richtig gelungen, weil wir ihnen das hier sehr, sehr einfach gemacht haben, den Einstieg, hier hast du ein Instrument und jetzt leg mal los.“ (MFC, 28)

In der Aussage zeigt sich, dass scheinbar genügend (instrumentale) Angebote in der Region vorhanden sind, diese jedoch weniger angenommen werden, da der Zugang als zu anspruchsvoll wahrgenommen wird. Hierauf reagiert die Schule, indem sie einen niedrighschwelligen Zugang bietet und den Schülerinnen und Schülern so leichter die Teilnahme am Instrumentalunterricht ermöglicht. Daneben erklärt die Fachleitung, dass es nicht von Bedeutung sei, ein Instrument hervorragend zu beherrschen:

„Also das ist so ein bisschen was Besonderes dann doch bei uns, es ist nicht so, was, wo man extrem glänzen muss, um schon besonders zu sein, sondern manchmal ein paar Töne ganz gut rausbringt aus so einer Klarinette. Das ist dann schon im Klassenverband eher was Besonderes.“ (MFC, 28)

Wie auch in anderen Interviews angedeutet, stellen herausragende Fähigkeiten nicht die Priorität dar. Vielmehr sollen sich die Schülerinnen und Schüler „besonders“ fühlen. Dies wird auch an anderer Stelle deutlich. Herr C beschreibt die Verortung der Schule als ländlich, „an einer nicht so ganz richtig beliebten Ecke“, wo die Schülerinnen und Schüler „sonst nicht so viel Anerkennung bekommen“ (MFC, 145), deshalb sei es „eine ganz große Geschichte in einem Musikensemble oder bei einem Kunstprojekt, das gezeigt wird, mitzuwirken, wie sie dann ähm wirklich wahrgenommen werden als gestalterische Persönlichkeit, als jemand, der da besondere [...] Fähigkeiten zeigen kann und sich da einbringen kann und da besondere Anerkennung für die geleistete Arbeit da bekommt [...]“ (MFC, 145). Der Aussage zufolge wirken sich die Angebote und das Vorführen selbiger positiv auf das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler aus, welche gerade durch die Lage des Einzugsgebiets benachteiligt zu sein scheinen. Er verweist dabei auf schwierige sozialräumliche Bedingungen („an einer nicht so ganz richtig beliebten Ecke“), die das „Ländliche“ als Benachteiligungskategorie noch einmal verschärfen. Hier wird ersichtlich, dass Herr C stark in Bezug auf die Kompensation von Benachteiligungen argumentiert. Dabei stehen besonders die Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung des sozialen Miteinanders im Fokus der Überlegungen, weniger die Entwicklung von besonderen musikalischen oder künstlerischen Fähigkeiten oder Kompetenzen.

7.3 Zusammenführung und Diskussion

Resümierend zeigt sich in den Interviews, dass die Mehrheit der Befragten Kultureller Bildung einen hohen Stellenwert zuschreibt. Dies kann jedoch auch mit dem Sample zusammenhängen, da zu vermuten ist, dass Personen, denen Kulturelle Bildung und Teilhabe wichtig sind, eher an der Studie teilnehmen würden.

Lediglich bei einer Schule scheint Kulturelle Bildung einen eher geringen Stellenwert einzunehmen, da diese Schule einen anderen schulischen Schwerpunkt aufweist.

Alle anderen Interviewpartnerinnen und Interviewpartner betonen die Relevanz Kultureller Bildung bzw. die Teilhabe in der schulischen Arbeit und berichten von unterschiedlichen positiven Effekten, insbesondere die Stärkung des sozialen Zusammenhaltes auf verschiedenen Ebenen (Klasse – Schule – Gesellschaft). Etwaige Exzellenzansprüche spielen kaum eine Rolle, vielmehr wird das Gemeinsame solcher Veranstaltungen priorisiert; gleiches gilt für die Art des Angebots. Auch hier wird in den Interviews wenig über die Qualität der Angebote gesprochen. Teils wird artikuliert, dass Schulen lediglich „ein bisschen“ zum Kulturellen Bildungsauftrag bzw. zur Kulturvermittlung in der Region beitragen, was auf eine nicht vollständige Zufriedenheit mit der Umsetzung, sei es durch den geringen Umfang oder die geringe Qualität, zurückzuführen sein mag.

Wie anfangs deutlich gemacht wurde, ist den befragten Personen bewusst, dass den Schulen eine kompensatorische Funktion zukommt (vgl. KMK, 2022), bei der allen Schülerinnen und Schülern, insbesondere denen aus sozial herausfordernden Lagen, Kulturelle Bildung und Teilhabe ermöglicht werden sollen. Interessanterweise beschränkt sich dies in den Interviews vorwiegend auf räumliche Benachteiligungen und Herausforderungen (lediglich in einem Interview wird auf die geringen Kenntnisse der Eltern im Bereich der Hochkultur „Oper“ verwiesen, vgl. Interview mit Frau T., Grundschule). Aus Sicht der Schulleitungen werde entsprechend versucht, der mangelhaften Infrastruktur entgegenzuwirken und Eltern Fahrtwege zu ersparen, indem kulturelle Angebote an den jeweiligen Schulen etabliert werden. Gleichwohl wird in einem Interview argumentiert, dass eben aufgrund der ländlichen Verortung eine Etablierung von kulturellen Angeboten schwierig sei.

Die Frage bleibt, ob Schulen in ländlichen Regionen mehr kulturelle Angebote etablieren müssen, weil sie im Gegensatz zu städtisch verorteten Schulen nicht die Möglichkeit haben, diesen Bildungsauftrag „outzusourcen“. Wer die Verantwortung für Kulturelle Bildung trägt, wird in allen Interviews nicht hinterfragt: Hier sehen die Schul- und Fachleitungen die Einzelschulen in der Verantwortung, obgleich der Umfang und der Anspruch an die Angebote sich hierbei stark unterscheiden. In den Interviews wird deutlich, dass die Schulen in der Regel einen (ersten) Zugang zu kulturellen Angeboten und damit kultureller Teilhabe ermöglichen, die Ausgestaltung dann aber in anderer Form, etwa durch außerschulischen Instrumentalunterricht bzw. das Befassen mit Musik in der Freizeit, erfolgen müsse. Lediglich ein musikalisch profiliertes Gymnasium bietet durch unterschiedliche Angebote und Möglichkeiten, die weit über ein Grundangebot hinausragen; gleichwohl gehen diese dann auch mit einem gewissen Leistungsanspruch einher.

Auch wird der positive Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung thematisiert: Kinder und Jugendliche, die in einem schwierigen Sozialraum aufwachsen, könnten laut einer musikalischen Fachleitung durch schulische kulturelle Angebote fehlende Anerkennung erlangen. Zudem könne durch ein breites Spektrum an Angeboten der individuellen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern Rechnung getragen werden.

Ferner wird die Profilierung der Schulen angesprochen, was sich durch bestimmte kulturelle Angebote ausdrücken kann. Weiterhin präsentieren sich die Schulen teilweise auf Dorf- oder Stadtfesten und können so ihre Außenwahrnehmung positiv beeinflussen, tragen aber auch zum kulturellen Angebot in der Region/der Gemeinde bei. Weiterhin sind Angebote partiell so stark verankert und prominent in der Schule, dass sie als Teil der Schulkultur aufgefasst werden und so ebenfalls identitätsstiftend sind.

Dabei ist festzuhalten, dass verschiedene Faktoren einen Einfluss auf die Qualität sowie Quantität kultureller Angebote haben. So bestätigt Herr Q die Ergebnisse von Weishaupt et al. (2013), indem er sagt, dass die Vielfalt auf einer hohen Zahl von Schülerinnen und Schülern basiere. Gleiches gilt für die Ausführungen von Frau T, die ihre Möglichkeiten als begrenzt einschätzt, da es sich bei ihrer Schule nicht um eine Ganztagschule handle.

Darüber hinaus fällt bei näherer Betrachtung des Datenmaterials auf, dass die Interviewten nicht darauf eingehen, über kulturelle Angebote oder ein kulturelles Profil, ihren Standort zu sichern, gerade mit Blick auf die soziodemografischen Herausforderungen der Regionen. Diese Sicherung scheint kein Grund für das „Warum“ Kultureller Bildung und Angebote zu sein.

Abschließend konnte gezeigt werden, dass die Befragten ihren kompensatorischen Auftrag zur Kulturellen Bildung und Teilhabe größtenteils ernstnehmen, wobei dieser vorwiegend als räumliche Kompensation verstanden wird. Auch wird die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung ausgedrückt. Dennoch bleibt kritisch anzumerken, dass nicht nur die Schule diesbezüglich als Institution der Kompensation verstanden werden sollte. Ebenso ist auf gesamtgesellschaftlicher Ebene die Politik gefordert, sozialer Ungleichheit und einem ungleichen Zugang zu Kultureller Bildung und Teilhabe auch außerhalb der Schule entgegenzuwirken.

7.4 Exkurs: ... und die Schülerinnen und Schüler?

Nachdem nun umfangreich die Haltungen und Erfahrungen der Schulleitungen dargelegt wurden, soll im Folgenden die Perspektive der Schülerinnen und Schüler betrachtet werden, schließlich sind sie es, die durch die Projekte, Angebote, aber auch Ausgleichsbemühungen der Schulleitungen, auch in Absprachen mit außerschulischen Institutionen und kulturellen Akteuren, erreicht werden

sollen. So können ihre Ansichten die Bestrebungen der Schulleitungen aus der Perspektive der Rezipienten ergänzen. An dieser Stelle sollte kurz auf den Teilhabebegriff in diesem Kapitel eingegangen werden, der von den Schulleitungen als Zugang zu Kultureller Bildung und Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten verstanden wird.

Insgesamt sprechen sich die Kinder und Jugendlichen in den Interviews als sehr zufrieden mit ihren musikalisch-kulturellen Möglichkeiten an den jeweiligen Schulen aus. Allerdings hat sich durch die Pandemiebedingungen auch für sie die Situation stark verändert. Der reguläre Musikunterricht war zur Zeit der Befragungen erheblich eingeschränkt, wie die Schülerinnen und Schüler immer wieder anmerken. Sie greifen deshalb an einigen Stellen auf ihre Erfahrungen vor dem Pandemiebeginn im Jahr 2020 zurück.

Wie in der Darstellung des Projektes ausgeführt, wurden mit den Kindern und Jugendlichen Interviews in verschiedener Form durchgeführt. Auch hier wurden Rahmenbedingungen deutlich, in denen es den Schulen übergreifend eher gelingt, individuelle musikalische Teilhabe zu ermöglichen: Positiv fällt beispielsweise auf, dass einige der am Projekt teilnehmenden Schulen ein grundlegendes Instrumentalunterrichtsangebot fest im Nachmittagsangebot verankert haben. Im Rahmen solcher Angebote wird bspw. Instrumentalunterricht auf Instrumenten wie Keyboard, Gitarre, Blockflöte und Melodika angeboten. Dies ist sowohl an Grundschulen als auch an weiterführenden Schulen der Fall. Hierfür kommen Lehrkräfte regionaler Musikschulen in die Schulen und bieten in verschiedenen Kooperationsmodellen, vereinzelt auch in auf traditionelles Liedgut ausgerichtete Formate an. Meist beschränken sich solche Kooperationen jedoch auf die gemeinsame Raumnutzung und werden von den Schülerinnen und Schülern nicht als kulturelles Zusatzangebot in der Schule, sondern als eine besondere Form des Nachmittagsangebotes beschrieben. Dank derartiger Angebote hat ein Großteil, so beschreiben es die in den Interviews befragten Jugendlichen, Zugang zu grundlegender musikalischer Bildung. Insgesamt, das wird an der Instrumentenauswahl deutlich, wird hier zwar ein klassisch orientiertes Instrumentarium vermittelt, welches aber durch die Verknüpfung mit dem schulischen Nachmittagsangebot prinzipiell sozialkompensatorisch wirken kann. Allerdings ergibt sich ein uneinheitliches Bild: Während die Jugendlichen in der Mehrzahl der Interviews über solche Musizier- und Musiklernangebote im schulischen Rahmen sprechen, nehmen statistisch gesehen nur wenige an entsprechenden Angeboten teil. Letztendlich lässt sich nicht eindeutig klären, ob diese Differenz durch unterschiedliche Pandemiephasen während der Erhebungsphasen oder durch einen Erhebungsfehler im Fragebogen ausgelöst wurde.

Tabelle 1. Teilnahmen an schulischen musikalischen Angeboten, aufgliedert nach Schulform.

Fragenstamm	Item	Schulform		
		Grundschule	weiterführende Schulen	Insgesamt
Ich lerne ein Instrument:	<i>Unterfrage: Der Unterricht findet am Nachmittag in der Schule statt.</i>	0	17	3,4% (17/492)
AG-Teilnahme:	<i>Chor der Schule</i>	2	15	3,4% (17/492)
	<i>Orchester der Schule</i>	2	16	3,7% (18/492)
	<i>Bigband</i>	0	5	1% 5/492

In anderen Formaten, wie beispielsweise Besuchen in Konzerten und Opernhäusern, können die Schulen einer kompensatorischen Rolle nicht nachkommen. Vereinzelt werden Konzertvermittlungsprojekte wie *Klassik im Klassenzimmer* benannt, allerdings weisen die Befragten in diesem Kontext immer darauf hin, dass aus ihrer Perspektive ein zu großer Schwerpunkt auf dem liege, was sie umfassend als *Klassik* beschreiben.

Weiterhin wünschen sich die Befragten außerdem, in Entscheidungen über die Angebote an der Schule mit einbezogen zu werden (umfassend in Kapitel 4 besprochen). Gerade in den höheren Jahrgängen wird dieser Wunsch nach Handlungsspielräumen diskutiert (zum Beispiel, wenn sich eine Schülerin ein Schulband-Angebot wünscht).

Wie lässt sich die Perspektive auf die Rolle der Schule und ihrer kulturellen Partizipationsmöglichkeiten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ergänzen? Die Lage bleibt uneinheitlich: In Bezug auf diese Frage verweisen die Schülerinnen und Schüler häufig auf das Schulprofil, indem sie entweder beschreiben, dass musikalische Aktivitäten ein Bestandteil der Schulkultur seien, oder auch, indem sie darauf verweisen, dass die Schwerpunkte des kulturellen Angebots auf anderen Bereichen lägen. Übergreifend wird deutlich, dass die Schulprofilbildung demnach auch für die Schülerinnen- und Schülerperspektive eine präzente Ausrichtung ist, die entsprechend über die Angebotslage entscheidet. Auch wenn es sich bei den Schulen, die zur Teilnahme an der qualitativen Befragung bereit waren, um ein positiv-selektiertes Sample handelt, an dem vornehmlich eben die Schulen mit musikalischem Profil teilgenommen haben, kann an dieser Auswahl das Potenzial gezeigt werden, dass es auch in ländlichen Regionen möglich ist, die musikalisch-kulturelle Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in Form produktiver Musizier- und Unterrichtsangebote zu unterstützen.

Kann Schule auch als ein Ort kultureller Vernetzung verstanden werden?

Schulen haben das Potenzial inne, neben Angeboten, an denen Schülerinnen und Schüler teilnehmen können, auch als Austragungsort kultureller Veranstaltungen zu fungieren. In dieser Weise finden bspw. Weihnachtskonzerte

statt, werden Ausstellungen realisiert, werden Theaterstücke aufgeführt oder Initiativen aus der Schülerinnen- und Schülerschaft aufgegriffen. Darüber können Schulen über das Nachmittagsangebot hinaus mit dem kulturellen Umfeld interagieren und Möglichkeiten zur Teilhabe eröffnen. Auf diese Weise können aktuelle kulturelle Events aufgegriffen, thematisiert und diskutiert werden. Auch bietet sich so die Möglichkeit, regionale Traditionen und Kulturen sichtbar und verhandelbar zu machen. Wie zuvor bereits beschrieben, stellen sich die Anforderungen an die Umsetzung sehr kontext- und standortgebunden dar, sodass es an einigen Schulen leichter fällt, entsprechende Formate zu realisieren, während sich andere, beispielsweise durch die eingeschränkten finanziellen und personellen Ressourcen, vor erhebliche Herausforderungen gestellt sehen.

An dieser Stelle scheint es sinnvoll, eine Schule noch einmal exemplarisch herauszugreifen, die in sehr eigenwilliger Weise mit der Frage umgeht, wie in die umliegende Kulturlandschaft hineingearbeitet werden kann.

Eine Grundschule als Fallbeispiel

Die in diesem Fallbeispiel vorgestellte Grundschule ist die Schule des Herrn I, die bereits oben genauer dargestellt wurde. Sie befindet sich in einem sehr peripher liegenden Dorf mit rund 1000 Einwohnerinnen und Einwohnern. Der Schulleiter Herr I der Schule legt großen Wert darauf, das kulturelle Angebot des Umlandes mitzugestalten. Jedoch ist die Schule verhältnismäßig klein und die finanziellen Mittel sind eingeschränkt – die Kommune beschreibt Herr I als „*notorisch klamm*“. Es besteht dennoch eine Kooperation mit der nächstgelegenen Musikschule. Um darüber hinaus auch die regionale Kulturtradition der Fanfarenzüge mit der Schule zu verknüpfen, lädt Herr I unter anderem die Mitglieder des Musikvereins aus dem Nachbarort zu Festlichkeiten und Veranstaltungen in die Schule ein.

„Mit denen haben wir also wirklich den Fanfarenzug integriert, mit in unser Schulleben und haben gesagt so, ihr kommt zum Herbst-Umzug, ihr kommt zur Einschulung und könnt auch dort am Anfang die Kinder als Fanfarenzug begrüßen. Ja, und dadurch sind äh (.) ist also ein Ort, der eigentlich keine Schule mehr hat, trotzdem in der Schule, wo die Kinder sind, präsent.“ (SLI, 32)

So hätten die Kinder von Beginn ihrer Schullaufbahn an die Möglichkeit, mit dieser Tradition in Berührung zu kommen. Weiterhin gibt es lose Kooperationsbeziehungen, aus denen sich Zirkusprojekte ergeben oder Theatergruppen für gemeinsame Projektwochen in die Schule kommen. Außerdem gibt es eine Kooperation mit einer nahegelegenen Bibliothek. Besonders stellt Herr I die Zusammenarbeit mit den Eltern heraus, die seiner Meinung nach entscheidend

dafür sei, dass Schülerinnen und Schüler bei Interesse ihren Weg in die regionalen Angebote fänden.

