Stefan Kühne, Kai Maaz (Hg.)

Indikatorenentwicklung im Feld der kulturellen Bildung (InKuBi)

Konzeptionelle Grundlagen und erste Befunde



wbv

Das Projekt „InKuBi – Indikatoren für kulturelle Bildung“ wurde vom DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation mit Unterstützung der Wider Sense GmbH umgesetzt und von der Stiftung Mercator gefördert.

Aus den beteiligten Einrichtungen waren für die Umsetzung des Projekts verantwortlich:

DIPF:

Juliane Baumann
Dr. Margot Belet
Sebastian Bouchon
Jannis Burkhard
Johanna Hildebrandt
Karoline Kairies
Alexander Kauth
Elisa Maria Kolbe
Michaela Kropf
Dr. Stefan Kühne
Prof. Dr. Kai Maaz
Katharina Nuss
Yannick Stelter
Jingyu Zhang

Stiftung Mercator:

Dr. Tobias Diemer
Dr. Fabian Krahe
Helmut Seidenbusch
Anke Troschke

Wider Sense GmbH:

Stephan Dorgerloh
Elena Hadick
Dr. Anette Klein
Ulrike Sommer
Sarah Winkler

Darüber hinaus wurde das Projekt durch Sonderauswertungen der *KuBiPaD-Studie (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)* unterstützt von:
Prof. Dr. Gunnar Otte
Marie Schlosser

In Fachdiskursen fand über die gesamte Dauer des Projektes ein enger und kontinuierlicher Austausch mit zentralen Entscheidungsträger:innen und im Feld der kulturellen Bildung tätigen Akteur:innen sowie Expert:innen des indikatorengestützten Bildungsmonitorings statt. Zu ihnen gehörten:
Prof. Dr. Hermann Josef Abs *(Universität Duisburg-Essen)*
Zsuzsanna Aszodi *(Deutsche UNESCO-Kommission e. V.)*
Ulrike Blumenreich *(Kulturpolitische Gesellschaft)*
Mechthild Eickhoff *(Fonds Soziokultur)*
Lea Fobel *(Universität Leipzig)*
Katrin Franz *(Kulturamt Chemnitz)*
Vera Götte *(Bildungsbüro Aachen)*
Klaus Hebborn *(Deutscher Städtetag)*
Pia Hegener *(Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW)*
Anja Herzberg *(Kulturamt Essen)*
Prof. Dr. Fabian Hofmann *(Fliedner Fachhochschule Düsseldorf)*
Kerstin Hübner *(Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung)*
Prof. Mona Jas *(Universität Hildesheim)*
Christian Kammler *(Universität Marburg)*
Markus Kauer *(Hessisches Kultusministerium)*
Prof. Dr. Antje Klinge *(Ruhr-Universität Bochum, Rat für Kulturelle Bildung)*
Andreas Knoke *(Deutsche Kinder- und Jugendstiftung)*
Dr. Kathrin Kollmeier *(Humboldt-Forum Berlin)*
Prof. Dr. Eckart Liebau *(Rat für Kulturelle Bildung)*
Dr. Folker Metzger *(Klassik Stiftung Weimar)*
Dr. Lutz Möller *(Deutsche UNESCO-Kommission e. V.)*
Dr. Katharina Ochse *(Goethe-Institut Berlin)*
Wiebke Pranz *(Kulturamt Leipzig)*
Prof. Dr. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss *(Bundesakademie für Kulturelle Bildung, Rat für Kulturelle Bildung)*
Dr. Michael Retzar *(Universität Marburg)*
Dr. Beke Sinjen *(Transferagentur Nord-Ost für kommunales Bildungsmanagement)*
Sophia Sprengel *(Kulturstiftung der Länder)*
Prof. Dr. Ulrike Stutz *(Universität Erfurt)*
Apostolos Tsalastras *(Stadt Oberhausen)*
Ina von Kunowski *(Kulturstiftung der Länder)*
Karoline Weber *(Drosos Stiftung)*
Prof. Dr. em. Horst Weishaupt *(DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation)*
Dr. Ute Welscher *(Projekt „Künstlerische Interventionen in der Kulturellen Bildung“)*
Sabine Wohlfarth *(Staatliche Ethnographische Sammlung Dresden)*

Stefan Kühne, Kai Maaz (Hg.)

Indikatorenentwicklung im Feld der kulturellen Bildung (InKuBi)

Konzeptionelle Grundlagen und erste Befunde

wbv

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

Impressum

Herausgeber
Dr. Stefan Kühne
Prof. Dr. Kai Maaz

Verantwortliche Autor:innen
Dr. Margot Belet
Jannis Burkhard
Dr. Stefan Kühne
Prof. Dr. Kai Maaz
Katharina Nuss

Co-Autor:innen
Pia Schrot
Yannick Stelter
Jingyu Zhang

Projektassistenz
Juliane Baumann

Gesamtherstellung
wbv Publikation
ein Geschäftsbereich von wbv Media GmbH & Co. KG,
Bielefeld 2023

Konzeption und Umsetzung Gestaltung
Christiane Zay, Passau

Umsetzung Graphic Recording (S. 88–89)
Nadine Roßa

Gestaltung Umschlag
Christiane Zay, Passau

Umschlagfoto
© Vera Kuttelvaserova – Adobe Stock

ISBN 978-3-7639-7375-0
Bestell-Nr. 6004954
DOI: 10.3278/6004954w

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Autor:innen und der Verlag haben die in dieser Veröffentlichung enthaltenen Angaben mit größter Sorgfalt zusammengestellt. Sie können jedoch nicht ausschließen, dass Informationen auf irrtümlichen Angaben beruhen oder bei Drucklegung bereits Änderungen eingetreten sind. Aus diesem Grund kann keine Gewähr und Haftung für die Richtigkeit und Vollständigkeit der Angaben übernommen werden.

Die elektronische Fassung dieses Werks ist mit Ausnahme des Umschlagfotos lizenziert unter Creative Commons „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)“. Diese ist kostenlos verfügbar unter wbv-open-access.de und dipf.de.



Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS; vgl. Teil B: Blossfeld & Roßbach, 2019). Das NEPS wird vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi, Bamberg) in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk durchgeführt.

Inhalt

Vorwort **5**

A Konzeptioneller Rahmen der Indikatorenentwicklung **7**

A1 Einführung – Bildungsmonitoring und kulturelle Bildung 8
A2 Vorgehen – Zum Projekt InKuBi 12
A3 Begrifflich-theoretische Konzeptualisierung 15
A4 Methodische Konzeptualisierung 21
Annex A – Abkürzungen und begriffliche Erläuterungen 27
Literatur 30

B Gelegenheitsstrukturen – Ergebnisse zur Verfügbarkeit von Angebotsstrukturen und Personalressourcen der kulturellen Bildung **33**

B Einleitung 34
B1 Erreichbarkeit und Verfügbarkeit kulturell bildender Einrichtungen 36
B2 Institutionelle Rahmenbedingungen für kulturelle Bildung an Schulen 38
B3 Vorgesehene Unterrichtszeit in künstlerischen Fächern an allgemeinbildenden Schulen 40
B4 Personalressourcen: Beschäftigte in Berufen der kulturellen Bildung 42
B5 Personalressourcen: Qualifikation für Berufe der kulturellen Bildung 44
Annex B – Ergänzende Erläuterungen und Tabellen zu Teil B 46
Literatur 50

C Nutzung – Individuelle Zugänge zu und Beteiligung an kultureller Bildung **51**

C Einleitung 52
C1 Kulturelle Bildungsbeteiligung in unterschiedlichen Lernkontexten 54
C2 Zeitaufwand für kulturelle und weitere Aktivitäten in der Freizeit 56
C3 Kulturelle Zugänge und Aneignungsmodi 58
C4 Soziodemografische Disparitäten in der Beteiligung an kultureller Bildung am Beispiel des Musizierens in der Freizeit 60
C5 Spartenspezifischer Blick auf die Beteiligung an kultureller Bildung am Beispiel der Sparte Musik 62
Annex C – Ergänzende Erläuterungen und Tabellen zu Teil C 64
Literatur 67

D Wirkungen – Ergebnisse zum Zusammenhang von kultureller Bildung und Aspekten der individuellen Entwicklung und Lebensführung **69**

D Einleitung 70
D1 Schulische Kompetenzen 72
D2 Persönlichkeitsentwicklung 74
D3 Kulturelle Teilhabe 76
D4 Politische Teilhabe 78
D5 Soziale Teilhabe 80
Annex D – Ergänzende Erläuterungen zu Teil D 82
Literatur 84

E Bilanz – Kulturelle Bildung zwischen Informationsbedarfen und Datendesideraten **85**

Vorwort

Kulturelle Bildung eröffnet Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem familiären, kulturellen, sozialen und ökonomischen Hintergrund besondere Erfahrungsräume, um sich entlang künstlerischer Ausdrucksformen mit der Welt und mit sich selbst auseinanderzusetzen. Sie subsumiert kreatives und schöpferisches Gestalten ebenso wie die aktive Rezeption von und den gemeinsamen Austausch über Kunst und Kultur. Damit kann kulturelle Bildung ganz eigenständige Beiträge für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen leisten. Aber mehr noch, durch ein gemeinsames kulturelles Verständnis stärkt sie auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Seit vielen Jahren fördert der Bund mit dem Programm „Kultur macht stark“ insbesondere außerschulische Angebote der kulturellen Bildung für Kinder und Jugendliche, die sonst wenig Zugang dazu haben. Ab 2023 sollen in der dritten Förderphase bis 2027 jährlich bis zu 50 Millionen Euro in die kulturelle Bildung investiert werden und so für mehr Bildungschancen sorgen wie auch soziale Benachteiligung ausgleichen. Auf Länderebene wurde 2022 unter der KMK-Präsidentschaft Schleswig-Holsteins die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Kulturellen Kinder- und Jugendbildung aus dem Jahr 2007 überarbeitet und im Sinne eines weiten Kulturverständnisses, das von den „klassischen“ künstlerischen Sparten bis hin zu (sozio-)kulturellen Praktiken reicht, weiterentwickelt. Hervorgehoben wird die Bedeutung der Stärkung von Allianzen für kulturelle Bildung sowie deren politische, finanzielle und rechtliche Absicherung. Sie schließt explizit digitale Formate kultureller Bildung ein und stellt deren Wert gerade in ländlichen Regionen heraus.

Die Entwicklungen der letzten Jahre lassen keinen Zweifel: Kulturelle Bildung hat deutlich an Bedeutung gewonnen. Aber bislang war es nicht möglich, sie in einem Monitoringsystem zu beobachten, konkrete Veränderungen aufzuzeigen, auf unterschiedliche Formen der Beteiligung zu verweisen oder Wirkungen kultureller Bildung zu analysieren. Die Ergebnisse einzelner Forschungsaktivitäten geben punktuell Hinweise auf bestimmte Themenbereiche, ermöglichen aber keine standardisierte und indikatorisierte Beobachtung über die Zeit. Diese braucht es jedoch, nicht zuletzt um Entwicklungen im Sinne von Trends und Problemlagen zu erkennen, die auch als Grundlage für bildungspolitische Steuerungsentscheidungen herangezogen werden können.

Mit dem Projekt *InKuBi – Indikatoren für kulturelle Bildung* wird diesem Desiderat begegnet. InKuBi lotet die gegenwärtigen Möglichkeiten aus, kulturelle Bildung als bislang kaum indikatorisierten Bereich des Bildungsgeschehens in Deutschland dauerhaft datengestützt zu beobachten. Hierfür wurde ein Berichtskonzept entwickelt, das sich an der Indikatorik des nationalen Bildungsberichts orientiert, der als systembezogene, evaluative Gesamtschau seit 2006 in einem zweijährigen Turnus über zentrale Entwicklungen des Bildungswesens informiert. Die Anlage der Indikatorik im Bildungsbericht ermöglicht es zum einen, zentrale Aspekte konstant über die Zeit zu beobachten (Kernindikatoren), eröffnet dabei auch Spielräume für zeitkritische Akzentuierungen innerhalb eines Indikators, ohne seine Fortschreibbarkeit zu schmälern. Zum anderen bietet die Indikatorik Raum, ausgewählte Themen als Ergänzungsindikatoren zwischen den Berichten rotierend zu analysieren. Schließlich ermöglichen es die Schwerpunktthemen, auch Themen zu adressieren, die bislang keinen zentralen (bildungsbereichsübergreifenden) Bezug in der Bildungsberichterstattung hatten. Mit dem Schwerpunktthema „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“ 2012 wurde erstmals im Rahmen der Bildungsberichterstattung ein spezifischer Aspekt von Bildung betrachtet, der in Anbetracht einer zunehmend auf (schulische) Kernfächer konzentrierten öffentlichen Diskussion aus dem Blick zu geraten drohte. Die Bearbeitung des Schwerpunkts bestätigte die desaströse Datenlage. Eine differenzierte Berichterstattung war nur mit zusätzlich erhobenen Daten möglich. Die Aufnahme in die indikatorisierte Berichterstattung in den Folgeberichten war durch die weiterhin unbefriedigende Datenlage nicht möglich.

Das InKuBi-Projekt wurde gefördert durch die Stiftung Mercator. Für die Bereitschaft, in dieses Projekt einzusteigen, das gleichermaßen das lange und intensive Engagement der Stiftung im Bereich der kulturellen Bildung abbildet, mit dem eine datengestützte Gesamtschau dieses wichtigen Berei-

ches überhaupt erst möglich wurde, möchten wir uns ausdrücklich bedanken, ebenso wie für das uns entgegengebrachte Vertrauen sowie für den konstruktiven und vorwärtsgerichteten Austausch mit den Mitarbeiter:innen der Stiftung.

Kennzeichnend für das Projekt war eine enge und kontinuierliche Einbeziehung zentraler Entscheidungstragender und Beteiligter im Feld der kulturellen Bildung. Damit konnten die Entwicklungsarbeiten regelmäßig mit Beteiligten aus Politik und Praxis im Hinblick auf ihren Anwendungsbezug reflektiert werden. Den Teilnehmer:innen an den verschiedenen Austauschformaten sei an dieser Stelle für ihre ebenso kritische wie konstruktive Diskussion ausdrücklich gedankt. Diese Abstimmungsprozesse haben dazu beigetragen, die Projektarbeiten immer vor dem Anspruch und Hintergrund der verschiedenen Akteur:innen zu spiegeln und zu hinterfragen. Damit startete der Transfer des Projektes nicht erst mit dem Vorliegen des Abschlussberichts, sondern ist bereits integrativ im Prozess angelegt. Dieser Teil des Projektes wurde in enger Zusammenarbeit mit der Wider Sense GmbH durchgeführt – eine Kooperation, die sich als sehr fruchtbar erwiesen hat. Für die konstruktive und kollegiale Zusammenarbeit möchten wir uns beim Geschäftsführer Stephan Dorgeloh sowie bei den Projektmitarbeiterinnen Annette Klein, Ulrike Sommer und Sarah Winkler ganz herzlich bedanken.

Zielsetzung des InKuBi-Projektes war es, am Ende des Projektzeitraums einen Pilotbericht vorzulegen, der den Anspruch hat, den Status quo zentraler Aspekte der kulturellen Bildung in Deutschland möglichst umfänglich abzubilden, um Entscheidungstragenden Orientierung für ihr Steuerungshandeln zu geben. Diese Ausrichtung musste aufgrund eines massiven Cyberangriffs wenige Monate vor Projektende aufgegeben werden, da durch den Cyberangriff ein Großteil der Recherchen, Daten, Dokumentationen, Analysen und bereits verfassten Texte verloren ging. Eine vollständige Rekonstruktion der verlorenen Daten war unter den gegebenen Umständen auch bei einem übergroßen Engagement aller Projektmitarbeitenden nicht möglich. Die Arbeit in der Endphase des Projektes kann als eine Ausnahmesituation verstanden werden, die nichts mit einem normalen Projektabschluss gemein hat. Nur durch das zielstrebige und unermüdliche Engagement der Projektmitarbeiter:innen konnte ein neues Produkt in Form einer Machbarkeitsstudie entwickelt werden. Sie gibt fundierter als ein (Bildungs-)Bericht über die Herleitung der konzeptionellen Grundlagen Auskunft, erörtert und systematisiert geeignete empirisch-analytische Ansatzpunkte und überführt diese in ein exemplarisch ausformuliertes Indikatorenset erster Befunde. Mit der vorliegenden Studie wurde der Grundstein für ein Monitoringsystem kultureller Bildung in Deutschland gelegt. Die Ergebnisse zeigen, dass es sich nicht nur lohnt, kulturelle Bildung im Bildungsmonitoring explizit zu berücksichtigen, sondern dass es sogar zwingend geboten ist. Entzieht sich dieser Bereich der kontinuierlichen Systembeobachtung, so fehlt es auch in Zukunft an Orientierungswissen für anstehende Steuerungsentscheidungen.

Abschließend möchten wir uns bei den Mitarbeiter:innen des InKuBi-Projektes am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation für ihr großes Engagement bedanken. Dies gilt sowohl den Personen, die als Autor:innen in diesem Bericht sichtbar werden – Margot Belet, Katharina Nuss, Jannis Burkhard, Pia Schrot, Yannick Stelter und Jingyu Zhang –, als auch in gleicher Weise Michaela Kropf und Juliane Baumann, Sebastian Bouchon, Johanna Hildebrandt, Karoline Kairies, Alexander Kauth sowie Elisa Kolbe. Gerade die letzten Monate waren ein kaum zu beschreibender Kraftakt, der das Team in einer uns bislang nicht bekannten Weise gefordert hat. Vielen Dank.

Die Herausgeber
Berlin, im März 2023

A Konzeptioneller Rahmen der Indikatorenentwicklung

Stefan Kühne, Jannis Burkhard, Kai Maaz, Margot Belet, Katharina Nuss

Einführung – Bildungsmonitoring und kulturelle Bildung

A1

Zur Funktion eines Bildungsmonitorings

Entwicklungen im Bildungswesen zu beobachten ist nicht neu. Über kaum ein anderes Thema wird so intensiv und mitunter emotionsgeladen berichtet wie über Bildungsfragen. Bildung ist ein Thema, das alle interessiert und auch angeht, weil es große Bedeutung sowohl für die Entwicklung der und des Einzelnen als auch für die gesellschaftliche Entwicklung hat. Es besteht allgemein Konsens darüber, dass sich Bildung nicht nur auf kognitive Kompetenzen bezieht, sondern nichtkognitive Domänen gleichermaßen adressiert. Mit der zunehmenden Bedeutung, die Bildungsprozessen heute in modernen Staaten beigemessen wird, steigen auch die Informations- und Legitimationsbedarfe für die Ausgestaltung des Bildungssystems bei den zuständigen Entscheidungsträger:innen. Zieldiskussionen und Abstimmungsprozesse im Bildungswesen können immer weniger auf Basis isolierter Wissensbestände, Erfahrungen oder aus eigenen Überzeugungen heraus geführt werden. Es braucht verlässliche, empirisch fundierte Informationsgrundlagen, die Entwicklungen aus verschiedenen Perspektiven transparent machen, Stärken und Schwächen des Systems aufzeigen helfen. Dies gilt nicht nur mit Blick auf Entscheidungsträger:innen in Politik und Verwaltung als eine Voraussetzung für „moderne Formen empirisch fundierter Politiksteuerung“ (Pahl, 2007, S. 22), sondern auch für die öffentliche Meinungsbildung in demokratischen, partizipativen Gesellschaften.

Im deutschsprachigen Raum hat sich vor dem Hintergrund der wachsenden Informations- und Legitimationsbedarfe relativ spät eine Reihe von Steuerungsansätzen und -instrumenten etabliert, die in anderen Staaten bereits ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eingeführt worden sind und unter dem Begriff „System- oder Bildungsmonitoring“ subsumiert werden können. Bildungsmonitoring ist dabei als Teil eines umfassenderen Paradigmas zu verstehen, das sich unter dem Begriff der Neuen Steuerung seit etwa Anfang der 1990er-Jahre entwickelt hat (vgl. Fuchs, 2009). Ein zentraler Gedanke liegt darin, Bildungsprozesse nicht mehr nur über Input-Faktoren (also Finanzen, Personal, Curricula u. Ä.), sondern vermehrt auch über Output-Faktoren (z. B. Kompetenzen, Bildungsabschlüsse) zu steuern. Das heißt, Entscheidungsträger:innen im Bildungswesen sollen viel stärker als vorher in den Blick nehmen, inwiefern Bildungsergebnisse erreicht werden (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2016).

> **Bildungsmonitoring** ist ein auf Dauer angelegter Beobachtungs- und Analyseprozess, der auf Basis empirischer Methoden möglichst einfach und verständlich über Stand und Entwicklung von zentralen Aspekten des Bildungsgeschehens informiert.

Bildungsmonitoring ist folglich als Prozess zu verstehen, mit dem Bildungsprozesse in einer Gesellschaft anhand wissenschaftlicher Methoden transparent gemacht und die Ergebnisse möglichst einfach und verständlich aufbereitet und öffentlich bereitgestellt werden (vgl. Maaz & Kühne, 2018). Als ein auf Dauer und groß angelegtes, zentrales Element des Bildungsmonitorings ist hierzulande vor allem der indikatorengestützte Bericht „Bildung in Deutschland“ zu nennen. Seit 2006 liefern die wissenschaftlichen Autor:innen und Co-Autor:innen der nationalen Bildungsberichte – ähnlich dem Jahresgutachten der „Wirtschaftsweisen“ – im Auftrag von Bund und Ländern alle zwei Jahre eine empirische Bestandsaufnahme über den Bildungsstandort Deutschland (vgl. zuletzt Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Im Zuge der Föderalismusreform hat diese Form der gemeinsamen Berichtslegung im Jahr 2006 sogar Verfassungsrang erlangt. Sie wurde als eines der wenigen Handlungsfelder, in denen Bund und Länder im Bildungsbereich zusammenwirken (dürfen), ins Grundgesetz aufgenommen (Art. 91b Abs. 2 GG). Auch die internationalen Schulleistungsuntersuchungen PISA, IGLU und TIMSS sowie die Bildungstrend-Studien des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen fallen darunter. Gemeinsam haben all diese regelmäßigen Berichte,

dass sie im Unterschied zu anderen Komponenten des Bildungsmonitorings (wie Schulinspektionen oder Vergleichsarbeiten) zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen und innerdeutschen Vergleich beitragen sollen. Mit vielfältigen Vergleichskriterien und -maßstäben werden damit Grundlagen für öffentliche Diskussionen über Bildungsziele und bildungspolitische Entscheidungen bereitgestellt.

Herausforderungen eines Monitorings der kulturellen Bildung

Der Fokus der Bildungsberichterstattung liegt – entsprechend ihren primären Adressat:innen in Bildungspolitik und -verwaltung – vor allem auf den institutionellen Angeboten des formalen Bildungswesens, wie z. B. den Kindertageseinrichtungen und dem Schulsystem. Trotz vieler Fortschritte im Bereich der Datengewinnung, -standardisierung und -analyse sind die empirischen Einblicke in die Bildungsangebote und den Bildungserwerb anderer Lernwelten, insbesondere für non-formale und informelle Lerngelegenheiten, nur punktuell möglich. Auch nach neun nationalen Bildungsberichten mangelt es weiterhin an aussagekräftigen Daten (**A3**). Davon betroffen ist auch die kulturelle Bildung. 2012 wurde das Thema kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf als Schwerpunktthema des nationalen Bildungsberichts bearbeitet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Die Arbeiten an diesem Schwerpunkt haben über alle Bildungsbereiche hinweg substanzielle Datendesiderate offenkundig gemacht. Dies führte unter anderem dazu, dass im Rahmen der Berichtslegung eigene Datenerhebungen konzipiert, administriert und ausgewertet werden mussten (MediKuS- und HISBUS-Befragung). Der Schwerpunkt hat erste Beschreibungen über das Feld der kulturellen Bildung in Deutschland geliefert, verfolgte aber, wie alle Schwerpunktkapitel, keinen konsequenten Indikatorenansatz. Das Thema wurde auch in der Folgezeit nicht kontinuierlich oder systematisch weiter verfolgt oder weiterentwickelt. Es bleibt damit bis heute ein Daten- und Monitoringdesiderat, dessen Überwindung bereits 2014 vom Rat für Kulturelle Bildung angemahnt worden ist:

> *„Erforderlich ist die Entwicklung eines regelmäßigen Bildungsmonitorings für den gesamten Bereich der kulturellen Bildung. Das Wissen über Umfang und Qualität des tatsächlich erteilten Unterrichts in den künstlerischen Fächern, über Unterrichtsausfall oder fachfremd erteilten Unterricht ist völlig unzureichend. Dies gilt in noch höherem Maße für die freiwilligen außerunterrichtlichen kulturellen Aktivitäten in der Schule. Der Ausbau der Ganztagsschule birgt weitere große Fragestellungen in Bezug auf Ausbildung und Qualität des dort eingesetzten Personals sowie die dort gemachten Angebote. Ebenso fehlt verlässliches Wissen über die non-formale kulturelle Bildung. Ein regelmäßiges empirisches Monitoring und ein systematischer Ausbau der Forschung zur kulturellen Bildung, die das gesamte Angebot in der Lebenslaufperspektive in den Blick nehmen, sind also dringend nötig.“ (Rat für Kulturelle Bildung, 2014, S. 95)*

Sucht man nach den Gründen für den fortbestehenden Mangel einer regelmäßigen empirischen Bestandsaufnahme für das Feld der kulturellen Bildung, so lassen sich diese grob an drei Fragekomplexen festmachen:

(1) *Was ist der Gegenstandsbereich eines solchen Monitorings?* Ein Kernproblem scheint nicht empirischer, sondern theoretisch-konzeptioneller Natur zu sein, nämlich kulturelle Bildung allgemeingültig zu definieren. Andere Begriffe wie jene der künstlerischen, der ästhetischen oder der musischen Bildung werden teils synonym verwendet, akzentuieren aber einen jeweils anderen Entstehungs- bzw. Verwertungszusammenhang (vgl. van den Brink, 2018). Für die Entwicklung und Etablierung eines Monitorings ist die fehlende definitorische Einigkeit, was unter kultureller Bildung zu verstehen ist, eine entscheidende Barriere, die fast als notorische Unterbestimmtheit des Begriffs bezeichnet werden kann.

(2) *Welche Zielperspektiven soll das Monitoring für welche Adressat:innen verfolgen?* Die verschiedenen Begriffsverständnisse kultureller Bildung folgen in der Praxis auch unterschiedlichen politisch gewünschten Zielsetzungen und Förderlogiken. Je nach Auslegung des Begriffs kann man daher zu ganz unterschiedlichen Fragestellungen,

A1

Datenbedarfen und damit Monitoringansätzen gelangen, die ganz unterschiedliche Personengruppen ansprechen. Insofern ist auch eine Gewichtung der Zielgruppe(n) in Politik, Verwaltung, Wissenschaft oder Praxis unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur des Bildungssystems (internationale, Bundes-, Länder- und kommunale Ebene) eine Möglichkeit, um die primär zu beobachtenden Ausschnitte kultureller Bildung adressat:innengerecht, d. h. entsprechend ihren jeweiligen Anwendungsbezügen und ihrer Handlungsrelevanz, einzugrenzen.

(3) *Auf welchen Daten basiert ein solches Monitoring?* Während im Feld der kulturellen Bildung aufgrund unterschiedlicher Forschungstraditionen und Praxisbezüge die Vorstellungen über Schwerpunkte einer empirischen Bestandsaufnahme eher heterogen sind, kann seitens des Bildungsmonitorings auf etablierte Ansätze zurückgegriffen werden, die das Vorhaben durch greifbare Anforderungen bearbeitbar machen. Da ein zentrales Ziel des neu zu entwickelnden Monitorings der kulturellen Bildung seine Anschlussfähigkeit an die nationale Bildungsberichterstattung war, ergeben sich wichtige Prämissen für die Recherche, Sammlung und Analyse geeigneter Daten. Sich auf einen Kernbestand aussagekräftiger, regelmäßig wieder zu verwendender Indikatoren zu stützen, erfordert nicht nur eine valide, sondern auch repräsentative (bestenfalls flächendeckende) und vor allem regelmäßig erhobene Datenbasis. Verlässliche Aussagen über zuvor theoretisch hergeleitete und/oder empirisch nachgewiesene Schlüsselaspekte des beobachteten Ausschnitts im Bildungsgeschehen (hier: kulturelle Bildung) sind sonst kaum zu treffen. Jedoch scheint es für die kulturelle Bildung auf den ersten Blick weder umfassende theoretische Modellvorstellungen über die Bedeutung bestimmter Sachverhalte für die Qualitätssteigerung des Feldes noch regelmäßige Statistiken oder Surveys zu geben, auf die sich die Indikatorenentwicklung stützen könnte.

Inhalt und Aufbau dieses Buches

Um Antworten auf die hier aufgeworfenen Fragen und Lösungsvorschläge für die vielgestaltigen Herausforderungen zu finden, die einer Übertragung des Monitoringansatzes auf das Feld der kulturellen Bildung bisher im Wege stehen, wurden in den letzten zweieinhalb Jahren entsprechende wissenschaftliche Entwicklungsarbeiten geleistet. Der vorliegende Bericht bilanziert die Erkenntnisse in Form einer Machbarkeitsstudie in einem mehrstufigen, am Projektverlauf orientierten Vorgehen.

Teil A

In einem ersten Schritt werden als notwendige Rahmenbedingungen die Projektzusammenhänge sowie die Vorgehensweise mit Blick auf die unterschiedlichen Veranstaltungsformate, Rechercheansätze und Analyseperspektiven im Projekt „InKuBi –Indikatoren für kulturelle Bildung“ skizziert (**A2**). Mit Blick auf die theoretischen Fragen zur Begriffsbestimmung erfolgt in einem zweiten Schritt die Herleitung einer Arbeitsdefinition kultureller Bildung, d. h. eine Eingrenzung des Gegenstandsbereichs und der thematischen Facetten des Feldes (**A3**). Aus methodischer Perspektive soll dann der empirische Ansatz in Rückbindung an das Indikatorenkonzept der nationalen Bildungsberichterstattung vorgestellt und begründet werden. Die konzeptionellen und methodischen Erkenntnisse münden abschließend in einen analytischen Referenzrahmen, der künftig als Indikatorensystem und Berichtskonzept für ein Monitoring herangezogen werden kann (**A4**).

Teile B–D

Im Hauptteil des Buches werden entlang dieser Konzeptualisierung erste empirische Operationalisierungen der vorgeschlagenen Indikatorik präsentiert und als exemplarische Indikatorendarstellungen aufbereitet – soweit sie auf Basis von verfügbaren, groß angelegten Surveys oder Statistiken und unter den gegebenen zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen bis zum jetzigen Zeitpunkt (Anfang 2023) entwickelt werden konnten.
Entsprechend der Gesamtkonzeption des entwickelten Monitoringansatzes gliedert sich dieser empirische Teil in drei Abschnitte mit jeweils fünf Indikatorenkonstrukten: Zunächst wird im Sinne verfügbarer **Gelegenheitsstrukturen für kulturelle Bildung** über die Angebotsseite berichtet (**B1** bis **B5**). Dann folgen indikatorengestützte Analysen, die über die **Nutzung kultureller Bildung** Auskunft geben, im Kern also die Nachfrageseite thematisieren (**C1** bis **C5**). Und in einem dritten und letzten Schritt werden auch Indikatorenkonstrukte zu den **Wirkungen kultureller Bildung** vorgestellt (**D1** bis **D5**).

Teil E

In einer Schlussbetrachtung werden die grundlegenden Erkenntnisse der Indikatorisierung und die daraus gewonnenen empirischen Einblicke ins Feld mit Blick auf deren mögliche Implikationen für zukünftige Schritte in Forschung, Politik und Praxis diskutiert.

A2

Vorgehen – Zum Projekt InKuBi

Kulturelle Bildung ist ein Thema, das in den letzten beiden Jahrzehnten erheblich an Aufmerksamkeit gewonnen hat. Lange Zeit mit den Begriffen musische Bildung oder ästhetische Bildung synonym verwendet, erhielt die kulturelle Bildung schon in den 1970er-Jahren durch soziokulturelle Einflüsse eine entscheidende Bedeutungsverlagerung, die fortan stark durch das Ziel der Teilhabegerechtigkeit geprägt war (vgl. Wolf, 2015). In den 1980er- und 1990er-Jahren weitete sich der Blickwinkel auf das Thema um die Perspektive des lebenslangen Lernens (vgl. Reinwand-Weiss, 2013). Maßgeblich vorangetrieben durch die UNESCO-Weltkonferenzen 2006 in Lissabon und 2010 in Seoul hat sich ebenso auf internationaler Ebene die Debatte über das Handlungsfeld der kulturellen Bildung stetig intensiviert. Ihr Bedeutungszuwachs dürfte ebenso mit Befürchtungen einiger Akteur:innen zusammenhängen, dass Bildungsfragen nach der PISA-Studie 2000 nur noch auf wenige Kernfächer in der Schule reduziert werden würden, für die international vergleichende Leistungsmessungen möglich sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Mit einem Schwerpunktthema „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“ versuchten unter anderem die Autor:innen der nationalen Bildungsberichte, diesem Eindruck entgegenzuwirken. Die verstärkte Aufmerksamkeit, diesen Aspekt von Bildung als unverzichtbaren Bestandteil der Persönlichkeitsbildung im Kanon der Allgemeinbildung zu betrachten, spiegelt sich nicht zuletzt in einer Überarbeitung der „Empfehlung zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung“ wider, die die Kultusministerkonferenz im Jahr 2022 verabschiedet hat (vgl. Sekretariat der KMK, 2022). Betont wird darin unter anderem die Stärkung der kulturellen Bildung durch politische, finanzielle und rechtliche Absicherung. Denn zur Entwicklung des Feldes haben in Deutschland lange Zeit vor allem zivilgesellschaftliche Stakeholder:innen wie Verbände, Vereine und Stiftungen beigetragen.

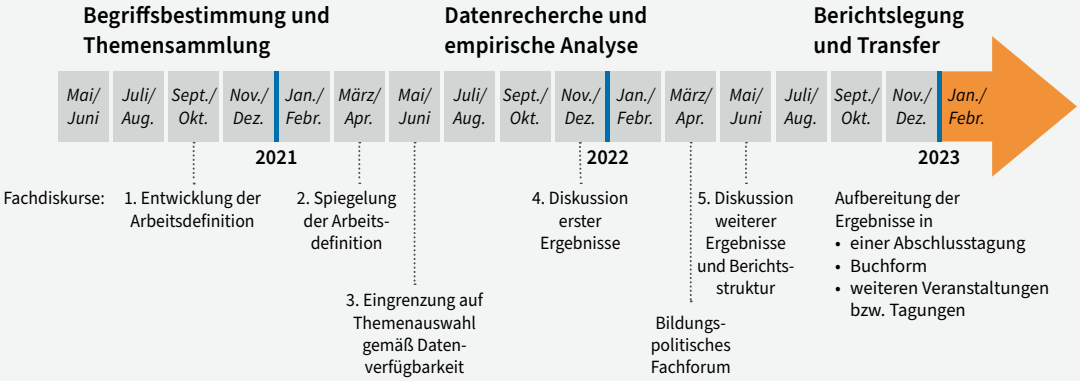
Auch die Stiftung Mercator hat hierzulande über viele Jahre durch ganz verschiedenartige, teils groß angelegte Projekte den Bereich der kulturellen Bildung gefördert. Im Jahr 2019 entstand so die Idee einer bilanzierenden Bestandsaufnahme der Ergebnisse und Erträge dieser Bemühungen im Feld. Denn kulturelle Bildung zu stärken heißt auch, ihre konkreten Ausprägungen zu kennen, bewerten und weiterentwickeln zu können. Mit dem Ziel, im Rahmen der nationalen Bildungsberichte künftig breiter über Aspekte der kulturellen Bildung in Deutschland zu berichten, förderte die Stiftung Mercator das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation über knapp drei Jahre, um einen indikatorengestützten Pilotbericht über die Situation zu erarbeiten.

So startete Mitte 2020 das Projekt „InKuBi – Indikatoren für kulturelle Bildung“ am DIPF, dem federführenden Institut in der Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, die seit 2006 auch die nationalen Bildungsberichte im Auftrag von Bund und Ländern vorlegt. Durchgeführt wurde InKuBi in enger Kooperation mit der Wider Sense GmbH, die unter der Leitung des ehemaligen Kultusministers Stephan Dorgerloh und der langjährigen Leiterin der Bildungsinitiative RuhrFutur Ulrike Sommer ebenfalls fundiertes Wissen und praktische Erfahrungen in der Entwicklung, Umsetzung und Verstetigung von Projekten im Bereich der kulturellen Bildung gesammelt hatten.

Eine Besonderheit von InKuBi ist vor allem darin zu sehen, dass über die gesamte Projektlaufzeit ein enger und kontinuierlicher Austausch mit zentralen Entscheidungsträger:innen und Akteur:innen im Feld der kulturellen Bildung stattfand. Damit das zu entwickelnde Indikatorensystem einen größtmöglichen Nutzen entfaltet und der Transfer der Forschungsergebnisse in potenzielle Adressat:innengruppen bestmöglich gelingt, wurden neue Formate des Wissenschaft-Politik-Praxis-Austauschs erprobt. Immer wieder wurden verschiedenste Kompetenzen und Erfahrungen in den Erarbeitungsprozess eingespielt, auf ein festes Beiratskonstrukt wurde aber verzichtet. Einbezogen wurden dabei neben Wissenschaftler:innen mit Expertise im Bereich der Forschung zur kulturellen Bildung oder zum indikatorengestützten Bildungsmonitoring Vertreter:innen sowohl der (kulturellen) Bildungspraxis als auch der Bildungs- und Kulturverwaltung in Bund, Ländern oder Kommunen.

Der mit den genannten Stakeholder:innen in zahlreichen Fachdiskursen und bildungspolitischen Fachforen rückgekoppelte Erarbeitungsprozess

Abb. A2-1: Verlauf und Meilensteine des Projekts InKuBi



Quelle: Eigene Darstellung

lässt sich in drei Phasen unterteilen: (1) die begriffliche und thematische Festlegung des Gegenstandsbereichs, (2) die unmittelbar darauf bezogene Recherche und Auswahl geeigneter Datengrundlagen sowie entsprechende Datenanalysen und (3) die textliche und grafische Aufbereitung der Ergebnisse in Form von Veranstaltungen und Publikationen (Abb. **A2-1**).

Ohne den Forschungsergebnissen vorzugreifen, gilt es, für ein besseres Verständnis der Entscheidungen und Festlegungen die Schritte im Projektablauf nachfolgend kurz zu skizzieren.

In den ersten Monaten wurde eine Arbeitsdefinition für kulturelle Bildung entwickelt, auf deren Grundlage geprüft werden konnte, welche übergeordneten Themenbereiche und welche konkreten Beobachtungsgegenstände auf Basis vorliegender Statistiken und Studien mit hinreichender Aussagekraft analysiert und aufbereitet werden sollten. Bei der Begriffsbestimmung wurde ein mehrschrittiges Vorgehen verfolgt, das sich dem Feld aus verschiedenen Perspektiven näherte:

- eine interdisziplinäre Recherche im nationalen und internationalen Kontext nach wissenschaftlicher Literatur zur Begriffsbestimmung
- die Recherche und Analyse von Begriffsdefinitionen zur „kulturellen Bildung“ (oder alternativ verwendeter Begriffe) auf den Homepages von insgesamt 73 Akteur:innen aus den Bereichen Verbände, Verwaltung/Politik, Stiftungen, Projektträger, Aus-/Fortbildung, Medien und Fachöffentlichkeit mit dem Ergebnis, dass bei 49 dieser Stakeholder:innen entweder keine oder keine klare Begriffsbestimmung der kulturellen Bildung zu finden war
- ein ganztägiger Fachdiskurs, bei dem zentrale Aspekte der Begriffsbestimmung durch die teilnehmenden Expert:innen herausgearbeitet wurden, nachgelagerte Einzelinterviews mit 12 Stakeholder:innen aus dem Feld der kulturellen Bildung zur Verifizierung und Vertiefung der bereits gewonnenen Erkenntnisse
- die Veranstaltung eines zweiten Fachdiskurses, in dem die erarbeitete Begriffsbestimmung für das Konzept der kulturellen Bildung mit Expert:innen erörtert und im Nachgang erneut angepasst wurde

Im Anschluss an die Begriffsbestimmung wurde entlang der Arbeitsdefinition eine mögliche inhaltliche Struktur des Berichtssystems erarbeitet, indem eine Untergliederung und Priorisierung von thematischen Facetten des Gegenstandsbereichs vorgenommen wurde. Parallel zu den ersten Datenrecherchen fanden hierzu zwei weitere Fachdiskurse statt, die die vom DIPF vorgeschlagenen Themenbereiche sowie die Ableitung möglicher empirischer Operationalisierungen mit Vertreter:innen des Feldes weiter reflektierten, eingrenzten sowie an empirischen Analysebeispielen schärften.

Nachdem im Zuge erster Datenrecherchen früh deutlich wurde, dass es unter anderem an grundlegenden Strukturinformationen zur (vor allem politischen) Steuerung der kulturellen Bildung in Bund, Ländern und Kommunen mangelt, waren Fragen der Ausgestaltung des Feldes – wie die Koordinationsstrukturen, die Finanzierung oder auch die Ausrichtung und Reichweite überregionaler Programme und Projekte – kaum auf Basis

A2

systematisch erhobener, fortschreibbarer oder gar harmonisierter Daten zu bearbeiten. Um diesem Desiderat zu begegnen, richteten das DIPF und Wider Sense im Frühjahr 2022 ein Bildungspolitisches Fachforum aus, in dessen Zentrum Akteur:innen des bildungs- und kulturpolitischen Raums und der Verwaltung im Bereich kulturelle Bildung standen. Ziel war es zum einen, ein gemeinsames Verständnis über Funktion und Nutzen des entstehenden Berichtssystems herzustellen. Zum anderen wurde ein Informationsaustausch über die Strukturen und Aktivitäten initiiert, die im Bereich kulturelle Bildung vom Bund, von den 16 Ländern sowie den kommunalen Spitzenverbänden gegenwärtig vorangetrieben werden. Ein im Nachgang der Veranstaltung an die Teilnehmenden übermittelter Fragebogen sollte eine strukturelle Verortung von kultureller Bildung in den fachlichen und politischen Steuerungsebenen in Form von Kurzprofilen möglich machen. Trotz insgesamt akzeptabler Rücklaufquote waren die Befragungsergebnisse von einer zu heterogenen Vorgehensweise und so vielen Antwortausfällen geprägt, dass eine Harmonisierung zum Zweck einer inhaltsanalytischen Auswertung als Bundes-, Länder- bzw. Kommunalvergleich im Projektzeitraum nicht möglich und mit Blick auf die Vollständigkeit der Angaben auch nicht praktikabel war. Die jenseits der Indikatorendarstellungen geplanten Kurzprofile, die im Bericht darüber Auskunft geben sollten, wie das Thema der kulturellen Bildung in der föderalistischen Bundesrepublik verortet und (politisch) vorangetrieben wird, sind daher nicht Bestandteil der vorliegenden Publikation.[1]

Nach einem fünften und letzten Fachdiskurs, in dem das finale Berichtskonzept sowie exemplarische Indikatorenkonstrukte diskutiert wurden, erfolgten in der Endphase des Projekts die Finalisierung der Datenanalysen, die Ausrichtung einer Abschlusstagung und die textliche sowie grafische Aufbereitung der indikatorengestützten Analysen in Form des hier vorliegenden Berichts. In dieser Zeit wurde das DIPF Opfer eines schwerwiegenden Cyberangriffs. Weite Teile der bis dahin geleisteten Forschungs- und Entwicklungsarbeiten gingen damit verloren, sodass ein Teil der empirischen Ergebnisse (Teile **B** bis **D**) nicht in der ursprünglich geplanten und erarbeiteten Form im vorliegenden Buch präsentiert werden kann. Dies erklärt auch, warum die zu Projektbeginn avisierte Erstellung eines Pilotberichts, der eine erste umfassende Bestandsaufnahme der kulturellen Bildung in Deutschland liefert, nicht in vollem Umfang realisiert werden konnte, sondern eine Machbarkeitsstudie entstand. Sie gibt fundierter als ein (Bildungs-)Bericht über die Herleitung der konzeptionellen Grundlagen Auskunft, erörtert und systematisiert geeignete empirisch-analytische Ansatzpunkte und überführt diese in ein exemplarisch ausformuliertes Indikatorenset mit ersten Befunden.

