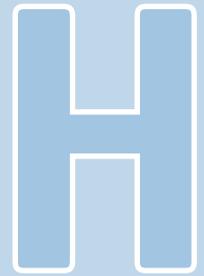


Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf



Mit den öffentlichen Debatten im Anschluss an die Studien wie PISA ist Bildung wieder zu einem Thema auf breiter Ebene geworden. Dabei entstand bisweilen der Eindruck, als reduzierten sich Fragen der Bildung auf jenen Kern allgemeinbildender Fächer, in denen Schulleistungen durch objektive Kompetenzmessverfahren international vergleichend gemessen werden können. Schon im ersten PISA-Bericht verwarnten sich die deutschen Autoren mit Nachdruck gegen jede Unterstellung, dass PISA beabsichtigen könnte, „den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umrisse eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen“¹. Durch die Bestimmung des Themas „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“² als Schwerpunktthema wird auf Verunsicherungen im Diskurs über Bildung Bezug genommen, die diesem Bereich gegenüber Kernfächern in der Schule eine nachrangige Bedeutung zuweisen wollen, und eine verstärkte Aufmerksamkeit auf diesen Aspekt von Bildung als einem unverzichtbaren Bestandteil der Persönlichkeitsbildung im Kanon der Allgemeinbildung³ gelenkt.

Als integraler Bestandteil ist die folgende Darstellung den Grundsätzen der Bildungsberichterstattung verpflichtet: dem Verständnis von Bildung als einem lebenslangen Prozess, der der Entfaltung der Persönlichkeit ebenso dient wie deren Einbindung in gesellschaftliche Bedingungen; der Orientierung auf Bildungsprozesse innerhalb von formalen Settings, bei gleichzeitiger Einbeziehung von non-formalen und – soweit darstellbar – auch informellen Prozessen der Aneignung von Bildung; der Unterlegung der Aussagen durch amtliche Daten oder andere belastbare Befunde. Dieses Kapitel entspricht daher – auch von seinem Umfang her – weder dem Charakter eines Kulturberichts noch dem eines Kinder- und Jugendberichts.

Unter Berücksichtigung internationaler Konventionen und anderer Stellungnahmen internationaler kulturpolitischer Gremien⁴ folgt die Darstellung einem pädagogischen Konzept, nach dem kulturelle/musisch-ästhetische Bildung eigenständige Ziele hat. Es umfasst eine kulturelle Praxis, die dazu beiträgt, Individuen zu einem selbstbestimmten Leben, zur Entdeckung und Entfaltung ihrer expressiven Bedürfnisse sowie zur aktiven Teilnahme an Kultur zu befähigen. In einer Welt, deren soziale, politische und ökonomische Prozesse von einer Fülle ästhetischer Medien geprägt werden, wird kulturelle/musisch-ästhetische Bildung zu einer wichtigen Voraussetzung für autonome und kritische Teilhabe an Gesellschaft und Politik.

1 Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001), PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenz von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen, S. 21.

2 Die begriffliche Fassung versucht, der Breite des Bereichs Rechnung zu tragen, ohne einem spezifischen Konzept von kultureller Bildung zu folgen.

3 Vgl. auch die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung vom 1.2.2007.

4 Von der UNESCO wird kulturelle Bildung als Menschenrecht definiert, das befähigen soll, den eigenen kulturellen Interessen zu folgen, künstlerisch-ästhetische Wahrnehmung und Urteilsvermögen zu entwickeln und am kulturellen Leben teilzunehmen, vgl. UNESCO (2006), Leitfaden für kulturelle Bildung. Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert. – Paris. Auf nationaler Ebene: vgl. Enquete-Kommission Kultur in Deutschland (2007), Schlussbericht. Bundestags-Drucksache 16/7000; Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (1988, 2005, 2009), Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel I bis III. – Berlin.



Die Betonung der eigenständigen Zielsetzung kultureller Bildung schließt nicht aus, dass sie auch die kognitive Leistungsfähigkeit in anderen Bildungsbereichen fördert. Die Befundlage zu kausalen Zusammenhängen zwischen künstlerischen Ausdrucksformen und kognitiven Leistungen sowie Bildungsentscheidungen ist relativ uneindeutig: Auf der einen Seite scheinen kulturelle Aktivitäten und Besitztümer („kulturelles Kapital“) in der Familie zu dem in Deutschland engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den kognitiven Leistungen der Jugendlichen beizutragen.⁵ Auf der anderen Seite fehlen eindeutige Evidenzen für Kausalitäten zwischen schulrelevanten kognitiven Leistungen oder Verhaltensweisen (Lernmotivation, Aufmerksamkeits- und Impulskontrolle) und künstlerischen Aktivitäten.⁶

Wie alle Bildung, so muss auch die musisch-ästhetische individuell erworben und angeeignet werden, und wie bei aller Bildung ist der Aneignungsprozess prinzipiell unabgeschlossen; er vollzieht sich über die gesamte Lebensspanne. Die Möglichkeiten der Aneignung sind an Lern- und Auseinandersetzungsprozesse mit künstlerisch-ästhetischen Phänomenen gebunden, bedürfen aber zugleich auch entsprechender Gelegenheitsstrukturen. Notwendig unterschiedlich sind die Formen individueller Aneignung, sie können zwischen aktiver Betätigung und rezeptiver Wahrnehmung wechseln, sie können spartenspezifisch ausgeprägt sein. Je nach Altersphasen, nach individuellen Lebenszusammenhängen und sozialen Beziehungen, je nach Geschlecht und im Einzelfall auch nach regionalen Bedingungen muss von unterschiedlichen Erfahrungen und verschiedenartigen Rahmungen für diese Lernprozesse ausgegangen werden. Auch wenn eigenen künstlerischen Aktivitäten und der damit verbundenen – auch reflexiven – Auseinandersetzung mit ästhetischer Praxis eine besondere Bedeutung für individuelle Bildungsprozesse zukommt, so muss doch zugleich beachtet werden, dass dieser Prozess in seinem Bildungsertrag nicht direkt erfassbar ist.

Aus der Lebenslaufperspektive stellt sich die Frage nach der Bedeutung von Anregungen und Unterstützung durch das Elternhaus für die Herausbildung künstlerisch-ästhetischer Fähigkeiten und Interessen. Daran schließt sich die Frage nach der unterstützenden oder auch ergänzenden Bedeutung der Kindertageseinrichtungen sowie der Schulen für eine Auseinandersetzung mit kulturellen/musisch-ästhetischen Erscheinungsformen an. Hinzu kommen die Einrichtungen der non-formalen Bildung – etwa der kulturellen Jugendbildung, der Vereine und der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit –, aber auch anderer sozialer Zusammenhänge, in denen sich junge Menschen vorrangig bewegen. Insbesondere das breite Spektrum informeller Gelegenheiten für kulturelle Aktivitäten im privaten Bereich, den verschiedensten Formen der Laien- und Amateurkultur sowie der jugendkulturellen Szenen, zeigt das breite Bedürfnis, sich musisch-ästhetischer Ausdrucks- und Kommunikationsformen zu bedienen – auch wenn diese Bereiche einer systematisierten Darstellung nur schwer zugänglich sind.

Zunehmend entwickeln sich, nicht zuletzt durch die elektronischen Medien, insbesondere durch das Internet, neue Ausdrucks- und Austauschformen kultureller Aktivitäten, die auf einer orts- und zeitungebundenen Kommunikation basieren und zugleich als spezifische Ausprägung einer (kulturellen) Globalisierung und Entgrenzung verstanden werden können. Insbesondere in derartigen informellen Zusammenhängen können sich Interessen artikulieren, die außerhalb des formalisierten und organisierten Kunst- und Kulturlebens bestehen. Auch für die in Einrichtungen der

⁵ Vgl. Watermann, R./Baumert, J. (2006), *Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen*. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. – Wiesbaden.

⁶ Vgl. z. B. die Metaanalysen von Schumacher, R. u. a. (2007), *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*. – Bonn; Schumacher, R. u. a. (2009), *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* – Bonn.

kulturellen Bildung eher unterrepräsentierten sozialen Gruppen entwickeln sich so Möglichkeiten, in diesem informellen Umfeld Orte eigener künstlerischer Expressivität und sozialer Integration zu finden.

Die Bearbeitung dieses Schwerpunktthemas war mit einer Reihe von Schwierigkeiten verbunden, zu denen vor allem die präzise definitorisch-begriffliche Abgrenzung des Bereichs und seiner Teile sowie eine unbefriedigende Datenlage zählen. 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.⁷ 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.

Dennoch ist der Kernbereich kultureller/musisch-ästhetischer Sparten kaum strittig. Die nachfolgenden Analysen konzentrieren sich auf die Nutzungs- und Angebotsformen kultureller/musisch-ästhetischer Bildung in den verschiedenen sozialen Lebenszusammenhängen und Lebensphasen, bezogen auf die Erstellung von literarischen Texten, die Bildenden und Darstellenden Künste sowie die Musik in ihren spartenspezifischen und -übergreifenden Kunstformen (z. B. Happening, Action Art, Oper, Musical). Neben den „klassischen“ Ausprägungen zählen auch modernere Kunstformen (z. B. Installation, Aktionskunst, Einsatz Neuer Medien) und lebensstilspezifische Ausdrucksformen (z. B. Poetry Slam, Streetart) dazu.

Schon immer war es Teil der Diskussion um kulturelle/musisch-ästhetische Bildung, welche Voraussetzungen für ihre Vermittlung erforderlich sind. Anleitung und Orientierung bedürfen in formalen und non-formalen Bildungseinrichtungen der fachlichen Qualifizierung des pädagogischen bzw. unterrichtenden Personals. Dabei stellt sich in besonderer Weise die Frage nach den Aufgaben, die von pädagogischem Personal, von für kulturelle Aufgaben anderweitig Geschulten, von Kunstschaffenden selbst, aber auch von engagierten Laien übernommen werden können.

Deutschland ist ein Land mit einer herausragenden kulturellen Infrastruktur, Tradition und Vielfalt. Dies ist für die Qualifizierung für den Bereich der kulturellen Bildung von Bedeutung. Hinzu kommt eine in ihrer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedeutung häufig unterschätzte Kulturindustrie und Kulturwirtschaft.⁸

Wegen der für die Behandlung des Schwerpunktthemas lückenhaften Datengrundlagen war es wichtig, dass die Autorengruppe auf drei Sondererhebungen zurückgreifen konnte. Da vor allem die bildungskulturellen Aktivitäten im Mittelpunkt dieses Schwerpunktkapitels stehen, werden nachfolgend zunächst diese sowie die Inanspruchnahme von kulturellen/musisch-ästhetischen Bildungsgelegenheiten aus individueller Perspektive thematisiert (**H1**), um Informationen über deren Bedeutung und Verortung im Lebenszusammenhang zu erhalten. Im zweiten Abschnitt werden Angebote im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich von Bildungseinrichtungen behandelt (**H2**). Schließlich werden die Ausbildungseinrichtungen für künstlerische und kunst- und kulturvermittelnde Berufe betrachtet (**H3**). Aus den Ergebnissen der Analysen werden abschließend Perspektiven (**H4**) abgeleitet.

⁷ Siehe hierzu beispielsweise auch: Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2008), *Kulturindikatoren auf einen Blick. Ein Ländervergleich.* – Wiesbaden; Bamford, A. (2nd ed., 2009), *The Wow-Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education.* – Münster; Eurydice (2009), *Kunst- und Kulturerziehung an den Schulen in Europa.* – Brüssel.

⁸ Vgl. Lange, B./von Streit, A./Hesse, M. (2011), *Kultur- und Kreativwirtschaft in Deutschland.* In: Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (Hrsg.), *Kultur- und Kreativwirtschaft in Stadt und Region.* – Bonn, S. 1–17.



Individuelle Bildungsaktivitäten

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung als integraler Bestandteil individueller und sozialer Identitätsentwicklung ermöglicht die Entwicklung künstlerischer Wahrnehmungs-, Darstellungs-, Gestaltungs- und Ausdruckformen, vor allem über eigene ästhetische Praxis, die in ganz unterschiedlichen sozialen Kontexten ausgeübt wird und so zu spezifischen Gemeinschaftserfahrungen führen kann.

Deshalb konzentrieren sich die folgenden Analysen auf musisch-ästhetische Aktivitäten im Zusammenhang der Lebensgestaltung und Erfahrungsräume von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Dabei interessiert, auf welche künstlerischen Sparten sich die Aktivitäten beziehen, welche Bedeutung sie für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen nach sozialer Lage, kulturellem Hintergrund, Lebenssituation und Geschlecht haben. Dementsprechend gilt die besondere Aufmerksamkeit den verschiedenen Lernorten und der Inanspruchnahme von formalen wie non-formalen Bildungsangeboten sowie den selbstorganisierten und informellen Lerngelegenheiten in Familie, Freundes- und Bekanntenkreis. Der Frage nach der Rolle Neuer Medien ist gesonderte Aufmerksamkeit zu widmen, weil sich über sie neue künstlerische Artikulationsformen herauskristallisieren.

Wichtigen Aufschluss über die Bedeutung von Gelegenheitsstrukturen lässt sich über die Frage gewinnen, wie sich die artikulierten künstlerischen Interessen zu den vorhandenen Angeboten und Lernorten im Lebensverlauf verhalten. Aus der Perspektive individueller Bildungsanstrengungen lässt sich abschätzen, welche Bedeutung den unterschiedlichen künstlerischen Sparten und den vielfältigen Lernsituationen zukommt, welche Unterschiede zwischen den Lebensphasen bestehen und welchen Stellenwert insbesondere Bildungseinrichtungen dabei einnehmen. Vor allem sollte es Kindertageseinrichtungen und Schulen gelingen, Zugänge zu künstlerischen Aktivitäten auch Kindern zu öffnen, die keine entsprechenden Erfahrungen im Elternhaus machen. Zu berücksichtigen ist zudem, wie sich Übergänge zwischen den Bildungsbereichen und Lebensphasen auf kulturelle Bildungsaktivitäten auswirken und an welchen Übergängen zusätzlich selektive Mechanismen nach Teilnehmergruppen wirksam werden. Die musisch-ästhetischen Aktivitäten werden im Lebensverlauf nach den unterschiedlichen Altersstufen und ihnen zugeordneten sozialen Verhaltensräumen dargestellt: nach früher Kindheit, Kindern und Jugendlichen im Schulalter, jungen Erwachsenen in Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit und Studium sowie nach den unterschiedlichen Phasen des Erwachsenenalters (Erwerbs- und Nacherwerbsphase). Durchgängig durch alle Altersgruppen werden die musisch-ästhetischen Aktivitäten nach eher rezeptiven Formen ^M wie z.B. dem Besuch von Sehenswürdigkeiten oder Theater und Musikveranstaltungen und eher aktiven Formen ^M eigener künstlerischer Betätigung, wie z.B. dem Spielen eines Musikinstruments unterschieden.

Die Ergebnisse zu den Bildungsaktivitäten in den einzelnen Altersstufen sind nur bedingt vergleichbar, weil sie nach unterschiedlichen Datenquellen (Surveys) dargestellt werden müssen, die keinem einheitlichen Frageschema zur Erhebung musisch-ästhetischer Aktivitäten folgen. Die zum Teil erheblichen Differenzen und die relativ hohen Aktivitätswerte für die unterschiedlichen Alters- und Statusgruppen (z.B. Schülerschaft, Auszubildende, Studierende) im Kindes-, Jugend- und jungen Erwachsenenalter lassen sich auf solche Erhebungsunterschiede zurückführen. In den Daten der MediKuS- und HISBUS-Befragung ^M werden als Gesamtaktivität und als Aktivitäten nach den großen Sparten – musikalische, bildende künstlerische und darstellende künstlerische – unterschiedliche und unterschiedlich viele Einzelaktivitäten innerhalb und außerhalb formaler Bildungseinrichtungen zusammengefasst, ohne dass in

die Auswertung Zeit- oder Intensitätsmerkmale mit eingehen. Dennoch vermitteln die unterschiedlichen Surveys ein aufschlussreiches Bild über die vielfältigen musisch-ästhetischen Aktivitätsformen vom frühen Kindes- bis zum späten Erwachsenenalter.

1.1 Frühe Kindheit

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildungsprozesse in den ersten Lebensjahren sind dadurch gekennzeichnet, dass Kinder sich diese Bereiche durch Eigenaktivitäten erschließen, dazu aber auch angeregt und stimuliert werden müssen. Dieser Prozess der Bildung beginnt im Informellen: In der frühen Kindheit ist die Familie der zentrale Ausgangspunkt für musisch-ästhetische Aktivitäten des Kindes, für die Vermittlung von kulturellen Praxen und der lebensweltlichen Bedeutung von Musik, Kunst und Literatur. Die kulturelle Alphabetisierung beginnt in der Familie.

Daneben ist sie auch ein selbstverständlicher Bestandteil der frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen (**H2**), die spätestens ab dem Alter von drei Jahren von der großen Mehrheit der Kinder besucht werden (vgl. **C3**). Damit kommen potenziell alle Kinder in der Familie und in Tageseinrichtungen mit entsprechenden Inhalten in alltagsintegrierter Form in Berührung, bevor dann zunehmend eine Ausdifferenzierung der Angebote, aber auch der Art ihrer Nutzung und der Formen kultureller Praxis beginnt (**H1.2**). Doch auch für unter 6-jährige Kinder existieren institutionelle Angebote von Musik- und Kunstschulen sowie anderer Organisationen.

Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten in der Familie

Die familiäre Alltagsgestaltung und die Interessen der Familie entscheiden vor allem bei jungen Kindern über erste, weichenstellende kulturelle Bildungserfahrungen. Dadurch wird die spätere Herausbildung entsprechender Neigungen und Vorlieben des Kindes in erheblichem Maß angeregt und unterstützt. Charakteristisch für diese Lebensphase ist, dass diese Erfahrungen alltagsintegriert und häufig themenübergreifend stattfinden. Auch rezeptive Praktiken, wie das Geschichten hören oder Musikhören, durch die Kinder Neues entdecken, sind in dieser Altersphase weitaus stärker mit Bildungspotenzialen verbunden als in späteren Jahren.

Das Vorlesen und Singen hat in Familien eine hohe Bedeutung: 68% der Eltern geben an, mit ihren Kindern mehrmals in der Woche zu singen, während 24% der Eltern mit ihren Kindern musizieren (**Abb. H1.1-2A**). Dadurch können Kinder erste Erfahrungen mit Klangwelten und Rhythmen machen, die eine Grundlage für ihre spätere Musikalität bilden. Vor allem Eltern mit hohem Bildungsstand singen nach eigenen Angaben häufig zusammen mit ihren Kindern. Durch das Singen wird zugleich spielerisch der kindliche Spracherwerb unterstützt. Beim gemeinsamen Musizieren in der Familie fällt auf, dass es bei jenen Gruppen einen höheren Stellenwert besitzt, die bei der Nutzung institutioneller Kulturangebote unterrepräsentiert sind (**H1.3**): Vor allem Familien mit Kindern der 1. und 2. Migrantengeneration **M** scheinen verstärkt innerhalb der Familie musikalisch aktiv zu sein (**Tab. H1.1-1A**). Etwa ein Drittel gibt an, häufig gemeinsam mit der Familie Musik zu machen; bei Familien ohne Migrationshintergrund liegt der Anteil bei 22%. Ob damit eine Tradierung der jeweiligen Herkunftskultur einhergeht und die Sprache der Musik den Kindern ein Stück kulturelle Identität vermitteln soll, muss offenbleiben. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch für Familien mit geringen ökonomischen Ressourcen, die häufiger mit ihren Kindern zusammen musizieren als Eltern in der höchsten Einkommensklasse. Dies weist darauf hin, dass bei jenen Familien, die durch institutionelle Angebote seltener erreicht werden, ein breites Interesse am Musizieren besteht, dieses aber vor allem in der Familie ausgelebt wird.

Musizieren in der Familie hat hohen Stellenwert bei Personen mit Migrationshintergrund der 1. und 2. Generation

Auch bildnerische und gestalterische Aktivitäten, wie das gemeinsame Malen und Basteln, durch die der Aktivitäts- und Gestaltungsimpuls von Kindern angeregt wird, nehmen in mehr als der Hälfte der Familien einen hohen Stellenwert ein (**Abb. H1.1-2A**). Qualitative Differenzen in diesen Aktivitäten, die bildungsentscheidend sind, können dabei aber nicht kontrolliert werden.

Lesen ist ein fester Teil des Familienalltags

Daneben gehört das Vorlesen nach den Angaben von Eltern unter 6-jähriger Kinder in der überwiegenden Mehrheit der Familien zur festen Alltagspraxis (**Abb. H1.1-2A**). Dazu können Rituale wie die tägliche Gute-Nacht-Geschichte gehören, aber auch das Märchen- und Geschichtenerzählen, durch die Kinder narrative Welten kennenlernen. Nur etwa 4% der Eltern geben an, selten oder nie vorzulesen, was auch andere Studien ^M berichten. Hier zeigt sich ein Einfluss der elterlichen Bildung und des Migrationshintergrunds: 93% der Eltern mit hohem und 82% der Eltern mit niedrigem Bildungsstand geben an, ihren Kindern mehrmals in der Woche vorzulesen. Etwa 9% der Kinder aus bildungsfernen Familien und 8% der Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren sind (1. und 2. Generation), wird seltener als einmal pro Woche vorgelesen (**Tab. H1.1-1A**).

Zusammenhang zwischen früher Leseförderung und späterem Leseverhalten

Darüber hinaus zeigt sich, dass Kinder, denen vor der Einschulung häufig vorgelesen wird, im Alter von 6 bis unter 9 Jahren signifikant häufiger in der Freizeit selbst Bücher lesen (**Abb. H1.1-3A**). Durch die frühe Leseförderung werden somit die gelebte Lesekultur und die spätere Lesemotivation des Kindes wesentlich geprägt, wie sich auch in den PISA- und IGLU-Studien zeigt (vgl. **C1**).

Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten außerhalb der Familie

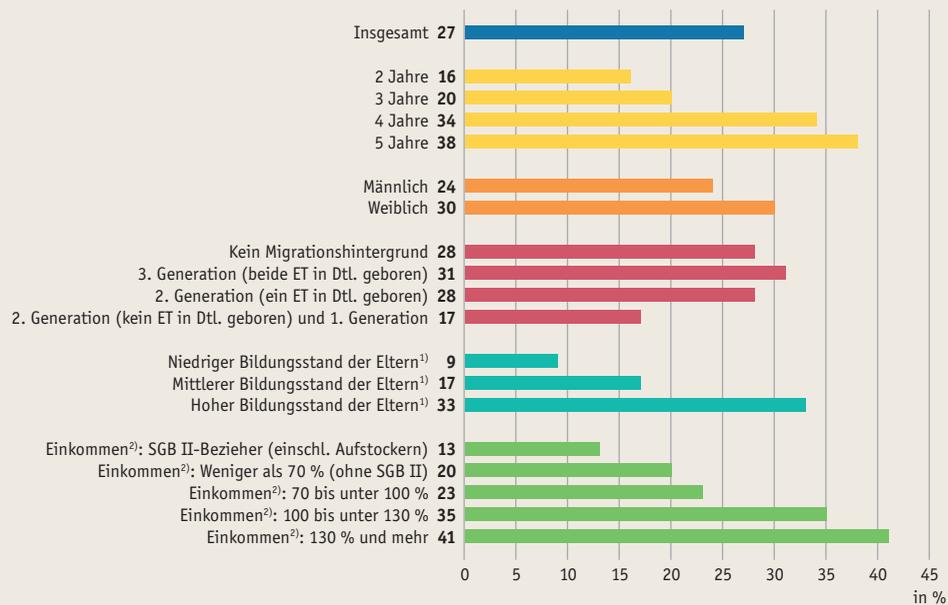
Während kulturelle Aktivitäten in der Familie oft nicht so sehr mit dem Ziel der Bildung verknüpft sind, trifft dies deutlich stärker auf die organisierten Angebote zu, die für junge Kinder angeboten werden und denen ein pädagogisches Konzept zugrunde liegt. Die Eltern entscheiden in den ersten Lebensjahren nahezu exklusiv über die Inanspruchnahme entsprechender, meist kostenpflichtiger Angebote.