Spricht man nun mit den Schülerinnen und Schülern der Grundschule, dann lässt sich deutlich anhand des Beispiels des Fanfarenzuges herausarbeiten, dass sie neben den musikalischen Angeboten im Nachmittagsbereich auch gut über darüber hinaus gehende Angebote Bescheid wissen.

I: „Was fällt euch denn ein, wenn ihr an Musikvereine denkt? Also an Spielmannzüge, Blaskapellenzüge, wann habt ihr schon davon gehört, wann trifft ihr auf die?“

Ole²: „Na, bei der Einschulung, da kommt immer aus (NACHBARDORF) so ein Spielmannszug.“

Lasse: „Da spielen ja einige mit, der Arthur, der spielt da mit.“

Joris: „Die gehen durch die Straßen.“ (4. Jg., ländliche Grundschule)

Die Intentionen von Herrn I scheinen Wirkung zu zeigen. So berichten auf die Frage nach regionaler Vereinskultur gleich drei Schüler der 4. Klasse von ihren Berührungspunkten. Der Fanfarenzug wird a) im Rahmen der Schulfeste erlebbar (Ole), b) von Schülerinnen und Schülern im dörflich-alltäglichen Leben wahrgenommen (Joris), außerdem nehmen c) Mitschülerinnen und -schüler daran teil (Lasse). Die Vereinskultur scheint sogar so tief verankert zu sein, dass mehrere Schülerinnen und Schüler auf die Nachfrage eines Mitschülers, was denn ein Musikverein sei, genervt reagieren. Das Musikvereinswesen, so scheint es, ist für sie ein geteilter Erfahrungsraum, eine Nachfrage scheint aus diesem Grund schwer nachvollziehbar.

Was zeigt dieses Fallbeispiel? Im Gegensatz zu anderen Grundschulen, in denen die Kinder meist über den familiären Kontext in die Vereine gelangen, Zugänge zu regionalen Kulturgütern demnach an das familiäre und soziale Umfeld gebunden sind (vgl. Vogt, 2020), wird in der Schule von Herrn I bewusst Bezug genommen. Diese lose Zusammenarbeit, die er als *Geben und Nehmen* bezeichnet, ist dabei für alle Beteiligten fruchtbar: Die Schulfeste werden musikalisch begleitet, der Fanfarenzug hat die Möglichkeit, über die Grenze des Dorfes Nachwuchs zu gewinnen, und für die Kinder kann auf diese Weise entscheidend dazu beigetragen werden, dass sie ungeachtet ihrer sozialen und kulturellen Herkunft mit der regionalen Tradition des Fanfarenzugs in Berührung kommen. Darüber hinaus bleibt es ihnen und ihren Eltern selbst überlassen, ob sie sich tatsächlich im Verein engagieren wollen. Auf diese Weise wird regionales Kulturgut im Kontext der Schule aufgegriffen. Finanziell hingegen stellt die Zusammenarbeit keine Zusatzbelastung dar.

Übergeordnet gelingt es Herrn I auf diese Weise, sowohl die regionale Vereinskultur in der Schule sichtbar zu machen als auch eine Kooperation mit der

2 Die Namen der Interviewten wurden anonymisiert. Das Geschlecht wurde beibehalten.

Musikschule als Nachmittagsangebot anzubieten. Lose Kooperationen ergänzen das kulturelle Angebot der Schule. Die Schule kann so trotz des peripheren Standorts im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten zu einem Ort Kultureller Bildung werden, die Potenziale ihrer Umgebung aufgreifen und so Barrieren abbauen. Die Schülerinnen und Schüler werden mit den Angeboten in und um die Schule bekannt gemacht und können nach ihren Bedürfnissen und Interessen wählen. Die Rolle der Eltern als wichtige Entscheidungsträger, gerade im Grundschulalter, wird dabei mit bedacht. Die Schule des Herrn I stellt damit ein gelungenes Beispiel dafür dar, wie Potenziale und Ressourcen, aber auch Bedürfnisse kultureller Akteurinnen und Akteure in der Umgebung sinnvoll aufgegriffen und genutzt werden können. Die Schule als Institution kann hier über den Unterricht hinaus einen Beitrag dafür leisten, Zugänge für möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen.

Dieses kurze vorangestellte Fallbeispiel zeigt auf, dass die Schule als Institution Teilhabechancen auch über den Nachmittagsbereich hinaus ausbauen kann. Wie stellt sich diese Frage mit Blick auf das gesamte Erhebungsgebiet aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler dar? Insgesamt unterscheiden die Befragten sehr klar zwischen ihren Teilhabechancen außerhalb und innerhalb der Schule. Beide Perspektiven sollen im Folgenden einmal erläutert werden.

Schulintern berichten die Befragten über Konzerte und Veranstaltungen sowie ihre Möglichkeiten, im Nachmittagsbereich musikalisch aktiv zu werden. Insgesamt scheinen die Kinder und Jugendlichen gut über Aufführungen und das Nachmittagsangebot informiert zu sein. Mehrfach wird von Chor- und Adventskonzerten berichtet, die als besonders verbindende Momente wahrgenommen werden. Auch kommt es nur sehr vereinzelt vor, dass von Hürden für die Teilnahme berichtet wird. Während Passungskonstellationen zwischen Angebot und Schülerinnen- und Schülerinteressen durchaus das Potenzial haben, eine Teilnahme zu verhindern (siehe Kapitel 4), werden kaum Hürden von den Kindern und Jugendlichen benannt, die ihrer Teilnahme an schulinternen Angeboten entgegenstehen. Teilweise gibt es Altersbeschränkungen wie beispielsweise für den Mittelstufenchor – sie gelten jedoch für alle Kinder der Schule und stellen organisatorische Rahmenbedingungen dar.

Allerdings sind die infrastrukturellen Herausforderungen, beispielsweise durch den hohen Fachlehrkräftemangel im Fach Musik und die zusätzlich einschränkende Covid-19-Pandemie nicht spurlos am kulturellen Angebot der Schulen vorbeigegangen: In einem Großteil der Interviews wurde davon berichtet, dass alljährliche Konzerte während der Pandemiezeit abgesagt werden mussten. Aber auch bereits vor der Pandemie sind die musikalischen Angebote für die Befragten zurückgegangen, da Konzertformate aufgrund des Lehrkräftemangels nicht mehr umsetzbar waren:

„Und ähm da hatten wir halt manchmal so Auftritte, vor Klassen, da haben manche Klavier und so gespielt, und da konnten wir halt so'n Stück auf-sagen und dazu Blockflöte oder Klavier oder so spielen. Aber das ging dann nicht mehr, weil unsere Lehrerin dann auch weggegangen ist und ich habe dann halt auch keine Zeit mehr gehabt, weil ich dann was anderes gemacht hab und dann war mir das auch nicht so krass wichtig, dass ich sag/ ja,(...) dass ich das weiter machen muss oder da jetzt ne andere Stelle finden muss.“ (Lotta, 9. Jg., kleinstädt. Gesamtschule)

Das vorangestellte Zitat zeigt einerseits, wie Formate aufgrund von Lehrkräftemangel nicht mehr realisiert werden können. Andererseits versteht es die Schülerin als ihre Verantwortung, ein mögliches Alternativprogramm zu suchen.

„[S]o denk ich schon dass das so was Schönes ist, immer an Veranstaltungen oder einfach so, wir haben hier ne Bühne, wir haben eigentlich alles hier zur Auswahl, können immer auftreten und so, aber jetzt ist das halt wirklich echt nicht machbar. Und ich glaub, unsere Schulleiterin,[...], ähm, die ist damit auch so bisschen überfordert weil es ja viele Aktivitäten hier auch gab und auch viel mit Zusammenhalt mit der Schule und so, aber das halt alles nicht mehr geht so und da ist sie, glaub ich, halt auch richtig enttäuscht drüber und versucht halt alles, dass in Stimmung zu bringen, hier.“ (Lotta, 9. Jg., kleinstädt. Gesamtschule)

An dem folgenden Zitat wird deutlich, dass der Rückgang der Angebote und die Bemühungen der Schulleitung um vielfältige (auch gemeinschaftsstärkende) Aktivitäten nicht ungesehen bleiben. Im zweiten Zitat von der gleichen Schülerin wird deutlich sichtbar, dass sie diese Entwicklung auch als einen Verlust für die Schulkultur wahrnimmt. Insofern lässt sich schlussfolgern, dass hier der Wunsch nach mehr Wahlmöglichkeiten besteht, sich dieser Wunsch aber begründeterweise nicht umsetzen lässt.

Dieses Phänomen lässt sich auch an anderen Schulen aus dem Erhebungsgebiet beobachten. Allgemein scheint es deutlich schwieriger geworden zu sein, musikalisch-kulturelle Angebote und Projekte umzusetzen und in der Schule anzubieten: Auch von Seiten der Schülerinnen und Schüler wird angesprochen, dass Besuche in außerschulischen Einrichtungen eine Seltenheit seien – ein entsprechendes Äquivalent zu den zuvor auf struktureller Ebene angesprochenen finanziellen und infrastrukturellen Herausforderungen. Nur in einem Fall berichten die Jugendlichen von einer Exkursionsfahrt in eine entfernte Großstadt, infolge derer ein Opernbesuch stattgefunden habe. Gleichzeitig stehen langjährig etablierte Projekte (wie bereits im Kapitel 4 hinreichend erläutert) teils in einem kritischen Passungsverhältnis zu den Interessen der Kinder und Jugendlichen. Dies betrifft auch die Schule von Herrn Q: Eine Schule, die durch ihr besonders breites Portfolio musikalischer Angebote auffällt. Doch müssen diese Projekte ausreichend Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufweisen, damit sie weiter

stattfinden können. Diese Form der Einbindung wird von den Schülerinnen und Schülern der älteren Klassenstufen zuweilen kritisch eingeordnet. Sie argumentieren, dass erwartet würde, dass alle an einem Angebot teilnehmen würden, die Angebote aber stark an einem klassischen Kanon ausgerichtet seien, für den nicht jede oder jeder sich begeistern könne. Die befragten Kinder und Jugendlichen fühlen sich demnach in ihrer Entscheidungsfreiheit auch eingeschränkt.

Insofern ist von der Schülerinnen- und Schülerperspektive anhand dieser Beispiele zu zeigen, dass das kulturbezogene Engagement durchaus sichtbar ist und in Teilen auch geschätzt wird. Es wird jedoch auch klar, dass ein *Mehr* an Angeboten nicht mit einer höheren Teilnahme auf Seiten der Schülerinnen und Schüler gleichzusetzen ist. In einigen Fällen, so beispielsweise an der Schule von Herrn Q, werden die aus einem breiten Angebot entstehenden Teilnahmeverpflichtungen von den Jugendlichen kritisch eingeordnet. Eine weitere Herausforderung scheint auch darin zu bestehen, jugendliche Interessen aufzugreifen und in den Angeboten zu verankern. Bisher scheint der Stückekanon weitestgehend klassisch orientiert zu sein.

Positiv zu bewerten ist, dass die Befragten neben einigen Wünschen an das Angebot keine Barrieren aufzeigen. An vielen der untersuchten Schulen gibt es ein grundlegendes musikalisches Angebot, welches auch von einem Teil der Schülerinnen- und Schülerschaft in Anspruch genommen wird. Schulen, deren Schulleiterinnen und Schulleiter einen besonderen Fokus auf die musikalisch-kulturelle Rolle ihrer Schule legen, gelingt es zudem, neben dem musikalischen Freizeitangebot auch die umliegende Kulturlandschaft in schulische Veranstaltungen einzubinden. In anderen Fällen findet eine symbiotische Zusammenarbeit mit regionalen Musikschulen statt, die ihrerseits Zugänge zum Musiklernen durch Nachmittagsangebote schaffen. Solche Ansätze können als kompensatorisch gegenüber ungleichen Zugängen gedeutet werden. Allerdings ist auch anzumerken, dass ein Großteil der Schulen deutlich vom Lehrkräftemangel im Fach Musik betroffen ist und die Schülerinnen und Schüler diesen Mangel auch ansprechen. Darüber hinaus ist das kulturelle Angebot einer Schule keineswegs ein Selbstläufer, sondern häufig auf wenige, sehr engagierte Lehrkräfte zurückzuführen.

7.5 Fazit

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen deutlich, dass Schulen eine zentrale Rolle bei der Ermöglichung kultureller Teilhabe spielen – insbesondere in ländlichen Regionen mit eingeschränkter Infrastruktur. Kulturelle Bildung wird von den befragten Schul- und Fachleitungen überwiegend als bedeutend für den sozialen Zusammenhalt, die Persönlichkeitsentwicklung und die Erweiterung des Erfahrungshorizonts der Schülerinnen und Schüler verstanden. Dabei geht es

weniger um Exzellenz oder die Reproduktion kultureller Hochformen, sondern vielmehr um die Ermöglichung gemeinsamer Erlebnisse, sozialer Teilhabe und das Aufzeigen neuer kultureller Erfahrungsräume.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die Umsetzung kultureller Angebote in hohem Maße von individuellen schulischen Ressourcen, dem Engagement einzelner Lehrkräfte sowie von strukturellen Rahmenbedingungen – wie Ganztagsstrukturen oder personeller Ausstattung – abhängig ist. Schulen, denen es gelingt, trotz widriger Bedingungen Kooperationen mit außerschulischen Partnern zu etablieren, kulturelle Veranstaltungen durchzuführen und regionale Kulturen aufzugreifen, übernehmen eine aktive kompensatorische Funktion und können so Bildungsungleichheiten zumindest teilweise ausgleichen.

Die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler ergänzen dieses Bild und zeigen, dass musikalisch-kulturelle Angebote grundsätzlich geschätzt, allerdings nicht immer als für die eigene Lebenswelt relevant empfunden werden. Zudem zeigen die Schülerinnen- und Schülerstimmen, dass auch vermeintlich breit aufgestellte Angebote passungssensibel gestaltet werden müssen, um Teilhabe wirklich zu ermöglichen.

Insgesamt verdeutlicht das Kapitel die Bedeutung einer systematischen kulturellen Schulentwicklung, die sowohl auf struktureller Ebene (z. B. Ressourcen, Kooperationen, Ganztagsangebote) als auch auf inhaltlicher Ebene (z. B. Angebotsvielfalt, Passung, Partizipation) ansetzt. Schulen können somit – bei entsprechender Unterstützung – zu relevanten kulturellen Akteuren im Sozialraum werden und Kindern wie Jugendlichen bedeutsame kulturelle Erfahrungshorizonte eröffnen.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, H., Retzar, M., Mützlitz, S. & Kammler, C. (2015). KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04651-4>
- Altrichter, H., Heinrich, M., & Soukup-Altrichter, K. (2011). Schulprofilierung – Annäherung an ein Phänomen. In H. Altrichter, M. Heinrich, & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem (S. 11–39). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung. Bertelsmann.
- Baumert, J. & Leschinsky, A. (1985). Bestandsaufnahme: Schulleben. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. Schulmanagement, 16(5), 15–22.
- Burow, O.-A. (2011). Mit kultureller Schulentwicklung zu mehr Bildungsgerechtigkeit: Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen. Kubi-online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kultureller-schulentwicklung-mehr-bildungsgerechtigkeit-theoretische-ueberlegungen>
- Deutscher Bundestag (2007). Drucksache 16/7000, Bericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Deutscher Bundestag.
- Fuchs, M. (2017). Kulturelle Schulentwicklung. Eine Einführung. Beltz.