1 *Die Kulturstiftung der Länder, die die Befragung gemeinsam mit dem DIPF verantwortet hat, erarbeitet gegenwärtig eine Internetplattform („Makura"), auf der die gesammelten Informationen der Kultur- und Bildungsministerien der Länder zusammengestellt und nach Möglichkeit fortlaufend aktualisiert und ergänzt werden sollen. Eine Veröffentlichung ist für das Frühjahr 2023 vorgesehen.*

Begrifflich-theoretische Konzeptualisierung

Der Anspruch, ein datengestütztes, auf Dauer gestelltes Berichtssystem für die kulturelle Bildung zu entwickeln, stellt eine überaus große Herausforderung dar. Dabei ist dieser Anspruch keinesfalls neu: „Ein regelmäßiges empirisches Bildungsmonitoring zur Kulturellen Bildung ist dringend erforderlich. Solche Entwicklungsaufnahmen müssten, anders als Leistungserhebungen wie PISA, die besondere Eigenart Kultureller Bildung berücksichtigen. Vieles ist hier weder zu messen noch zu zählen“ (Rat für Kulturelle Bildung, 2014, S. 92). In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, worin genau diese besondere Eigenart der kulturellen Bildung gegenüber anderen pädagogischen Handlungsfeldern liegt und inwiefern die konzeptionellen und empirischen Ansätze der nationalen Bildungsberichterstattung geeignet oder anzupassen sind, um diesen Spezifika Rechnung zu tragen.

Begriffsverständnis „Kulturelle Bildung“

Für die Eingrenzung des Gegenstandsbereichs ist eine erste notwendige Voraussetzung die Festlegung auf ein Begriffsverständnis, das möglichst breite Akzeptanz im Feld findet. Diese definitorischen Überlegungen an den Anfang zu stellen, ist deswegen sinnvoll, weil sich die nachgelagerten Entscheidungen über thematische Facetten des Feldes, über geeignete Datengrundlagen sowie über konkrete Beobachtungsgegenstände und deren Operationalisierung daran ausrichten müssen.

Auch im Projektverlauf stand die Begriffsbestimmung am Beginn der Arbeiten. Die Ergebnisse aller Recherchen, Gruppendiskussionen und Einzelinterviews zeigten, dass eine eindeutige, allgemeingültige Definition für den Begriff der kulturellen Bildung weder in der Forschung noch in der Praxis existiert. Dies wird immer wieder konstatiert (vgl. Fuchs, 2014; Liebau, 2018; Reinwand-Weiss, 2013). Die Schwierigkeit, kulturelle Bildung zu definieren, ergibt sich nicht zuletzt aus der Weite der Begriffe Kultur und Bildung, bei denen es sich um „ […] zwei der komplexesten Begriffe der deutschen Sprache“ (Fuchs & Liebau, 2012, S. 28) handelt. Anders ausgedrückt: Schon „Kultur“ und „Bildung“ lassen sich als voneinander unabhängig betrachtete Begriffe nur schwer in ein definitorisches Korsett zwingen. Was unter kultureller Bildung verstanden wird, variiert daher in vergleichbarem Maße je nach Auslegung der beiden Teilbegriffe. Im Feld der kulturellen Bildung orientiert man sich in der Folge an ganz verschiedenen begriffstheoretischen Ansätzen, die sich aufseiten der Kultur entweder auf ein humanistisch geprägtes, ein ethnografisch gefasstes oder ein kulturwissenschaftlich fundiertes Kulturverständnis beziehen und aufseiten der Bildung verschiedene paradigmatische Ansätze und Methodologien mehrdimensionaler Bildungsprozesse kombinieren (vgl. Reinwand-Weiss, 2013; Timm et al., 2020).

Zum Bildungsbegriff

Betrachtet man das Bildungsgeschehen wie im nationalen Bildungsbericht aus einer ganzheitlichen Perspektive, so lässt sich kulturelle Bildung gleich in mehrfacher Hinsicht als ein querliegendes Feld charakterisieren:

(1) Kulturelle Bildung findet über den gesamten Lebenslauf statt, umschließt Lernprozesse von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter und damit alle Bildungsstufen und Altersgruppen.

(2) Kulturelle Bildung findet nicht nur in Einrichtungen des formalen Bildungswesens statt, sondern reicht weit hinein in jene Bereiche, die als nonformale sowie informelle Lernwelten (Annex **A**) bezeichnet werden.

(3) Kulturelle Bildung kann durch ganz verschiedene Gelegenheitsstrukturen angestoßen werden (kulturelle Bildungsangebote machen) und sowohl als Prozess (sich kulturell bilden) als auch als Ergebnis (kulturell gebildet sein) konzeptualisiert werden.

(4) Kulturelle Bildung ist nicht (primär) auf den Erwerb bzw. die Vermittlung kognitiver Kompetenzen und formalisierter Zertifikate ausgerichtet, sondern vor allem auf ästhetisches Erleben. Jenseits des Gedankens ökonomischer Verwertbarkeit (*Humanressourcen*) werden damit Bildungsziele wie individuelle Selbstbestimmung, Urteilskraft oder kreatives, vernetztes Denken (*individuelle Regulationsfähigkeit*) sowie Gemeinschaftssinn, Aufgeschlossenheit oder soziales Engagement (*gesellschaftliche Teilhabe*) adressiert.

A3

Ganz unabhängig von der Verfügbarkeit geeigneter Informations- und Datengrundlagen, die es braucht, um diese Vielschichtigkeit des Gegenstandsbereichs abzubilden, kann in einer ersten Bestandsaufnahme der kulturellen Bildung nicht jeder Blickwinkel eingenommen werden. Schon aus pragmatischen Gründen wie der zeitlichen Ressourcen oder der Handhabbarkeit in Form eines einfachen, möglichst allgemein verständlichen Überblicks wurden frühzeitig im Projektverlauf im Austausch mit den Stakeholder:innen aus dem Feld folgende Eingrenzungen bzw. Fokussierungen für den Pilotbericht diskutiert und abgestimmt:

Obwohl kulturelle Bildung als lebenslanger Prozess zu verstehen ist, sollte der Schwerpunkt auf *Kinder und Jugendliche* gelegt werden. Dafür ausschlaggebend sind im Wesentlichen drei Argumente: Die Forschung zeigt, dass Bildungsprozesse als kumulative Abfolge zu verstehen sind. Das heißt, zuvor erlernte Fähigkeiten können sich durch weitere Bildungsprozesse im Sinne der dynamischen Komplementarität mit jeder Stufe verbessern (vgl. Cunha & Heckman, 2007). Dies verleiht Lernerfolgen in der Kindheit und Jugend einen herausgehobenen Stellenwert. Zweitens unterliegen nur Kinder und Jugendliche einer gesetzlich verankerten Besuchspflicht, sodass im Schulalter eine besondere Verantwortung und zugleich Chance besteht, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund setzt drittens auch ein Großteil der Maßnahmen, Projekte und Programme in der kulturellen Bildung bei Schulkindern an, sodass hier die meisten Anwendungsbezüge und Erkenntnisgewinne für potenzielle Adressat:innen eines Berichtssystems zu vermuten sind.

Da viele Angebote und Aktivitäten der kulturellen Bildung außerhalb der Einrichtungen des formalen Bildungswesens stattfinden, ist eine Fokussierung auf formalisierte, d. h. curricular verankerte und strukturierte Lernkontexte wie die Schule nicht hinreichend. *Formale, non-formale und informelle Lernwelten* sollten daher gleichermaßen in den Blick genommen und bestenfalls aufeinander bezogen werden. Anstelle einer Fokussierung von Schule und Unterricht wäre besonderes Augenmerk auf das außerunterrichtliche Bildungsgeschehen in Arbeitsgemeinschaften, außerschulischen Kursen und in der sonstigen Freizeitgestaltung zu legen.

Analog dazu besteht mit Blick auf die Wirkungsbereiche kultureller Bildung ein verstärktes Interesse darin, die *nichtkognitiven Bildungsergebnisse* zu thematisieren, die von kultureller Bildung erwartet werden. Jenseits aller fachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen sind also ihr subjektives Erleben und ihre Teilhabe an Kultur in den Mittelpunkt zu rücken.

Zum Kulturbegriff

Die vorgenannten inhaltlichen Fokussierungen auf bestimmte Ausschnitte von Bildungsprozessen lassen noch offen, ob und welche Setzungen im Kulturbereich notwendig und sinnvoll sind. Denn auch bei „Kultur“ handelt es sich um einen Containerbegriff, dessen Inhalt schwer eingrenzbar ist (vgl. Weiß, 2017). Ein Blick in die Kulturtheorie macht deutlich, dass der Begriff seit seiner Entstehung in der Antike viele Entwicklungen durchmachte (vgl. Ort, 2008). So haben sich in der Zeit ganz verschiedene Kulturbegriffe herausgebildet, die auf einen Kontinuum zwischen engem und weitem Begriffsverständnis eingeordnet werden können (vgl. Reckwitz, 2010; Fuchs, 2008). Auf der einen Seite werden damit primär bürgerlich-normative Vorstellungen von „kultiviert sein“ assoziiert, zu denen die Affinität zu hochkulturellen künstlerischen Praxen gehört (enger Kulturbegriff). Auf der anderen Seite kann darunter auch eine sehr breite Auslegung sozialer Praktiken verstanden werden, d. h. die wertneutrale Betrachtung von Symbolen und Bedeutungen unter Einschluss aller ästhetisch-expressiven Ausdrucksformen (weiter Kulturbegriff). Im Feld der kulturellen Bildung werden die verschiedenen Begriffsverständnisse gleichzeitig und nebeneinander verwendet (vgl. Fuchs, 2010).

Kultur bezieht sich nicht nur auf die Künste, sondern schließt von „hochkulturellen“ bis populären Ausdrucksformen sämtliche ästhetisch-expressiven Praktiken sowie Wert- und Normvorstellungen ein. Ihre Aneignung bzw. Vermittlung erfolgt in einem Zusammenspiel aus selbsttätig-kreativen, wissenserweiternden sowie reflexiven Zugängen.

Abgesehen von den Möglichkeiten, Kultur als Begriff enger oder weiter zu fassen, stellt sich für ein Berichtssystem auch die Frage, ob und wie die vielfältigen Wege berücksichtigt werden können, auf

denen sich Menschen der Kultur annähern, daran teilhaben und sie für sich erschließen. Ganz allgemein wird üblicherweise zwischen produktiven und rezeptiven Zugängen differenziert, das heißt zwischen der eigenen Ausübung musisch-ästhetischer Aktivitäten (z. B. Musizieren) und der Wahrnehmung bzw. Rezeption solcher kulturellen Ausdrucksformen (z. B. Konzertbesuch). Genau genommen lassen sich jedoch in Anlehnung an Gieseke et al. (2005) drei Zugänge zur Kultur unterscheiden, die auch als Aneignungsmodi bezeichnet werden können: ein selbstständig-kreativer, ein systematisch-rezeptiver und ein verstehend-kommunikativer Zugang (vgl. Freide, 2020). Diese drei Zugänge sind weder trennscharf noch stehen sie in einem hierarchischen Verhältnis zueinander. Sie stehen eher in einem wechselseitigen Verhältnis: Man kann z. B. über Freunde oder Medien auf eine bedeutsame Ausstellung aufmerksam werden, die Kunstgalerie besuchen und im Nachgang weitere Informationen zu den Exponaten und Künstler:innen einholen, über die Kunstwerke reflektieren und debattieren oder zur eigenen Malerei inspiriert werden. Insofern lassen die Zugänge nicht nur inhaltliche, sondern auch didaktische Vermischungen untereinander zu, was gerade unter pädagogischen Gesichtspunkten einer Vermittlung von ästhetisch-expressiven Praktiken oder Normen und Werten eine entscheidende Rolle spielen kann.

Der offene Charakter des Kulturbegriffs und die Vielfalt der potenziellen Zugangswege, um sich mit kulturellen Sachverhalten zu beschäftigen, werden überdies durch den digitalen Wandel noch verstärkt. Digitalisierung verändert die Wahrnehmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Menschen in allen Lebensbereichen radikal, auch in Kunst und Kultur (vgl. Rat für Kulturelle Bildung, 2019; Jörissen & Unterberg, 2019). Die meisten kulturellen Gegenstände sind inzwischen analog-digitale Mischformen: Fast jede Musik ist digital bearbeitet, Laien betreiben Literaturkritik auf großen Internetplattformen, digitale Medien werden immer stärker in den bildenden Künsten eingesetzt, Museen stellen ihre Sammlungen online, und Games und Film sind seit Langem anerkannte Kunstgenres (vgl. Reinwand-Weiss, 2019). Ein davon abgegrenztes, enges Verständnis von Kultur ist in einer dynamischen, postdigitalen Gesellschaft also immer weniger sinnvoll.

Ableitung einer Arbeitsdefinition für die Indikatorisierung

Für ein zeitgemäßes Begriffsverständnis der kulturellen Bildung kann also festgehalten werden, dass eine universell gültige Begriffsbestimmung kaum sinnvoll möglich ist, wenn sie nicht ausgesprochen weit formuliert ist und damit tendenziell ins Grenzenlose ausufert. Ein handhabbares Maß konkreter Beobachtungsgegenstände kann jedoch mit fließenden definitorischen Abgrenzungen kaum herausgearbeitet werden. Der Bildungsbericht 2012 legte aus diesem Grund dem Schwerpunktkapitel über „kulturelle/musisch-ästhetische Bildung“ ein im Kern auf künstlerische Ausdrucksformen zugeschnittenes Begriffskonzept zugrunde. Unter pragmatischen Gesichtspunkten wurde kulturelle Bildung wie folgt zusammengefasst:

> *„In internationalen und nationalen Veröffentlichungen zur Kulturpolitik werden mit Blick auf die definitorische Bestimmung des Bereichs bestimmte Sparten immer wieder genannt. Dies sind die Bildende Kunst, Musik, Tanz, Theater, Film und Literatur, aber auch Neue Medien, wie digitale Ton-, Bild- und Videoaufzeichnungen und deren digitale Bearbeitungsmöglichkeiten, sowie vereinzelt Architektur, Spiel, Akrobatik und Computer-Animationen. Die Abgrenzungen verschieben sich zunehmend; die Grenzen zu handwerklichen Techniken und alltäglichen Kulturtechniken sind fließend. Mit zunehmender Ausweitung der Definition werden zugleich die Grenzen zu Formen der Kultur des Lebensalltags und der Lebensweise bestimmter Gruppen der Gesellschaft immer weniger eindeutig.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 159)*

Aus dieser Begriffsbestimmung treten einerseits bestimmte Sparten der kulturellen Bildung deutlich hervor. Andererseits wird auch von den Autor:innen des Bildungsberichts die Schwierigkeit einer Abgrenzung zu alltäglichen Kulturtechniken problematisiert.[2] Für ein eigenständiges Monitoring der kulturellen Bildung scheint eine derartige Grenzziehung entlang der Künste aber zu kurz

2 *Angesichts der eingangs erwähnten Sorgen, internationale Schulleistungsstudien würden den Bildungsbegriff verengen (**A2**), wirkt es z. B. nahezu ironisch, dass die in PISA gemessenen Kompetenzen im Lesen oder Rechnen ebenfalls als basale* Kulturtechniken *betrachtet werden können.*

A3

gegriffen und angesichts der mangelnden Trennschärfe zwischen den Begriffen der künstlerischen, ästhetischen, musischen und kulturellen Bildung nicht angemessen. Faktisch werden die Begriffe oftmals synonym verwendet, akzentuieren dabei aber jeweils unterschiedliche Facetten. Dieser Vielschichtigkeit in Form einer weiten Begriffsbestimmung Rechnung zu tragen, wurde auch in den Gruppendiskussionen und Befragungen im Projektverlauf immer wieder eingefordert. Zusammenfassend bedeutet dies, dass die im Projekt InKuBi entwickelte, nachstehende Arbeitsdefinition in erster Linie darauf ausgerichtet ist, das theoretisch mögliche Spektrum kultureller Bildung aus verschiedenen Perspektiven empirisch auszuloten bzw. auch in Zukunft weiter ausloten zu können:

Kulturelle Bildung ist Teil von Allgemeinbildung und als lebenslanger Prozess zu verstehen, bei dem formales, non-formales und informelles Lernen in verschiedenen Lebenskontexten ineinandergreifen. Die vielfältigen Facetten des kulturellen Lebens, das von den Künsten im engen Sinne bis hin zu diversen (sozio-)kulturellen Praktiken reicht, schließen dabei sowohl hoch- als auch populärkulturelle Erscheinungsformen ein. Ebenso vielfältig sind die Zugänge, über die Kultur vermittelt oder sich selbst erschlossen werden kann: von der eigenen kreativen Betätigung über den Wissensaufbau bis hin zur reflexiven, oft kommunikativen Auseinandersetzung mit bzw. über kulturelle Gegenstände, Praktiken, Norm- oder Wertvorstellungen.

Diese Konzeptualisierung ist als Begriffsannäherung zu verstehen. Sie ist bewusst weit und offen gehalten und vermag daher keine allgemeingültige Antwort auf die Frage zu geben, was „kulturelle Bildung“ ist. Damit soll sichergestellt werden, dass bestimmte Facetten des Themas nicht von vornherein ausgeblendet bleiben. Ganz unabhängig von seiner aktuellen empirischen Umsetzbarkeit eröffnet ein breit angelegtes Begriffskonzept in Zukunft auch die Möglichkeit, Fortschritte in der Verfügbarkeit aussagekräftiger Daten oder Forschungsbefunde in das Monitoring einfließen zu lassen. So bleibt die Indikatorik entwicklungsoffen für Erweiterungen.

Analytischer Referenzrahmen und Themenauswahl

Die Gründe dafür, dass bislang keine etablierten Indikatorenansätze für das Feld der kulturellen Bildung vorliegen, sind vornehmlich darin zu sehen, dass sich die Indikatorenentwicklung – verstanden als Auswahl und empirische Analyse ausgewählter Schlüsselfaktoren in einem bestimmten Feld – stets in einem Spannungsfeld zwischen den drei Bereichen „Policy“[3], „Science“ und „Statistics“ bewegt (vgl. Kühne, 2015). Das bedeutet, dass das Für und Wider aus politischen, wissenschaftlichen und statistischen Argumenten darüber entscheidet, ob ein Thema oder Sachverhalt indikatorengestützt analysiert werden soll oder kann. Bei jeder Auswahlentscheidung ist abzuwägen, inwiefern man den folgenden Bedingungen gerecht werden kann (vgl. Siepke et al., 2021):

- *Anwendungsbezüge*: Welche Steuerungsrelevanz hat dieser Sachverhalt und inwiefern ist er Gegenstand aktueller politischer bzw. fachlicher Diskurse und Zielsetzungen? (Anspruch: Relevanz und Akzeptanz bei Entscheidungsträger:innen)
- *Konzeptionelle Basis*: Welche Hypothesen oder Belege liefert die Forschung zur Bedeutung dieses Sachverhalts für die Verbesserung der Bildungsqualität und -prozesse? (Anspruch: theoretische und empirische Fundierung)
- *Aussagekraft*: Welche Daten sind verfügbar oder mit vertretbarem Aufwand zu gewinnen, um über diesen Sachverhalt empirisch verlässlich zu informieren? (Anspruch: Repräsentativität, Fortschreibbarkeit, Objektivität/Validität)

Im Feld der kulturellen Bildung fehlt es bislang unter allen drei Gesichtspunkten an eindeutigen und im Konsens geteilten Auswahlprämissen, um festlegen zu können, welche Indikatoren bereitgestellt werden sollten. Über die Bedeutung einzelner Sachverhalte bzw. Merkmale der kulturellen Bildung für die Qualitätssteigerung von Bildungsprozessen und -ergebnissen gibt es bislang weder eine universell gültige Theorie noch empirisch nachgewiesene Schlüsselfaktoren (Science). Die politische Aufmerksamkeit für die kulturelle Kinder- und

3 Im Unterschied zum deutschen „Politik“-Begriff hat der englische „Policy“-Begriff primär eine inhaltliche Dimension, die sich auf politische Ziele oder Initiativen bezieht und damit nicht allein auf das Handeln von Politiker:innen, sondern auch auf Entscheidungsträger:innen verschiedener Bereiche und Ebenen des Systems.

Jugendbildung wächst in den letzten Jahren zwar deutlich (vgl. z. B. KMK, 2022), doch weder in der Politik noch in der Bildungspraxis werden bislang konkrete Informationsbedarfe im Sinne messbarer Zielvorstellungen expliziert (Policy). Da gegenwärtig zudem umfassende, harmonisierte Statistiken oder Surveys zur kulturellen Bildung nicht vorliegen oder geplant sind (Statistics), gilt es, sich mit den verfügbaren, voneinander unabhängig erhobenen Datengrundlagen dem Thema so weit wie möglich anzunähern.

Orientiert man sich am Konzept der nationalen Bildungsberichte, so entfaltet sich deren Informationskraft weniger aus der Beobachtung einzelner Sachverhalte als aus deren Zusammenschau und Bezugnahme innerhalb eines kohärenten, wissenschaftlich begründeten Referenzrahmens. Dieser findet auch politisch weitgehend Akzeptanz und kann hinreichend mit verfügbaren Daten unterlegt werden. Die Selektion der Berichtsgegenstände folgt dabei dem Grundprinzip des in der internationalen Bildungsberichterstattung üblichen Kontext/Input-Prozess-Output/Outcome-Schemas (Scheerens & Bosker, 1997). Ursprünglich in der Schuleffektivitätsforschung entwickelt, wurde diese Heuristik später auch auf das Bildungssystem als Ganzes übertragen (vgl. Ditton, 2002). Dabei wird davon ausgegangen, dass unter den gegebenen Rahmenbedingungen unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen geschaffen werden (müssen), die Lernprozesse und -verläufe initiieren (können), um zu bestimmten Bildungsergebnissen oder -erträgen zu gelangen. Dahinter steht also die theoretische Vorstellung, dass das komplexe Gefüge des Bildungsgeschehens in Teilsegmente untergliedert werden kann, die ineinandergreifen und aufeinander abgestimmt werden müssen, um bestimmte Wirkungen zu erzielen. Outputs (z. B. Schulleistungen oder -abschlüsse) werden also unter bestimmten Kontextbedingungen (z. B. Schuleinzugsbereiche oder familiärer Hintergrund) durch die Kombination und Interaktion von Inputfaktoren (z. B. Lehrkräfte und Curriculum) und Prozessfaktoren (z. B. Unterrichtszeit und -methoden) determiniert. Folgt man diesem auch als „system-modelling approach“ bezeichneten Indikatorenansatz (vgl. van Ackeren, 2003, S. 25), gilt es, für jeden der Teilschritte und -bereiche des Systems Schlüsselfaktoren zu identifizieren. Untersucht man deren Ausprägung sowie bestenfalls ihr Zusammenwirken, wird eine Zustandsbeschreibung der Leistungsfähigkeit des Systems möglich. Werden dann an bestimmten Stellen Problemlagen sichtbar, kann seitens der Bildungspolitik, -verwaltung, -forschung oder -praxis über notwendige Veränderungen beraten werden, die zur Qualitätsverbesserung beitragen.

Im Zuge der Konzeption und Erarbeitung des ersten nationalen Bildungsberichts (2006) wurden im Austausch mit internationalen Bildungsexpert:innen zunächst übergreifende, steuerungsrelevante Themen identifiziert, die seit Längerem bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Debatten prägen (Abb. **A3-1**). Je nach Datenverfügbarkeit, Relevanz pro Bildungsbereich und bildungspolitischer Aktualität werden bis heute diese Themen unter jeweils verschiedenen Analyseperspektiven und Akzentuierungen im nationalen Bildungsbericht bearbeitet.

Anstelle einer losen Aneinanderreihung von Einzelfakten ist die aus Themenbereichen abgeleitete

Abb. A3-1: Themenbereiche der nationalen Bildungsberichterstattung (Indikatorensets)

Eingangsvoraussetzungen Input →	**Verlaufsmerkmale** Prozess →	**Ergebnisse** Output/Outcome
• Bildungsausgaben • Personalressourcen • Bildungsangebote/-einrichtungen • Bildungsbeteiligung/ -teilnehmer:innen	• Bildungszeit • Lehr-Lern-Gestaltung • Qualitätssicherung/Evaluierung	• Kompetenzen • Abschlüsse • Bildungserträge
Rahmenbedingungen (Kontext)		
• Demografie • Wirtschaft/Arbeitsmarkt • Familienstrukturen		

Quelle: Eigene Darstellung

A3

Indikatorik der nationalen Bildungsberichte also dadurch geprägt, Zusammenhänge zwischen größeren Dimensionen des Bildungsgeschehens ins Blickfeld zu rücken. Daten zu den Bildungsvoraussetzungen, -wegen und -ergebnissen von Individuen werden gebündelt, mit Daten zu Qualitätsmerkmalen von Institutionen und weiteren Kontextinformationen zusammengebracht, um so das Zusammenspiel bildungsorganisatorischer und lebensweltlicher Faktoren transparent zu machen (vgl. Maaz & Kühne, 2018). So können auch bei empirisch getrennt erfassten und analysierten Sachverhalten inhaltliche Querbezüge zwischen den Indikatoren hergestellt werden.

Richtet man den Blick nun vom Bildungsgeschehen im Allgemeinen auf die kulturelle Bildung im Besonderen, werden weitere thematische Gewichtungen und Auswahlentscheidungen notwendig. Folgt man den vorausgegangenen Festlegungen zum Gegenstandsbereich und Begriffskonzept, so sind einige Themenbereiche für die kulturelle Bildung von Kindern und Jugendlichen weniger interessant bzw. relevant als für das Bildungswesen insgesamt – vor allem Demografie, Wirtschaft/Arbeitsmarkt, Bildungsübergänge und Bildungsabschlüsse. In diesen Themenbereichen wurde im Austausch mit den Akteur:innen des Feldes die Entwicklung eigenständiger Indikatoren als wenig zielführend eingeschätzt. Betont wurde dagegen der Bedarf, bei anderen Themen eine kulturspezifische Konkretisierung vorzunehmen. Dazu zählten unter anderem die Lehr-Lern-Gestaltung in bestimmten künstlerischen Fächern sowie der Blick auf Aspekte der Kompetenzentwicklung, die unabhängig von fachlich geprägten, kognitiven Fähigkeiten beobachtbar sind. Wieder andere Themen gilt es in ihrem Fokus zu erweitern. So richtet der Bildungsbericht den Blick vor allem auf institutionalisierte Angebote des formalen Bildungswesens und ergänzt bislang nur punktuell Aspekte non-formaler und informeller Lernwelten. Für das Feld der kulturellen Bildung ist dagegen eine möglichst konsequente Einbeziehung dieser Gelegenheitsstrukturen eine notwendige Bedingung für eine umfassende Bestandsaufnahme, denn von Kultureinrichtungen und weiteren Gelegenheitsstrukturen werden entscheidende Beiträge zur kulturellen Bildung der Menschen erwartet. Derartige Konkretisierungen und Spezifizierungen der Themenbereiche berühren nicht nur theoretisch-konzeptionelle, sondern auch empirisch-analytische Fragen der Beobachtungsgegenstände, die nachfolgend näher beleuchtet werden sollen.

Methodische Konzeptualisierung

Trotz oder sogar wegen der Tatsache, dass empirisch-analytische, quantitativ ausgerichtete Untersuchungen im Feld der kulturellen Bildung bislang vergleichsweise selten sind, spielen methodische Gesichtspunkte für ein indikatorengestütztes Berichtssystem eine entscheidende Rolle. Hier stellen sich jenseits der theoretisch-konzeptionellen Basis der Indikatoren die wohl größten Herausforderungen – auch und gerade für ihre Vermittlung und Akzeptanz im Feld.

Ein Monitoring der kulturellen Bildung ist nur möglich, wenn entsprechende Informationen zu den als relevant erachteten Aspekten des Bildungsgeschehens in Form von Daten verfügbar sind. Denn für die Bildungsberichterstattung in Deutschland zentral ist ihr Anspruch, indikatorengestützt vorzugehen. Damit orientiert sie sich an Ansätzen, die zunächst auf internationaler Ebene entwickelt und seit den 1960er-Jahren maßgeblich von supranationalen Organisationen wie der OECD und der IEA vorangetrieben wurden (vgl. van Ackeren, 2003). Seither haben sich einige grundlegende Prinzipien und Kriterien der Datenauswahl und -aufbereitung für Bildungsindikatoren etabliert.

Anforderungen an die Datengrundlagen

Eine erste, über nahezu alle indikatorengestützten Berichtsformate gültige Feststellung ist, dass sie auf bereits bestehende Datenbestände zurückgreifen, d. h. eigene Erhebungen eher die Ausnahme sind. Dies hat den ganz pragmatischen Hintergrund, dass entsprechend der Funktion und Zielsetzung eines indikatorengestützten Bildungsmonitorings (**A1**) drei grundlegende Anforderungen an die Datenqualität gestellt werden, die von den Berichterstatter:innen selbst kaum in eigenen, fortlaufenden Datenerhebungen realisierbar sind.

(1) Die Daten müssen repräsentativ sein, d. h. im Falle einer Bestandsaufnahme auf nationaler Ebene für Deutschland insgesamt und möglichst auch für die 16 Bundesländer. Flächendeckende statistische Erhebungen oder groß angelegte Surveys mit hinreichender Stichprobengröße sind Voraussetzung dafür, dass die daraus abgeleiteten Aussagen verallgemeinert werden können, also für die Gesamtpopulation auf Bundes- und Länderebene zu verlässlichen Befunden führen.
(2) Die Daten müssen zudem fortschreibbar sein, also in regelmäßigen Abständen erhoben werden. Dies ist notwendig, damit nicht nur ein einzelnes Schlaglicht auf die Sachverhalte geworfen wird, sondern eine Dauerbeobachtung angelegt und die Entwicklung verfolgt werden kann.
(3) Die Daten müssen schließlich und nicht zuletzt in standardisierter bzw. harmonisierter Form vorliegen, also valide, reliabel und objektiv erfasst werden, damit Vergleichbarkeit über die Zeit und zwischen Beobachtungseinheiten gegeben ist (z. B. Bundesländer, Schularten). Prinzipiell kann und muss diese Standardisierung sogar teilweise auch im Zuge des Monitorings erfolgen, sofern die Daten in ihrer ursprünglichen Form durch entsprechende Aufbereitungen in der gegebenen Zeit vergleichbar gemacht werden können, z. B. durch Umcodierung, Aggregation oder neue Kategorienbildung.

Alle vorgenannten Datenanforderungen sind notwendige Kriterien für die Indikatorenentwicklung – und zwar unabhängig davon, welcher Ausschnitt aus dem Bildungsgeschehen als Teilsystem indikatorisiert werden soll. Ob es sich dabei um bundeslandspezifische Indikatoren in Form eines Landesbildungsberichts (vgl. z. B. Kühne et al., 2020), um Indikatoren für einen spezifischen Bildungsbereich wie im Berufsbildungsbericht (vgl. BMBF, 2022) oder um die landes- und bereichsübergreifende Gesamtschau im nationalen Bildungsbericht handelt: Für den jeweils beobachteten Ausschnitt des Bildungswesens teilen alle indikatorengestützten Berichte den Anspruch der Repräsentativität, Fortschreibbarkeit und Standardisierung ihrer Datenbasis. Das bedeutet keinesfalls, dass andere Daten nicht in eine indikatorengestützte Berichterstattung eingehen (können). Fallstudien oder andere eher qualitative Forschungsergebnisse sowie vertiefende einmalige Untersuchungen werden durchaus genutzt. Allerdings haben solche Daten aufgrund der fehlenden Möglichkeiten zur Verallgemeinerung meist ergänzenden Charakter. Sie dienen eher der Kontextualisierung oder Vertiefung der repräsentativen und fortschreibbaren Analyseergebnisse, als den Kern der Indikatorik zu bilden.

A4

Datentypen und Datenquellen

Prinzipiell wird das Spektrum an potenziellen Datenquellen durch die oben aufgeführten Kriterien eingeschränkt. Dennoch kommt für die im Projekt InKuBi entwickelten, an den nationalen Bildungsbericht anschlussfähigen Indikatoren für kulturelle Bildung eine Fülle an repräsentativen, fortschreibbaren und standardisierten Daten in Betracht. Dabei können prinzipiell drei verschiedene Datentypen voneinander unterschieden werden: Meldedaten, Befragungsdaten sowie offizielle Dokumente. Systematisiert man diese Datentypen entlang der (gesellschaftlichen) Teilbereiche, die mit dem jeweiligen Erhebungsprogramm abgedeckt werden, sowie mit Blick auf die dort erfassten Beobachtungseinheiten (Abb. **A3-2**), so lassen sich ganz verschiedene empirische Ansatzpunkte für datengestützte Analysen der kulturellen Bildung finden.

Unter den *Meldedaten* bilden oftmals die amtlichen Bildungsstatistiken einen geeigneten Ausgangspunkt für Bestandsaufnahmen. Sie werden flächendeckend und standardisiert durch jährliche Meldung der Einrichtungen (Kitas, Schulen, Hochschulen etc.) an übergeordnete Stellen wie die Kultusministerien oder die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder erhoben (vgl. Kühne et al., 2021). Die erfassten Beobachtungseinheiten sind vielfältig und reichen von Einrichtungen über Personen (z. B. Absolvent:innen) bis hin zu Angebotsdaten (z. B. Unterrichtsstunden). Als problematisch erweist sich jedoch, dass in den auf nationaler Ebene verfügbaren Bildungsstatistiken nahezu keine Bezüge zur kulturellen Bildung enthalten sind. In der Schulstatistik werden z. B. Schulen nicht nach ihrem Schulprofil erfasst, Schüler:innen nicht nach ihren Fächerkombinationen und Lehrkräfte nicht nach ihren Studienrichtungen. Überdies fehlen außerunterrichtliche Daten wie musische Ganztagsangebote. Deswegen sind für das Feld der kulturellen Bildung auch Meldedaten der Kulturstatistik relevant. Hier verhält es sich allerdings umgekehrt zur Bildungsstatistik: Der explizite Kulturbezug ist zwar gegeben, aber es fehlen konkrete Angaben zur (kulturellen) Bildung, also zu pädagogischen Angeboten im weitesten Sinne. Teilweise kann dies durch verbandseigene Meldedaten, wie etwa die Statistik des Verbands deutscher Musikschulen oder die Bibliotheksstatistik, ausgeglichen werden. Aufgrund der in sich geschlossenen Meldeprozesse und nicht zwischen den Bereichen abgestimmten Erhebungsmodalitäten ist jedoch eine Standardi-

Abb. A3-2: Schematische Darstellung der Datengrundlagen für indikatorengestützte Analysen



Quelle: Eigene Darstellung

sierung aufwendig und eine Zusammenführung für einen Gesamtüberblick der Verbandsaktivitäten im Bereich kulturelle Bildung schwierig. Gleiches gilt für Vereine, die in aller Regel keine standardisierten, d. h. untereinander vergleichbaren Daten über ihre Mitglieder und Angebote bereitstellen und dezentral organisiert sind.

Der zweite Bereich potenzieller Datengrundlagen für ein Monitoring sind in regelmäßigen Abständen erfasste *Befragungsdaten* auf Basis repräsentativer Stichproben (Surveys). Bei Befragungen werden Personen meist anhand von Fragebogen darum gebeten, Auskünfte zu ihrer individuellen Situation zu geben oder an Tests teilzunehmen. Die PISA-Studie ist ein Beispiel für Befragungsdaten im Bildungsbereich, wenngleich hier kulturelle Aspekte eine allenfalls marginale Rolle spielen. Demgegenüber umfassen die Befragungsdaten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) einen deutlich breiteren Merkmalskranz, der auch kulturelle Aktivitäten und Angebote einschließt. Zudem werden die im NEPS befragten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen über die Zeit verfolgt und auch die Eltern sowie Erzieher:innen oder Lehrkräfte von jüngeren Befragten als Beobachtungseinheiten erfasst. Nachteilig an Befragungsdaten ist wiederum grundsätzlich, dass sie – anders als flächendeckend erhobene Meldedaten der amtlichen Statistik – zumeist keine regionalen Differenzierungen erlauben, also z. B. nicht nach Bundesländern oder gar Kommunen aufgeschlüsselt werden können. Dies gilt selbst für den jährlichen Mikrozensus, der als größte deutschlandweite Befragung mit einer Stichprobe von ca. 800.000 Personen rund 1 % der Bevölkerung abdeckt.

Eine dritte und letzte Informationsquelle für die Indikatorenbildung sind *offizielle Dokumente*. Damit gemeint sind Erlasse, Gesetze und sonstige Dokumente, die von (meist staatlichen) Institutionen oder Behörden auf Bundes- oder Landesebene verabschiedet werden. Viele offizielle Dokumente enthalten neben qualitativen auch quantitative Informationen. So ist beispielsweise die Dauer der Bildungsgänge in den Schulgesetzen der Länder festgeschrieben. Für den vorliegenden Bericht relevanter dürften wiederum die aktuell gültigen Stundentafeln der Länder sein, mit denen jedes Kultusministerium die vorgesehene Unterrichtszeit in den einzelnen Fächern festlegt.

Indikatorenverständnis und Operationalisierung

So vielfältig die Datentypen sind, so unterschiedlich können die analytischen Zugänge und Methoden sein, mit denen verfügbare Meldedaten, Befragungsdaten oder offizielle Dokumente ausgewertet werden. Denn der Begriff Indikator (wörtlich: Anzeiger) steht zunächst lediglich für quantitative Messgrößen, die als Stellvertreter für komplexere, in der Regel mehrdimensionale Zusammenhänge einen möglichst einfachen und verständlichen Statusbericht geben (vgl. Maaz & Kühne, 2018). Welche Analyseperspektiven dabei eingenommen werden und welche Analyseverfahren zum Einsatz kommen, ist nicht festgelegt. Sie können so vielfältig sein wie das methodische Spektrum der empirischen Sozialforschung.

Indikatoren setzen (meist mehrere) Kennziffern unter einer konzeptionell hergeleiteten Fragestellung analytisch zueinander in Beziehung, um komplexe Sachverhalte möglichst einfach beschreiben und anhand verschiedener Vergleichsmaßstäbe bewerten zu können.

Weithin etabliert hat sich die Vorstellung, dass Indikatoren nicht als einzelne numerische Punktwerte verstanden und präsentiert werden können. Vielmehr bilden Indikatoren meist durch eine Zusammenstellung verschiedener statistischer *Kennziffern* einen thematisch eindeutig, aber oft mehrdimensional definierten Aspekt von Bildung ab. Im Unterschied zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) im Wirtschafts- oder dem Deutschen Aktienindex (DAX) im Finanzbereich gibt es im Bildungsbereich keine Kennziffer, die den Zustand des Systems in einem Wert verdichtet. Das Vorgehen, bei der Indikatorenbildung verschiedene Kennziffern unter einer analytischen Fragestellung zu kombinieren, folgt demselben Prinzip wie die Übersetzung der Kontext/Input-Prozess-Output/Outcome-Heuristik in Themenbereiche: Wurden dort für jede Dimension einige wenige Indikatoren stellvertretend als Schlüsselfaktoren identifiziert, gilt es, innerhalb dieser thematischen Blöcke nun verschiedene Kennziffern auszuwählen, um einen Sachverhalt anhand weniger empirischer Stellvertretergrößen bestmöglich abzubilden.

A4

Die *Bandbreite möglicher Kennziffern*, die in eine Indikatorendarstellung einfließen können, reicht dabei von einfachen Prozentanteilen bis hin zu komplexen Koeffizienten auf Basis anspruchsvoller statistischer Analyseverfahren. Deskriptive Statistiken wie z. B. die Verteilung absoluter und relativer Häufigkeiten oder Mittelwerte helfen in aller Regel, sich einen Überblick über die jeweils interessierenden Ausschnitte des Bildungsgeschehens zu verschaffen. Dies ist dann besonders hilfreich, wenn ein Thema bislang gar nicht oder nur punktuell quantifiziert werden konnte. Beispielsweise dürfte schon die bloße Anzahl der in Bund und Ländern existierenden Kultureinrichtungen erste wertvolle Steuerungsinformationen über die Versorgung und die regionale Erreichbarkeit potenzieller Lerngelegenheiten für kulturelle Bildung liefern. Wird ein Sachverhalt mit dem ursprünglich erhobenen statistischen Konstrukt allein (hier: Einrichtungszahl) nicht adäquat abgebildet, können weitere Referenzdaten wie die Gebietsfläche oder die Wohnbevölkerung herangezogen werden (z. B. durchschnittlicher Einzugsbereich der Einrichtungen). Vor allem Befragungsdaten gestatten darüber hinaus, mehrere Kennziffern oder Merkmale statistisch zueinander in Beziehung zu setzen. So können zum einen vermutete Zusammenhänge zwischen den Beobachtungsgegenständen empirisch abgesichert werden (Korrelationskoeffizient, Odds Ratio u. a.). Zum anderen sind selbst komplexere Parameter wie z. B. faktorenanalytisch ermittelte Sozialraumindizes oder regressionsanalytische soziale Gradienten inzwischen im Bildungsmonitoring keine Ausnahme mehr. Die Indikatorik wird also in methodischer Hinsicht immer anspruchsvoller, weil sich die Datenbasis (Statistics), die Forschungslage (Science) sowie auch die Erkenntnisinteressen (Policy) weiterentwickeln. Je anspruchsvoller die Operationalisierungen werden, umso wichtiger wird es aber auch, den Adressat:innen die jeweiligen Definitionen und technischen Festlegungen eines Indikators transparent offenzulegen.[4]

Kennziffern setzen Merkmalsausprägungen verschiedener Beobachtungseinheiten statistisch in Beziehung zueinander (z. B. Teilnahmequote, Lerngruppengröße, Effektstärke).

Mindestens ebenso bedeutsam wie die methodische Genauigkeit und Nachvollziehbarkeit ist jedoch, dass Indikatoren über eine numerische Zustandsbeschreibung hinausgehen sollen. Kennziffern transportieren für sich genommen lediglich eine im Grunde wertneutrale empirische Information, aber Indikatoren sollen *Bewertungsinformationen* liefern. In diesem grundlegenden Anspruch, der indikatorengestützte Berichte von Datenreports unterscheidet, liegt die größte Herausforderung für eine adressat:innengerechte Aufbereitung der Befunde. Warum und wofür etwas wichtig (zu wissen) ist, kann niemals als selbsterklärend vorausgesetzt werden, sondern bedarf entsprechender Einordnungen und Bewertungen. Im Wesentlichen lassen sich drei Möglichkeiten unterscheiden, den Adressat:innen solche Bewertungsinformationen bereitzustellen:

(1) Eine Kennziffer kann auf normative Vorstellungen bezogen werden. Solche Bezugspunkte können aus bildungspolitischen Zielen oder Vorgaben (z. B. Erhöhung der Ausbildungskapazitäten in musischen Lehrämtern) oder aus empirischen Studien abgeleitet werden (z. B. der nachweisliche Effekt einer bestimmten Klassengröße auf die Schulleistungen). Oftmals fehlt es aber an solchen, teils auch als Benchmarks bezeichneten Bezugspunkten (normativer Maßstab).

(2) Eine numerische Information kann für den gleichen Ausschnitt des Bildungsgeschehens über die Zeit verglichen werden. Wenn derselbe Beobachtungsgegenstand für dieselbe Population auf Basis regelmäßig standardisiert erhobener Daten zu unterschiedlichen Zeitpunkten analysiert werden kann, können Entwicklungen nachgezeichnet werden. Dies eröffnet im Zeitverlauf selbstreferenzielle Bezugspunkte, um zu bewerten, ob sich die Situation verbessert oder verschlechtert hat (ipsativer Maßstab).

(3) Kennziffern können aber auch für unterschiedliche Beobachtungseinheiten verglichen werden. Schlüsselt man eine Kennziffer nach weiteren Merkmalsdifferenzierungen wie dem Geschlecht, der Schulart oder nach Ländern auf, lassen sich

4 *Um den Statusbericht möglichst einfach und verständlich zu halten, werden solche methodischen Erläuterungen vornehmlich in Fußnoten oder Anhängen gegeben. Hierzu zählen unter anderem die Angabe der Datensätze, die Variablenauswahl und -formulierung (Items und Ausprägungen), die Eingrenzung der einzubeziehenden Population, konkrete Analyseverfahren oder Berechnungsformeln sowie die Regelung statistischer Detailfragen wie des Umgangs mit fehlenden Werten oder Gewichtungen.*

die Werte der Subgruppen zueinander ins Verhältnis setzen. So kann unterhalb eines nationalen Gesamtwertes z. B. ein Ländervergleich oder eine Gegenüberstellung von Herkunftsgruppen erfolgen. Die ermittelten Niveauunterschiede zwischen den Beobachtungseinheiten können dann bewertet werden (sozialer Maßstab).

Merkmale zeigen die konkreten Zustände einer Person oder Sache an, d. h., sie untergliedern Beobachtungseinheiten nach ihrer empirischen Beschaffenheit bzw. Ausprägung (z. B. Geschlecht, Schulart oder Land).