Über ein Viertel der 2- bis unter 6-Jährigen nutzen Angebote frühkindlicher Musikerziehung ...
... dabei zeigt sich eine hohe Selektivität nach dem Bildungsstand der Eltern

Eher gering verbreitet ist die Inanspruchnahme von Angeboten im Bereich „Malen“; diese werden insgesamt von etwa 4% der 2- bis unter 6-jährigen Kinder genutzt (**Tab. H1.1-2web**). Dagegen besuchen nach den Angaben von Eltern über ein Viertel der Kinder dieser Altersgruppe Angebote zur frühkindlichen Musikerziehung (**Abb. H1.1-1**). Während 30% der Mädchen eine musikalische Förderung bekommen, trifft dies auf 24% der Jungen zu. Hier deuten sich bereits in jungen Jahren geschlechtertypische Sozialisationsmuster im Bereich Musik an (**H1.2**). Die Inanspruchnahme organisierter frühkindlicher Musikangebote hängt zudem stark von der elterlichen Bildung ab. Während 33% der Eltern mit hohem Bildungsstand ihre Kinder zu musikalischen Angeboten anmelden, trifft dies nur auf 17% der Eltern mit mittlerem und 9% der Eltern mit niedrigem Bildungsstand zu, was auf eine hohe Selektivität in der Nutzung solcher Angebote hinweist. Die erhebliche Diskrepanz in der Nutzung fällt auf, da sich die kulturelle Praxis im Familienalltag nicht so stark unterscheidet. Auch wenn beide Elternteile erwerbstätig sind, wird Kindern die Nutzung institutioneller Musikangebote ermöglicht (**Tab. H1.1-2web**). Vor allem Kinder, die Angebote frühkindlicher Bildung im Rahmen der Kindertagesbetreuung nutzen, besuchen zugleich auch häufiger institutionelle Musikurse. Dies weist darauf hin, dass bildungsorientierte Familien verschiedenste Bildungsangebote gleichzeitig nutzen.

Dies ist aber auch ein Hinweis darauf, dass diese Angebote Familien mit geringer Bildungsorientierung und damit einhergehendem geringen Einkommen seltener erreichen. Nur 13% der Familien mit SGB II-Bezug gaben 2009 an, dass ihre 2- bis unter 6-jährigen Kinder an frühkindlicher Musikerziehung teilnehmen. In der höchsten Einkommensklasse sind es hingegen 41% (**Abb. H1.1-1**). Sowohl finanzielle als auch

Abb. H1.1-1: Anteil der 2- bis unter 6-Jährigen, die Angebote frühkindlicher Musikerziehung nutzen, 2009 nach persönlichen Merkmalen (in %)



1) Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern: Niedrig = Ohne Abschluss/Hauptschulabschluss, Mittel = Mittlerer Abschluss, Hoch = (Fach-)Hochschulreife

2) Anteil des Familieneinkommens am äquivalenzgewichteten Medianeinkommen

Quelle: DJI, AID:A 2009

→ Tab. H1.1-2web

bildungsbezogene Merkmale haben einen Einfluss auf die Teilnahme an dem zumeist kostenpflichtigen Musikunterricht.

Kinder mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil (2. und 3. Generation) nehmen Musikangebote ebenso häufig wahr wie Kinder ohne Migrationshintergrund. Lediglich Kinder von Eltern, die beide nicht in Deutschland geboren sind, sind seltener unter den Musikschülerinnen und -schülern zu finden. Diese Kinder mit Migrationshintergrund musizieren aber gleichzeitig häufiger in der Familie. Insgesamt zeigt sich eine unterschiedliche Teilhabe an Gelegenheitsstrukturen kultureller Bildung, die sich in späteren Lebensjahren verfestigen kann.

Trotz häufigen Musizierens in der Familie geringere Nutzung der Angebote frühkindlicher Musikerziehung durch Kinder, deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind

1.2 Kindheit, Jugendalter und junge Erwachsene

Der folgende Abschnitt behandelt vorrangig zwei Fragen: Welche kulturellen und künstlerischen Interessen und Aktivitäten verfolgen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in den verschiedenen Lebensphasen, die mit Schule, Berufsausbildung und Studium verbunden sind? An welchen Orten gehen sie solchen Aktivitäten nach und welche Bedeutung haben dabei Bildungseinrichtungen, non-formale und informelle Settings? In diesem Zusammenhang ist auch die Nutzung neuer Medien zu betrachten.

Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten in altersübergreifender Perspektive

Wie bei den Kindern unter 6 Jahren (H1.1) hat bei 6- bis unter 9-Jährigen zunächst die Familie eine herausragende Bedeutung für die kulturellen/musisch-ästhetischen Aktivitäten. In der überwiegenden Mehrzahl der Familien von 6- bis unter 9-jährigen Schulkindern wird nach den Angaben der Eltern mindestens einmal wöchentlich gemeinsam gelesen, in 60% der Familien gemeinsam gebastelt, und in etwa 47% der

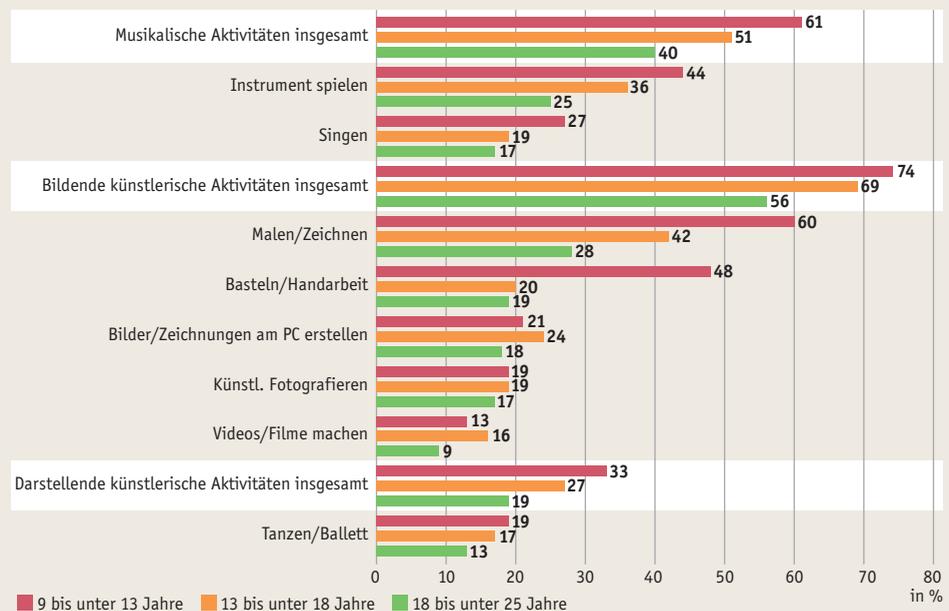
Familien wird häufig gemeinsam gesungen (Tab. H1.2-9web). Die Nutzung von außerschulischem Musikunterricht ist auch in dieser Altersgruppe stark abhängig vom elterlichen Bildungsstatus und dem Familieneinkommen (Tab. H1.2-10web).

Große Bandbreite musikalischer und künstlerischer Aktivitäten bei den 9- bis unter 25-Jährigen

Bei den 9- bis unter 25-Jährigen gibt die überwiegende Mehrzahl an, selbst regelmäßig musikalische oder künstlerische Aktivitäten  auszuüben (Abb. H1.2-1). In der Altersgruppe der 9- bis unter 13-Jährigen sind die Anteile der Aktiven dabei am höchsten. Diese nennen am häufigsten bildnerisch künstlerische Aktivitäten wie das Malen (60%) und Basteln (48%), die sie in der Freizeit, in einem organisierten Rahmen oder in außerunterrichtlichen Angeboten an der Schule regelmäßig ausüben. Etwa 61% sind regelmäßig musikalisch aktiv, wobei hier das Instrumentenspielen (44%) und Singen (27%) dominieren. Obwohl der Anteil der Aktiven in den älteren Altersgruppen abnimmt, sind medienunterstützte kreative Aktivitäten am häufigsten bei 13- bis unter 18-jährigen Jugendlichen verbreitet. Rund 24% der Jugendlichen geben an, Bilder und Zeichnungen am Computer zu erstellen, 19% fotografieren und 16% drehen regelmäßig Filme oder Videos. 16% der 13- bis unter 18-Jährigen erstellen in ihrer Freizeit regelmäßig Texte und Artikel, etwa 14% schreiben Blogs im Internet (Tab. H1.2-11web). Gleichzeitig verlieren in diesem Alter Aktivitäten wie Basteln oder Handarbeit an Bedeutung. Insgesamt ist aber über alle Altersgruppen eine große Bandbreite von musikalischen und künstlerischen Aktivitäten zu beobachten.

Dabei gibt es einen sichtbaren Unterschied zwischen den Geschlechtern: Mädchen sind im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich deutlich aktiver (Tab. H1.2-12web), doch gibt es auch männlich dominierte Aktivitäten, zu denen beispielsweise „Elektronische Musik machen“, „als DJ Musik auflegen“ und „Videos drehen“ gehören. Beim Spielen eines Instruments, das im Alter von 9 bis unter 13 Jahren von 37% der Jungen und 51% der Mädchen ausgeübt wird, verringern sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den höheren Altersgruppen.

Abb. H1.2-1: Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten von 9- bis unter 25-Jährigen 2011 nach den häufigsten Aktivitäten* (in %)

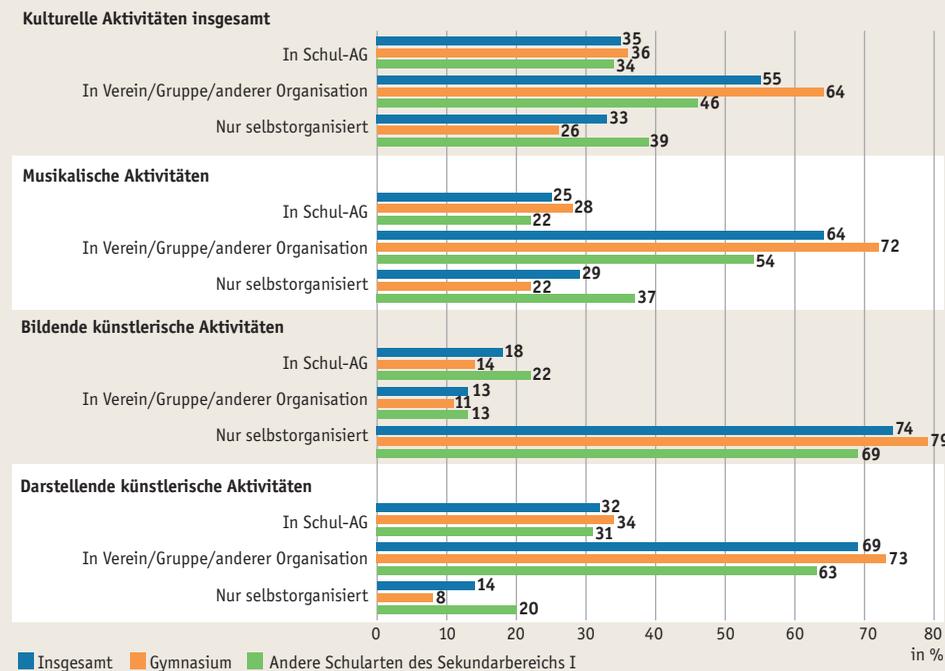


* Dargestellt sind nur diejenigen Aktivitäten, die von mindestens 15% der Befragten einer Altersgruppe ausgeübt werden. Mehrfachnennungen möglich. Die Verteilung der anderen Aktivitäten findet sich in Tab. H1.2-1A.

Quelle: DJI, MediKuS 2011

→ Tab. H1.2-1A

Abb. H1.2-2: Orte kultureller/musisch-ästhetischer Aktivitäten von 13- bis unter 21-jährigen Schülerinnen und Schülern in allgemeinbildenden Schulen 2011 nach Art der Aktivität und Schulart (in %)*



* Mehrfachnennungen bei Aktivitäten und Orten möglich
Quelle: DJI, MediKuS 2011

→ Tab. H1.2-14web

Betrachtet man die einzelnen Aktivitäten der 9- bis unter 25-Jährigen, so zeigen sich Unterschiede nach sozioökonomischem Status vor allem beim Spielen eines Instruments und beim Theaterspielen (Tab. H1.2-2A). Musikalische Aktivitäten wie das Singen oder das elektronische Musikmachen sind unabhängig vom elterlichen Status unter Kindern und Jugendlichen verbreitet. Dies trifft auch auf alle bildenden künstlerischen Aktivitäten zu, wie etwa das Malen, Fotografieren oder Filmen. Einzelne Aktivitäten wie das Rappen werden häufiger von Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status ausgeübt. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund^M sind gleichermaßen musikalisch und künstlerisch aktiv. Sie zeigen ein größeres Interesse bei einzelnen Aktivitäten, wie dem Erstellen von Bildern mit dem Computer und bei modernen, unter anderem in Jugendkulturen verbreiteten Aktivitäten, wie dem Sprayen, Musiksampeln oder Rappen.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen der derzeitigen kulturellen Aktivität der Eltern und der Aktivität ihrer Kinder, so ergeben sich über beinahe alle Aktivitäten hinweg deutliche Zusammenhänge – mit Ausnahme von Videos drehen, Sprayen, Rappen oder dem Auflegen von Musik (Tab. H1.2-2A).

Bei den eher rezeptiven Formen kultureller Betätigung zeigt sich, dass 13- bis unter 25-jährige Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status und/oder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (1. und 2. Generation) deutlich seltener Theater, Konzerte oder Museen besuchen (Tab. H1.2-13web). Offensichtlich unterliegt die rezeptive Nutzung kultureller Angebote einer stärkeren sozialen Selektivität als die eigene Aktivität.

Kinder und Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status spielen seltener ein Instrument oder Theater ...

... und besuchen seltener kulturelle Veranstaltungen

Orte kultureller/musisch-ästhetischer Aktivitäten im Schulalter

Bei den organisierten Aktivitäten lassen sich die Aktivitäten jenseits schulischer Unterrichts- bzw. Ausbildungsinhalte dahingehend unterscheiden, ob sie in einer Einrichtung formaler Bildung (wie z.B. Schule) oder eher im Bereich non-formaler Bildung (Hort, Verein, Musikschule) stattfinden.

Etwa 55% der kulturell aktiven 13- bis unter 21-jährigen Schülerinnen und Schüler sind in Vereinen und Gruppen außerhalb der Schule musisch-ästhetisch aktiv ...

Die im kulturellen Bereich aktiven 13- bis unter 21-jährigen Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen üben musisch-ästhetische Aktivitäten nahezu immer auch in einer nicht- bzw. selbstorganisierten Form aus (**Abb. H1.2-2**). Daneben hat auch der außerschulische Bereich einen großen Stellenwert. 55% der 13- bis unter 21-jährigen kulturell aktiven Schülerinnen und Schüler sind in entsprechenden Vereinen, Gruppen und anderen Organisationen aktiv, 35% nutzen außerunterrichtliche musisch-ästhetische Angebote der Schule. Etwa 33% üben diese Aktivitäten ausschließlich selbstorganisiert bzw. im Privaten aus.

... etwa 35% sind in der Schule aktiv

In organisierter Form wird musikalischen und darstellenden künstlerischen Aktivitäten im non-formalen Bereich häufiger in Vereinen, bei außerschulischen Anbietern und Organisationen nachgegangen als in der Schule (**Tab. H1.2-3A**). Über alle Bereiche hinweg zeigt sich, dass bei Schülerinnen und Schülern mit zunehmendem Alter die Aktivitäten in organisierten Settings nicht wesentlich abnehmen.

Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status eher in informellen Settings aktiv

Jugendliche mit Migrationshintergrund nutzen mehrheitlich die gleichen Orte, etwaige Differenzen werden durch einen Schichteffekt überlagert (**Tab. H1.2-4A**). Bedeutsame Unterschiede ergeben sich nach sozioökonomischem Status und zwischen den Geschlechtern: So sind Mädchen eher in non-formalen Feldern aktiv, während Jungen musisch-ästhetischen Aktivitäten häufiger ausschließlich selbstorganisiert nachgehen. Letzteres gilt auch für Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status (**Tab. H1.2-4A, Tab. H1.2-14web**).

An Schulen finden sich vielfältige kulturelle und musisch-ästhetische Angebote auch jenseits des Unterrichts – verstärkt noch in der steigenden Zahl der Schulen mit Ganztagsangeboten (vgl. **D3**). Diese Angebote sind an Ganztagschulen (**H2.2**) auch inhaltlich darauf ausgerichtet, neue und andere Lernerfahrungen zu vermitteln und kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten zu fördern. 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. Allerdings kompensieren die schulischen Angebote nicht die bestehenden schichtspezifischen Unterschiede (**Tab. H1.2-15web**).

Jugendzonen oft informelle Orte musikalischer Aktivitäten

Ein Teil der Kinder und Jugendlichen in Deutschland ordnet sich selbst einer Szene zu. Szenen bilden besondere Formen der Vergemeinschaftung im Jugendalter und haben insbesondere für die Identitätsentwicklung eine Bedeutung. Sie konstituieren sich oft über ein kulturelles Thema, insbesondere über Musik.⁹ In der MediKuS-Befragung benennen etwa 12% der Jugendlichen zwischen 13 und 24 Jahren eine Szene, zu der sie sich zugehörig fühlen, davon etwas mehr als die Hälfte eine Szene, die ihr Thema in einer Musikrichtung bzw. in kulturellen Ausdrucksformen hat (z. B. Hip-Hop, Punk). Einer Szene angehörige Jugendliche gehen häufiger kulturellen, insbesondere musikalischen Aktivitäten nach (**Tab. H1.2-5A**). Zudem sind die musikalisch aktiven szenezugehörigen Jugendlichen häufiger selbstorganisiert und seltener in Organisationen und Vereinen aktiv (**Tab. H1.2-16web**).

Einen neuen Typus eigenständiger Aktivität erschließen sich Kinder und Jugendliche durch das Internet als Informations-, Kommunikations- und Unterhaltungsmedium. Über ein Viertel der 13- bis unter 25-Jährigen nutzt diese Möglichkeiten und informiert sich häufig im Internet über Neuigkeiten im Bereich Musik, Kunst oder

⁹ Vgl. Hitzler, R./Niederbacher, A. (2010), *Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute.* – 3. Aufl. – Wiesbaden.

Literatur (Tab. H1.2-17web). Betrachtet man die Nutzung der Medien zu den Themen Musik, Kunst und Literatur im Kontext der eigenen Aktivitäten und der Orte, an denen diese ausgeübt werden, so fällt auf, dass das Internet insbesondere für die musikalisch aktiven Jugendlichen wichtig ist. Vor allem diejenigen Jugendlichen, die ausschließlich selbstorganisiert Musik machen, stellen häufiger eigene Musik ins Internet. Insgesamt zeigt sich aber, dass die kreative Nutzung der Medien eher selten verbreitet ist.

Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten von jungen Erwachsenen und in der Berufsausbildung

Unabhängig vom Ausbildungs- oder Erwerbsstatus erscheint das musisch-ästhetische Aktivitätsniveau der Jugendlichen zwischen 16 und 24 Jahren mit 76% recht hoch. Die Differenz zwischen dem höchsten Wert (81%) bei den Schülerinnen und Schülern und Schülern und dem niedrigsten (69%) bei den Jugendlichen, die sich weder in Ausbildung noch in Erwerbstätigkeit befinden, erscheint relativ gering (Abb. H1.2-3). Die deutlichsten Abstände zwischen Auszubildenden und Schülerinnen bzw. Schülern oder Studierenden zeigen sich in der Musik, beim Instrumentenspielen, bei dem die relative Differenz bei über 50% liegt (Tab. H1.2-6A); noch höher ist die relative Differenz zwischen Auszubildenden und Schülerinnen bzw. Schülern bei den darstellenden künstlerischen Aktivitäten. Bei den kulturellen/musisch-ästhetischen Aktivitäten insgesamt weisen die Anteile der Auszubildenden das gleiche Niveau wie die von Studierenden auf (74%; Abb. H1.2-3). Mit Ausnahme von Singen und Basteln/Handarbeit, wo die erwerbstätigen Jugendlichen mit an der Spitze stehen, sind Erwerbstätige eher weniger als Schülerinnen und Schüler, Auszubildende oder Studierende musisch-ästhetisch aktiv (Tab. H1.2-6A).

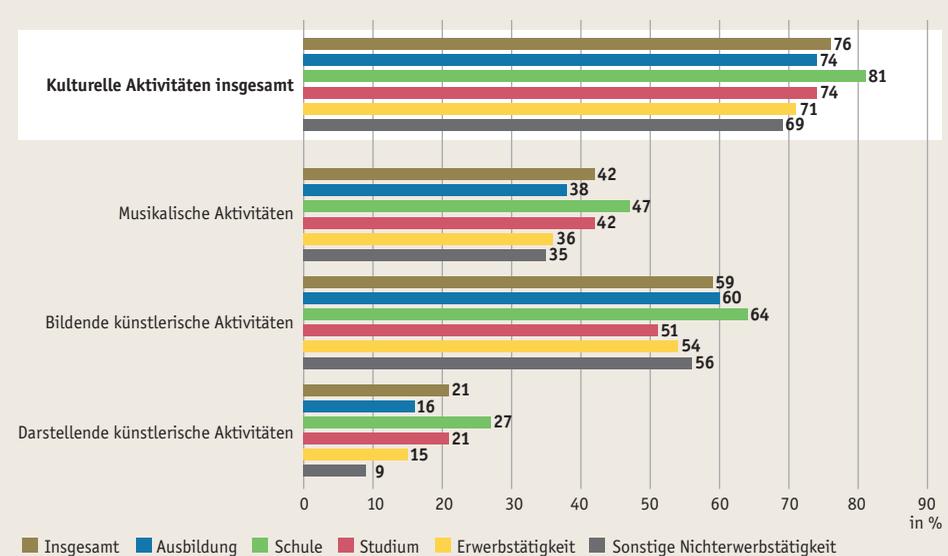
Auch in der Berufsausbildung ist das Aktivitätsniveau der Frauen deutlich höher als das der Männer – nicht allein in der Gesamtheit (84 zu 67%), sondern auch in jeder der drei Hauptsparten (Tab. H1.2-7A). Die Geschlechterdifferenz ist mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf zurückzuführen, dass von den beiden beruflichen Ausbildungstypen die schulische Ausbildung etwas höhere Aktivitätsanteile als die betrieb-

Auszubildende ähnlich häufig kulturell/musisch-ästhetisch aktiv wie Studierende und Schüler

Erwerbstätige weniger aktiv

Frauen mit höherem Aktivitätsniveau als Männer

Abb. H1.2-3: Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten* von 16- bis unter 25-Jährigen 2011 nach Art der Aktivität und Ausbildungs- oder Erwerbsstatus (in %)



* Mehrfachnennungen möglich
Quelle: DJI, MediKuS 2011

→ Tab. H1.2-7A



**Begrenzte
Bedeutung des
Vorbildungsniveaus
für musisch-ästhe-
tische Aktivitäten**

liche aufweist; annähernd 70% der Auszubildenden in Vollzeitschulen sind Frauen. Die schulische Vorbildung schlägt sich im musisch-ästhetischen Verhalten nur begrenzt nieder. Zwar weisen Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss ein niedrigeres Aktivitätsniveau auf als Auszubildende mit Mittlerem Abschluss, aber die Differenz von 11 Prozentpunkten erscheint angesichts des insgesamt hohen Aktivitätsniveaus (74%) nicht gravierend. Eine ähnliche Differenz besteht zwischen Auszubildenden mit Mittlerem Abschluss und solchen mit Hoch- oder Fachhochschulreife, allerdings zugunsten derjenigen mit Mittlerem Abschluss. Auch der sozioökonomische Status der Familie hat nur einen begrenzten Einfluss auf das musisch-ästhetische Aktivitätsniveau (**Tab. H1.2-7A**).

