

Lehmann-Wermser, Andreas; Krupp, Valerie

Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme

Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 21-39. -
(Musikpädagogische Forschung; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Lehmann-Wermser, Andreas; Krupp, Valerie: Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 21-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123454 - DOI: 10.25656/01:12345

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-123454>

<https://doi.org/10.25656/01:12345>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 35

Bernd Clausen (Hrsg.)

**TEILHABE UND
GERECHTIGKEIT**
**PARTICIPATION
AND EQUITY**

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)

Band 35

Proceedings of the 35th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen (Hrsg.)

Teilhabe und Gerechtigkeit

Participation and Equity



Waxmann 2014
Münster / New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-3144-7

ISSN 0937-3993

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2014

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Bernd Clausen

Vorbemerkung 9

Editor's note

Paul Mecheril

Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten –
kunstpädagogische Perspektiven 11

On criticism of intercultural approaches towards ambiguous affiliations

Andreas Lehmann-Wermser & Valerie Krupp

Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme 21

„Musical involvement“: A theoretical model of cultural participation in music

Kerstin Heberle & Ulrike Kranefeld

Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht
Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen..... 41

About the construction of difference in group instrumental lessons

Thomas Busch, Ulrike Kranefeld & Svenja Koal

Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen. Was bestimmt die Teilnahme
am Instrumentallernen im Grundschulalter? 57

*Class level or first level effects: What determines participation in instrumental learning
during primary school?*

Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Entwicklung eines empirisch überprüfbar Modells musikpraktischer
Kompetenz (KOPRA-M)..... 77

Developing an empirically testable model of practical music competency

<i>Ulrike Kranefeld, Kerstin Heberle, Birgit Lütje-Klose & Thomas Busch</i> Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU)	95
<i>Inclusion Challenge? A Multiperspective View on 'JeKi' at Schools with Inclusive Schooling</i>	
 <i>Alexander J. Cvetko</i> Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Ergebnisse und Forschungsmethoden einer historischen Studie.....	115
<i>Storytelling as a teaching method in the music classroom. Results and methods of a historical study</i>	
 <i>Benedikt Ruf</i> Wie denken Lehrer*innen über (das Unterrichten von) Musiktheorie?.....	131
<i>How do teachers think about (teaching) music theory?</i>	
 <i>Michael Rappe & Christine Stöger</i> „Lernen nicht, aber ...“ – Bildungsprozesse im Breaking.....	145
<i>“Not Learning, But ...”: Breaking and Educational Processes</i>	
 <i>Daniel Prantl</i> „Die Musikschule im Klassenzimmer“. Streicherklassen aus der Perspektive von Prozess-Produkt-Didaktik.....	159
<i>“The Music School in the Classroom” – String Classes from the Viewpoint of Process- Product-Didactics</i>	
 <i>Constanze Rora & Cathleen Wiese</i> ,Verständige Musikpraxis' als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen.....	175
<i>The concept of 'Verständige Musikpraxis' as focus of music teaching between embodiment and discursive learning</i>	

Jürg Zurmühle & Isabelle Schmied

„Am Liebsten wollte ich nur noch zuhören, das konnte ich nicht, weil: ich musste singen.“ Eine Untersuchung zum Erleben von Kindern bei ihrer Teilnahme an einem Chorkonzert.....193

“I would just have liked to listen, but I couldn’t because: I had to sing”. Children’s experience of participating in a choral performance

Daniel Mark Eberhard & Rudolf-Dieter Kraemer

Augsburger Projekte und Initiativen zur Musikvermittlung. Versuch einer gründlichen Dokumentation205

Augsburg Projects and Initiatives for Music Appreciation. Attempting a thorough documentation

Andreas Lehmann-Wermser & Valerie Krupp

Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme

„Musical involvement“: A theoretical model of cultural participation in music

In recent years, the concept of cultural participation has become very popular both in the scientific context as well as in the political discourse. Despite that, a sound definition of the construct allowing for solid empirical data collection and analysis is still missing. While this is a major obstacle for researchers, society and political decision makers ask for evidence-based knowledge concerning the effects and benefits of cultural education and assistant measures. Based on Amartya Sen's "Capability Approach" and on a broad conception of culture, the authors try to fill this gap and propose a theoretical model of "musical involvement" to describe cultural participation in music.