Unabhängig davon, welche Referenzmaßstäbe im Einzelnen infrage kommen oder kombiniert werden, erhalten die Daten erst dadurch ihre Aussagekraft. Indikatoren stellen die quantitativen Einzelergebnisse damit in einen größeren Bedeutungszusammenhang und gehen über die deskriptive Natur einfacher Kennziffern hinaus. Betont werden muss aber, dass die Wissenschaft mit Bildungsindikatoren nicht beziffern kann, was vertretbar, wünschenswert oder anzustreben ist. Der Indikatorenbegriff würde überfordert, wenn man ganz konkrete Handlungsimplikationen erwartete. Denn durch die Wissenschaft allein lassen sich weder die Zielvorstellungen noch die Auswahl geeigneter Interventionsmaßnahmen ableiten. Indikatoren liefern schlussendlich nicht mehr, aber auch nicht weniger als empirisch fundiertes Orientierungswissen für die notwendigen Aushandlungsprozesse und Schlussfolgerungen, die im Anschluss durch Entscheidungsträger:innen im politisch-administrativen und im bildungspraktischen Bereich verantwortet werden.

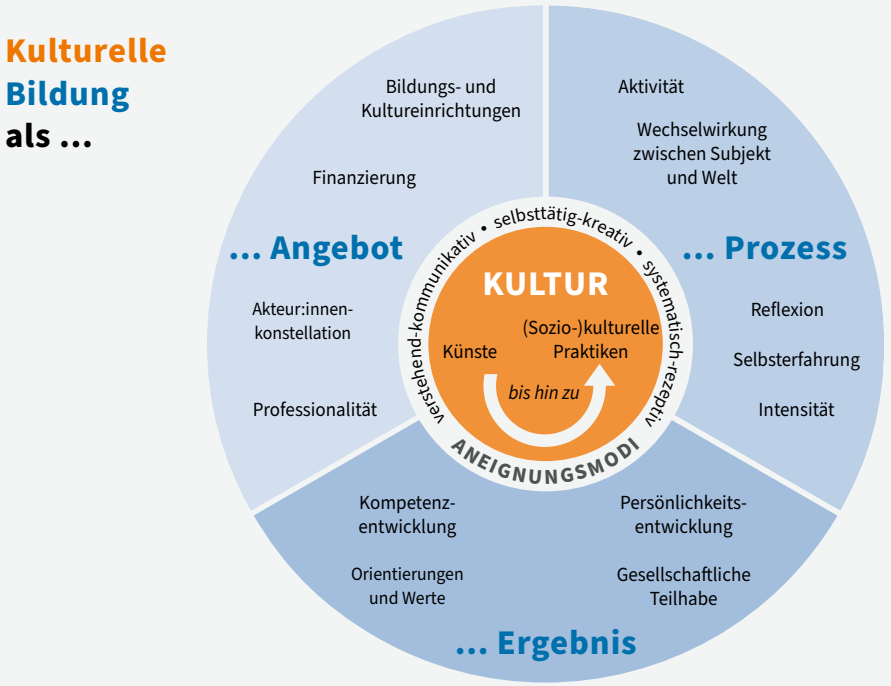
Zusammenführung – Rahmenkonzept für die Ableitung der Indikatoren

Führt man alle Überlegungen zur Eingrenzung des Gegenstandsbereichs und der steuerungsrelevanten Themenfacetten (**A3**), zu den verfügbaren Datenquellen sowie zu den methodischen Ansprüchen des Indikatorenansatzes zusammen, lässt sich daraus ein Rahmenkonzept für ein Monitoring der kulturellen Bildung ableiten. Die einerseits theoretisch-konzeptionellen und andererseits empirisch-analytischen Prämissen lassen sich dabei allerdings nicht durchgängig miteinander vereinbaren und eins zu eins realisieren. Folglich sind die zuvor dargelegten Ansprüche in einem letzten Schritt so aufeinander abzustimmen, dass gleichwohl ein möglichst umfassendes und in sich konsistentes Indikatorenset festgelegt werden kann.

Es wird davon ausgegangen, dass eine tragfähige Konzeptualisierung berücksichtigen muss, dass kulturelle Bildung aus einer Angebots-, einer Prozess- sowie einer Ergebnisperspektive zu betrachten ist: Es bedarf also mit anderen Worten empirischer Informationen darüber, (1) wie die Lerngelegenheiten in formalen, non-formalen und informellen Kontexten ausgestaltet sind, (2) wie sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene über verschiedene selbsttätig-kreative, systematisch-rezeptive oder verstehend-kommunikative Zugänge kulturell bilden bzw. kulturell gebildet werden und (3) welche Auswirkungen dies auf ihre Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung sowie ihre gesellschaftliche Teilhabe hat, d. h., ob sie in den unterschiedlichen Lebensphasen hinreichend kulturell gebildet sind (Abb. **A3-3**).

Entlang dieser drei übergeordneten Dimensionen kultureller Bildung ist auch der nachfolgende empirische Teil der Machbarkeitsstudie strukturiert, d. h., sowohl die Indikatorenauswahl als auch ihre Reihung folgt einer Kontext/Input-Prozess-Output/Outcome-Heuristik. Für diese Bündelung in Form dreier Themenblöcke bzw. Berichtsabschnitte sprechen neben theoretisch-konzeptionellen Argumenten auch die methodischen Möglichkeiten für Zustandsbeschreibungen der jeweiligen Dimension: Während die Angebotsperspektive zum gegenwärtigen Zeitpunkt in erster Linie über offizielle Dokumente und Statistiken (der Bildungs- und Kultureinrichtungen) abgebildet werden kann, lassen sich die Prozess- und die Ergebnisdimension kultureller Bildung vornehmlich anhand von Befragungsdaten (der Bildungsteilnehmenden) operationalisieren. Das bedeutet auch, dass direkte empirische Bezüge zwischen diesen Themenblöcken kaum möglich sind. Die Aussagekraft des Indikatorensets ist dadurch z. B. mit Blick auf die Passung zwischen Angebot und Nachfrage besonders eingeschränkt. Es ist kaum möglich, empirisch fundierte Aussagen über die Bedarfe und die Inanspruchnahme vieler Gelegenheitsstrukturen für kulturelle Bildung zu treffen. Dafür müssten die Statistiken einerseits

Abb. A3-3: Analytische Blickwinkel in einem Indikatorensystem für kulturelle Bildung



Quelle: Eigene Darstellung

aufeinander abgestimmt und überschneidungsfrei (Gesamtüberblick der Angebotslandschaft) sowie andererseits mit den Erhebungskonstrukten der großen Befragungsstudien kompatibel sein.

Neben den jeweils unterschiedlichen inhaltlichen Konzepten und Schneidungen der Datengrundlagen erwies sich aber auch die begrenzte Merkmals- bzw. Variablenverfügbarkeit innerhalb einzelner Statistiken und Surveys als Herausforderung. So gibt es innerhalb der Themenblöcke eine Reihe wichtiger Analyseperspektiven, die sich nicht ohne Brüche oder gar nicht in eine Indikatorik überführen lassen. Auf der Angebotsseite fehlt es auf nationaler Ebene vor allem an Daten zur konkreten (pädagogischen und/oder kulturellen) Angebotsausgestaltung in sowie außerhalb der Einrichtungen, an Daten zur Digitalisierung der kulturellen Bildung sowie zu Bestand und Professionalität des Personals. Dennoch können mit den verfügbaren Daten punktuelle Einblicke in die Einrichtungslandschaft, in Rahmenbedingungen von kultureller Bildung in Schule und Unterricht sowie zu Beschäftigten in Berufen der kulturellen Bildung gegeben werden (vgl. **B** Gelegenheitsstrukturen). Besonders groß sind die Datendefizite in der Prozessdimension. Für die im Feld als hochrelevant erachteten Themenfacetten der Selbsterfahrungsprozesse sowie der Intensität, mit der bestimmte Zugänge zu Kunst und Kultur eine Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt anstoßen, können keinerlei indikatorengestützte Informationen gegeben werden. Dass im Wesentlichen Nutzungsaspekte, also kulturelle Aktivitäten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen berichtet werden können, spiegelt sich auch in der Benennung des Themenblocks wider (vgl. **C** Nutzung). Im Wirkungsbereich schließlich mangelt es ebenfalls an adäquaten, regelmäßig erhobenen Konstrukten mit Kulturbezug. Datengestützte Analysen zu musisch-ästhetischen Fähigkeiten und Fertigkeiten und ihrer Entwicklung im Lebenslauf sind indikatorengestützt noch nicht möglich. Konzeptionell musste dieses Kapitel daher so angelegt werden, dass dem Zusammenhang zwischen Aktivitäten der kulturellen Bildung und anderen, nichtkulturellen Wirkungsaspekten wie den schulischen Kompetenzen, der Persönlichkeitsentwicklung oder der sozialen und politischen Teilhabe nachgegangen wird (vgl. **D** Wirkungen).

Annex A –
Abkürzungen und begriffliche Erläuterungen

AID:A

Der vom → **DJI** verantwortete Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ untersucht Fragen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen sowie die Lebenslagen von Familien in Deutschland. Die Grundgesamtheit für die Befragung 2019 bildeten Personen im Alter von 0 bis 32 Jahren, von denen 11.767 in 6.355 Privathaushalten befragt wurden. Zusätzlich nahmen 6.621 Eltern von minderjährigen Befragten teil.

BA

Bundesagentur für Arbeit

BMBF

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Cramers V

Statistische Kennziffer, die den Zusammenhang zwischen nominalskalierten Variablen in einem Wertebereich von 0 bis 1 ausdrückt (vgl. auch → **Zusammenhangsmaße**)

DIPF

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DJI

Deutsches Jugendinstitut

Effektstärke

Statistische Kennziffern, die zu den → **Zusammenhangsmaßen** zählen und das Ausmaß eines empirischen Effekts, d. h. die praktische Bedeutsamkeit der Ergebnisse statistischer Tests, in numerischen Werten ausdrücken

Formale Bildung

Bildungsprozesse, die in → **Lernwelten bzw. -kontexten** von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen stattfinden, zertifiziert werden und zu staatlich anerkannten Abschlüssen führen

Gewichtung

Verfahren in der statistischen Datenanalyse, die nicht repräsentative Stichprobenverteilungen an die zu untersuchende Grundgesamtheit angleichen

Hedges’ g

Statistische Kennziffer, die die Unterschiede zwischen zwei Vergleichsgruppen als standardisierte → **Effektstärke** misst, d. h. die Größe des Effekts, die eine (Gruppen-)Variable auf eine andere Variable hat (Wertebereich von –1 bis 1)

HISEI

Der International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) gruppiert Personen nach ihrer Berufsangabe unter den Aspekten der Ausbildungsdauer, des Einkommens sowie des sozialen Berufsprestiges und ordnet sie hierarchisch (Wertebereich von 11 bis 89 Index-Punkte). Zur Ermittlung des sozioökonomischen Status wird im vorliegenden Bericht für jede Person der höchste Index-Wert der Eltern HISEI (Highest ISEI) herangezogen. Die Punktwerte aller Befragten werden dann nach ihrer Höhe in Quartile unterteilt und den folgenden drei Statusgruppen zugeordnet: Niedrig (0 bis unter 25 % mit den niedrigsten HISEI-Werten), Mittel (25 bis unter 50 % sowie 50 bis unter 75 % mit mittleren Werten) und Hoch (75 bis 100 % mit den höchsten Werten).

IEA

International Association for the Evaluation of Educational Achievement

Informelles Lernen

Bildungsprozesse, die in alltäglichen → **Lernwelten bzw. -kontexten** als nichtdidaktisch organisiertes Lernen ablaufen und von den Lernenden nicht immer bewusst als Erweiterung ihres Wissens und Könnens wahrgenommen werden.

InKuBi

Das von der Stiftung Mercator geförderte Forschungsprojekt „Indikatoren für kulturelle Bildung“ wurde zwischen Mai 2020 und März 2023 am → **DIPF** durchgeführt.

A

IQB

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

KMK

Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)

Korrelationskoeffizient Kendall-Tau b

Statistische Kennziffer, die als → **Zusammenhangsmaß** zwischen ordinal und/oder metrisch skalierten Variablen verwendet wird (Wertebereich von –1 bis 1)

Korrelationskoeffizient r nach Pearson

Statistische Kennziffer, die als → **Zusammenhangsmaß** zwischen metrisch skalierten Variablen verwendet wird (Wertebereich von –1 bis 1)

KuBiPaD

In der Studie „Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland" (KuBiPaD-Basisstudie) wurden 2018 für einen repräsentativen Bevölkerungsquerschnitt der Konsum, die Rezeption und die nichtprofessionelle Produktion künstlerischer Güter in den Sparten Musik, Film, Literatur, darstellende und bildende Kunst untersucht. Die Grundgesamtheit bildeten deutschsprachige Personen ab 15 Jahren in Privathaushalten Deutschlands. In standardisierten, computergestützten Face-to-Face-Interviews wurden 2.592 Personen befragt. Die Teilnehmer:innen der Basisstudie wurden 2021 im Rahmen einer Panelstudie erneut befragt (KuBiPaD_II).

Lernwelten bzw. -kontexte

In der deutschsprachigen Bildungsforschung wird häufig zwischen → **formalen**, → **non-formalen** und → **informellen** Lernwelten bzw. -kontexten unterschieden. Für die Zuordnung einzelner Lerngelegenheiten zu dieser Begriffstrias ist das Zusammenspiel zwischen dem Grad der Formalisierung (z. B. curriculare Standardisierung, Zertifizierung), dem Grad der Institutionalisierung (z. B. inner- oder außerhalb von Bildungseinrichtungen) und der Professionalität (z. B. Kompetenzerwartungen, Qualifikationsstandards) bedeutsam.

Migrationshintergrund

Die statistische Erfassung einer eigenen oder familiären Zuwanderungsgeschichte variiert je nach Datenquelle und kann sich auf Merkmale wie Staatsangehörigkeit, Geburtsland oder Familiensprache beziehen. Im vorliegenden Bericht wird das (nichtdeutsche) Geburtsland der Kinder bzw. Jugendlichen und ihrer Elternteile als Migrationshinweis verwendet.

NEPS

Das Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study) ist eine groß angelegte Multikohortenstudie, die vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi) in Zusammenarbeit mit einem interdisziplinär zusammengesetzten deutschlandweiten Netzwerk seit 2010 durchgeführt wird. Über unterschiedliche Erhebungsverfahren (z. B. Interviews, Tests) werden repräsentative Längsschnittdaten zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen in → **formalen**, → **non-formalen** und → **informellen** Kontexten für unterschiedliche Altersgruppen (sogenannte Startkohorten) erhoben.

Non-formale Bildung

Bildungsprozesse, die in → **Lernwelten bzw. -kontexten** sowohl innerhalb als auch außerhalb staatlicher oder staatlich anerkannter Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen stattfinden, aber nicht zum Erwerb eines anerkannten Abschlusses führen.

OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

PISA

Die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) ist eine internationale Schulleistungsuntersuchung, die Kompetenzen von 15-jährigen Schüler:innen in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften erfasst und in dreijährigem Turnus in einem Großteil der Mitglied- und Partnerstaaten der → **OECD** durchgeführt wird.

Vertrauensintervalle (statistische Signifikanz)

Vertrauensintervalle geben in statistischen Analyseverfahren beispielsweise um → **Zusammenhangsmaße** herum einen Bereich an, in dem die Werte mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit liegen, und berücksichtigen somit einen üblichen Grad an Unsicherheit bei stichprobenbasierten Befragungsdaten. Damit werden die Ergebnisse zufallskritisch abgesichert: Liegen sowohl der Punktwert als auch das komplette Vertrauensintervall im positiven Bereich, so ist mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit von einem positiven Zusammenhang auszugehen; analog für den negativen Wertebereich. Umschließt das Vertrauensintervall jedoch den Wert 0 (in Grafiken: rot markierte Nulllinie), kann statistisch weder ein positiver noch negativer Zusammenhang zufallskritisch abgesichert werden.

Zusammenhangsmaße

Im Bericht werden verschiedene Zusammenhangsmaße verwendet. Sie bilden ab, wie stark zwei Variablen, also Merkmale, statistisch miteinander assoziiert sind. Je nach Variablentyp (dem sogenanntem Skalenniveau) kommen entweder → **Hedges' g**, → **Cramers V** oder die → **Korrelationskoeffizienten r nach Pearson** sowie **Kendall-Tau b** in Betracht.

Hedges' g und die Korrelationskoeffizienten normieren den Zusammenhang zwischen zwei Variablen auf den Bereich von –1 (perfekter negativer Zusammenhang) bis +1 (perfekter positiver Zusammenhang). Cramers V reicht hingegen von 0 bis 1, sodass nur anhand der Kennziffer keine Information über die Richtung des Zusammenhangs (positiv/negativ) vorliegt. Hierfür sind die Mittelwertunterschiede heranzuziehen, die in den Tabellen berichtet werden. Cramers V wird in den Abbildungen an den entsprechenden Stellen negativ dargestellt, obwohl das Maß korrekterweise keine negativen Werte annehmen kann. Die Normierung auf den Wertebereich bietet zum einen den Vorteil, dass die Zusammenhangsmuster unabhängig vom Skalenniveau zwischen den Indikatoren vergleichbar werden. Zum anderen ist es möglich, um sie herum sogenannte → **Vertrauensintervalle** abzubilden.

Literatur

Ackeren, I. van, & Hovestadt, G. (2003). *Indikatorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung.* (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], Hrsg.; Bd. 4).

Altrichter, H., & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bertelsmann.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. wbv Media. https://doi.org/10.3278/6001820hw

Brink, H. van den. (2018). *Kindliche Nutzerwelten in der kulturellen Bildung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20770-0

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF]. (2018). *Berufsbildungsbericht 2018* (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] & Referat Grundsatzfragen der beruflichen Aus und Weiterbildung., Hrsg.).

Cunha, F., & Heckman, J. (2007). The Technology of Skill Formation. *The American Economic Review*, *97*(2), 31–47. JSTOR.

Die Kontingenzperspektive der „Kultur", Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. (2008). In A. Reckwitz, *Unscharfe Grenzen* (S. 15–46). transcript Verlag. https://doi.org/10.1515/9783839409176-001

Ditton, H. (2010). Evaluation und Qualitätssicherung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 607–623). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_32

Freide, S. (2020). Portale Kultureller Bildung. In M. Fleige, J. Gassner, & M. Schams (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung* (S. 31–36). wbv Media. https://doi.org/10.3278/43/0059w

Fuchs, H.-W. (2009). *Neue Steuerung—Neue Schulkultur?* https://doi.org/10.25656/01:4256

Fuchs, M. (2008). *Kultur Macht Sinn*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91164-9

Fuchs, M. (2014). *Zu den Problemen theoretischer Abgrenzungen in der kulturellen Bildung*. https://doi.org/10.25529/92552.251

Fuchs, M., & Liebau, E. (2012). Mensch und Kultur. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss, W. Zacharias, & F. I. Schönfeld (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 28–29). kopaed.

Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H., & Börjesson, I. (Hrsg.). (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland: Exemplarische Analyse Berlin-Brandenburg*. Waxmann.

Jörissen, B., & Unterberg, L. (2019). DiKuBi-Meta – Digitalität und Kulturelle Bildung: Ein Angebot zur Orientierung. In B. Jörissen, S. Kröner, L. Unterberg & F. Schmiedl (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung* (S. 11–24). kopaed.

Kühne, S. (2015). *Zur Rekonstruktion schulischer Bildungsverläufe: Der Beitrag der Individualstatistik für die Entwicklung von Verlaufsindikatoren*. Waxmann.

Kühne, S., Mank, S., Schulz, S., & Maaz, K. (2021). Sekundäranalysen mit Daten der amtlichen Statistik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *67*(6), 860–880. https://doi.org/10.3262/ZP2106860

Kühne, S., Maaz, K., Mank, S., Ordemann, J., & Schulz, S. M. (2020). *Bildung in Sachsen im Spiegel der nationalen Bildungsberichterstattung 2018*. https://doi.org/10.25656/01:16803

Liebau, E. (2016). Kulturelle und Ästhetische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1–21). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_54-1

Maaz, K., & Kühne, S. (2018). Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 375–396). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_15

Ort, C.-M. (2008). Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In A. Nünning & V. Nünning (Hrsg.), *Einführung in die Kulturwissenschaften* (S. 19–38). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05057-1_2

Pahl, V. (2007). Bildungsberichterstattung und empirische Bildungsforschung—Förderangebote und Erwartungen des BMBF. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach & U. Sander (Hrsg.), *Bildungs- und Sozialberichterstattung* (S. 20–26). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90615-7_4

Rat für Kulturelle Bildung. (2014). *Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge*.

Rat für Kulturelle Bildung. (2019). *Alles immer smart: Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule* (F. Jebe, S. Konietzko, M. Lichtschlag, E. Liebau & Rat für Kulturelle Bildung, Hrsg.; 2000 Stück). Rat für Kulturelle Bildung.

Reckwitz, A. (2010). Die Kontingenzperspektive der „Kultur". Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In *Unscharfe Grenzen* (S. 15–46). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839409176-001

Reinwand-Weiss, V.-I. (2013). Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. *Kulturelle Bildung Online*. https://doi.org/10.25529/92552.269

Reinwand-Weiss, V.-I. (2019). *Kulturelle Bildung und Digitalisierung – zwei Gegensätze?* https://doi.org/10.25529/92552.523

Scheerens, J., & Bosker, R. J. (2011). *The foundations of educational effectiveness* ([Nachdr. der Ausg.] 1997). Emerald.

Sekretariat der KMK. (2022). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i. D. F. vom 08.12.2022.*

Siepke, T., Förster, A., Kühne, S., & Vetterle, T. (2021). *Entwicklungsfelder des kommunalen Bildungsmonitorings. Konzipieren. Ausprobieren. Etablieren. Handreichung der Koordinierungsstelle Bildungsmonitoring* (1.0.1) [Computer software]. Zenodo. https://doi.org/10.5281/ZENODO.4293716

Timm, S., Costa, J., Kühn, C., & Scheunpflug, A. (Hrsg.). (2020). *Kulturelle Bildung*. Waxmann Verlag GmbH. https://doi.org/10.31244/9783830991502

Weiß, G. (2017). Kulturelle Bildung—Ein Containerbegriff? Einleitung. In G. Weiß (Hrsg.), *Pädagogik* (1. Aufl., S. 13–26). transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839437315-001

Wolf, B. (2015). *Kulturelle Bildung zwischen kultur-, bildungs- und jugendpolitischen Entwicklungen: 50 Jahre der BKJ – eine Analyse*. https://doi.org/10.25529/92552.140

B Gelegenheitsstrukturen

Ergebnisse zur Verfügbarkeit von Angebotsstrukturen und Personalressourcen der kulturellen Bildung

Katharina Nuss, Jannis Burkhard, Pia Schrot, Stefan Kühne

Einleitung

Um mit kultureller Bildung in Berührung zu kommen, braucht es Gelegenheiten. Diese können individuell in selbst gesteuerten, informellen Settings (z. B. in der Familie oder mit Peers) geschaffen werden oder durch bestehende Einrichtungen, Ausstattungsmerkmale oder Kooperationen Teil einer pädagogisch-gerichteten Angebotsstruktur sein (z. B. in Schulen, Museen oder Vereinen) und damit auch Handlungsfelder der Bildungs-, Kultur- und Jugendpolitik berühren (vgl. van den Brink, 2018, S. 16). Dieser Berichtsteil behandelt die Frage, welche Möglichkeiten zur kulturellen Bildung über die Verfügbarkeit einer Infrastruktur von Einrichtungen und Akteur:innen geboten werden.

Eine systematische Betrachtung von Gelegenheitsstrukturen zielt vor allem darauf ab, Angebote, Akteur:innen und Organisationsstrukturen in der kulturellen Bildung sichtbar zu machen. Die kulturelle Bildungslandschaft in Deutschland zeichnet sich durch stark fragmentierte und dezentralisierte Organisationsstrukturen aus. Die in Teil **A** erwähnten vielfältigen pädagogischen und künstlerischen Verständnisse von kultureller Bildung zeigen sich auch in der Vielfalt an Angebotsstrukturen und Handlungsfeldern: Angebote kultureller Bildung können in Kitas, Schulen und anderen Institutionen des formalen Bildungswesens, in (kulturellen) Einrichtungen, Vereinen, soziokulturellen Zentren, bei Projektträgern und an weiteren Orten eröffnet werden, die je eigenen programmatischen, finanziellen und rechtlichen Logiken unterliegen. Aufgrund der eingeschränkten Datenverfügbarkeit werden im vorliegenden Berichtsteil vornehmlich Gelegenheitsstrukturen analysiert, die einen hohen Institutionalisierungsgrad aufweisen. Projektförmige Bildungsangebote, sei es in öffentlicher oder freier Trägerschaft, können nicht indikatorengestützt abgebildet werden. Einen wesentlichen Beitrag zur Ausgestaltung der Angebotsstrukturen leisten die darin tätigen Akteur:innen und all jene, die sich für diesen Bereich qualifizieren. Da sie ebenfalls eine unterschiedliche organisations-, professions- und bildungsspezifische Sozialisation durchlaufen (vgl. van den Brink, 2018, S. 16), ist ihnen eine eigene Indikatorendarstellung gewidmet.

Um einen Überblick über Gelegenheitsstrukturen der kulturellen Bildung im Sinne einer kontinuierlichen Erfassung zu ermöglichen, eignen sich grundlegende Kennziffern zum Bestand an Institutionen und Personengruppen sehr gut. Sie können beispielsweise in Zeitvergleichen Entwicklungen einzelner Beobachtungsgegenstände aufzeigen und bilden daher die Grundlage der Indikatoren zu Einrichtungen (**B1**) und Personalressourcen (**B4**, **B5**). Als Datenbasis dienen diverse Verbandsstatistiken sowie amtliche Statistiken. Um Gelegenheitsstrukturen abzubilden, die nicht über Statistiken erfasst werden, bieten sich zudem Befragungsdaten und offizielle Dokumente an. So können die Befragungsdaten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) Aufschluss über Kooperationen, Profilbildungen und Lehrkräfteverteilungen an Schulen geben (**B2**). Unter „offizielle Dokumente“ werden in diesem Berichtsteil die Stundentafeln der Länder gefasst (**B3**).

Ausgehend von der Datenlage sowie den Diskussionen und Impulsen im Zuge der veranstalteten Fachdiskure und -foren im Projekt ergeben sich drei Beobachtungsschwerpunkte für das Kapitel: (außerschulische) Einrichtungen kultureller Bildung, Schule als Ort kultureller Bildung und Personalressourcen in der kulturellen Bildung. Die konkrete Gliederung und Ausdifferenzierung der einzelnen Indikatoren stellt sich wie folgt zusammen:

Zunächst wird der Frage nachgegangen, welche Einrichtungen als Orte kultureller Bildung gezählt werden können. Sowohl Bildungseinrichtungen als auch Kultureinrichtungen bieten hierfür Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Mit diesem breiten Verständnis von Lerngelegenheiten werden in **B1** verschiedene Einrichtungsarten mit Blick auf ihre Anzahl, Verfügbarkeit und regionale Erreichbarkeit systematisch miteinander verglichen. Offen bleibt dabei, welchen pädagogischen, methodischen und konzeptionellen Beitrag die jeweiligen Einrichtungen im Sinne ihrer konkreten Angebotsgestaltung und -umsetzung für die kulturelle Bildung tatsächlich leisten (können), wie diese genutzt werden und wie sie sich dann auf den weiteren Bildungsverlauf auswirken.

Zusätzlich zu den außerschulischen Kultur- und Bildungseinrichtungen wird auch die Schule immer wieder als bedeutsamer Ort für kulturelle Bildung hervorgehoben (vgl. **A3**). Schulische Angebote in und außerhalb des Unterrichts werden

statistisch jedoch nicht erfasst. Auf Basis von Befragungsdaten des NEPS können aber Kooperationen von Schulen mit kulturellen Partnern abgebildet werden. Zudem sind Aussagen über die Verteilung von musischen Profilen innerhalb der Schulformen sowie über die personelle Ausstattung von Lehrkräften in musisch-ästhetischen Fächern möglich. Diesen institutionellen Rahmenbedingungen kultureller Bildung in Schule und Unterricht widmet sich Indikator **B2**.

Vertiefend wird dann eine für alle Kinder und Jugendlichen obligatorische Gelegenheitsstruktur des Schulkontextes betrachtet: die musisch-ästhetischen Schulfächer. Wie viele Stunden außerhalb der Kernfächer für Fächer der kulturellen Bildung an Schulen vorgesehen sind, variiert je nach Bundesland und Schulform und kann einen erheblichen Unterschied im Zugang und in der Teilhabe an kultureller Bildung von Schüler:innen ausmachen. Diesem Gegenstandsbereich widmet sich **B3** auf Basis der Stundentafeln, die für alle Länder und Schulformern von Jahrgangsstufe 1 bis 9 so weit harmonisiert werden konnten, dass Vergleiche der vorgesehenen Unterrichtszeit möglich sind. Auch hier fehlt es jedoch bislang an Angebotsinformationen darüber, wie viele Stunden von welchen (ggf. fachfremden) Lehrkräften erteilt werden und welche Lern- und Erfahrungsräume sich damit eröffnen.

Gelegenheiten zur kulturellen Bildung werden nicht nur von Einrichtungen, Institutionen und deren Rahmenbedingungen bestimmt, sondern auch maßgeblich von den Menschen, die durch ihre Tätigkeit Angebote schaffen, begleiten und weiterentwickeln und so zum Gelingen kultureller Bildung beitragen. Deshalb widmen sich Indikator **B4** und **B5** den Personalressourcen. Da nicht nur für die Analyse von Einrichtungen, sondern auch für die Betrachtung von Beschäftigten eine ganzheitliche, harmonisierte Datenbasis fehlt, nähert sich **B4** dem Feld über die Frage, wie viele Menschen in Berufsfeldern arbeiten, von denen ein Beitrag zur kulturellen Bildung erwartet werden kann. Dazu wurden Berufsgruppen und -untergruppen der Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) eigens nach Berufsfeldern der kulturellen Bildung codiert und analysiert. Die Daten der BA lassen soziodemografische Vergleiche innerhalb der Berufsgruppen kultureller Bildung zu und werden durch Zahlen aus der Künstlersozialkasse ergänzt, um einen möglichst umfänglichen Überblick über Kulturschaffende, Kulturpädagog:innen und sonstige für kulturelle Bildung relevante Berufsgruppen zu erhalten.

In Diskursen über das Personal in der kulturellen Bildung ist Professionalität ein wichtiges Stichwort, das in direktem Zusammenhang mit der Qualität von (kulturellen) Bildungsangeboten genannt wird. Professionelles Handeln wurde bislang allerdings weder allgemeingültig für die kulturelle Bildung definiert noch mit standardisierten, repräsentativen Daten erhoben. Analog zum Vorgehen bei den Beschäftigten in **B4** wurden für **B5** auf Basis der Hochschulstatistik alle Studiengänge in Deutschland gesichtet und nach Studiengängen zusammengestellt, die für Tätigkeiten in der kulturellen Bildung qualifizieren können. Auf Basis der erstellten Kategorisierung ist es zum einen möglich, die quantitative Bedeutung und Entwicklung von künstlerisch bzw. kulturell bildenden qualifizierenden Studiengängen zu beschreiben. Zum anderen kann damit aufgezeigt werden, welches Interesse in Deutschland an Studiengängen mit kulturellem Bildungsbezug besteht.

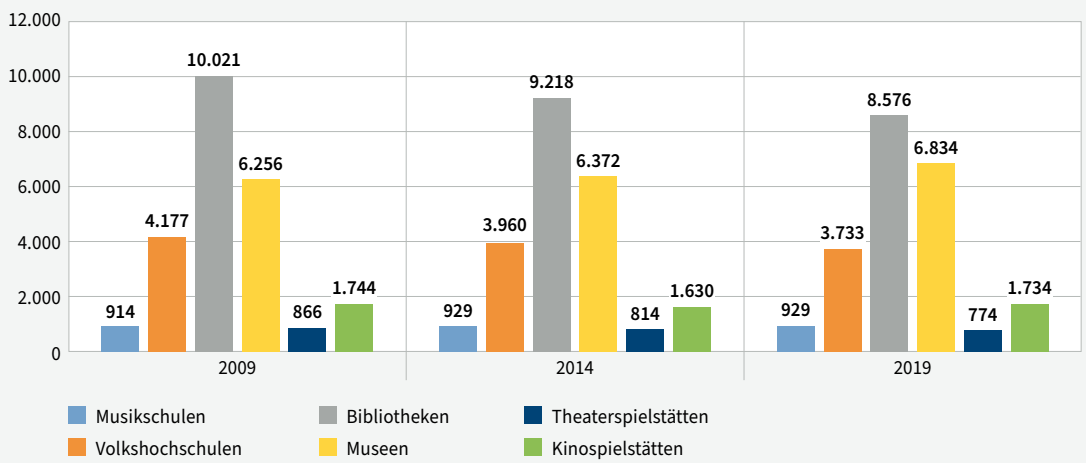
B1

Erreichbarkeit und Verfügbarkeit kulturell bildender Einrichtungen

Um kulturelle Bildung zu ermöglichen, braucht es Orte, die durch ihre Ausrichtung Gelegenheiten dazu bieten. Abgesehen von den Institutionen des formalen Bildungswesens wie der allgemeinbildenden Schule ist die kulturelle Bildungslandschaft in Deutschland breit gefächert und reicht von Einrichtungen, für die kulturelle Bildung zu ihren Hauptaufgaben zählt, wie Museen oder Volkshochschulen, bis hin zu Vereinen oder offenen Jugendzentren. Möchte man diese Orte kultureller Bildung datengestützt beobachten, gilt es, repräsentative Daten von sämtlichen Einrichtungsarten zusammenzustellen, die als Gelegenheitsstrukturen für kulturelle Bildung infrage kommen, auch wenn das Ausmaß entsprechender pädagogischer und zugleich kultureller Impulse in den einzelnen Institutionen nicht verlässlich beziffert oder gar gewichtet werden kann. Gerade für weniger gesteuerte Lernorte wie Vereine oder Jugendclubs gibt es keine standardisierten, zentral verfügbaren Daten. Ebenfalls wenig harmonisiert, aber für ein Monitoring besser geeignet sind die im Folgenden analysierten Verbandsstatistiken einzelner Kultur- oder Bildungseinrichtungen wie Bibliotheken, Museen oder Musikschulen.

Vergleicht man zunächst bundesweit die Anzahl an Einrichtungen, zeigt sich, dass Bibliotheken und Museen am weitesten und Theaterspielstätten deutlich weniger verbreitet sind (Annex **B.1**). Dem zeitlichen Verlauf von 2009 bis 2019 lässt sich entnehmen, dass die Anzahl der Bibliotheken, Theaterspielstätten und Volkshochschulen (VHS) ab- und die der Museen und Kinos zunimmt (Abb. **B1-1**). Neben der bloßen Zahl an Einrichtungen ist aber für eine Bewertung der Gelegenheitsstrukturen auch deren regionale Erreichbarkeit (bezogen auf die Gebietsfläche) und Verfügbarkeit (bezogen auf die Bevölkerungszahl) entscheidend. Vergleicht man über alle genannten Einrichtungen hinweg im Jahr 2019 die geografische Erreichbarkeit zwischen den Ländern, ist die Versorgung an Einrichtungen pro 1.000 km² in den west-

Abb. B1-1: Entwicklung der Anzahl ausgewählter Einrichtungen der kulturellen Bildung 2009 bis 2019



Quelle: Diverse Statistiken[1], eigene Berechnungen

1 Die Daten basieren auf den Verbandsstatistiken der Bibliotheksstatistik (DBS), der Kinostatistik der Filmförderungsanstalt (FFA), der Statistischen Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland des Instituts für Museumsforschung, der Theaterstatistik des Deutschen Bühnenvereins und der Volkshochschul-Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), den statistischen Jahrbüchern des Verbands deutscher Musikschulen e.V. (VdM). Die Statistiken basieren auf z. T. freiwilligen Angaben der Institutionen.
Die absolute Zahl der Bibliotheken schließt Zweigstellen und die der Volkshochschule die Außenstellen mit ein. Da nicht alle Statistiken Veröffentlichungen nach 2019 haben oder diese aufgrund der COVID-19-Pandemie eingeschränkt sind, werden aus Gründen der Vergleichbarkeit Daten bis 2019 genutzt.

Tab. B1-1: Anzahl ausgewählter Einrichtungen 2019 je Einwohner:in und km²

	Musikschulen		Volkshochschulen		Bibliotheken		Museen		Theater		Kinos	
	Pro 100.000 Einwohner:innen	Pro 1.000 km²	Pro 100.000 Einwohner:innen	Pro 1.000 km²	Pro 100.000 Einwohner:innen	Pro 1.000 km²	Pro 100.000 Einwohner:innen	Pro 1.000 km²	Pro 100.000 Einwohner:innen	Pro 1.000 km²	Pro 100.000 Einwohner:innen	Pro 1.000 km²
D	1,1	0,4	1,1	2,6	10,3	24,0	8,2	19,1	0,2	0,4	2,1	4,8
BW	1,9	0,4	1,5	6,0	10,8	33,4	11,1	34,6	0,1	0,4	2,3	7,1
BY	1,6	0,3	1,4	3,1	13,9	25,9	9,1	17,0	0,2	0,3	2,2	4,0
BE	0,3	11,2	0,3	13,5	2,0	80,8	5,1	208,7	0,3	11,2	2,6	107,7
BB	1,0	0,2	0,8	0,8	9,6	8,2	12,8	10,9	0,2	0,2	2,5	2,1
HB	0,3	4,8	0,3	4,8	2,1	33,4	5	81,1	0,3	4,8	1,8	28,6
HH	0,1	4,0	0,1	2,6	2,1	50,3	3,4	82,1	0,2	4,0	1,7	42,4
HE	1,0	0,3	0,5	3,1	10,5	31,3	6,6	19,7	0,1	0,3	2,1	6,1
MV	1,1	0,2	0,5	0,7	5,7	3,9	13,4	9,2	0,3	0,2	4,8	3,3
NI	0,9	0,2	0,7	1,6	11,1	18,6	8,5	14,3	0,1	0,2	2,2	3,8
NW	0,9	0,7	0,7	4,7	9,3	49,0	4,4	23,4	0,1	0,7	1,5	8,1
RP	1,0	0,4	1,6	2,1	15,1	31,1	11,8	24,4	0,2	0,4	1,7	3,4
SL	0,8	0,4	1,6	3,1	8,8	33,8	8,9	34,2	0,1	0,4	2,5	9,7
SN	0,6	0,8	0,4	1,4	12,1	26,8	9,6	21,1	0,3	0,8	2,2	4,9
ST	0,9	0,4	0,7	1,0	10,8	11,6	10,7	11,5	0,4	0,4	1,9	2,0
SH	0,8	0,2	4,8	1,4	5,5	10,2	8,4	15,4	0,1	0,2	2,1	3,8
TH	1,2	0,4	1,1	1,5	12,6	16,5	11,4	15,0	0,3	0,4	2,2	3,0

Quelle: Diverse Statistiken, eigene Berechnungen

deutschen Bundesländern im Schnitt eine höhere als in den ostdeutschen Bundesländern und im Bundesdurchschnitt (Tab. **B1-1**). Aufgrund ihrer dichten Besiedlung ist die geografische Erreichbarkeit kulturell bildender Einrichtungen in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg in den meisten Fällen höher als in den Flächenländern, wobei die Infrastruktur in Berlin bei allen betrachteten Einrichtungsarten am dichtesten ist. Hier werden beispielsweise 20-mal mehr Bibliotheken pro 1.000 km² vorgehalten als in Mecklenburg-Vorpommern. Innerhalb der Flächenländer liegt mit Blick auf die geografische Erreichbarkeit Baden-Württemberg bei den Museen vorn. Bezüglich der Volkshochschulen setzt sich Schleswig-Holstein mit den meisten VHS je km² deutlich von den anderen Bundesländern ab, während im Nachbarbundesland Mecklenburg-Vorpommern die wenigsten VHS je km² existieren. Bibliotheken und Musikschulen sind wiederum in Nordrhein-Westfalen am besten erreichbar (Tab. **B1-1**). Dass die regionale Erreichbarkeit vor allem in Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg deutlich hinter der Versorgung der anderen Länder zurückbleibt, hängt maßgeblich mit der Bevölkerungsdichte zusammen. So ergibt sich ein anderes, teils umgekehrtes Bild, wenn man die Anzahl der kulturell bildenden Einrichtungen nicht auf die Fläche, sondern die Bevölkerungszahl bezieht: Die ostdeutschen Bundesländer liegen meist im Durchschnitt über den westdeutschen Bundesländern. Die Ausnahme bilden Bibliotheken und Volkshochschulen: Mit 15 Bibliotheken pro 100.000 Einwohner:innen liegt Rheinland-Pfalz beispielsweise deutlich über dem Bundesschnitt von 10 Bibliotheken. Mecklenburg-Vorpommern verzeichnet die meisten Museen und Kinos je Einwohner:in im bundesweiten Vergleich und hat neben Brandenburg eine verhältnismäßig hohe Verfügbarkeit an Institutionen (Tab. **B1-1**).

Wenngleich die Verfügbarkeit von kulturell bildendenden Einrichtungen je Einwohner:in in manchen Ländern deutlich besser ausfällt als je km², bleibt für die Menschen in dünner besiedelten Regionen das Problem längerer Wege, um ein Angebot zu erreichen. Grundsätzlich ist dabei offen, von welcher Qualität die Angebote sind und ob sich lokal Alternativen bieten. Ohne Daten zur jeweiligen Ausgestaltung der konkreten Angebote in den Einrichtungen und ohne regionale Daten über weitere, ggf. kompensierende Anbieter (z. B. Vereine oder sonstige Träger) bleibt das Bild lückenhaft.

Institutionelle Rahmenbedingungen für kulturelle Bildung an Schulen

B2

Neben Kultur- und Bildungseinrichtungen, die eher der non-formalen Bildung zugeordnet werden (**B1**), stellen auch allgemeinbildende Schulen Gelegenheitsstrukturen für kulturelle Bildung bereit. Die institutionellen Rahmenbedingungen, die Schulen im Bereich kultureller Bildung bieten, sind vielfältig und können unterschiedlich stark gesteuert werden. Die Datenlage hierzu ist für das formale Bildungswesen noch begrenzter als für non-formale Einrichtungen, insbesondere da für den formalen Bereich keine hier relevanten Informationen in den Meldestatistiken vorliegen. Daher werden im Folgenden drei Aspekte fokussiert, zu denen repräsentative Aussagen getroffen werden können: personelle Ausstattung, Profilbildung sowie Kooperationen an Schulen. Die entsprechenden Kennziffern dazu basieren auf Daten des Nationalen Bildungspanels (Blossfeld & Roßbach, 2019) aus 2014/15 – aktuellere Daten liegen dazu nicht vor.