**Aktivitätsdifferenzen
nach Berufs-
gruppen zwischen
85 und 65%**

Bei einem durchschnittlichen Aktivitätsniveau von drei Vierteln bei allen Auszubildenden schwanken die Extreme nach Berufsgruppen zwischen 85% bei den Gesundheits- und Sozialberufen als aktivster und 65% bei den Bau- und Ausbauberufen als der am wenigsten aktiven Berufsgruppe (**Tab. H1.2-7A**). Bei den Extremen könnte aber nicht allein die berufliche Seite, sondern auch die Tatsache eine Rolle spielen, dass das eine ein typischer Frauen-, das andere ein fast ausschließlicher Männerberuf ist und zugleich auch das Vorbildungsniveau zwischen beiden sehr unterschiedlich ist. Die Rangfolge der Aktivitätsfelder ist bei allen Berufsgruppen gleich, wenn auch mit unterschiedlichen Abständen: Am stärksten ausgeprägt sind bildende künstlerische Aktivitäten, die aber auch das breiteste Spektrum von Malen/Zeichnen über Basteln/Handarbeiten bis zu Videos produzieren und Zeichnungen am PC erstellen beinhalten. Ihnen folgen musikalische Aktivitäten; den Schluss bilden wiederum mit weitem Abstand darstellende künstlerische Betätigungen.

Bei eher rezeptiven Formen kultureller Betätigung, zu denen der Besuch von Ausstellungen/Museen, Konzerten/Musikveranstaltungen oder Theatern gehört, treten deutlichere Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen von Jugendlichen zutage. Bei dem über einem Viertel der Jugendlichen, die mindestens monatlich kulturelle Veranstaltungen besuchen (**Tab. H1.2-18web**), liegen die stärksten Differenzen zwischen den Statusgruppen: Schülerinnen und Schüler sowie Studierende besuchen Kulturveranstaltungen deutlich häufiger als Auszubildende und junge Erwerbstätige, wobei die Auszubildenden das niedrigste Aktivitätsniveau aufweisen. Unter den Auszubildenden erscheinen Männer etwas kulturraffiner als Frauen; ansonsten aber konstituiert weder der Bildungsstand noch der Sozialstatus der Herkunftsfamilie Unterschiede im rezeptiven Kulturverhalten (**Tab H1.2-18web**).¹⁰

**Relativ geringe
Bedeutung von
Betrieben für
kulturelle Bildung
von Auszubildenden**

Bei Betrachtung der Orte für kulturelle Aktivitäten wird der begrenzte Stellenwert sichtbar, den die institutionellen Gelegenheitsstrukturen im Betrieb oder in beruflichen Schulen im Vergleich mit selbstorganisierten und in Vereinen oder anderen non-formalen Gruppen ausgeübten Aktivitäten haben. Gleichwohl wird deutlich, dass für über ein Viertel der Auszubildenden Betriebe und Schulen Gelegenheiten zu musisch-ästhetischer Betätigung bieten (**Tab. H1.2-19web**).

**Dominanz
selbstorganisierter
Aktivitäten auch
bei Auszubildenden**

Non-formale Kontexte wie Vereine und Gruppen spielen für Auszubildende in Betrieb und Schule zu über einem Drittel eine Rolle bei ihren musisch-ästhetischen Aktivitäten (**Tab. H1.2-19web**), dabei für betriebliche Auszubildende weniger als für schulische. Die Bedeutung der non-formalen Kontexte ist allerdings für Jugendliche der gleichen Altersgruppe, die entweder noch zur allgemeinbildenden Schule gehen, studieren oder bereits erwerbstätig sind, deutlich größer und liegt hier bei 40 bis 50%. Bei allen kulturellen/musisch-ästhetischen Handlungsfeldern – mit Ausnahme der darstellenden künstlerischen Aktivitäten – dominieren über alle Gruppen von Jugendlichen hinweg die selbstorganisierten informellen Kontexte eindeutig, am stärksten bei den bildenden künstlerischen Aktivitäten.

¹⁰ Dies mag darin begründet sein, dass die beiden oberen Quartile des HISEI nur gering besetzt sind.

Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten Studierender

Nach den Ergebnissen einer HISBUS-Studierendenbefragung^M zeigen Studierende ein breites Interesse an den verschiedenen musisch-ästhetischen Ausdrucksformen. Insgesamt sind 62% der Studierenden nach eigenen Angaben auf einem der musisch-ästhetischen Gebiete aktiv. Am häufigsten genannt werden Aktivitäten in der bildenden Kunst, gefolgt von musikalischen Aktivitäten und der darstellenden Kunst. Bei den einzelnen Aktivitäten dominieren das Fotografieren und die populäre Musik mit Aktivitätsquoten von über 20% (Abb. H1.2-4, Abb. H1.2-6A, Tab. H1.2-20web). Nur 38% geben an, überhaupt nicht musisch-ästhetisch aktiv zu sein. Vor dem Studium hatte sich allerdings nur ein Viertel der Studierenden auf keinem Feld aktiv betätigt.

Mit dem Studium geben viele Studierende ihre früheren musisch-ästhetischen Aktivitäten auf (Tab. H1.2-8A). So sind fast 40% der Studierenden auf dem Gebiet der klassischen Musik aktiv gewesen, aber nur 13% sind dies auch noch während des Studiums. Ähnlich sieht es bei Theater, Bildender Kunst, Tanz und Ballett aus. Viele dieser Felder werden häufig an den Schulen angeboten (H2.2), sodass mit dem Ende der Schulzeit ein großer Teil dieser Aktivitäten eingestellt wird. Relativ häufig werden noch Aktivitäten im Bereich populärer Musik nach dem Studienbeginn fortgeführt; auch die Fotografie wird oft beibehalten. Nur wenige Aktivitätsfelder werden nach dem Studienbeginn neu erschlossen. Am häufigsten, wenn auch insgesamt in geringem Umfang, beginnen Studierende neu mit Aktivitäten auf Feldern, in denen Neue Medien und Technologien eine Rolle spielen (Design und Layout, digitale Kunst, Fotografie). Studium und Hochschule scheinen insgesamt nur begrenzt zur Aufnahme neuer musisch-ästhetischer Aktivitäten anzuregen.

Verschiedene Faktoren stehen im Zusammenhang damit, ob bzw. in welchem Umfang Studierende musisch-ästhetisch aktiv sind. An erster Stelle gilt dieses für die Studienfachwahl; bei affiner Fachwahl erhöht sich das Aktivitätsniveau (Tab. H1.2-21web). Studierende mit und ohne Migrationshintergrund^M unterscheiden sich in den Aktivitäten nicht (Abb. H1.2-4). Sowohl bei den Interessen als auch den Aktivitäten zeigen sich einige geschlechtsspezifische Unterschiede (Abb. H1.2-4, Abb. H1.2-6A, Tab. H1.2-20web). So zeigen Frauen stärkeres Interesse etwa an Literatur, Fotografie, bildender Kunst oder Tanz/Ballett und sind auf diesen Gebieten auch häufiger aktiv.

Auch der Bildungshintergrund des Elternhauses hat einen Einfluss darauf, in welchem Umfang die Studierenden in ihren kulturellen und künstlerischen

Fast zwei Drittel der Studierenden sind künstlerisch oder kulturell aktiv

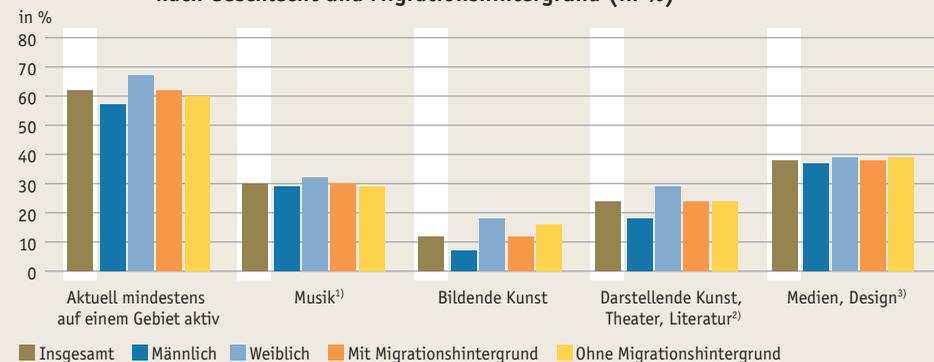
Fotografieren und populäre Musik als häufigste Aktivitätsfelder

Vor dem Studium betriebene Aktivitäten werden häufig nicht fortgesetzt

Nur wenige Aktivitäten nach Studienbeginn aufgenommen

Deutliche Geschlechtsunterschiede bei Interessen und Aktivitäten

Abb. H1.2-4: Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten* Studierender 2011 nach Geschlecht und Migrationshintergrund (in %)



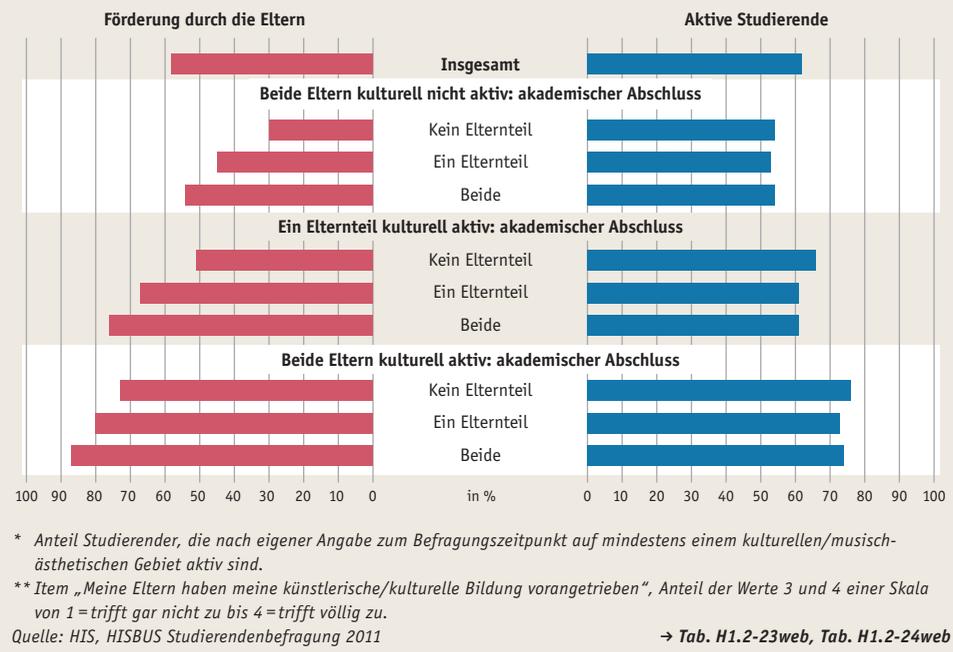
* Einzelaktivitäten wurden wie folgt gruppiert:

- 1) Musik: populäre zeitgenössische und klassische Musik, Oper, Musical/Operette
- 2) Darstellende Kunst, Theater, Literatur: Theater, Kabarett/Comedy, Poetry Slam, Literatur
- 3) Medien, Design: Digitale Kunst, Design, Film, Fotografie, Architektur, Radio/TV machen

Quelle: HIS, HISBUS Studierendenbefragung 2011

→ Tab. H1.2-21web

Abb. H1.2-5: Aktivität* der Studierenden sowie deren Förderung durch die Eltern nach Bildungsherkunft und eigener kultureller Aktivität der Eltern (in %)**



Kulturelle Aktivität der Eltern beeinflusst Interessen und Aktivitäten

Interessen und Aktivitäten gefördert wurden (**Abb. H1.2-5**). Unabhängig vom Bildungshintergrund ist es jedoch in allen Herkunftsgruppen für die späteren Aktivitäten der Studierenden entscheidend, ob die Eltern selbst musisch-ästhetisch aktiv sind bzw. waren (**Tab. H1.2-22web, Tab. H1.2-23web**). Dieses Merkmal gleicht einen Teil des Bildungseffekts aus. Die Aktivitätsquoten gleichen sich in allen Herkunftsgruppen weitgehend an (**Abb. H1.2-5, Tab. H1.2-24web**).

Intensive Nutzung von Computer und Internet auch für kulturelle Aktivitäten

Neue Medien, vor allem das Internet, spielen für die musisch-ästhetischen Aktivitäten der Studierenden eine erkennbare Rolle. In den letzten Jahren haben sich dadurch einige der häufig genannten Aktivitätsfelder wie Fotografie, Design und Layout, digitale Kunst, teilweise auch die populäre Musik deutlich verändert oder wurden überhaupt erst ermöglicht. Eine große Mehrheit der Studierenden nutzt das Internet bei ihren musisch-ästhetischen Aktivitäten (z.B. Kommunizieren, Informieren oder Recherchieren). Etwa ein Drittel nutzt Computer und Internet gelegentlich oder häufig als Werkzeug; für etwa ein Fünftel ist das Internet auch ein Veröffentlichungsmedium. Männer verwenden diese Technik etwas häufiger als Frauen (**Tab. H1.2-25web**).

Viele Studienfächer mit Bezug zu kulturellen und künstlerischen Aktivitäten

Welche Rolle die Hochschule für die Studierenden als Ort für musisch-ästhetische Aktivitäten spielt, ist nicht eindeutig zu ermitteln, weil Grenzziehungen zwischen Studium und informeller Praxis kaum möglich sind. Sie ist als Ort der Aktivitäten vor allem dann bedeutsam, wenn diese im Rahmen des Studiums erfolgen, wie bei Architektur und Design (**Tab. H1.2-26web**). Die Grenzen zwischen musisch-ästhetischen Aktivitäten außerhalb des Studiums und fachbezogenen Aktivitäten sind fließend. Ein Studienbezug besteht teilweise weit über die entsprechenden Kernfächer hinaus. So geben etwa Studierende der Kunstgeschichte, der Volkskunde oder aus Studiengängen im Bereich Umweltschutz an, sich im Rahmen ihres Studiums aktiv mit der Architektur zu befassen.

Die meisten Studierenden üben ihre Aktivitäten überwiegend informell, im selbstorganisierten oder privaten Rahmen aus. Aber auch non-formale Angebote innerhalb und außerhalb der Hochschule spielen eine Rolle (**Tab. H1.2-27web**). In einigen

Bereichen (Fotografie, Streetart, Kabarett/Comedy, Akrobatik, Musical) betätigen sich fast drei Viertel der Studierenden ausschließlich in informellen Strukturen. Organisierte Angebote der Hochschulen haben ebenso wie studentische Initiativen nur eine geringe Bedeutung. Musisch-ästhetisch aktive Studierende nutzen das Spektrum an formalen, non-formalen und informellen Praxisorten umfassend und gleichzeitig selektiv. Nur wenige der aktiven Studierenden sind ausschließlich in einer Organisationsform aktiv, am ehesten dann im informellen Bereich.

In der Wahrnehmung der Studierenden spielt die Hochschule als Ort für musisch-ästhetische Aktivitäten auch deshalb nur eine geringe Rolle, weil sie zum Großteil das Angebot weder kennen noch beurteilen können (Tab. H1.2-27web). Dies gilt selbst für die kulturell Aktiven. Die Hochschulen und Studentenwerke, die ihrem Auftrag nach auch die studentische Kultur an den Hochschulen fördern sollen, sind also aufgerufen, nicht nur Angebote zu entwickeln, sondern diese den Studierenden auch besser bekannt zu machen.

Informelle und non-formale Aktivitätsorte überwiegen

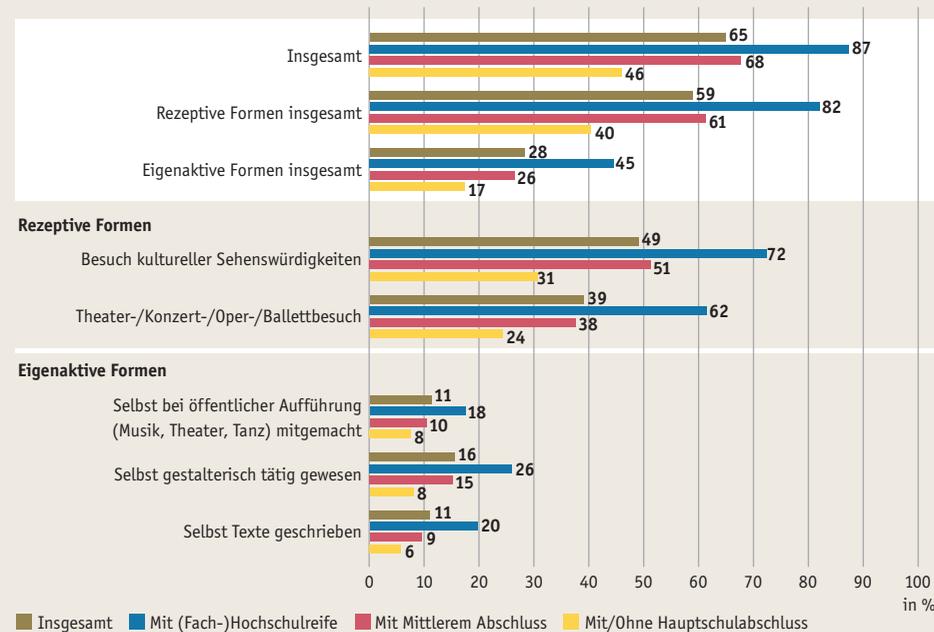
Studierende schlecht über kulturelle Angebote der Hochschulen informiert

1.3 Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten im Erwachsenenalter

Das Gesamtniveau musisch-ästhetischer Bildungsaktivität^M liegt bei den Erwachsenen im Alter von 19 bis unter 65 Jahren bei zwei Dritteln. Nach Formen sind die rezeptiven Aktivitäten doppelt so häufig wie die eigenaktiven (59 gegenüber 28%, Abb. H1.3-1). Beide Aktivitätsformen weisen richtungsgleiche Differenzen nach Schulbildung auf: Erwachsene mit Hochschulreife weisen doppelt so oft kulturelle Aktivitäten auf wie solche mit maximal Hauptschulabschluss; dazwischen sind die Personen mit einem Mittleren Abschluss verortet. Eine Verbindung beider Aktivitätstypen findet sich nur bei einem Fünftel der Erwachsenen, zwei Fünftel praktizieren nur rezeptive Formen (Tab. H1.3-4web).

Hohe Disparitäten in der Teilnehmerstruktur nach Bildungsstand: Akademiker bei rezeptiven wie auch aktiven Formen musisch-ästhetischer Bildung dominant

Abb. H1.3-1: Teilnahme 19- bis unter 65-Jähriger an rezeptiven und eigenaktiven Formen kultureller/musisch-ästhetischer Bildung 2007 nach allgemeinbildendem Schulabschluss (in %) *



* Mehrfachnennungen möglich

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES 2007, eigene Berechnungen

→ Tab. H1.3-1A

Die Unterschiede nach Bildungsstand sind bei den einzelnen Arten musisch-ästhetischer Teilhabeformen unterschiedlich ausgeprägt: Während mit 72% die große Mehrheit der Personen mit (Fach-)Hochschulreife kulturelle Sehenswürdigkeiten besuchen, sind es bei Personen ohne bzw. mit Hauptschulabschluss lediglich ein Drittel (**Abb. H1.3-1**). Unter den eigenaktiven Formen kultureller Bildung tritt der Unterschied zwischen den Bildungsniveaus vor allem bei gestalterischen Tätigkeiten zutage: Ein Viertel der Personen mit höherem allgemeinbildenden Abschluss sind gestalterisch tätig, während es bei Personen mit Mittlerem Schulabschluss 15%, bei denjenigen mit niedrigerem Schulabschluss nur 8% sind.

Starke Dominanz von Frauen in kultureller/musisch-ästhetischer Weiterbildung

Hinzu kommen auch Geschlechterdifferenzen: Männer weisen durchweg ein niedrigeres Teilnahmeniveau auf. Gegenüber Frauen mit vergleichbarem Bildungsabschluss besuchen Männer – insbesondere diejenigen mit niedrigem und Mittlerem Schulabschluss – deutlich seltener Theater oder Konzerte und sind auch beim Besuch von Sehenswürdigkeiten und bei gestalterischen Tätigkeiten weniger aktiv (**Tab. H1.3-1A**). Etwa 44% der Frauen besuchen Theater, Konzert, Oper bzw. Ballett, während dies nur 34% der Männer tun (**Tab. H1.3-1A**).

Die Teilnahme an den aktiven Formen wie Mitmachen bei öffentlichen Aufführungen, Verfassen von Texten sowie gestalterischen Tätigkeiten ist in der Gruppe der 40- bis unter 65-Jährigen niedriger als bei den 19- bis unter 40-Jährigen, während die Rezeption kultureller Inhalte wie der Besuch von kulturellen Sehenswürdigkeiten, Theatern und Konzerten, in der Altersgruppe der 40- bis unter 65-Jährigen höher ist. In der Volkshochschulstatistik ^M treten diese Geschlechts- und Altersdifferenzen bei der Belegung von Kursen mit gestalterischen Inhalten noch deutlicher zutage (**Tab. H1.3-2A**). Zudem zeigt sich im Betrachtungszeitraum eine Verschiebung in der Teilnahme zu den höheren Altersgruppen (**Tab. H1.3-5web**). Diese Entwicklung gilt tendenziell für alle Programmbereiche, im Besonderen aber für den kulturell-gestalterischen Bereich. Ob es sich um Alters- oder Kohorteneffekte handelt, ist nicht kontrollierbar.

Sozialstrukturelle Differenzen bei rezeptiver kultureller Teilhabe stärker als bei aktiver

Bei der Partizipation an rezeptiven kulturellen/musisch-ästhetischen Bildungsangeboten sind die Unterschiede zwischen den Gruppen nach den betrachteten sozialen Merkmalen größer als bei der Ausübung kreativ-gestalterischer Aktivitäten. Besonders auffällig tritt das bei Erwachsenen mit Migrationshintergrund zutage, die sehr viel weniger an rezeptiven Formen kultureller/musisch-ästhetischer Bildung partizipieren (**Tab. H1.3-1A**). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die rezeptiven Formen stärker am traditionellen Kanon musisch-ästhetischer Bildung orientiert sind, die aktiven Formen dagegen ein breiteres Spektrum auch neuer Formen beinhalten.