Einleitung

„Kulturelle Teilhabe“ ist ein überaus populärer Begriff. Seinen schillernden Charakter erhält er dadurch, dass er einerseits in wichtige kulturwissenschaftliche und pädagogische Diskurse, andererseits aber zugleich auch in solche des öffentlichen Raumes eingebettet ist, etwa in politischen Programmen, Initiativen und Maßnahmen von Stiftungen und Kommunen, aber auch in Debatten über Bildung und Erziehung.

Wir haben andernorts dargelegt, dass seine Verwendung im wissenschaftlichen Bereich problematisch ist (Lehmann-Wermser & Jessel-Campos, 2013). Hier mag deshalb der Hinweis genügen, dass begriffliche Mängel sich auch daraus ergeben, dass zunächst einmal „Kultur“ sehr unterschiedlich definiert wird. Neben eher engen, auf Kunst und die Situierung in einer bürgerlichen Gesellschaft abhebenden Definitionen existieren neuere, die einen weiten, die bürgerliche Musikkultur bewusst transzendierenden Begriff formulieren. „Kultur ist die Gesamtheit der materiellen und ideellen Lebensbedingungen einer Gesellschaft“ (Deutscher Bundestag, 2007, S. 47), so lautet eine mögliche, sehr breite Definition des Phänomens, für deren Verwendung es durchaus gute Gründe gibt: Man entzieht sich der Diskussion darüber, was zu Kultur gehöre und was nicht, was einzuschließen und was auszuschließen sei. Ein solches Verständnis lässt sich auf die Tradition der „cultural studies“ zurückführen (Bromley et al., 1999). Es umfasst alle Formen der Alltags-, Popular- und Subkulturen

und schließt feministische, schwule, widerständige, randständige Kulturen, auch alltägliche und informelle Praxen als legitime kulturelle Ausdrucksformen ein.

Wie unterschiedlich Kultur speziell auch in musikpädagogischen Zusammenhängen verstanden wird und welche Konsequenzen sich daraus ergeben, ist bereits mehrfach beschrieben worden (Barth, 2008; Hammel, 2007, Nünning, 2013). Es liegt auf der Hand, dass „kulturelle Teilhabe“ und ihre Förderung in Abhängigkeit von den zugrunde liegenden Definitionen sehr unterschiedlich gedacht werden müssen. Da zudem „kulturelle Teilhabe“ oft auf Bildung bezogen wird, tritt ein weiterer Begriff mit einer langen Geschichte und vielen unterschiedlichen Deutungen hinzu.

Allerdings ist die begriffliche Fassung auch in der öffentlichen Diskussion unscharf. Reinwand-Weiss hat darauf hingewiesen, dass die Förderung von Teilhabe seit der ersten Veröffentlichung von PISA-Ergebnissen einen ungeheuren Aufschwung genommen habe (Reinwand-Weiss, 2012, S. 108). Das lasse sich etwa an der Finanzierung des Programms „Kultur macht stark“ durch das BMBF ablesen. Auch die steigende Zahl von Bläserklassen an Sekundarschulen¹ könnte als Beleg dafür herhalten. Speziell für Eltern der Mittelschicht ist offensichtlich musikalische (Aus-)bildung als Teil von „kultureller Teilhabe“ attraktiv und zudem eine Form der Distinktion (Lehmann-Wermser, 2013a). Im nur scheinbaren Widerspruch zu Tendenzen, Bildung und Erziehung zu ökonomisieren und diesen Sektor nach neoliberalen Grundsätzen zu organisieren (vgl. Merckens, 2002), wird „Kultur“ und speziell Musik als Teil einer „guten Bildung“ geschätzt. Hier liegt, wie beispielsweise an Erziehungsratgebern abzulesen ist, deshalb die Betonung weniger auf der Auseinandersetzung mit Kunst in Bildungsprozessen, sondern stärker auf der eigenen Aktivität der Kinder, auf dem Spielen von Instrumenten.