Um die personelle Ausstattung der Schulen zu untersuchen, wurde zunächst analysiert, wie hoch der Anteil an Schulen ist, die gänzlich ohne Lehrkräfte in den einzelnen künstlerischen Fächern auskommen müssen. Über alle Schularten des Sekundarbereichs hinweg haben 5,3 % der Schulen keine Lehrkräfte (in Vollzeitäquivalenten – VZÄ) im Fach Musik, 0,6 % keine in Kunst und 28,5 % keine in Werken zur Verfügung (Annex **B.2**). Differenziert man diese Werte nach Schularten, zeigen sich insbesondere zwischen Hauptschulen und Gymnasien große Diskrepanzen: 12 % der Hauptschulen haben 0 VZÄ in Musik, also keine Musiklehrkraft zur Verfügung, während an allen Gymnasien und integrierten Gesamtschulen mindestens eine Musiklehrkraft unterrichtet. Das bedeutet, dass mehr als jede neunte Hauptschule Musik über fachfremd erteilten Unterricht oder externe Kooperationspartner abdecken muss. Im Fach Werken gestaltet sich dieses Verhältnis im Schulartvergleich umgekehrt, in Kunst ist die personelle Ausstattung generell etwas besser und die Unterschiede zwischen den Schularten sind kleiner. Setzt man die Anzahl der VZÄ jedoch ins Verhältnis zur Anzahl an Schüler:innen der jeweiligen Schule, ergibt sich ein anderes

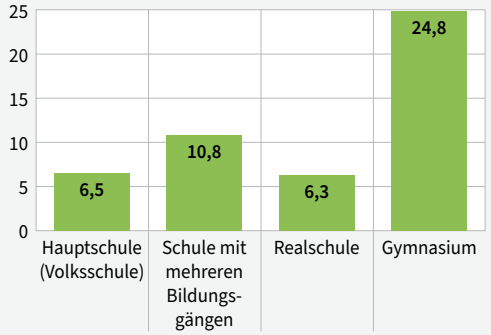
Tab. B2-1: Personelle Ausstattung an Schulen des Sekundarbereichs I 2014/15 nach Fächern

Fach	Durchschnittliche Anzahl der Lehrkräfte je Schule nach Fächern (in Vollzeitäquivalenten*)		Durchschnittlicher Anteil der VZÄ pro Fach an den VZÄ des gesamten Kollegiums (in %)
	Mittelwert	(Standardabweichung)	
Deutsch	12,7	(8,0)	13,0
Mathematik	10,3	(6,1)	10,5
Englisch	9,1	(6,4)	9,3
Geschichte	7,0	(5,1)	7,2
Religion/Ethik	7,0	(5,4)	7,2
Sport	7,0	(4,2)	7,1
Biologie	5,7	(4,4)	5,8
Erdkunde	5,7	(4,3)	5,7
Gesamt	4,6	(5,2)	4,6
Physik	4,4	(3,7)	4,5
Politik/Sozialkunde	4,0	(4,0)	4,0
Kunst	3,9	(3,5)	4,0
Chemie	3,9	(3,6)	3,9
Französisch	3,2	(3,8)	3,1
Musik	3,2	(2,6)	3,3
Informatik	2,5	(2,1)	2,5
Werkunterricht u. Ä.	2,3	(2,7)	2,2
Wirtschaft und Recht	2,1	(2,5)	1,8
Hauswirtschaft	1,6	(1,6)	1,5
Latein	1,2	(2,0)	1,1

** Vollzeitäquivalent (VZÄ): „Relative Maßeinheit für die (theoretische) Anzahl Vollzeitbeschäftigter bei Umrechnung aller Teilzeit- in Vollzeitarbeitsverhältnisse" (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. IX).*

Quelle: NEPS SC3 [Datensatz, Version 12.0.0], Welle 5 (2014/15), Fallzahl von n = 143, eigene Berechnungen mit gewichteten Daten

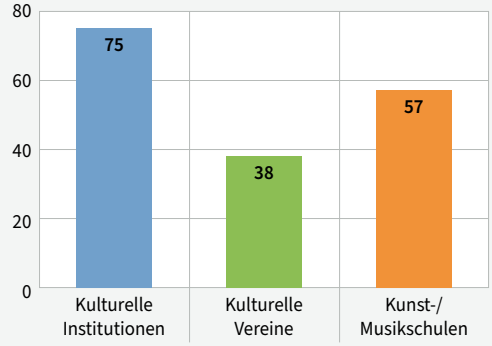
Abb. B2-1: Anteil der Schulen mit musischem Profil 2014/15 nach Schulart (in %)



Quelle: NEPS SC3 [Datensatz, Version 12.0.0], Welle 5 (2014/15), Fallzahl von n = 161, eigene Berechnungen mit gewichteten Daten

Lesebeispiel: „Knapp ein Viertel der Schulleiter:innen von Gymnasien geben an, dass ihre Schule ein musisches Profil hat."

Abb. B2-2: Anteil der Schulen des Sekundarbereichs I 2014/15, die mit Einrichtungen kultureller Bildung kooperieren (in %)



Quelle: NEPS SC3 [Datensatz, Version 12.0.0], Welle 5 (2014/15), Fallzahl von n = 161, eigene Berechnungen mit gewichteten Daten

Bild: Pro 100 Schüler:innen stehen an Hauptschulen in den drei künstlerischen Fächern durchschnittlich mehr Lehrkräfte zur Verfügung als in allen anderen Schularten. Diese Diskrepanz ist darauf zurückzuführen, dass die Hauptschulen im Schnitt die geringste Anzahl an Schüler:innen aufweisen, also kleiner sind. Darüber hinaus wurden die VZÄ pro Schule auch mit weiteren Fächern verglichen (Tab. **B2-1**). Hier ergab sich das Bild, dass den Schulen in den Fächern Kunst, Musik und Werken im Vergleich mit anderen Fächern zwar absolut betrachtet vergleichsweise wenige VZÄ zur Verfügung stehen. Addiert man die Anteile der VZÄ im Kollegium für die Fächer Musik, Kunst und Werken auf, wird deutlich, dass die Lehrkräfte dieser drei Fächer im Schnitt 9,5 % der VZÄ eines Kollegiums stellen. In dem Kontext, dass je nach Schulart zwischen 8,5 % und 9,4 % der wöchentlichen Unterrichtszeit für künstlerische Fächer vorgesehen sind (auch einschließlich Darstellendes Spiel, **B3**), ist die personelle Ausstattung insgesamt als leicht überdurchschnittlich zu bewerten.

Vor dem Hintergrund, dass sich immer mehr Schulen Profile erarbeiten (vgl. Rürup, 2019), lohnt es sich, zu betrachten, wie oft musische Profile vorkommen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass sie sich im Vergleich mit anderen Schulprofilen etwa im mittleren Bereich bewegen: Die Schulleitungen von 14 % aller Schulen im Sekundarbereich geben an, dass ihre Schule ein musisches Profil hat (Annex **B.3**). Der Anteil der weiteren abgefragten Schulprofile bewegt sich zwischen 20 % und 3 %, während über die Hälfte der Schulleiter:innen angibt, dass ihre Schule kein Profil hat. Differenziert man die Schulen mit musischem Profil nach Schularten (Abb. **B2-1**), so wird deutlich, dass Gymnasien vergleichsweise oft ein musisches Profil haben. Im Gegensatz dazu haben Realschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen sowie insbesondere Hauptschulen weniger oft einen musischen Schwerpunkt.

Gelegenheitsstrukturen für kulturelle Bildung an Schulen können auch dadurch gefördert werden, dass Kooperationen mit außerschulischen, oft professionalisierten Partnern eingegangen werden. Fragt man die Schulleitungen danach, ob sie mit Kooperationspartnern aus der kulturellen Bildung zusammenarbeiten, so wird insgesamt deutlich, dass viele Schulen solche Kooperationen eingegangen sind (Abb. **B2-2**). Rund drei Viertel aller Schulen kooperieren mit kulturellen Institutionen wie Theatern oder Museen. Mehr als die Hälfte der Schulen arbeitet mit Kunst- bzw. Musikschulen zusammen, während dies nur für ein gutes Drittel gilt, wenn sie nach Kooperationen mit kulturellen Vereinen wie beispielsweise Musik-, Kultur- oder Karnevalsvereinen gefragt werden.

Insgesamt wird deutlich, dass Schulen zentrale Gelegenheitsstrukturen für kulturelle Bildung bereitstellen. Dabei bleiben einige Fragen offen: Wie ist das Personal an den Schulen qualifiziert? In welchen Rahmenbedingungen äußert sich das musische Profil konkret vor Ort? Und wie genau profitieren die Schüler:innen von den Kooperationen mit außerschulischen Trägern? Diesen Fragen nachzugehen, bleibt zukünftiger Forschung vorbehalten.

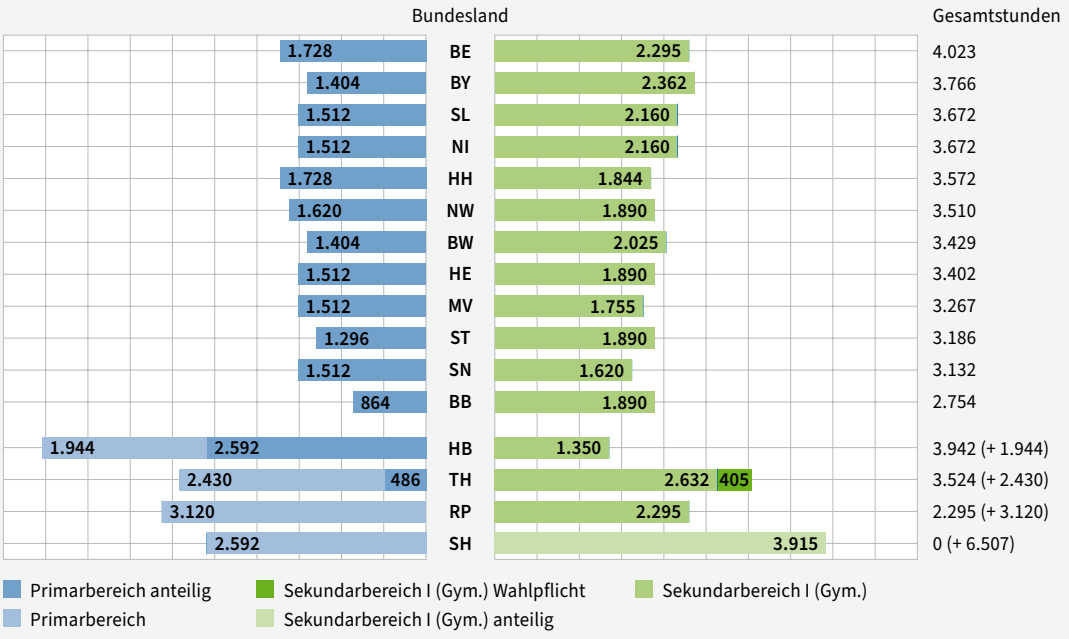
Vorgesehene Unterrichtszeit in künstlerischen Fächern an allgemeinbildenden Schulen

B3

Kulturelle Bildung kann in Schulen an vielen Stellen stattfinden (**B2**), neben außerunterrichtlichen Kontexten auch innerhalb der Unterrichtszeit. Dies gilt sowohl für die klassisch künstlerischen Fächer als auch für andere Fächer. Zentral ist dabei die Unterscheidung zwischen Inhalten und Methoden kultureller Bildung (vgl. Stute & Wibbing, 2014), insbesondere Letztere können grundsätzlich in allen Schulfächern Verwendung finden. Da jedoch detaillierte und umfassende Lehrplan-Analysen in dieser Hinsicht für die 16 Bundesländer im Projektrahmen nicht möglich waren, beschränkt sich die indikatorengestützte Darstellung nachfolgend darauf, wie viel Zeit für die künstlerischen Unterrichtsfächer an allgemeinbildenden Schulen des Primar- und Sekundarbereichs I vorgesehen ist. Dazu zählen die – jeweils aus den landesspezifischen Fächerbezeichnungen abgeleiteten – Fachbereiche Musik, Kunst, Theater sowie Gestalten/Werken (Annex **B.4**). Um zu beleuchten, wie viel Zeit für die künstlerischen Fächer an allgemeinbildenden Schulen vorgesehen ist, werden die Stundentafeln der Länder betrachtet. Zu betonen ist, dass es sich dabei jeweils nur um den in den Stundentafeln jedes Landes festgehaltenen Zeitrahmen handelt, nicht um den tatsächlich erteilten Fachunterricht.

Die Länder setzen im Primar- und Sekundarbereich ganz verschiedene curriculare Schwerpunkte und sehen von Klasse 1 bis 9 eine teilweise sehr unterschiedliche Gesamtstundenzahl in künstlerischen Fächern vor. In fast allen Ländern ist im Grundschulalter ein größerer Anteil der künstlerischen Fächer an den gesamten Wochenstunden vorgesehen als im Sekundarbereich I. Summiert man diese (Wahl-)Pflichtstunden über vier Jahre Primar- und fünf Jahre Sekundarbereich im Gymnasialbildungsgang zu einer Gesamtzahl an Zeitstunden auf (Abb. **B3-1**), so

Abb. B3-1: Gesamtanzahl der vorgesehenen Unterrichtsstunden in künstlerischen Fächern in den ersten 9 Schuljahren im Gymnasialbildungsgang nach Ländern (in Zeitstunden*)



** Der 45-Minuten-Takt der Unterrichtsstunden wurde hier auf 60-minütige Zeitstunden umgerechnet (2 x 45 Minuten sind z. B. 1,5 Zeitstunden) und über die Anzahl der Unterrichtswochen von Jahrgangsstufe 1 bis 9 aufsummiert (Annex **B.5**).*

Quelle: Aktuelle Stundentafeln der jeweils für Schule zuständigen Landesministerien (Stand August 2022), eigene Berechnungen

Tab. B3-1: Wochenpflichtstunden in künstlerischen Schulfächern im Sekundarbereich I (Jahrgangsstufen 5 bis 9) nach Bildungsgängen

Bildungsgang	Wochenpflicht-stunden in kulturell bildenden Fächern	Anteil an der Gesamtunterrichtszeit	Summe Zeitstunden* von Klasse 5 bis 9
Hauptschule	13,07	8,5 %	1.765
Realschule	13,15	8,6 %	1.775
Gymnasium	14,84	9,4 %	2.003

** Der 45-Minuten-Takt der Unterrichtsstunden wurde hier auf 60-minütige Zeitstunden umgerechnet (2 x 45 Minuten sind z. B. 1,5 Zeitstunden) und über die Anzahl der Unterrichtswochen von Jahrgangsstufe 1 bis 9 aufsummiert (Annex **B.5**).*

Quelle: Aktuelle Stundentafeln der jeweils für Schule zuständigen Landesministerien (Stand August 2022), eigene Berechnungen

findet sich der größte Unterschied zwischen Berlin und Brandenburg. Insgesamt sollen Schüler:innen, die in Berlin zunächst die Grundschule und dann das Gymnasium besuchen, bis zum Ende des 9. Schuljahres insgesamt 1.269 Stunden mehr mit künstlerischen Fächern verbringen als in Brandenburg, also eineinhalbmal so viele. Die Aussagekraft dieser Vergleiche zwischen den Ländern wird dadurch eingeschränkt, dass einige Länder die Pflichtstunden der künstlerischen Fächer nur in Kombination mit anderen Fächern angeben.[1] Insbesondere die Stundentafeln von Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen lassen sich daher kaum mit denen anderer Bundesländer vergleichen, mit Abstrichen auch von Bremen.

Im Vergleich der Bildungsgänge ist erkennbar, dass die Anzahl der Unterrichtsstunden für künstlerische Fächer in dem zum Abitur führenden Gymnasialbildungsgang durchschnittlich etwas höher ist als im Haupt- und Realschulbildungsgang.[2] Mittelt man die Wochenpflichtstunden in künstlerischen Fächern bundesweit (Tab. **B3-1**), so unterscheiden sich Haupt- und Realschulbildungsgang kaum, während der Gymnasialwert etwas höher liegt. Dieser Zusammenhang bestätigt sich, wenn man die Wochenstunden ins Verhältnis zur pro Woche insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit der Bildungsgänge setzt. Summiert man auch hier die Wochenpflichtstunden über fünf Jahre Schulbesuch im Sekundarbereich auf, so sollen Schüler:innen im Gymnasialbildungsgang im Bundesschnitt von Klasse 5 bis 9 insgesamt 228 Zeitstunden ihrer Unterrichtszeit mehr mit künstlerischen Fächern verbringen als im Realschul- bzw. 238 mehr als im Hauptschulbildungsgang. Jedoch gibt es auch Länder (etwa Hamburg), in denen das Verhältnis umgekehrt ist, und einige mit geringfügigen bis gar keinen Unterschieden zwischen den Bildungsgängen (Brandenburg, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen).

Insgesamt betrachtet sind die Unterschiede zwischen den Ländern im Bereich der vorgesehenen Unterrichtszeit in künstlerischen Fächern beachtlich und deutlich größer als die Unterschiede zwischen den Bildungsgängen, wenngleich auch bei Letzteren Unterschiede vorhanden sind. Wünschenswert wäre es, für die Zukunft eine Datengrundlage zu schaffen, die Aussagen in zweierlei Hinsicht ermöglicht: zum einen zur tatsächlich erteilten Stundenanzahl, was insbesondere vor dem Hintergrund wichtig erscheint, dass Schüler:innen über hohe Ausfallquoten in den künstlerischen Fächern berichten (Rat für Kulturelle Bildung, 2015) und an vielen Schulen keine Fachlehrkräfte unterrichten (**B2**). Zum anderen mangelt es an Informationen zu kulturellen Inhalten und Methoden in nichtkünstlerischen Fächern. Nur auf diesem Wege könnten die tatsächlichen Gelegenheitsstrukturen für die Beschäftigung der Kinder und Jugendlichen mit Kultur im Lernkontext von Schule und Unterricht abgebildet werden.

1 *Die Stundentafeln weisen teilweise Stundenkontingente für mehrere Fächer gemeinsam aus. Enthalten diese Kontingente sowohl künstlerische als auch nichtkünstlerische Fächer (z. B. Sport und Musik), führt dies dazu, dass zwar ersichtlich ist, dass im Rahmen der genannten Stundenzahl auch künstlerische Fächer unterrichtet werden, jedoch bleibt der genaue Anteil unklar. Diese Kontingente werden hier als „Anteilig kulturelle Bildung" ausgewiesen.*

2 *Um diese Vergleiche trotz der unterschiedlichen Landesschulstrukturen zu ermöglichen, wurden die einzelnen landesspezifischen Schularten auf jene drei Bildungsgänge standardisiert, die zu unterschiedlichen Schulabschlüssen führen. Kinder und Jugendliche, die an ihrer Schulart zum Ersten Allgemeinbildenden Abschluss (ehemals Hauptschulabschluss) geführt werden, besuchen den Hauptschulbildungsgang, der Realschulbildungsgang führt zum Mittleren Abschluss und der Gymnasialbildungsgang zur Hochschulreife.*

Personalressourcen: Beschäftigte in Berufen der kulturellen Bildung

B4

Für die Gestaltung gelingender Bildungsprozesse in der kulturellen Bildung nimmt das Personal eine Schlüsselrolle ein. Denn die Professionalität jener Personen, die Wissen und Fähigkeiten vermitteln oder auf anderem Wege Lernimpulse setzen, gilt als eine der wesentlichen Einflussgrößen für den Lernerfolg der Bildungsteilnehmenden (vgl. Richter et al., 2014; Hattie & Zierer, 2021). Gerade in der kulturellen Bildung aber ist das Spektrum an lehrendem bzw. Kultur vermittelndem Personal entsprechend dem Begriffsverständnis (vgl. **A3**) sehr weit. Personen, die über eine musisch-ästhetische und eine pädagogische Qualifikation verfügen, stehen hier neben Künstler:innen und Kulturschaffenden ohne Zusatzqualifikation sowie anderen ohne künstlerische oder pädagogische Ausbildung (Laien).

Dem Anspruch, differenzierte Strukturinformationen über Bestand und Professionalität des Personals zu präsentieren, kann daher kaum entsprochen werden. Um Personalfragen dennoch im vorliegenden Bericht zu adressieren, erfolgt ein erster grundlegender Überblick über den Personalbestand auf Basis eigener Systematisierungen der Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit. Beamt:innen, mithelfende Familienangehörige sowie Selbstständige werden damit leider nicht erfasst, sodass (mindestens) zwei blinde Flecken bleiben: Zum einen sind die oft verbeamteten Lehrkräfte an Schulen nicht Teil der Darstellung, die einen nicht zu vernachlässigenden Teil der Personalressourcen für kulturelle Bildung ausmachen dürften. Zum anderen liegt in Kulturberufen der Anteil an Selbstständigen mit 38 % deutlich über dem aller Erwerbstätigen (10 %, vgl. Statistisches Bundesamt, 2021). Daher wurde die Statistik der Künstlersozialkasse (KSK) ergänzend herangezogen, über die sich viele Freiberufler:innen im kulturellen Bereich selbst versichern. Neben der unzureichenden Datenlage stellt eine bislang fehlende empirische Kategorisierung von Berufen in der kulturellen Bildung die größte Herausforderung dar. Die Analysen erforderten also die Entwicklung einer Gruppierung von Berufsgruppen entlang der Klassifikation der Berufe (KldB 2010): Die Beschäftigten konnten in drei Gruppen kategorisiert werden, von denen zwei einem engen Begriffsverständnis kultureller Bildung folgen und die dritte Gruppe nur noch im weitesten Sinne Berührungspunkte zum Feld aufweist. Zu der als „kulturschaffende Berufe“ bezeichneten Gruppe zählen Per-

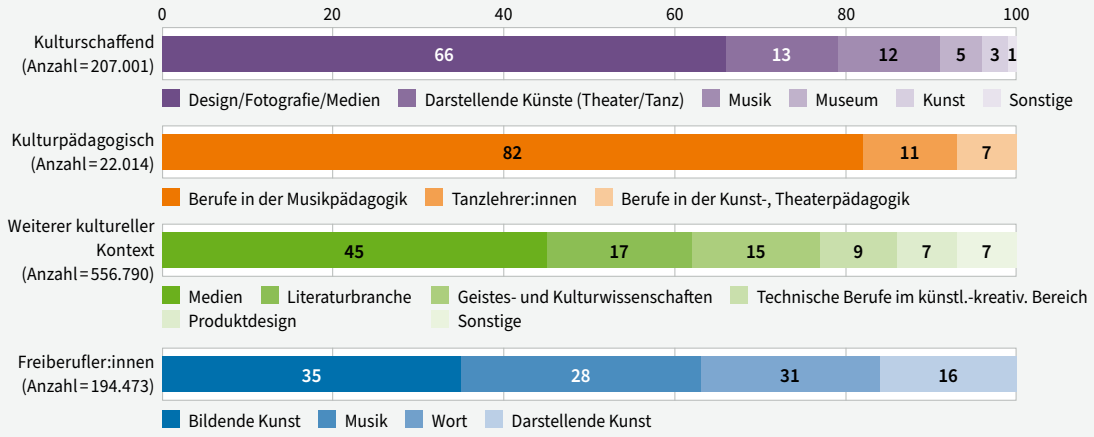
Abb. B4-1: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte in Berufen der kulturellen Bildung mit soziodemografischer und qualifikationsbezogener Zusammensetzung

Berufsgruppe	Personalbestand (Anzahl in Tsd.)	Veränderung ggb. 2014 (in %)	Frauenanteil	Quote: ohne Abschluss	Quote: Akademiker:innen	Anteil über 55-Jährige	Teilzeitquote	Quote: geringfügig Beschäftigte
Kulturschaffend (2022)	207.001	+8	52	10	40	16	26	9
Kulturpädagogisch (2022)	22.014	+7	59	5	72	40	75	14
Weiterer kultureller Kontext (2022)	556.790	+34	57	8	50	15	30	6
Nachrichtlich: Freiberufler:innen (2021) versichert in der KSK	194.473	+7	48	Keine Angabe				

Quelle: Beschäftigtenstatistik, Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

Stand: 31. März 2022. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden immer die Zahlen vom ersten Quartal, Stichtag 31. März, des jeweiligen Jahres betrachtet.

Abb. B4-2: Anteil der größten Berufsgruppen nach Beschäftigungsart in der kulturellen Bildung im Jahr 2022 (in %)



Quelle: Beschäftigtenstatistik, Bundesagentur für Arbeit, Statistik der Künstlersozialkasse (KSK), eigene Berechnungen, Stand 31. März 2022

sonen wie Musiker:innen oder Schauspieler:innen, die beruflich einer musisch-ästhetischen Tätigkeit nachgehen. Als „Kulturpädagog:innen" werden pädagogische Berufe mit musisch-ästhetischem Bezug zusammengefasst, z. B. Kunst- und Theaterpädagog:innen. Zu der dritten Gruppe zählen all jene Berufe, die einem weiteren kulturellen Kontext zuzuordnen sind, wie beispielsweise Autor:innen, Kunsttherapeut:innen oder Musikinstrumentebauer:innen (Annex **B.6**).

Berechnet man den Anteil der ca. 786.000 sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Berufen der kulturellen Bildung an allen Erwerbstätigen in Deutschland, zeigt sich, dass die Beschäftigten dieser Gruppe etwa 2 % ausmachen. Zum Vergleich: Mit knapp 10 % üben die meisten Erwerbstätigen Berufe in der Unternehmensführung und -organisation aus, gefolgt von 6 % in medizinischen Gesundheitsberufen. Mit Blick auf die Beschäftigungsverhältnisse zeigt sich, dass mit 14 % die meisten Personen in der Gruppe der kulturpädagogischen Berufe geringfügig beschäftigt sind (Abb. **B4-1**). Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass in diesen Berufen möglicherweise seltener eine Vollzeitperspektive eröffnet wird, mehrere Anstellungen oder freiberufliche Arbeit also häufig kombiniert werden (müssen). Über alle Gruppen der Beschäftigten hinweg zeigt sich, dass der Frauenanteil über der Hälfte liegt und der Anteil an Beschäftigten ohne beruflichen Abschluss knapp 8 % ausmacht (Abb. **B4-1**). Wendet man den Blick von den Beschäftigungsbedingungen auf die Tätigkeitsfelder, so zeigt sich, dass innerhalb der Gruppe der kulturschaffenden Beschäftigten knapp zwei Drittel im Bereich Design, Medien und Fotografie tätig sind, etwa 13 % in der darstellenden Kunst, 12 % in der Musik. Die Gruppe der kulturpädagogischen Beschäftigten macht mit Abstand die kleinste Gruppe aus und kann nicht in Tätigkeitsfelder eingeteilt werden, sondern ordnet sich nach Berufen, dort sind überwiegend Beschäftigte in Berufen der Musikpädagogik tätig. Betrachtet man die weitaus größte Beschäftigtengruppe, deren Berufe einem sehr weiten Verständnis kultureller Bildung folgen, sind dort die meisten in Medienberufen beschäftigt (45 %), gefolgt von Beschäftigten in der Literaturbranche (17 %) und den Geistes- und Kulturwissenschaften (15 %) (Abb. **B4-2**). Die Anzahl aller Beschäftigten ist seit 2014 gewachsen, die Gruppe der Beschäftigten im weiteren kulturellen Kontext verzeichnet mit 34 % den größten Anstieg (Abb. **B4-1**).

Insgesamt zeigt sich, dass der unumstritten großen Bedeutung des Personals eine ausgesprochen unbefriedigende Datenverfügbarkeit gegenübersteht. Da nicht einmal der Bestand des Personals verlässlich abgebildet werden kann, sind die Personalbedarfe nur zu erahnen. Wünschenswert wäre aber vor allem, mehr darüber zu erfahren, wie die Gewichtung zwischen kulturellen und pädagogischen Qualifikationen auf der einen sowie Tätigkeiten auf der anderen Seite in den einzelnen Berufsfeldern ausgestaltet ist. Aussagen über das vorherrschende Professionsverständnis und mögliche Hinweise auf erforderliche Maßnahmen der Professionalisierung können andernfalls auch künftig nicht auf empirisch gesicherter Basis gegeben werden.

Personalressourcen: Qualifikation für Berufe der kulturellen Bildung

B5

Die Qualität von Angeboten oder Aktivitäten kultureller Bildung hängt nicht nur von der Verfügbarkeit des Personals ab, sondern auch maßgeblich von der Professionalität derer, die das Angebot anleiten. Auch in der kulturellen Bildung kommt dem pädagogischem und künstlerischem Personal eine Schlüsselrolle zu. Daher ist es wichtig, dass sich ausreichend viele Personen für eine Beschäftigung im Bildungs- oder Kulturwesen qualifizieren. Es gibt verschiedene nichtakademische Ausbildungen und Studiengänge an Hochschulen, die auf die professionelle Beschäftigung in Kulturberufen und pädagogischen Berufen mit kulturellem Schwerpunkt vorbereiten. Da ein großer Anteil der Beschäftigten im kulturellen Bildungsbereich einen Studienabschluss besitzt und die Datenlage bei den Auszubildenden limitiert ist (**B4**), werden im Folgenden exemplarisch Studiengänge als Qualifikationsmöglichkeit für dieses Arbeitsfeld betrachtet. Weil es kaum theoretische oder empirische Vorarbeiten dazu gibt, welche Studiengänge für den kulturellen Bildungsbereich qualifizieren können oder sollten, liegt in dem nachfolgenden Vorschlag, das breite Spektrum an Studienfächern mit Blick auf potenzielle Personalressourcen im Feld der kulturellen Bildung zu systematisieren, ein besonderer Mehrwert.

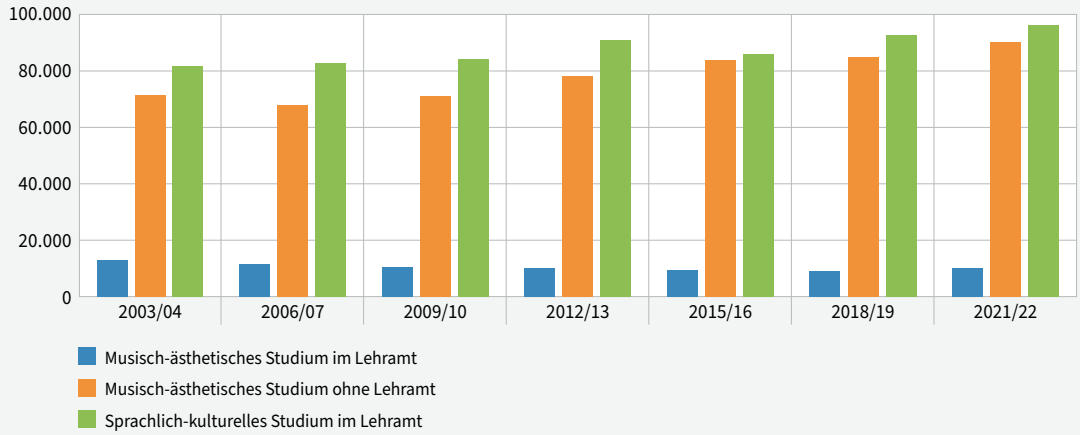
Um den Bereich relevanter Studiengänge einzugrenzen, orientierte sich die Zuordnung an der begrifflich-theoretischen Konzeptualisierung von kultureller Bildung (vgl. **A3**). Studiengänge, die dem Bereich kultureller Bildung zugeordnet werden, sollten als notwendige Bedingung einen kulturellen Bezug und als hinreichende Bedingung einen Bildungsbezug, der Kultur im weitesten Sinne mit einschließt, haben. Anhand dieser Kriterien werden die Studiengänge in zwei Kategorien gruppiert: Studiengänge, die zweifellos zum Studienfeld der kulturellen Bildung zählen, und Studiengänge, die im weiteren Sinne kulturelle Bildung umfassen. Zur erstgenannten Gruppe gehören alle Studiengänge mit musisch-ästhetischem Schwerpunkt, also die Studienbereiche der allgemeinen Kunst und Kunstwissenschaft, bildende Kunst, Gestaltung, darstellende Kunst, Film, Fernsehen und Theaterwissenschaft sowie Musik und Musikwissenschaft (vgl. im Detail Annex **B.7**). Hier werden einerseits alle Studierenden betrachtet, die ein Lehramt[1] anstreben, sich also mit großer Wahrscheinlichkeit im späteren Berufsleben mit der Vermittlung musisch-ästhetischer Inhalte in Schulen befassen werden. Andererseits werden auch jene Studierenden ohne Lehramt betrachtet, da ein Teil dieser Studierenden voraussichtlich in außerschulischen Lernwelten der kulturellen Bildung beschäftigt sein dürfte und somit von einem indirekten Bildungsbezug auszugehen ist. Die zweite Kategorie bilden die Studienfächer, in denen ein Kulturbezug im weiteren Sinne gegeben ist, insbesondere die verschiedenen Sprach-, Regional- und Kulturwissenschaften. Hier werden wiederum nur Lehramtsstudierende betrachtet, sodass ein direkter Bezug zu späteren Tätigkeiten in Schule und Unterricht mehr als wahrscheinlich ist.

Im Wintersemester 2021/22 gibt es insgesamt fast 3 Millionen Studierende in Deutschland. Davon sind etwa 3 % in den verschiedenen, zuvor beschriebenen Studiengängen der kulturellen Bildung[2] eingeschrieben. Damit gibt es in den musisch-ästhetischen Fächern insgesamt etwa so viele Studierende wie im Studienfach Psychologie oder Maschinenbauwesen. Bemerkenswert ist auch, dass fast die Hälfte aller Lehramtsstudierenden in Deutschland im Erstfach einen kulturbezogenen Studienschwerpunkt hat. So studieren 8 % aller Lehrämter ein Erstfach des musisch-ästhetischen Bereichs und weitere 36 % in Germanistik, Anglistik und anderen, dem weiten Kulturbegriff zugeordneten Studienfächern (vgl. Hochschulstatistik). Der Studierendenanteil der Lehrämter im musisch-ästhetischen Bereich sank im Zeitraum von 2003 bis 2018 stetig (Abb. **B5-1**). Der Studienbereich der Gestaltung ist im Wintersemester 2021/22 mit einem Drittel aller Studierenden im musisch-ästhetischen Bereich der am stärksten besuchte (Abb. **B5-2**). Die Geschlechterdifferenz mit mehr weiblichen als männlichen Studierenden ist dabei seit 2003/04 relativ konstant geblieben (vgl. Hochschulstatistik).

1 Die Lehramtsstudierenden werden jeweils nach ihrem Erstfach auf die Studienfächer gruppiert. Aussagen über ihre Zweitfächer sind demnach nicht möglich.

2 Beinhaltet Studierende, die ein Lehramt anstreben, und Studierende, die kein Lehramt anstreben.

Abb. B5-1: Anzahl der Studierenden von Wintersemester 2003/04 bis Wintersemester 2021/22 nach ausgewählten Fächern*

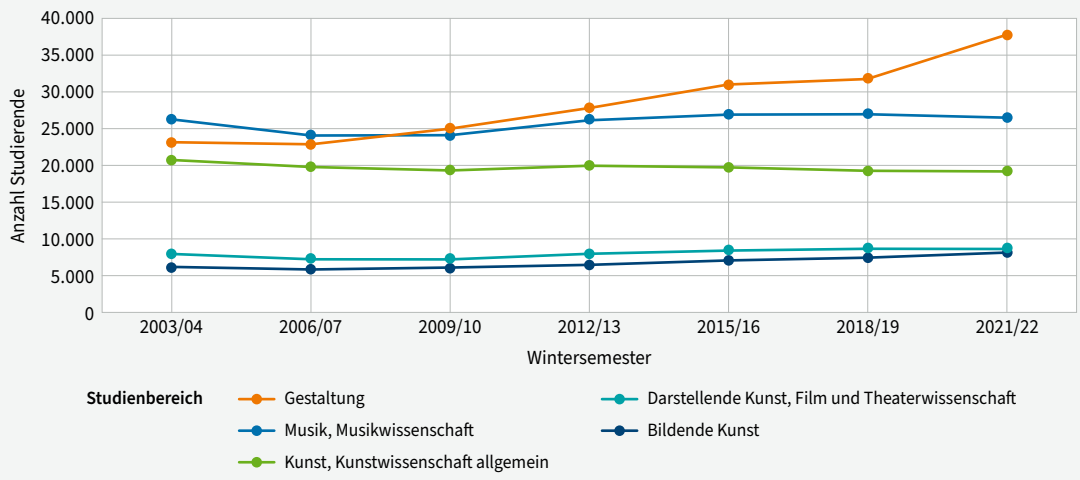


Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik; eigene Berechnung

** Annex **B.7***

Hervorzuheben ist abschließend, dass von einer Betrachtung der Studierenden keine Rückschlüsse auf die zukünftige Personalausstattung im Bereich der kulturellen Bildung gezogen werden können. Weder schließen alle Studierenden ihr Studium erfolgreich ab, noch ist in jedem Fall ihre berufliche Laufbahn inhaltlich mit ihrem Studienabschluss verknüpft. Wünschenswert wäre zudem eine bessere Datenlage im Bereich der Berufsausbildung, ohne die das Bild der Qualifikationswege in dieses Arbeitsfeld unvollständig bleiben muss. Die Zahl der Menschen, die sich für eine kulturell bildende Ausbildung oder ein Studium entscheiden, ist auch deswegen steuerungsrelevant, weil sie nicht zuletzt ein Ausdruck der vorgelagerten individuellen Erfahrungen, Interessen und Bedeutungszuschreibungen in der Kindheit und Jugend ist. Wie viele und welche Kinder und Jugendlichen über die verschiedenen Zugänge zur Kultur bestimmte Erfahrungen machen, wird im folgenden Kapitel thematisiert (vgl. **C1–C5**).

Abb. B5-2: Anzahl der Studierenden im musisch-ästhetischen Bereich* nach Studienbereich von Wintersemester 2003/04 bis Wintersemester 2021/22



Quelle: Hochschulstatistik (Statistisches Bundesamt), eigene Berechnung

** Beinhaltet Studierende, die ein Lehramt anstreben, und Studierende, die kein Lehramt anstreben (Annex **B.7**).*

Annex B –
Ergänzende Erläuterungen und Tabellen zu Teil B

B

Annex B.1: Anzahl ausgewählter Einrichtungen von 2019 nach Bundesländern

Land	Musik-schulen	Volkshoch-schulen	Biblio-theken	Museen und Aus-stellungs-häuser	Davon		Theater-spielstätten	Kinospiel-stätten
					Museen	Aus-stellungs-häuser		
	2019							
Deutschland	929	888	8.567	7.339	6.834	505	774	1.734
Baden-Württemberg	214	169	1.195	1.313	1.237	76	93	255
Bayern	216	180	1.830	1.251	1.196	55	99	284
Berlin	12	12	72	243	186	57	40	96
Brandenburg	25	20	243	339	324	15	33	63
Bremen	2	2	14	1.313	34	4	11	12
Hamburg	2	1	38	1.251	62	14	12	32
Hessen	66	32	660	243	417	26	43	129
Mecklenburg-Vorpommern	17	8	92	339	215	10	42	77
Niedersachsen	74	57	886	733	683	50	46	179
Nordrhein-Westfalen	159	131	1.672	897	797	100	125	275
Rheinland-Pfalz	42	66	618	511	484	27	33	68
Saarland	8	16	87	95	88	7	5	25
Sachsen	25	16	494	1.313	390	16	70	90
Sachsen-Anhalt	20	15	237	1.251	235	13	59	41
Schleswig-Holstein	22	140	161	243	243	17	20	60
Thüringen	25	23	268	339	243	18	43	48

Quelle: Verband deutscher Musikschulen, Statistische Jahrbücher; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Volkshochschul-statistik; Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen, Deutsche Bibliotheksstatistik; Institut für Museumsforschung, Museumsstatistik Gesamtaushebungen; Deutscher Bühnenverein, Theaterstatistik; Filmförderanstalt, Kinoergebnis

Annex B.2: Personelle Ausstattung in künstlerischen Fächern 2014/15 im Schulartvergleich

	Anteil der Schulen mit 0 VZÄ im Fach …			Durchschnittliche Anzahl an Lehrkräfte-VZÄ je 100 Schüler:innen			
	Musik	Kunst	Werken	Alle Fächer	Musik	Kunst	Werken
	in %			Mittelwert (Standardabweichung)			
Alle Schularten	5,3	0,6	28,5	1,0 (1,3)	0,6 (0,7)	0,9 (0,8)	0,7 (1,1)
Hauptschule (Volksschule)	11,7	0,9	0	1,4 (1,5)	1,0 (0,8)	1,5 (0,8)	1,4 (1,2)
Realschule	6,2	0	18,3	0,8 (0,8)	0,4 (0,2)	0,7 (0,5)	0,4 (0,3)
Schule mit mehreren Bildungsgängen	1,4	2,8	21,4	0,8 (2,2)	0,6 (1,4)	0,8 (1,4)	0,9 (2)
Integrierte Gesamtschule	0	0	23,9	0,8 (0,7)	0,4 (0,2)	0,7 (0,3)	0,5 (0,2)
Gymnasium	0	0	91,7	0,7 (0,6)	0,4 (0,2)	0,4 (0,2)	0,0 (0,1)

Quelle: NEPS SC3 [Datensatz, Version 11.0.1], Welle 5 (2014/15), Fallzahl von n = 143, eigene Berechnungen mit gewichteten Daten

Annex B.3: Verteilung der allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs I 2014/15 nach ihrem Schulprofil (in % der Schulen)

Profil	Anteil in %
Kein Profil	53,0
Naturwissenschaften/Mathematik	20,4
Neusprachlich	14,7
Sonstiges	14,6
Musisch	13,9
Sport	9,9
Altsprachlich	3,7
Gesellschaftswissenschaften	2,7

Quelle: NEPS SC3 [Datensatz, Version 11.0.1], Welle 5 (2014/15), Fallzahl von n = 161, eigene Berechnungen mit gewichteten Daten, Mehrfachauswahl von Profilen durch die Befragten möglich

Annex B.4: Anmerkungen zu den Kategorien der Stundentafelanalyse

„Künstlerische Fächer“ beinhaltet im Primarbereich die Fächer (bildende) Kunst, Musik, (technisches) Werken, Schulgarten, Gestalten, darstellendes Spiel, textiles Gestalten und ästhetische Bildung in verschiedenen Kombinationen sowie im Sekundarbereich die Fächer Musik, Kunst, Werken, Gestalten, Textilgestaltung und Theater/darstellendes Spiel in verschiedenen Kombinationen. Technisches Werken wurde im Sekundarbereich (anders als im Primarbereich) nicht in die künstlerischen Fächer eingeschlossen.

Die anteilig künstlerischen Kontingente beinhalten alle Angaben aus Stundentafeln, in denen ein Stundenkontingent angegeben wurde, das sowohl mindestens eins der genannten künstlerischen Fächer einschließt als auch mindestens ein anderes. Im Primarbereich zählen dazu „Kunst, Musik, Textillehre, Technik und Sport“ (Schleswig-Holstein), „Musik, Sport, Bildende Kunst/Textiles Gestalten und Werken“ (Rheinland-Pfalz), „Sachunterricht inkl. Textilarbeit und technisches Werken“ (Bremen) sowie „Heimat- und Sachkunde, Werken, Schulgarten, Musik und Kunst“ (Thüringen), im Sekundarbereich im Gymnasialbildungsgang „Kunst, Musik und Sport“ (Schleswig-Holstein). Unter „Wahlpflicht kulturell” werden alle Wahlpflichtstunden gefasst, in denen Schüler:innen die Wahl zwischen mindestens einem künstlerischen Fach und mindestens einem anderen Fach haben. Wahlpflichtstunden, in denen nur zwischen Kunst und Musik gewählt werden kann, werden zu den Pflichtstunden gezählt.

Annex B.5: Anmerkungen zur Standardisierung im Rahmen der Stundentafelanalyse

Zum Bestimmen der Wochenstunden wurde auf 45-minütige Unterrichtsstunden standardisiert, zur Bestimmung der Gesamtstunden auf 60-minütige Zeitstunden. Auch in Bundesländern mit verpflichtender 10. Klasse wurde auf neun Schuljahre standardisiert. In Stundentafeln, in denen die 10. Klasse nicht getrennt angegeben wird, wird sie in der kleinsten angegebenen Einheit herausgerechnet. Es werden Gymnasien ohne besonderen Schwerpunkt betrachtet. In Bayern, wo es nur Gymnasien mit besonderen Schwerpunkten gibt, wird die Stundenzahl zwischen den Stundentafeln der sechs Schwerpunkte gemittelt. Eine leichte, nicht vermeidbare Verzerrung ist möglich, da Gymnasien mit musischem Schwerpunkt hier einbezogen sind, in den anderen Bundesländern jedoch nicht. Beim Bestimmen der deutschlandweiten Durchschnittswerte wird Schleswig-Holstein nicht mit einbezogen, da die künstlerischen Fächer dort immer im Kontingent mit anderen Fächern angegeben werden. In den anderen Bundesländern werden jeweils nur die Pflichtstunden in künstlerischen Fächern betrachtet. Die Kontingente, die diese Fächer nur anteilig beinhalten, wurden nicht mit einbezogen.

Annex B.6: Kategorisierung Berufsuntergruppen

Die Bundesagentur für Arbeit veröffentlicht in der Beschäftigungsstatistik quartalsweise Daten zu allen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten Deutschlands, sortiert nach Berufen. Die Grundlage bildet das Meldeverfahren zur Sozialversicherung aller Arbeitnehmer:innen. Neben der Anzahl der sozialversicherungspflichtigen Arbeitnehmer:innen werden weitere soziodemografische Merkmale wie das Alter, der Berufsabschluss sowie das Beschäftigtenverhältnis der Arbeitnehmer:innen erfasst. Freiberufler:innen und Beamt:innen werden aufgrund ihres Beschäftigungsverhältnisses nicht in der Statistik erfasst. Die Einteilung in Berufe erfolgt durch die Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010) und ist nach Berufsgruppen und -untergruppen gegliedert. Die Berufsgruppen wurden induktiv in drei Kategorien eingeordnet: „kulturschaffend“, „kulturpädagogisch“ und „weiterer kultureller Kontext“. Die eingeordneten Berufsuntergruppen wurden in einem zweiten Schritt nach Möglichkeit in Tätigkeitsfelder eingeteilt.