Zentrale Bedeutung des allgemeinbildenden Abschlusses für die Teilnahme an kultureller/musisch-ästhetischer Bildung

Die Daten des AES ^M bestätigen, dass 40- bis unter 65-Jährige zwar bei rezeptiven Formen musisch-ästhetischer Bildung stärker als unter 40-Jährige beteiligt sind, dagegen bei eigenaktiven Formen deutlich weniger (**Tab. H1.3-6web**). Ebenso werden die stärkeren Teilhabechancen von Frauen bei beiden Formen musisch-ästhetischer Bildung wie auch die deutlich niedrigere Partizipation von Personen mit Migrationshintergrund ^M im Verhältnis zu solchen ohne Migrationshintergrund bekräftigt. Es überrascht nicht, dass hier die überragende Bedeutung des allgemeinbildenden Abschlusses für jedwede Form musisch-ästhetischer Bildung ausgewiesen wird. Demgegenüber wirkt der Erwerbsstatus nur auf die rezeptiven Formen der kulturellen Bildung, bei denen die Vollzeitbeschäftigten gegenüber Nichterwerbstätigen deutlich im Vorteil sind, nicht aber bei den kreativ-gestalterischen Formen, wo keine Differenzen ausgewiesen werden.

Knapp ein Drittel der Älteren gehört zu den künstlerisch-kreativ Aktiven

Betrachtet man mit den Daten des Kulturbarometer 50+ ^M die Älteren, wird deutlich, dass 29% der 50-Jährigen und Älteren einer musisch-ästhetischen Eigenaktivität nachgehen (**Tab. H1.3-3A**). Von ihnen sind mit einem Drittel die meisten im Bereich „Basteln, Gestalten“ aktiv. Musikalischen Aktivitäten wie Singen oder ein Musikinstru-

ment spielen gehen jeweils ein Fünftel der Älteren nach, gefolgt vom Bereich „Malerei, Bildende Kunst“. Mit relativ großem Abstand folgen das Schreiben von Geschichten/Gedichten, Tanzen, Theaterspielen und Aktivitäten im Bereich „Design, Layout“. Frauen weisen auch hier insgesamt eine höhere Beteiligung auf. Eine Ausnahme stellt das Spielen eines Musikinstruments und Fotografieren dar.

Für die Gruppe der über 50-Jährigen kann man die altersspezifische Dynamik kultureller Aktivitäten abbilden: Die Rückläufigkeit kultureller Aktivitäten in der Gesamtgruppe, in der auch kaum geschlechertypische Differenzen auftauchen, spaltet sich in zwei Bewegungen auf. In der Gruppe der 50- bis 65-Jährigen sinkt das Gesamtniveau kultureller Aktivitäten nur geringfügig, wenn man Zunahme und Abnahme von Aktivitäten verrechnet. Ein entschiedener Bruch tritt nach dem 65. Lebensjahr ein, wo der Anteil derjenigen, die nicht mehr bzw. deutlich weniger kulturell aktiv sind als früher, auf über die Hälfte ansteigt und nur noch zwei Fünftel sich als gleich aktiv oder aktiver als früher bezeichnen (**Tab. H1.3-7web**). Die Annahme, dass es nach der Erwerbsphase zu einem neuen Schub kultureller Aktivität komme, scheint somit wenig realistisch.

Eine besondere Rolle für musisch-ästhetische Bildung im höheren Erwachsenenalter spielen Angebote der Hochschulen, allerdings bisher nur für eine kleine Gruppe. Im Wintersemester 2010/11 waren mehr als 2.600 Personen im Alter ab 50 Jahren als Gasthörer bzw. Studierende in der Fächergruppe „Kunst, Kunstwissenschaft“^M eingeschrieben (**Tab. H1.3-8web**). Immer mehr Personen gerade im Rentenalter besuchen Hochschulveranstaltungen zu entsprechenden Themen (**Tab. H1.3-9web**).

Deutliche Abnahme kultureller Aktivitäten nach der Erwerbsphase

Methodische Erläuterungen

Ergebnisse anderer Studien zu kulturellen/musisch-ästhetischen Aktivitäten in der Familie

In der DJI-Studie AID:A wurden 2009 knapp 5.000 zufällig ausgewählte Eltern zu ihren Aktivitäten mit ihrem unter 6-jährigen Kind befragt (**Abb. H1.1-2A**). Aufgrund der Stichprobenziehung und der überproportionalen Erfassung junger Kinder in der Stichprobe, die eine statistisch abgesicherte Differenzierung der Auswertung nach verschiedenen Merkmalen erlaubt, wird in den Analysen auf den Survey AID:A zurückgegriffen. In anderen Studien zeigten sich jedoch vergleichbare Ergebnisse:

Sozioökonomisches Panel (SOEP): Auswertungen des SOEP 2009 zeigen, dass 94% der Eltern von 5- bis 6-Jährigen und 87% der Eltern von 2- bis 3-Jährigen angeben, in den letzten 14 Tagen häufig Geschichten vorgelesen oder erzählt zu haben (Fallzahl: 483). 77% der Eltern von 2- bis 3-Jährigen singen häufig (5 bis 6 Jahre: 58%), 68% malen und basteln häufig mit ihren Kindern (5 bis 6 Jahre: 67%).

26,4% der 3- bis unter 6-Jährigen und 11,8% der unter 3-Jährigen nutzen nach Angaben ihrer Eltern außerhäusliche Angebote im Bereich Musik (Bereich Kunst: 4,3% der unter 6-Jährigen) (vgl. Schmiade, N./ Spieß, K. (2010): Einkommen und Bildung beeinflussen die Nutzung frühkindlicher Angebote außer Haus. Wochenbericht des DIW Berlin, 77(45), 15-21.)

Vorlesestudien der Stiftung Lesen: Laut der Vorlesestudie 2007 der Stiftung Lesen gaben 68% der Eltern von 3- bis unter 6-Jährigen an, öfter vorzulesen. Befragt wurden dabei 1.000 Eltern von Kindern unter 14 Jahren. Im Jahr 2010 zeigte die aktuelle Vorlesestudie aber bereits, dass 75% der Eltern mit Migrationshintergrund ihren 2- bis 8-jährigen Kindern mindestens einmal in der Woche vorlesen (Fallzahl der Befragten = 501). Dies deutet darauf hin, dass das Vorlesen in der Familie – unter Umständen

beeinflusst durch die wachsende Bedeutung der frühen Bildung – in den letzten Jahren einen höheren Stellenwert gewonnen hat.

AID:A Vgl. Erläuterungen zu C1

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildungsaktivitäten (rezeptive und eigenaktive Formen)

MediKuS: In der MediKuS-Befragung wurde die derzeitige regelmäßige Aktivität außerhalb des Curriculums von Schule und Berufsschule erfasst. Damit ist der Besuch von außerunterrichtlichen künstlerisch-kreativen Angeboten, z. B. des Ganztagsangebots, explizit miteinbezogen. Damit unterscheidet sich die Vorgehensweise deutlich zum Jugend-KulturBarometer des Zentrums für Kulturforschung, das in einer Befragung der 14- bis 24-jährigen Bevölkerung nach intrinsischen künstlerisch-kreativen Freizeitaktivitäten (Hobbys) fragt und den Besuch von künstlerisch-kreativen schulischen Angeboten während der Unterrichtszeiten gesondert erfasst. In der MediKuS-Befragung wurden die kulturellen Aktivitäten in 20 verschiedenen Bereichen erhoben (**Tab. H1.2-1A**). Damit wird ein weites Konzept kultureller Aktivitäten und Orte zugrunde gelegt.

HISBUS: In der HISBUS-Befragung werden aktuelle und frühere Aktivitäten in 18 kulturellen/musisch-ästhetischen Gebieten erhoben (**Tab. H1.2-8A**). Die ermittelten aktuellen und früheren Aktivitätsquoten stimmen in der Größenordnung mit den Ergebnissen des Jugend-Kulturbarometers 2011 und der MediKuS-Befragung überein, wobei allerdings die Aktivitätsfelder nicht identisch erhoben wurden und in der HISBUS-Befragung auch über 24-Jährige befragt wurden.

In der HISBUS-Befragung wird ein weites Aktivitätskonzept verwendet. Die zentrale Filterfrage wird zu derzei-

tigen bzw. früheren Aktivitäten auf den einzelnen Gebieten gestellt. Für die derzeitigen Aktivitäten werden anschließend verschiedene Aktivitätsformen erhoben, darunter auch ein rezeptives Verhalten. Personen, die im Anschluss an die Filterfrage (aktiv oder nicht aktiv?) nur rezeptive Aktivitäten angeben, werden als aktive Rezipienten bezeichnet und den Aktiven zugerechnet (Tab. H1.2-8A).

AES: Rezeptive Formen basieren im AES auf dem Besuch von Kulturangeboten (Tab. H1.3-1A). Im AES werden Antwortkategorien verwendet (Tab. H1.3-1A), die eine relativ eng gefasste Definition der Eigenaktivität zeigen.

Kulturbarometer 50+: Eigenaktive Formen beziehen sich im Kulturbarometer 50+ darauf, welchen entsprechenden Aktivitäten gegenwärtig in der Freizeit nachgegangen wird (Tab. H1.3-3A).

MediKuS-Studie:

Der Survey „Medien, Kultur und Sport bei jungen Menschen“ ist eine telefonische Befragung des DJI und des DIPF von 9- bis unter 25-Jährigen, die bereits im Jahr 2009 an der AID:A-Erhebung teilgenommen haben. Inhaltlicher Schwerpunkt der MediKuS-Befragung ist die Erfassung der medialen, kulturellen und sportlichen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland sowie der Settings, in denen sie aktiv sind. Im Jahr 2011/12 wurden rund 5.000 Personen befragt.

Migrationshintergrund

AID:A und MediKuS: Der Migrationshintergrund wird abweichend von der Definition im Glossar gefasst. Er umfasst Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil. Daneben wird ein umfassenderes Konzept verwendet, das Kinder mit zugewanderten Großeltern (3. Generation), zugewanderten (einzelnen) Elternteilen (2. Generation) und selbst zugewanderte Kinder (1. Generation) berücksichtigt.

HISBUS: Der Migrationshintergrund wird hier über die eigene Zuwanderung, die Zuwanderung (mindestens) eines Elternteils oder die ausländische Staatsangehörigkeit bestimmt, wobei Personen mit im Ausland erworbener Studienberechtigung (sog. Bildungsausländer, vgl. Methodische Erläuterungen zu F1) ausgeschlossen wurden.

AES: Der Migrationshintergrund wird hier abweichend von der Definition im Glossar verwendet. Zu Personen mit Migrationshintergrund zählt hier, wer eine andere Staatsangehörigkeit als die deutsche besitzt, im Ausland geboren wurde oder wessen Muttersprache nicht Deutsch ist.

HISBUS-Studierendenbefragung

Bei den HISBUS-Studierendenbefragungen handelt es sich um ein für die Studierenden an den deutschen Hochschulen repräsentatives Online-Panel. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an HISBUS erhalten jährlich mehrere Einladungen zu Online-Befragungen, die

hochschul- und bildungspolitische Themen behandeln. Die Panelteilnehmerinnen und -teilnehmer werden über schriftliche Befragungen rekrutiert. Zur Sicherstellung der Repräsentativität wurde in Zusammenarbeit mit ZUMA ein Verfahren zur Herstellung bundesweiter Repräsentativität entwickelt. An der HISBUS-Befragung zum kulturellen Leben an der Hochschule nahmen im Sommersemester 2011 insgesamt 8.220 Studierende teil.

Volkshochschul-Statistik

Die Volkshochschul-Statistik des DIE weist sechs Programmbereiche aus, deren Kursbelegungen sich für 2010 wie folgt aufteilen: „Politik, Gesellschaft, Umwelt“ (11%), „Gesundheit“ (34%), „Sprachen“ (28%), „Arbeit, Beruf“ (10%), „Grundbildung, Schulabschlüsse“ (2%) sowie „Kultur, Gestalten“ (15%). Das Kursangebot gibt das angenommene Kursangebot wieder. Die Statistik erfasst Teilnahmefälle, wodurch Doppelzählungen von teilnehmenden Personen nicht auszuschließen sind. Die Auswertungen im Zeitvergleich basieren auf einer abnehmenden Zahl an Volkshochschulen, was vor allem auf Fusionen zurückzuführen ist (1995: 1.004, 2010: 933).

Adult Education Survey (AES)

Vgl. Methodische Erläuterungen zu G1. Im AES 2007 werden Freizeittätigkeiten in den letzten 12 Monaten erfragt, die Aspekte der kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung umfassen. Diese werden im AES 2010 nicht mehr erhoben.

Kulturbarometer 50+

Das Kulturbarometer 50+ ist eine repräsentative Umfrage des Zentrums für Kulturforschung zur Partizipation Älterer an kulturellen Angeboten. Dafür wurden 2007 etwa 2.000 Personen ab 50 Jahren befragt.

Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft (Studienbereiche und Studienfächer)

Zur Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft, einer von neun Fächergruppen der Hochschulstatistik, gehören fünf Studienbereiche mit 30 Studienfächern:

- (1) Kunst, Kunstwissenschaft allgemein, mit den Studienfächern: Kunsterziehung, Kunstgeschichte, Kunstwissenschaft sowie Restaurierungskunde
- (2) Bildende Kunst, mit den Studienfächern: Bildende Kunst/Grafik, Malerei, Bildhauerei/Plastik, Neue Medien
- (3) Gestaltung, mit den Studienfächern: Angewandte Kunst, Graphikdesign/Kommunikationsdesign, Industriedesign/Produktgestaltung, Textilgestaltung, Edelstein- und Schmuckdesign, Werkerziehung
- (4) Darstellende Kunst, Film, TV, Theaterwissenschaft, mit den Studienfächern: Darstellende Kunst/Bühnenkunst/Regie, Film und Fernsehen, Schauspiel, Tanzpädagogik, Theaterwissenschaft
- (5) Musik, Musikwissenschaft, mit elf Studienfächern: Dirigieren, Gesang, Instrumentalmusik, Jazz und Populärmusik, Kirchenmusik, Musikerziehung, Komposition, Musikwissenschaft/Musikgeschichte, Orchestermusik, Rhythmik, Tonmeister.

Kulturelle/musisch-ästhetische Angebote in Bildungseinrichtungen

Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich werden in Deutschland von einer Vielzahl sehr verschiedener Träger an unterschiedlichsten Lernorten angeboten: Öffentliche Einrichtungen und solche in überwiegend öffentlicher Trägerschaft sind hier ebenso zu nennen wie gemeinnützige Verbände, Stiftungen und Vereine, gewerbliche Anbieter und nicht zuletzt Privatpersonen. Insbesondere für die Sparte Musik hat sich auch außerhalb der formalen Bildungsangebote eine weitgehend flächendeckende Infrastruktur entwickelt. Das Angebot der öffentlichen Musikschulen wird durch private Musikschulen, Laienmusikvereine und Privatlehrerinnen und -lehrer ergänzt. Darüber hinaus bieten z. B. auch Orchester und Opern musikpädagogische Aktivitäten an. In den Bildenden und Darstellenden Künsten sind unter anderem die öffentlichen Kunstschulen, Museen, die Staats- und Stadttheater, Kinder- und Jugendtheater und die Laientheatervereine zu nennen. Auch hier ist eine Vielzahl von anderen gemeinnützigen, gewerblichen und privaten Anbietern aktiv, darunter vielfach Kunstschaffende selbst. Die überwiegende Mehrzahl der Museen, Ausstellungshäuser und Spielstätten realisiert spezifische pädagogische Angebote, die – ebenso wie bei anderen Anbietern auch – das ausdrückliche Ziel verfolgen, die Zugangsmöglichkeiten und das Erleben von Kultur insbesondere für sozial benachteiligte Gruppen zu stärken. In gleicher Weise nehmen Bibliotheken sowie soziokulturelle Zentren, Kulturvereine, Kirchen und Religionsgemeinschaften Bildungsaufgaben wahr. Nicht zu vergessen sind die gedruckten, elektronischen und Neuen Medien, die über Feuilletons, Kultursendungen und Internetangebote ein breites Angebot auch für die kulturelle/musisch-ästhetische Bildung bereitstellen.

In Kenntnis dieses breiten Spektrums an Angeboten kultureller Bildung beschränkt sich die folgende, datengestützte Darstellung auf Angebote der formalen Bildungseinrichtungen und ihre Kooperationen mit anderen Institutionen. Diese Beschränkung resultiert insbesondere aus der Zielrichtung dieses Kapitels, aber auch aus dem sehr lückenhaften und selektiven Datenangebot der verschiedenen Anbieter, das es nicht gestattet, dieses Feld zutreffend und mit den erforderlichen Gewichtungen datengestützt zu beschreiben. Auch Hinweise auf die vielfältigen Innovationen, Modellvorhaben und Projekte werden unterlassen, weil Bemühungen um eine systematisierte Dokumentation sich als nicht leistbar herausstellten.

Formale Bildungseinrichtungen übernehmen im Vergleich zu kulturellen Einrichtungen und informellen Bildungszusammenhängen oft nur eine vorbereitend unterstützende Aufgabe für musisch-ästhetische Lern- und Bildungsprozesse im Lebenslauf. Sie ermöglichen aber allen Kindern und Jugendlichen grundständige rezeptive und produktive Zugänge zu kultureller/musisch-ästhetischer Bildung und gewinnen hieraus eine besondere Wichtigkeit. Deshalb ist es notwendig aufzuzeigen, in welchem Umfang und mit welcher Verbindlichkeit ein entsprechendes Angebot in den verschiedenen Phasen der Bildungsbiografie angeboten wird, auf welche künstlerische Sparten es sich bezieht und – soweit möglich – welche Zielsetzungen mit ihm verfolgt werden. Dann soll danach gefragt werden, wie die Angebote der Bildungseinrichtungen mit sonstigen kulturellen/musisch-ästhetischen Angeboten der unterschiedlichen Anbieter verzahnt sind.

2.1 Frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen

Kinder können in der Familie, in außerfamilialen kulturellen Angeboten, aber auch in Kindertageseinrichtungen erste Erfahrungen im Umgang mit künstlerisch-ästhetischen Erscheinungsformen sammeln. Ziel der damit verbundenen Bildungsprozesse ist es, die ästhetische Wahrnehmung, Darstellung und aktive Gestaltung durch das Kind anzuregen, herauszubilden und zu fördern. Während sich in der Nutzung kultureller Angebote von Musik-, Kunstschulen und anderen Organisationen eine soziale Selektivität in der Nutzung zeigen kann (**H1.1**), werden durch die frühkindliche Bildung in Tageseinrichtungen heutzutage nahezu alle Kinder vor der Einschulung erreicht (vgl. **C3**). Dadurch wird die Möglichkeit eröffnet, den Kindern unabhängig vom Elternhaus bereits in jungen Jahren erste Zugänge zu kultureller/musisch-ästhetischer Bildung zu ermöglichen.

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Elementarbereich

**Kulturelle/
musisch-ästhetische
Bildung in den
Bildungsplänen
der Länder verankert**

Kultusministerkonferenz und Jugend-/Familienministerkonferenz haben zusammen im Jahr 2004 die musische Bildung im Sinne von ästhetischer Bildung in ihrem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ als einen von sechs Bildungsbereichen definiert. In Übereinstimmung damit wird in den von den Ländern entwickelten Bildungs- und Erziehungsplänen die Intention, kulturelle/musisch-ästhetische Bildung in Kindertageseinrichtungen umzusetzen, als wichtiges Bildungsziel formuliert. Dabei wird die musikalische Früherziehung häufig als eigenständiger Bildungsbereich behandelt (**Tab. H2.1-1web**). Auch die Bedeutung von Ästhetik und bildnerischem Gestalten wird in den Bildungsplänen hervorgehoben. Auf diese Weise sollen nicht nur die Sinne und Emotionen der Kinder angesprochen, sondern auch deren Fantasie und Kreativität sowie deren personale, soziale, motorische und kognitive Entwicklung gefördert werden.

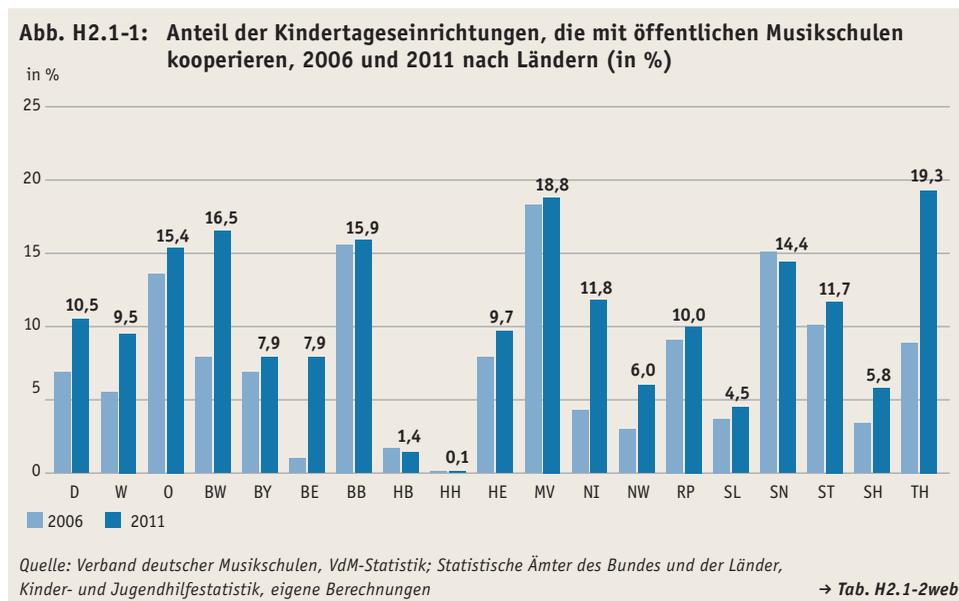
Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung ist somit ein ebenso verbindlicher wie elementarer Bestandteil der Konzepte frühkindlicher Bildung. Das Lernen vollzieht sich dabei alltagsintegriert, häufig themenübergreifend, also nicht nach Sparten differenziert. Musik fördert beispielsweise das Rhythmusgefühl, aber gleichzeitig auch den Spracherwerb. Daneben werden durch Aktivitäten wie „Musikstücke in Bewegung umsetzen“ oder „Malen nach Musik“ unterschiedliche Entwicklungsprozesse zugleich angeregt. Wie viele der intendierten Ziele aus den Bildungsplänen tatsächlich realisiert werden, ist nicht bekannt. So können auch keine Aussagen dazu getroffen werden, wie kulturelle/musisch-ästhetische Bildung in Kindertageseinrichtungen konkret umgesetzt wird. Eine Studie der Stiftung Lesen ^M weist jedoch darauf hin, dass 87% der befragten Kindertageseinrichtungen Kreativ-Angebote oder eine (Vor-) Lesekiste zur Sprach- und Leseförderung anbieten (**Abb. H2.1-2web**). Weiterhin verbreitet sind Vorleseaktionen, Thementage und Ausflüge in die Bibliothek.

Kooperationen von Kindertageseinrichtungen mit kulturellen Bildungsanbietern

**Knapp 11%
der Kindertages-
einrichtungen
kooperieren
mit öffentlichen
Musikschulen**

Zunehmend haben sich auf kommunaler Ebene Kooperationen von Kindertageseinrichtungen mit Musik- und Kunstschulen, aber auch mit Bibliotheken, etabliert. Diese tragen mit zusätzlichen Angeboten zur kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung der Kinder in Tageseinrichtungen bei. Im Jahr 2010 haben die öffentlichen Musikschulen einen Bildungsplan für die musikalische Früherziehung der unter 6-Jährigen¹¹ entwickelt, der die Bildungspläne frühkindlicher Bildung berücksichtigt. Derzeit kooperieren, nach Angaben des Verbands deutscher Musikschulen, rund 5.400 Kindertageseinrichtungen mit öffentlichen Musikschulen, was einem Anteil von knapp 11% aller Einrichtungen entspricht (**Abb. H2.1-1**). Dabei arbeiten Fachkräfte musikalischer

¹¹ Vgl. Verband deutscher Musikschulen (VdM) (2010), *Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe*. – Bonn.