Schließlich gilt eine solche Unschärfe auch für den Begriff der Teilhabe (Vogt, 2013a; von Schwanenflügel & Walther, 2012, S. 275). Eine Reduktion auf *Teilnahme*, d. h. die bloße Anwesenheit in Programmen, konterkariert die weitergehenden Ansprüche, die mit *Teilhabe* verbunden sind. Das gilt für die eher im Bildungsbereich zu verortenden Diskurse ebenso wie für die stärker politisch akzentuierten Diskurse im angloamerikanischen Raum.²

Nun wäre die Vielfalt der Begriffe und Interpretationen weniger problematisch, stünde der Diskurs um „kulturelle Teilhabe“ nicht in einem Verwertungszusammenhang. Seit etwa 20 Jahren müssen Bildungs- und Erziehungsprozesse sich gesellschaftlich legitimieren und ihren Nutzen (oder wenigstens Wirkungen) nachweisen – PISA und die weitreichenden Konsequenzen auf verschiedenen Ebenen haben das deutlich dokumentiert. Im gleichen Maße wird von den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken erwartet, dass sie solche „Evidenz“ beschreiben können, ja mehr

1 Genaue Zahlen finden sich unter Deutscher Musikrat gGmbH (Hg.), <http://www.miz.org.statistiken.html> [20.12.2013].

2 Von dort wird auch in der Übersetzung der Begriff der Partizipation gelegentlich übernommen. Er erscheint dann angebracht, wenn tatsächlich stärker die politischen Dimensionen im Sinne von Macht herausgearbeitet werden (vgl. auch Mota & Figueireido, 2012).

noch: Steuerungswissen bereitstellen können. Die Begleitforschung zum JeKi-Programm³ verdeutlicht das ebenfalls. Der Druck auf die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ist hoch, Forschungsergebnisse zu bestimmten Zeiten an vorgeschriebenen Orten zu präsentieren und für die Praxis wirksam zu machen; dies markiert ein Ende unverbindlicher und selbstzweckhafter musikpädagogischer Forschung.

Für die Erforschung „kultureller Teilhabe“ ergibt sich nun die Anforderung, in Untersuchungsdesign und Instrumentenkonstruktion die Komplexität der Begriffe und Phänomene beizubehalten und nicht hinter den Stand der Wissenschaft zurückzufallen. Dieser Anforderung werden vorliegende Studien bislang selten gerecht. So wird z. B. bei Catterall, Chapleau & Iwanaga (1999) allein die *Teilnahme* an „music groups“ zur Bestimmung der Beteiligung herangezogen, ohne dass genauer deren Qualität oder auch musikalische Aktivitäten außerhalb dieser „music groups“ untersucht würden. Ähnliches gilt für Southgate & Roscigno (2009). Die selektive Perspektive lässt sich erklären, weil in vielen Studien Teilhabe „nur“ als unabhängige Variable für Wirkungszusammenhänge von Schulleistung, Gesundheit, Delinquenz, o.ä. gesehen wird.⁴ Bei Huth & Weishaupt (2009) wird lediglich „hochkulturelles Freizeitverhalten“ untersucht, doch muss man zugutehalten, dass diese Einschränkung bereits im Titel offengelegt wird. Andere Studien widmen sich von vornherein nur Teilaspekten musikbezogener Verhaltensweisen wie etwa dem Medienverhalten (Grgic & Züchner, 2013) oder dem in der Freizeit (zusammenfassend Heyer, Palentien & Wachs, 2011). So muss Neuland betreten werden, will man „kulturelle Teilhabe“ in einem umfassenderen Modell abbilden.