- Grgic, M. & Rauschenbach, T. (2013). Kulturelle Bildung im Horizont der Bildungsberichterstattung des Bundes. Kubi-online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-horizont-bildungsberichterstattung-des-bundes>
- Keuchel, S. (2013). mapping//kulturelle-bildung. Mercator
- Klopsch, B. (2020). Vom Umgang mit Künsten. Die Schwierigkeit, ein kulturell-ästhetisches Schulprofil im alltäglichen Unterricht zu implementieren. In C. I. Keßler & S. Nonte (Hrsg.), (Neue) Formen der Differenzierung. Schul- und Klassenprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit (S. 141–157). Waxmann.
- Klopsch, B. (2021). Identität, Kreativität und Well-being in Kulturschulen. Kubi-online. <https://www.kubi-online.de/artikel/identitaet-kreativitaet-well-being-kulturschulen>
- Klopsch, B., Sliwka, A. & Hermann, C. (2018). Motivationssteigerung durch kulturell-ästhetische Ansätze in Unterricht und Schule. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), Kulturelle Unterrichtsentwicklung. Grundlagen – Konzeptionen – Beispiele (S. 163–171). Beltz Juventa.
- Kolleck, N. & Fischer, L. (2023). Forschung zu Kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Überblick über eine Förderrichtlinie in Deutschland. In N. Kolleck & L. Fischer (Hrsg.), Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis (S. 19–30). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.6505284.5>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2022). Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Kulturellen Kinder- und Jugendbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i. d. F. vom 08.12.2022). Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S. & Ritter, B. (2010). Musich-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Juventa.
- Mallwitz, M., Nonte, S. (2022). Perspektiven auf Schulentwicklung und kulturelle Teilhabe im Harz. Journal für Schulentwicklung, 26, 13–16.
- Nonte, S. (2013). Entwicklung und Auswirkungen der Schulprofilierung an allgemeinbildenden Schulen in ausgewählten europäischen Ländern und Implementationsperspektiven für Deutschland. International Review of Education, 59(2), 243–262. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9357-1>
- Radicke, C. (2020). Elterliche Perspektiven auf Schulprofilierung und -wahl in ländlichen Regionen. In Keßler, C. I. & Nonte, S. (Hrsg.), (Neue) Formen der Differenzierung. Schul- und Klassenprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit (S. 215–231). Waxmann.
- Rat für Kulturelle Bildung (2017a). Kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Studie: Schulleitungsbefragung zur Gestaltung und Qualitätssicherung des kulturellen Ganztagsangebots. Rat für Kulturelle Bildung.
- Rat für Kulturelle Bildung (2017b). Mehr als weniger als gleich viel. Zum Verhältnis von Ökonomie und Kultureller Bildung. Rat für Kulturelle Bildung.
- Sliwka, A., Klopsch, B. & Maksimovic, A. (2015). Schulkultur durch kulturelle Bildung entwickeln: Die Kulturschule als wirksame Lernumgebung. In Fuchs, M. & Braun, T. (Hrsg.), Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik. Band 1. Schultheorie und Schulentwicklung (S. 151–164). Beltz Juventa.
- Vogt, C. (2020). Zwischen Overtüre, Polka und Freizeitpark: wie Musikvereine die Dorfjugend zum Klingen bringen. Üben & Musizieren, 37(4), 36–38.
- Weishaupt, H., Scherer, R., Tarazona, M., Richter, M., Krätschmer-Hahn, R. & Zimmer, K. (2013). Situation kultureller Bildung an Schulen. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung 2011. GFPE, DIPF.
- Weishaupt, H. & Zimmer, K. (2013). Indikatoren kultureller Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 16(3), 83–98. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0438-5>

8 Teilhabe strukturell erfassen – eine Annäherung an die Teilhabe an musikalisch-kulturellen Bildungsangeboten in der Harzregion

Julius Kopp & Andreas Lehmann-Wermser

Teilhabe wird seit mehr als einem Jahrzehnt als übergreifender Begriff in einer kaum noch zu überschauenden Zahl von Beiträgen diskutiert, insbesondere in den Kulturwissenschaften finden sich dazu Beiträge in einem breit gefächerten Diskurs (s. Bockhorst, Reinwand-Weiss & Zacharias, 2012). Speziell die kulturelle Teilhabe vermag über materielle Ressourcen hinaus subjektiv bedeutsame Facetten einzuschließen. Neben der übergreifenden konzeptuellen Frage, was darunter zu verstehen sei (z. B. Bartelheimer, 2007; Bartelheimer et al., 2020; Fuchs, 2016; Zirfas, 2017), spielt die Frage der Gerechtigkeit eine große Rolle (Anger & Orth, 2016; Braun & Witt, 2017); insbesondere soziale, klassenbedingte Teilhabebarrieren (Denner, 2010) und regional bedingte Disparitäten (Keuchel, 2013) haben dabei Interesse gefunden. Auch für den Teilbereich Musik gibt es inzwischen etliche Studien für den deutschsprachigen Raum, die sich der Teilnahme (Beisiegel, 2022; Krupp & Beisiegel, 2021) und Teilhabe (z. B. Lehmann-Wermser & Jessel-Campos, 2013; Lehmann-Wermser, Jessel-Campos & Krupp, 2014) widmen. Konzeptuell hat sich dabei vor allem der Capability Approach (Sen, 2020; Otto & Ziegler, 2010) als fruchtbar erwiesen, der für empirische musikpädagogische Projekte adaptiert worden ist (Hienen et al., 2022; Krupp-Schleußner, 2016b). Dieser Diskurs ist nicht nur inhaltlich komplex, sondern birgt für empirische Projekte methodische Herausforderungen. Eine spezifisch ländliche Perspektive wurde dabei bisher weitestgehend ausgespart. Dieser Beitrag fokussiert deshalb die Beschreibung von musikalisch-kultureller Teilhabe in einer ländlichen Region auf der Grundlage des von Hasselhorn et al. (2022) vorgestellten statistischen Verfahren.

8.1 Musikalische Teilhabe abbilden

Eine zentrale Rolle spielt dabei der Capability Approach nach Amartya Sen (2020), der neben der Ressourcen- und Rechte-Ausstattung auch die individuellen Aspekte und Perspektiven in die Frage nach gelingender Teilhabe einbezieht. Dabei gilt beispielsweise, dass Teilhabe nicht allein durch die Teilnahme an einer Aktivität, also über die Zugänge und Ressourcen gesichert wird, sondern durch das Wechselspiel aus individueller Agency, der Wahlfreiheit, sich dafür oder dagegen zu entscheiden und daraus resultierender Lebenszufriedenheit entsteht. Dieses Konstrukt konnte in verschiedenen Publikationen bereits im Zusammenhang mit musikalischen Aktivitäten und damit verbundener Zufriedenheit statistisch modelliert werden (Hasselhorn et al., 2022; Krupp-Schleußner, 2016c; Schurig et al., 2024). Die dabei etablierten Vorgehensweisen dienen auch in diesem Kapitel als Herangehensweise an die Frage musikalisch-kultureller Bildung in einer ländlichen Region.

Basierend auf diesen Vorarbeiten wird in diesem Kapitel ein Modell vorgestellt, wie sich musikalische Teilhabe in diesen ländlichen Regionen auf Basis der vorliegenden Daten charakterisieren lassen könnte. Grundsätzlich wird auf diese Weise auch die Frage adressiert, wie sich eine Modellierung für eine ländliche Region gegenüber vorherigen Forschungsergebnissen verhält. Dafür gibt dieser Artikel einen kurzen Überblick über die Modellierung musikalischer Teilhabe nach Hasselhorn et al. (2022), an deren Vorgehen und Argumentation wesentlich angeknüpft wird. Anschließend wird die Datenbasis beschrieben, ehe im Folgenden in Kürze die statistischen Verfahren erläutert werden, um im Anschluss eine Modellierung für die Abbildung musikalisch-kultureller Teilhabe in der Region vorzustellen. Auf Grundlage dieses Modells werden Annahmen zu der Rolle von soziodemografischen und standortbezogenen Kontextfaktoren diskutiert. Abschließend werden mögliche Konsequenzen der Ergebnisse für die Teilhabe an musikalisch-kultureller Bildung in der Region diskutiert.

Seitdem sich verschiedene Perspektiven musikpädagogischer Forschung intensiv dem Thema der musikalisch-kulturellen Teilhabe widmen, steht die Frage im Raum, ob und wie entsprechende Teilhabeaspekte auch statistisch untersucht und gemessen werden können. Ein wesentliches Ziel dieser Analysen stellt die Identifizierung möglicher Einflussfaktoren auf musikalische Teilhabe dar (Krupp-Schleußner, 2016c; Schurig et al., 2025). Aber auch Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung werden in diesem Zusammenhang intensiv beforscht (Hasselhorn et al., 2022). Theoretisch stützen sich diese Überlegungen auf den von Amartya Sen (2012) formulierten Zusammenhang zwischen bewusst gewählten Aktivitäten und der Zufriedenheit, die entsteht, wenn diesen Aktivitäten uneingeschränkt nachgegangen werden kann. Sen geht davon aus, dass ein ganz wesentlicher Bestandteil individueller Teilhabe die Wahlfreiheit ist, d. h.

Teilhabe dann besteht, wenn jede/r nach eigenem Ermessen individuell gewählten Beschäftigungen nachgehen kann – oder sich aus guten Gründen dagegen entscheidet (Bartelheimer, 2007). Aus dieser Wahlfreiheit, bestimmten Aktivitäten nachzugehen, entstehe dann eine gesteigerte Lebenszufriedenheit. Dieser zentrale Zusammenhang von Lebenszufriedenheit und selbstgewählten Aktivitäten lässt sich auch auf musikalisch-kulturelle Teilhabe übertragen und kann mit entsprechenden Verfahren (z. B. der Pfadanalyse) statistisch abgebildet werden.

Einen solchen Ansatz verfolgen auch Hasselhorn et al. (2022): Sie stellen ein Strukturgleichungsmodell vor, welches den Einfluss musikalischer Aktivitäten einerseits auf die Zufriedenheit mit den musikalischen Möglichkeiten (DSW = domänenspezifisches *well-being*), andererseits auf die allgemeine Lebenszufriedenheit in den Blick nehmen.

Für die Abbildung musikalischer Praxen wurden Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie (Hasselhorn et al., 2022) zu ihren schulischen und außerschulischen, ihren formalen, informellen und rezeptiven musikalischen Aktivitäten befragt¹. Ähnlich gehen auch Schurig et al. (2025) vor².

Diese vielfältig abgefragten Aktivitäten wurden im Anschluss varianzanalytisch³ ausgewertet. So ergeben sich zentrale Facetten musikalischer Aktivität (Schurig et al., 2024), die das musikbezogene Handeln der Befragten entlang gemeinsamer Varianz im Datensatz zusammenfassen. Beide bereits oben erwähnten Studien erfassen unterschiedliche Statusgruppen: Hasselhorn et al. (2022) befragten Kinder und Jugendliche der 6. und 7. Jahrgangsstufe ($N = 2847$, 75 % weibl.) während die Studie *Musik begleitet* (Hienen, 2024; Schurig et al., 2024) junge Erwachsene in der ersten Ausbildungsphase in den Fokus nehmen ($N = 769$, 44,6 % weibl.).

Beide Studien kommen zu grundlegend unterschiedlichen Ergebnissen: Während Hasselhorn et al. (2022), von zwei Facetten musikalischer Praxen ausgehen (informell/non-formal), wird diese im Projekt *Musik begleitet* zur Teilhabe in Statuspassagen junger Erwachsener um eine weitere Facette „digitaler Musikpraxen“ (Schurig et al., 2025) ergänzt. Die Facetten beider Studien zeigten zudem unterschiedliche Binnendifferenzierungen der Zuordnung einzelner Items. Es scheint demnach so, dass es schon aufgrund der Altersstruktur und der damit verbundenen Kompetenzen und Ressourcen zwischen den beiden Studien zu erheblichen Unterschieden in der Ausgestaltung musikalischer Praxen kommt. Entsprechend lässt sich vermuten, dass auch weitere Differenzierungskategorien eine Auswirkung auf die Ausgestaltung musikalischer Aktivitätenkategorien

1 Eine Liste der Operationalisierungen [Items] befindet sich im Anhang (Anhang 1).

2 Neben Hasselhorn et al., 2022 geht auch die Autorgruppe um Schurig (2025) geht in der Untersuchung möglicher Facetten musikalischer Aktivität analog vor. Aus diesem Grund wird an einigen Stellen auch auf diese Publikation und ihre Ergebnisse Bezug genommen.

3 Auf das konkrete Vorgehen wird an späterer Stelle eingegangen.

haben können. Es ist also sinnvoll, die Bündelung musikalischer Aktivitäten in zentrale Facetten kontextspezifisch zu untersuchen.

Hasselhorn et al. stellen zudem differenzierte Zusammenhänge zwischen musikalischen Praxen und der subjektiven Zufriedenheit her. Während sich zwischen der musikbezogenen Zufriedenheit und den musikalischen Praxen deutliche positive Effekte aufzeigen lassen – immerhin lassen sich 21,9% der Gesamtvarianz in *der Zufriedenheit mit den musikalischen Möglichkeiten* durch das Modell entlang signifikanter Pfadkoeffizienten erklären (vgl. Hasselhorn et al., 2022, S. 619) –, bleiben solche jedoch für die allgemeine Lebenszufriedenheit weitestgehend aus. Übersetzt man diesen beobachteten Effekt in das Konstrukt des Capability-Approachs, kann ein positiver Einfluss durch die Teilnahme von Jugendlichen an musikalisch-kulturellen Bildungsangeboten angenommen werden – allerdings bleibt dieser Effekt domänenspezifisch begrenzt. Der vorliegende Beitrag fokussiert die musikalisch-kulturelle Teilhabe im Harz und fragt, ob das Modell von Hasselhorn und Kollegen auf eine ländliche Region übertragen lässt. Im Einzelnen stellen sich die folgenden Fragestellungen:

1. Wie lassen sich die musikalisch-kulturelle Aktivitäten in ländlichen Regionen erfassen und wie stehen diese Facetten im Kontrast zu den Studien von Hasselhorn et al. (2022) und Schurig et al. (2025)?
2. Lassen sich die Befunde zu dem Zusammenhang von musikalischer Aktivität und domänenspezifischer Zufriedenheit aus vorhergehenden Studien in dieser Region wiederfinden oder unterliegt die kulturelle Teilhabe in dieser und ähnlichen ländlichen Regionen anderen Beweggründen?
3. Welche Prädiktoren musikalischer Aktivität lassen sich für die vorliegende Region feststellen und welche Schlüsse lassen sie über die Zugänge zu musikalischen Aktivitäten in ländlichen Regionen zu?

8.2 Übersicht über das methodische Vorgehen

Stichprobe

Im Voraus der nachfolgenden Analysen mussten einige Anpassungen des Datensatzes stattfinden. Aufgrund der besonderen Situation der Pandemiejahre 2020–2022 musste bei der Datenerhebung auf vielfältige Veränderungen Rücksicht genommen werden. So wurden die Datensätze teils vor Ort in den Schulen von einem Mitarbeiter des Projektes erhoben, teils wurden die Fragebögen von Lehrkräften betreut. In Grundschulen fand die Erhebung als Broschüre statt, an den weiterführenden Schulen wurden Einladungen für digitale Fragebögen ausgeteilt, die dann unter Aufsicht einer informierten Lehrkraft beantwortet wurden. Als Plattform diente SoSciSurvey.de. Entsprechend dieser sehr unterschiedlichen

Voraussetzungen wurde im Vorfeld die Entscheidung getroffen, im Fragebogen die Möglichkeit offen zu lassen, Fragen unbeantwortet zu lassen⁴. Entsprechende multivariate statistische Analysen, die auf der Vollständigkeit der Antworten in den verwendeten Variablen basieren, erforderten deshalb die Aufbereitung der Daten.

Für die nachfolgenden Analysen ergibt sich das in Tabelle 1 dargelegte Sample.

Tabelle 1. Übersicht über die Stichprobenszusammensetzung.

Schulform	männlich	weiblich	divers	gesamt
Grundschule	20	39	0	59
Gymnasium	41	64	2	107
Gesamtschule	36	25	0	61*
Real- und Sekundarschule	21	19	0	40
Gesamtstichprobe	118 (44%)	147 (55%)	2 (1%)	267

(*von den 61 Befragten an Gesamtschulen sind 44 von einer privaten kirchlichen Gesamtschule)

Methodisches Vorgehen

Die im Projekt *PRETuS* erhobenen Daten greifen auf Verfahren zur statistischen Modellierung von Teilhabe aus Studien von Krupp-Schleußner (2016c), Hasselhorn et al. (2022) und Schurig et al. (2025) zurück und wenden diese Verfahren auf den vorliegenden Datensatz an. Für die Operationalisierung wurden deshalb Items zu *musikalischen Aktivitäten* sowie die *musikbezogene Zufriedenheit* abgefragt (Krupp-Schleußner, 2016c). Die Daten sind vergleichbar mit den bereits oben erwähnten Studien. Auch das nachfolgende statistische Verfahren orientiert sich an dem Vorgehen der oben beschriebenen Publikationen⁵.

1. **Datenaufbereitung:** Da der Datensatz aufgrund der Pandemiesituation ohne Antwortpflicht in den einzelnen Items erhoben wurde, gibt es eine Anzahl von Fällen, die vereinzelt fehlende Werte über den gesamten Fragebogen aufweisen. Um die Datensatz zu bereinigen, wurden nur Fälle mit einer nicht-systematischen Missingstruktur verwendet. Einerseits wurden Fälle mit 20% oder mehr fehlenden Antworten in den Variablen, die in die Modellbildung (musikalische Praxen, domänenspezifisches *well-being*) eingehen sollten,

4 Dies ist der Idee geschuldet, auf diese Weise weniger Abbrüche in den Fragebögen zu haben, führt aber auch zu einer Reihe fehlender Antworten bei dem Großteil der erhobenen Variablen.

5 Die Methodik wird an anderer Stelle ausführlich berichtet (Kopp, i. Pr.) und wird für diesen Artikel in Kürze aufgegriffen.

ausgeschlossen. Andererseits wurden auf Variablenbasis jene Variablen ausgeschlossen oder transformiert, die von 20 % oder mehr der verbliebenen Fälle nicht beantwortet wurden. Anschließend wurde eine multiple Imputation mittels *predictive mean matching* durchgeführt (*r*-Package *mice*, van Buuren, 2018). Anstatt der Datenanalyse mit gepoolten Daten wurde in diesem Fall nach dem Zufallsprinzip eine der Iterationen herausgegriffen und für weitere Analysen verwendet. Nach der Datenaufbereitung ergab sich so ein Sample von 267 vollständigen Fällen ($M_{\text{age}} = 12,69$; $SD_{\text{age}} = 3,16$; 55,9 % weibl.).

2. **Modellierung der Facetten musikalischer Aktivität:** Die musikalischen Praxen der Kinder und Jugendlichen wurden in Anlehnung an Krupp-Schleußner (2016c) erhoben und umfassen in der vorliegenden Fassung insgesamt 19 Items (siehe Anhang 3). Die Items musikalischer Aktivität wurden mittels *mIRT*-Modellierungen auf mögliche Facetten musikalischer Aktivität untersucht⁶. Die Itemparameter sprechen für ein zweidimensionales latentes Faktormodell unter Einbezug eines Generalfaktors⁷ ($\chi^2 = 136,43$; $p < 0,05$; $RSMEA = 0,033$; $CFI = 0,977$; $TLI = 0,969$; $SRMR = 0,066$). Die Entscheidung für dieses Modell ist sowohl statistisch als auch inhaltlich begründet. Die Auswahl der darin vertretenen Variablen findet entlang der Faktorladungen und des h^2 mithilfe des Tests auf Dimensionalität (*r*-Package *mirt*, Version 1.42, Chalmers, 2012). Aufbauend darauf konnte das Modell konfirmatorisch bestätigt werden. Die Facetten wurden für die Analysen als Personenparameter (EAP-Schätzer) überführt. Diese sind vergleichbar mit Faktorwerten und dienen als manifeste Variable im Strukturmodell (siehe 3. Modellbildung). Die Methodik orientiert sich an dem von Hasselhorn et al. (2022) und Schurig et al. (2025) vorgestellten Vorgehen, die Wahl der Variablen wurde inhaltlich geringfügig angepasst⁸.
3. **Modellbildung musikalische Teilhabe:** Die auf zwei Facetten und einem Generalfaktor abgebildeten musikalischen Aktivitäten werden anschließend in ein Strukturgleichungsmodell (*SEM*) in Zusammenhang mit der musikbezogenen Zufriedenheit abgebildet. Die Items der musikbezogenen Zufriedenheit (DSW) sind von Krupp-Schleußner (2016c, S. 143) übernommen

6 Sämtliche *mIRT*-Modelle wurden mit *r*-Studio berechnet. Das Verfahren verwendet den *Marginal Maximum Likelihood*-Schätzer. Das methodische Vorgehen ist bei Schurig et al. (2025) ausführlich beschrieben.