Elementarpädagogik nach Möglichkeit mit den Fachkräften der Einrichtungen zusammen, um gemeinsam die musikalische Bildung der Kinder zu fördern.

Während in Westdeutschland rund 10% der Einrichtungen mit öffentlichen Musikschulen zusammenarbeiten, ist der Anteil in Ostdeutschland deutlich höher (15%) (Tab. H2.1-2web). In mehreren Ländern hat seit 2006 die lokale Vernetzung mit öffentlichen Musikschulen teilweise deutlich zugenommen. Es gibt Hinweise darauf, dass Kindertageseinrichtungen in den Ländern mit einem geringen Anteil an Kooperationen mit öffentlichen Musikschulen – insbesondere in den Stadtstaaten – vermehrt mit privaten Anbietern und anderen Organisationen zusammenarbeiten. Der tatsächliche Anteil an Kooperationen von Kindertageseinrichtungen mit Musikpädagoginnen und -pädagogen dürfte daher insgesamt höher liegen.¹² Deutschlandweit gibt es auch Kooperationen mit Jugendkunstschulen sowie Künstlerinnen und Künstlern, deren genaues Ausmaß nicht näher quantifiziert werden kann.

Anteil der mit öffentlichen Musikschulen kooperierenden Einrichtungen in Ostdeutschland deutlich höher als in Westdeutschland

2.2 Schule als Ort kultureller/musisch-ästhetischer Bildungsangebote

Als zentrale Vermittlerin grundständiger Bildung kann die (allgemeinbildende) Schule Kinder erreichen, die nicht von den Eltern oder in anderem Rahmen an entsprechende Bildungsinhalte herangeführt werden. Dieser Aufgabe entsprechend werden daher im Folgenden Ziele und Inhalte kultureller/musisch-ästhetischer Bildung in der Schule, ihre Sachressourcen, die formale Einbindung in das Gesamt-Curriculum wie auch die außerunterrichtlichen Angebote in den Blick genommen. Auch werden die Kursbelegungen in der gymnasialen Oberstufe analysiert. Dann wird auf die Kooperation von allgemeinbildenden Schulen mit anderen Anbietern kultureller/musisch-ästhetischer Bildung eingegangen.

¹² Im Rahmen einer 2010 für den 2. KiföG-Bericht durchgeführten Befragung von 1.700 Kindertageseinrichtungen gaben 26% der Einrichtungen an, mindestens monatlich mit Musikpädagoginnen und -pädagogen oder Musikschulen zusammenzuarbeiten. Etwa 4% der Einrichtungen kooperieren mindestens monatlich mit Kunstpädagoginnen und -pädagogen (vgl. BMFSFJ (2010), Zweiter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes (KiföG) – Berlin/Bonn, S. 41).

Ausgestaltung des Unterrichts

Lernziele im Hinblick auf fachliche Kompetenzen, Persönlichkeitsbildung und kulturelle Teilhabe

Eine Analyse der Lehrpläne für künstlerische Fächer bzw. des künstlerischen Lernbereichs in den Staaten der Europäischen Gemeinschaft¹³ weist für Deutschland als Lernziele fachliche Kompetenzen, die Beschäftigung mit verschiedenen Kunstsparten und Medien, die Entwicklung künstlerischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die Freude am künstlerischen Ausdruck und die Entwicklung eines lebenslangen Interesses an Kunst und Kultur aus. Daneben geht es um die Förderung des Kunst- und Kulturverständnisses und die Entwicklung eines ästhetischen Urteilsvermögens. Über diese fachspezifischen Ziele hinaus sollen die künstlerischen Fächer auch zur Persönlichkeitsbildung, Sozial- und Kommunikationskompetenz beitragen. Schließlich sollen den Kindern und Jugendlichen, im Hinblick auf kulturelle Teilhabe, die kulturelle Vielfalt, auch in europäischer Perspektive, und das Kulturerbe Deutschlands vermittelt werden.

Fachspezifische Vermittlung kultureller/musisch-ästhetischer Bildungsinhalte: Musik und Bildende Kunst in allen Ländern Pflichtbestandteil des Lehrplans

In allen EU-Staaten gibt es obligatorischen Unterricht in den künstlerischen Fächern. In etwa der Hälfte aller EU-Staaten, auch in Deutschland, werden die verschiedenen Kunstsparten als getrennte Fächer vermittelt. Als künstlerische Pflichtfächer gelten in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland die Unterrichtsfächer Kunst oder Kunsterziehung bzw. Kunst und Gestalten sowie Musik. In einigen Ländern zählen darüber hinaus weitere Fächer – Darstellendes Spiel, Textiles Gestalten oder Werken – dazu (**Tab. H2.2-1A**). Kunstsparten wie z.B. der Tanz und – in den meisten Ländern – das Theaterspiel sind in einigen Ländern als Wahlfächer ausgewiesen oder können Bestandteil anderer Fächer, wie etwa Sport, Deutsch oder Fremdsprachen, sein. Die außerhalb der Pflichtfächer liegenden Kunstsparten können den Kindern und Jugendlichen über ergänzende Angebote zugänglich gemacht werden.

Unterrichtsumfang

Durchschnittliche Stundenzahlen in den künstlerischen Fächern im oder über dem Durchschnitt der europäischen Staaten

Der Unterrichtsumfang, der für ein Fach verpflichtend vorgesehen ist (intendiertes Curriculum ) liefert einen Hinweis darauf, welchen Stellenwert dieses im Vergleich zu anderen Fächern hat. Bezogen auf das intendierte Curriculum haben im internationalen Vergleich die künstlerischen Fächer in Deutschland einen höheren Stellenwert als in vielen anderen europäischen Staaten: Bei den 9- bis 11-jährigen Schülerinnen und Schülern machen künstlerische Fächer 14% des gesamten Unterrichts aus, bei den 12- bis 14-Jährigen 9%¹⁴. Betrachtet man statt der Anteilswerte an der Gesamtstundenzahl die durchschnittlichen Stundenzahlen in den künstlerischen Fächern, dann liegt Deutschland bei den 9- bis 11-Jährigen wieder im oberen Bereich, bei den 12- bis 14-Jährigen im Mittelfeld der europäischen Staaten, für die Vergleichsdaten vorliegen (**Tab. H2.2-10web, Tab. H2.2-11web**).

Die Analyse der Stundentafeln der allgemeinbildenden Schularten in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zeigt große Spielräume für eine flexible Ausgestaltung des jeweiligen Angebots. Pflichtfächer können teilweise über die Jahrgangsstufen alternierend angeboten bzw. gewählt werden; zum Teil sind Pflichtstunden für eines oder mehrere künstlerische Fächer über mehrere Jahrgangsstufen hinweg spezifiziert. Die Pflichtstunden sind zum Teil auch für die künstlerischen Fächer insgesamt ausgewiesen. In einigen Ländern wird die Pflichtstundenzahl in der Grundschule nur summarisch für eine große Anzahl von Fächern (**Tab. H2.2-1A**) oder für die künstlerischen Fächer im Verbund mit Sport oder einem weiteren Fach vorgegeben. Eine große Flexibilität in der Verteilung von Unterrichtsstunden auf verschiedene Fächer bietet zum einen mehr Möglichkeiten zur Aufnahme spartenübergreifender Angebote oder zur Behandlung neuerer Ausdrucksformen. Ein größerer Spielraum

¹³ Eurydice (2009), *Kunst- und Kulturerziehung in Europa*, S. 17–34

¹⁴ Die Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden in den verschiedenen Fächergruppen ist für die Jahrgangsstufen 1 bis 9 international verfügbar (vgl. **D2**).

in der Ausgestaltung des Angebots kann aber auch dazu führen, dass nicht mehr an allen Schulen ein regelmäßiges Unterrichtsangebot für alle Schülerinnen und Schüler in den künstlerischen Fächern verbindlich sichergestellt ist.

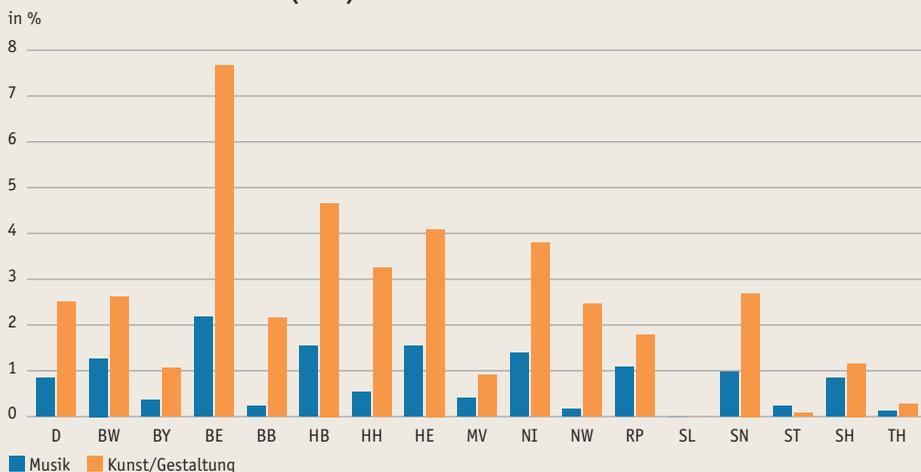
In der Grundschule sind in den deutschen Ländern über die ersten vier Jahrgangsstufen hinweg insgesamt zwischen 12 und 16 Mindestwochenstunden^M für die künstlerischen Fächer vorgesehen. Damit nehmen diese in der Grundschule zwischen 13 und 17% der vorgeschriebenen Mindestwochenstunden ein (vgl. erste Spalte in **Tab. D2-5A**). Bis zum Ende des Sekundarbereichs I wird das Angebot bedeutend variabler. Sowohl der Stundenumfang der künstlerischen Fächer als auch deren Anteil an den vorgeschriebenen Mindestwochenstunden geht im Vergleich zur Grundschule zurück. In den sechs Jahren des Sekundarbereichs I bis zum Mittleren Abschluss sind weitere 12 bis 22 Pflichtschulstunden vorgesehen (**Abb. H2.2-2web**; **Tab. H2.2-1A**). Dazu kommen in unterschiedlichem Ausmaß Wahl- oder Wahlpflichtfächer, in denen die Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Fächergruppen wählen können. Dabei müssen sie die künstlerischen Fächer häufig nicht berücksichtigen.

Im Sekundarbereich II sind verpflichtende musisch-ästhetische Unterrichtsangebote nur noch an den allgemeinbildenden Schulen vorgesehen. An den beruflichen Schulen spielen die künstlerischen Fächer außerhalb der künstlerischen Berufsausbildungsgänge keine Rolle. In den Studentafeln von beruflichen Schulen, die zu einem allgemeinbildenden Abschluss führen, sind die künstlerischen Fächer zwar teilweise berücksichtigt, allerdings nur als Wahl- oder Wahlpflichtfächer, nicht aber als Pflichtfächer. In der gymnasialen Oberstufe sind die Schülerinnen und Schüler dagegen in allen Ländern verpflichtet, ein Fach aus der künstlerischen Fächergruppe – Musik, Kunst oder Darstellendes Spiel – auf grundlegendem Niveau im Umfang von mindestens zwei Wochenstunden zu belegen. Werden Kurse in den künstlerischen Fächern auf erhöhtem Niveau belegt, umfasst die Unterrichtszeit vier Mindestwochenstunden.

Durch die Gymnasialreformen der letzten Jahre haben in einigen Ländern Pflichtbindungen bei den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache zulasten der anderen Fächer zugenommen. Im Saarland ist es Schülerinnen und Schülern dadurch nicht mehr möglich, künstlerische Fächer auf erhöhtem Anforderungsniveau zu belegen (**Tab. H2.2-12web**). Für das Schuljahr 2010/11 verzeichnet nur Berlin

Verpflichtender Unterricht in künstlerischen Fächern in der gymnasialen Oberstufe

Abb. H2.2-1: Anteil der Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe in Musik- bzw. Kunstkursen mit erhöhtem Anforderungsniveau im Schuljahr 2010/11, nach Ländern (in %)



Quelle: Sekretariat der KMK, Kursbelegungen in der gymnasialen Oberstufe, internes Material, eigene Berechnungen

→ **Tab. H2.2-13web**

im Fach Musik über 2% Schülerinnen und Schüler in Kursen mit erhöhtem Anforderungsniveau bzw. Leistungskursen (**Abb. H2.2-1**). Für Kunst sind die Anteilswerte in den meisten Ländern etwas höher. Die Unterschiede zwischen den Ländern lassen sich teilweise darauf zurückführen, dass in sieben Ländern – Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen – Leistungskurse bzw. Kurse mit erhöhtem Anforderungsniveau in künstlerischen Fächern einer gesonderten Genehmigung durch die Schulaufsicht bedürfen oder nur an Schulen mit entsprechendem musischen Profil eingerichtet werden können.

Realisierter Unterricht und Ausstattung für die künstlerischen Fächer

Vom vorgeschriebenen Curriculum zu unterscheiden ist der Umfang, zu dem der verpflichtend vorgesehene Unterricht tatsächlich gehalten wird (realisiertes Curriculum). Eine 2011 durchgeführte Schulleitungsbefragung ^M bat um Informationen zu Unterrichtsausfällen, die nicht temporär, also zum Beispiel durch Krankheit oder Fortbildungsaktivitäten einer Lehrkraft, sondern durch einen Mangel an Lehrkräften bedingt sind. Diese Befragung liefert keine Hinweise auf deutlich mehr Unterrichtsausfälle in den künstlerischen Fächern als im Durchschnitt aller Fächer. Weiterführende, belastbare und vor allem repräsentative Daten zum Unterrichtsausfall in den künstlerischen Fächern liegen nicht vor.

Zufriedenstellende Raum- und Sachmit-telausstattung für künstlerische Fächer an Schulen

Hinweise auf die Raumausstattung und die Zufriedenheit mit der Sachausstattung für die künstlerischen Fächer liefert ebenfalls die Schulleitungsbefragung. Der weit überwiegende Teil der befragten Schulen verfügt demnach über mindestens einen Musikraum (83%) und einen Kunstraum (73%), etwas über die Hälfte (53%) über eine Aula mit Bühne. Die befragten Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe haben zudem zu nennenswerten Anteilen ein Atelier bzw. eine Kunst- oder Druckwerkstatt (42%), ein Fotolabor (34%) oder einen Theaterraum (26%). Im Vergleich der Schularten ist dabei die räumliche Ausstattung an den Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe durchgängig am günstigsten (**Tab. H2.2-2A**). Dieses vergleichsweise positive Bild bestätigt sich auch in der Zufriedenheit der befragten Schulleitungen mit der Sachausstattung in den künstlerischen Fächern. Zwischen 42% (der Hauptschulen für das Fach Kunst) und 68% (der Realschulen für das Fach Musik) schätzen die Sachausstattung in Musik und Kunst als sehr gut oder gut ein (**Tab. H2.2-3A**). In den künstlerischen Fächern, vor allem im Fach Musik, sind die Schulleitungen an Grund- und Hauptschulen, Hauptschulen, Realschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen sowie Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe mit der Ausstattung sogar zufriedener als mit der Ausstattung im Durchschnitt aller Fächer. Gleichwohl gibt es auch einen großen Anteil von Schulen, mit nochmaligen Unterschieden nach Schularten, die die Ausstattungssituation für die musisch-künstlerischen Fächer nur als befriedigend und schlechter ansehen.

Außerunterrichtliche Angebote und Kooperationen mit anderen Anbietern kultureller/musisch-ästhetischer Bildung

Außerunterrichtliche Angebote wichtige Ergänzung des Unterrichts in musisch-ästhetischen Fächern

Neben dem regulären Unterricht in den künstlerischen Fächern sind außerunterrichtliche Angebote eine wichtige Ergänzung der kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung für Schülerinnen und Schüler. Erste Hinweise auf die Bedeutung der außerunterrichtlichen Angebote geben die Angebote im Sekundarbereich I, wie sie durch PISA erhoben wurden. In Deutschland findet demnach im Vergleich zu den anderen Teilnehmerstaaten der OECD eine Schwerpunktsetzung in der Musik (vor allem Schulband, Orchester, Chor) und in der Bildenden Kunst (z. B. Kunst-AG) statt (**Tab. H2.2-14web**). Zwischen 66 und 78% der Schulen in Deutschland bieten für 15-Jährige solche Aktivitäten an. Angebote zur Teilnahme an einem Buch- oder Leseclub (19% der

Schulen) oder zur Arbeit an einem Schuljahrbuch, einer Schülerzeitung oder Klassenzeitung (57% der Schulen) sind demgegenüber im internationalen Vergleich relativ seltener vertreten. Diese außerunterrichtlichen Angebote spiegeln die Schwerpunkte wider, die durch die künstlerischen Pflichtfächer etabliert sind.

Diese Schlussfolgerung wird auch durch die Ergebnisse der Schulleitungsbefragung unterstützt. Die überaus meisten befragten Schulen (93%) berichten von mindestens einer kulturellen/musisch-ästhetischen Arbeitsgemeinschaft (AG) – im Durchschnitt sind es sechs Angebote je Schule (**Tab. H2.2-4A**). Besonders häufig finden sich über alle Schularten hinweg Angebote in der Instrumentalmusik: Die Hälfte der Grundschulen und zwischen 63% (Grund- und Hauptschulen) und 94% (Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe) der allgemeinbildenden weiterführenden Schulen machen hier mindestens ein Angebot (**Tab. H2.2-5A**). Das in allen Schularten, außer der Hauptschule, zweithäufigste Angebot ist Gesang/Chor. An den Hauptschulen kommt dagegen den Angeboten Tanz/Akrobatik/Zirkus relativ große Bedeutung zu. Meist beziehen sich die unterrichtsergänzenden Angebote auf Kunst und Musik und nur selten auf weitere künstlerische Sparten. Besonders deutlich wird dies bei neueren künstlerischen Ausdrucksformen. Bei der Medienpraxis sind es 60% der Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, aber nur 27% der Hauptschulen und 14% der kombinierten Grund- und Hauptschulen (**Tab. H2.2-15web**), die über entsprechende Angebote an ihren Schulen berichten.

Die außerunterrichtlichen Angebote im literarischen Bereich bewegen sich insgesamt auf niedrigem Niveau und differieren ebenfalls nach der Schulart: 28% der Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe machen hier Angebote, aber nur 9% der Hauptschulen und 7% der Grund- und Hauptschulen. Das Angebot an den Grundschulen liegt in diesem Bereich bei 17% (**Tab. H2.2-15web**). Zwei Drittel aller befragten Schulen verfügen über eine Schulbibliothek. Dies sind etwa die Hälfte der beruflichen Schulen (48%) und ein etwas größerer Anteil bei den Förderschulen (53%) und Hauptschulen (57%), aber 71% der Grundschulen und Gesamtschulen sowie 81% der Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe (**Tab. H2.2-2A**).

Um das außerunterrichtliche Angebot zu realisieren, kooperiert etwa die Hälfte aller Schulen nach eigenen Angaben mit externen Partnern. 41% der Schulen haben mindestens eine Kooperation im Bereich der Musik. Über die Hälfte von ihnen kooperiert mit einer Musikschule (54%), über ein Sechstel mit einem kulturellen Verein und ein Zehntel mit einer Kirchengemeinde (**Tab. H2.2-16web**). Den hohen Anteil an Kooperationen spiegelt auch die Statistik des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM) wider: Etwa 20% der Schulen kooperieren demzufolge mit den öffentlichen Musikschulen, die im VdM organisiert sind. Die Zahl der Kooperationen ist laut Musikschulstatistik seit 2006 von 14% auf 20% deutlich gewachsen; dabei gibt es große Unterschiede je nach Land und Schulart (**Tab. H2.2-17web**).

Die Ergebnisse der Schulleitungsbefragung weisen darauf hin, dass die Ganztagschulen¹⁵ bei außerunterrichtlichen Angeboten im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich in mehrfacher Hinsicht eine Sonderstellung einnehmen (vgl. **D3**). An ihnen gibt es häufiger Angebote als an anderen Schulen, und auch die durchschnittliche Anzahl der Angebote ist größer (**Tab. H2.2-5A**). Ebenso kooperieren die Ganztagschulen zur Verwirklichung ihrer Angebote häufiger mit externen Partnern (**Tab. H2.2-18web**). Wie in den Halbtagschulen gibt es auch in den allgemeinbildenden weiterführenden Ganztagschulen besonders häufig Angebote in Instrumentalmusik (79%), Gesang/Chor (60%), Theater/Musical (57%) und Bildender Kunst (54%). Trotz dieser analogen

Schwerpunkt der außerunterrichtlichen Angebote in Musik

Schulartunterschiede im außerunterrichtlichen Angebot

Häufige Kooperationen im Bereich Musik; zumeist mit Musikschulen

Ganztagschulen: Mehr und vielfältigere Angebote

¹⁵ Aus der Literatur ist bekannt, dass zwischen offenen und gebundenen Ganztagschulen große Unterschiede im außerunterrichtlichen kulturellen Angebot bestehen. – (vgl. Lehmann-Wermser, A. et al. (2010), *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*, Weinheim). Die Zusammensetzung der Schulleitungsstichprobe gestattet aber keine Differenzierung nach Art der Ganztagschule.

Schwerpunktsetzung werden in den Ganztagschulen vielfältigere Angebote gemacht als in den Halbtagschulen. Besonders ausgeprägt ist der Unterschied in den Bereichen Fotografie/Design/Layout und Textiles Gestalten/Handarbeit/Basteln (Tab. H2.2-4A).

2.3 Berufsbildung und Hochschule

Angebote in der Berufsausbildung

Die Angebote kultureller/musisch-ästhetischer Bildung in der Berufsausbildung unterhalb von Hoch- und Fachhochschulen sind in zwei Gruppen zu unterteilen: Die erste Gruppe betrifft die Ausbildung zu künstlerischen Berufen der entsprechenden Fächergruppe 83 der Klassifikation der Berufe (Tab. H2.3-2web) in Berufsfachschulen oder im Rahmen einer dualen Ausbildung, die zweite zielt auf Angebote für die Gesamtheit der Auszubildenden im dualen und Schulberufssystem, gleichsam als Ergänzung zu einer Fachausbildung.

In künstlerisch-affinen Berufen 0,7% aller dualen Ausbildungsanfänger

Die Angebote für die künstlerischen oder künstlerisch-affinen Berufe werden über die Zahl der Berufsfachschülerinnen und -schüler bzw. Auszubildenden (Bestände aller Ausbildungsjahre) erfasst. Dieser Bestand an Auszubildenden umfasst 2010/11 an Berufsfachschulen knapp 15.000 bzw. 6,6% aller Schülerinnen und Schüler, im dualen System 10.500 Auszubildende bzw. 0,7% aller dualen Auszubildenden (Abb. H2.3-1). Bei den Berufsfachschulen lässt sich seit 2002 ein Anstieg der Schülerzahlen um etwa 50% beobachten, während im dualen System der Bestand stagniert. Dabei ist der prozentuale Anstieg im Berufsfachschulbereich im Westen höher als im Osten und für Schüler stärker als für Schülerinnen (Tab. H2.3-1A). Sowohl das Angebot an Ausbildungsplätzen in diesen künstlerisch-affinen Ausbildungsberufen als auch das Interesse von Ausbildungsbewerbern (Nachfrage) sind seit 2007 zurückgegangen (Abb. H2.3-2, Tab. H2.3-3web). Dabei sinkt die Nachfrage stärker (-17%) als das Angebot (-7%). Im Ergebnis aber bleibt selbst 2011 noch ein Ausbildungsstellenmangel, der – bezogen auf die erweiterte Nachfragedefinition – mit 26% recht groß erscheint.

