

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

Kultur zwischen Wald und Wiese

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

BELTZ JUVENTA

Die Autor:innen

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

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

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

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

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

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



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7485-7 Print

ISBN 978-3-7799-7486-4 E-Book (PDF)

DOI 10.3262/978-3-7799-7486-4

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgroupe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Einige Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

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

Inhalt

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

1 Einleitung

Sonja Nonte & Andreas Lehmann-Wermser

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

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

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

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

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

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

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

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

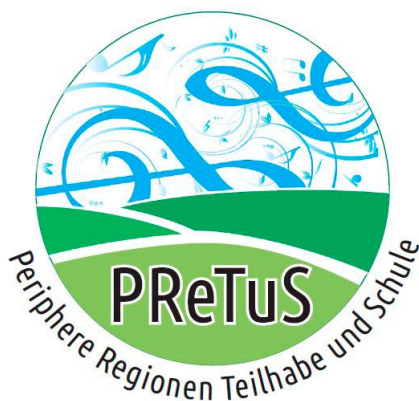
In der nur schwer überschaubaren nationalen und internationalen Forschungslandschaft fallen allerdings zwei Desiderate auf. Zum einen gibt es zwar eine Vielzahl von Studien, die die Kooperation von schulischen und außerschulischen Partnerinnen und Partnern auf der Mikro- und Mesebene fokussieren (im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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

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

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

2 Methodische Anlage von PReTuS

Sonja Nonte & Andreas Lehmann-Wermser

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Forschungsfragen

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

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

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

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

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

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

2.2 Das Studiendesign von PReTuS

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

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

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

Tabelle 1. Geplante und realisierte Stichprobe.

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

2.3 Limitationen

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

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

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

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

2.4 Die Erhebungsinstrumente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

8 Leitfäden können bei Bedarf bei der Projektleitung angefragt werden.