B

Fortsetzung Annex B.6: Kategorisierung Berufsuntergruppen

Kulturschaffend
Kunst
9330 Berufe Kunsthandwerk, bildend. Kunst (oS) | 9331 Berufe in der Bildhauerei | 9332 Kunstmaler/innen, Zeichner/innen | 9338 Berufe Kunsthandwerk, bild. Kunst (ssT) | 9339 Aufsicht – Kunsthandwerk, bildende Kunst
Musik
9411 Musiker/innen | 9412 Sänger/innen | 9413 Dirigenten/Dirigentinnen | 9414 Komponisten/Komponistinnen | 9418 Musik-, Gesangs-, Dirigententätigk. (ssT)
Darstellene Künste (Theater/Tanz)
9440 Berufe Theater-, Film-, Fernsehproduk.(oS) | 9441 Berufe in der Regie | 9448 Berufe Theater-, Film-, Fernsehprod. (ssT) | 9449 Aufsicht, Führung-TheaterFilm, Fernsehprod
9421 Schauspieler/innen |9422 Tänzer/innen, Choreografen/innen | 9428 Berufe Schauspiel Tanz, Bewegungskunst (ssT)
Museum
9470 Museumsberufe (o.S.) | 9471 Berufe Museums- und Ausstellungstechnik | 9472 Kunstsachverständige | 9479 Führung – Museum
Design/Fotografie/Medien
2321 Berufe Digital-, Printmediengestaltung | 2322 Berufe Grafik-Kommunikations-, Fotodesign | 2328 Berufe technische Mediengestaltung (ssT) | 2329 Aufsicht, Führung-Techn. Mediengestaltung
2331 Berufe in der Fototechnik | 2332 Berufe in der Fotografie | 2339 Aufsicht – Fototechnik und Fotografie | 2821 Berufe im Modedesign
sonstige
9124 Berufe in Medien-, Theaterwissenschaft
Kulturpädagogisch
8441 Berufe in der Musikpädagogik | 8443 Berufe in der Kunst-, Theaterpädagogik
8453 Tanzlehrer/innen
Weiterer kultureller Kontext
handwerkliche Berufe im künstlerischen Bereich
9341 Berufe kunsthandwerkl. Keramikgestaltung | 9342 Berufe kunsthand. GlasKeram, Porzellanmal. | 9343 Berufe kunsthandwerkliche Glasbläserei | 9349 Aufsicht-Kunsthandw. Keramik, Glasgestalt.
9351 Berufe kunsthandwerkl. Metallgestaltung | 9352 Kunsthandw. Schmuckherst., Edelsteinbearb. | 9353 Berufe in der Gravur | 9359 Aufsicht-Kunsthandwerkl. Metallgestaltung
9360 Berufe im Musikinstrumentenbau (o.S.) | 9361 Berufe im Streich-, Zupfinstrumentenbau | 9362 Berufe im Holzblasinstrumentenbau | 9363 Berufe im Metallblasinstrumentenbau | 9364 Berufe im Klavier- und Cembalobau | 9365 Berufe im Orgel- und Harmoniumbau | 9368 Berufe im Musikinstrumentenbau (s.s.T.) | 9369 Aufsicht – Musikinstrumentenbau
technische Berufe im künstlerischen-kreativen Bereich
9451 Berufe Veranstaltungs- und Bühnentechnik | 9452 Berufe in der Kameratechnik | 9453 Berufe in der Bild- und Tontechnik | 9458 Berufe Veranstalt.-Kamera-, Tontech.(ssT) | 9459 Aufsicht-Veranstaltungs-Kamera-, Tontech.
9461 Berufe i. d. Bühnen- und Kostümbildnerei | 9462 Berufe in der Requisite | 9469 Aufsicht-Bühnen-, Kostümbildn., Requisite
Fachhandel im künstlerischen Bereich
6251 Berufe im Buchhandel | 6252 Berufe im Kunst- und Antiquitätenhandel | 6253 Berufe im Musikfachhandel
Medien
9211 Berufe in Werbung und Marketing
9230 Verlags- und Medienkaufleute (o.S.) | 9238 Verlags- und Medienkaufleute (s.s.T.) | 9239 Führung – Verlags- und Medienwirtschaft
Produktdesign
9310 Berufe im Produkt- und Industriedesign
9321 Berufe in der Innenarchitektur | 9322 Berufe im visuellen Marketing | 9323 Berufe in der Raumausstattung | 9329 Aufsicht-Innenarchitektur, Raumausstatt.
Literaturbranche
9241 Redakteure/innen, Journalisten/innen | 9242 Lektoren/innen | 9243 Autoren/Autorinnen, Schriftsteller/innen | 9249 Führung – Redaktion und Journalismus
Unterhaltung
9430 Berufe in Moderation, Unterhaltung (oS) | 9431 Komiker/innen, Kabarettisten/innen | 9432 Zauberer/innen, Illusionisten/innen | 9433 Hörfunk-, Fernsehmoderatoren/innen | 9434 Berufe im Bereich Glücks- und Wettspiel | 9438 Berufe in Moderation, Unterhaltung (ssT)
Therapeutische Berufe
8174 Berufe in der Musik-, Kunsttherapie
Geistes- und Kulturwissenschaften
9110 Berufe in Sprach-, Literaturwissen.(oS) | 9111 Berufe in der Germanistik | 9112 Berufe in der Anglistik, Amerikanistik | 9113 Berufe in der Romanistik | 9114 Berufe i. d. Slawistik, verw. Bereichen | 9115 Berufe in der Arabistik, Orientalistik | 9116 Berufe Sprach-, Literaturwis. asiat. Raum | 9117 Berufe in der Altphilologie | 9118 Berufe Sprach-, Literaturwissensch. (ssT)
9121 Berufe in Philosophie, Religion, Ethik | 9122 Berufe in Geschichtswissenschaften | 9123 Berufe in der Archäologie | 9125 Berufe in der Regionalwissenschaft | 9126 Berufe in der Anthropologie, Ethnologie | 9131 Berufe in der Politologie | 9132 Berufe in der Soziologie | 9133 Berufe in der Erziehungswissenschaft | 9138 Berufe Gesellschaftswissenschaften (ssT)
Sonstige
8445 (Fremd-)Sprachenlehrer/innen

Annex B.7: Anzahl der Studierenden in Studiengängen mit musisch-ästhetischem Schwerpunkt und sprachlich-kulturellem Schwerpunkt

Die Kategorie „Studiengänge mit musisch-ästhetischem Schwerpunkt“ entspricht der Fächergruppe „Kunst, Kunstwissenschaft“ der Hochschulstatistik. Die Kategorie „Studiengänge mit sprachlich-kulturellem Bezug“ besteht aus einzelnen Studienbereichen der Fächergruppe „Geisteswissenschaften“. Jedoch wurden einige Studienbereiche, die in der Hochschulstatistik zur Fächergruppe Geisteswissenschaften gehören, ausgeschlossen (z. B. Theologie, Geschichte und Erziehungswissenschaften). Für beide Studiengänge werden Daten für Studierende erhoben, die kein Lehramt studieren, wie auch Daten für Studierende, die ein Lehramt anstreben.

Anzahl der Studierenden in Studiengängen mit musisch-ästhetischem Schwerpunkt und sprachlich-kulturellem Schwerpunkt im Studienjahr 2002/03 sowie 2021/2022 (sortiert nach Gesamtanzahl, Geschlecht und Lehramt).

Jahr	2003/04						2021/22					
	Alle			Davon Lehramt			Alle			Davon Lehramt		
Studierende	Gesamt	*Männlich*	*Weiblich*	Gesamt	*Männlich*	*Weiblich*	Gesamt	*Männlich*	*Weiblich*	Gesamt	*Männlich*	*Weiblich*
Gesamtstudierende	**2.019.465**	***1.061.544***	***957.921***	**209.834**	***67.370***	***142.464***	**2.941.915**	***1.466.282***	***1.475.633***	**265.170**	86.574	178.596
Musisch-ästhetisch												
Gesamt	**84.268**	***30.365***	***53903***	**12.856**	***3.355***	***9.501***	**100.364**	***36.303***	***64.061***	**10.150**	***3.130***	***7.020***
Davon Studienbereich …												
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	20.797	*4.205*	*16.592*	5.213	*889*	*4.324*	19.112	*3.947*	*15.165*	4.311	*769*	*3.542*
Bildende Kunst	6.150	*2.712*	*3438*	180	*40*	*140*	8.210	*3.400*	*4.810*	145	*25*	*120*
Gestaltung	23.087	*9.002*	*14.085*	1.352	*239*	*1.113*	37.813	*13.019*	*24.794*	268	*46*	222
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	7.955	*3.073*	*4.882*	140	*31*	*109*	8.695	*3.212*	*5.483*	234	*62*	*172*
Musik, Musikwissenschaft	26.279	*11.373*	*14.906*	5.971	*2.156*	*3.815*	26.534	*12.725*	*13.809*	5.192	*2.228*	*2.964*
Sprachlich-kulturell												
Gesamt				**81.631**	***19751***	***61.880***				**95.936**	***22.960***	***72.976***
Davon Studienbereich …												
Sprach- und Kulturwissenschaften bzw. Geisteswissenschaften allgemein				71	*16*	*55*				8.119	*1.172*	*6.947*
Allgemeine und vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft				0	*0*	*0*				0	*0*	0
Altphilologie Neugriechisch				2.064	*863*	*1.201*				1.546	*658*	*888*
Germanistik				46.613	*9.857*	*36.756*				46.761	*9.460*	37.301
Anglistik Amerikanistik				24.648	*7.322*	*17.326*				31.320	*9.693*	*21.627*
Romanistik				7.649	*1.525*	*6.124*				7.161	*1.680*	5.481
Slawistik Baltistik Finnougristik				386	*92*	*294*				280	*72*	*208*
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften				200	*76*	*124*				425	*133*	*292*
Medienwissenschaft				0	*0*	*0*				324	*92*	*232*

Anmerkung: Daten stammen aus Fachserie 11, Reihe 4.1 vom Statistischen Bundesamt.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik (Fachserie 11, Reihe 3.4), eigene Berechnungen

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. wbv Media. https://doi.org/10.3278/6001820hw

Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2019). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Second revised edition). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0

Bundesagentur für Arbeit. (2015). *Arbeitsmarkt in Zahlen, Sozialversicherungspflichtig und geringfügig Beschäftigte nach der ausgeübten Tätigkeit der Klassifikation der Berufe (KldB 2010) und ausgewählten Merkmalen*.

Bundesagentur für Arbeit. (2022). *Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Tabellen, Beschäftigte nach Berufen (KldB 2010) (Quartalszahlen).*

Deutscher Bühnenverein e.V. (2019). *Theaterstatistik 2009–2019*. Köln

Deutsches Institut Für Erwachsenenbildung DIE. (2022). *Volkshochschul-Statistik 2009–2019* (1.0.0) [Data set]. GESIS. https://doi.org/10.4232/1.13953. Bonn

Filmförderungsanstalt (FFA). (2019). *Das Kinoergebnis 2009–2019*. www.ffa.de

Hattie, J., & Zierer, K. (2021). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning" für die Unterrichtspraxis* (5. unveränderte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen (hbz). (2019). *Deutsche Bibliotheksstatistik (DBS) 2009–2019*. Köln

Institut für Museumsforschung (IfM). (2020). *Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für die Jahre 2009–2019*.

Künstlersozialkasse (KSK). (o. J.). *Versichertenbestand 1991–2020*. https://www.kuenstlersozialkasse.de/service/ksk-in-zahlen. Abgerufen am 14.02.2023.

Rat für Kulturelle Bildung. (2015). *Jugend/Kunst/Erfahrung: Horizont 2015: Eine Repräsentativbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach (IfD) initiiert vom Rat für kulturelle Bildung, ergänzt um repräsentative Ergebnisse aus einer parallelen IfD-Bevölkerungsumfrage* (E. Liebau, A. van Hooven & C. Rittelmeyer, Hrsg.; 1500 Stück). Druckerei Gilbert & Gilbert.

Richter, D., Stanat, P., & Pant, H. A. (2014). Die Rolle der Lehrkraft für die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, *60*(2), 181–183.

Rürup, M. (2019). Schulautonomie in Deutschland – ein Dauerthemader Schulreform. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 61–75). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:18141

Statistisches Bundesamt (Destatis). (2022). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen 2003–2022* (Reihe 4.1; Fachserie 11). Wiesbaden.

Stute, D., & Wibbing, G. (2014). Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung. In *Kulturelle Bildung Online*. Bundesakademie für Kulturelle Bildung. https://doi.org/10.25529/92552.122

van den Brink, H. (2018). *Kindliche Nutzerwelten in der kulturellen Bildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20770-0

Verband deutscher Musikschulen e.V. (VdM). (2020). *Statistische Jahrbücher der Musikschulen in Deutschland 2009–2019. Bonn*

C Nutzung

Individuelle Zugänge zu und Beteiligung an kultureller Bildung

Margot Belet, Yannick Stelter, Stefan Kühne

C

Einleitung

Die in Teil **B** beschriebenen Gelegenheitsstrukturen kultureller Bildung – wie etwa Einrichtungen, die Ausstattung der Schulen und ihre Kooperationen mit außerschulischen Kultureinrichtungen – bieten Menschen auf diverse Weise die Möglichkeit, sich kulturell zu beteiligen. Ob und wie sie tatsächlich genutzt werden, ist am Ende aber eine individuelle Entscheidung (vgl. Theurer et al., 2020). Informationen über die Inanspruchnahme von und individuelle Erfahrungen mit Strukturen kultureller Bildung bieten eine Basis für die Weiterentwicklung von kulturellen Bildungsmaßnahmen und -konzepten (vgl. Keuchel, 2013a). Wegen der staatlichen Förderung ist das Angebot von Kultureinrichtungen in Deutschland, etwa im Vergleich zu den USA, nicht so stark von Interessen des potenziellen Publikums oder privaten Förder:innen beeinflusst (vgl. Mandel, 2017). Gerade deswegen ist es umso wichtiger, die Nachfrage bereits geschaffener Strukturen kontinuierlich zu beobachten, um gegebenenfalls nachsteuern zu können.

Auf Basis der aktuellen Datenlage ist es jedoch kaum möglich, auszuwerten, wie gut kulturelle Bildungsangebote und das Nutzungsverhalten von Individuen zusammenpassen. Während amtliche bzw. Verbandsstatistiken in der Regel Aspekte der Gelegenheitsstrukturen des Feldes beschreiben und allenfalls grob die Häufigkeit der Teilnahme umfassen, haben Studien, die (Nicht-)Teilnehmende befragen, oft einen qualitativen Fokus. Der hilft zwar dabei, Trends explorativ zu entdecken und Theorien zu bilden, führt aber nicht zu repräsentativen, standardisierten Daten, die Vergleiche zwischen Zielgruppen und über die Zeit ermöglichen (vgl. **A4**; Keuchel, 2013a). Solche Informationen bieten lediglich einige große Befragungen, wie das Nationale Bildungspanel (NEPS) des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe, der Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A) des Deutschen Jugendinstituts, die Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) und das Sozioökonomische Panel (SOEP) (vgl. Grgic & Rauschenbach, 2013).

Das NEPS (vgl. Blossfeld & Roßbach, 2019) und die AID:A-2019-Studie (vgl. Kuger et al., 2020) sind die zentralen Datenquellen dieses Teils des Buches, weil sie im Verhältnis zu anderen Surveys die differenziertesten Informationen über die kulturellen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen enthalten. Beide Studien sammeln regelmäßig Informationen von der frühen Kindheit bis zum jungen Erwachsenenalter (bis 33 Jahre in AID:A, im NEPS weit darüber hinaus). Trotzdem teilen beide zwei wichtige Einschränkungen: 1) Kulturelle Aktivitäten sind nur ein kleiner Teil des Erhebungsprogramms – es gibt also weder Raum für eine umfassende Beschreibung der Vielfalt an kulturellen Zugängen noch der jeweils angeregten Lern- und Bildungsprozesse, und 2) liegt dabei der Fokus auf dem Freizeitverhalten, während die Nutzung von formalen kulturellen Bildungsoptionen, wie etwa in der Schule, kaum abgefragt wird und auch für den non-formalen Bereich, wie etwa Musik- und Volkshochschulen, nur vereinzelt Informationen vorliegen. Zusammengefasst kann also nur ein kleiner Ausschnitt des kulturellen Freizeitverhaltens von Kindern und Jugendlichen beleuchtet werden, und selbst für diesen Ausschnitt fehlt eine Verbindung zu den vorhandenen Gelegenheitsstrukturen (vgl. Teil **B**).

Für künftige Berichte könnte man die Erkenntnisse aus den genannten Surveys um Einblicke aus nationalen und internationalen Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU/PIRLS, TIMSS oder dem Bildungstrend des IQB ergänzen. Deren Nachteil liegt wegen ihres Fokus auf Schulleistungen wiederum darin, nur punktuell kulturelle Aktivitäten zu erfassen, wie zum Beispiel die Nutzung von Bibliotheken. Weitere Impulse könnten Studien geben, die nicht in jeder Hinsicht für ein Monitoring geeignet sind, etwa weil sie nicht auf Dauer gestellt sind oder weil sie einen sehr spezifischen Fokus haben. Solche Studien bieten oft einzigartige Einblicke in kulturelle Aktivitäten, die sonst nicht erfasst werden. Beispiele sind Studien der Kindheits- und Jugendforschung, wie etwa die SHELL-Studie oder auch die KIM- und JIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Grgic & Rauschenbach, 2013). Ein weiteres Beispiel ist das Projekt „Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland“ (KuBiPaD) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, bei dem 2018 und 2021 dieselben Personen ab einem Alter von 15 Jahren befragt wurden (vgl. Otte et al., 2022). Mit den KuBiPaD-Daten können allgemeinere Befunde zumindest teilweise weiter vertieft werden – beispielsweise mit Blick auf die Art der Konzerte, die Befragte besu-

chen, oder die konkreten Themen außerunterrichtlicher Kurse an der Schule. Alle KuBiPaD-Befunde, die verwendet werden, sind das Ergebnis einer Sonderauswertung des KuBiPaD-Teams (Annex **C.1**).

Der nachfolgende Teil dieses Berichts soll zunächst einen Überblick darüber geben, wie Jugendliche sich in unterschiedlichen Lernkontexten an kultureller Bildung beteiligen (**C1**). Hier liegt der Fokus auf den wenigen Informationen, die aktuell zum formalen Bereich der Schule sowie zum nonformalen Bereich von außerunterrichtlichen Kursen vorliegen. Wie genau kulturelle Bildung in bestimmten Schulfächern integriert ist, welche (Lern-)Prozesse an einer Musik-, Kunst- oder Volkshochschule stattfinden oder wie genau weitere Institutionen kultureller Bildung – zum Beispiel Bibliotheken oder Kinos – genutzt werden, bleibt dabei datenbedingt unbeantwortet.

Anschließend werden zentrale Ergebnisse über die besser erfassten kulturellen Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen aufgezeigt (**C2**). Hier stehen vor allem Informationen darüber zur Verfügung, wie häufig bestimmte kulturelle Aktivitäten ausgeübt werden. Zudem ist es möglich, andere regelmäßige Freizeitoptionen (wie Sport oder Computerspiele) zu kulturellen Aktivitäten in Beziehung zu setzen und damit nach eher förderlichen oder hinderlichen Effekten für eine (kulturelle) Freizeitgestaltung zu fragen. Offen bleiben müssen dagegen die an dieser Stelle theoretisch zu berücksichtigenden ablaufenden Prozesse aus Nutzer:innenperspektive (vgl. **A3**), z. B. die Intensität, mit der kulturelle Aktivitäten ausgeübt werden, und die damit initiierten Selbsterfahrungsprozesse. Auch die Rolle des Internets als Kulturraum und die Frage, inwiefern dieser eine sinkende Nachfrage nach öffentlichen Kulturangeboten zur Folge haben kann, müssen trotz wachsender Bedeutung datenbedingt unberücksichtigt bleiben (vgl. Mandel, 2017).

Wie Individuen überhaupt mit kulturellen Bildungsoptionen in Berührung kommen (können), wird in einem eigenständigen Indikator thematisiert (**C3**). Die Entscheidung, sich mit Kultur auseinanderzusetzen, hängt mit Interessen zusammen, die am stärksten von den Eltern geprägt werden – Lehrkräfte oder der Freundeskreis werden von Schüler:innen weniger häufig als Auslöser genannt (vgl. Rat für Kulturelle Bildung, 2015). Abgesehen vom Austausch mit den Eltern werden auch andere Zugangswege in den Blick genommen, um sich Wissen über Kultur anzueignen. Sie ermöglichen eine erste Annäherung an die verstehend-kommunikative Reflexion kultureller Bildung (vgl. **A3**; Sekretariat der KMK, 2022). Auch auf den selbsttätig-kreativen Aneignungsmodus von Kultur wird punktuell eingegangen. Eine wiederum bedingt durch fehlende Daten offene Frage bleibt gleichwohl, welche Zusammenhänge zwischen eher passiven, oftmals rezeptiven Zugängen zur Kultur (z. B. Konzertbesuche) und den aktiveren Zugängen des Reflektierens (z. B. Elterngespräche) oder des eigenen künstlerischen Ausdrucks (z. B. Musizieren) bestehen.

Ein häufig formulierter Anspruch an kulturelle Bildung in Deutschland ist, Barrieren vielfältiger Art abzubauen und einer sozial diversen Bevölkerung kulturelle Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Mandel, 2017, S. 1). Soziale Disparitäten, die für Schulleistungen seit Langem empirisch beobachtet und kritisch diskutiert werden, sind deswegen auch für kulturelle Bildung eine bedeutsame Analyseperspektive. **C4** zeigt am Beispiel des Musizierens in der Freizeit, wie die in **C1–C3** beschriebenen Aktivitäten und Zugänge anhand von drei soziodemografischen Merkmalen – Sozialstatus, Geschlecht und Migrationshintergrund – vertieft werden können. Diese Analyseperspektive sollte zukünftig breiter erfolgen als hier im Bericht, der sich nur auf eine Aktivität (Musizieren) aus einer künstlerischen Sparte (Musik) in einem Lernkontext (Freizeit) bezieht.

Ebenso wie nicht alle Menschen in gleicher Weise kulturelle Bildungsoptionen nutzen, können sich die Möglichkeiten und Barrieren, sich mit (ausgewählten Formen von) kultureller Bildung auseinanderzusetzen, auch zwischen den Sparten erheblich unterscheiden. Als zweite querliegende Analyseperspektive neben den sozialen Disparitäten gilt es daher auch aus spartenspezifischer Perspektive zu konkretisieren und zu vertiefen. Dies erfolgt in **C5** am Beispiel der verhältnismäßig gut erfassten Sparte Musik.

C1

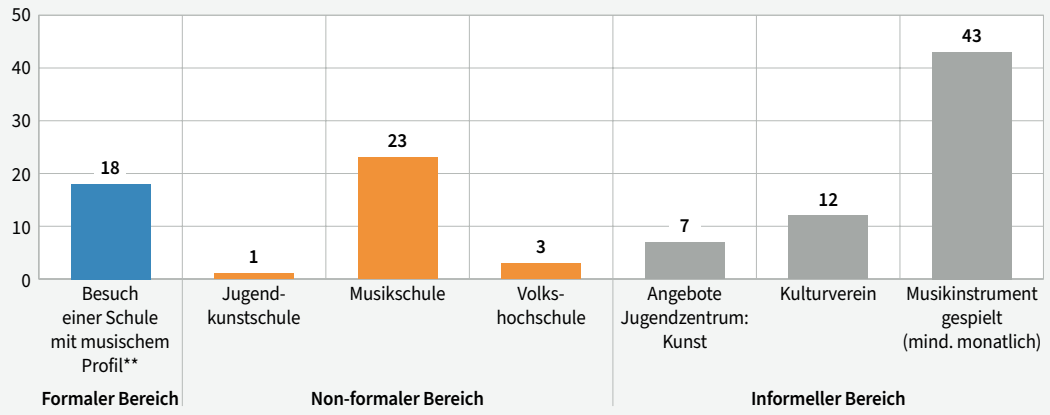
Kulturelle Bildungsbeteiligung in unterschiedlichen Lernkontexten

Der Kulturraum ist in der Kindheit und Jugend besonders vielfältig und komplex (vgl. Rat für Kulturelle Bildung, 2021). Viele unterschiedliche Orte bieten Gelegenheiten, sich mit Kultur zu beschäftigen (vgl. **B1**): Schulen, aber auch non-formale Kontexte und informelle, oft nichtprofessionell begleitete Lernmomente. Die aktuelle Empfehlung zur Kulturellen Kinder- und Jugendbildung der Kultusministerkonferenz (vgl. Sekretariat der KMK, 2022, S. 3) betont die Wichtigkeit einer Bildungs-, Kultur- und Jugendpolitik, die diese „unterschiedlichen Orte […] mit ihren spezifischen Arbeitsweisen anerkennt, miteinander vernetzt und aufeinander bezieht". Solche Wechselwirkungen können bislang nicht analysiert werden, gleichwohl werden nachfolgend punktuelle Einblicke in die Nutzung unterschiedlicher Lernkontexte gegeben.

Bei der Betrachtung der Beteiligung an ausgewählten kulturellen Bildungsoptionen von 15-Jährigen auf Basis von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) (Abb. **C1-1**) fällt zuerst die starke Teilnahme im informellen Bereich auf. So hat fast die Hälfte im vergangenen Monat mindestens einmal ein Musikinstrument gespielt, und mehr als ein Zehntel nimmt an Angeboten eines Kulturvereins teil. Im non-formalen Bereich sticht vor allem der Musikschulbesuch hervor. Von denen, die 2014/15 an einer Musik-, Jugendkunst- oder Volkshochschule waren, belegten sogar 92 % einen Kurs aus der Sparte Musik (Annex **C.2**). Aber auch ein Fünftel der Jugendlichen besucht eine Schule mit musischem Profil. Das ist bemerkenswert und insofern bedeutsam, als nicht alle Jugendlichen gleichermaßen Zugang zu kulturellen Bildungsangeboten haben und deswegen insbesondere der Schule, die alle erreicht, die Aufgabe zukommt, ihnen „Wissen, Zugänge und Gestaltungsräume bereitzustellen" (Sekretariat der KMK, 2022, S. 5). Ob ein musisches Schulprofil auch tatsächlich andere oder sogar vielfältigere kulturelle Bildungsoptionen bedeutet als an Schulen ohne diese Profilierung, und wenn ja, von wem diese genutzt werden, lassen die verfügbaren Daten offen.

Betrachtet man mit den KuBiPaD-Daten, wie viele der 15- bis 32-Jährigen sich ab dem 5. Schuljahr an kulturellen Kursen, die manche Schulen außerhalb des Unterrichts anbieten, mindestens ein halbes Jahr lang beteiligt haben, dann hat immerhin zwischen einem Viertel und einem Fünftel Kurse mit den Themen Kunst(-Handwerk), Chor, Tanzen und Theater besucht (Abb. **C1-2**). Doch selbst diese relativ beliebten kulturellen Kurse wurden weniger

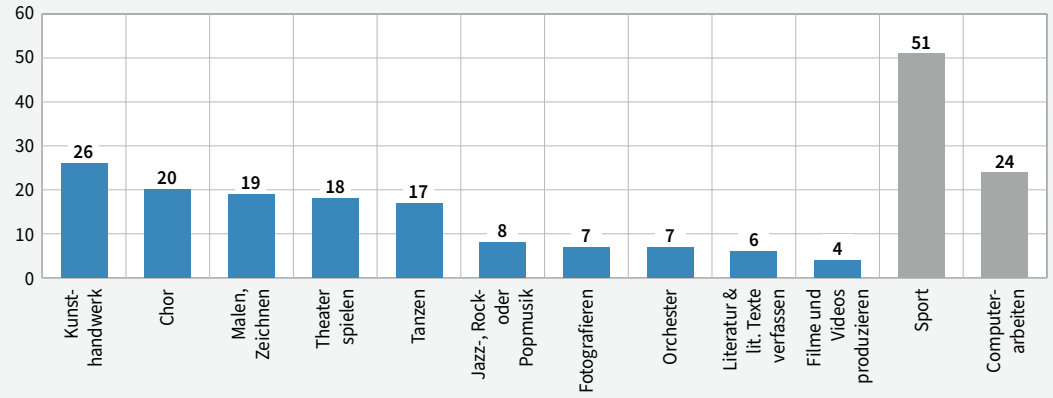
Abb. C1-1: Anteil an Jugendlichen*, die sich 2014/15 an ausgewählten kulturellen Bildungsoptionen beteiligt haben, nach Lernkontext (in %)



** Befragte der SC3 des NEPS im Jahr 2014/15 (Welle 5), die im Durchschnitt 15 Jahre alt und in Klasse 9 waren; Ausnahme: „Jugendzentrum" und „Kulturverein" (Welle 6, 2015); ** Für die Operationalisierung dieser Variable vgl. Annex **C.3**.*

Quelle: NEPS SC3, Welle 5 und 6, 2014/15, Fallzahl je nach betrachteter Variable von n = 3.146 bis n = 5.407, eigene Berechnungen mit gewichteten Daten

Abb. C1-2: Teilnahme* an Kursen, die Schulen außerhalb des Unterrichts anbieten können, ab dem 5. Schuljahr, nach Kursthema (in %)



** 15- bis 32-Jährige, die ab dem 5. Schuljahr mindestens ein halbes Jahr lang an einem Kurs teilgenommen haben. Wenn es den Kurs an der Schule nicht gab, wurden sie als nichtteilnehmend kategorisiert.*

*Quelle: KuBiPaD 2018 (n = 615), Sonderauswertung des KuBiPaD-Teams mit gewichteten Daten (vgl. Annex **C.1**)*

genutzt als die von gut jedem bzw. jeder zweiten Befragten besuchten Sportkurse. Andere kulturelle Kurse wie Fotografieren, Verfassen literarische Texte oder Orchester wurden am seltensten genannt. Das mag teilweise daran liegen, dass diese weniger oft angeboten wurden, ist aber nicht komplett darauf zurückzuführen: So geben 42 % der Befragten an, dass es an ihrer Schule ein Orchester gab (Annex **C.4**), aber nur jede:r sechste von ihnen (7 %) hat sich daran beteiligt (Abb. **C1-2**). Offen ist, wie stark dafür eher begrenzte Platzkapazitäten als eine fehlende Nachfrage ausschlaggebend sind.

Einem nennenswerten Anteil an Schüler:innen stehen also diverse außerunterrichtliche Kurse an ihrer Schule offen. Jedoch nutzen nicht alle sie gleichermaßen (Tab. **C1-1**). Ein Drittel der Mädchen hat ab dem 5. Schuljahr keinen einzigen kulturellen Kurs besucht, bei ihren männlichen Peers ist es sogar die Hälfte. Weniger offenkundig sind die sozialen Disparitäten: Jugendliche aus Elternhäusern mit dem höchsten Sozialstatus besuchten zwar am häufigsten außerunterrichtliche kulturelle Kurse an ihrer Schule, aber auch mehr als die Hälfte der Jugendlichen aus Elternhäusern mit einem niedrigen oder mittleren Sozialstatus beteiligten sich. Dabei können Jugendliche natürlich nur Kurse besuchen, die die Schule anbietet. So gibt es an Gymnasien deutlich häufiger kulturelle Angebote wie Theater- und Literatur-AGs oder Orchester als an Sekundarschulen (vgl. Rat für Kulturelle Bildung, 2015). Diesen Zusammenhang von schulartspezifischen Angebotsstrukturen (vgl. Teil **B**) und soziodemografischen Unterschieden in der kulturellen Bildungsbeteiligung herauszuarbeiten, bleibt künftigen Studien vorbehalten.

Tab. C1-1: Anteil an 15- bis 32-Jährigen, die 2018 eine bestimmte Anzahl an außerunterrichtlichen kulturellen* Kursen an der Schule besucht haben, nach sozioökonomischem Status und Geschlecht (in %)

Anzahl an kulturellen Kursen	Sozioökonomischer Status**			Geschlecht	
	Niedrig	Mittel	Hoch	Männlich	Weiblich
0	42	46	30	51	32
1	29	29	42	31	32
2	11	16	15	10	21
3 oder mehr	17	10	13	8	15

** Alle Kurse aus Abb. **C1-2**, außer Sport und Computerarbeiten, werden als kulturell eingestuft. Die Anzahl ist die Summe aus diesen kulturellen Kursen. ** HISEI, vgl. Annex **A**.*

*Quelle: KuBiPaD 2018, (n = 580 (für HISEI)/ 615 (für Geschlecht)), Sonderauswertung des KuBiPaD-Teams mit gewichteten Daten (Annex **C.1**)*

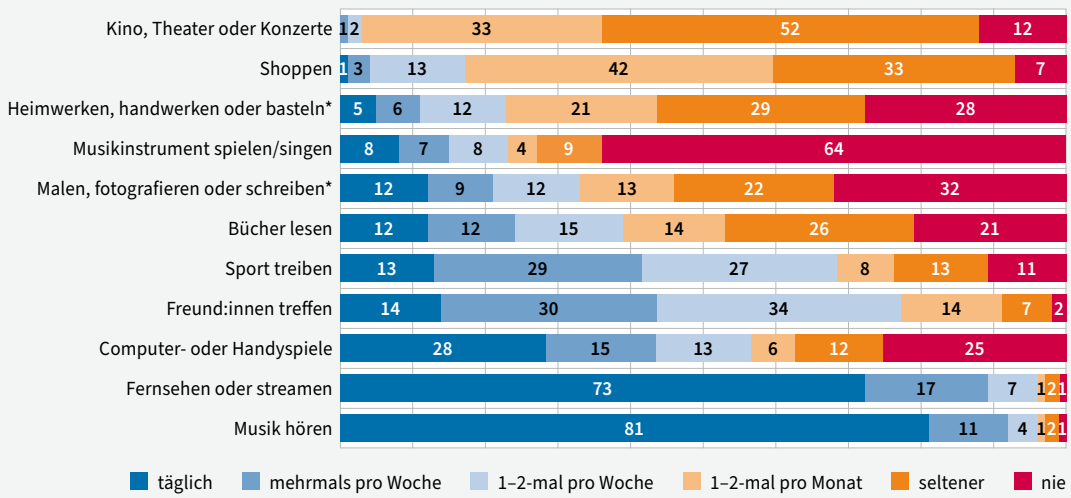
Zeitaufwand für kulturelle und weitere Aktivitäten in der Freizeit

C2

Die überwiegende Mehrheit der Daten, die regelmäßig erhoben werden und etwas darüber aussagen, wie Individuen Gelegenheitsstrukturen kultureller Bildung tatsächlich nutzen, beziehen sich auf den Bereich der Freizeit. Insbesondere im Jugendalter ergibt dieser Fokus Sinn, da hier die Freiheit, in der Freizeit oft individuell und ohne institutionelle Vorgaben experimentieren zu können, eine große Bedeutung hat. Dabei werden wichtige Lernprozesse angestoßen, auch wenn diese zum größten Teil unbewusst ablaufen und sogar retrospektiv nicht immer erkennbar sind (vgl. Harring & Burger, 2013). Auch kulturelle Bildungsprozesse finden überwiegend informell statt (vgl. Rat für Kulturelle Bildung, 2021). Bildungsinstitutionen können diese oft individuell betriebenen Aktivitäten als Anstoß für Angebote nehmen, die sich noch stärker an den Interessen von Jugendlichen orientieren (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2012).

Betrachtet man in einem ersten Schritt anhand der AID:A-Daten, welche Aktivitäten Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 9 und 33 Jahren wie häufig in ihrer Freizeit ausüben (Abb. **C2-1**), so fällt auf, dass „Musik hören“ mit Abstand die beliebteste Aktivität ist, gefolgt von einigen Aktivitäten, die weniger mit kultureller Bildung in Verbindung gebracht werden: Streaming/Fernsehen, Computer- oder Handyspiele spielen, sich mit Freund:innen treffen und Sport treiben. Im Gegensatz zur universellen Aktivität „Musik hören“ sind die kulturellen Aktivitäten „Malen, Fotografieren oder Schreiben“ und „Bücher lesen“ nicht bei allen beliebt: Etwa ein Viertel malt oder liest mehrmals pro Woche oder sogar täglich, aber auch ein Fünftel (für lesen) bzw. ein Drittel (für malen, fotografieren, schreiben) macht dies nie. Obwohl auch etwa jede:r Vierte mindestens wöchentlich in der Freizeit ein Musikinstrument spielt oder singt, ist diese Aktivität deutlich exklusiver, da mehr als die Hälfte (64 %) der 9- bis 33-Jährigen das gar nicht tut. Diese Exklusivität ist besonders interessant, weil das aktive Musizieren in der Freizeit sehr breit abgefragt wird – also unabhängig davon, ob es in einer Musikschule, einer Jamsession mit Freund:innen oder alleine im Zimmer stattfindet. Kinos, Theater oder Konzerte werden zwar kaum regelmäßig, jedoch von den meisten Jugendlichen (88 %) zumindest ab und zu besucht. Das ergibt Sinn, wenn man den weniger spontanen

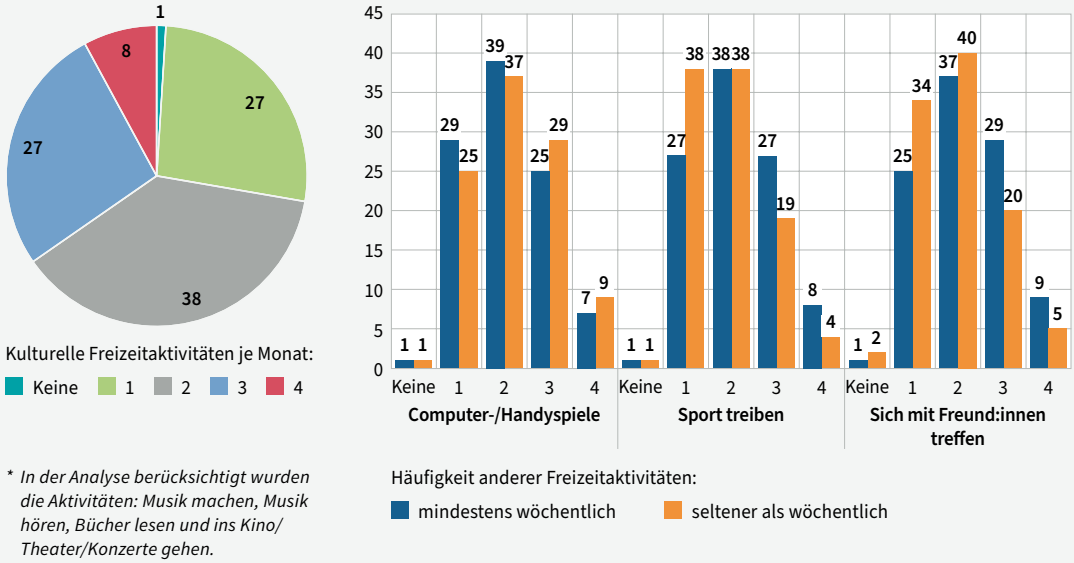
Abb. C2-1: Häufigkeit von ausgewählten Freizeitaktivitäten von 9- bis 33-Jährigen im Jahr 2019 (in %)



** Für die Aktivitäten, die mit einem Sternchen gekennzeichnet sind, sind Daten nur für die Altersgruppe 12–33 verfügbar.*

*Quelle: AID:A 2019, Fallzahl je nach betrachteter Variable von n = 6.260 bis n = 7.436; eigene Berechnungen mit gewichteten Daten (Annex **C.5**)*

Abb. C2-2: Anzahl der von 9- bis 33-Jährigen im Jahr 2019 mindestens monatlich ausgeübten kulturellen Freizeitaktivitäten* …
… nach Häufigkeit anderer Freizeitaktivitäten (in %)



* *In der Analyse berücksichtigt wurden die Aktivitäten: Musik machen, Musik hören, Bücher lesen und ins Kino/Theater/Konzerte gehen.*

*Quelle: AID:A 2019 (n = 7.046), eigene Berechnungen mit gewichteten Daten (Annex **C.5**)*

Charakter dieser Veranstaltungen, im Vergleich zu z. B. Lesen oder Malen, betrachtet. Interessant ist außerdem, dass Aktivitäten mit einem gewissen Kulturbezug – Musik hören, Musik machen, Kinos/Theater/Konzerte besuchen und Bücher lesen – zwar oft positiv, aber immer nur schwach zusammenhängen. So besuchen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die häufiger Bücher lesen, etwas häufiger Kinos, Theater oder Konzerte und machen etwas häufiger Musik (Annex **C.6**). Offen bleibt, ob diese relativ schwachen Zusammenhänge auf das begrenzte zeitliche und/oder finanzielle Freizeitbudget von Kindern und Jugendlichen zurückzuführen sind oder auch darauf, dass sie sich nur für bestimmte kulturelle Aktivitäten interessieren (**C3**).

Dazu kommt die enorme Breite der informellen kulturellen Bildung, zu der zum Beispiel „freizeitliches Musikhören, Zeichnen, der Umgang mit Musik-Apps oder einer Filmschnitt-Technik, die Gestaltung eines YouTube-Kanals oder Fotografieren“ gehören und die sich unter Einfluss von gesellschaftlichen Prozessen wie die Digitalisierung kontinuierlich weiterentwickelt (vgl. Theurer et al., 2020, S. 26–27). Die dargestellten Freizeitaktivitäten sind daher nur eine kleine Auswahl, die immer wieder aktualisiert werden kann und sollte. Schon bei dieser begrenzten Auswahl an kulturellen Aktivitäten gibt es aber nur vereinzelt Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 9 und 33 Jahren, die sich in ihrer Freizeit in keiner Form kulturell betätigen (Abb. **C2-2**). Die Mehrheit macht zwei kulturelle Freizeitaktivitäten mindestens monatlich, während fast ein Zehntel der 9- bis 33-Jährigen besonders kulturell aktiv ist und alle vier kulturellen Aktivitäten mindestens monatlich ausübt.

Wie hängt der Zeitaufwand, der für kulturelle Aktivitäten betrieben wird, mit anderen Freizeitaktivitäten, die nur einen geringen oder gar keinen Kulturbezug haben, zusammen? Besonders bemerkenswert ist, dass 9- bis 33-Jährige, die mindestens wöchentlich Sport treiben (69 % der Befragten) auch kulturell aktiver sind: 35 % machen drei bis vier kulturelle Aktivitäten mindestens monatlich, während das bei ihren weniger sportlichen Peers nur 23 % tun (Abb. **C2-2**). Auch Befragte, die sich mindestens wöchentlich mit Freund:innen treffen (77 %), üben eine höhere Anzahl kultureller Aktivitäten regelmäßig aus als die, die das nicht tun. Die 9- bis 33-Jährigen, die mindestens wöchentlich Computer- oder Handyspiele spielen (57 %), haben dagegen eine etwas kleinere Bandbreite kultureller Freizeitaktivitäten.

C3

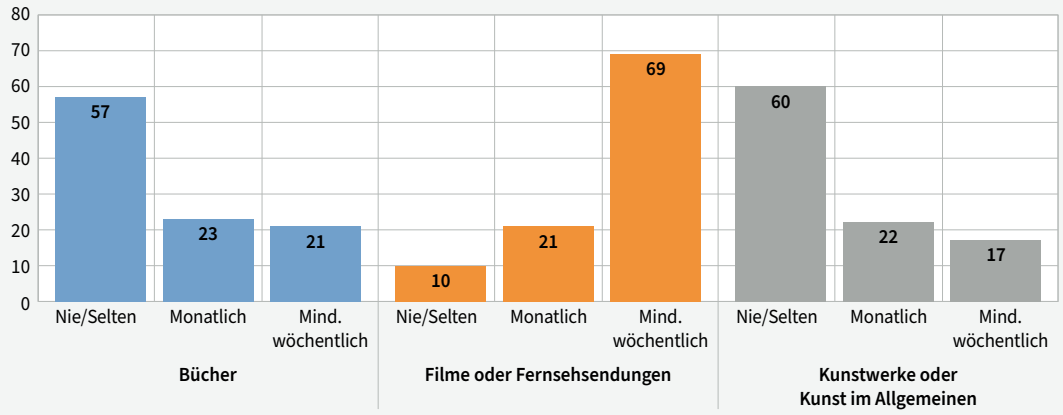
Kulturelle Zugänge und Aneignungsmodi

Zugänge zu Kultur können sich auf ganz unterschiedliche Art und Weise eröffnen. Die aktive, fortdauernde Auseinandersetzung mit musisch-ästhetischen Sachverhalten ist häufig das Resultat einer vorgelagerten Interessenentwicklung (vgl. Grgic & Züchner, 2013), ohne dass ein starkes kulturelles Interesse auch zwingend dazu führt, kulturelle Gelegenheitsstrukturen zu nutzen, sondern lediglich die Wahrscheinlichkeit dazu erhöht (vgl. Reuband, 2012). Für die Entwicklung dieses Interesses ist dabei häufig entscheidend, in welchem Alter und wie bzw. wo man mit Kultur in Berührung kommt (vgl. Keuchel, 2013b). Neben eigenen, selbsttätig-kreativen Tätigkeiten stellen hierbei auch der kommunikative Austausch mit anderen sowie die Aneignung von Wissen über Kultur wesentliche Zugänge und Vermittlungsmechanismen dar (vgl. Reuter et al., 2020; **A3**). Das Elternhaus ist als erste Sozialisationsinstanz eine der zentralen Begegnungsmöglichkeiten mit Kultur. Auch Jugendliche selbst nennen ihre Eltern als wichtigsten Auslöser für ihr eigenes kulturelles Interesse (vgl. Rat für Kulturelle Bildung, 2015). Dabei eröffnet vor allem Kommunikation den Heranwachsenden neue Perspektiven. Betrachtet man auf Basis der NEPS-Daten, wie häufig Jugendliche mit ihren Eltern über kulturelle Themen diskutieren (Abb. **C3-1**), zeigt sich, dass knapp 70 % mindestens wöchentlich mit ihren Eltern über Filme und Fernsehsendungen sprechen. Kunstwerke und Bücher sind dagegen bei mehr als der Hälfte der 15-Jährigen „nie bzw. selten“ und bei jeweils nur gut einem Fünftel mindestens wöchentlich Gesprächsthema mit den Eltern.