Keine Erfassung künstlerischer Angebote in Berufsschulen

Jenseits der Ausbildung für künstlerische Berufe scheint es eine systematische Verankerung und Erfassung kultureller/musisch-ästhetischer Bildung in der Berufsausbildung auf der mittleren Fachkräfteebene nicht zu geben. Das heißt nicht, dass keinerlei musisch-ästhetische Aktivitäten in der Berufsausbildung von Fachkräften existieren:

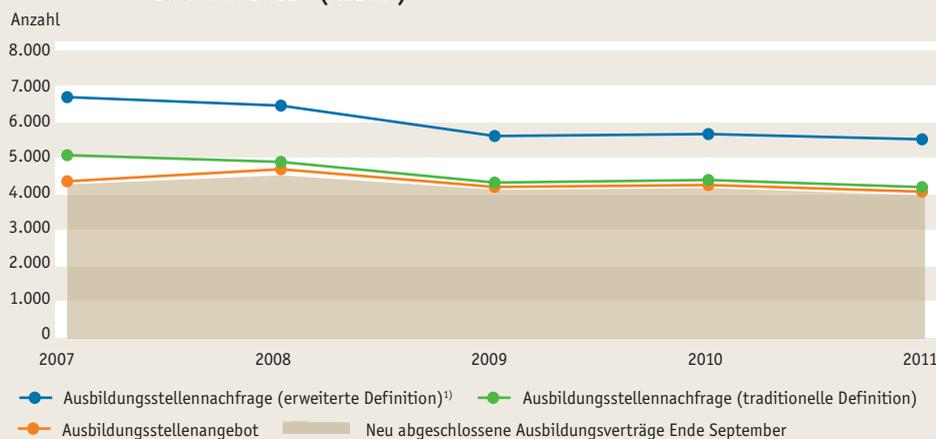
Abb. H2.3-1: Schülerinnen und Schüler in der Berufsgruppe 83 (KldB) an Berufsfachschulen und Berufsschulen im dualen System 2010/11 nach Ländergruppen und Geschlecht (Anzahl)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2010

→ Tab. H2.3-1A, Tab. H2.3-2web

Abb. H2.3-2: Abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage künstlerischer und zugeordneter Berufe im dualen System, 2007 bis 2011* (Anzahl)*



* Jeweils zum 30.09.; ohne Bewerber mit Wohnsitz im Ausland und ohne jene unbesetzten Ausbildungsstellen, die für die BA regional nicht zuzuordnen sind

1) Neuverträge und unvermittelte Bewerberinnen und Bewerber sowie solchen mit alternativer Einmündung (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) bei aufrechterhaltenem Vermittlungswunsch

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik (ohne Daten der zugelassenen kommunalen Träger), Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09., eigene Berechnungen

→ Tab. H2.3-3web, Tab. H2.3-4web

- Zum einen haben die Berufsschulen bei den Fächern des berufsübergreifenden Lernbereichs (u.a. Deutsch/Kommunikation, Englisch/Kommunikation) einen relativ großen Gestaltungsspielraum, der es ihnen gestattet, Unterrichtsprojekte mit kulturellen/musisch-ästhetischen Inhalten durchzuführen (z.B. Ausstellungen zu (zeit)geschichtlichen oder aktuellen Themen und musikalische oder Theaterdarstellungen). Wie oft und wie systematisch solche Angebote in den Berufsschulunterricht Eingang finden, ist der einzelnen Schule überlassen und deswegen nicht zugänglich dokumentiert.
- Zum anderen ist aus Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung in Unternehmen bekannt, dass Betriebe – vor allem Großbetriebe – bisweilen kulturelle Aktivitäten ihrer Auszubildenden unterstützen, gegebenenfalls auch selbst im Rahmen z.B. von Eingangsphasen zur besseren Integration der Jugendlichen initiieren. Über solche Aktivitäten existieren keine verallgemeinerungsfähigen Dokumentationen.

Schließlich hat eine stichprobenartige Prüfung von Rahmenlehrplänen einzelner Berufe ergeben, dass darin für den Fachunterricht Elemente angesprochen werden, denen man ästhetische oder kulturelle Qualität zusprechen könnte. Solche Elemente sind Teil spezifischer beruflicher Ausbildungssequenzen und folgen deren Logik, nicht dem Ziel musisch-ästhetischer Bildung. Sie sind auch nicht vergleichend über die Berufsfelder zu erfassen; selbst für einzelne Ausbildungsberufe ist nicht transparent, wie solche Elemente vermittelt werden.

Studienangebote der Hochschulen

Die deutschen Hochschulen bieten eine große Vielfalt an künstlerisch-ästhetischen sowie kulturvermittelnden Studiengängen an, deren fachliche Zuordnung nicht immer eindeutig ist. Nach dem Hochschulkompass  gibt es im April 2012 insgesamt 815 zu einem ersten Studienabschluss führende (grundständige) und 760 weiterführende Studiengänge in den Sachgebieten Kunst und Musik sowie Kulturwissenschaften. Hinzu kommen 259 grundständige und 83 weiterführende Studiengänge in

Ästhetische Elemente in den Lehrplänen einzelner Berufe/ Berufsgruppen

Etwa 1.500 Studiengänge in Kunst und Kultur

der Lehrerausbildung (**Tab. H2.3-4web**). Das entspricht etwa einem Zehntel aller Studienangebote.

**Unterschiedliche
Profile der
Hochschularten
im Bereich Kunst
und Kultur**

Mit den Kunst- und Musikhochschulen gibt es einen eigenen Hochschultyp für den Kernbereich der künstlerischen Ausbildung. Die 56 Kunst- und Musikhochschulen in Deutschland sind der wichtigste Anbieter von Studiengängen in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft ^M. Auch an etwa der Hälfte aller Universitäten und fast jeder dritten Fachhochschule konnten Studierende 2010 einen künstlerischen oder kunstwissenschaftlichen Studiengang außerhalb des Lehramts wählen. Das umfangreiche Studienangebot der Universitäten in den Geistes-, Sprach- und Literaturwissenschaften zählt im weiteren Sinne ebenfalls zum kulturellen Bildungsangebot der Hochschulen, wird hier aber nicht weiter berücksichtigt.

**Lehrerausbildung in
den künstlerischen
Schulfächern
vorwiegend an
Universitäten**

An den Universitäten findet sich ferner eine große Bandbreite an Studiengängen in den Kulturwissenschaften. Derzeit werden etwa 360 kulturwissenschaftliche Studiengänge angeboten, unter ihnen etwa 180 Master- und 160 Bachelorstudiengänge.¹⁶ Diese Studiengänge führen zumeist in Berufsfelder in der Kulturvermittlung, der kultur- und kunstwissenschaftlichen Forschung und Bildung, den Medien sowie auf Managementfunktionen im Bereich der Kultur. An den Fachhochschulen spielt vor allem der Studienbereich ^M Gestaltung mit Studienfächern wie Grafik- oder Produktdesign eine Rolle; auch Studiengänge im Kulturmanagement werden angeboten. Einige, teilweise sehr kleine, private Fachhochschulen bieten überwiegend oder sogar ausschließlich Studiengänge der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft an. Die Lehrerausbildung für die künstlerischen Fächer konzentriert sich an 31 Universitäten und sieben Pädagogischen Hochschulen. Auch an 28 der Kunst- und Musikhochschulen konnten Studierende 2010 ein Lehramtsstudium aufnehmen.

Der Bereich der Kunst an den Hochschulen ist durch eine große Heterogenität gekennzeichnet. Auf der einen Seite umfasst er große Fachrichtungen wie die Musik, in der etwa 1.500 Professorinnen und Professoren unterrichten. Auf der anderen Seite gehören auch eine Reihe „kleiner Fächer“¹⁷ mit insgesamt knapp 170 Professuren dazu. Mit zwei Ausnahmen konnten diese Fächer seit 1997 ihre Ausstattung halten oder sogar steigern (**Tab. H2.3-5web; H3.2**).

Über die formalen Studienangebote hinaus sind Hochschulen auch ein Ort der non-formalen und informellen kulturellen Praxis (**H1.2**). Dazu bieten die Hochschulen organisierte Angebote, aber auch einen Raum für selbst organisierte studentische Initiativen. Ein wichtiger Anbieter kultureller Bildung sind die Studentenwerke (**Tab. H2.3-6web**).

2.4 Kulturelle/musisch-ästhetische Bildungsangebote im Erwachsenenalter

Kulturelle Bildung ist seit jeher ein integraler Bestandteil institutionalisierter Weiterbildung und macht bis heute einen wichtigen Bereich des Lernens im Erwachsenenalter aus. Allerdings repräsentiert die institutionalisierte Weiterbildung nur einen begrenzten Teil der tatsächlichen musisch-ästhetischen Bildungsprozesse im Erwachsenenalter.¹⁸ Das Angebot an kultureller/musisch-ästhetischer Weiterbildung konzentriert sich auf wenige Typen von Anbietern: Volkshochschulen stellen im

16 Quelle: Datenbank des Projekts „Studium Kultur und der Arbeitsmarkt für kulturvermittelnde und interkulturelle Tätigkeitsfelder“, vgl. Blumenreich, U. (Hrsg.), *Studium – Arbeitsmarkt – Kultur (2012)*, Bonn/Essen.

17 Der Begriff der „kleinen Fächer“ ist oft unscharf definiert. Die hier verwendete Definition hat die „Forschungsstelle Kleine Fächer“ der Universität Potsdam vorgeschlagen: Kleine Fächer sind danach solche Fächer, die an einem Standort höchstens drei Professuren aufweisen oder die an weniger als 10% der deutschen Universitäten vorhanden sind.

18 Mit dem *wbmonitor* lassen sich Angebote zu kulturellen/musisch-ästhetischen Themen von Weiterbildungseinrichtungen identifizieren. Die Entwicklung der Kursangebote und -belegungen von Volkshochschulen, die zu den wichtigsten Anbietern in diesem Feld gehören, lässt sich mithilfe der Volkshochschul-Statistik darstellen.

Abb. H2.4-1: Weiterbildungsanbieter im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich 2010 nach Art der Einrichtung (in %)

wbmonitor^M mit über zwei Fünfteln der Einrichtungen die größte Anbietergruppe dar, während andere Anbieter wie Kirchen, Parteien, Gewerkschaften sowie private Einrichtungen und Hochschulen eine geringere Rolle spielen (**Abb. H2.4-1**). Volkshochschulen bieten eine große Bandbreite an kulturellen/musisch-ästhetischen Themen an, während sich andere Anbieter wie kirchliche/gewerkschaftliche sowie private Einrichtungen stärker auf bestimmte Themen spezialisieren (**Tab. H2.4-2web**).

Deswegen konzentriert sich die folgende Analyse auf die in der Volkshochschul-Statistik^M ausgewiesenen VHS-Programme: zum einen auf das Kursprogramm, zum anderen auf die Belegungsstatistik als wahrgenommenes Angebot (**Abb. H2.4-2**). Die VHS-Programme weisen ein breites Themenspektrum aus, bei dem der Bereich „Kultur, Gestalten“ nach wie vor einen wichtigen Teil ausmacht. Allerdings hat der Bereich im letzten Jahrzehnt sowohl im Programmangebot als auch in den Belegungen an Bedeutung eingebüßt.

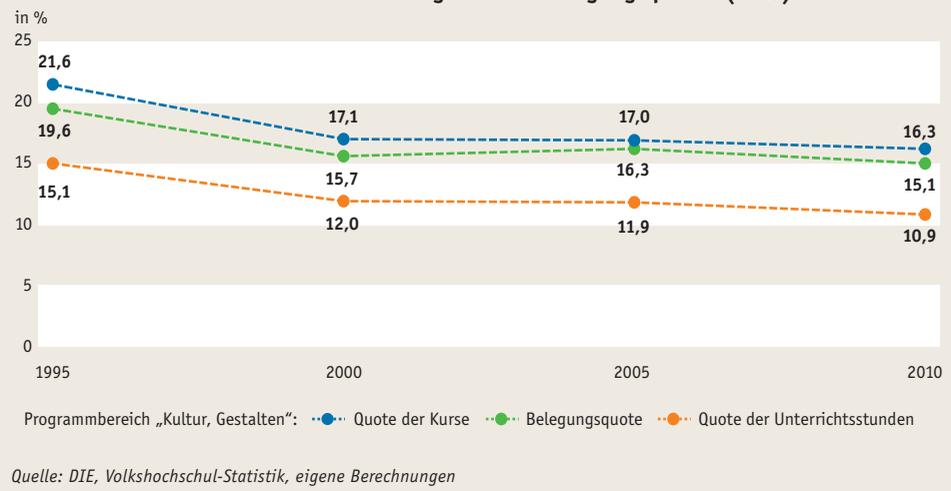
Die Kursbelegungen und Unterrichtsstunden im Programmbereich „Kultur, Gestalten“ sind von 1995 bis 2010 um 22 bzw. 25% zurückgegangen, während sie in den Programmbereichen insgesamt einen leichten Anstieg verzeichnen bzw. stagnieren (**Tab. H2.4-3web**). 1995 fand noch etwa jede fünfte Kursbelegung im Bereich „Kultur, Gestalten“ statt, 15 Jahre später nur noch etwa jede siebte (**Abb. H2.4-2**). Im gesamten Betrachtungszeitraum liegt die Belegungsquote^M im Programmbereich „Kultur, Gestalten“ und noch mehr die Quote der Unterrichtsstunden deutlich unterhalb der Quote der angebotenen Kurse. Diese Differenz verweist darauf, dass die durchschnittlichen Kursbelegungszahlen geringfügig, die durchschnittlichen Teilnahmezeiten deutlich niedriger als in anderen Programmbereichen sind. Es handelt sich in diesem Programmbereich offensichtlich um Kursangebote mit einer vergleichsweise kurzen Dauer.

Innerhalb des Programmbereichs „Kultur, Gestalten“, der 2010 insgesamt etwa 965.600 Kursbelegungen aufweist, konzentriert sich die große Mehrheit der Kursbelegungen auf das Fachgebiet „Malen/Zeichnen/ Drucktechniken, Plastisches Gestalten“, gefolgt von den Fachgebieten „Tanz“, „Werken, Textiles Gestalten, Textilkunde/Mode/ Nähen“ und „Musik, Musikalische Praxis“ (**Tab. H2.4-1A**). Im Zeitverlauf zeigt sich eine deutliche Umschichtung in den inhaltlichen Schwerpunkten. Der größte Rückgang bei Belegungen und Unterrichtsstunden ist in Kursen zu „Werken, Textiles Gestalten, Textilkunde/Mode/ Nähen“ zu beobachten; hier finden sich 2010 nicht einmal mehr

Absoluter Rückgang bei Teilnahme an kulturellen/musisch-ästhetischen Kursen

Relative Rückläufigkeit kultureller/musisch-ästhetischer Bildung im Programmangebot bei der VHS, bei der Teilnahme und dem Zeitaufwand

Abb. H2.4-2: Entwicklung des Programmbereichs „Kultur, Gestalten“ an Volkshochschulen von 1995 bis 2010 nach Angebot und Belegungsquoten (in %)



Wandel des Interessenschwerpunkts zu „Medien/Medienpraxis“ – auch im fortgeschrittenen Erwachsenenalter

die Hälfte der Belegungen und Unterrichtsstunden von 1995. Dagegen gewinnt das Fachgebiet „Medien, Medienpraxis“ an Bedeutung, bei ihm steigen im betrachteten Zeitraum die Belegungen von Kursen um 14.300 bzw. 30%, ohne dass sich aber die Zahl der Unterrichtsstunden erhöht. Der Bereich Medien spielt nicht nur im Jugendalter und während des Studiums (H1) eine zunehmend große Rolle, sondern auch im Erwachsenenalter.

Nach Kreistypen ^M lassen sich zwischen Kernstädten und hochverdichteten Kreisen auf der einen und ländlichen Kreisen und Räumen auf der anderen Seite nur begrenzt Unterschiede in den Kursangeboten ausmachen, wenn man sie auf die Bevölkerungszahl bezieht: Bei den Kursangeboten, bei denen man einen Zusammenhang mit der kulturellen Infrastruktur einer Region wie beispielsweise dem Vorhandensein von Theatern und Museen annehmen kann, sind die Kursbelegungen je 10.000 Einwohner in den Kernstädten um ein Mehrfaches höher als in ländlichen Räumen (Tab. H2.4-4web). Auch bei der Medienpraxis haben die Kernstädte ein deutlich stärkeres Angebot, was in diesem Fall mit einer anderen Alters- und Sozialstruktur der Bevölkerung zusammenhängen könnte. Wenn es um Angebote für individuelle Aktivitäten wie Werken/Textiles Gestalten, Tanz und musikalische Praxis sowie Malen/Zeichnen geht, spielen regionale Unterschiede offensichtlich eine geringe Rolle. Die regionalen Verteilungsmuster sind bei Kursbelegungen (Tab. H2.4-5web) und -angeboten in der Tendenz ähnlich.

Methodische Erläuterungen

Studie „Außerschulische Leseförderung“ in Deutschland

In dieser Studie der Stiftung Lesen wurden im Jahr 2009 deutschlandweit 5.901 Kindertageseinrichtungen zu ihren Sprach- und Leseförderangeboten schriftlich befragt (vgl. auch Ehmig, S. C./Reuter, T. (2010), Außerschulische Leseförderung in Deutschland. Strukturelle Beschreibung der Angebote und Rahmenbedingungen in Bibliotheken, Kindertageseinrichtungen und kultureller Jugendarbeit. – Mainz).

Intendiertes Curriculum

Angaben zu den Schülerinnen und Schülern, die Unterricht in einem künstlerischen Unterrichtsfach erhalten, sind in der Schulstatistik nicht verfügbar. In den Ländern werden auf der Basis der Schülerzahlen und der Stundentafeln die wöchentlichen Unterrichtsstunden in den künstlerischen Fächern der ersten bis neunten Jahrgangsstufe für den internationalen Vergleich geschätzt. Dieser Wert kann ersatzweise berichtet werden, allerdings kann damit keine Aussage über den faktischen Unterrichtsumfang getroffen werden, der ja z. B. auch Unterrichtsausfälle mit einschließt.

Mindestwochenstunden

Die Mindestwochenstunden beziehen sich auf die Anzahl der Stunden je Woche in einem Schuljahr. Diese Stundenzahl wird über alle Klassenstufen addiert. Zum Beispiel werden in den Klassen 1 bis 4 acht Mindestwochenstunden Kunst unterrichtet, wenn in jedem Schuljahr 2 Wochenstunden vorgeschrieben sind. Wird ein Bereich an Stunden angegeben, so bezeichnen die Mindestwochenstunden das vorgeschriebene Minimum.

Schulleitungsbefragung

Im Schuljahr 2010/11 hat das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) eine Online-Befragung von Schulleitungen zu kulturellen/musisch-ästhetischen Angeboten durchgeführt. Es wurde eine zufällige Stichprobe von Schulen gezogen, die nach Schularten stratifiziert ist. Schulleitungen von 2.550 öffentlichen Schulen haben an der Befragung teilgenommen, dies sind 40,7% der angeschriebenen Schulen (Tab. H2.2-19web). Ob die Schulen geantwortet haben, hängt nicht mit der Größe der Schule oder der Schulart zusammen.

Studienbereiche und Studienfächer in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft

Vgl. Erläuterungen zu H1

Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Diese Datenbank (www.hochschulkompass.de) enthält alle von deutschen Hochschulen angebotenen Studiengänge. Der Hochschulkompass dient vor allem als Informationsquelle für Studieninteressierte; er kann aber auch für statistische Zwecke genutzt werden. Die Zuordnung der Studiengänge erfolgt nach Sachgebieten, die jedoch mit der Studienfachsystematik der Hochschulstatistik nur teilweise übereinstimmen. Teilweise werden Studiengänge mehreren Sachgebieten zugewiesen, sodass in geringem Umfang Doppelzählungen vorkommen.

Weiterbildungsmonitor (wbmonitor)

Der wbmonitor ist eine jährliche Umfrage bei Organisationen, die Weiterbildung regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten. 2011 wurde zusätzlich das Angebot der Einrichtungen im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich erfasst. An der von BIBB und DIE betreuten Umfrage nahmen 1.700 Weiterbildungsanbieter teil.

Volkshochschul-Statistik

Vgl. Erläuterungen zu H1

Belegungsquote, Quote der Unterrichtsstunden, Quote der angebotenen Kurse

Die Belegungsquote, die Quote der Unterrichtsstunden und die Quote der angebotenen Kurse stellen jeweils den Anteil des Programmbereichs „Kultur, Gestalten“ an allen Programmbereichen dar.

Kreistypen

Die siedlungsstrukturellen Kreistypen des Bundesamts für Bauwesen und Raumordnung (BBSR) werden hier in einer Zusammenfassung nach vier Kreistypen berichtet: Kernstädte (kreisfreie Städte mit mehr als 100.000 Einwohnern), hochverdichtete/verdichtete Kreise, ländliche Kreise und dünn besiedelte ländliche Kreise.

Das Personal für kulturelle/musisch-ästhetische Bildung und dessen Qualifizierung

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung ist auf qualifiziertes pädagogisches Personal zur Anleitung, Förderung und Unterweisung angewiesen. Dies stellt insofern eine besondere Herausforderung dar, als es eine große Vielfalt künstlerischer Sparten gibt und neben den obligatorischen Angeboten in Kindertageseinrichtungen und Schulen auch eine Fülle von ergänzenden Zusatzangeboten existiert, die je eigene, spezifische Qualifikationen für die Vermittlung verlangen. Auch in Bildungseinrichtungen für Erwachsene sollte den vielfältigen künstlerischen Bildungsinteressen eine entsprechende Vielfalt an pädagogischem Personal gegenüberstehen.

Verschiedene Gruppen von Personal prägen die kulturelle/musisch-ästhetische Bildung. Als erste Gruppe unterrichten Personen, die über eine grundständige künstlerische und pädagogische/didaktische Ausbildung verfügen und dadurch umfassend mit professionellen Kompetenzen zur Arbeit in kultureller Bildung und Kulturvermittlung in formalen und non-formalen Lernumgebungen verfügen. Sie können sowohl nicht-akademische (z.B. Musikalische Früherziehung) als auch akademische Ausbildungsgänge (vor allem Lehrerbildung für künstlerische Fächer, aber auch kulturpädagogische Studiengänge wie Kunst-/Musik-/Theaterpädagogik, Museumspädagogik) absolviert haben. Die zweite Gruppe sind Künstlerinnen und Künstler, die mit oder ohne eine weitere pädagogische Zusatzqualifikation haupt- oder nebenberuflich musisch-ästhetische Bildungsangebote in formalen und non-formalen Bildungsbereichen leiten. Die dritte Gruppe sind fächerübergreifend ausgebildete Pädagogen, die während ihrer Ausbildung auch musisch-ästhetische Angebote belegt haben und im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts oder Förderangebots auch künstlerische Lernbereiche in formalen und/oder non-formalen Kontexten übernehmen. Die vierte Gruppe bilden interessierte und autodidaktisch oder durch Weiterbildung nicht formal qualifizierte Laien, deren Kompetenzen sie jedoch für die Erbringung von Angeboten kultureller Bildung qualifizieren (z. B. Laienkulturschaffende).