7 Eine Übersicht über die Gütekriterien aller Alternativmodelle und einen Modellvergleich mit Alternativmodellen (2 Facetten; 3 Facetten; 3 Facetten + Generalfaktor) findet sich im Anhang 2.

8 Eine Übersicht über die deskriptiven Statistiken der verwendeten Variablen sowie der Vergleich mit der Studie von Hasselhorn et al. (2022) findet sich im Anhang 3.

und umfassen 7 Items⁹. Die theoretische Ausgangslage stellt das Modell von Krupp & Hasselhorn (Hasselhorn et al., 2022; Krupp-Schleußner, 2016a, 2016c) her.

Tabelle 2. Modell-Fit-Indizes für das Strukturgleichungsmodell mit 2 Facetten und Generalfaktor, Modellbildung unter Einbezug des Generalfaktors.

Model	Chi ²	df	p	RMSEA	SRMSR	TLI	CFI	AIC	BIC
2F + G	56.95	29	< .001	0.062	0.046	0.91	0.94	7840.88	7970.02

Aufgrund nicht-multivariat normalverteilter Daten wird ein robustes MLR-Schätzverfahren eingesetzt (Yuan & Bentler, 2000). Entgegen dem gängigen Vorgehen wurden keine Alternativmodelle gerechnet, um im Sinne einer Replikation die Vergleichbarkeit gegenüber vorherigen Publikationen zu erhalten.

4. **Prädiktoren musikalischer Aktivitäten in ländlichen Regionen:** Anschließend wurden die Facetten musikalischer Aktivität auf mögliche Zusammenhänge zu den soziodemografischen und individuellen Kontextfaktoren untersucht. Eine *a-priori* Poweranalyse empfiehlt für 11¹⁰ Prädiktoren eine Stichprobengröße von insgesamt 123 Fällen ($f^2 = 0.15$; $\alpha_{\text{err}} = .05$; $1 - \beta_{\text{err}} = .80$). Für diesen Auswertungsschritt wird der Datensatz auf die weiterführenden Schulformen (Gymnasium, Realschule und Gesamtschule) begrenzt und ergibt eine Teilstichprobe von $n = 139$.

8.3 Ergebnisse

Facetten musikalischer Aktivitäten in der Region Harz

Um musikalisch-kulturelle Teilhabe in der untersuchten ländlichen Region auf statischer Grundlage zu untersuchen, soll der Zusammenhang von musikalischen Praxen und der musikbezogenen Zufriedenheit mithilfe des Datensatzes aus dem Projekt *PRETuS* auf die Bedingungen im ländlichen Raum untersucht werden¹¹. Bezüglich der Facetten musikalischer Aktivität stellen Hasselhorn et al. eine zweidimensionale Lösung vor: Eine Facette erfasst dabei informelle Praxen, eine weitere non-formale musikalische Praxen wie bspw. Konzertbesuche, Besuch einer musikbezogenen Profilkategorie oder auch der Unterricht auf einem Instrument.

9 Eine Übersicht über die deskriptiven Statistiken der musikbezogenen Zufriedenheit findet sich im Anhang 1.

10 Hier handelt es sich um 11 Prädiktoren, *Schulform* und *Geschlecht* sind als jeweils ein Prädiktor zu verstehen.

11 Dadurch ergibt sich eine inhaltliche Vergleichsdimension zu vorherigen Publikationen, wengleich das Vorgehen geringfügig modifiziert wurde (durch die datensatzbasierte Dimensionalisierung musikalischer Aktivitäten sowie der Reduktion des SEM-Modells auf den Zusammenhang von musikalischer Aktivität und domänenspezifischer Zufriedenheit).

Da es sich bei der Zusammensetzung der verfügbaren musikalisch-kulturellen Angebote und insgesamt dem Konzept musikalisch-kultureller Teilhabe um ein alters- und kontextabhängiges Phänomen handelt, wurde die Zuordnung der musikalischen Praxen zu übergreifenden Facetten (mithilfe einer *mIRT*-Modellierung) datensatzbasiert erneut durchgeführt¹². Analog zu der Studie von Hasselhorn et al. (2022) ergibt sich eine Struktur mit 2 Facetten.

Tabelle 3. Ergebnis der konfirmatorischen Faktorenanalyse basierend auf ‚multidimensional item response theory‘-Modell (*mIRT*). Faktorladungen der Items auf die Facetten musikalischer Aktivität sowie h^2 .

Item	G	F1	F2	h^2
<i>(Der Facette 1 zugeordnet)</i>				
a Musik erfinden in der Freizeit ^a	0,45	0,35	0	0,32
b Elektron. Musik machen (Freizeit) ^a	0,15	0,59	0	0,36
c Musikvideos schauen ^a	0,11	0,67	0	0,47
d Spielekonsolen für Musikspiele nutzen ^a	0,09	0,61	0	0,38
e Informationssuche über Stars ^a	0,37	0,65	0	0,55
f Mit anderen über Musik austauschen ^a	0,27	0,61	0	0,45
g Programme zum Erstellen von Musik ^a	0,25	0,69	0	0,54
h Musikbezogene Recherche in Zeitschriften (Blogs etc.) ^a	0,58	0,54	0	0,65
Was machst du, wenn du dir ein neues Lied beibringen willst und du dafür keine Noten hast? Ich ...				
j ... spiele Musik mit Hilfe von Videos nach. ^b	0,31	0,41	0	0,27
<i>(Der Facette 2 zugeordnet)</i>				
k ... suche nach Anleitungen zum Nachspielen im Internet. ^b	0,68	0	-0,02	0,46
l ... lasse es mir von anderen zeigen. ^b	0,61	0	-0,09	0,38
m ... probiere aus, bis es klappt. ^b	0,58	0	0,38	0,49
n Instrument spielen ^a	0,73	0	0,46	0,75
o Teilnahme an einer oder mehreren Ensemble-AGs in der Schule ^b	0,79	0	-0,35	0,74
p Hast du im Moment Unterricht auf einem Musikinstrument oder im Gesang? ^b	0,82	0	0,55	0,98
q Profilklasser ^b	0,69	0	-0,29	0,57
r Im Chor singen ^b	0,61	0	-0,16	0,39
s Im Orchester spielen ^b	0,78	0	-0,02	0,62
t Musik bei religiösen oder anderen festlichen Anlässen machen. ^b	0,61	0	0,08	0,37

Hinweis: $N = 267$, $\chi^2 = 136,43$; CFI = 0,98; AIC = 6473,08; BIC = 6774,41; RSMEA = 0,033; SRMR = 0,066. Eine Zuordnung zu den Facetten F1 und F2 findet sich inhaltlich auch vertikal in (Klammern) gesetzt. Als cutoff-Wert gilt $h^2 < 0,25$.

Skalenniveaus: ^a erhoben auf einer 5-stufigen Likert-Skala (0 = *selten oder nie* bis 4 = *häufig oder mehrmals in der Woche*). ^b dichotom (nein/ja) erhoben oder aus testtheoretischen Gründen dichotom transformiert, z.B. aufgrund geringer Antwortquote oder hoher Schiefe/Kurtosis.

12 Schurig et al. (2025) gehen ähnlich vor. Auch sie berechnen entlang der von Valerie Krupps (2016c) vorgestellten und Hasselhorn et al. (2022) weiterentwickelten theoretischen und statistischen Vorgehensweise eigene Facetten musikalischer Aktivität.

Inhaltlich gestalten sich diese anders aus als in der Studie von Hasselhorn et al. (2022). Zusätzlich ergeben sich bessere Modellparameter unter Einbezug eines Generalfaktors¹³. Diese übergeordnete Facette lässt sich am ehesten als die übergeordnete Teilnahme an musikalischen Aktivitäten interpretieren.

Vergleicht man die Verteilung der Items mit der vorherig genannten Publikation, dann wird hier eine deutliche Verschiebung der Zusammenhänge musikalischer Praxen sichtbar (Übersicht in Anhang 3). So sind in der Facette *F1* neben informellen und kreativen Praxen (*a*, *e* & *j*) auch vermehrt digitale und technologiebezogene Praxen (wie *b*) *Elektronische Musik machen* oder *g*) *Programme zum Erstellen von Musik*) vertreten. Für die Facette *F2* wiederum gilt, dass, während bei Hasselhorn und Kollegen ausschließliche non/-formale Praxen auf dieser Dimension vertreten waren, in der vorliegenden Modellierung zusätzlich auch informelle Praxen (*k*, *l*, *m*) vorkommen. Hinzu kommt die bedeutsame Rolle des Generalfaktors, auf dem einzelne Items hohe Ladungen¹⁴ aufweisen. Einige Items zeigen dabei höhere Ladungen auf dem Generalfaktor als auf der Facette 2 (instrumentenbezogene musikalische Praxen), der sie durch die Analyse zugeordnet sind. Insbesondere die Items, die non-formale musikalische Praxen in der Schule abfragen (*o*; *q*), weisen teils sogar negative Ladungen auf der Facette 2 auf; das lässt sich einstweilen nicht erklären. Rein instrumentenbezogene Praxen wie das *Spielen eines Instruments* (*m*; *n*; *p*) hingegen laden auf der Facette *F2*, auch sie weisen allerdings einen höheren Zusammenhang zum Generalfaktor, also einer übergreifenden musikalischen Aktivität, auf. So wird die Präsenz einer übergreifenden Generalfacette musikalischer Aktivität, zu der die vorliegenden Facetten musikalischer Aktivität Subdimensionen darstellen, zusätzlich durch die konfirmatorische Zuordnung betont. Dies weist auf eine andere Stellung musikalischer Praxen zueinander hin, als es bei Hasselhorn und Kollegen zu beobachten war.

Über die Modellierung musikalischer Teilhabe

Neben der statistischen Zuordnung musikalischer Aktivitäten zu übergreifenden Dimensionen steht die Frage im Raum, ob sich die oben beschriebenen Zusammenhänge von musikalischer Aktivität und musikbezogener Zufriedenheit als statistischer Indikator musikalisch-kultureller Teilhabe auch in der untersuchten Region abbilden lassen. Für den übergreifenden Zusammenhang der Facetten musikalischer Aktivitäten und der Zufriedenheit mit den musikalischen

13 Statistisch gesehen sind Generalfaktoren übergeordnete Faktoren zweiter Ordnung, die einen Teil der Subfaktoren abbilden. Ein Beispiel bildet die Erfassung von Intelligenz. Generalfaktoren sind jedoch nicht direkt erklärbar. Eine Übersicht über die Testkriterien findet sich im Anhang (Anhang 2).

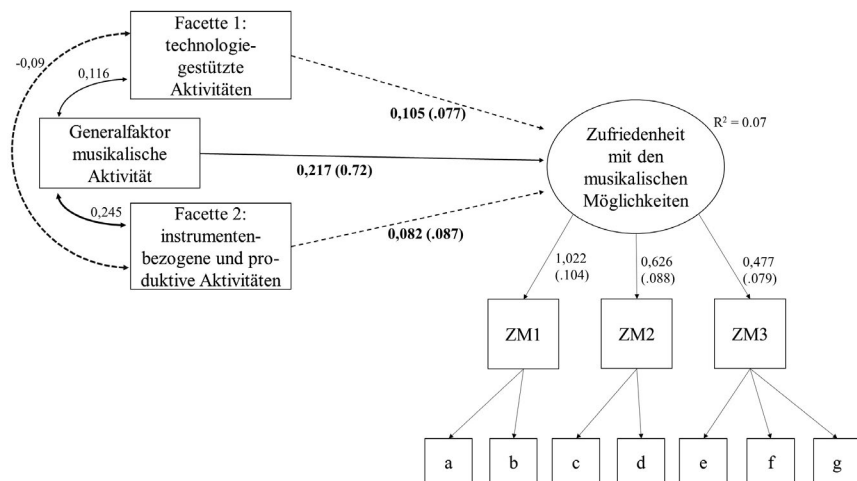
14 Die Ladungen können vereinfacht so gelesen werden, wie stark die gemessene Variable und das zugrunde liegende latente Konstrukt korrelieren.

Möglichkeiten wurde ein Strukturgleichungsmodell geschätzt. Das theoretische Modell, analog zu den Berechnungen von Hasselhorn et al. (2022), lässt sich mit anhand der vorliegenden Daten mit guten Modellkriterien rekonstruieren.

Das Teilmodell musikbezogener Zufriedenheit (Abb. 4, rechts) bildet neben den drei zentralen Zufriedenheitsdimensionen (ZM1, ZM2 & ZM3) auch einen Faktor zweiter Ordnung ab (als übergeordnete musikbezogene Zufriedenheit, vgl. Hasselhorn et al., 2022, S. 616). Auch das Mehrebenenmodell musikbezogener Zufriedenheit (DSW) lässt sich anhand der vorliegenden Daten bestätigen.

Übergreifend ergibt sich die in Abbildung 1 dargelegte Modellierung musikalisch-kultureller Teilhabe.

Abbildung 1. Strukturmodell Facetten musikalischer Aktivität und musikbezogene Zufriedenheit mit standardisierten Pfadkoeffizienten als Faktormodell zweiter Ordnung (nicht signifikante Pfade sind gestrichelt).



(Die Bezeichnungen a–g beziehen sich auf die Items der musikbezogenen Zufriedenheit. Eine Übersicht über die Operationalisierung findet sich im Anhang (1). Quelle: Abbildung entlang der Modelldarstellung von Hasselhorn et al., 2022, S. 616, Darstellung mit Werten aus PReTuS-Modellierung.)

Das dargestellte Strukturmodell macht deutlich: Musikalisch-kulturelle Teilhabe lässt sich anhand eines Modells auch in der untersuchten Region statistisch rekonstruieren. Allerdings werden erhebliche Unterschiede zu vorhergehenden Modellierungen sichtbar. So ist bspw. die Varianzaufklärung der musikbezogenen Zufriedenheit (DSW) durch die Facetten musikalischer Aktivität verhältnismäßig gering. Im Vergleich zu Hasselhorn et al. ($r^2_{\text{Hasselhorn}} = .219$) werden im oben dargestellten Modell für den Harz nur 7 % der Varianz aufgeklärt ($r^2_{\text{PReTuS}} = .07$). Darüber hinaus sind in der Studie von PReTuS die Pfadkoeffizienten der beiden Facetten F1 und F2 nicht signifikant und als gering einzustufen. Die übergreifende Facette g musikalischer Aktivität hingegen liefert mit .217 (0.72) den weit aus größten Teil der Varianzaufklärung des domänenspezifischen Wellbeings.

Zusammengefasst lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem generellen musikalisch Aktiv-sein und der Zufriedenheit feststellen, für die technologiebezogene Facette *F1* und die instrumentenbezogene Facette *F2* sind die Zusammenhänge gering und (jedenfalls bei der vorliegenden Stichprobengröße) nicht statistisch signifikant.

Musikalische Aktivitäten an weiterführenden Schulen erklären

Abschließend soll untersucht werden, welche Kontextvariablen im Zusammenhang mit der musikalischen Aktivität von Kindern und Jugendlichen stehen. In der Modellierung musikalisch-kultureller Teilhabe (s. o.) ergibt die musikbezogene Generalfacette die mit Abstand größte Varianzaufklärung musikbezogener Zufriedenheit. Im Folgenden wird deshalb mittels multipler linearer Regression untersucht, wie eine hohe musikbezogene Aktivität im Allgemeinen erklärt werden kann, um der Frage nachzugehen, welche Variablen eine hohe musikalische Aktivität in der untersuchten Region begünstigen.

Folgende vier Bereiche werden untersucht: a) grundlegende personenbezogene Parameter (*Alter, Geschlecht*), b) der soziodemografische Hintergrund (*Migrationshintergrund, familiärer Sprachgebrauch, Unterstützung der Eltern, kulturelles Kapital*), c) Standortfaktoren (*Entfernung zur Schule, Schulwahl, Schule unter privater oder öffentlicher Trägerschaft*) und d) Fragen zu digitalen Technologien (*Summe der Apps auf dem Endgerät, Interesse an musikbezogenen Technologien*)¹⁵. Um die Wahl der Schulform als Kategorie untersuchen zu können, wird die *Grundschule* als Schulform ohne Alternative von dieser Analyse ausgeschlossen. Zusätzlich ergeben sich fehlende Werte durch unvollständiges Antwortverhalten im Itemkonstrukt *Interesse an musikbezogenen Technologien*. Nach dem Ausschluss dieser Datensätze ergibt sich eine reduzierte Stichprobe von 139 Fällen. Auf dieser Ausganglage werden im weiteren Verlauf multiple Regressionen zur Erklärung der Facetten musikalischer Aktivität gerechnet.

15 Eine Übersicht über die Operationalisierungen findet sich in der Skalendokumentation zum Projekt (Kopp & Lehmann-Wermser, 2023).