Auch die KubiPaD-Daten deuten auf die Bedeutung von Kommunikation für die Auseinandersetzung mit Kultur bei jüngeren Menschen hin (Abb. **C3-2**). So informieren sich 15- bis 32-Jährige häufiger im Austausch mit Freund:innen und Verwandten über kulturelle Stilrichtungen, Trends oder Künstler:innen als über-32-Jährige. Auffällig ist zudem, dass sich über 32-Jährige deutlich stärker über traditionelle Medien wie Fernsehsendungen und Zeitungen informieren, während für die jüngere Gruppe vor allem das Internet eine wichtige Rolle spielt. So nutzt mehr als die Hälfte der unter 33-Jährigen „manchmal oder oft“ als kulturelle Informationskanäle Internetforen, Blogs oder Online-Magazine, während dies bei den über 32-Jährigen nicht mal ein Drittel tut.

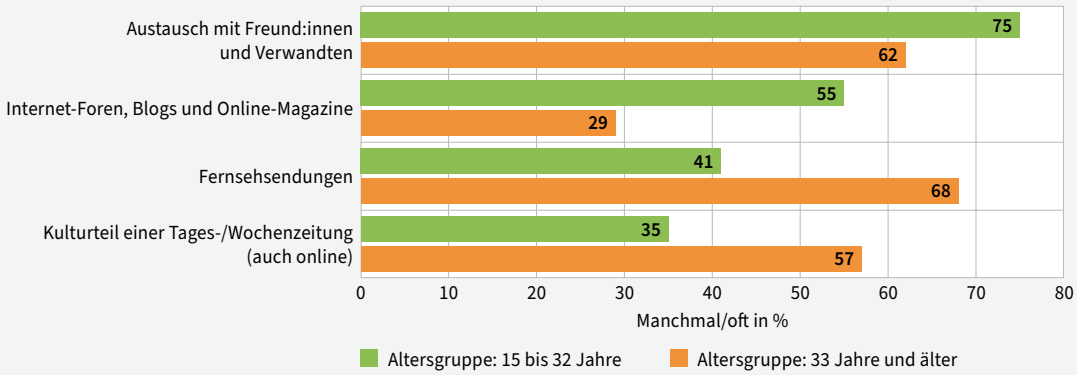
Darüber hinaus weisen die KuBiPad-Daten auf den Zusammenhang von Interesse und Aktivität hin. Am ausgeprägtesten ist das Interesse der 15- bis 32-Jährigen an Fotografie und dementsprechend gehört „mit künstlerischem Anspruch fotografieren oder Bilder bearbeiten“ zu jenen kreativen Tätigkeiten, die junge Erwachsene am häufigsten mindestens monatlich ausüben (Abb. **C3-3**) – vermutlich auch begünstigt durch die

Abb. C3-1: Anteil an Jugendlichen* die mit ihren Eltern über Bücher, Filme bzw. Fernsehsendungen oder Kunstwerke diskutieren, im Jahr 2014/15 (in %)



** Befragte der SC3 des NEPS im Jahr 2014/2015 (Welle 5), die im Durchschnitt 15 Jahre alt und in Klasse 9 waren.*
In der Antwortkategorie mind. wöchentlich sind die Antwortmöglichkeiten einmal pro Woche, mehrmals pro Woche und täglich zusammengefasst.
Quelle: NEPS SC3 Welle 5 (2014/2015), Fallzahl je nach betrachteter Variable von n=3.782 bis n=3.794, eigene Berechnungen mit gewichteten Daten

Abb. C3-2: Häufigkeit der Nutzung von ausgewählten Informationskanälen zur Wissensaneignung



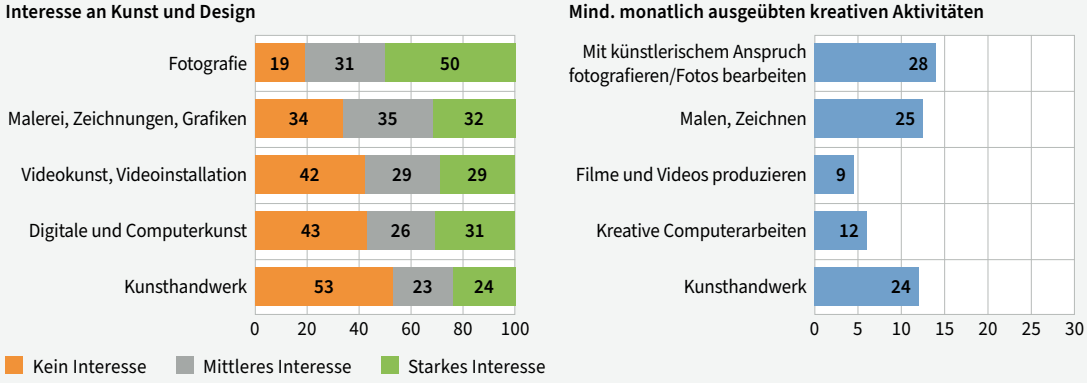
*Quelle: KuBiPaD (2018, n = 615 (Gruppe u33) und n = 1.973–1.975 (Gruppe ü32)), Sonderauswertung des KuBiPaD-Teams mit gewichteten Daten (Annex **C.1**)*

C3

fortschreitende Digitalisierung (Smartphones und Tablets). Nichtsdestotrotz zeigt sich aber auch, dass der Zusammenhang zwischen Interesse und Aktivität nicht immer besteht. So hat über die Hälfte der befragten jungen Erwachsenen kein Interesse am Thema Kunsthandwerk, dennoch gehört Kunsthandwerken mit 24 % zu den beliebteren kreativen Aktivitäten, die junge Menschen mindestens monatlich ausüben (Abb. **C3-3**).

Der Bereich Kunst und Design deckt nicht das ganze Spektrum an kreativen Interessen und Tätigkeiten ab. Daher ist ein Bezug zwischen Interesse und tatsächlich ausgeübten kreativen Aktivitäten nur näherungsweise möglich. Wünschenswert wären Daten, die es erlauben, diesen Zusammenhang stärker in den Fokus zu rücken, insbesondere über einen längeren Zeitraum, und dabei auch mögliche Bedingungen in den Blick zu nehmen, unter denen sich kulturelles Interesse in kulturelle Aktivitäten übersetzt oder dieser Prozess verhindert wird. Dabei spielt auch die Frage eine Rolle, welche Zugangswege abseits des Elternhauses dieses Interesse nachhaltig beeinflussen – für Kunst und Design z. B. über Museumsbesuche oder auch alltägliche Impulsgeber wie Werbeästhetik oder Street-Art.

Abb. C3-3: Interesse* an Kunst und Design sowie der Anteil an mindestens monatlich ausgeübten kreativen Aktivitäten von 15- bis 32-Jährigen im Jahr 2018 (in %)**



* *„Kein Interesse" umfasst die Antwortmöglichkeiten „gar nicht" und „eher nicht", „Starkes Interesse" umfasst die Antwortmöglichkeiten „eher stark" und „sehr stark";*

** *„Mindestens monatlich" umfasst die Antwortmöglichkeiten „mind. einmal pro Monat", „mind. einmal pro Woche" und „täglich".*

Anmerkung: Durch fehlende Werte bedingt beziehen sich die Daten aus dem linken Teil (Interesse) und rechten Teil (Aktivitäten) der Abbildung nicht exakt auf die gleichen Personen und geben daher nur grob einen Zusammenhang wieder.

*Quelle: KuBiPaD (2018, n = 586–613 (Interesse) und n = 613–615 (Aktivitäten)), Sonderauswertung des KuBiPaD-Teams mit gewichteten Daten (Annex **C.1**)*

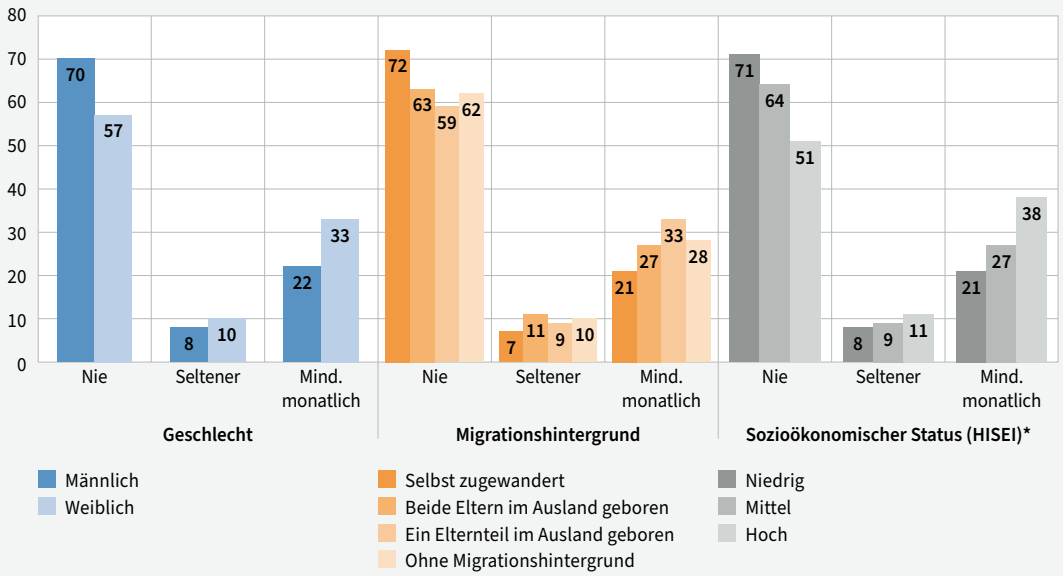
Soziodemografische Disparitäten in der Beteiligung an kultureller Bildung am Beispiel des Musizierens in der Freizeit

C4

Eigene künstlerisch-kreative Tätigkeiten gelten als zentrales Element kultureller Bildung (vgl. Liebau 2018, S. 1221) und hierfür kommt dem informellen Bereich, als Umfeld selbst organisierter Lernprozesse für die Auseinandersetzung mit dem eigenen künstlerischen Schaffen, eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Weißhaupt & Zimmer, 2013). Wie für Freizeitaktivitäten generell (vgl. Isengard, 2005) gilt auch für künstlerisch-kreative Tätigkeiten, dass ihre Ausübung nicht nur von rein individuellen Präferenzen abhängt, sondern sich dabei spezifische Unterschiede nach soziodemografischen Merkmalen zeigen. Kinder aus Elternhäusern mit einem hohen Sozialstatus sind häufiger kulturell aktiv als ihre sozial weniger privilegierten Peers (vgl. Hille et al., 2013). Ebenso beteiligen sich Grundschüler:innen häufiger an kulturellen Freizeitaktivitäten als Jugendliche oder junge Erwachsene (vgl. Grgic & Züchner, 2013). Darüber hinaus weisen Studien auf geschlechtsspezifische Unterschiede zugunsten von Mädchen hin (vgl. Rat für Kulturelle Bildung, 2015; Keuchel, 2009). Schließlich gibt es Hinweise darauf, dass die kulturelle Partizipation junger Menschen mit Migrationshintergrund sehr unterschiedlich ist (vgl. Keuchel, 2009), aber dass Kinder mit Migrationshintergrund etwas seltener kulturell aktiv sind als Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. Harring, 2010).

Betrachtet man nun exemplarisch anhand der AID:A-Daten das Musizieren als eine wichtige kulturelle Freizeitaktivität von Kindern und Jugendlichen, geben 27 % der 9- bis 33-Jährigen an, mindestens einmal im Monat ein Musikinstrument zu spielen oder zu singen (vgl. Abb. **C2-1**). Bei genauer Betrachtung zeigen sich auch hier sozidemografische Unterschiede

Abb. C4-1: Anteil der 9- bis 33-Jährigen, die in der Freizeit singen oder ein Musikinstrument spielen, im Jahr 2019 nach Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status (in %)



** Für jede:n Schüler:in wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie gebildet (HISEI, vgl. Annex **A**). Gegenübergestellt werden die 25 % der Schüler:innen mit den höchsten Indexwerten (Hoch), diejenigen 50 % mit mittleren (Mittel) und jene 25 % mit den niedrigsten (Niedrig).*

Anmerkung: „Mindestens monatlich" umfasst die Antwortmöglichkeiten: „1–2-mal pro Monat", „1–2-mal pro Woche", „mehrmals pro Woche" und „täglich".

*Quelle: AID:A (2019), Fallzahl je nach betrachteter Variable von n = 7.093 bis n = 7.431, eigene Berechnungen mit gewichteten Daten (vgl. Annex **C.5**)*

Abb. C4-2: Anteil der 9- bis 33-Jährigen, die 2019 mindestens monatlich an ausgewählten kulturellen Freizeitaktivitäten teilgenommen haben, nach Alter und sozioökonomischem Status (HISEI)* (in %)

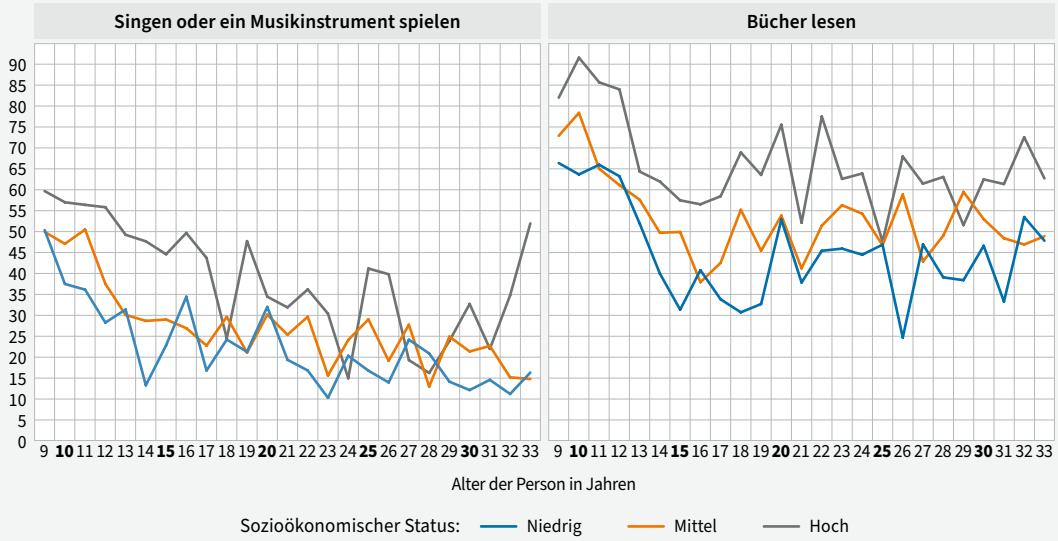


*Abb. ***C4-1***

*Quelle: AID:A (2019, n = 7.057), eigene Berechnungen mit gewichteten Daten (Annex **C.5**)*

(Abb. **C4-1**). Am geringsten sind dabei die Unterschiede nach Migrationshintergrund: Hier fällt vor allem auf, dass Kinder und Jugendliche, die selbst zugewandert sind, häufiger angeben, „nie" Musik zu machen, als Kinder mit einem bzw. zwei zugewanderten Elternteilen oder Kinder ohne Migrationshintergrund. Bei den Geschlechtsunterschieden zeigt sich, dass der Anteil an Mädchen und Frauen, die angeben, mindestens monatlich Musik zu machen, mit gut einem Drittel deutlich über dem Anteil der männlichen Befragten liegt (22 %). Insgesamt am deutlichsten sind aber die Unterschiede nach sozialer Herkunft. So sind Befragte aus Elternhäusern mit dem höchsten Sozialstatus fast doppelt so häufig mindestens monatlich musikalisch aktiv als Gleichaltrige aus Elternhäusern mit einem niedrigen Sozialstatus (Abb. **C4-1**).

Diese allgemeine Betrachtungsweise verdeckt jedoch den Umstand, dass der Anteil an Befragten, die angeben, mindestens monatlich kulturell aktiv zu sein, sukzessive mit zunehmendem Alter abnimmt, insbesondere im Kindes- und Jugendalter (Abb. **C4-2**). Dabei verlaufen diese Dynamiken je nach sozialem Status unterschiedlich. So sinken die Aktivitätsanteile für das Musizieren bei Kindern aus Elternhäusern mit niedrigem oder mittlerem Sozialstatus stärker als bei Gleichaltrigen aus Elternhäusern mit dem höchsten Sozialstatus (Abb. **C4-2**). Dadurch sind die sozialen Unterschiede während der Kindheit und frühen Jugend insgesamt am ausgeprägtesten und werden dann mit zunehmendem Alter geringer, wobei die sozialen Unterschiede bis ins Erwachsenenalter bestehen bleiben.

Damit zeigen sich auch in den AID:A-Daten beim Musizieren in der Freizeit soziodemografische Unterschiede, die sich je nach Altersphase unterschiedlich gestalten können. Allerdings erlauben diese Ergebnisse keine Rückschlüsse auf die Hintergründe dieser Unterschiede. Somit lässt sich nicht klären, ob die Gründe für gruppenspezifische Unterschiede im (kulturellen) Freizeitverhalten das Resultat anders gelagerter Interessen und Haltungen gegenüber der kulturellen Bildung widerspiegeln oder ob es Gründe dafür gibt, dass es selbst bei tendenziell gleichen Interessen trotzdem zu Unterschieden im Freizeitverhalten kommt. Damit muss offenbleiben, ob es sich hierbei um Unterschiede bei der Nachfrage handelt oder ob für bestimmte Gruppen keine oder nur unzureichende Gelegenheitsstrukturen für Angebote kultureller Bildung existieren bzw. manche Gruppen beispielsweise aufgrund mangelnder Ressourcenausstattung – z. B. verfügbare Freizeit, Geld oder Unterstützung in der Familie – nicht darauf zurückgreifen können.

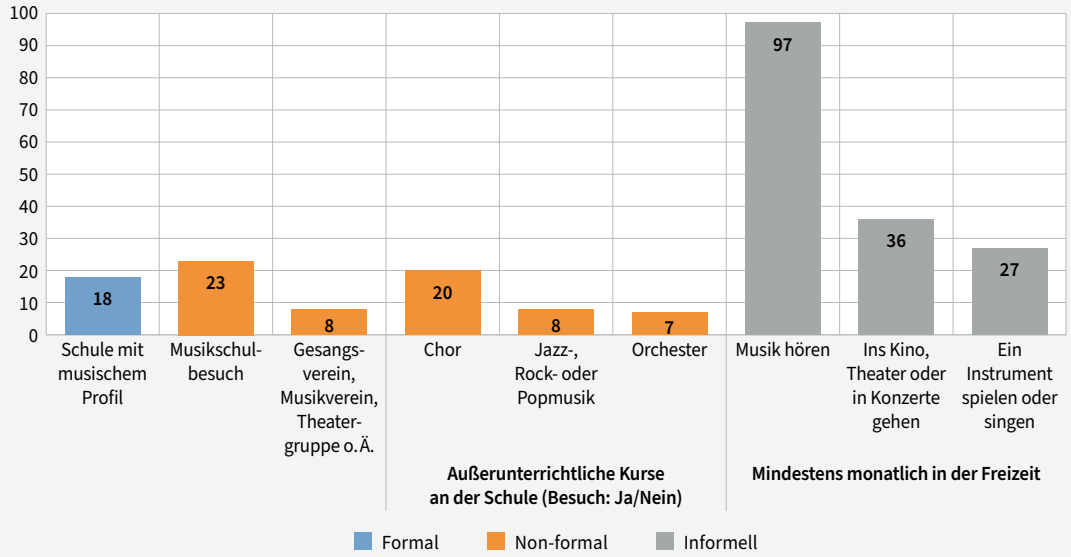
Spartenspezifischer Blick auf die Beteiligung an kultureller Bildung am Beispiel der Sparte Musik

C5

Die kulturelle Bildung weist eine hohe Vielfalt an unterschiedlichen Bildungsangeboten und -prozessen auf (vgl. Fuchs, 2008), die sich in ihren Zugangsvoraussetzungen, Zielgruppen und Vermittlungsformen stark unterscheiden können (vgl. Weißhaupt & Zimmer, 2013). Um diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen für die Beteiligung an verschiedenen kulturellen Aktivitäten zu berücksichtigen, bietet sich eine spartenspezifische Perspektive an (vgl. Zacharias, 2001). Dabei wird hier die Sparte Musik exemplarisch betrachtet. Diese ist vor allem deshalb gut geeignet, weil Kinder und Jugendliche bereits früh mit Musik in ihrem Alltag in Kontakt kommen. Außerdem ist Musik die Sparte mit der am stärksten ausdifferenzierten Angebotsstruktur (vgl. Deutscher Bundestag, 2007) und verfügt – im Vergleich zu anderen Sparten – über eine relativ umfassende Datenlage – von Befragungen zum individuellen Freizeitverhalten (**C2**) über Statistiken wie die des Verbands der deutschen Musikschulen (vgl. **B1**) bis zu Stundentafeln für das Schulfach Musik (vgl. **B3**).

Um der Vielfalt an Beteiligungsoptionen von Kindern und Jugendlichen in der Sparte Musik gerecht werden zu können, muss der Blick sowohl auf formale, non-formale als auch informelle Bildungskontexte gerichtet werden (Abb. **C5-1**). Die hierzu im Einzelnen vorliegenden Daten stammen aus unterschiedlichen Quellen und wurden in unterschiedlichen Jahren erhoben: NEPS (2014/2015), AID:A (2019) und KuBiPaD (2018). Die abgebildeten NEPS-

Abb. C5-1: Anteil an Jugendlichen*, die sich an ausgewählten musikspezifischen Bildungsoptionen beteiligt haben, nach Bereich (in %)**

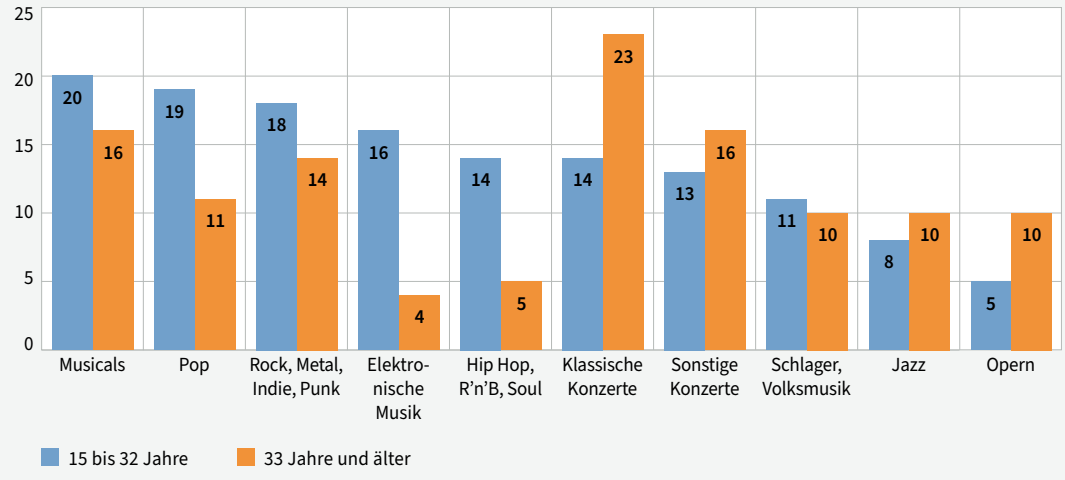


* *Für die Schule mit musischem Schwerpunkt und die Musikschule geht es um Befragte der SC3 des NEPS (Welle 5, 2014 und Welle 6, 2015), die im Durchschnitt 15 Jahre alt und in Klasse 9 waren. Für den Besuch von Kursen an der Schule wurde KuBiPaD 2018 (15- bis 32-Jährige) als Quelle benutzt, für die übrigen Items AID:A 2019. Für die Beteiligung an einem Gesangsverein o. Ä. gibt es nur AID:A-Daten für die Altersgruppe 12–33, die drei informellen Items beziehen sich auf die Altersgruppe 9–33.*

** *Für den formalen und non-formalen Bereich geht es um die Beteiligung überhaupt (musisches Schulprofil ja/nein, Besuch Musikschule, Gesangsverein o. Ä. sowie außerunterrichtliche kulturelle Kurse ja/nein), für den informellen Bereich wird der Anteil an Jugendlichen abgebildet, die diese Aktivitäten mindestens monatlich in ihrer Freizeit machen. Für die Operationalisierung einer Schule mit musischem Profil vgl. Annex **C.3**.*

*Quelle: Eigene Berechnungen: NEPS SC3, Welle 5 und 6, 2014/2015 (n = 3.146 (Schulprofil), 5.320 (Musikschule)); AID:A 2019 (n = 6.262 (Vereine), 7.057 (Informelle Items))/Sonderauswertung des KuBiPaD-Teams: KuBiPaD 2018 (n = 615). Alle Daten wurden gewichtet (Annex **C.1**, **C.5**)*

Abb. C5-2: Anteil an Befragten, die im vorhergehenden Jahr mindestens ein Konzert besucht haben, nach Konzertart und Altersgruppe (in %)



*Quelle: KuBiPaD 2018 (n = 615 (unter 33-Jährige), 1973 (über 32-Jährige)), Sonderauswertung des KuBiPaD-Teams mit gewichteten Daten (Annex **C.1**)*

Daten beziehen sich auf durchschnittlich 15-Jährige, die AID:A-Daten auf 9- bis 33-Jährige und die KuBiPaD-Daten auf 15- bis 32-Jährige. Ein direkter Vergleich zwischen der Inanspruchnahme verschiedener kultureller Bildungsoptionen ist also auch innerhalb der Sparte Musik mit ihrer verhältnismäßig „guten" Datenlage nur bedingt möglich. Informelle musische Aktivitäten scheinen bei einer oberflächlichen Betrachtung deutlich niedrigschwelliger als (non-)formale Aktivitäten (Abb. **C5-1**). Vor allem das Hören von Musik ist eine recht universelle Freizeitaktivität – der Besuch von Kinos, Theatern oder Konzerten sowie das aktive Musizieren sind deutlich exklusiver (**C4**). Noch seltener scheint der Zugang zu kulturellen Bildungsangeboten über eine Musikschule (23 %), einen Chor an der Schule (20 %) oder einer Schule mit musischem Profil (18 %) zu erfolgen (Abb. **C5-1**). Immerhin noch ein knappes Zehntel der Jugendlichen beteiligt sich an einem außerunterrichtlichen Orchester oder Jazz-, Rock- oder Pop-Kurs an der Schule, an einem Musik- oder Gesangsverein, einer Theatergruppe oder Ähnlichem. Trotz oder gerade wegen der methodischen Unsicherheiten aufgrund verschiedener Altersgruppen und Erhebungszeitpunkte zeigt die Analyse einerseits, welchen Mehrwert eine parallele Betrachtung unterschiedlicher Zugangswege hat. Andererseits macht sie auf den Bedarf einer systematischeren bzw. standardisierten Erfassung oder Zusammenführung entsprechender Daten aufmerksam. Darüber hinaus wird deutlich, dass auf Basis dieser Datengrundlage kaum differenziertere Aussagen darüber möglich sind, welche Prozesse in den jeweiligen Kontexten ablaufen und welche Unterschiede hier gegebenenfalls existieren.

Die KuBiPad-Daten erlauben hier erste vertiefende Einblicke in den Bereich der Konzertbesuche. Der Umstand, dass 15- bis 32-Jährige mit 57 % etwas häufiger als über 32-Jährige (50 %) angegeben haben, im vorhergehenden Jahr mindestens ein Konzert besucht zu haben, deutet auf die identitätsstiftende Bedeutung vom Erleben von Musik im Rahmen eines Konzertes im Jugendalter hin (vgl. Lenz, 2013). Auch die Popularität bestimmter Konzertarten hängt vom Alter der Besucher:innen ab (Abb. **C5-2**). So spielen etwa Opern, Jazz und vor allem klassische Konzerte für Jugendliche und junge Erwachsene erwartungsgemäß eine kleinere Rolle als für über 32-Jährige, während Pop-, Rock-, Elektro- und Hip-Hop-Konzerte, aber auch Musicals deutlich beliebter sind. Eine regelmäßige Erhebung von solchen differenzierten Daten für ein breites Spektrum an musischen Bildungsoptionen wäre für das Monitoring ein großer Gewinn, insbesondere wenn die Befragungsinstrumente auch Zugangswege für andere Sparten einschließen würden. Nur so können musisch-ästhetische Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen im Gesamtzusammenhang abgebildet und verstehbar werden.

Annex C –
Ergänzende Erläuterungen und Tabellen zu Teil C

C

Annex C.1: Gewichtung und Repräsentativität der KuBiPaD-Analysen

Für die Auswertungen wurden Daten der ersten KuBiPaD-Welle (2018) benutzt. Es wurde eine mittels Iterative Proportional Fitting erstellte Gewichtungsvariable verwendet. Herangezogen wurden für die Randanpassungen die folgenden Merkmale: Alter in Kombination mit Geschlecht, Haushaltsgröße, höchster allgemeinbildender Schulabschluss, Erwerbsstatus, Staatsangehörigkeit, Bundesland sowie Gemeindegrößenklasse. Die Verteilungen der genannten Merkmale wurden an die des Mikrozensus 2016 bzw. 2017 sowie die Fortschreibung der Bevölkerung mit dem Stand vom 31.12.2017 angepasst. Eine Designgewichtung war nicht notwendig, da es sich um eine selbstgewichtende Einwohnermeldeamtsstichprobe handelt. Näheres zu der Gewichtung ist im Methodenbericht der ersten Befragungswelle von KuBiPaD zu finden (Prussog-Wagner & Sandbrink, 2019, S. 31–35).

Die Verteilungen des Geschlechts, der Bildung und des Migrationshintergrundes können durch die Gewichtung auch für die beiden Altersgruppen gut an die Verteilungen des Mikrozensus von 2018 angepasst werden. Abweichungen von den Verteilungen im Mikrozensus werden durch die Gewichtung der Daten sowohl in der Ziel- als auch der Vergleichsgruppe deutlich reduziert. Besonders in Bezug auf die Bildung können die zuvor recht großen Abweichungen verringert werden.

Etwas auffällig sind nach der Gewichtung lediglich die Verteilungen der Bildung. In der Zielgruppe findet man etwas mehr Hauptschulabsolvent:innen und dafür etwas weniger Abiturient:innen. In der Vergleichsgruppe sind etwas mehr Hauptschulabsolvent:innen und dafür etwas weniger Realschulabsolvent:innen zu finden. Dennoch handelt es sich hierbei lediglich um Abweichungen weniger Prozentpunkte. Zudem könnten diese Abweichungen dadurch zustande kommen, dass für die Gewichtungsvariable keine Interaktion aus dem Alter und dem höchsten schulischen Bildungsabschluss berechnet wurde.

Die Gewichtung der KuBiPaD-Daten funktioniert letztlich auch in Bezug auf die fokussierte Zielgruppe (15–32 Jahre) und die Vergleichsgruppe (33 Jahre und älter).

Annex C.2: Anteil an Jugendlichen*, die 2014/2015 an einer non-formalen Bildungseinrichtung einen außerschulischen Kurs besucht haben, nach Sparten (in %)**

Sparte des Kurses	Kursbesuch
Musik	92,3
Tanz	9,4
Theater	7,4
Bildende Kunst/Handwerk	5,8
Zirkus	1,0
Fotografie	0,9
Literatur	0,4
Mediengestaltung	0,2
Museum	0,0
Weitere Kurstypen	
Soziales Engagement	7,7
Schulische Nachhilfe	4,9
Technik	4,2
Sprache	4,1
Religion	3,9

** Befragte, die durchschnittlich 15 Jahre alt waren und sich in der 9. Klasse befanden. ** Bezugsgröße der spartenspezifischen Prozentuierung sind nicht alle Befragten der SC3, sondern nur jene, die 2014/2015 eine Jugendkunstschule, Musikschule oder Volkshochschule besucht haben (Abb. **C1-1**).*

Quelle: NEPS SC3, Welle 5 (n = 1.556), eigene Berechnungen mit gewichteten Daten

Annex C.3: Operationalisierung der Variable „Besuch einer Schule mit musischem Profil“ auf Basis der NEPS-Daten

Die Variable stammt aus der Schulleitungsbefragung der Startkohorte 3 (Datensatz Version 11.0.1). Die Schulleitungen werden in Welle 1 und Welle 5 gefragt, ob ihre Schule einen musischen Schwerpunkt hat oder nicht. Die entsprechenden Informationen werden dann an die Daten der Schüler:innen angespielt. In Teil **D** wird die Variable auch für Zusammenhangsanalysen in anderen Wellen verwendet. Für Analysen mit Daten aus den Wellen 6–11 wurde die Information aus Welle 5 verwendet. Für Analysen mit Daten aus den Wellen 2–4 wurde hingegen die Information nur verwendet, wenn sie zwischen Welle 1 und 5 übereinstimmt. Liegen in Welle 1 und 5 unterschiedliche Informationen zum Schulprofil vor, wurde entsprechend für die Wellen 2–4 ein fehlender Wert vergeben.

Annex C.4: Anteil an 15- bis 32-Jährigen, die angeben, dass an ihrer Schule außerunterrichtliche Kurse angeboten* werden, nach Kursthemen (in %)

Kursthema	Außerunterrichtliches Angebot an der Schule (in %)
Sport	82
Theater spielen	67
Chor	62
Computerarbeiten	59
Kunsthandwerk (z. B. textile Handarbeiten, Töpfern, Holzarbeiten)	56
Tanzen	51
Malen, Zeichnen	50
Orchester	42
Jazz-, Rock- oder Popmusik	36
Literatur und literarische Texte verfassen	26
Fotografieren	26
Filme und Videos produzieren	21

** Unabhängig davon, ob die Jugendlichen selbst teilgenommen haben. Das Schulangebot ist also die Summe aus der Antwort „Gab es, aber ich habe nicht teilgenommen“ und der Antwort „Ich habe teilgenommen“.*

*Quelle: KuBiPaD 2018 (n = 615), Sonderauswertung des KuBiPaD-Teams mit gewichteten Daten (Annex **C.1**)*

Annex C.5: Gewichtung der AID:A-Analysen

Die AID:A-Analysen in diesem Bericht wurden mit dem Gesamtgewicht „CalHH“ gewichtet. Hierin sind die vier folgenden Aspekte enthalten.

- **Design:** Da zu den aus den Einwohnermelderegistern zunächst ausgewählten Zielpersonen alle anderen in dem Haushalt gemeldeten Personen im Alter zwischen 0 und 32 befragt werden sollten, sind die Inklusionswahrscheinlichkeiten nicht mehr für alle Personen gleich. Haushalte mit mehr Personen in der Altersgruppe haben eine höhere Inklusionswahrscheinlichkeit, ebenso die Personen in diesen Haushalten.
- **Ziehung:** Die Ziehung der Einsatzstichprobe ist nicht ganz nach dem Design erfolgt. Vor der Erstellung der Einsatzstichprobe aus den Angaben der Einwohnermeldeämter wurde bei Angaben mit gleichen Adressen und gleichen Nachnamen nur je eine der Angaben berücksichtigt. Die Anteile solcher Dubletten hängen von der Gemeindegröße ab, sind aber in kleinen Gemeinden erheblich. Eine Korrektur des Ziehungsfehlers erfolgt über das Gewicht.
- **Ausfall:** Für das Ausfallmodell wurden Einwohnerzahl, Geburtsjahr, Nationalität (deutsch, nichtdeutsch), Anzahl der Privathaushalte und Gebäudetyp (Sonderformen, Gewerbe, Parteienhäuser, Mehrparteienhäuser, Hochhäuser) verwendet. Die Anzahl der Privathaushalte wurde getrimmt (1–150 + Dummy für Missings) und ein Random Forest mit 4.000 Bäumen wurde geschätzt.
- **Anpassung:** Im letzten Schritt wurde eine Randanpassung an die Verteilung der höchsten Bildungsabschlüsse im Haushalt nach dem Mikrozensus 2019 durchgeführt.

Annex C.6: Kendall-Tau-b-Korrelationen* zwischen den Häufigkeiten der Freizeitaktivitäten** von 9- bis 33-Jährigen in 2019

	Musik hören	Kino, Theater, Konzerte besuchen	Bücher lesen
Musik hören	1.00	–	–
Kino, Theater, Konzerte besuchen	**0.18**	1.00	–
Bücher lesen	–0.09	**0.11**	1.00
Musikinstrument spielen, singen	–0.01	**0.06**	**0.20**

** Vgl. Annex **A**, Werte in Fett sind signifikant auf p < .01. ** Nur Korrelationen für Freizeitaktivitäten, wozu Daten für die Altersgruppe 9 bis 33 vorliegen, sind enthalten.*

Quelle: AID:A 2019, Fallzahl je nach betrachteter Variable von n = 7.429 bis n = 7.435, eigene Berechnungen

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bertelsmann.

Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2019). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Second revised edition). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0

Braun, D., Kuger, S., Pötter, U., Prein, G., & Quellenberg, H. (2021). *AID:A 2019 Technischer Bericht.* Deutsches Jugendinstitut (DJI) München.

Deutscher Bundestag. (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission \glqq Kultur in Deutschland\grqq*. http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf

Fuchs, M. (2008). *Kulturelle Bildung: Grundlagen, Praxis, Politik*. kopaed.

Grgic, M., & Rauschenbach, T. (2013). Kulturelle Bildung im Horizont der Bildungsberichterstattung des Bundes. *Kulturelle Bildung Online*. https://doi.org/10.25529/92552.262

Grgic, M., & Züchner, I. (2013). Musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen: Zur Verbreitung und Bedeutung des Spielens von Instrumenten unter Heranwachsenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(S3), 123–141. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0427-8

Harring, M. (2010). Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfs & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen* (S. 21–59). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_2

Harring, M., & Burger, T. (2013). Zugänge zu informeller Bildung im Kontext jugendlicher Freizeit: Befunde einer quantitativen und qualitativen Untersuchung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *8*(4), 437–453.

Hille, A., Arnold, A., & Schupp, J. (2013). Freizeitverhalten Jugendlicher: Bildungsorientierte Aktivitäten spielen eine immer größere Rolle. *DIW Wochenbericht*, *80*(40), 15–25.

Isengard, B. (2005). Freizeitverhalten als Ausdruck sozialer Ungleichheiten oder Ergebnis individualisierter Lebensführung? Zur Bedeutung von Einkommen und Bildung im Zeitverlauf. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *57*(2), 254–277. https://doi.org/10.1007/s11577-005-0150-4

Keuchel, S. (2009). „Kultur für alle“ in einer gebildeten, ungebundenen, multikulturellen und veralteten Gesellschaft? Der demografische Wandel und seine Konsequenzen für die kulturelle Partizipation. In J. Körner (Hrsg.), *Demografischer Wandel und Kultur* (S. 149–176). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91445-9_9

Keuchel, S. (2013a). Empirische kulturelle Bildungsforschung – Methodik, Themen und aktueller Forschungsstand. In: *Kulturelle Bildung Online.* https://doi.org/10.25529/92552.389

Keuchel, S. (2013b). Jugend und Kultur – Zwischen Eminem, Picasso und Xavier Naidoo …. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(S3), 99–122. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0431-z

Kuger, S., Prein, G., Linberg, A., Hoffmann-Recksiedler, C., Herz, A., Gille, M., Berngruber, A., Bernhardt, J., Pötter, U., Zerle-Elsässer, C., Steiner, C., Zimmermann, J., Quellenberg, H., Walper, S., Rauschenbach, T., Maly-Motta, H., Schickle, V., Naab, T., Guglhör-Rudan, A., … Deutsches Jugendinstitut. (2020). Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten 2019 (AID:A 2019): Alltagswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien. *Haupterhebung*. https://doi.org/10.17621/AIDA2019

Lenz, F. (2013). Soziologische Perspektiven auf musikalische Sozialisation. In R. Heyer, S. Wachs & C. Palentien (Hrsg.), *Handbuch Jugend—Musik—Sozialisation* (S. 157–185). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18912-3_4

Liebau, E. (2018). Kulturelle und Ästhetische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1219–1239). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_5

Mandel, B. (2017). Audience Development, Kulturelle Bildung, Kulturentwicklungsplanung, Community Building. Konzepte zur Reduzierung der sozialen Selektivität des öffentlich geförderten Kulturangebots. In: *Kulturelle Bildung Online.* https://doi.org/10.25529/92552.325

NEPS-Netzwerk. (2022). *Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Klasse 5.* Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi), Bamberg. https://doi.org/10.5157/NEPS:SC3:12.0.0

Otte, G., Lübbe, H., Balzer, D., Forke, A., & Wingerter, L. (2022). *Cultural Education and Cultural Participation in Germany 2018 (KuBiPaD I) Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland 2018 (KuBiPaD I)* (1.0.0) [Data set]. GESIS. https://doi.org/10.4232/1.13838

Prussog-Wagner, A, & Sandbrink, K. (2019): *Methodenbericht „Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland".* Hg. v. infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft. Bonn.

Rat für Kulturelle Bildung. (2015). *Jugend/Kunst/Erfahrung: Horizont 2015: Eine Repräsentativbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach (IfD) initiiert vom Rat für Kulturelle Bildung, ergänzt um repräsentative Ergebnisse aus einer parallelen IfD-Bevölkerungsumfrage* (E. Liebau, A. van Hooven & C. Rittelmeyer, Hrsg.; 1.500 Stück). Druckerei Gilbert & Gilbert.

Rat für Kulturelle Bildung. (2021). *Kulturraum Kindheit und Jugend: Jugendpolitische Handreichung* (S. Czerwonka, L. Dornblüth, E. Liebau & B. Münzberg, Hrsg.). Rat für Kulturelle Bildung e.V.

Reuband, K.-H. (2012). Kulturelle Partizipation im Langzeitvergleich: Eine empirische Analyse am Beispiel der Stadt Köln. In S. Bekmeier-Feuerhahn, K. van den Berg, S. Höhne, R. Keller, B. Mandel, M. Tröndle & T. Zembylas (Hrsg.), *Zukunft Publikum* (S. 229–264). transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422854.229

Reuter, O., Stein, R., Wolz, S., & Wilkeneit, T. (2020). Ästhetische Bildungsprozesse von Jugendlichen in sozial schwierigen Konstellationen. In *Kulturelle Bildung*. Waxmann Verlag GmbH. http://www.waxmann.com/buch4150

Sekretariat der KMK. (2022). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i. d. F. vom 08.12.2022*

D Wirkungen

Ergebnisse zum Zusammenhang von kultureller Bildung und Aspekten der individuellen Entwicklung und Lebensführung

Jannis Burkhard, Jingyu Zhang, Stefan Kühne

Einleitung

Mit der sogenannten Neuen Steuerung (Fuchs, 2009; Altrichter & Maag Merki, 2016) hat sich die Idee etabliert, Bildungsprozesse nicht mehr vorwiegend über Input-, sondern über Output-Faktoren zu steuern, also regelmäßig zu überprüfen, welche Bildungsergebnisse erreicht werden (vgl. **A1**). Dieser Idee liegt der Gedanke zugrunde, dass die besten Gelegenheitsstrukturen und höchste Bildungsbeteiligung den Einsatz von Ressourcen nicht rechtfertigen, wenn dieser nicht zu gewünschten Wirkungen führt. Dadurch sieht sich auch das Feld der kulturellen Bildung damit konfrontiert, deren besonderen Mehrwert durch Wirkungen nachweisen zu müssen. Im nachfolgenden Teil wird daher in den Blick genommen, welche Auswirkungen sich nachzeichnen lassen, wenn sich Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene an Angeboten bzw. Aktivitäten kultureller Bildung beteiligen. Dabei ist zu beachten, dass es sich ausdrücklich nicht um Wirkungsforschung handelt, die versuchen würde, kausale Ketten nachzuweisen. Wenngleich auch im Bereich der kulturellen Bildung solche Ansätze verfolgt werden, ist die Studienlage zu Ergebnissen kultureller Bildung, die mit quantitativen Methoden erarbeitet wurden oder gar Effekte von kultureller Bildung so nachweisen, dass kausale Schlüsse über die Wirkungsrichtung oder den Wirkungsgrad möglich sind, nach wie vor überschaubar. Das Potenzial des Monitorings liegt nicht in der Erklärung von Sachverhalten in kleinem Maßstab, sondern in der Dauerbeobachtung von Sachverhalten im großen Maßstab, d. h. vor allem mit Anspruch auf Repräsentativität und Fortschreibbarkeit. Statt eine Wirkung im kausalen Sinne in einem Experiment mit wenigen Personen nachzuweisen, soll Monitoring ermöglichen, die Zusammenhänge mit repräsentativen bzw. flächendeckenden Datengrundlagen im Zeitverlauf zu betrachten (vgl. **A4**). Dadurch lässt sich potenziell beispielsweise die Frage beantworten, wie sich der Zusammenhang zwischen kulturellen Bildungsaktivitäten und anderen Aspekten der sozialen Teilhabe in den letzten fünf Jahren entwickelt hat.