Diesen strukturellen Unterschieden beim Personal stehen die Anforderungen an ihre Vermittlungsaufgabe gegenüber: den Prozess der Entwicklung einer kulturellen Kompetenzbildung bei den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen insbesondere über deren selbsttätige Auseinandersetzung mit ästhetischer Praxis zu unterstützen. Unter dieser Perspektive wird in diesem Abschnitt zunächst dargestellt, wie sich, bezogen auf diese vier Qualifikationsgruppen, die personelle Situation für die Vermittlung kultureller/musisch-ästhetischer Bildungsinhalte im Elementarbereich (**H3.1**) und dem Schulwesen darstellt (**H3.2**).

Das Bildungssystem ist zugleich auch auf die Professionalisierung in künstlerischen und kulturvermittelnden Berufen ausgerichtet. Dabei fällt auf, dass hier Tätigkeitsfelder außerhalb der klassischen Bildungs- und Kultureinrichtungen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Im dritten Teil dieses Abschnitts (**H3.3**) werden die im Hochschulbereich bestehenden Ausbildungsmöglichkeiten für künstlerische Berufe vorgestellt. Studiennachfrage und Durchlässigkeit des Zugangs für die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen ebenso wie der Studienerfolg und die Einmündung in eine künstlerische Berufstätigkeit werden an dieser Stelle aufgegriffen. Wegen fehlender Datengrundlagen kann über die Ausbildungsgänge unterhalb des Hochschulsystems und die vielfältigen Fort- und Weiterbildungsangebote zur Qualifizierung von Personal für die kulturelle/musisch-ästhetische Bildung nicht berichtet werden.

3.1 Aktuelle Ausbildungssituation der Fachkräfte für kulturelle/ musisch-ästhetische Bildung in der frühen Kindheit

Für die kulturelle Bildung in Kindertageseinrichtungen gibt es für die Themenbereiche Musik und Kunst im Unterschied zur Schule keine spezialisierte Fachkraftausbildung. Dennoch hat das dortige Personal gemäß den länderspezifischen Bildungsplänen die Aufgabe, kulturelle/musisch-ästhetische Bildungsgelegenheiten zu schaffen (H2).

Für die Vermittlung kultureller/musisch-ästhetischer Bildung bei Kindern in Tageseinrichtungen muss das Personal nicht nur selbst über entsprechende Fähigkeiten verfügen (z. B. singen können, ein Rhythmusgefühl haben), sondern auch Wissen über didaktische Methoden zur Erweiterung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Kindern besitzen. Die entsprechenden Kompetenzen müssen vor allem in den jeweiligen pädagogischen Ausbildungen vermittelt werden.

Mit knapp 71% dominieren in Kindertageseinrichtungen ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher (vgl. C4). Deren Ausbildung ist nach den Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz als eine generalistische Ausbildung konzipiert, die für die Arbeit in verschiedenen sozialpädagogischen Handlungsfeldern qualifizieren soll.¹⁹ Im Rahmen einer Neuordnung der Ausbildung ab dem Jahr 2000 einigten sich die Länder auf sechs Ausbildungsbereiche, von denen einer als „Musisch-kreative Gestaltung“ definiert und somit fester Bestandteil der Erzieherausbildung ist.

Die Lehrpläne der Länder unterscheiden sich hinsichtlich der Anzahl und der Inhalte der Lernfelder bzw. -module. Die musikalische Erziehung wurde dabei mit anderen Einzelfächern zu Ausbildungsfächern bzw. Lernfeldern zusammengefasst (Tab. H3.1-1web), die beispielsweise „Bewegung, Gestaltung, Musik, Spiel“ in Hessen oder „Musik- und Bewegungserziehung“ in Bayern heißen. Dementsprechend variieren die vorgesehenen Ausbildungsstunden je nach thematischer Breite des Lernfelds bzw. Ausbildungsfachs zwischen 100 und 800 Stunden von insgesamt mindestens 2.400 Unterrichtsstunden. Eine genaue Ausweisung des kulturellen/musisch-ästhetischen Anteils der Ausbildung ist daher nicht möglich. Dennoch wird deutlich, dass Erzieherinnen und Erzieher im Rahmen ihrer Ausbildung auf die Aufgabe der Vermittlung kultureller/musisch-ästhetischer Bildung in Kindertageseinrichtungen in durchaus nennenswertem Umfang vorbereitet werden.

Auch in den Lehrplänen zur Ausbildung von Kinderpflegerinnen und -pflegern, die deutschlandweit 14% des pädagogischen Personals ausmachen (vgl. C4), wird das Thema „Ästhetisch-künstlerische Gestaltung“ als berufliches Handlungsfeld bzw. Lernfeld definiert. Und schließlich sind die Themen der Bildungspläne, etwa musisch-ästhetische Bildung und Kreativität, sowie die dazugehörigen didaktischen Konzepte, auch Bestandteil der neuen frühpädagogischen Hochschulstudiengänge, die in den letzten Jahren aufgebaut wurden. Insofern kann man festhalten, dass das Thema der kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung in allen Fachkraftausbildungen verankert ist, die zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen qualifizieren.

Inwieweit sich die pädagogischen Fachkräfte sicher fühlen, die in der Ausbildung erworbenen Inhalte in Kindertageseinrichtungen anzuwenden, wurde in einer bundesweiten Befragung von pädagogischen Fachkräften untersucht. Dabei gaben die Fachkräfte für 40 Aufgaben und Anforderungen des pädagogischen Alltags jeweils an, wie kompetent sie sich darin selbst einschätzen (Abb. H3.1-1).

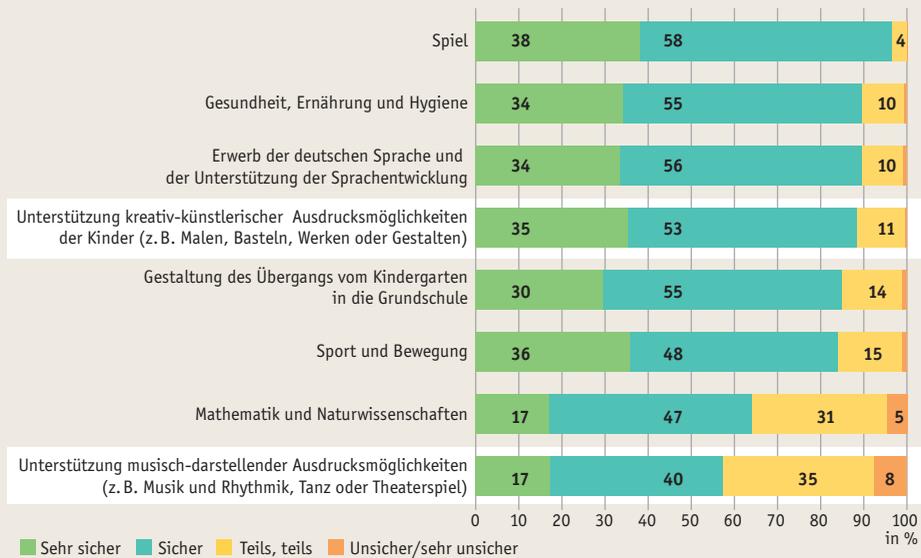
Betrachtet man die Aufgaben im Umgang mit Kindern im Alter von 3 bis unter 6 Jahren, so wird ersichtlich, dass die pädagogischen Fachkräfte sich in allen Domänen gut qualifiziert fühlen. Etwa 88% der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fühlen sich sicher bei der Unterstützung kreativ-künstlerischer Ausdrucks-

Musisch-kreative Gestaltung ist fester Bestandteil der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern ...

... doch der dafür vorgesehene Stundenumfang ist nicht exakt darstellbar

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung auch in den neuen frühpädagogischen Studiengängen verankert

¹⁹ Vgl. Janssen, R. (2010), *Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich.* – München.

Abb. H3.1-1: Kompetenzeinschätzung* pädagogischer Fachkräfte 2010 nach Aufgabenbereichen im Umgang mit 3- bis unter 6-Jährigen (in %)

* Die Frageformulierung lautet: „Im Folgenden sind verschiedene Aufgaben- und Anforderungsbereiche in Kindertageseinrichtungen aufgelistet. Bewerten Sie bitte auf einer Skala von „sehr sicher“ bis „sehr unsicher“, wie sicher Sie sich bezüglich der genannten Anforderungen fühlen.“

Quelle: DJI, WIFF-Fachkräftebefragung 2010 ^M

→ Tab. H3.1-2web

Nur etwa 57% der pädagogischen Fachkräfte fühlen sich sicher bei der Vermittlung musisch-darstellender Bildung

möglichkeiten der Kinder, wozu Malen, Basteln und Werken gehören. Einschränkungen zeigen sich allerdings bei der Aufgabe, die musisch-darstellenden Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder zu unterstützen, also bei den Themenbereichen Musik und Rhythmik, Tanz und Theaterspiel. Nur 57% der Fachkräfte schätzen sich hierbei als sicher ein.²⁰ Etwas mehr als ein Drittel fühlt sich nur eingeschränkt sicher und etwa 8% erlebt sich als unsicher. Inwieweit kulturelle Bildung in Kindertageseinrichtungen angemessen umgesetzt wird, muss daher differenziert nach Themen betrachtet werden. Entscheidend ist dabei die qualitative Ausgestaltung der Bildungsangebote, durch die fast alle Kinder dieser Altersgruppe mit musisch-ästhetischen Inhalten in Berührung gebracht werden können. Die tendenzielle Unsicherheit der Fachkräfte im Themenbereich Musik und Darstellende Kunst kann ein Hinweis auf Probleme bei der Vermittlung entsprechender Fähigkeiten in der Ausbildung sein. Auch Kooperationen mit externen Fachkräften, die derzeit schon verbreitet sind (H2) und somit die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams fördern, könnten zum weiteren Kompetenzaufbau in den Themenfeldern Musik und Darstellende Kunst beitragen.

3.2 Qualifikation des Personals für die kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Schulwesen

Die Qualifizierung des Personals für den Unterricht in den musisch-ästhetischen Unterrichtsfächern des Schulwesens ist durch die Besonderheit gekennzeichnet, dass für ein Lehramtsstudium in diesen Fächern eine erfolgreiche künstlerische Eignungsprüfung die Voraussetzung ist. Dadurch ist der Zugang zu einem entsprechenden Stu-

²⁰ Eine 2009 im Rahmen des Projekts MIKA durchgeführte Befragung von jeweils etwa 150 Einrichtungsleitungen und Fachkräften kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. 45% der pädagogischen Fachkräfte sind der Meinung, nur mittelmäßig für den Bereich musikalischer Bildung in ihrer pädagogischen Arbeit ausgebildet worden zu sein. Die Einrichtungsleitungen sehen im musikalischen Bereich den höchsten Qualifizierungsbedarf (vgl. Cloos, P./Oehlmann, S./Brinker, P./Sitter, M./Manning-Chlechowitz, Y. (2010), *Musik in der Qualifizierung für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*).

dium ebenso begrenzt wie durch die Betreuungsintensität der Lehramtsstudierenden in den künstlerischen Studiengängen (H3.3).

Welche Auswirkungen diese Ausbildungssituation auf die Qualifikation des Personals in den musisch-ästhetischen Fächern an Schulen hat, lässt sich nur bruchstückhaft datengestützt darstellen. Mehrere Länder gehen für die Grundschule vom Prinzip der Klassenlehrkraft aus; diese muss im Rahmen ihrer Ausbildung künstlerische Fächer belegt haben und diese Fächer auch unterrichten. In anderen Ländern ist eine Lehrbefähigung oder -berechtigung der Lehrkräfte, die über ein entsprechendes Fachstudium oder eine berufsbegleitende Fortbildung erworben wurde, Voraussetzung, um den Unterricht erteilen zu dürfen.

Eine aktuelle Analyse der Lehrkräftesituation in den künstlerischen Fächern lässt hinsichtlich des jeweiligen Anteils der für die beiden Fächer Kunst und Musik formal qualifizierten Lehrkräfte deutliche Unterschiede zwischen den Schularten (Tab. H3.2-1A) erkennen. Obwohl Kunsterziehung und Musik in den Stundentafeln etwa gleichgewichtig behandelt werden, ist das Angebot an Lehrkräften mit einer entsprechenden Lehrbefähigung für Kunsterziehung deutlich höher als für den Musikunterricht. Eine Ausnahme bilden – neben den Schulen mit mehreren Bildungsgängen im Sekundarbereich I – die Gymnasien. Dort gibt es Lehrkräfte mit einer Lehrbefähigung für eines der beiden Fächer etwa gleich häufig (6,5 zu 6,4%). Zu berücksichtigen ist, dass in einigen Ländern Gymnasiallehrkräfte ausschließlich in einem künstlerischen Fach (sogenannte „Doppelfachlehrer“) unterrichten.

Ob das Angebot an Fachkräften ausreichend ist, um den nach den Stundentafeln vorgesehenen Unterricht von Lehrkräften mit einer entsprechenden Lehrbefähigung zu erteilen, lässt sich nur schätzen (H2.2). Geht man davon aus, dass jeweils etwa 6 bis 7% des Pflichtunterrichts bis zum Ende des Sekundarbereichs I auf den Kunst- und Musikunterricht entfallen und jede Lehrkraft in der Regel zwei Fächer unterrichtet, dann müssten die Musiklehrkräfte fast ausschließlich im Fach Musik unterrichten, damit von ihnen der Pflichtunterricht erteilt werden kann. Für den Kunstunterricht stellt sich die Situation günstiger dar.

Es ist davon auszugehen, dass ein Teil der Lehrkräfte, die Kunst- und Musikunterricht erteilen, diese Fächer nicht in einer grundständigen Ausbildung, sondern nach einer erfolgreich abgelegten Erweiterungsprüfung, der ein entsprechendes Erweiterungsstudium vorausgeht, in dem jeweiligen Fach erworben haben. Darüber hinaus ist der Unterrichtseinsatz auch nach erfolgreich absolvierten Fortbildungsmaßnahmen möglich. Jedenfalls erwarben nur 4,8% der Absolventinnen und Absolventen des 2. Lehrerexamens in Deutschland zwischen 2002 und 2010 eine Lehrbefähigung im Fach Kunst und nur 4,2% im Fach Musik (Tab. H3.2-4web). Unter der Annahme einer ähnlichen Struktur der erworbenen Lehrbefähigungen in den Jahren vor 2002 ist anzunehmen, dass vor allem viele Lehrkräfte Kunstunterricht erteilen, die dieses Fach nicht grundständig studiert haben, sondern erst über ein berufsbegleitendes Erweiterungsstudium oder Fortbildungsmaßnahmen ihre Lehrbefähigung erwarben.

Ergänzend zu den Lehrkräften werden von den Schulen insbesondere Künstlerinnen und Künstler beschäftigt, um die Unterrichtsversorgung in den musisch-künstlerischen Fächern sicherzustellen. In der Schulleitungsbefragung geben 14% aller Schulen an, dass sie mindestens eine Honorarkraft beschäftigen, die Pflichtunterricht in den Fächern Musik und Kunst oder sonstigen künstlerischen Fächern übernimmt. Dabei werden häufiger Honorarkräfte im Fach Musik beschäftigt (10%) als im Fach Kunst (7%) (Tab. H3.2-2A). Der Anteil der Schulen, die mit Honorarkräften arbeiten, variiert deutlich nach Schulart: Besonders selten werden danach Honorarkräfte an Grundschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen des Sekundarbereichs I beschäftigt, besonders häufig an beruflichen Schulen und Gymnasien (Tab. H3.2-5web).

In der Grundschule wird der Unterricht in Kunst und Musik in mehreren Ländern durch die Klassenlehrkräfte erteilt.

Die Ausbildungssituation der Lehrkräfte im Fach Kunst ist günstiger als im Fach Musik

Künstlerinnen und Künstler werden als Honorarkräfte beschäftigt, um künstlerischen Pflichtunterricht an den Schulen zu gewährleisten

Es handelt sich bei den Honorarkräften oftmals um Personen aus künstlerischen Berufen (11% der Schulen beschäftigen solche Honorarkräfte) oder um Pädagoginnen und Pädagogen mit künstlerischem Fach (8%), die aber nicht hauptberuflich als Lehrkräfte beschäftigt sind (**Tab. H3.2-6web**).

Trotz fachfremd erteilten Unterrichts durchschnittliche bis hohe Zufriedenheit der Schulen mit einer qualifizierten Lehrkräfteversorgung

Wie sich das Lehrkräfteangebot auf die Unterrichtssituation in den künstlerischen Fächern an den Schulen auswirkt, lässt sich anhand von Ergebnissen der Schulleitungsbefragung etwas näher beleuchten. Nach den Antworten der befragten Schulen wird an 11% der Schulen der gesamte Musik- und an 8% der gesamte Kunstunterricht von Lehrkräften ohne eine entsprechende Lehrbefähigung erteilt. Andererseits erteilen an 60% der Schulen den gesamten Musik- und an 48% den gesamten Kunstunterricht ausschließlich Lehrkräfte mit einer entsprechenden Lehrbefähigung. Besonders häufig scheinen entsprechende Fachlehrkräfte an Grund-, Haupt- und Förderschulen zu fehlen. Dennoch ist die Zufriedenheit der Schulen mit einer qualifizierten Lehrkräfteversorgung bei der Mehrzahl der Schularten im Fach Kunst nach eigenen Angaben höher als im Durchschnitt aller Fächer. In Musik bewegt sie sich, abgesehen vom Gymnasium mit einer besonders hohen Zufriedenheit, im Durchschnitt aller Fächer (**Tab. H3.2-3A**). Es gibt keinen Anlass, die personelle Situation an den Schulen in den künstlerischen Fächern als besonders kritisch darzustellen, weil fachfremd erteilter Unterricht auch andere Unterrichtsfächer in ähnlichem Umfang betrifft.²¹

Außerunterrichtliche Angebote werden häufig von Honorarkräften betreut

Die Möglichkeiten der Ergänzung des pädagogischen Personals an Schulen über Honorarkräfte wird für außerunterrichtliche Angebote intensiv genutzt, auch weil sie die Angebotsvielfalt vergrößern (**Tab. H3.2-2A**): An etwa der Hälfte aller Schulen wird mindestens eine Honorarkraft beschäftigt, um kulturelle/musisch-ästhetische Angebote durchzuführen. Von den Ganztagschulen sind es fast zwei Drittel, von den Halbtagsschulen nur gut ein Drittel, die Honorarkräfte beschäftigen. Honorarkräfte werden besonders häufig für Tanz/Akrobatik/Zirkus, Instrumentalmusik und Textiles Gestalten/Handarbeit/Basteln eingesetzt. Vor allem Gesamtschulen arbeiten für das unterrichtsergänzende Angebot mit Honorarkräften zusammen (80%), besonders selten wiederum berufliche Schulen (33%) (**Tab. H3.2-5web**).

Studierende mit dem Ziel eines Lehramtsabschlusses

2010 waren etwa 4.000 Studierende im ersten Fachsemester eines Studiums in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft mit dem Ziel eingeschrieben, einen lehramtsbezogenen Studienabschluss zu erwerben (**Tab. H3.2-7web**). Gegenüber 2005 bedeutet das einen Zuwachs von 20%, der allerdings gegenüber dem Anstieg in den Lehramtsstudiengängen insgesamt (+25%) etwas geringer ausfällt.

In den letzten Jahren relativ konstante Zahl von Lehramtsabsolventen für die künstlerischen Fächer

2010 erwarben etwa 3.350 Absolventinnen und Absolventen einen lehramtsbezogenen Studienabschluss in einem künstlerischen Fach (**Tab. H3.2-7web**). Sie verteilen sich zu etwa gleichen Teilen auf Musik und Kunst. Diese Anzahl blieb in den letzten Jahren eher konstant, obwohl die Gesamtzahl der Lehramtsabschlüsse stark zugenommen hat. Die einleitend genannten strukturellen Bedingungen eines künstlerischen Lehramtsstudiums begrenzen offensichtlich auch die weitere Entwicklung der Lehrkräfteausbildung in Kunst und Musik. Über die Bedingungen eines berufsbegleitenden künstlerischen Erweiterungsstudiums, Maßnahmen der künstlerischen Fortbildung für Lehrkräfte und der pädagogisch-didaktischen Fortbildung von Künstlerinnen und Künstlern, die für den künstlerischen Unterricht eingesetzt werden, liegen keine bundesweiten Informationen vor. Soweit absehbar werden für die Unterrichtsversorgung an den Schulen alle genannten Qualifizierungswege weiterhin ihre Berechtigung behalten.

²¹ Diese Einschätzung legen zumindest die Daten über den erteilten Unterricht ohne Lehrbefähigung im Sekundarbereich I in Nordrhein-Westfalen nahe. (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2010/11. Statistische Übersicht 373 – 2. Auflage, S. 97*).

3.3 Hochschulausbildung für die kulturellen/ musisch-ästhetischen Fächer

Studierende in künstlerischen und kunstwissenschaftlichen Studiengängen

Ein charakteristisches Merkmal der künstlerischen Studiengänge ist die zentrale Bedeutung der künstlerischen Aufnahmeprüfung,²² die oft die größte Hürde auf dem Weg zum künstlerischen Abschluss darstellt. In einigen kunstwissenschaftlichen Fächern, etwa der Kunstgeschichte oder der Musikwissenschaft, übernehmen die Hochschulen den größten Teil der Ausbildung von Fachkräften. In anderen Bereichen ist die Bindung zwischen einem Studium und einer professionellen künstlerischen Tätigkeit weniger eng. So gibt es in Deutschland etwa 40 private Schauspielschulen ohne den Status einer Hochschule. Ein Monopol haben die Hochschulen bei der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die künstlerischen Fächer an Schulen.

Der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger, die ein Fach aus der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft wählen, ist auch während des starken Anstiegs der Studienanfängerzahl (vgl. F1) in den letzten Jahren stabil geblieben und liegt bei etwa 3,4% (bzw. 15.300 Studierenden, Tab. H3.3-1A). Die Erweiterung der Studienkapazitäten ist – anders als in der Zeit zwischen 1995 und 2003 – nicht zulasten der künstlerischen und kunstwissenschaftlichen Fächer gegangen. Vor allem an den Kunst- und Musikhochschulen (+37%) und noch stärker an den Fachhochschulen (+90%) sind die Studienangebote seit 2003 ausgebaut worden, während die Studienanfängerzahl an den Universitäten in diesem Bereich um 15% zurückging (Abb. H3.3-1).

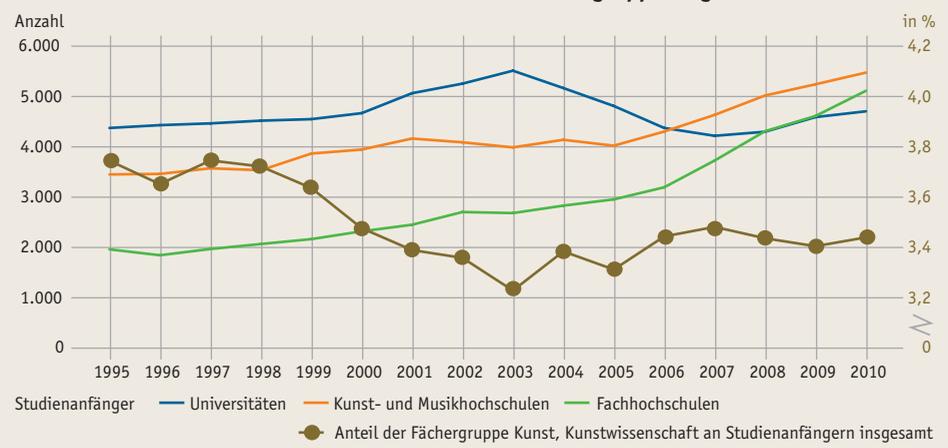
Das Profil der Ausbildung in den künstlerischen und kulturwissenschaftlichen Fächern (H2.3) spiegelt sich auch in der Fachzugehörigkeit der Studienanfängerinnen und -anfänger wider (Tab. H3.3-1A, Tab. H3.3-2web). An den Universitäten sind Kunst- und Musikwissenschaft am stärksten besetzt, an den Fachhochschulen die Gestaltung. Dieser Studienbereich ist in den letzten Jahren deutlich ausgebaut worden, angetrieben u. a. durch den wachsenden Bedarf an Fachkräften in den Neuen Medien. An den Kunst- und Musikhochschulen dominieren die Fächer der Musik, in denen die Studienanfängerzahl seit 2005 ebenfalls gestiegen ist.