Tabelle 4. Lineare Regression musikalischer Aktivität auf dem Generalfaktor g (αV) und den soziodemografischen und standortbezogenen Hintergrundvariablen.

	b	β	SE	t	p
Konstante	-2.11	NA	0.57	-3.70	0.00
Alter ^a	0.04	0.14	0.03	1.44	0.15
Geschlecht männlich ^b	-0.14	-0.07	0.15	-0.99	0.33
Geschlecht divers ^b	-0.41	-0.05	0.57	-0.71	0.48
direkter Zuwanderungshintergrund ^c	0.17	0.05	0.30	0.56	0.57
Familiensprache ^d	-0.26	-0.09	0.22	-1.15	0.25
kulturelles Kapital ^e	0.10	0.14	0.06	1.66	0.10
Bedeutung von Musik im Elternhaus^f	0.54	0.45	0.09	5.97	0.00
Entfernung der Schule (in min) ^g	0.00	-0.04	0.00	-0.54	0.59
Schulform Gesamtschule^h	0.80	0.35	0.23	3.44	0.00
Schulform Realschule ^h	-0.01	-0.01	0.22	-0.06	0.95
Privatschuleⁱ	-1.47	-0.46	0.32	-4.54	0.00
installierte Musikapps ^j	0.24	0.12	0.15	1.61	0.11
Interesse an digitalen Technologien ^k	-0.01	-0.02	0.07	-0.20	0.84

Hinweis. $n = 139$; $r^2 = 0.354$; $F(13, 125) = 6.806$, $p < 0.001$; übergreifende Facette G (αV) ausgegeben als Faktorwert;

^a Alter in Jahren ^b Geschlecht in Referenz zu Kat. weibl ^c 0 = Zuwanderungshintergrund, 1 = kein Zuwanderungshintergrund ^d 0 = andere Sprache, 1 = deutsch ^e Skala 1–5 nach Bücherbesitz ^f Mittelwertindex, Lickert-skaliert 1–5 ^g Entfernung in min ^h Schulform Gymnasium, in Ref. zu Gesamtschule ⁱ Schulform Real-/Sekundarschule in Ref. Gesamtschule ^j Schule in privater Trägerschaft ^k 0 = nein, 1 = ja ^l Mittelwertindex, Lickert-skaliert 1–5

Für die Frage nach den Kontextfaktoren allgemeiner musikalischer Aktivität (Facette g) ergibt sich für den untersuchten Teildatensatz der Kinder und Jugendlichen der Klassenstufen 5, 9, 11 & 13 ein signifikantes Regressionsmodell ($F(13, 125) = 6.806$, $p < .001$). Das Modell kann anhand der untersuchten Kontextvariablen 35,4% der Gesamtvarianz der musikbezogenen Aktivitäten der Facette G aufklären ($r^2 = .354$). Insbesondere das Interesse der Eltern liefert dabei einen hohen Anteil an Varianzerklärung. Isoliert man diesen Effekt, wird allein 24,5% der Varianz durch das musikbezogene Interesse der Eltern aufgeklärt ($r^2_{\text{Elterninteresse}} = .245$). Weitere Variablen mit einem signifikanten Erklärbeitrag sind der Besuch einer Gesamtschule und der Besuch einer Schule in privater Trägerschaft. Kontextfaktoren wie der familiäre Sprachgebrauch, der direkte Zuwanderungshintergrund aber auch das kulturelle Kapital der Eltern und technologiebezogene Variablen wie die *installierten Musikapps* und das *Interesse an Technologien* hingegen scheinen in keinem Zusammenhang zu stehen.

8.4 Diskussion

Blickt man einmal auf die Zuordnung der musikbezogenen Items zu den Facetten musikalischer Aktivität, dann ergeben sich auch hier Auffälligkeiten. Die Facetten gliedern sich dabei weniger in formale/non-formale und informelle Praxen auf, sie stehen konträr zu einer Einteilung nach solchen formalen Kriterien (wie Lucy Green sie bereits 2002 vorschlägt). Entsprechend sind Items wie *k-m*, die vormalig der informellen Facette (F1) sowohl statistisch (Hasselhorn et al., 2022) als auch inhaltlich (Green, 2002) zugeordnet waren¹⁶ (*Was machst du, wenn du dir ein neues Lied beibringen willst und du dafür keine Noten hast? Ich ... a) ... suche nach Anleitungen zum Nachspielen im Internet.; b) ... lasse es mir von anderen zeigen. und c) ... probiere ich, bis es klappt.*), nun der Facette 2 zugeordnet und damit in der gleichen Dimension aufgeführt wie nonformale musikalische Praxen wie der *Instrumental- oder Gesangsunterricht (p)* oder das *Singen im Chor (r)*. Allerdings lässt sich aus den Ladungen der Facette 2 aufgrund der negativen Ladungen in einigen Variablen kein eindeutiges Bild zeichnen. Insbesondere schulbezogene musikalische Aktivitäten wie der Besuch einer musikalischen *Profilklasse (-0,285)* oder die *Teilnahme an einer oder mehreren Ensemble-AGs in der Schule (-0,351)* weisen negative Ladungen auf, während die Ladungen dieses Items auf der Generalfacette hoch sind (Faktorladung_{Profilklasse} = 0,698).

In der Facette 1 hingegen finden sich dafür fast ausschließlich technologiebezogene musikalische Praxen oder solche Praxen (*b-j*), die mit der Nutzung musikbezogener Technologien eng verbunden sind. Auch das Item *a (Musik erfinden in der Freizeit)* findet zunehmend auch in Verbindung mit Aufnahmegeräten, *digital audio workstations (DAW)*, digitalen Effektgeräten etc. statt. So kann davon ausgegangen werden, dass hier, zwar wenig trennscharf, eine musikalische Praxis erfragt wird, die vermutlich in engem Zusammenhang mit digitalen Technologien steht.

Diese Verschiebungen machen eine Neubewertung der Benennungen solcher Facetten musikalischer Aktivität notwendig. Blickt man einmal auf die Konstellationen musikalischer Praxen könnte folgende Zuordnung identifiziert werden: einerseits *kreative und technologiebezogene musikalische Praxen* auf einer Facette, andererseits Praxen, die mit dem *Instrumentalspiel, non-formale und informellen Praxen* zusammenhängen, auf einer weiteren Facette. Ergänzt werden diese beiden Facetten um einen Generalfaktor, der übergeordnet musikalisches Involviertsein erfasst.

16 Zwecks Übersichtlichkeit wurde an dieser Stelle darauf verzichtet, die Ergebnisse von Hasselhorn et al. als Darstellung aufzunehmen. Eine Übersicht über die Zuordnung findet sich bei Hasselhorn et al., 2022 auf S. 604.

Auf diese Weise wird im vorliegenden Datensatz eine andere Konfiguration musikalischer Praxen sichtbar, über deren Gründe an dieser Stelle nur gemutmaßt werden kann. Mögliche Ansatzpunkte könnten in einer durch die ländliche Region bzw. durch die Konstellation von Angeboten und vorhandenen Ressourcen liegen. Dieser Aspekt soll an späterer Stelle untersucht werden. Ein weiterer Erklärungsansatz liegt in der Annahme, dass den Ergebnissen der postdigitale Turn zugrunde liegt, wie er durch Autoren wie Godau und Haenisch (2019) oder Jörissen (2015) diskutiert wird. Musikalische Praxen würden sich hier neu formieren, indem nicht weniger als die Umstrukturierung durch die unumgängliche, aber auch nicht-sichtbare Integration digitaler Technologien in den musikalischen Praxen Auslöser sind. Ein anderer Ansatz der Erklärung wäre die zum Erhebungszeitpunkt hochaktuelle Covid-Pandemie, die erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung musikalischer Praxen genommen hat. Weitere Erklärungen wären auch in der oft geringeren Verfüg- und Erreichbarkeit formaler Angebote im ländlichen Raum zu vermuten.

Anhand des Strukturmodells konnte der Zusammenhang musikalischer Aktivität und musikbezogener Zufriedenheit für den vorliegenden Datensatz nachgebildet werden. Allerdings sind die Zusammenhänge für die untersuchte Region bisher mit einigen Einschränkungen versehen. So lässt sich nur für die übergeordnete Facette musikalischer Aktivität, hier in Form des Generalfaktors abgebildet, ein Zusammenhang statistisch eindeutig nachweisen, während die Zusammenhänge zwischen dem beobachteten kreativ-technologiebezogenen Praxen sowie für die instrumentenbezogenen Praxen marginal bleiben und nicht signifikant ausfallen¹⁷. Untersucht man nun die übergeordnete musikalische Aktivität für die Sekundarstufe I und II im vorliegenden Datensatz auf mögliche Prädiktoren, dann scheint diese vor allen Dingen stark von der *Bedeutung von Musik im Elternhaus*, und damit dem Interesse der Eltern abzuhängen. So kann übergreifend allein 24,5% der Gesamtvarianz der Generalfacette musikalischer Aktivität durch das Interesse und die Unterstützung der Eltern erklärt werden. Auffällig erscheint an dieser Stelle, dass das Interesse der Eltern im Gegensatz zu anderen Studien nur in geringem Zusammenhang mit dem *kulturellen Kapital* im Elternhaus steht. Eine entsprechende Korrelationsanalyse beider Variablen ergibt ein *Pearsons r* = .23, welcher einem schwachen Zusammenhang entspricht. Dieser Zusammenhang sollte für den ländlichen Raum eingehender untersucht werden.

Darüber werden Variablen der Schulform sowie der Frage, ob die Schule unter privater Trägerschaft ist, signifikant wirksam. Allerdings ist für den vorliegenden Datensatz an dieser Stelle Vorsicht geboten, da die Daten in dem dafür verwendeten reduzierten Datensatz sich auf 5 Einzelschulen belaufen, die in

17 Diese Einschränkung der Ergebnisse hängt ganz wesentlich mit der Stichprobengröße zusammen.

ihrem Schulprofil jeweils voneinander unterschiedlich sind. Ein Rückschluss auf mögliche Schulformunterschiede wäre an dieser Stelle irreführend.

Interessant erscheint auch, dass sowohl familiäre Variablen wie das *kulturelle Kapital* als auch der *Zuwanderungshintergrund* und der *familiäre Sprachgebrauch* keinen signifikanten Einfluss haben. Die Daten zum Zuwanderungshintergrund sind dabei kontextspezifisch zu interpretieren: Nur 7,2% ($n = 10$) der befragten Jugendlichen haben einen direkten Zuwanderungshintergrund, 12,2% ($n = 17$) sprechen im familiären Umfeld primär eine andere Sprache als deutsch. Im Vergleich mit den Bevölkerungsdaten zum Landkreis Harz bildet diese Zahl den tatsächlichen Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund im Alter unter 15-Jährigen (7,7% sowie etwas unter dem Anteil der 15–24-Jährigen (12,4%) mit Migrationshintergrund ab (Bertelsmann Stiftung, 2024), für den Landkreis Halberstadt am Harz sind Anteile Zugewanderten allerdings deutlich höher (unter 15-Jährige = 19,4%, 15–24-Jährige = 32,9%)¹⁸. Allerdings sind an dieser Stelle auch zentrale Limitationen des Datensatzes anzumerken. Zum einen handelt es sich um einen Querschnittsdatsatz, der entsprechende Veränderungen über das Heranwachsen von Jugendlichen nicht akkurat erfasst. Zudem ist die vorliegende Stichprobe nicht als Zufallsstichprobe zu verstehen, vielmehr handelt es sich um eine geclusterte Stichprobe, die sich auf die Antworten von Schülerinnen und Schülern weniger Schulen einer vorgegebenen Region begrenzt. Einen Hinweis dafür liefert bspw. die Zahl der Kinder und Jugendlichen an einer Gesamtschule, die zu einem großen Teil von einer Schule privater Trägerschaft kommen¹⁹. Entsprechend vorsichtig sollten Ergebnisse auf übergreifende Kontexte übertragen werden.

Auffällig scheint auch, dass das *kulturelle Kapital*, welches im bundesdeutschen Durchschnitt als eine wesentliche Einflussvariable auf die kulturellen Aktivitäten, insbesondere sog. hochkulturellen Aktivitäten beständig identifiziert wird (Burkhard et al., 2024; Georg, 2005), in den vorliegenden Analysen keine Varianzaufklärung liefert. Methodisch stellt sich deshalb die Frage, ob die Erfassung *kulturellen Kapitals* entlang des Bücherbesitzes im Elternhaus, wie sie Schwippert (2019) weiterhin als einen etablierten Indikator herausstellt, auch für ländliche Regionen als hinreichender Indikator betrachtet werden kann. Zusammenhänge, die das kulturelle Kapital in ländlichen Regionen betrachten, könnten hier in Zukunft ein Augenmerk auf die Trennschärfe dieser Variable und mögliche alternative Erhebungsformate legen.

18 Die Daten sind allerdings mit unterschiedlicher Methodik erhoben. Das statistische Bundesamt erfasst den Anteil von Menschen mit Nichtdeutscher Staatsbürgerschaft, während die Studie *PRETuS* den direkten Zuwanderungshintergrund der Kinder und Jugendlichen sowie den Sprachgebrauch in der Familie erfragt.

19 Die Sachlage zu Privatschulen im ländlichen Raum ist komplex und kann an dieser Stelle nicht weiter untersucht werden.

Auch Informationen zur Infrastruktur und dem Wohnort, die an dieser Stelle nur indirekt erfasst werden konnten, scheinen keinen Einfluss auf die musikalischen Aktivitäten zu haben²⁰. Dies stellt weitere Fragen an das Verständnis von Erreichbarkeit kultureller Angebote zu ländlichen Regionen. Ein möglicher Ansatz könnte in der Verbindung zum starken Einfluss des elterlichen Unterstützungsverhaltens liegen, wie bspw. Krüger und Schön (2021) beschreiben. Sie betonen, dass im Sinne einer „Entfernungssensibilität“ nicht die totale, sondern die relationale Entfernung zwischen Wohnort und kulturellen Angeboten und Einrichtung aus Sicht der Eltern die entscheidende Komponente sind. Pflegen die Eltern eine hohe Wertschätzung kultureller Bildung und sind deshalb zu einer hohen Unterstützung bereit und an der außerschulischen kulturellen Bildung ihrer Kinder interessiert, dann werden Entfernungen außer Kraft gesetzt, z. B. weil Eltern dann bereit zu Fahrtendiensten sind (Krüger & Schön, 2022, S. 107). Nimmt Kulturelle Bildung hingegen keinen präsenten Stellenwert in den Bildungsentscheidungen der Eltern ein, wirken Entfernungen deutlich stärker auf die Entscheidung einer Teilnahme oder Nichtteilnahme der Kinder ein. Gilt letzteres, sind größere Entfernungen insbesondere für jüngere Kinder und Jugendliche in ländlichen Regionen kaum zu überwinden. Häufig moderiert durch die Bildungsaspiration des Elternhauses kumulieren dann die Benachteiligungen für Kinder und Jugendliche (vgl. Krüger & Schön, 2022, S. 98).

Ein ergänzender Ansatz zur Erklärung, warum die *Entfernung zur Schule* nicht als einflussreiche Variable identifiziert werden konnte, liegt möglicherweise auch in den bildungskompensatorischen Bemühungen der untersuchten Schulen. Indem Schulen Kooperationsangebote wie die Musikschulangebote in Schulräumlichkeiten oder ein breitgefächertes musikalisch-kulturelles Ag-Angebot anbieten, werden infrastrukturell bedingte Unterschiede in den Zugängen zu musikalisch-kulturellen Aktivitäten angeglichen²¹(siehe dazu auch Kapitel 5). Ein dritter Ansatz liegt in den Vereinsstrukturen, die sich an dörflichen Strukturen orientieren. Die Zugänge zu und die Teilnahme an solchen Angeboten unterliegen anderen Logiken wie beispielsweise habituellen Aspekten, wie bereits an anderer Stelle aufgezeigt wurde (Kopp & Lehmann-Wermser, 2023). Zudem unterliegt das

20 Die Entfernung zur Schule wird in der vorliegenden Analyse als Indikator für die Entfernung zu institutionellen kulturellen Angeboten interpretiert, da weiterführende Schulen in städtischen Zentren der Region verankert sind, die auch häufig den Standort von außerschulischen Kulturinstitutionen wie bspw. der staatlichen Musikschule, aber auch Konzerthäuser und regionaler Theater darstellen. Der Indikator der *Entfernung zur Schule* bleibt dennoch ein eingeschränktes Instrument, da bspw. freie Künstlerinnen und Künstler wie auch dörflich verankerte Kulturakteure wie Musik- und Kulturvereine keiner solche Logik unterliegen.

21 Zwei der untersuchten Schulen haben ein ausgewiesenes musikalisches Profil, darüber hinaus ist von einer positiv-selektierten Stichprobe auszugehen, in der vor allem Schulen eine Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie *PRETuS* zeigten, die ein erhöhtes Interesse an den musikalisch-kulturellen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler formulieren und deshalb meist bereits über eine gute kulturelle Infrastruktur (Ag-Bereich, Profilklassen, Kooperationen) verfügen.

Selbstverständnis solcher Vereinsstrukturen mutmaßlich anderen Kriterien, teils auch in Abgrenzung zu anderen Angeboten (Bons et al., 2021). Diese und andere Ansätze geben Anlass für die Annahme, dass die Teilnahme an entsprechenden Vereinsangeboten in ländlichen Regionen anderen Grundsätzen folgen als dem kulturellen Kapital des Elternhauses oder der Entfernung²². Vielmehr ist davon auszugehen, dass hier andere soziale Ausschluss- und Inklusionsmechanismen wirksam werden wie z. B. die intergenerationelle Weitergabe (Bossard et al., 2004) oder die Zugehörigkeit zur dörflichen Community. Unbeantwortet bleiben muss, wie diese Mechanismen regional unterschiedlich strukturiert sind. Der Vergleich der genannten Studien der Freiburger Forschungsgruppe mit den hier vorgestellten legt entsprechende Überlegungen nahe. Möglicherweise finden sich hier auch Erklärungsansätze für Teile der aktuellen politischen Entwicklung hin zu nationalistischen Einstellungen²³.