Zunächst erforderte die Erarbeitung dieses Teils eine Festlegung der Untersuchungsgegenstände. Grundsätzlich lassen sich diesbezüglich genuine Wirkungsbereiche kultureller Bildung (z. B. musisch-ästhetische Kompetenzen) und Transfereffekte (z. B. Effekte auf die Leseleistung) unterscheiden (vgl. Rittelmeyer, 2012; Reinwand-Weiss, 2015). Neben der Anlehnung an die Themenbereiche der nationalen Bildungsberichterstattung (vgl. **A3**) und dem internen Austausch dazu wurde auch in den Fachdiskursen des InKuBi-Projekts die Frage diskutiert, welche Wirkungsbereiche kultureller Bildung betrachtet werden sollten. Schließlich gingen daraus vier Themenbereiche hervor: (1) Kompetenzen, (2) Persönlichkeitsentwicklung, (3) Teilhabe und Lebensführung sowie (4) kulturelle Bildung als Standortfaktor. Für eine in Zukunft möglicherweise weiterführende Diskussion ist darüber hinaus auch ein stärkerer Bezug zu den sogenannten 21st century skills gut vorstellbar (vgl. Heisig et al., 2020). Generell berichten die meisten Monitoring-Instrumente nur die Wirkungsaspekte, z. B. ob Bildungsstandards erreicht werden oder nicht. Weil sich dies aufgrund mangelnder Datenbasis für die kulturelle Bildung jedoch schwierig gestaltet (s. u.), werden Wirkungsaspekte zu kulturellen Bildungsaktivitäten in Beziehung gesetzt.

Im Bereich der Kompetenzen gilt es zu untersuchen, inwiefern Kinder und Jugendliche bestimmte Fähigkeiten entwickeln. Kernelement dieses Bereichs wäre aus theoretischer Sicht eine musisch-ästhetische Kompetenz, beispielsweise eine standardisierte Messung von Kreativität. Auch spartenspezifische Kompetenzen (z. B. rhythmische Kompetenz in der Musik), für die teilweise bereits Ansätze zur Messung vorliegen, kommen hier infrage. Eine zentrale Erkenntnis der Datenrecherche im Projekt ist, dass es keine für das Monitoring geeignete Datengrundlage gibt, mit der eine solche musisch-ästhetische Kompetenz adäquat abgebildet werden kann. Deswegen kann im Bereich Kompetenzen zum jetzigen Zeitpunkt lediglich über Transfereffekte berichtet werden, die die Beteiligung an kulturellen Bildungsaktivitäten auf andere (messbare, aber nichtkulturelle) Fähigkeiten hat. In **D1** werden hierzu exemplarisch Analysen zum Zusammenhang zwischen kultureller Bildung und schulischer Leistung vorgestellt.

Häufig wird kultureller Bildung zugeschrieben, die Persönlichkeitsentwicklung vor allem von jungen Menschen zu unterstützen (vgl. Langer et al., 2020). So häufig der Begriff gebraucht wird, so wenig liegt ein gemeinsames Verständnis davon vor,

was sich dahinter konkret verbirgt. In **D2** werden Vorschläge dazu gemacht, wie sich Merkmale der Persönlichkeitsentwicklung operationalisieren und zu kultureller Bildung in Beziehung bringen lassen.

Der Themenbereich der Teilhabe und Lebensführung ist in seiner Konzeption offen angelegt und soll den Blick potenziell auf viele Beobachtungsgegenstände eröffnen. Letztlich wurde er auf drei konkretere Bereiche reduziert. In **D3** werden Analysen zu kultureller Teilhabe vorgestellt, in **D4** zu politischer Teilhabe sowie in **D5** zu sozialer Teilhabe. Darüber hinaus sind für zukünftige Forschungsarbeiten aber auch viele weitere Untersuchungsgegenstände in diesem Themenbereich vorstellbar: Gesundheitsbewusstsein, Religiosität oder Lebenszufriedenheit, um nur einige Beispiele zu nennen.

Schließlich wurde auf einem der Fachdiskurse die konzeptionelle Überlegung entwickelt, kulturelle Bildung nicht nur in ihren Effekten für den Einzelnen oder bestimmte Personengruppen zu analysieren, sondern auch auf systemischer Ebene, d. h. in ihren gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen. Als besonders steuerungsrelevant ist die Frage einzuschätzen, inwiefern kulturelle Bildung als Standortfaktor verstanden werden kann – im Sinne der Daseinsvorsorge und des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Dafür sollten die in Teil **B** beschriebenen Angebote kultureller Bildung auf kommunaler Ebene zu den Wanderungsbewegungen der Bevölkerung ins Verhältnis gesetzt werden. Obwohl entsprechende Daten bereits gesammelt[1] und aufbereitet wurden, konnten die Analysen – und damit der Themenbereich – aufgrund der eingangs zu diesem Buch erwähnten Ereignisse nicht mehr während der Projektlaufzeit abgeschlossen werden und bleiben einer künftigen Berichtslegung vorbehalten.

Eine Besonderheit der Analysen zu Wirkungen kultureller Bildung ist, dass an die Datenauswahl neben den grundlegenden Kriterien der Indikatorisierung (Fortschreibbarkeit, Repräsentativität, Standardisierung) zusätzliche Anforderungen gestellt werden: Um einen Zusammenhang zwischen kulturellen Bildungsaktivitäten und möglichen Wirkungen aufzeigen zu können, müssen in der Datenquelle zu beiden Aspekten Informationen vorliegen. Fehlen Daten zu kultureller Bildung einerseits oder zu den Wirkungsbereichen andererseits, kann auch kein Zusammenhang analysiert werden. Dies schränkt die Auswahl an infrage kommenden Datensätzen stark ein. Letztlich boten aufgrund der skizzierten Anforderungen die Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS, Blossfeld & Roßbach, 2019) für alle Analyseperspektiven[2] dieses Teils nicht nur einen einheitlichen, konsistenten Rahmen, sondern ermöglichen auf diese Weise auch konkrete empirische Rückbezüge zu den in Teil **B** und Teil **C** auf der Basis des NEPS berichteten Gelegenheitsstrukturen und Nutzungsmustern.

1 *Den Teams der Deutschen Bibliotheksstatistik und des Musikinformationszentrums bzw. des Verbands deutscher Musikschulen gilt ein Dank für das Bereitstellen der Daten.*

2 *Anmerkung zur Reproduzierbarkeit: Alle Analyseskripte sind öffentlich zugänglich, sodass die Ergebnisse aus Teil **D** reproduziert werden können (Annex **D.3**). Voraussetzung dafür ist Zugang zur Remote-Version der NEPS-Daten.*

Schulische Kompetenzen

D1

Musisch-ästhetische Kompetenzen von Schüler:innen können mit der Datenbasis, die für das Monitoring infrage kommt, aktuell nicht abgebildet werden. Wenngleich bereits vielversprechende Ansätze entwickelt wurden (vgl. Otte et al., 2023), steht die Kompetenzforschung dazu im Vergleich mit anderen schulischen Domänen noch eher am Anfang. Wirkpotenziale kultureller Bildung auf andere schulische Domänen werden seit geraumer Zeit kontrovers diskutiert, nicht zuletzt aufgrund der sogenannten Bastian-Studie (Bastian, 2000). Einerseits wird argumentiert, dass es sich dabei um eine bedeutsame Transferwirkung kultureller Bildung handeln kann. Andererseits wird kritisiert, dass es nicht das primäre Ziel kultureller Bildung sei, schulische Basiskompetenzen auszubilden (vgl. zu dieser Kontroverse Reinwand-Weiss, 2015). Nachfolgend wird gleichwohl diese Analyseperspektive eingenommen, da sie eine repräsentative Untersuchung der auf kulturelle Bildung bezogenen Fähigkeiten von Schüler:innen ermöglicht. Genauer werden die Kompetenzen in Lesen und Mathematik betrachtet. Dabei handelt es sich nicht um Zeugnisnoten in den Fächern Mathematik und Deutsch, sondern um die Ergebnisse aus standardisierten Kompetenztests, die in einem repräsentativen Längsschnitt für Schüler:innen in Deutschland über die Jahre 2010 bis 2017 vorliegen.

Die Lese- und Mathematikkompetenz lässt sich zunächst mit Mittelwerten beschreiben und nach Variablen kultureller Bildungsbeteiligung[1] differenzieren (Tab. **D1-1**). Es zeigt sich, dass die Beteiligung an kultureller Bildung mit höheren Kompetenzen

Tab. D1-1: Mittelwerte der Lese- und Mathematikkompetenz von Schüler:innen in den Jahrgangsstufen 5, 7, 9 und 12 nach Variablen kultureller Bildungsbeteiligung

		Kinder bzw. Jugendliche insgesamt	Darunter Kinder bzw. Jugendliche, die …					
			eine Schule mit musischem Profil besuchen[1]		außerhalb der Schule Kurse kultureller Bildung besuchen[1]		informellen Aktivitäten kultureller Bildung nachgehen[1]	
			Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja
		Mittelwerte in Kompetenzpunkten						
Lesekompetenz	Klasse 5	50	49,8	50,7	–	–	47,3	51,3
	Klasse 7	50	49,7	51,4	49,6	51,8	48,3	51,1
	Klasse 9	50	49,6	51,6	49,2	51,9	48,4	51,0
	Klasse 12	50	49,8	50,7	48,6	51,6	48,4	50,9
Mathematikkompetenz	Klasse 5	50	49,7	50,8	–	–	47,8	51,1
	Klasse 7	50	49,5	52,1	49,8	51,0	48,5	51,0
	Klasse 9	50	49,6	51,5	49,2	51,9	48,3	51,0
	Klasse 12	50	49,9	50,5	48,9	51,2	49,3	50,4

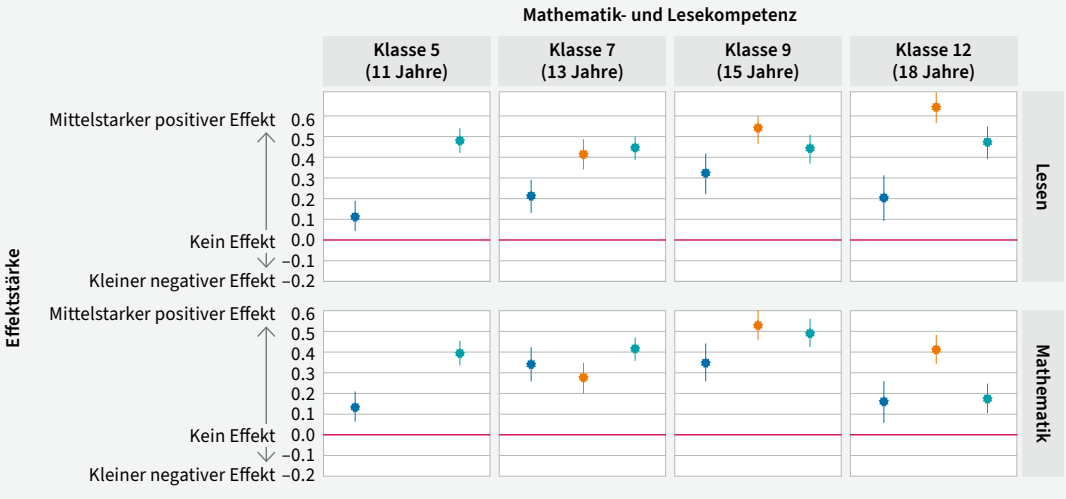
Anmerkung: Die Kompetenzpunkte wurden um 50 herum standardisiert, eine durchschnittliche Leistung wird also durch den Wert 50 abgebildet. Eine Abweichung von zehn Punkten entspricht einer Standardabweichung. Für Klasse 5 liegen keine Daten zum Kursbesuch außerhalb der Schule vor, weshalb der Zusammenhang nicht abgebildet werden kann.
Lesebeispiel: „Kinder, die in Klasse 7 eine Schule ohne musisches Profil besuchen, weisen leicht unterdurchschnittliche Lesekompetenzen auf. Hingegen haben Kinder, die in Klasse 7 eine Schule mit musischem Schwerpunkt besuchen, leicht überdurchschnittliche Lesekompetenzen."

Quelle: NEPS SC3 [Datensatz, Version 12.0.0], Wellen 1, 3, 5, 6, 9 (2010–2018), Fallzahl je nach betrachteter Variable von n = 2.556 bis n = 5.606, eigene Berechnungen mit gewichteten Daten

1 *Eine Erläuterung dazu, wie diese Variablen zusammengesetzt wurden, findet sich in Annex **D.1**.*

2 *Genauere Erläuterungen hierzu finden sich in Annex **A** → Zusammenhangsmaße.*

Abb. D1-1: Zusammenhang zwischen Variablen kultureller Bildungsbeteiligung und der Lese- sowie der Mathematikkompetenz von Schüler:innen in den Jahrgangsstufen 5, 7, 9 und 12 (Effektstärke Hedges' g* mit Vertrauensintervallen[2])



** Hedges' g ist ein Maß für die Stärke des Zusammenhangs zweier Variablen mit einem Wertebereich von –1 (perfekter negativer Zusammenhang) bis +1 (perfekter positiver Zusammenhang).*
Anmerkung: Für Klasse 5 liegen keine Daten zum Kursbesuch außerhalb der Schule vor, weshalb der Zusammenhang nicht abgebildet werden kann.
Lesebeispiel: „Kinder, die in der 5. Klasse eine Schule mit musischem Profil besuchen, haben im Vergleich zu Kindern, die Schulen ohne bzw. mit anderen Schwerpunkten besuchen, eine leicht erhöhte Lesekompetenz."
Quelle: NEPS SC3 [Datensatz, Version 12.0.0], Wellen 1, 3, 5, 6, 9 (2010–2018), Fallzahl je nach betrachteter Variable von n = 2.556 bis n = 5.606, eigene Berechnungen mit gewichteten Daten

sowohl in Lesen als auch in Mathematik einhergeht. Dieser Befund gilt über die Jahrgangsstufen hinweg.

Über die Beschreibung der Mittelwerte hinaus wurden die Zusammenhänge mit einem standardisierten Maß (Effektstärke Hedges' g[2]) untersucht (Abb. **D1-1**). Dieses drückt aus, wie stark sich die Schüler:innen, die sich an den betrachteten Formen kultureller Bildung beteiligen, durchschnittlich von denjenigen unterscheiden, die dies nicht tun. Alle Punkte einschließlich ihrer Vertrauensintervalle[2] liegen im positiven Bereich. Die Ergebnisse aus der Beschreibung der Mittelwerte können also zufallskritisch abgesichert werden: Alle betrachteten Merkmale kultureller Bildung sind positiv mit Mathematik- und Lesekompetenz assoziiert. Die Kinder und Jugendlichen, die sich kulturell bilden, weisen also auch erhöhte Mathematik- und Lesekompetenzen auf. Im Vergleich der einzelnen Variablen kultureller Bildungsbeteiligung ergibt sich darüber hinaus das Bild, dass die Zusammenhänge für den Kursbesuch außerhalb der Schule und informelle kulturelle Bildungsaktivitäten (vgl. auch **C1**) insgesamt stärker ausgeprägt sind als für den Besuch einer Schule mit musischem Schwerpunkt (vgl. **B2**, **C1**).

Abschließend gilt es zum einen zu betonen, dass es sich bei den dargestellten Ergebnissen um Zusammenhänge handelt und keinen Wirkungsnachweis im kausalen Sinne. Es konnte nachgewiesen werden, dass an kultureller Bildung teilnehmende Kinder bzw. Jugendliche bessere Schulleistungen erreichen – jedoch nicht, ob die Beteiligung an kultureller Bildung für die Kompetenzentwicklung ausschlaggebend ist oder umgekehrt. Zum anderen stellt sich auch weiterhin die normative Frage, ob der potenzielle Transfereffekt auf andere schulische Domänen überhaupt als mögliche Wirkung kultureller Bildung erstrebenswert ist. Sowohl in der Forschungslandschaft als auch im Praxisfeld gibt es neben vehementen Befürworter:innen auch Stimmen, die auf die Gefahr einer Instrumentalisierung oder Ökonomisierung der kulturellen Bildung verweisen. Angesichts solcher Bedenken erscheint es umso wichtiger, einerseits die entsprechenden Zusammenhänge in vertiefenden Studien multivariat zu untersuchen. Andererseits aber gilt es auch, die eigenständigen und jenseits schulischer bzw. fachlicher Fähigkeiten vermuteten Wirkungen kultureller Bildung auf die individuelle und soziale Entwicklung herauszuarbeiten (**D2** bis **D5**).

Persönlichkeitsentwicklung

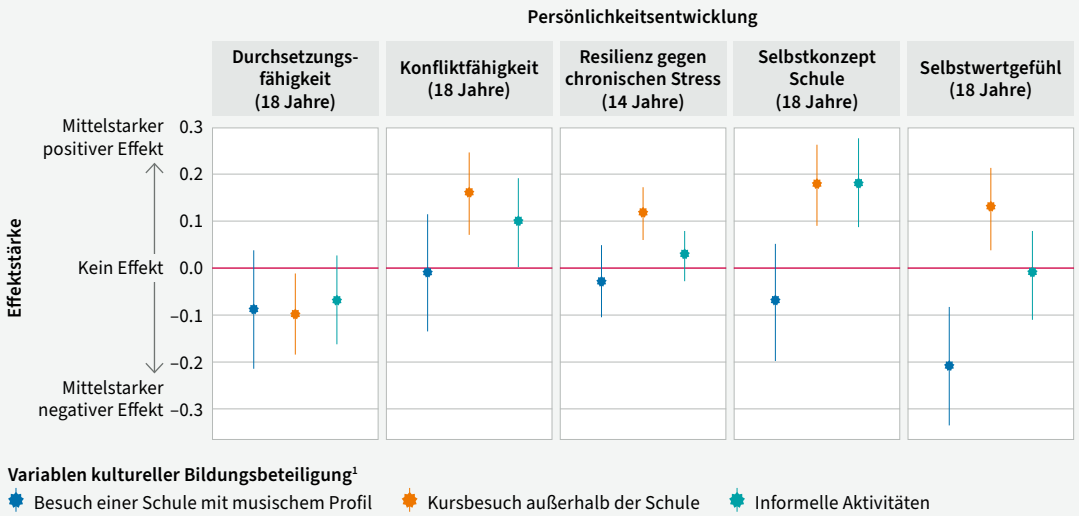
D2

Oft wird kultureller Bildung zugeschrieben, die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, 2022) erklärt, es fördere „außerschulische Maßnahmen der kulturellen Bildung für benachteiligte Kinder und Jugendliche und stärkt sie so in ihrer Persönlichkeitsentwicklung". Einen guten Überblick über wissenschaftliche Befunde in diesem Bereich geben Langer, Stern und Schroeder (2020). Solche Zusammenhänge mit Daten zu untersuchen, die den Kriterien indikatorengestützter Analysen genügen, ist eine besondere Herausforderung. Das Nationale Bildungspanel (Blossfeld & Roßbach, 2019) bietet gegenwärtig die umfangreichsten Möglichkeiten, repräsentative und fortschreibbare Aussagen zu diesen Fragestellungen zu treffen, da es nicht nur Variablen der kulturellen Bildungsbeteiligung[1], sondern auch Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung umfasst.

Für die Analysen wurden fünf Merkmale aus dem Bereich der Persönlichkeitsentwicklung ausgewählt (Tab. **D2-1**). Die jungen Erwachsenen wurden gefragt, wie sehr sie sich in sozialen Konfliktsituationen als durchsetzungsstark bzw. konfliktfähig einschätzen. Wie jemand die eigenen schulischen Fähigkeiten einschätzt, wird als schulisches Selbstkonzept bezeichnet. Schließlich wurde das Selbstwertgefühl als ein Merkmal aus dem Bereich Persönlichkeitsentwicklung gewählt, das erfasst, wie die Jugendlichen sich als Person insgesamt selbst bewerten. Darüber hinaus wurden dieselben Personen im Alter von 14 Jahren befragt, wie sehr sie nach ihrer eigenen Einschätzung chronischen Stress erleben, wobei hier höhere Werte für eine stärkere Resilienz gegen Stress stehen.

Die Zusammenhänge wurden mit einem standardisierten Maß (Effektstärke Hedges' g[2], auch **D1**) analysiert (Abb. **D2-1**), das Auskunft über die Stärke des Zusammenhangs zwischen den Merk-

Abb. D2-1: Zusammenhang zwischen Merkmalen der Persönlichkeitsentwicklung und ausgewählten Variablen kultureller Bildungsbeteiligung (Effektstärke Hedges' g* mit Vertrauensintervallen[2])



** Hedges' g ist ein Maß für die Stärke des Zusammenhangs zweier Variablen mit einem Wertebereich von –1 (perfekter negativer Zusammenhang) bis +1 (perfekter positiver Zusammenhang).*

Quelle: NEPS SC3 [Datensatz, Version 12.0.0], Welle 4 (2013/14) und 9 (2017/18), Fallzahl je nach betrachteter Variable von n = 1.993 und n = 5.823, eigene Berechnungen mit gewichteten Daten

1 *Eine Erläuterung dazu, wie diese Variablen zusammengesetzt wurden, findet sich in Annex **D.1**.*

2 *Genauere Erläuterungen hierzu finden sich in Annex **A** → Zusammenhangsmaße.*

Tab. D2-1: Mittelwerte von Merkmalen der Persönlichkeitsentwicklung nach ausgewählten Variablen kultureller Bildungsbeteiligung

	Jugendliche insgesamt		Darunter Jugendliche, die …					
			eine Schule mit musischem Profil besuchen[1]		außerhalb der Schule Kurse kultureller Bildung besuchen[1]		informellen Aktivitäten kultureller Bildung nachgehen[1]	
			Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja
	Wertebereich	Mittelwert	Mittelwerte in Skalenpunkten					
Durchsetzungsfähigkeit	1–5	3,59	3,58	3,52	3,62	3,55	3,60	3,55
	Beispiel: „Wie gut gelingt es Ihnen, einer:m Freund:in zu sagen, dass er:sie etwas getan hat, was Sie verärgert hat?“							
Konfliktfähigkeit	1–5	3,54	3,56	3,56	3,49	3,60	3,51	3,58
	Beispiel: „Wie gut gelingt es Ihnen, während eines Streits die Perspektive der anderen Person übernehmen und deren Standpunkt wirklich verstehen zu können?“							
Resilienz gegen chronischen Stress	1–5	3,59	3,60	3,58	3,58	3,64	3,59	3,61
	Beispiel: „Ich denke viel über Probleme nach.“*							
Selbstkonzept Schule	1–4	2,99	3,00	2,96	2,93	3,04	2,91	3,03
	Beispiel: „In den meisten Schulfächern lerne ich schnell.“							
Globales Selbstwertgefühl	10–50	37,50	37,77	36,23	37,04	37,99	37,53	37,42
	Beispiel: „Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden.“							

** Die Werte dieses negativen Beispiels wurden umcodiert, sodass sie die Resilienz gegen chronischen Stress abbilden.*

Quelle: NEPS SC3 [Datensatz, Version 12.0.0], Welle 4 (2013/14) und 9 (2017/18), Fallzahl je nach betrachteter Variable von n = 1.993 und n = 5.823, eigene Berechnungen mit gewichteten Daten

malen der Persönlichkeitsentwicklung und der kulturellen Bildung gibt. Auffällig ist insbesondere, dass der Besuch einer Schule mit musischem Profil und informelle Aktivitäten bei der Mehrzahl der Persönlichkeitsmerkmale mit keinen nachweisbaren Unterschieden einhergeht, während für den Kursbesuch außerhalb der Schule (positive oder negative) Zusammenhänge bei allen Persönlichkeitsmerkmalen nachgewiesen werden können. Die Effektstärken bewegen sich insgesamt im Bereich von leicht negativen bis leicht positiven Zusammenhängen.

Insgesamt scheinen also die hier betrachteten Formen kultureller Bildung nicht substanziell mit der Ausprägung der exemplarisch dargestellten Persönlichkeitsmerkmale assoziiert zu sein. Die geringen Niveauunterschiede bedeuten jedoch keinesfalls, dass kulturelle Bildung und persönliche Weiterentwicklung in gar keinem Zusammenhang stehen. Denn zum einen sollten hier keine kausalen Wirkketten nachgewiesen, sondern Zusammenhänge aufgezeigt werden. Bei genauer Betrachtung wird klar, dass die Analysen keine Entwicklung über die Zeit nachzeichnen, sondern vielmehr den Zusammenhang zwischen kultureller Bildung und Persönlichkeitsmerkmalen zu einem bestimmten Zeitpunkt untersuchen. So ist es durchaus möglich, dass die Impulse der kulturellen Bildungsangebote auch bei den hier befragten Jugendlichen große Fortschritte in der Persönlichkeitsentwicklung ausgelöst haben, die aber nur im Längsschnitt über die Zeit nachweisbar wären. Es bleibt also offen, ob die kulturelle Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt oder ob sich umgekehrt Jugendliche mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen verstärkt kulturell bilden. Zum anderen bilden die im NEPS erfassten Konstrukte wesentliche Aspekte der im Feld der kulturellen Bildung antizipierten Wirkungen der individuellen Entwicklung nicht ab. Hierzu zählen vor allem die Selbstwirksamkeitserwartung (also das Vertrauen, dass man aufgrund eigener Fähigkeiten auch in herausfordernden Situationen gute Lösungen findet) und die Kreativität – Konstrukte, die nicht ohne Weiteres empirisch messbar sind und für die bislang keine geeigneten Monitoring-Daten vorliegen.

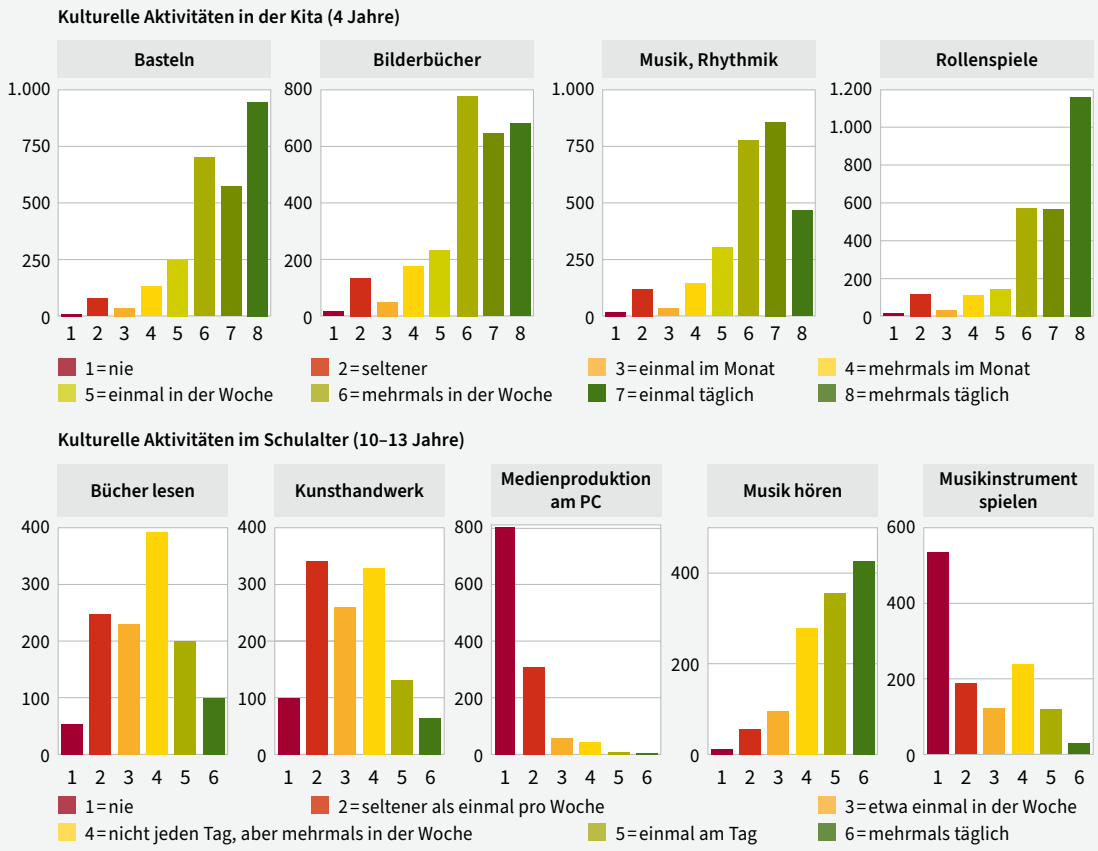
Kulturelle Teilhabe

D3

Neben potenziellen Effekten auf andere Wirkungsbereiche (**D1**, **D2**, **D4**, **D5**) stellt auch die Förderung der Teilhabechancen an Kultur selbst eine zentrale Zieldimension kultureller Bildung dar. So ist beispielsweise in der Erklärung der allgemeinen Menschenrechte das Recht auf kulturelle Teilhabe verankert (UN, 1948, Art. 27): „Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen [und] sich an den Künsten zu erfreuen“ (vgl. auch Fuchs, 2012; Liebau, 2015). Es ist davon auszugehen, dass insbesondere in frühen Lebensjahren eine „‚Alphabetisierung‘ im Sinne einer grundlegenden Allgemeinbildung in den wichtigsten Künsten“ (Rat für Kulturelle Bildung, 2014, S. 93) entscheidend ist, um spätere kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. Damit wird die Frage aufgeworfen, inwiefern ein früher Kontakt mit den Künsten tatsächlich einen Beitrag leistet, damit Kinder auch in späteren Lebensjahren kulturellen Aktivitäten nachgehen. Zur Beantwortung dieser Frage wurden erneut Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS, Blossfeld & Roßbach, 2019) herangezogen.

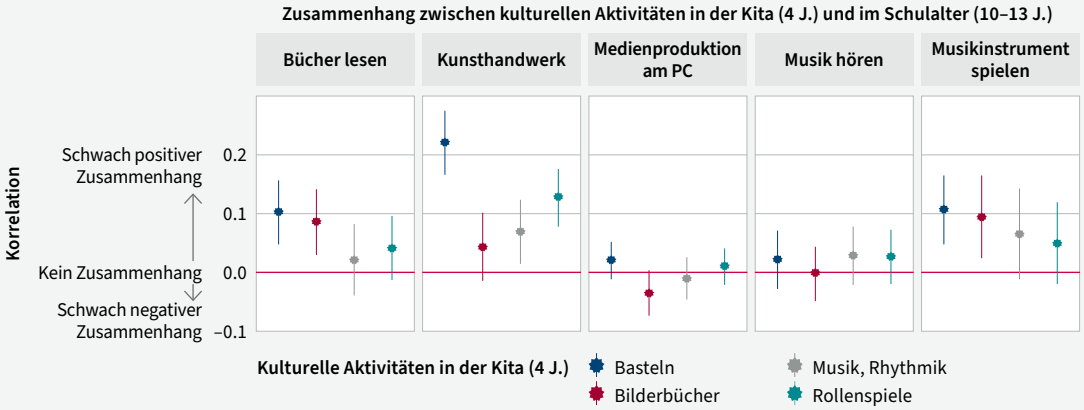
Im Folgenden werden die kulturellen Aktivitäten von Kindern in Kindertageseinrichtungen (2010/11) zu Tätigkeiten derselben Kinder im Schulalter (2016 bis 2019) ins Verhältnis gesetzt. Zunächst wurde das Kita-Personal befragt, wie oft das Kind in der Kita kulturellen Aktivitäten nachgeht, beispielsweise Rollenspielen oder musizieren. Eine deskriptive Analyse dieser Aktivitäten (Abb. **D3-1**) zeigt, dass alle erfragten Aktivitäten im Kita-Alter in etwa gleich oft ausgeübt werden, nämlich im Durchschnitt mehrmals pro Woche bis täglich.

Abb. D3-1: Häufigkeitsverteilung der kulturellen Aktivitäten im Kita- und Schulalter



Quelle: NEPS SC2 [Datensatz, Version 10.0.0], Wellen 1 (2010/11) und 7–9 (2016–2019), Fallzahl je nach betrachteter Variable von 2.722 bis 2.732 (Kita) bzw. 1.225 bis 1.229 (Schulalter), eigene Berechnungen mit ungewichteten Daten

Abb. D3-2: Zusammenhang zwischen kulturellen Aktivitäten in der Kita und im Schulalter (Korrelationskoeffizient r* mit Vertrauensintervallen[2])



* *Der Korrelationskoeffizient r ist ein Maß für die Stärke des Zusammenhangs zweier Variablen mit einem Wertebereich von –1 (perfekter negativer Zusammenhang) bis +1 (perfekter positiver Zusammenhang).*

Quelle: NEPS SC2 [Datensatz, Version 10.0.0], Wellen 1 (2010/11) und 7–9 (2016–2019), Fallzahl je nach betrachteter Variable von n = 1.132 bis n = 1.140, eigene Berechnungen mit ungewichteten Daten

Im Alter von 8 bis 10 Jahren wurden schließlich die Kinder selbst zu ihren kulturellen Tätigkeiten befragt. Hier wurden teils andere Aspekte abgefragt als im Kita-Alter, beispielsweise Medienproduktion am Computer. Für die Aktivitäten im Schulalter[1] zeigen sich größere Unterschiede als im Kita-Alter. Die Kinder geben z. B. zum Großteil an, Bilder und Videos seltener als einmal pro Woche am Computer zu bearbeiten. Im Gegensatz dazu hören sie im Mittel fast täglich Musik (vgl. **C2**).

Die Zusammenhänge zwischen den Aktivitäten im Kita- und im Schulalter wurden mittels Korrelationsanalysen[2] untersucht (Abb. **D3-2**). Die Ergebnisse unterscheiden sich stark je nach betrachteter Aktivität. Für keine der kulturellen Aktivitäten im Kita-Alter kann ein Zusammenhang mit der Häufigkeit von Medienproduktion sowie Musikhören im Schulalter nachgewiesen werden. Ebenso zeigen sich keine spartenspezifischen Zusammenhänge bei der musikalischen Betätigung zwischen den beiden Altersgruppen. Anders für die Bereiche Kunsthandwerk und Lesen: Wenn Kinder diesen Aktivitäten in der Kita öfter nachgehen, sind sie dort auch im Schulalter noch öfter aktiv. Generell finden sich die stärksten Zusammenhänge für die kunsthandwerkliche Betätigung im Schulalter. Diesen Aktivitäten gehen Kinder nicht nur häufiger nach, wenn sie in der Kita öfter gebastelt haben, sondern auch, wenn sie dort öfter musiziert oder Rollenspiele gespielt haben. Insgesamt ist zu betonen, dass entweder kein oder ein leicht positiver Zusammenhang nachgewiesen werden konnte, während negative Zusammenhänge nicht vorlagen.

Festgehalten werden kann also, dass Kinder im Schulalter kulturellen Aktivitäten zwar teilweise häufiger nachgehen, wenn sie auch in der Kita kulturell aktiver waren. Jedoch sind die Zusammenhänge insgesamt eher schwach ausgeprägt und lassen sich in vielen Fällen nicht zufallskritisch absichern. Auch hier gilt: Die vorgestellten Zusammenhänge lassen nicht den Schluss zu, dass die Kinder im Schulalter kulturellen Aktivitäten häufiger nachgehen, *weil* sie in der Kita kulturell „alphabetisiert" werden. Darüber hinaus wäre es für das Monitoring in Zukunft erstrebenswert, die Analysen zum frühkindlichen Bereich auf weitere Wirkungsbereiche (z. B. Persönlichkeitsentwicklung) auszudehnen. Die Messung vieler Konstrukte gestaltet sich für das vorschulische Alter allerdings deutlich anspruchsvoller bis unmöglich. Beispielsweise kann das Vertrauen in staatliche Institutionen (**D4**) erst sinnvoll gemessen werden, wenn Kinder ein Verständnis dafür entwickelt haben. Gut vorstellbar und in vertiefenden Studien zu untersuchen wären jedoch mögliche Zusammenhänge zwischen den kulturellen Praktiken in der frühen Kindheit und der Entwicklung kognitiver Kompetenzen (**D1**) oder der Persönlichkeit (**D2**).

1 *Um für die Analysen möglichst viele Fälle einzuschließen, wurde der Mittelwert dieser Aktivitäten in drei Befragungen im Alter von 8, 9 und 10 Jahren gebildet.*
2 *Genauere Erläuterungen hierzu finden sich in Annex **A** → Zusammenhangsmaße.*

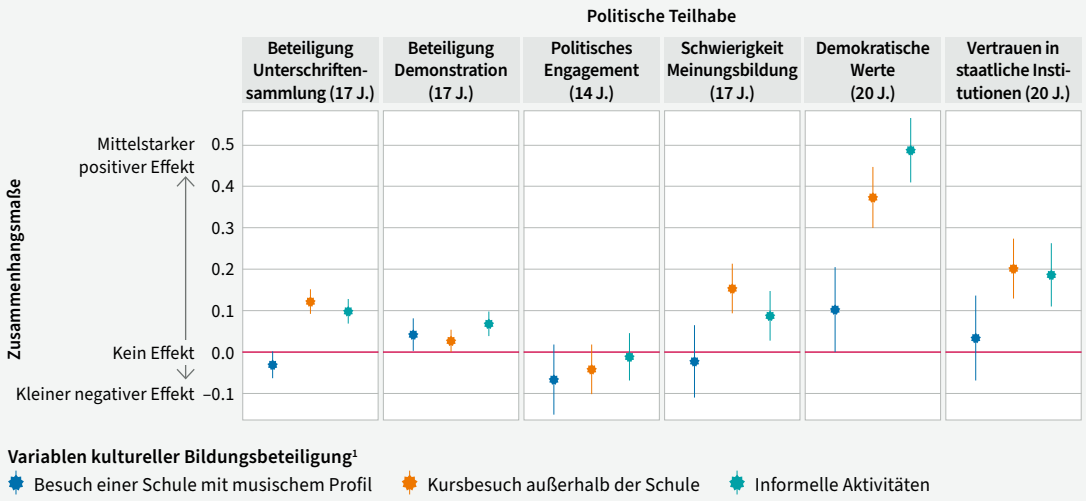
Politische Teilhabe

D4

Nicht nur der Begriff der kulturellen Bildung selbst, sondern auch darauf bezogene Wirkungsvorstellungen oder -erwartungen gehen über ein enges, auf die Künste bezogenes Verständnis hinaus. Teilhabe kann in modernen Gesellschaften als multidimensionaler Anspruch verstanden werden und zielt neben der Partizipation am kulturellen Leben unter anderem auch darauf ab, soziale, politische oder auch ökonomische Eingebundenheit bzw. Mitwirkung zu ermöglichen. Die Grenzen zwischen diesen Bereichen sind teilweise schwer auszumachen und so wird auch politische Teilhabe oft als Wirkungsbereich kultureller Bildung genannt. Die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland" des Deutschen Bundestags (2007, S. 203) schreibt beispielsweise: „Die Identifikation mit der Demokratie […] soll in einem Kulturstaat wie Deutschland besonders über die Kultur erreicht werden." Neben normativen Erwartungen deuten auch aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse darauf hin, dass kulturelle Bildung einige Formen politischer Teilhabe begünstigt (vgl. Fobel & Kolleck, 2021).

Die Jugendlichen wurden in den Erhebungen des NEPS im Alter von 14 bis 20 Jahren nicht nur zu ihrer kulturellen Bildungsbeteiligung[1] befragt, sondern auch zu verschiedenen politischen Aktivitäten und Haltungen, von denen nachfolgend sechs Konstrukte näher betrachtet werden (Tab. **D4-1**, auch Annex **D.2**). Generell gilt, dass hohe Werte dafür stehen, dass die Haltung bei den Jugendlichen stärker ausgeprägt ist bzw. sie den entsprechenden Aktivitäten häufiger nachgehen. Bei der Schwierigkeit der Meinungsbildung stehen höhere Werte

Abb. D4-1: Zusammenhang zwischen Merkmalen politischer Teilhabe und ausgewählten Variablen kultureller Bildungsbeteiligung (Zusammenhangsmaße Cramers V und Hedges' g* mit Vertrauensintervallen[2])



** Cramers V und Hedges' g sind Maße für die Stärke des Zusammenhangs zweier Variablen. Cramers V hat einen Wertebereich von 0 (kein Zusammenhang) bis 1 (perfekter Zusammenhang), sodass die Maßzahl an sich keine Auskunft über die Richtung (positiv/negativ) des Zusammenhangs gibt. Anhand der Mittelwertsunterschiede lässt sich die Richtung des Zusammenhangs jedoch erkennen, sodass Cramers V in einem Fall (Beteiligung Unterschriftensammlung) zur leichteren Interpretation negativ dargestellt wird. Hedges' g hat einen Wertebereich von –1 (perfekter negativer Zusammenhang) bis +1 (perfekter positiver Zusammenhang) und gibt daher auch Auskunft über die Richtung des Zusammenhangs.*

Lesebeispiel 1: „Der Besuch einer Schule mit musischem Profil geht damit einher, dass demokratische Werte bei Jugendlichen leicht stärker ausgeprägt sind."

Lesebeispiel 2: „Zum politischen Engagement lassen sich keine Unterschiede nachweisen, die mit der Beteiligung an kultureller Bildung zusammenhängen. Die Werte liegen zwar eher im negativen Bereich, doch alle drei Vertrauensintervalle umschließen die rot markierte Nulllinie, sodass die Zusammenhänge nicht statistisch abgesichert werden können."

Quelle: NEPS SC3 [Datensatz, Version 12.0.0], Wellen 4 (2013/14), 8 (2016/17) und 11 (2019/20), Fallzahl je nach betrachteter Variable von n = 2.260 bis n = 5.403, eigene Berechnungen mit gewichteten Daten

1 *Eine Erläuterung dazu, wie diese Variablen zusammengesetzt wurden, findet sich in Annex **D.1**.*

Tab. D4-1: Mittelwerte von Merkmalen der politischen Teilhabe nach ausgewählten Variablen kultureller Bildungsbeteiligung

	Jugendliche insgesamt		Darunter Jugendliche, die …					
			eine Schule mit musischem Profil besuchen[1]		außerhalb der Schule Kurse kultureller Bildung besuchen[1]		informellen Aktivitäten kultureller Bildung nachgehen[1]	
			Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja
	Wertebereich	Mittelwert	Mittelwerte in Skalenpunkten					
Beteiligung Unterschriftensammlung	0 = nein, 1 = ja	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,3
Beteiligung Demonstration	0 = nein, 1 = ja	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Politisches Engagement	12–36	18,7	18,7	18,4	18,8	18,6	18,8	18,7
Schwierigkeit Meinungsbildung	1–5	3,5	3,5	3,5	3,4	3,6	3,5	3,5
Demokratische Werte	0–60	53,8	53,8	54,5	52,7	55,4	51,8	55,2
Vertrauen in staatliche Institutionen	5–20	13,9	14,0	14,1	13,7	14,3	13,8	14,3

Erläuterung zu den Konstrukten:
Die Jugendlichen wurden gefragt, ob sie sich in den letzten zwei Jahren an einer Unterschriftensammlung bzw. Demonstration beteiligt haben. Darüber hinaus wurde erhoben, ob sie sich an ihrem Wohnort beispielsweise für Umweltschutz oder die Interessen von jungen Menschen engagieren. Weiterhin sollten die Jugendlichen beurteilen, ob es ihnen aus ihrer subjektiven Sicht schwer- oder leichtfällt, sich eine politische Meinung zu bilden. Außerdem wurden die Jugendlichen nach demokratischen Werten gefragt, also beispielsweise danach, wie wichtig freie Wahlen für die Demokratie sind. Schließlich wurde abgefragt, wie sehr die Jugendlichen staatlichen Institutionen wie beispielsweise der Bundesregierung vertrauen.

Quelle: NEPS SC3 [Datensatz, Version 12.0.0], Wellen 4 (2013/14), 8 (2016/17) und 11 (2019/2020), Fallzahl je nach betrachteter Variable von n = 2.260 bis n = 5.403, eigene Berechnungen mit gewichteten Daten

dafür, dass die befragten Schüler:innen es leichter finden, sich eine politische Meinung zu bilden. Auf die Beschreibung der Mittelwerte wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, weil die Wertebereiche sehr unterschiedlich sind.