Der Anteil der Studienanfängerinnen ist in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft mit knapp zwei Dritteln deutlich überdurchschnittlich (Tab. H3.3-3web). Der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger in Bachelorstudiengängen liegt

Stabiler Studienanfängeranteil in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft

Ausbau des Faches Gestaltung an den Fachhochschulen

Abb. H3.3-1: Studienanfängerzahl in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft nach Hochschularten und Anteil der Fächergruppe insgesamt 1995 bis 2010

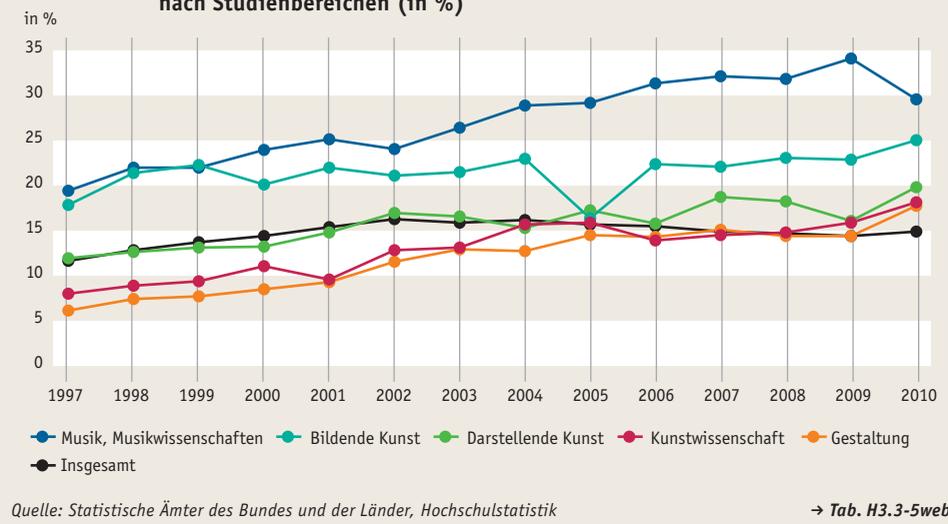


Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ Tab. H3.3-1A

22 Das gilt zumeist auch für den Zugang zu den einschlägigen Lehramtsstudiengängen.

Abb. H3.3-2: Anteil der Bildungsausländerinnen und -ausländer unter den Studienanfängerinnen und -anfängern 1997 bis 2010 insgesamt und nach Studienbereichen (in %)



mit 66% noch leicht unter dem Durchschnitt (**Tab. H3.3-4web**). Ein Teil der Studiengänge führt immer noch auf einen künstlerischen Abschluss **M** hin. Diese Abschlussart dürfte, vor allem in der bildenden Kunst, auch zukünftig eine gewisse Bedeutung behalten, da viele Kunsthochschulen in der künstlerischen Ausbildung nicht auf die gestufte Struktur umsteigen wollen.

Überdurchschnittlich hohe Anteile von Bildungsausländern in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft

Ein besonderes Merkmal des Studiums in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft in Deutschland ist der zuletzt in allen Studienbereichen überdurchschnittlich hohe Anteil von Bildungsausländern **M** (**Abb. H3.3-2**). Für die Hochschulen unterstreicht das starke ausländische Interesse ihre Internationalität; zugleich wird oft die Kritik geäußert, dass die Hürden für inländische Studienbewerber zu hoch sind. Besonders die deutschen Musikhochschulen ziehen Studierende aus aller Welt an, vor allem aus Ostasien (**Tab. H3.3-6web**).

Befragungen von Studienanfängerinnen und -anfängern in Kunst und Kunstwissenschaft erbringen seit vielen Jahren ein stabiles und eindeutiges Bild: Bei ihrer Studienwahl stehen intrinsische Motive wie Interesse am Fach, Neigung sowie der Wunsch nach persönlicher Entfaltung deutlich im Vordergrund, während Arbeitsmarktüberlegungen eine so geringe Rolle spielen wie in keiner anderen Fächergruppe.²³

Die Studierenden in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft kommen gegenüber dem Durchschnitt aller Fächergruppen etwas häufiger aus Elternhäusern mit einem hohen Bildungs- und Sozialstatus (**Tab. H3.3-7web**).

Überdurchschnittlich erfolgreicher Studienverlauf, geringer Studienabbruch in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft

Im Studienjahr 2010 haben etwa 11.800 Absolventinnen und Absolventen die Hochschulen mit einem ersten Studienabschluss in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft verlassen (**Tab. H3.3-8web**). Insgesamt entfallen auf die Fächergruppe etwa 4% aller Erstabschlüsse an deutschen Hochschulen. Da der Studienanfängeranteil hier in den vergangenen Jahren stabil bei etwa 3,5% lag, deutet dies auf einen überdurchschnittlich erfolgreichen Studienverlauf hin, wozu auch die Auswahlprüfungen beitragen dürften. Während sich in anderen Studienfächern der Anteil der Bildungsausländer während des Studiums sukzessive vermindert (vgl. **F3**), entspricht hier ihr Anteil unter den Absolventinnen und Absolventen ungefähr ihrem Anteil an den Studienanfängern.

²³ Vgl. Willich, J. et al. (2011), Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, HIS Forum Hochschule 6/2011, S. 152, 164.

Wie Absolventenstudien zeigen, ist die berufliche Einmündung nach dem Abschluss eines künstlerischen Studiums, wie auch in den Sprach- und Kulturwissenschaften, problematischer als in anderen Studiengängen. So ist ein relativ großer Anteil auch ein Jahr nach dem Studienabschluss noch nicht erwerbstätig oder arbeitet in einer dem Abschluss nicht angemessenen Tätigkeit. Überdurchschnittlich häufig führt ein künstlerisches Studium in eine selbstständige oder freiberufliche Tätigkeit (**Tab. H3.3-9web**) mit vergleichsweise niedrigem Einkommen.²⁴ Anders stellt sich die Situation bei den Absolventinnen und Absolventen lehramtsbezogener Studiengänge dar, die überwiegend in den Lehrerberuf einmünden.

Wissenschaftliches und künstlerisches Personal in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft

An den Hochschulen sind in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft 2010 insgesamt etwa 3.500 bzw. 8,5% aller Professorinnen und Professoren tätig, davon knapp zwei Drittel an den Kunst- und Musikhochschulen. Damit sind in der Fächergruppe mehr Professorinnen und Professoren tätig als in der Medizin (3.252) und gleich viele wie in Physik, Chemie und Biologie zusammen (3.596). Nach der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (+23%) stieg die Professorenzahl in der Kunst seit 2005 am stärksten an (+11%). Charakteristisch für die Lehre in den künstlerischen Fächern ist die enge Bindung zwischen Studierenden und Lehrenden („Meister-Schüler-Verhältnis“). Auf den Studienbereich Musik, Musikwissenschaft entfällt der größte Teil der nebenberuflich tätigen Lehrbeauftragten, die 60% des Personals der Fächergruppe stellen. Dagegen gibt es nur relativ wenige wissenschaftliche bzw. künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (**Tab. H3.3-10web**). Drittmittelpersonal spielt kaum eine Rolle.

Die Betreuungsrelationen **M** im Bereich Kunst, Kunstwissenschaft sind vor allem an den Kunst- und Musikhochschulen mit 8 Studierenden pro Vollzeitäquivalent **M** günstig (**Tab. H3.3-11web**). Große Unterschiede zwischen den Studienbereichen bestehen vor allem an den Universitäten. In der musikalischen und künstlerischen Ausbildung, die in der Musik teilweise auch als Einzelunterricht erfolgt, kommen nur 5 bis 10 Studierende auf ein Vollzeitäquivalent in der Lehre, während das Verhältnis in der Kunstwissenschaft mit 29 ungünstiger ist als in den Sprach- und Kulturwissenschaften (24). An den Fachhochschulen hat das Fach Gestaltung die ungünstigste Relation (25).

Betreuungsrelationen an Kunst- und Musikhochschulen gut

²⁴ Nach Angaben der Künstlersozialkasse lag das durchschnittliche Jahreseinkommen selbstständig tätiger Künstlerinnen und Künstler 2011 bei ca. 13.700 Euro. Vgl. auch Enquete-Kommission Kultur in Deutschland (2007), Schlussbericht. Bundestagsdrucksache 16/7000, S. 240, 289.

Methodische Erläuterungen

WIFF-Fachkräftebefragung

Im Rahmen der DJI-Studie „Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte“ wurde im Zeitraum März bis September 2010 eine telefonische und schriftliche Befragung von 4.619 pädagogischen Fachkräften durchgeführt (vgl. Beher, K./Walter, M. (2012), Qualifikation und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. – München).

Studienbereiche und Studienfächer in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft

Vgl. Erläuterungen zu H1

Künstlerischer Abschluss

Zur Gruppe dieser Abschlüsse, die an Kunst- und Musikhochschulen vergeben werden, gehören neben dem Diplom an Kunsthochschulen z. B. auch Bühnen-, Konzert- oder Opernreifepfungen, die Privatmusikleh-

rerprüfung, die Kirchenmusikprüfungen A und B, im weiterbildenden Studium die Solistenprüfung oder der Abschluss als Meisterschülerin bzw. -schüler.

Bildungsausländer

Vgl. Erläuterungen zu F1

Betreuungsrelationen

Zur Berechnung wird das nicht aus Drittmitteln finanzierte wissenschaftliche und künstlerische Personal der Hochschulen (umgerechnet in Vollzeitäquivalente) auf die Zahl der Studierenden bezogen.

Vollzeitäquivalente

Eine hauptberuflich vollzeitbeschäftigte Person entspricht einem Vollzeitäquivalent. Teilzeitbeschäftigte Personen werden mit dem Faktor 0,5 berücksichtigt, nebenberuflich tätige Lehrbeauftragte mit dem Faktor 0,2.

Perspektiven

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung ist im Vergleich zu anderen Inhaltsbereichen von Bildung stärker in die kulturellen Traditionen und Wertvorstellungen einer Gesellschaft eingebunden. Insofern ist sie unter sozialisationstheoretischer Perspektive sowohl ein wichtiger Bestandteil von Prozessen gesellschaftlicher Enkulturation als auch der individuellen Identitätsentwicklung und Selbstverwirklichung. Ausgehend von dem politisch unumstrittenen Konzept, dass musisch-ästhetische Bildung einen unverzichtbaren Bereich der Allgemeinbildung darstellt, in dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene ebenso ihre expressiven Gestaltungsbedürfnisse erfahren und entwickeln wie auch ihr Wahrnehmungsvermögen für die vielfältigen ästhetischen Phänomene in der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Alltagskommunikation schärfen können, wurde das Schwerpunktthema in drei Perspektiven ausgeleuchtet: erstens in Richtung auf die musisch-ästhetische Praxis der Individuen im Lebensverlauf, da die Eigenaktivität als wichtige Grundlage ästhetischer Bildung angesehen werden kann; zweitens mit Blick auf Funktionsweise und Kooperationen von institutionellen Angeboten an kulturell-ästhetischer Bildung, die in unterschiedlichen Lebensphasen genutzt werden können; drittens schließlich mit Bezug auf die Professionalisierung des Personals, das musisch-ästhetische Bildungsprozesse anleiten und organisieren soll. Auch wenn die Bearbeitung aller drei Fragerichtungen mit erheblichen Datenproblemen konfrontiert war, so lassen sich gleichwohl einige übergreifende Feststellungen treffen, die sich für die zukünftige Behandlung des Themas als relevant herausgestellt haben.

Kulturelle Aktivitäten im Lebenslauf

Bei den musisch-ästhetischen Aktivitäten der Individuen lassen sich über die unterschiedlichen Lebensphasen zwei Gemeinsamkeiten feststellen, die für die politisch-institutionelle Gestaltung von Bildungsprozessen eine wichtige Grundlage abgeben: Zum einen ist ein hohes Aktivitätsniveau kultureller Betätigung von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter hinein zu beobachten. Zum anderen liegt das Schwergewicht der Aktivitäten in informellen Familien- und Gruppenkontexten, weniger in institutionalisierten Arrangements.

In der frühen Kindheit entstehen kulturell-musische Aktivitäten aus der Alltagskommunikation, dem spielerischen Handeln und in den allgemeinen Sozialisationsprozess integriert. Rhythmische Bewegung, Singen, Lautspiele und Reime, bildnerische und gestalterische Tätigkeiten und Rollenspiele sind bei allen Kindern zu beobachten und notwendiger Bestandteil eines gelingenden kindlichen Entwicklungsprozesses, wenn sie, wie in der überwiegenden Mehrheit der Familien, von Eltern unterstützt werden. Nennenswerte ethnische und soziale Differenzierungen lassen sich nur dort beobachten, wo Kinder durch ihre Eltern bereits in dieser Lebensphase an organisierte Formen künstlerisch-ästhetischer Betätigung, vor allem in der Musikerziehung, herangeführt werden.

Das sehr hohe Niveau musisch-ästhetischer Aktivität im Kindesalter (bis zum 13. Lebensjahr) nimmt zwar mit zunehmendem Alter etwas ab, wobei sich die Aktivitäten ausdifferenzieren und die Neuen Medien, besonders das Internet, bereits eine wichtige Rolle spielen. Mit Ausnahme der Erwerbstätigen bleibt das Aktivitätsniveau in der Jugendphase bis zum 25. Lebensjahr dennoch sehr hoch, am höchsten bei den Schülerinnen und Schülern, aber ohne nennenswerte Unterschiede zwischen Studierenden und Auszubildenden in der Berufsbildung. Erst mit dem fortschreitenden Erwachsenenalter verringern sich die musisch-ästhetischen Eigenaktivitäten und bleiben zunehmend hinter eher rezeptiven Formen kulturell-ästhetischer Aktivität zurück, bei denen auch weit stärker sozialstrukturelle Merkmale die Teilhabechancen beeinflussen.

Auch weil die Qualität der musisch-ästhetischen Aktivitäten in der Kinder- und Jugendphase nicht kontrolliert werden konnte, sollte man die hohen Aktivitätswerte insgesamt und nach einzelnen Sparten nicht überbewerten. Eines allerdings scheinen sie zu signalisieren: musisch-ästhetische Interessen sind über alle sozialen Gruppen hinweg eine wichtige Grundlage für pädagogisch gezielte Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen, Schulen und anderen Ausbildungsstätten, die zu Anleitung und Kultivierung dieser Aktivitäten wie auch zur Reflexion musisch-ästhetischer Alltagskultur genutzt werden können, sollen und müssen. Gerade an dieser Stelle zeigt sich die besondere Verantwortung des Staates, die für diese Bildungsaufgabe notwendige Infrastruktur zu sichern.

Dagegen spricht auch nicht das andere Merkmal der musisch-ästhetischen Aktivitäten: dass in der ganzen Jugendphase informellen und non-formalen Orten – seien es Jugendszenen oder -gruppen, seien es Vereine oder andere Organisationen der Kommunikation – ein höheres Gewicht für die Aktivitäten zukommt als Schulen oder Ausbildungseinrichtungen. Das stärkere Aufgreifen dieser Aktivitäten aus informellen und non-formalen Kontexten durch die Bildungsinstitutionen, auch wenn diese darauf durchaus schon eingehen, schafft Chancen, musisch-ästhetische Bildung zu intensivieren, indem das, was oft individuell und spontan betrieben wird, stärker gerichtet, reflektiert und gemeinsam bearbeitet zum Medium von Persönlichkeitsentwicklung und gemeinschaftlicher Erfahrung gemacht wird. Der Ausbau von erweiterten Angeboten in den Schulen – innerhalb und außerhalb des Kontextes von Ganztagschulen – kann dazu nachdrücklich beitragen. Je mehr elektronische Medien eine eigene Welt musisch-ästhetischer Erfahrungen und Aktivitäten für Jugendliche bilden, wird ihr Einbezug in die systematische Bildung in formalisierten Lernprozessen wichtig.

Rolle von formalen und non-formalen Einrichtungen in der kulturellen Bildung

Ähnlich wie die individuellen Aktivitäten beschränken sich auch die Angebote kultureller Bildung nicht auf formale Bildungseinrichtungen, sondern umfassen ein breites Spektrum öffentlicher, halb-öffentlicher und privater Organisationen, die den Lebensverlauf der Individuen in seinen einzelnen Phasen mit je spezifischen kulturellen Angeboten begleiten. Dem Charakter des Bildungsberichts entsprechend konzentriert sich die vorgelegte Analyse auf die Angebote der formalen Bildungseinrichtungen und ihre Kooperation mit externen Anbietern musisch-ästhetischer Leistungen.

Sowohl Kindertageseinrichtungen als auch alle allgemeinbildenden Schulen bieten Kindern und Jugendlichen unabhängig vom Elternhaus regelmäßige Gelegenheiten, musisch-ästhetische Inhalte kennenzulernen und sich kreativ zu betätigen. In der Berufsausbildung, dem Studium und der Erwachsenenbildung nehmen Regelmäßigkeit und Vermittlung kultureller Angebote durch Bildungseinrichtungen zwar deutlich ab, gefordert wird nunmehr von Jugendlichen und Erwachsenen mehr Eigeninitiative zur Erschließung von Angeboten auch und insbesondere außerhalb von formalen Bildungsinstitutionen.

Soweit eine schmale Datenbasis Einschätzungen zulässt, existieren zwar sowohl für die frühkindliche Bildung als auch für die allgemeinbildenden Schulen differenzierte Konzepte oder verpflichtende Lehrpläne für Förderangebote oder den Unterricht in künstlerischen Bereichen. Unter dieser Voraussetzung zeichnet sich ein ambivalentes Bild über die Unterrichtsrealität in den künstlerischen Fächern ab – sowohl innerhalb einer Schulart, als auch zwischen Schularten: Als Folge der Gymnasialreformen der letzten Jahre scheinen etwa in einzelnen Ländern die Möglichkeiten zu schrumpfen, künstlerische Fächer auf erhöhtem Anforderungsniveau zu belegen.

Nach Selbstaussagen von Schulleitungen scheint die materielle und personelle Situation in den künstlerischen Fächern an einem Großteil der Schulen nicht ungünstiger zu sein als in anderen Fächern. Allerdings existieren beträchtliche Unterschiede zwischen Schularten: Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Realschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen sind im Regelfall in einer günstigeren Situation als Grund-, Förder- und Hauptschulen. Da sich die soziale und ethnische Zusammensetzung der Schüler in der Sekundarstufe I nach Schulart stark unterscheidet (vgl. D1), tragen diese Ausstattungsunterschiede zu sozial unterschiedlichen Gelegenheitsstrukturen für kulturelle Bildung bei. Insofern erscheint es für die Zukunft wichtig, den strukturellen Selektionseffekten bei der kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung der Schülerinnen und Schüler mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Eine zukunftssträchtige Perspektive deutet sich bei den außerunterrichtlichen Angeboten in den Schulen an, die eine wichtige Ergänzung zum Pflichtunterricht darstellen. Bei diesen Ergänzungsangeboten gehen die Schulen zunehmend Kooperationen mit anderen Einrichtungen kultureller Bildung ein. In dem Maße, in dem das Ganztagsschulangebot ausgeweitet wird, entstehen weitere Möglichkeiten, solche Kooperationen auszubauen, zu vertiefen, zu verstetigen und in ihrer Nachhaltigkeit zu sichern. „Anspruchsvolle musische Erziehung zeichnet sich offenbar durch eine starke Partnerschaft zwischen Schulen und außerschulischen Einrichtungen des Kunstsektors und der Gesellschaft aus“²⁵ Dies gilt auch deshalb, weil non-formale Einrichtungen im Kindheits- und Jugendalter für künstlerische, darstellerische und musikalische Aktivitäten eine erheblich größere Bedeutung haben als die Schule.

25 Bamford 2006, S. 90f., zitiert nach dem englischen Original.

Professionalität bei der Vermittlung kultureller Praxis

Eine stärkere Vernetzung von Schulen und außerschulischen Kultur- und Bildungseinrichtungen könnte auch Rückwirkungen auf die Professionalisierung des künstlerischen Personals haben. Während die bisherigen grundständigen künstlerischen Studiengänge nach vorliegenden Daten ein schlüssiges Profil und angemessene Studienbedingungen aufweisen, bestehen Engpässe für die grundständige Ausbildung in künstlerischen Lehramtsstudiengängen. Wachsende Aufmerksamkeit sollte daher gelegt werden auf Ergänzungsangebote im Studium und pädagogische und psychologische Weiterbildungsmöglichkeiten für Berufstätige in künstlerischen Arbeitsfeldern.

Offene Fragen

Es bleiben eine Reihe von Fragen für Forschung und Datengenerierung – teils solche, die die Arbeit am Schwerpunktthema von Anbeginn begleitet und erschwert haben, teils solche, die sich in der Auseinandersetzung mit dem Thema unter der Perspektive der Verbesserung musisch-ästhetischer Bildung zunehmend aufdrängen: Wenig bekannt und mit Daten belegt ist, wie die durchaus anspruchsvollen Konzepte und Lehrpläne für künstlerische Bildung in Kindertageseinrichtungen und allgemeinbildenden Schulen umgesetzt werden, wie weit die unterschiedlichen Zielsetzungen der Ermöglichung künstlerisch-ästhetischer Erfahrungen, der Verwirklichung kreativ-gestalterischer Interessen und der Orientierung und Kritikfähigkeit gegenüber zunehmender ästhetischer

Vielfalt in den Alltagsumwelten erreicht werden. Hier fehlt es an einer outcome-orientierten Forschung, die auch darauf achtet, wie Kindertageseinrichtungen und Schulen die Ausgangsbedingungen der in multikulturellen Kontexten aufwachsenden Kinder und Jugendlichen aufgreifen und umsetzen.

Im Gegensatz zu der großen Bedeutung, die non-formale und informelle Kontexte für die musisch-ästhetischen Aktivitäten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen haben, steht die unzureichende Datenlage. Ausgeblendet werden musste deshalb die Finanzierung von kulturellen/musisch-ästhetischen Bildungsangeboten. Weder gibt es Informationen über die Aufwendungen von Familien noch über die Kosten, die bei Kooperationen von Bildungseinrichtungen mit kulturellen Einrichtungen entstehen. Untersuchungen zum Umfang und der Struktur des Finanzbedarfs wären für den weiteren Ausbau dieser Kooperationsformen sehr wünschenswert.

Unzureichende Informationen bestehen sowohl über die inhaltlichen Angebote in den non-formalen und informellen Bereichen und die von ihnen erreichten differenzierten Nutzergruppen als auch über deren Wirkungen; dies gilt für alle Altersgruppen. Wenn es richtig ist, dass eine zeitgemäße und anspruchsvolle kulturelle Bildung nicht allein auf punktuelle Kooperationen von Bildungsinstitutionen mit außerschulischen Einrichtungen des Kultursektors, sondern auf verlässliche Vernetzungen der unterschiedlichen Einrichtungstypen angewiesen ist, wird eine Analyse der Bedingungen und Erfolgskriterien solcher Vernetzungen wichtig.