Zusammenfassend lässt sich für den vorliegenden Datensatz feststellen, dass die Zugänge zu musikalische-kulturellen Aktivitäten stark vom Interesse der Eltern abhängig sind. Darüber hinaus hat die Schulform vermutlich einen Einfluss aufgrund der Ausgestaltung des Schulprofils. Aufgrund der geringen Anzahl unterschiedlicher Schulen kann über Schulformunterschiede an dieser Stelle nur gemutmaßt werden. Soziodemografische Kontextvariablen wie der Zuwanderungshintergrund, das kulturelle Kapital der Eltern oder das Alter hingegen werden nicht wirksam. Insgesamt wird mit dem Unterstützungsinteresse der Eltern ein entscheidender Faktor für die Aufklärung von einer allgemeinen musikalisch-kulturellen Aktivität sichtbar. Trotz Pandemiesituation während der Erhebungsphase gelingt es, den Zusammenhang von allgemeiner musikalischer Aktivität und der Zufriedenheit mit den musikalischen Möglichkeiten aufzuzeigen. Allerdings fallen die Zusammenhänge deutlich geringer als in vorherigen Studien aus, so dass ein Großteil der Varianz in der Zufriedenheit mit den musikalischen Möglichkeiten offen bleibt. Hier ist weitere Forschung angebracht, sowohl qualitativ mit Blick auf regional spezifische Tiefenstrukturen musikalisch-kultureller Teilhabe als auch quantitativ mit Blick auf den Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit und der musikalischen Aktivität. Auch der Einfluss der starken Wanderungsbewegungen, die, wie verschiedentlich in diesem Band angeklungen (siehe Kap. 3), maßgeblich Einfluss auf die Sozialstruktur der Harzregion nimmt, konnte in diesen Modellierungen nicht beachtet werden.

22 Der Anteil derjenigen unter den Befragten, die in Vereinen teilnehmen, ist im Harzgebiet jedoch gering (siehe Kap. 3).

23 Hier eröffnet ich auch ein Forschungsdesiderat. Der Vergleich mit den alpenländischen Musikpraxen mit ihrer stärkeren Verwurzelung einer „Volksmusik“ wäre unter soziologischen und politischen Perspektiven interessant.

Literaturverzeichnis

- Anger, C. & Orth, A. K. (2016). Bildungsgerechtigkeit in Deutschland: Eine Analyse der Entwicklung seit dem Jahr 2000. Konrad-Adenauer-Stiftung; Institut der deutschen Wirtschaft. www.kas.de/wf/de/33.45395
- Bartelheimer, P. (2007). Politik der Teilhabe: Ein soziologischer Beipackzettel. Fachforum: Analysen & Kommentare: Bd. 1. Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin.
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2020). Teilhabe – eine Begriffsbestimmung. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30610-6>
- Beisiegel, J. (2022). Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung: Wege der (Nicht-)Teilnahme an musikalischen Angeboten an Schulen. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung: Bd. 43. AMPF-Jahresband (43–60). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830996125.04>
- Bertelsmann Stiftung. (2024, 18. September). Integrationsbericht – Harz, Landkreis: <https://www.wegweiser-kommune.de/berichte>. Abrufdatum: 18.09.2024. <https://doi.org/10.21475/ajcs.24.18.09>
- Bockhorst, H., Reinwand-Weiss, V.-I. & Zacharias, W. (Eds.). (2012). Kulturelle Bildung: Vol. 30. Handbuch Kulturelle Bildung. kopaed.
- Bons, V., Borchert, J., Buchborn, T. & Lessing, W. (2021). Wie verorten Mitglieder von Musikvereinen ihre Arbeit in Abgrenzung zur Praxis von Musikschulen? Eine dokumentarische Studie zu Musikvereinen im ländlichen Raum. In N. Kolleck (Hrsg.), Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Theoretische und methodische Herausforderungen (S. 349–369). Beltz Juventa.
- Bossard, W., Emmenegger, C., Rorato, M., Gnos, J., Landau, A. & Voll, P. (2004). „Also wenn ich sage, ich sei im Musikverein, dann kommt einfach zuerst mal ein Grinsen auf“: Nachwuchsprobleme in Schweizer Blasmusikvereinen. Hochschule für Soziale Arbeit / Musikhochschule Luzern, Forschungsstelle.
- Braun, T. & Witt, K. (Hrsg.) (2017). Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation: (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter? kopaed.
- Burkhard, J., Kühne, S., Scharf, J. & Maaz, K. (2024). Kulturelle Bildung – hausgemacht? Zum Effekt elterlichen kulturellen Kapitals auf die kulturellen Aktivitäten von Jugendlichen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27(2), 579–602. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01219-6>
- Chalmers, R. P. (2012). mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. Journal of Statistical Software, 48(6). <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06>
- Denner, L. (2010). Bildungsteilhabe von Zuwandererkindern: Zufall oder Ergebnis gemeinsamer Bemühungen von Kind, Familie und Grundschule. In S. Lin-Klitzing, D. DiFuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), Gymnasium – Bildung – Gesellschaft. Übergänge im Schulwesen: Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Klinkhardt.
- Fuchs, M. (2016). Bildung als kulturelle Teilhabe? In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), Didaktik und Differenz (S. 33–42). Julius Klinkhardt.
- Georg, W. (2005). Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25, 178–197. <https://doi.org/10.25656/01:5670>
- Godau, M. & Haenisch, M. (2019). How popular Musicians learn in the digital age: Ergebnisse einer Studie zum informellen Lernen in popmusikalischer Praxis. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung: Practices and discourses from the perspective of music educational research. Waxmann.
- Green, L. (2002). How popular musicians learn: A way ahead for music education. Ashgate popular and folk music series. Routledge.
- Hasselhorn, J., Krupp, V., Lin, H.-R., Beisiegel, J. & Kopiez, R. (2022). Musikalisch-kulturelle Teilhabe als Prädiktor für allgemeine Lebenszufriedenheit: Sind Persönlichkeitsausprägungen bedeutsam? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 603–628. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01104-0>

- Hienen, T., Busch, V., Schurig, E. & Lehmann-Wermser, A. (2022). Musikalisch-kulturelle Teilhabe junger Erwachsener und der Einfluss schulischer Bildungsangebote: Eine qualitative Studie aus einer Befähigungsperspektive. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung: Bd. 43. AMPF Jahresband (S. 25–42). Waxmann Verlag GmbH.
- Jörissen, B. (2015). Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_11
- Keuchel, S. (2013). mapping // kulturelle-bildung. Stiftung Mercator. https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Keuchel_mapping_kulturelle-bildung.pdf
- Kopp, J. & Lehmann-Wermser, A. (2023). Lebensstile und musikalische Praxen in ländlichen Regionen. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), 44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (Bd. 44). Waxmann.
- Kopp, J. (i. Pr.). Musikalisch-kulturelle Teilhabe mithilfe digitaler Medien? (Dissertationsschrift, Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover), Hannover.
- Kopp, J. & Lehmann-Wermser, A. (2023). „PRETUS – Periphere Regionen, Teilhabe und Schule“ – Skaldokumentation: Dokumentation der Erhebungsinstrumente – Befragung der Schülerinnen und Schüler.
- Krüger, J. O. & Schön, M. (2021). Kein Weg zu weit? „Entfernungssensibilität“ als bedingender Faktor für die Teilhabe an kultureller Bildung in ländlichen Räumen. In N. Kolleck (Hrsg.), Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Theoretische und methodische Herausforderungen (S. 176–190). Beltz Juventa.
- Krüger, J. O. & Schön, M. (2022). „Die Eltern mit ins Boot holen“: Zur Ansprechbarkeit ländlich lebender Eltern für die kulturelle Bildung ihrer Kinder. In N. Kolleck, M. Büdel & J. Nolting (Hrsg.), Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Regionen: Methoden, Theorien und erste Befunde (S. 100–109). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.2307/jj.6505284.12>
- Krupp, V. & Beisiegel, J. (2021). Barrieren der Teilhabe: Was Schüler*innen davon abhält, außerunterrichtliche musikalische Bildungsangebote an Schulen wahrzunehmen. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), Wege und Perspektiven der musikpädagogischen Forschung (S. 97–116). Waxmann.
- Krupp-Schleußner, V. (2016a). Der Capability Approach in der musikpädagogischen Teilhabeforschung: Empirische Anwendung eines capability-basierten Modells der Teilhabe an Musikkultur. Beiträge empirischer Musikpädagogik (7). <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/140/285>
- Krupp-Schleußner, V. (2016b). Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach. Waxmann-E-Books: Musik. Waxmann Verlag.
- Krupp-Schleußner, V. (2016c). Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach. Perspektiven Musikpädagogischer Forschung: Bd. 4. Waxmann Verlag.
- Lehmann-Wermser, A. & Jessel-Campos, C. (2013). Aneignung von Kultur. Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik. In A. Hepp & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), Transformation des Kulturellen (S. 152–177). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). https://doi.org/10.1007/978-3-531-19239-0_8
- Lehmann-Wermser, A., Jessel-Campos, C. & Krupp-Schleußner, V. (2014). Wege zur Musik: Kulturelle Teilhabe bei Grundschulkindern. In A. Lehmann-Wermser, K. Schwippert, V. Busch & S. Nonte (Hrsg.), Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule: Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht (S. 97–128). Waxmann.
- Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2010). Der Capabilities Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In H.-U. Otto (Hrsg.), Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft (2. Aufl., S. 9–16). VS, Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91909-6_1
- Schurig, E., Schurig, M., Lin, H.-R., Lehmann-Wermser, A., Busch, V. & Hienen, T. (2024). Young Adults Musical Practices, Properties and Constraints. British Journal of Music Education.
- Schwippert, K. (2019). Was wird aus den Büchern? Sozialer Hintergrund von Lernenden und Bildungsungleichheit aus Sicht der international vergleichenden Erziehungswissenschaft. Journal für Bildungsforschung online, 11(1), 92–117.

- Sen, A. (2020). Die Idee der Gerechtigkeit (2. Aufl.). Beck.
- van Buuren, S. (2018). Flexible Imputation of Missing Data (2nd Edition). Chapman & Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9780429492259>
- Yuan, K.-H.; Bentler, P. M. (2000). Three likelihood-based methods for mean and covariance structure analysis with nonnormal missing data. *Sociological Methodology*, 30, 165–200. <https://doi.org/10.1111/0081-1750.00078>
- Zirfas, J. (2017). Kulturelle Bildung und Partizipation. In T. Braun & K. Witt (Hrsg.), *Kulturelle Bildung: Bd. 54. Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation: (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter?* (S. 23–42). kopaed.

Anhang

Anhang 1: Musikbezogene Zufriedenheit: Operationalisierung und Statistiken, Auswahl der Items nach Krupp-Schleußner, 2016c, Mittelwerte, Standardabweichung und standardisierte Gewichte (die Gewichte sind zur besseren Vergleichbarkeit mit vorhergehenden Publikationen wie bspw. Hasselhorn et al. (2022) frei geschätzt).

Operationalisierung	M(SD)	Faktor	β
a Wenn es um Musik geht, bin ich mit meinen Möglichkeiten zufrieden.	2,86 (1,21)	ZM1	0,71
b Ich kann mich ausreichend mit Musik beschäftigen.	2,73 (1,37)	ZM1	0,68
c Ich bin mit meinem Wissen über Musik zufrieden.	2,75 (1,26)	ZM2	0,84
d Ich bin mit meinem musikalischen Können zufrieden.	2,74 (1,29)	ZM2	0,80
e Ich kann so viele Konzerte besuchen, wie ich möchte.	1,40 (1,44)	ZM3	0,64
f Meine Schule bietet für mich genau die richtigen Angebote an.	1,87 (1,45)	ZM3	0,38
g Ich finde außerhalb der Schule genau die richtigen musikalischen Angebote für mich.	2,07 (1,46)	ZM3	0,73

Skalenniveau: 5 Punkt-Lickert-skaliert (0 = *stimme ich gar nicht zu*, 4 = *stimme ich sehr zu*)
 Modell-Fit: $\chi^2 = 26,87$; $p = 0,005$; $RSMEA = 0,074$; $CFI = 0,96$; $TLI = 0,92$; $SRMR = 0,038$. (Yuan-Bentler correction = 1,102)

Anhang 2: Testparameter der mIRT-Modellierung für zweidimensionale (2d) und dreidimensionale (3d) Modelle, mit und ohne Generalfaktor (+G).

Model	M2	df	p	RMSEA	SRMSR	TLI	CFI	AIC	BIC
2d	200.41	124	<.001***	0,048	0,082	0,93	0,94	6516,55	6753,31
2d + G	136.43	106	0.025*	0,033	0,066	0,97	0,98	6473,07	6774,41
3d	357.21	222	<.001***	0,048	0,078	0,93	0,94	7625,74	7905,54
3d + G	313.51	201	<.001***	0,046	0,07	0,94	0,95	7588,55	7943,69

Anhang 3: Überblick über die Zuordnung der erfragten musikalischen Aktivitäten zu Dimensionen musikalischer Praxis mittels mIRT-Modell. Zuordnung nach Kopp und Lehmann-Wermser (links) in Gegenüberstellung zu Hasselhorn et al., 2022 (rechts). Items, bei denen eine Diskrepanz zwischen den Modellen besteht, sind hervorgehoben. Eine Zuordnung zu den Facetten F1 und F2 findet sich inhaltlich auch vertikal in (Klammern) gesetzt.

Item	M (SD)	Zuordnung bei Hasselhorn	h ²
<i>(Der Facette 1 zugeordnet)</i>			
a Musik erfinden in der Freizeit ^a	0,68 (1,31)	1(<i>informell</i>)	0,32
b Elektronische Musik mit dem Smartphone/ Computer/Tablet machen ^a	0,50 (1,15)	1(<i>informell</i>)	0,36
c Musikvideos schauen ^a	0,79 (1,09)	1(<i>informell</i>)	0,47
d Spielekonsolen für Musikspiele nutzen ^a	0,47 (0,95)	n. v.	0,38
e Informationssuche über Stars ^a	0,72 (1,09)	n. v.	0,55
f Mit anderen über Musik austauschen ^a	0,87 (1,02)	n. v.	0,45
g Programme zum Erstellen von Musik ^a	0,43 (1,00)	n. v.	0,54
h Musikbezogene Recherche in Zeitschriften (Blogs etc.) ^a	0,73 (1,08)	n. v.	0,63
Was machst du, wenn du dir ein neues Lied beibringen willst und du dafür keine Noten hast? Ich ...			
j ... spiele Musik mit Hilfe von Videos nach. (0-1)	0,45 (0,50)	1(<i>informell</i>)	0,27
<i>(Der Facette 2 zugeordnet)</i>			
k ... suche nach Anleitungen zum Nachspielen im Internet. ^b	0,32 (0,47)	1(<i>informell</i>)	0,46
l ... lasse es mir von anderen zeigen. ^b	0,16 (0,37)	n. v.	0,38
m ... probiere aus, bis es klappt. ^b	0,14 (0,34)	n. v.	0,49
n Instrument spielen ^a	0,99 (1,41)	2 (<i>non-formal</i>)	0,75
o Teilnahme an einer oder mehreren Ensemble-AGs in der Schule ^b	0,19 (0,39)	2 (<i>non-formal</i>)	0,74
p Hast du im Moment Unterricht auf einem Musikinstrument oder im Gesang ^b	0,45 (0,50)	2 (<i>non-formal</i>)	0,98
q Profilklassse ^b	0,12 (0,32)	2 (<i>non-formal</i>)	0,57
r Im Chor singen ^b	0,09 (0,29)	2 (<i>non-formal</i>)	0,39
s Im Orchester spielen ^b	0,09 (0,28)	2 (<i>non-formal</i>)	0,62
t Musik bei religiösen oder anderen festlichen Anlässen machen. ^b	0,07 (0,26)	2 (<i>non-formal</i>)	0,37
<i>(In PreTuS nicht eindeutig zuzuordnen / Ausschluss aufgrund der Datenstruktur)</i>			
Musikempfehlungen für Freunde posten/ verschicken (in sozialen Netzwerken oder per Whatsapp) ^b	0,24 (0,43)	1(<i>informell</i>)	
Musik oder Musikvideos selbst ins Internet stellen ^b	0,10 (0,30)	1(<i>informell</i>)	
Zum Original mitspielen ^b	0,27 (0,45)	1 (<i>informell</i>)	
Singen, Rappen, Beatboxen ^a	1,29 (1,60)	1(<i>informell</i>)	

Item	M (SD)	Zuordnung bei Hasselhorn	h ²
Tanzen, Tanzsport ^a	0,76 (1,31)	1 (<i>informell</i>)	
Klassisches Konzert ^c	0,17 (0,37)	2 (<i>non-formal</i>)	
Opernbesuch ^c	0,17 (0,38)	2 (<i>non-formal</i>)	
Musical ^c	0,36 (0,48)	2 (<i>non-formal</i>)	
Ballett ^c	0,12 (0,32)	2 (<i>non-formal</i>)	
Popkonzert ^c	0,32 (0,47)	2 (<i>non-formal</i>)	

Skalenniveaus: ^a erhoben auf einer 5-stufigen Likert-Skala (0 = *selten oder nie* bis 4 = *häufig oder mehrmals in der Woche*), ^b dichotom (nein/ja) erhoben oder aus testtheoretischen Gründen dichotom transformiert, z.B. aufgrund geringer Antwortquote oder hoher Schiefe / Kurtosis), ^c dichotom transformiert (0 = *nicht besucht in den letzten 12 Monaten*, 1 = *ein oder mehrfach besucht in den letzten Monaten*)

9 Fazit und Ausblick

Andreas Lehmann-Wermser & Sonja Nonte

Die Frage nach den Spezifika Kultureller Bildung im ländlichen Raum hat in den letzten Jahren zunehmend Aufmerksamkeit erfahren: Die Einrichtung der Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), aus der heraus auch PRéTuS gefördert wurde, spricht für sich. Aber was bedeutet „ländlicher Raum“? Dass es sich hierbei nicht um eine trennscharfe Kategorisierung handeln kann, zeigt sich etwa am Beispiel von Unterschieden zwischen Nord- und Süddeutschland (vgl. Bons et al. in Kolleck, Büdel & Nolting, 2022, Fobel & Kolleck, 2022). Spezifisch wurde in PRéTuS nach den Besonderheiten und Bedingungen in der Region Harz gefragt. Dabei zeigte sich die Heterogenität der Bedingungen selbst innerhalb dieser Region, so dass die Befunde aus PRéTuS nicht ohne Weiteres auf andere ländliche Regionen übertragen werden können. Mit aller Vorsicht können dennoch Strukturen identifiziert werden, die sich bereits in anderen nationalen sowie internationalen Studien als relevant und konsistent für ländliche Regionen erwiesen. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse noch einmal zusammengetragen und eingeordnet, um diese anschließend hinsichtlich bildungspolitischer Implikationen sowie Implikationen für die kulturelle Praxis im Harz zu diskutieren.