Der Zusammenhang zwischen den Konstrukten und Variablen kultureller Bildungsbeteiligung wurde mittels Zusammenhangsmaßen[2] analysiert (Cramers V oder Hedges' g, je nach Skalierung der Variablen, Abb. **D4-1**). Die mit Abstand stärksten Zusammenhänge zeigen sich bei demokratischen Werten. Jugendliche, die im Bereich der kulturellen Bildung Kurse besuchen oder informellen Aktivitäten nachgehen, empfinden demokratische Werte als deutlich wichtiger. Auch für die Mehrzahl der anderen Konstrukte zeigen sich überwiegend positive Befunde, wenngleich die Zusammenhänge hier schwächer sind: Die politischen Aktivitäten bzw. Haltungen sind mehrheitlich bei den Jugendlichen, die sich an kultureller Bildung beteiligen, leicht stärker ausgeprägt. Lediglich für das politische Engagement lassen sich weder positive noch negative Unterschiede nachweisen.

Die Befundlage zeichnet damit insgesamt kein eindeutiges Bild, aber zwei Tendenzen lassen sich ableiten: Zum einen scheint die kulturelle Bildung eher mit Haltungen zusammenzuhängen als mit konkreten Aktivitäten, insbesondere die demokratischen Werte stechen hervor. Wenngleich es denkbar erscheint, dass eine stärkere Enkulturation oder eigener künstlerischer Ausdruck dazu führen, dass sich Heranwachsende vermehrt mit politisch-gesellschaftlichen Wertvorstellungen auseinandersetzen, bleibt letztlich offen, worauf dieser Zusammenhang im kausalen Sinne zurückzuführen ist. Zum anderen zeichnet sich ab, dass der Kursbesuch außerhalb der Schule sowie informelle Aktivitäten kultureller Bildung mit politischer Teilhabe assoziiert sind, während für den Besuch einer Schule mit musischem Schwerpunkt kaum Unterschiede nachzuweisen sind. Auch hier bleibt offen, was dafür letztlich ausschlaggebend ist: die eigene künstlerische Betätigung? Die Tatsache, dass die eigene künstlerische Betätigung stark von der sozialen Herkunft abhängig ist (vgl. **C3** und **C4**)? Diesen Fragen weiter nachzugehen bleibt zukünftiger Forschung vorbehalten.

2 *Genauere Erläuterungen hierzu finden sich in Annex **A** → Zusammenhangsmaße.*

Soziale Teilhabe

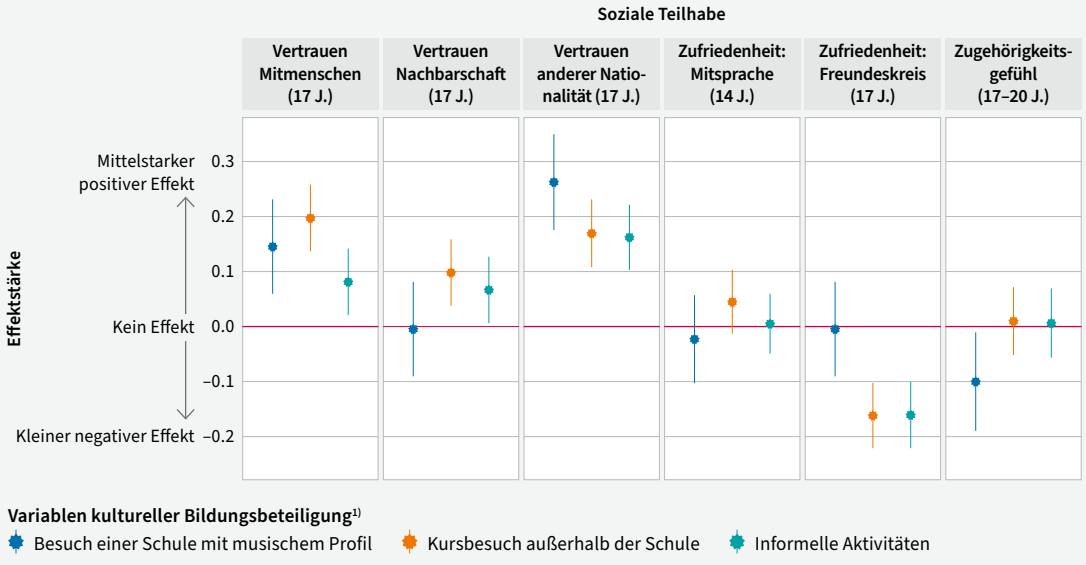
D5

In weiten Teilen des Praxisfelds besteht Konsens, dass kulturelle Bildung einen Beitrag dazu leistet, an der Gesellschaft teilzuhaben und ihren Zusammenhalt zu fördern. „Kulturelle Bildung ist der Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe und zu gesellschaftlichem Zusammenhalt“, formulierte die Bundesbeauftrage für Kultur und Medien Grütters (2018). Doch wie verhält es sich mit empirischen Zusammenhängen: Sind kulturelle Bildung und soziale Teilhabe miteinander assoziiert? Erste Einschätzungen ermöglicht auch hier das Nationale Bildungspanel (Blossfeld & Roßbach, 2019) dazu, welche ausgewählten Merkmale sozialer Kohäsion und Partizipation mit kulturellen Bildungsaktivitäten in Verbindung gebracht werden können.

Soziale Teilhabe konnte anhand von sechs Konstrukten messbar gemacht werden (Tab. **D5-1**). Darunter beziehen sich drei auf soziales Vertrauen: in Mitmenschen generell, in Menschen der eigenen Nachbarschaft und in Menschen mit einer anderen Nationalität. Ebenfalls erfragt wurde die Zufriedenheit mit den Möglichkeiten zur Mitbestimmung für junge Menschen in der Gesellschaft sowie die Zufriedenheit mit dem Bekannten- und Freundeskreis. Schließlich wurde auch erfasst, ob man das Gefühl hat, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und dazuzugehören, oder sich eher ausgeschlossen fühlt (soziale Zugehörigkeit). Die Befragten gaben ihre Zustimmung für alle Konstrukte auf einer Skala von 0 bis 10 an, wobei höhere Werte jeweils für höheres Vertrauen, Zufriedenheits- oder Zugehörigkeitsgefühl stehen.

Betrachtet man die Mittelwerte dieser Merkmale differenziert danach, ob die Befragten sich an ausgewählten Aspekten kultureller Bildung beteiligen[1] (Tab. **D5-1**), zeigt sich die Tendenz, dass das soziale Vertrauen bei den Jugendlichen höher ist, die sich an kultureller Bildung beteiligen. Für die anderen drei Aspekte der sozialen Teilhabe ergibt sich kein eindeutiges Bild mit oft sehr kleinen Unterschieden

Abb. D5-1: Zusammenhang zwischen Merkmalen sozialer Teilhabe und ausgewählten Variablen kultureller Bildungsbeteiligung (Effektstärke Hedges’ g* mit Vertrauensintervallen[2])



** Hedges’ g ist ein Maß für die Stärke des Zusammenhangs zweier Variablen mit einem Wertebereich von –1 (perfekter negativer Zusammenhang) bis +1 (perfekter positiver Zusammenhang).*

Quelle: NEPS SC3 [Datensatz, Version 12.0.0], Wellen 4 (2013/14) und 8–11 (2016–2020), Fallzahl je nach betrachteter Variable von n = 3.418 bis n = 5.664, eigene Berechnungen mit gewichteten Daten

1 *Eine Erläuterung dazu, wie diese Variablen zusammengesetzt wurden, findet sich in Annex **D.1**.*

Tab. D5-1: Mittelwerte von Merkmalen der sozialen Teilhabe nach ausgewählten Variablen kultureller Bildungsbeteiligung

	Jugendliche insgesamt	Darunter Jugendliche, die …					
		eine Schule mit musischem Profil besuchen[1]		außerhalb der Schule Kurse kultureller Bildung besuchen[1]		informellen Aktivitäten kultureller Bildung nachgehen[1]	
		Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja
	Mittelwert	Mittelwerte in Skalenpunkten (Wertebereich für alle Konstrukte: 0–10)					
Vertrauen Mitmenschen	5,3	5,3	5,6	5,2	5,6	5,2	5,4
Vertrauen Nachbarschaft	6,4	6,4	6,4	6,3	6,5	6,4	6,5
Vertrauen andere Nationalität	6,5	6,4	7,0	6,4	6,7	6,3	6,7
Zufriedenheit Mitsprache	7,1	7,2	7,1	7,1	7,2	7,1	7,1
Zufriedenheit Freundeskreis	8,6	8,6	8,5	8,6	8,4	8,7	8,5
Zugehörigkeitsgefühl	7,8	7,8	7,7	7,8	7,8	7,8	7,8

Quelle: NEPS SC3 [Datensatz, Version 12.0.0], Wellen 4 (2013/14), 8–11 (2016–2020), Fallzahl je nach betrachteter Variable von n = 3.418 bis n = 5.664, eigene Berechnungen mit gewichteten Daten

und teilweise sogar niedrigeren Werten bei jenen Jugendlichen, die sich an den betrachteten Formen kultureller Bildung beteiligen.

Stellt man im nächsten Schritt wie bei den übrigen D-Indikatoren die in den Mittelwerten beobachteten Zusammenhänge über eine standardisierte Effektstärke dar (Hedges' g^2, vgl. auch **D1**), bestätigt sich das Bild: Mit einer Ausnahme haben Jugendliche, die sich kulturell bilden, leicht erhöhte Werte bei den Merkmalen sozialen Vertrauens. Für die Zufriedenheit mit der Mitsprache in der Gesellschaft zeigen sich keine belastbaren Unterschiede, für die Zufriedenheit mit dem Freundeskreis sowie für das Zugehörigkeitsgefühl eine Mischung aus leicht negativen Zusammenhängen sowie keinen Unterschieden.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass kulturell aktive Kinder und Jugendliche sich zwar nicht substanziell besser integriert oder zugehörig fühlen, aber mehr Vertrauen in andere haben. Bei entsprechender Datenverfügbarkeit für weitere kulturelle Bildungsaktivitäten könnte sich wiederum auch ein ganz anderes Bild ergeben, weil dadurch weitere Facetten kultureller Bildung abgebildet werden könnten. Hier bedarf es weiterer Forschung, ebenso wie zu der Frage, wie soziale Teilhabe gemessen werden kann, um einen anderen, breiteren Blickwinkel auf den im Feld der kulturellen Bildung antizipierten Beitrag für die gesellschaftliche Integration junger Menschen zu zeichnen. Die wohl bedeutsamste, bislang weitgehend ungeklärte Frage jedoch bleibt wohl die nach dem Ursache-Wirkungs-Prinzip: Inwiefern fungiert die Beteiligung an kulturellen Bildungsaktivitäten als Türöffner für andere gesellschaftliche Bereiche und fördert zwischenmenschliches Vertrauen und Gemeinschaftsgefühl, oder führen eine enge soziale An- und Einbindung sowie ein stärkeres Vertrauens- und Zugehörigkeitsgefühl eher umgekehrt zu einer größeren Aufgeschlossenheit für kulturelle Bildung? Welche Mechanismen greifen hier und bedingen sich gegenseitig in der Lebenslaufsperspektive? Hier steht die Indikatorenforschung noch ganz am Anfang.

*2 Genauere Erläuterungen hierzu finden sich in Annex **A** → Zusammenhangsmaße.*

Annex D –
Ergänzende Erläuterungen zu Teil D

D

Annex D.1: Variablen kultureller Bildungsbeteiligung

Besuch einer Schule mit musischem Profil

Die Variable stammt aus der Schulleitungsbefragung der Startkohorte 3 (Datensatz Version 12.0.0). Die Schulleitungen wurden in Welle 1 und Welle 5 gefragt, ob ihre Schule einen musischen Schwerpunkt hat oder nicht. Die entsprechenden Informationen wurden dann an die Daten der Schüler:innen herangespielt. In Teil **D** wird die Variable auch für Zusammenhangsanalysen in anderen Wellen verwendet. Für Analysen mit Daten aus den Wellen 6–11 wurde die Information aus Welle 5 verwendet. Für Analysen mit Daten aus den Wellen 2–4 wurde hingegen die Information nur verwendet, wenn sie zwischen Welle 1 und 5 übereinstimmt. Liegen in Welle 1 und 5 unterschiedliche Informationen zum Schulprofil vor, wurde entsprechend für die Wellen 2–4 ein fehlender Wert vergeben.

Kurse außerhalb der Schule

Um diese Variable zu bilden, wurde eigens eine Codierung von fast 12.000 offenen Angaben zur Kursteilnahme außerhalb der Schule vorgenommen. Nähere Informationen zum Vorgehen bei dieser Codierung werden in einem begleitenden Technical Report zu finden sein, der voraussichtlich noch 2023 erscheinen wird. Die Kinder bzw. Jugendlichen werden gefragt, ob sie außerhalb der Schule Kurse besuchen. Ist dies der Fall, werden sie dazu aufgefordert, in einem offenen Textfeld anzugeben, um welche Kurse es sich genau handelt. Diese Angaben wurden nach Sparten codiert und zu einer binären Variable zusammengeführt, die abbildet, ob die Person in der jeweiligen Welle mindestens einen Kurs kultureller Bildung besuchte. Als Sparten kultureller Bildung wurden dabei gewertet: Musik, Tanz, Sprechtheater/Schauspiel, Bildende Kunst/(Kunst-)Handwerk, Literatur, Film/Fotografie, Mediengestaltung, Museum/kulturelles Erbe, Zirkus und Sonstiges/kulturelle Bildung. Für die Zusammenhangsanalysen in Teil **D** wurde generell die Information aus der gleichen Welle verwendet, in der auch die Wirkungsvariable vorliegt. Ab Welle 8 liegen für die Kursvariable jedoch pro Welle nur noch wenige gültige Fälle vor, sodass dieses Vorgehen nicht mehr zielführend wäre. Stattdessen wurde für alle Zusammenhangsanalysen mit Variablen ab Welle 8 die Information verwendet, ob die Person von Welle 3 bis Welle 8 insgesamt mindestens einen Kurs kultureller Bildung besucht hat.

Informelle Aktivitäten

Die Variable führt die Informationen zusammen, ob eine Person ein Musikinstrument spielt, sich im Jugendzentrum an künstlerischen Aktivitäten beteiligt oder in einem kulturellen Verein aktiv ist (vgl. **C1**). Die Informationen der drei Teilvariablen liegen erst in Welle 6 vollständig vor. Dennoch wird die Variable auch für Analysen mit früheren Wellen verwendet, was aber bedeutet, dass die kulturellen Bildungsaktivitäten möglicherweise erst nach der Messung der potenziellen Wirkung erhoben werden.

Annex D.2: Erläuterungen zu den Konstrukten in D4

Die Jugendlichen wurden gefragt, ob sie sich in den letzten zwei Jahren an einer Unterschriftensammlung bzw. Demonstration beteiligt haben. Darüber hinaus wurde erhoben, ob sie sich an ihrem Wohnort beispielsweise für Umweltschutz oder die Interessen von jungen Menschen engagieren. Weiterhin sollten die Jugendlichen beurteilen, ob es ihnen aus ihrer subjektiven Sicht schwer- oder leichtfällt, sich eine politische Meinung zu bilden. Außerdem wurden die Jugendlichen nach demokratischen Werten gefragt, also beispielsweise danach, wie wichtig freie Wahlen für die Demokratie sind. Schließlich wurde abgefragt, wie sehr die Jugendlichen staatlichen Institutionen wie beispielsweise der Bundesregierung vertrauen.

Annex D.3: Analyseskripte

Unter https://doi.org/10.5281/zenodo.7642819 finden sich R-Skripte zum Download, mit denen sich die Analysen aus **B2** sowie aus allen D-Indikatoren reproduzieren lassen.

Literatur

Altrichter, H., & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0

Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen* (Bd. 3).

Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2019). *Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (2. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0

BMBF. (2022). *Kulturelle Bildung*. https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/kulturelle-bildung/kulturelle-bildung_node.html

Deutscher Bundestag. (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission \glqq Kultur in Deutschland\grqq*. http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf

Fobel, L., & Kolleck, N. (2021). Cultural Education: Panacea or Amplifier of Existing Inequalities in Political Engagement? *Social Inclusion*, *9*(3), 324–336. https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4317

Fuchs, H.-W. (2009). *Neue Steuerung—Neue Schulkultur?* https://doi.org/10.25656/01:4256

Fuchs, M. (2012). Kulturelle Bildung als Menschenrecht? In *Kulturelle Bildung Online*. Bundesakademie für Kulturelle Bildung. https://doi.org/10.25529/92552.246

Grütters, M. (2018). *Kulturelle Bildung stärkt Zusammenhalt.* [Webseite der Bundesregierung]. https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/archiv/kulturelle-bildung-staerkt-zusammenhalt-1140112

Heisig, J., Scharf, I., & Schönfeld, H. (2020). *Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!* transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839449851

Langer, R., Stern, A., & Schroeder, S. (2020). Transfereffekte Kultureller Bildung auf die Persönlichkeit: Forschungsstand und -desiderate. In *Kulturelle Bildungsforschung* (S. 41–53). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1_4

Liebau, E. (2015). Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung. In *Kulturelle Bildung Online*. Bundesakademie für Kulturelle Bildung. https://doi.org/10.25529/92552.359

NEPS-Netzwerk. (2022a). *Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Kindergarten.* Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi), Bamberg. https://doi.org/10.5157/NEPS:SC2:10.0.0

NEPS-Netzwerk. (2022b). *Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Klasse 5.* Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi), Bamberg. https://doi.org/10.5157/NEPS:SC3:12.0.0

Otte, G. , Lübbe, H. & Balzer, D. (2023). *Kulturpartizipation in Deutschland: Soziale Ungleichheiten im Freizeit- und Kulturverhalten*. Campus.

Rat für Kulturelle Bildung. (2014). *Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge*.

Reinwand-Weiss, V.-I. (2015). Wirkungsnachweise in der Kulturellen Bildung: Möglich, umstritten, vergeblich, nötig? *Kulturelle Bildung Online*. https://doi.org/10.25529/92552.267

Rittelmeyer, C. (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick.* Athena. http://www.ciando.com/ebook/bid-286636

UN. (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf

E

Bilanz

Kulturelle Bildung zwischen Informationsbedarfen und Datendesideraten

Stefan Kühne, Kai Maaz

E

Seitdem der nationale Bildungsbericht 2012 in seinem Schwerpunktteil empirische Informationen über die kulturelle Bildung in Deutschland gesammelt und für die interessierte Öffentlichkeit aufbereitet hatte, ist die politische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit für das Thema noch einmal deutlich gewachsen. Dennoch mangelt es bis heute an einer ganzheitlichen datengestützten, bestenfalls auf Dauer angelegten Bestandsaufnahme des Feldes. In ihren überarbeiteten „Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung“ konstatiert die Kultusministerkonferenz 2022 erneut, dass die wissenschaftliche Begleitung von kultureller Bildung ein Desiderat bleibt und die meisten Evaluationen größerer Projekte nur punktuell Erkenntnisse zur Wirksamkeit der kulturellen Bildung liefern, jedoch keine belastbare Datengrundlage für umfassende Auswertungen.

Die vorliegende Studie widmete sich diesem Desiderat aus der Perspektive der nationalen Bildungsberichte, die seit 2006 alle zwei Jahre indikatorengestützt über Trends und Problemlagen im Bildungswesen informieren. Mit dem Ziel größtmöglicher Anschlussfähigkeit sollte im Projekt InKuBi geprüft werden, welche konzeptuellen und methodischen Grundlagen infrage kommen, um aussagekräftige Indikatoren zur kulturellen Bildung zu entwickeln. Um die Akzeptanz und den Nutzen dieser Indikatoren sicherzustellen, wurden die einzelnen Arbeitsschritte kontinuierlich in Einzelbefragungen, in Fachdiskursen sowie in zwei breit angelegten Fachforen mit Vertreter:innen der Wissenschaft, der (kulturellen) Bildungspraxis sowie der Bildungs- und Kulturverwaltung gespiegelt und weiterentwickelt.

Im Ergebnis steht nun ein erstes Set an möglichen Indikatoren auf Basis national repräsentativer, größtenteils fortschreibbarer Daten, mit denen die kulturelle Bildung in Deutschland aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln beobachtet werden kann. Nachfolgend werden die im Projekt gewonnenen Erkenntnisse auf jene drei offenen Fragen rückbezogen, die sich am Beginn aller Arbeiten stellten (vgl. im Detail **A1**):

(1) Was ist der Gegenstandsbereich eines Monitorings zur kulturellen Bildung?
(2) Welche Zielperspektiven soll das Monitoring für welche Adressat:innen verfolgen?
(3) Auf welchen Daten basiert ein solches Monitoring?

Welche Antworten im Projekt InKuBi auf diese bislang offenen Fragen der Indikatorisierung gefunden und welche Desiderate dabei (noch) nicht überwunden wurden, gilt es im Folgenden zu bilanzieren.

Zum Gegenstandsbereich

Dass die Definition des Gegenstandsbereichs die theoretisch-konzeptionelle Voraussetzung für ein Berichtssystem darstellt, ist selbstredend. Dem Kernproblem, kulturelle Bildung allgemeingültig zu definieren, wurde mit größtmöglicher Offenheit für die im Feld artikulierten Erkenntnisinteressen begegnet. Neben den Künsten im engeren Sinne berücksichtigt die Konzeption, dass der kulturellen Bildung auch weitere Aspekte der Lebensgestaltung zuzurechnen sind: Sie schließt von hochkulturellen bis populären Ausdrucksformen sämtliche ästhetisch-expressiven Praktiken sowie Wertorientierungen und Normvorstellungen ein. Das bedeutet zugleich, dass die Aneignungs- bzw. Vermittlungsprozesse nicht allein durch eigene künstlerische Betätigungen geprägt sind, sondern die selbsttätig-kreativen mit wissenserweiternden und reflexiven Zugängen ineinandergreifen: vom Bibliotheks- oder Museumsbesuch über das Reimen, Zeichnen oder Singen im Schulunterricht, spezielle Kurs- oder niedrigschwellige Vereinsaktivitäten, die zunehmend ins Internet verlagerte Rezeption von Film- oder Audiobeiträgen bis hin zu jedwedem kommunikativen Austausch über Facetten des kulturellen Lebens oder den nachgelagerten Reflexionen all dieser Erfahrungen. Somit sind auch niedrigschwellige (sozio-)kulturelle Einflüsse in unser Begriffsverständnis eingeschlossen, wie sie unter anderem durch Werbeästhetik, Radioprogramme oder Straßen-Graffiti auf jede:n Einzelne:n wirken, ohne dass dem stets ein gerichteter oder gar angeleiteter pädagogischer Impuls vorausgehen müsste. Das Begriffskonzept ist damit ausgesprochen inklusiv angelegt. Je nach Fortschritt in der Verfügbarkeit aussagekräftiger Daten oder neuer Forschungsbefunde ermöglicht dies in Zukunft Ergänzungen der Indikatorik, ohne das Begriffsverständnis substanziell verändern zu müssen.

Neben der definitorischen Frage, was das Spezifische bzw. den Kern der kulturellen Bildung ausmacht, erfordert die Bestimmung des Gegenstandsbereichs auch thematische Auswahl- und Sortierentscheidungen innerhalb dieses Begriffsverständnisses – gerade, weil es weit gefasst ist.

Geht man davon aus, dass kulturelle Bildungsprozesse durch alles angestoßen werden können, was die Wahrnehmung bzw. Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst unter ästhetisch-expressiven Gesichtspunkten prägt, so ergibt sich für die empirische Dauerbeobachtung eine zentrale Leitfrage: Welche künstlerischen und weiter gefassten kulturellen Impulse haben unter welchen Rahmenbedingungen welchen Einfluss auf die Entwicklung der einzelnen Menschen und der Gesellschaft, insbesondere mit Blick auf den Beitrag, den Bildungs- und Kultureinrichtungen leisten (können)? In der Berichtslogik spiegelt sich dies darin wider, dass zwischen einer Angebots-, einer Prozess- sowie einer Ergebnisperspektive differenziert wird. Perspektivisch sollte es darum gehen, diese Wirkkette von Lern- und Entwicklungsprozessen noch besser zu verstehen. Zum Beispiel könnte unter einer weiterentwickelten Perspektive aufgezeigt werden, wo kulturelle Bildung einen Selbstzweck hat bzw. woran sich dieser im Einzelnen festmachen lässt und wo sie wiederum durch direkte oder indirekte Pfade in andere Bereiche kindlicher und jugendlicher Entwicklungsprozesse eingebunden ist. Das Kapitel zu den Wirkungen (vgl. **D**) hat sich dieser zweiten Perspektive der Transfereffekte angenähert, indem kulturelle Bildungsaktivitäten mit Aspekten der Kompetenz-, der Persönlichkeitsentwicklung oder auch der sozialen oder politischen Teilhabe in Beziehung gesetzt wurden. Gleichwohl sind die empirischen Möglichkeiten sowohl mit Blick auf die analysierbaren Facetten kultureller Bildung (z. B. Besuch einer Schule mit musischem Schulprofil) als auch hinsichtlich der Wirkungsvariablen (z. B. Lesekompetenz, Konfliktfähigkeit, Zugehörigkeitsgefühl) eher begrenzt. Universell gültige Aussagen über den Mehrwert, den kulturelle Bildung (als Ganzes) für Individuum und Gesellschaft entfaltet, sind auf dieser Datenbasis noch nicht möglich, durchaus aber in Ausschnitten.

Im gesamten Projektverlauf von InKuBi wurde deutlich, dass derartige Weiterentwicklungen der Indikatorik in einem so diversen Feld nur gelingen dürften, wenn die Community der kulturellen Bildung den gemeinsamen Verständigungsprozess weiterführt, um den Kern der kulturellen Bildung noch klarer herausarbeiten und auf zentrale Merkmale kondensieren zu können. Zugunsten der Übersichtlichkeit und Handhabbarkeit sollte dabei nicht der Anspruch erhoben werden, alle erdenklichen Facetten berücksichtigen zu müssen oder zu können. Gleiches hat – bei ebenso kontroversen Diskussionen und Perspektiven – auch die Schulforschung durchlaufen, wenn es um die Definition von zentralen Kompetenzbereichen und die Definition von Standards zur Beschreibung der Bildungsergebnisse in schulischen Kernfächern ging. Kann man sich auf zentrale Indikatoren der kulturellen Bildung verständigen, so eröffnen sich damit neue Chancen, Facetten von Allgemeinbildung sichtbar zu machen, die im Bildungsmonitoring bislang eine untergeordnete Rolle spielten.

Zur Adressat:innenorientierung

Je nach Bildungsbereich und Personengruppe kann man zu ganz unterschiedlichen Fragestellungen, Datenbedarfen und damit Monitoring-Ansätzen gelangen, die jeweils unterschiedliche Adressat:innen ansprechen. Primär zu beobachtende Ausschnitte kultureller Bildung entsprechend ihren jeweiligen Anwendungsbezügen und ihrer Handlungsrelevanz weiter einzugrenzen heißt also auch, die Zielgruppen zu gewichten: von der Politik bis zur Praxis, von der Frühen Bildung bis zur Erwachsenenbildung und von der internationalen bis zur kommunalen Handlungsebene.

Eine relativ frühzeitige Festlegung bestand darin, auf kulturelle Bildung im Schulalter zu fokussieren – wegen des nachweislichen Stellenwerts von frühen Lernerfolgen für nachfolgende Bildungsetappen, angesichts des Potenzials, im Rahmen der Schulpflicht jede:n mit Angeboten der kulturellen Bildung erreichen zu können, und wegen des Hauptaugenmerks vieler kultureller Bildungsinitiativen auf Kindern und Jugendlichen. Für kulturelle Bildung im Schulalter waren also die größten Anwendungsbezüge der Indikatoren zu erwarten. Perspektivisch sollten durch Erweiterungen der beobachteten Altersgruppen und Bildungsbereiche weitere Entscheidungsträger:innen adressiert werden, die in politisch-administrativen, wissenschaftlichen oder pädagogischen Berufen in den übrigen Bildungsbereichen bzw. -stufen tätig sind.

Aufgrund der gewünschten Anschlussfähigkeit an den nationalen Bildungsbericht bestand ein grundlegender Anspruch darin, Indikatoren zu entwickeln, die für Deutschland insgesamt sowie nach Möglichkeit auch für die Bundesländer repräsentative Aussagen gestatten und im Zeitverlauf verfolgt werden können. Damit war das Spektrum der In-

E


InKuBi
ABSCHLUSSVERANSTALTUNG
23.11.22 – BERLIN
Podiumsdiskussion
KERSTIN HÜBNER | DR.
Und jetzt? –
BILDU
Kommunale
NAHKÄMPFE
Verliert
Kulturelle
Bildung
Essenz
wenn alles auf
Daten reduziert
wird?
Qualitativer
BLICK
Wir wissen viel noch nicht
Mosaik
ein paar
Steine fehlen
noch
Wir haben die
richtige
FRAGE
gestellt?
DIPF
Leibniz-Institut für Bildungsforschung
und Bildungsinformation

TOBIAS KNOBLICH | PROF. DR. KAI MAAZ | HELMUT SEIDENBUSCH

-Herausforderungen des NGSMONITORINGS begegnen



NADINE-ROSSA.DE

formationsquellen größtenteils auf länderübergreifend standardisierte, regelmäßig erhobene Daten einzugrenzen. Nur wenige Indikatoren können daher z. B. bereits im kommunalen Vergleich analysiert werden. Und selbst Entscheidungsträger:innen in den 16 Bundesländern bietet das gegenwärtig verfügbare Datenspektrum mit wenigen Ausnahmen (z. B. bestimmte Kultureinrichtungen, Stundentafeln, Studierende und Beschäftigte – vgl. **B**) kein hinreichendes Auflösungsniveau für ländervergleichende Indikatorendarstellungen.

Als zentrale Zielperspektive verfolgte InKuBi daher eine thematische Sortierung und grundlegende Beschreibung des breiten Feldes der kulturellen Bildung, ohne dass damit bestimmte administrative Ebenen in besonderer Weise angesprochen werden (könnten). Dass bis zu diesem Zeitpunkt eine solche Feldbeschreibung auch bei umfänglicher Förderung von Praxis- und Forschungsprojekten durch Bund, Länder und Stiftungen noch nicht gelungen war, unterstreicht nicht nur die großen konzeptionellen und empirischen Anforderungen, die es zu bewältigen galt. Es verdeutlicht auch den hohen Informationswert der vorgelegten Bestandsaufnahme. Sie ist ein richtiger und wichtiger erster Schritt, um das Feld überhaupt greifbar zu machen, indem Themenbereiche identifiziert, Bobachtungsgegenstände systematisiert und Ausprägungen kategorisiert werden. Die ersten exemplarischen Deskriptionen sind dabei keine punktuellen, beliebig zusammengestellten uni- oder bivariaten Auszählungen, sondern sie spannen in ihrer Zusammenschau einen analytischen Referenzrahmen auf. Über diesen müssen sich alle Akteur:innen im Feld einig sein oder werden. Anschließend können und sollten weitere Themen oder Beobachtungsgegenstände, zusätzliche regionale Differenzierungen oder andere Altersgruppen bzw. Bildungsbereiche einbezogen werden.

Sofern es gelingt, die Blickwinkel auf kulturelle Bildung in dieser Weise zu erweitern, kann die indikatorengestützte Betrachtung Transparenz und Rechenschaftslegung im Sinne einer evaluativen Gesamtschau herstellen, die über den schulischen und außerschulischen Kontext hinausgeht. Sie böte dann das Potenzial, durch eine größere Vielfalt an Vergleichsmaßstäben (zwischen Altersgruppen, zwischen regionalen Ebenen, zwischen Lernkontexten etc.) aus den jeweils anderen Handlungsfeldern zu lernen und auf spezifische Bedarfe und Problemlagen hinzuweisen. In der Mehrebenenstruktur lassen sich dann Steuerungsimpulse oder gar Handlungsimplikationen ableiten: Auf der (inter-)nationalen Ebene könnten die Befunde des Monitorings z. B. Entscheidungen der strategischen Forschungsförderung flankieren. Auf der Länderebene ließen sich konkrete Programme für die Praxis initiieren oder verstetigen, die an nationale oder internationale Forschung anschlussfähig sind und ebenso wissenschaftlich begleitet werden sollten. Unter Berücksichtigung der lokalen Strukturen vor Ort könnte schließlich auf der kommunalen Ebene bis hin zu den einzelnen Institutionen fundierter darüber entschieden werden, welche Angebote in welcher Weise gestärkt, thematisch fokussiert und ggf. neu geschaffen werden sollten.

Zur Datenbasis

Nicht nur die konzeptionelle Herleitung des Gegenstandsbereichs und der Berichtstiefe ist Voraussetzung für ein tragfähiges Indikatorensystem, sondern auch die Überführung in messbare Größen. Sich auf einen Kernbestand regelmäßig wieder zu verwendender Indikatoren zu stützen, macht nicht nur aussagekräftige, sondern auch repräsentative, möglichst flächendeckende und vor allem regelmäßig erhobene Daten erforderlich. Um verlässliche Aussagen über die zuvor bestimmten Schlüsselaspekte der kulturellen Bildung treffen zu können, wurden im vorliegenden Bericht Meldedaten (Statistiken), Befragungsdaten (Surveys) und offizielle Dokumente recherchiert, aufbereitet und unter der übergeordneten Fragestellung des jeweiligen Indikators zusammengeführt und interpretiert. Dabei wird eine Fülle an Herausforderungen sichtbar, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt einer nahtlosen Übersetzung der aufgezeigten, weit gefassten konzeptionellen Ansprüche in eine kohärente Indikatorik noch entgegenstehen.

Fundamentale Einschränkungen in der Operationalisierung kultureller Bildung erwachsen zunächst daraus, dass in den auf nationaler Ebene verfügbaren Bildungsstatistiken kaum Bezüge zur kulturellen Bildung enthalten sind. Bezogen auf die Schulstatistiken der Länder werden z. B. nicht (überall) Schulen nach ihrem Schulprofil, erteilte Unterrichtsstunden nach Schulfächern oder Lehrkräfte nach Lehramtsfächern erfasst oder als Zahlenmaterial veröffentlicht. Gleiches gilt für den außerunterrichtlichen Bereich (z. B. musisch-ästhetische Ganztagsangebote), für den per se kaum amtliche

Daten erfasst oder länderübergreifend bereitgestellt werden. Bedauerlicherweise verhält es sich bei den Meldedaten der Kulturstatistik umgekehrt zur Bildungsstatistik: Zwar ist der Kulturbezug gegeben, doch die pädagogische Seite bleibt in den meisten Fällen unterbelichtet. Aufgrund der in sich geschlossenen Meldeprozesse und zwischen den Bereichen nicht abgestimmten Erhebungsmodalitäten ist eine nachträgliche Standardisierung aufwendig und eine konsistente Datenintegration für einen Gesamtüberblick schlichtweg unmöglich. Hier wäre dringend geboten, einen Austausch über Möglichkeiten der Harmonisierung von Erhebungskonzepten und -konstrukten zwischen den diversen Datenhaltern anzustoßen. Will man das Thema kulturelle Bildung mittelfristig besser in Statistiken abbilden, wäre also darüber zu entscheiden, in welchen Meldedaten welche (kulturellen oder pädagogischen) Erweiterungen denkbar und realistisch sind. Nicht alle Meldedaten können oder müssten alle Informationen erheben. Zentrale, untereinander abgestimmte Merkmalsdefinitionen wären aber ein erster bedeutsamer Schritt für verbesserte inhaltliche Verknüpfungsmöglichkeiten.

Richtet man den Blick auf den Bereich der stichprobenbasierten Befragungsdaten, die im vorliegenden Bericht dem allergrößten Teil der empirischen Analysen zugrunde liegen, so spielen auch in den groß angelegten, auf Dauer gestellten Surveys Aspekte des kulturellen Lebens eine eher untergeordnete Rolle. Die umfänglichsten Analysepotenziale bietet derzeit das Nationale Bildungspanel (NEPS), das zwar keine jährlichen Trendanalysen gestattet, aber ganz verschiedene längsschnittliche Informationen über kulturelle Aktivitäten und Angebote umfasst – wenn auch vornehmlich für den Freizeitbereich und weniger für formale Lernkontexte in Kitas oder Schulen. Dies ist insofern problematisch, als die flächendeckenden Kultur- und Bildungsstatistiken umgekehrt zwar formale sowie teilweise non-formale, kaum aber informelle Lerngelegenheiten abdecken. Die inhaltlichen Überschneidungen und potenziellen Querbezüge zwischen Befragungs- und Meldedaten sind also ausgesprochen limitiert. Nicht zuletzt bleibt deshalb bisher eine konsistente, aufeinander bezogene Analyse von Gelegenheitsstrukturen und Nutzungsmustern weitgehend ausgeschlossen. Zum Beispiel können die Art und Anzahl der entliehenen Medien aus der Bibliotheksstatistik nicht mit der in Surveys erfassten Häufigkeit des Bibliotheksbesuchs in Zusammenhang gebracht werden. Gerade die Passung zwischen Angebots- und Nachfrageseite in der kulturellen Bildung wäre aber eine zentrale Steuerungsfrage.

InKuBi verdeutlicht, dass zumindest auf gesamtstaatlicher Ebene vielen Informationsbedarfen mit den vorliegenden Statistiken und Surveys Rechnung getragen werden kann, aber oftmals nur in themen-, alters- oder spartenspezifischen Ausschnitten. Zudem gibt es einige Themenbereiche, zu denen bislang keinerlei fortschreibbare, repräsentative Daten vorliegen. Darunter sind jene Bereiche besonders zu nennen, die in jeder Projektveranstaltung als zentrale Erkenntnisinteressen im Feld der kulturellen Bildung hervorgehoben worden sind: Im Bereich Wirkungen (vgl. **D**) ist es die offene Frage nach den nichtkognitiven Aspekten der Kompetenzentwicklung, vor allem der Erwerb musisch-ästhetischer sowie überfachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen. Hier offenbart sich der wohl größte Forschungsbedarf, um neben Transfereffekten (z. B. auf die Lesekompetenz) auch unmittelbare künstlerische bzw. kulturbezogene Bildungsergebnisse messen und auf solider Datenbasis berichten zu können. Vielversprechende Ansätze, wie sie z. B. im Projekt KuBiPaD an der Universität Mainz entwickelt werden, sollten daher dringend weiterverfolgt und ausgebaut werden. Blickt man auf den Nutzungsbereich (vgl. **C**), so mangelt es dort insbesondere an geeigneten Daten für die Interaktionsebene kultureller Bildungsprozesse. Zwar ist die Häufigkeit von kulturbezogenen Aktivitäten relativ gut erfasst, doch bleibt weitgehend offen, innerhalb welcher didaktischen Formate und mit welcher Intensität sich Kinder und Jugendliche in den Angeboten jeweils einbringen, ausleben und als Persönlichkeit weiterentwickeln (können). Auch dies ist ein entscheidender blinder Fleck für die Nachvollziehbarkeit der Wirkkette kultureller Bildungsprozesse. Im Input-Bereich der Gelegenheitsstrukturen (vgl. **B**) wurde wiederum immer wieder die Qualität des pädagogischen Handelns als besonders (steuerungs-) relevant bewertet. Doch das pädagogische Personal in der kulturellen Bildung ist empirisch kaum beschreibbar. Dies resultiert nicht zuletzt daraus, dass die kulturelle Bildungslandschaft in Deutschland stark fragmentiert und dezentralisiert organisiert ist. Wenn bereits eine Zusammenführung von

Datenquellen zur Anzahl der diversen Bildungseinrichtungen und deren Angeboten nur ansatzweise gelingt, ergeben sich für Beschreibungen des darin tätigen Personals ungleich größere Hürden. Die in diesem Bericht vorgeschlagene Annäherung über Beschäftigte in Kultur- oder kulturpädagogischen Berufen ist ein erster Schritt, gibt jedoch weder Auskunft über Rekrutierung und Einsatz des Personals noch über dessen Professionalität.

Eigenständige Datenerhebungen zur kulturellen Bildung sind aktuell nicht absehbar, so dass Anpassungen im verfügbaren Datenangebot der einzige Weg zu sein scheinen, den benannten Mängeln zu begegnen. Unter den für zentrale Statistiken und Surveys verantwortlichen Datenhalter:innen wäre darüber zu beraten, wie eine verlässliche Datengewinnungsstrategie entwickelt und umgesetzt werden kann. Diese sollte wenigstens zwei Perspektiven verfolgen: Zum einen sollte dringend darauf hingearbeitet werden, Informationen zur kulturellen Bildung im administrativen Kontext bereitzustellen, etwa fehlende Meldedaten im Rahmen der Schulstatistik verfügbar zu machen. Hier wären länderübergreifende Vereinbarungen zielführend, die eine von allen geteilte Monitoringperspektive voraussetzen. Zum anderen geht es um die Integration bislang fehlender Sachverhalte und Merkmale in Studien, die im Monitoring bereits Einsatz finden. So wäre denkbar, das Befragungsinstrumentarium der großen Large Scale Assessments wie PISA oder IQB-Bildungstrend zu harmonisieren und zu erweitern. Gleiches gilt aber auch für Studien wie AID:A, die vor allem außerschulische Kontexte abdecken. In diesem Prozess sollten Beobachtungsgegenstände der kulturellen Bildung möglichst nicht isoliert betrachtet, sondern andere querliegende Bildungsfelder mitgedacht werden. Als vergleichbar bedeutsame Querschnittaufgaben des Bildungssystems sind hier insbesondere die politische Bildung und die Bildung für nachhaltige Entwicklung zu nennen, die aufgrund ähnlich großer Datenlücken bislang ebenfalls kaum im Bildungsmonitoring auftauchen.

Fazit

Zieht man nach zweieinhalb Jahren der Indikatorenforschung Bilanz, so lässt sich grundlegend mit Blick auf die Machbarkeit eines Indikatorensystems für die kulturelle Bildung ein durchaus positives Gesamtfazit ziehen. Gleichwohl konnte das hier vorgeschlagene Indikatorenkonzept in keinem Analysebereich ohne Lücken oder Brüche umgesetzt werden. Weder war es möglich, einen Überblick über sämtliche Bildungsbereiche und Altersgruppen, regionalen Ebenen und Sparten zu geben, noch können die im Feld vermuteten und aus wissenschaftlicher Sicht besonders interessanten Wirkungszusammenhänge zwischen einzelnen Aspekten der kulturellen Bildung umfassend transparent gemacht werden. Anders ausgedrückt herrscht derzeit an vielen Stellen noch Unklarheit, wie und warum sich die einzelnen formalen, non-formalen und informellen Lernkontexte ergänzen (können) oder nicht und wie sie darüber hinaus bildungsbiografisch über die Zeit zusammenwirken und so die Persönlichkeits-, Kompetenz- oder die soziale Entwicklung beeinflussen. Unsere empirischen Analysen eignen sich insofern als Blaupausen für notwendige weiterführende Datenauswertungen und -aufbereitungen in den bislang noch nicht indikatorisierten Bereichen kultureller Bildung. Will man die Indikatoren künftig zudem für Entscheidungsträger:innen in den Ländern und in den Kommunen auswerten, bedarf es auch für die bereits vorgelegten Indikatorenkonstrukte weiterer Anstrengungen aller Akteur:innen, insbesondere einer koordinierten Abstimmung dessen, was als Erkenntnisinteresse prioritär weiterverfolgt und dann in eine Datengewinnungsstrategie überführt werden kann und soll.

Kulturelle Bildung hat als Thema im politischen und wissenschaftlichen Diskurs in jüngster Zeit spürbar an Bedeutung gewonnen. Bislang fehlt es jedoch an einer umfassenden, empirisch fundierten Bestandsaufnahme des Feldes. Diesem Desiderat widmete sich das Projekt „InKuBi“.

Die vorliegende Machbarkeitsstudie bilanziert zum einen, auf welchen konzeptionellen und methodischen Grundlagen eine auf Dauer angelegte Berichterstattung zur kulturellen Bildung aufbauen kann. Zum anderen wird über die Sekundäranalyse von Statistik- und Befragungsdaten ein erstes Set möglicher Indikatoren entwickelt, das sich am nationalen Bildungsbericht orientiert.

Mit einem Fokus auf Kindern und Jugendlichen im Schulalter wird das Feld aus einer Angebots-, Nutzungs- und Ergebnisperspektive beobachtet:

- Was genau kann unter kultureller Bildung verstanden werden?
- Welche Erscheinungsformen sind hierfür charakteristisch?
- Wo und in welcher Weise kommen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit kultureller Bildung in Berührung?
- Und welche Wirkungen hat dies für Individuum und Gesellschaft?

Zu diesen und weiteren Fragen bietet die Studie erste Einblicke. Sie schafft damit eine Diskussionsgrundlage, um sich in Politik, Wissenschaft und Praxis über die notwendigen Schritte für eine evaluative Gesamtschau kultureller Bildung in Deutschland sowie über zukünftige Perspektiven des Feldes zu verständigen.

wbv Publikation

ISBN: 978-3-7639-7375-0

wbv.de