9.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Im Rahmen eines Mappings auf der Grundlage von amtlichen Statistiken sowie Kennzahlen, wie sie unter anderem im Wegweiser Kommune (Bertelsmann Stiftung, 2023) auch für die Landkreise Goslar, Göttingen, Harz, Mansfeld-Südharz und den Kyffhäuserkreis dokumentiert sind, fand in Kapitel 3 zunächst eine umfassende Analyse spezifischer Sozialraumindikatoren statt. Es zeigte sich in dieser Hinsicht eine große Heterogenität der als peripher eingestuften Landkreise. So finden sich wachsende verdichtete Zentren und sehr ländliche Regionen mit negativer Bevölkerungsentwicklung. Dabei sind die Problemlagen vielschichtig: Die Region insgesamt ist gekennzeichnet durch eine überalterte Bevölkerung, wenig (kulturelle) Angebote im unmittelbaren Nahraum, lange Fahrtwege zur Arbeit und, bezogen auf den landesweiten Durchschnitt, geringere Haushaltseinkommen. Eine bildungsbezogene Versorgung von ländlichen und strukturschwachen Regionen gilt aber als zentrale Herausforderung bei der Herstellung von Chancengleichheit. Eine Befragung von Bürgerinnen und Bürgern von Günther et al.

(2013) zur Abwanderung und Haltefaktoren in ländlichen peripheren Regionen in Sachsen-Anhalt verweist auf die Bedeutung guter öffentlicher Verkehrsanbindungen sowie ausreichender Freizeitmöglichkeiten. Entsprechend müssen – das sei hier bereits vorweggenommen – Länder und Kommunen Ressourcen für Freizeit- und Bildungsangebote vor Ort, aber auch eine gute öffentliche Infrastruktur zur Verfügung stellen, um Menschen im ländlichen Raum ein attraktives Lebensumfeld bieten zu können; damit werden öffentliche Bildungseinrichtungen im Abbau von multiplen Benachteiligungen besonders adressiert. Diese Informationen ermöglichen eine Einordnung der Befunde aus dem PRéTuS-Projekt. Wie gut der Zugang zu kultureller Bildung und damit auch die kulturelle Teilhabe gelingt, wird deutlich, wenn die Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf die bestehenden Angebote eingeholt wird.

Der Frage nach der Bedeutung von kulturellen Angeboten für Kinder und Jugendliche als Voraussetzung für kulturelle Partizipation und Teilhabe wurde in Kapitel 4 nachgegangen. Dabei wurde auf das Konstrukt der Passung zwischen den vorhandenen kulturellen Angeboten mit den Interessen, aber auch der habituellen Prägung und Werthaltungen der Kinder und Jugendlichen auf Grundlage des Habituskonzepts nach Bourdieu (1983) verwiesen. Auch hier zeigte sich in Interviews, dass die Angebotsbreite und -Verfügbarkeit sehr heterogen wahrgenommen wird. So biete die Harzregion, insbesondere im Hinblick auf die Ausübung produktiver musikalischer Praxen und das Erlernen von Musikinstrumenten, viele Möglichkeiten sowohl durch schulische Angebote, die der Musikschulen als auch im außerschulischen Vereinsleben. Allerdings deuten die statistischen Analysen der erhobenen Fragebogendaten auf geringe Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit mit den musikalischen Möglichkeiten und der tatsächlichen Nutzung der Angebote hin. Auch wird deutlich, dass die Teilnahme an musikalischen Angeboten nicht per se zu einer stärkeren regionalen Verbundenheit führt oder vice versa. Hier zeigt sich ein leichter negativer Zusammenhang dahingehend, dass die Teilnahme an musikalischen Angeboten im Zusammenhang mit einer geringeren Verbundenheit steht. Offensichtlich greifen hier Muster der habituellen Prägung, unter Berücksichtigung unterschiedlicher Bedürfnisse und Interessen im Kindes- und Jugendalter. So wird deutlich, dass Kinder mit einem höheren kulturellen Kapital zunächst häufiger angeben, musikalische außerschulische Angebote zu besuchen, sich diese Beobachtung im Jugendalter jedoch verschiebt. Hier geben Jugendliche mit einem höheren kulturellen Kapital an, Musikvereine seltener zu besuchen. Dabei sind es insbesondere die Jugendlichen, die einen höheren Abwanderungsdruck verspüren, auch wenn die Regionen Nord- und Südharz hier unterschiedlich starke Tendenzen aufweisen (Kopp & Lehmann-Wermser, 2023). Obgleich Musikvereine im ländlichen Raum nach Angabe der Befragten ausreichend vorhanden seien und sie sich selbst als offen und inklusiv beschreiben, nehmen Kinder und Jugendliche die Angebote vor Ort oft nicht zur Kenntnis oder geben an, keine passenden Formate zu finden.

Zukünftig ist hier eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen angeraten, um beispielsweise durch eine stärkere Mitgestaltung etwa an der Programmgestaltung mehr Partizipation realisieren zu können. In Bezug auf Musikvereine wird die so häufig formulierte Offenheit für Zugezogene oft nicht sichtbar. Auch hier kann empfohlen werden, das Potenzial der Einbindung durch Vereine stärker zu untersuchen und gegebenenfalls zu stärken.

Die Bedeutung von Kooperationen zwischen Schulen und kulturellen Akteuren und Vereinen im ländlichen Raum für die kulturelle Bildung und Teilhabe wurde in Kapitel 5 betrachtet. Der Fokus lag hier auf der Analyse des Potenzials von Bildungslandschaften aus lokalen Netzwerken formaler, non-formaler und informeller Bildung. Dieses wurde aus Sicht von Schulleitungen, musikalischen Fachleitungen und kulturellen Akteurinnen und Akteuren anhand von leitfadengestützten Interviews in der Harzregion untersucht. Erneut zeigte sich eine große Varianz sowohl hinsichtlich der Bedeutung von Kultureller Bildung aus schulischer Perspektive als auch hinsichtlich des Vernetzungsgrads zu kulturellen Akteuren vor Ort. Schulen sehen sich durchaus in der Rolle, Zugangsbarrieren zu kulturellen Angeboten abzubauen und so kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. So sprechen sie hier von einer kompensatorischen Aufgabe, die sie für das Elternhaus übernehmen, da hier häufig nicht die finanziellen und zeitlichen Ressourcen, teils aber auch kein Interesse an kultureller Bildung vorhanden sei. Dieses Argument findet sich auch in den Interviews mit den kulturellen Akteuren vor Ort wieder, die angaben, zum Teil bewusst Kooperationen mit nicht-gymnasialen Schulformen einzugehen, da hier die Hürde für die Schülerinnen und Schüler besonders hoch sei. Als Grund für nicht realisierte Kooperationen wurden Faktoren wie die geringe Passung für bestimmte Zielgruppen oder aber die fehlenden zeitlichen und personellen Ressourcen genannt. Beispielhaft sei hier auf eine Kantorin verwiesen, die gerne mehr Angebote realisieren möchte, aber allein für die Region verantwortlich ist. Dabei werden durchaus eigene Vorteile für die Kooperationen mit Schulen von den kulturellen Akteuren benannt: so etwa die Möglichkeit der Verjüngung der Mitgliederstruktur, die Integration neuer Ideen und Perspektiven sowie ein Aufrechterhalten des eigenen Angebots bei einer schwindenden Mitgliederzahl. Mit dem gemeinsamen Ziel, die Attraktivität der Region für Kinder, Jugendliche und deren Familien zu steigern und ihnen, unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem Wohnort, die Teilhabe an kulturellen Bildungsangeboten zu ermöglichen, könnten lokale Bildungsnetzwerke Synergien schaffen, die auf diese gemeinsamen Ziele einzahlen. Es brauche dazu nach Angabe der Befragten von allen Seiten ein hohes Maß an Eigeninitiative, den Abbau von Bürokratie sowie unterstützende kommunale Strukturen. Darüber hinaus würden finanzielle Fördergelder benötigt, die nicht nur die Umsetzung kleinerer Projekte kurzzeitig ermöglichen, sondern in den Bildungslandschaften Netzwerkarbeit langfristig und nachhaltig anregen und unterstützen würden. Die Potenziale müssten zukünftig stärker untersucht und auf eine breite wissenschaftliche Basis gestellt

werden. Hier wären Angebote großflächig und auf der Basis eines umfassenden Inventars zu kulturellen Angeboten zu evaluieren.

In den bisherigen Kapiteln wurde Teilhabe unter sozialstrukturellen Gesichtspunkten untersucht. Wie aber sehen Kinder und Jugendliche selbst ihre Möglichkeiten? Wie ist kulturelle Teilhabe in strukturell schwachen Regionen denkbar, zumal eine Fülle von formalen, non-formalen und informellen Optionen besteht? Diese Fragen wurden in Kapitel 6 auf der Basis des *Capability Approaches* (vgl. Sen, 2012) untersucht. Dabei wird der individuelle Handlungsspielraum in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt, unter Berücksichtigung von Ansprüchen, Rechten und Ressourcen sowie individuellen und gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren. Anhand von Regressionsanalysen wurde untersucht, welche Faktoren im Zusammenhang mit der Kenntnis von und Teilnahme an musikalischen (Vereins-)Angeboten stehen. Die Befunde verdeutlichen dabei die Bedeutung des elterlichen musikbezogenen Unterstützungsverhaltens. Weitere Hintergrundmerkmale, wie das kulturelle Kapital oder die Entfernung zur Schule, stehen erwartungswidrig nicht im Zusammenhang mit den betrachteten abhängigen Variablen. Die Befunde anschließend geführter, leitfadengestützter Gruppeninterviews mit Kindern und Jugendlichen differenzieren die Ergebnisse weiter aus und deuten darauf hin, dass Jugendliche auch durch eine höhere Mobilität und Unabhängigkeit von ihren Eltern (*agency*), stärker kulturelle Angebote auch außerhalb des eigenen Ortes (*functionings*) wahrnehmen können und entsprechend eine höhere Zufriedenheit (*well-being*) aufweisen als Kinder im Grundschulalter, die weniger Angebote benennen können und von einer geringeren Passung insgesamt berichten. Entsprechend kann daraus gefolgert werden, dass eine rein quantitative Ausweitung von musikalischen Angeboten nicht per se in der Wahrnehmung von Teilhabechancen resultiert.

In Kapitel 7 wurde der Frage nachgegangen, welche Rolle die Schule als Vermittlerin von Kultureller Bildung einnimmt und wie sie damit kulturelle Teilhabe ermöglicht. Auf der Grundlage von leitfadengestützten Interviews mit Schulleitungen und musikalischen Fachleitungen der teilnehmenden Schulen in der Harzregion zeigt sich, dass die Befragten der Kulturellen Bildung einen hohen Stellenwert für die schulische Arbeit und insgesamt für die Entwicklung von Kindern zuschreiben. Dabei wird erneut, wie bereits in Kapitel 6 herausgestellt, die kompensatorische Funktion deutlich, die Schule im Zugang zu kulturellen Angeboten und zu Kultureller Bildung einnimmt. Kompensiert werden müssen aus Sicht der Befragten das geringe elterliche Interesse¹, die geringe Verfügbarkeit alternativer kultureller Angebote vor Ort sowie die mangelnde öffentliche Infrastruktur (Nahverkehr). Aus den Angaben kann abgeleitet werden, dass die

1 Elterliche Unterstützung ist in vielen Studien und unter verschiedenen Blickwinkeln als zentrales Element der Förderung kultureller Teilhabe identifiziert worden (vgl. z. B. Harnischmacher & Knigge, 2017; Institut für Demoskopie Allensbach, 2017; Krupp-Schleußner, 2016).

Qualität der Angebote eher nachrangig ist und zunächst die Grundversorgung, im Sinne eines ersten Zugangs, realisiert werden müsste. Die Umsetzung erfolgt oft temporär, in Form von einzelnen Ausflügen und Projekten, weniger als beständiges Angebot im außerschulischen Bereich. Wie bereits in anderen Studien herausgestellt (vgl. Nonte & Naacke, 2010), hängt die Vielfalt des schulischen Angebots stark mit der Anzahl an Schülerinnen und Schülern einer Schule zusammen, aber auch mit einer ausreichenden Anzahl an Fachlehrkräften (Musiklehrkräften), die derartige Angebote und Projekte sowie Kooperationen im außerschulischen Bereich initiieren und umsetzen. Dabei wird deutlich, dass ein musikalisches Profil einer Schule sowie musikalische Auftritte auf Dorf- und Stadtfesten mit einer erhöhten wahrgenommenen Sichtbarkeit und Attraktivität der Schule in der Region assoziiert werden. Auch die Aussagen der Kinder und Jugendlichen in Gruppeninterviews decken sich mit diesen Befunden. Dennoch zeichnet sich ebenfalls die Tendenz ab, dass, obgleich schulische Angebote im kulturellen Bereich vorhanden sind, nur wenige dieser Angebote besucht werden, wenn sie in den Wahlbereich fallen. Hier stellt sich die Frage der Passung, der in Kapitel 6 nachgegangen wurde. Aus der Perspektive von Jugendlichen wird dabei insbesondere die Verengung auf „Klassik“ bemängelt: Sie wünschen sich insgesamt mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten. Erneut wird deutlich, dass Schulen, denen es gelingt, lokale kulturelle Akteurinnen und Akteure wie Musikvereine in das Schulleben einzubinden, die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen stärken. Einschränkend sei darauf hingewiesen, dass der Lehrkräftemangel, der sich besonders auch im Fach Musik zeigt (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2020; Lehmann-Wermser & Witte, 2024), als große Herausforderung bei der Sicherung kultureller schulischer Angebote wahrgenommen wird, die häufig von der Initiative einzelner, besonders engagierter Schulleitungen oder Lehrkräfte lebt: ein weiterer Beleg für die Notwendigkeit der Stärkung lokaler Netzwerkarbeit, die eine Sicherung dieser Angebote auf eine breite und personenunabhängige Basis stellt.

Der Frage, wie kulturelle Teilhabe statistisch erfasst werden kann, wurde in Kapitel 8 nachgegangen. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand wird ein Vorschlag erarbeitet, wie sich musikalische Praxen im Harz in übergreifende Facetten strukturieren lassen. Insbesondere die Bedeutung von digitalen Angeboten stellt womöglich eine relevante Erweiterung in den bisherigen Systematisierungen dar. Ausgehend von der standardisierten Befragung von Kindern und Jugendlichen in der Harzregion konnten zwei distinkte Facetten identifiziert werden: Facette 1 mit technologiegestützten Aktivitäten und Facette 2 mit instrumentenbezogenen und produktiven Aktivitäten. Ein Generalfaktor bindet zusätzliche Varianz allgemeiner musikalischer Aktivität. Allein dieser ist es, der im Rahmen eines Pfadmodells in einem signifikanten Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit musikalischen Möglichkeiten steht. Die Frage, inwieweit sich musikalische Praktiken, auch nach der Covid-19-Krise, neuformieren (vgl. Jörissen, 2015)

und/oder sich in ländlichen Räumen von urbanen Räumen unterscheiden, kann auf der Datengrundlage allerdings nicht beantwortet werden. Hier braucht es zwingend weitere Untersuchungen, die potenzielle Veränderungen kultureller Praxen differenziert in verschiedenen Altersgruppen und unter Berücksichtigung regionaler, familialer und sozialer Aspekte betrachten. Dies gilt umso mehr, als die Studie während der Covid-19-Pandemie durchgeführt wurde, die für das kulturelle Leben (und dort ganz spezifisch: für die Musik) große Auswirkungen hatte. Für die Methodik und die Durchführung der Studie ist das bereits im ersten Teil dieses Bandes erläutert worden. Ob die Mechanismen musikalischer Teilhabe sich grundlegend *verändert* haben, muss einstweilen offenbleiben. Es scheint, dass die beschriebenen grundlegenden Muster musikalischer Praktiken von der Pandemie eher unberührt blieben. Die Muster haben sich trotz äußerlich modifizierter Formen nicht verändert. Auch die soziale Funktion dieser Praktiken hat sich durch die ergriffenen Maßnahmen zur Bewältigung der Pandemie nicht wesentlich verändert. Doch mögen andere Studien in anderen Kontexten auch zu anderen Ergebnissen kommen. Hier gilt es mittel- und langfristige Veränderungen und deren Folgen im Auge zu behalten.

9.2 Welchen Beitrag leistet nun die Studie PReTuS für die Forschung zu kultureller Teilhabe im ländlichen Raum?

Einleitend ist bereits auf die Heterogenität des „ländlichen Raumes“ hingewiesen worden. Sowohl die Aussagen in den geführten Interviews als auch die Angaben in den Fragebögen deuten darauf hin, dass sich die Angebotsstrukturen zwischen den Kommunen stark unterscheiden (vgl. auch Weishaupt, 2018) und im Hinblick auf das Alter der Zielgruppe, die Ausrichtung und den Zugang sehr heterogen sind. Kinder im Grundschulalter scheinen dabei weniger Überblick über ihre Möglichkeiten zu haben als Jugendliche, die wiederum insgesamt eher zufrieden mit ihren Möglichkeiten der musikalischen Teilhabe zu sein scheinen. Dennoch wünschen sie sich mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten, insbesondere im Bereich der inhaltlichen Ausrichtung (beispielsweise, dass diese weniger auf sog. Klassik, also hochkulturelle Angebote, ausgerichtet ist, siehe oben). Die Zufriedenheit der Jugendlichen resultiert möglicherweise aus einer höheren Mobilität und einer geringeren Abhängigkeit von zeitlichen Ressourcen ihrer Eltern. Gerade Familien mit jüngeren Kindern sind häufig auf musikalische und kulturelle Angebote in unmittelbarer Nähe angewiesen, insbesondere dann, wenn Eltern keine Zeit aufbringen können, ihre Kinder zu Angeboten zu fahren, nicht über ein Auto verfügen oder wenn der Nahverkehr nicht gut ausgebaut ist, beziehungsweise die Distanzen subjektiv als zu groß wahrgenommen werden (Krüger & Schön, 2022). Hier zeigt sich der Stellenwert von allgemeinbildenden Schulen in den Regionen, die derartige Angebote als außerschulische Aktivitäten ermöglichen

können. Die befragten schulischen Akteurinnen und Akteure (Schulleitungen und Lehrkräfte) sehen in den schulischen Angeboten großes Potenzial für den Abbau von herkunftsbedingten sozialen und regionalen Barrieren im Zugang zu kulturellen Angeboten. Dabei profitieren sie selbst ebenfalls von kulturellen Angeboten und können durch Auftritte auf Dorf- und Stadtfesten ihre Sichtbarkeit und Attraktivität in der Region erhöhen. Auch Musikvereine und kulturelle Akteurinnen und Akteure vor Ort sehen ihre Aufgabe darin, Kindern und Jugendlichen kulturelle Angebote zu unterbreiten, um ihnen so Möglichkeiten der persönlichen Entfaltung, unabhängig von ihrem Elternhaus, zu bieten. Anhand der Aussagen aus den Interviews wird jedoch auch deutlich, dass die Implementierung von kulturellen Angeboten oft nur durch das Engagement Einzelner gelingt und Angebote wegfallen, wenn diese Personen nicht mehr vor Ort sind.

Kulturelle Bildung ist nicht Aufgabe einzelner Fachlehrkräfte – gerade angesichts des Mangels von Fachlehrkräften im Bereich Musik und Kunst müssen sich Schulen (und nicht Einzelpersonen) für kulturelle Teilhabe einsetzen und stark machen. Dies kann im außerschulischen Bereich insbesondere durch Bildungsnetzwerke gestärkt werden. Viele Jahre galt die Profilierung von Einzelschulen als attraktive Strategie, um Schülerinnen und Schüler in der Region zu attrahieren (vgl. Nonte & Keßler, 2020). Ländliche Regionen können jedoch nur dann attraktiv bleiben, wenn diese Angebote allen vor Ort lebenden Menschen offenstehen. So können Netzwerke zwischen Schulen und außerschulischen Partnerinnen und Partnern Ressourcen bündeln und Anstrengungen gemeinsam bewältigen (vgl. u. a. Sharp & Tiegs, 2018). Dies gilt insbesondere in Zeiten, in denen Kommunen über geringe finanzielle Mittel verfügen und für das zukünftige Wirtschaftswachstum keine guten Prognosen vorliegen. Der Umgang der Kommunen mit Ressourcenknappheit und die Relevanz von Kürzungen für die kulturelle Bildung werden auch international argumentativ unterschiedlich verknüpft (vgl. Shaw, 2018). So wird argumentiert, dass kulturelle Angebote den gesellschaftlichen Zusammenhalt befördern und Erfahrungen ermöglichen können, die auf einen toleranten Umgang mit Vielfalt abzielen und damit auch zur Demokratiebildung beitragen, wie die Aussagen einer Theaterpädagogin in den Interviews verdeutlichen.

Für den schulischen Kontext zeigt sich in unserer Studie erneut, dass die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen kulturellen, insbesondere musikalischen Angebote von den Kindern und Jugendlichen häufig nicht als attraktiv und interessant wahrgenommen werden (vgl. auch Heß, 2011). Hier zeigen neuere Studien, dass eine Fokussierung auf klassische Musik und die Hochkultur sowie eine starke fachliche Trennung in den schulischen Curricula problematisch sein können. So verweist unter anderem Cheung (2021) auf die Notwendigkeit der Überarbeitung von schulischen Curricula hinsichtlich eines fächerübergreifenden Curriculums, insbesondere in ländlichen Räumen, wo gut ausgebildete Fachlehrkräfte oft fehlen. Dieser Vorschlag umfasst auch die Entwicklung von lokalen

Curricula zur Stärkung von Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, die zur Lösung von Problemen in ländlichen Räumen beitragen können. Auch die Berücksichtigung regionaler Traditionen sowie des Brauchtums vor Ort sollte in den schulischen Curricula stärker verankert werden, um den Zugang zu Kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche sowie deren Familien zu erleichtern und die Verbundenheit mit der Region zu fördern (vgl. Clark & Zimmerman, 2000; Luo & Guan, 2021). Shaw (2018) weist hingegen auch auf die Gefahr hin, Musiklehrkräfte durch nicht musikalisch ausgebildete Lehrkräfte, sogenannte Generalisten, zu ersetzen. Er zeigt dies anhand eines regionalen Beispiels mit drastischen Kürzungen in diesem Bereich und den damit einhergehenden Auswirkungen. Die fehlenden Musiklehrkräfte gehen insbesondere mit einer abnehmenden Anzahl an Kooperationen mit kulturellen Akteuren vor Ort einher. Ähnliches berichten auch die in PRéTuS interviewten Lehrkräfte, Schulleitungen und kulturellen Akteure. So scheint eine kritische Masse an (musikalischen) Fachlehrkräften nötig, um außerschulische Partnerschaften und Kooperationen zu pflegen.

Insgesamt steht die Kulturelle Bildung vor einer immensen Herausforderung. Durch immer wieder angekündigte oder zum Teil auch umgesetzte drastische Kürzungen in den kulturellen Etats der kommunalen Haushalte (Beispiel: Kürzungen in den sechs Bundeskulturfonds²), durch den Lehrkräftemangel im Bereich Musik und Kunst, der sich im ländlichen Raum noch drastischer abbildet als in den urbanen Räumen sowie durch die immer wieder angemahnte Fokussierung auf die Basiskompetenzen (exemplarisch: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK, 2022)), die oftmals gar auf den sprachlich-mathematischen Bereich reduziert werden. Auch international kann eine bildungspolitische Haltung beobachtet werden, die mit einer Schwächung Kultureller Bildung einhergeht (vgl. für Schweden: Lilliedahl et al., 2021). Bei einer Fokussierung auf die Vermittlung von Lesen, Rechnen und Schreiben drohen andere Fächer und Kompetenzbereiche marginalisiert zu werden. Der Stellenwert von musikalisch/künstlerischen (Kurs-)Angeboten droht dann zusätzlich durch eine geringere Relevanzsetzung in der Gesellschaft nachhaltig beeinflusst zu werden (vgl. „Rational Choice Theory“; zusammenfassend Diefenbach, 2009; auch Wahl von Musikklassen: Nonte et al., 2021). Dieser Mechanismus kann die Bedeutung, die die Kulturelle Bildung in unserer Gesellschaft einnimmt, auf lange Zeit empfindlich beeinträchtigen wie folgendes Zitat von Lilliedahl zeigt: „Conversely, their non-selection of arts courses affects the status of the fine arts themselves since such action can be interpreted as an expression of the low demand for those subjects in secondary education“ (2023, S. 34). Aus diesem Grund ist es von immenser Bedeutung, insbesondere im kulturellen Bereich,

2 Pressemeldungen zu den Kürzungen finden sich auf der Seite *Fonds Darstellende Künste* gesammelt: <https://www.fonds-daku.de/blog/massive-kuerzungen-bei-den-bundeskultur-fonds-zeugen-von-keiner-konsistenten-und-nachhaltigen-foerderung-der-freien-kunst-und-kulturszene/> [29.09.2025].

durch gemeinsame Anstrengungen Angebote zu erhalten und Zugänge in und auch außerhalb von Schule zu ermöglichen, denn nur so kann kulturelle Teilhabe auch, aber nicht nur, in ländlichen Räumen gelingen.

Was bedeutet dies nun konkret für Kulturelle Bildung und Teilhabe im ländlichen Raum?

9.3 Impulse für die Akteure im Feld

Es ist fast schon ein Allgemeinplatz, dass Netzwerke für die Bildungslandschaften der Zukunft wichtig sind. Oft wird dabei für die Rahmenbedingungen der urbanen Räume gedacht: das interkulturelle Ensemble hier, der queere Chor dort, das Musikvermittlungsprogramm für die Schulen mit Mitgliedern des Theaters und die Angebote der Musikschule in unterschiedlichen Kitas. Das alles sind spannende und produktive Ansatzpunkte – und oft im ländlichen Raum aus finanziellen, geographischen und wohl manchmal auch ideologischen Gründen so nicht umsetzbar. Allerdings hat PReTuS auch zeigen können, dass es viele Akteure gibt, die auch unter diesen Bedingungen Ideen entwickeln.

- Schulen formulieren für sich andere und neue Aufträge, engagieren sich in neuen Kommunikationszusammenhängen, öffnen sich für die jeweiligen und sehr unterschiedlichen Möglichkeiten ihres Raumes.
- Musikvereine öffnen sich, begreifen die Arbeit mit Jugendlichen als ernst zu nehmende Aufgabe, entwickeln auch musikalisch zum Teil neue Profile. Dabei kann eine neue Passung zu den Interessen und musikalischen Praxen von Kindern und Jugendlichen entstehen.
- Vielgestaltige Netzwerke bilden sich, an denen Professionelle und Nicht-professionelle beteiligt sind, etablierte Institutionen (wie Schulen) und eher volatile wie Verbände von Kunstschaffenden.
- Bildungsnetzwerke nutzen die bestehenden Strukturen wie Räume und Förderprogramme, um neue Möglichkeiten zu schaffen.

All dies setzt mehr Flexibilität voraus, auch andere noch zu entwickelnde Berufsbilder – und sicherlich auch mehr Fantasie bei politischen und administrativen Entscheidungsträgern, aber auch verlässliche Strukturen sowie eine abgesicherte Finanzierung von Kulturarbeit im ländlichen Raum.

9.4 Impulse für weitere Forschung: Was wissen wir (noch) nicht?

Für die Forschung bleibt viel zu tun. Einige Desiderate lassen sich formulieren:

- Wir sind weit davon entfernt zu verstehen, wie unterschiedliche Kompetenzen und Kapitalien zu musikalischer und kultureller Teilhabe beitragen. Ob es im ländlichen Raum spezielle Mechanismen der gesellschaftlichen Positionierung gibt und wie diese sich zu traditionellen Strukturen verhalten, ist einstweilen noch unklar.
- Ob die in Teilen entwickelten neuen Strukturen der Kooperation und der Netzwerkbildung an den Schulen nachhaltig wirken und ob sie die Arbeit in den Schulen grundlegend verändern, bleibt nach diesem Projekt offen.
- Ebenso offen ist die Frage, welche Auswirkungen kulturelle Teilhabe im politischen Raum hat. Können dabei neue Formen einer offenen, demokratischen Kultur entstehen? Entwickelt sich eine Form der Verbundenheit mit der Region, die gegen Isolation und letztlich Abwanderung gegenhalten kann?

Literaturverzeichnis

- Bertelsmann Stiftung (2023). Wegweiser Kommune. <https://www.wegweiser-kommune.de/>
- Bons, V., Borchert, V., Buchborn, T. & Lessing, W. (2022). Wie verorten Mitglieder von Musikvereinen ihre Arbeit in Abgrenzung zur Praxis von Musikschulen? Eine dokumentarische Studie zu Musikvereinen im ländlichen Raum. In N. Kolleck, M. Büdel & J. Nolting (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Methoden, Theorien und erste Befunde* (S. 349–368). Beltz Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.
- Cheung, A. C. K. (2021). How Should Education in Rural Areas be Reformed? *Science Insights Education Frontiers*, 9(1), 1113–1117. <https://doi.org/10.15354/sief.21.co015>
- Clark, G. & Zimmermann, E. (2000). Greater Understanding of the Local Community: A Community-Based Art Education Program for Rural Schools. *Art Education*, 53(2), 33–39. <https://doi.org/10.2307/3193848>
- Diefenbach, H. (2009). Die Theorie der Rationalen Wahl oder „Rational Choice“-Theorie (RCT). In D. Brock, M. Junge, H. Diefenbach, R. Keller & D. Villányi (Hrsg.), *Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons* (S. 239–290). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91454-1_5
- Fobel, L. & Kolleck, N. (2022). Regional Patterns of Access and Participation in Non-Formal Cultural Education in Germany. *Education Sciences*, 12(1), 13. <https://doi.org/10.3390/educsci12010013>
- Günther, J., Heimpold, G., Hyll, W., Jungermann, F., Schneider, L. & Wopperer, C. (2013). Demographische Abwärtsspirale durch ein Ausdünnen sozialer Infrastrukturen? In P. Pasternack & I. Maue (Hrsg.), *Lebensqualität entwickeln in schrumpfenden Regionen. Die Demographie-Expertisen der Wissenschaft in Sachsen-Anhalt* (Schriftenreihe des WZW 11, S. 45–47), WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt. https://expertenplattform-dw.de/files/2015/10/10_Guenter_Heimpold_Hyll_Jungermann_Schneider_Woppe.pdf

- Harnischmacher, C. & Knigge, J. (2017). Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 8, 1–21. <https://doi.org/10.62563/bem.v2017136>
- Heß, F. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. *Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(1), 1–26.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2017). Eltern/Kinder/Kulturelle Bildung: Horizont 2017. Rat für Kulturelle Bildung.
- Jörissen, Benjamin (2015). „Bildung der Dinge: Design und Subjektivation.“ In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.) *Subjekt Medium Bildung: Medienbildung und Gesellschaft* (S. 215–233). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_11
- Kolleck, N. & Fischer, L. (Hrsg.). (2023). *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/ji.6505284>
- Kopp, J. & Lehmann-Wermser, A. (2023). Lebensstile und musikalische Praxen in ländlichen Regionen. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hrsg.), 44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung / 44th Yearbook of the German Association for Research in Music Education (Bd. 44). Waxmann Verlag GmbH.
- Krüger, J.-O. & Schön, M. (2022). Kein Weg zu weit? „Entfernungssensibilität“ als bedingender Faktor für die Teilhabe an kultureller Bildung in ländlichen Räumen. In N. Kolleck, M. Büdel & J. Nolting (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Methoden, Theorien und erste Befunde* (S. 176–190). Beltz Juventa.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Waxmann Verlag.
- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H., Konrad, U. & Bertelsmann Stiftung. (2020). *Musikunterricht in der Grundschule*. <https://doi.org/10.11586/2020007>
- Lehmann-Wermser, A. & Witte, P. (2024). Musik studieren und unterrichten – warum nicht? In T. Busch (Hrsg.), *MULEM-EX: Musiklehrkräftebildung – eine explorative Studie. Hintergründe und Gründe für sinkende Zahlen in den Studiengängen für das Lehramt Musik* (S. 12–23). BfG Musikpädagogik.
- Liliedahl, J. (2023). Is there a transnational trend of “nudging” away from the arts? How the selection device works in the European-Swedish context. *Education Policy Review*, 124(1), 27–36. <https://doi.org/10.1080/10632913.2021.190363>
- Luo, N. & Guan, T. (2022). Exploring the Benefits of Culturally Responsive Art Learning Experience for Rural Chinese Students. *International Journal of Art & Design Education*, 42(1), 192–208. <https://doi.org/10.1111/jade.12444>
- Nonte, S. & Keßler, C. I. (2020). Einleitung. In C. I. Keßler & S. Nonte (Hrsg.), *(Neue) Formen der Differenzierung. Schul- und Klassenprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit (Profilentwicklung im Bildungswesen, Bd. 1, S. 9–18)*. Waxmann.
- Nonte, S. & Naacke, S. (2010). MUKUS – Die Ergebnisse. In A. Lehmann-Wermser, S. Naacke, S. Nonte & B. Ritter (Hrsg.), *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven* (S. 53–210). Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:10864>
- Sen, A. (2012). *Die Idee der Gerechtigkeit* (2. Aufl.). dtv.
- Sharp, L. A. & Tiegs, A. (2018). Impact of WOWW’s Fine Arts Enriched Education Programming. *International Journal of Instruction*, 11(2), 25–40. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1123a>
- Shaw, R. D. (2018) “The Vulnerability of Urban Elementary School Arts Programs: A Case Study.” *journal of research in music education* 65, no. 4 (2018), 393–415. <https://doi.org/10.1177/0022429417739855>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. online unter https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf

Weishaupt, H. (2018). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Eds.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 271–286). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_10 [28.09.2025]

Autorinnen und Autoren

Julius Kopp, akademischer Mitarbeiter an der Hochschule für Musik Freiburg. Forschungsschwerpunkte: musikalisch-kulturelle Teilhabe, soziale Ungleichheit, ländliche Regionen und Amateurmusikpraxen, Digitalität in individuellen Lernumgebungen. E-Mail: julius.kopp@posteo.de

Mario Mallwitz derz. Projektkoordinator an der Universität Osnabrück, Abteilung Schulpädagogik, und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg, Abteilung Schulpädagogik. Forschungsschwerpunkte: Grundschulforschung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Queer Theory, Schulentwicklung. E-Mail: mario.mallwitz@uni-osnabrueck.de, mario.mallwitz@uni-hamburg.de

Andreas Lehmann-Wermser, Prof. i. R., ehemals Direktor am Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik Theater und Medien Hannover. Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, soziale Ungleichheit. E-Mail: lehmann-wermser@edukatione.de

Sonja Nonte, Prof. Dr., Professorin für Forschungsmethoden mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung, Abteilung Schulpädagogik, Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Geschlechtsdisparitäten im schulischen Kontext, faire Vergleiche in der empirischen Bildungsforschung. E-Mail: sonja.nonte@uos.de

Johanna Brauns, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehren und Lernen an der Hochschule Bremen. Forschungsschwerpunkte: Hochschul- und Studiengangsentwicklung, Kompetenzforschung, Digitalisierung von Bildungsprozessen. E-Mail: johanna.brauns@hs-bremen.de