Das Forschungsprojekt WilmA

Das Forschungsprojekt WilmA, das an den Universitäten Bremen und Hamburg durchgeführt wird, setzt das Projekt SIGrun⁵ fort, in dem u.a. Muster kultureller Teilhabe bei Kindern in Grundschulen untersucht wurden und das im JeKi-Forschungsprofil gefördert wurde. In dieser Fortsetzung werden Schülerinnen und Schüler aus 6. und 7. Klassen befragt, die nur zum Teil in Grundschulen am JeKi-Instrumentalunterricht teilgenommen haben. Im Bremer Teilprojekt geht es darum, welche Formen „kultureller Teilhabe“ sich beschreiben und mit welchen Einflüssen sie sich in Verbindung bringen lassen. Im Folgenden wird die theoretische Basis dargestellt, auf der das bisher konzeptionelle „Modell musikalischen Involviertseins“ im Projekt WilmA entwickelt wurde.

3 Das umfangreiche Programm wird dokumentiert unter www.jeki-forschungsprogramm.de [30.12.2013].

4 Zusammenfassend bei Costa-Giomi (2012).

5 „**W**irkungen und **l**angfristige **E**ffekte **m**usikalischer **A**ngebote“ bzw. „**S**tudie zum **I**nstrumentalunterricht in **G**rundschulen“.

Grundlage hierfür ist zunächst ein weit gefasster Kulturbegriff, der also nicht auf Hochkultur begrenzt ist. Zwar müssen auch auf dieser Basis normative Entscheidungen getroffen werden, diese aber werden nicht vom „Gegenstand“ bestimmt, sondern von der Form des Umgangs damit und von der Qualität dieser Prozesse. Durch die Entscheidung für einen Kulturbegriff kann auf theoretischer Basis geklärt werden, woran eine Person teilhaben kann. Allerdings ist nicht nur die Frage relevant, woran jemand teilhat, sondern auch, in welchem „Maß“. Oft wird damit zusammenhängend von „gelungener“ oder „gelingender“ Teilhabe gesprochen, wobei vorgenommene normative Setzungen zum Vorschein kommen. Mehr oder weniger explizit orientieren sich gerade Entscheidungsträger im politischen Raum an diesem Kriterium, wenn es um Gestaltung und Steuerung z.B. im Bildungsbereich geht. Woran kann sich ein solches „Maß“ aber orientieren, wenn es als Entscheidungskriterium fungieren soll? Hieran schließt sich dann auch die Frage der Definitionsmacht an: Welche Person oder welche Institution setzt hier die entsprechenden Maßstäbe?⁶ Und wenn dann ein bestimmter Maßstab als erstrebenswert oder verbindlich gilt, steht zuletzt auch die Frage im Raum, welche Instanzen oder Institutionen einer Gesellschaft jedem Mitbürger ermöglichen, sein Recht auf Teilhabe in Anspruch zu nehmen.⁷ Die Vorstellung nämlich, dass Menschen an etwas teilhaben sollen und können, impliziert natürlich, dass dies für alle Menschen zutrifft.

Um sich den Antworten auf diese elementaren Fragen anzunähern, muss in einem ersten Schritt offengelegt werden, welche Auffassung von (Teilhabe-)Gerechtigkeit in der Auseinandersetzung eigentlich vorherrscht, sprich, welche Gerechtigkeitstheorie im Hintergrund postuliert wird (vgl. Vogt, 2009, S. 39f.; auch 2013b). Dies bleibt in der Diskussion um Teilhabe, sei es in der Wissenschaft oder im politischen Diskurs, häufig unklar.

Teilhabe und Teilhabegerechtigkeit

Meist ist es ein egalitaristischer Grundton, der den Debatten um Teilhabe und Teilhabegerechtigkeit mehr oder weniger explizit zugrunde liegt (Dabrock, 2010, S. 19). Dies beinhaltet unter Bezug auf John Rawls⁸ die Annahme, dass jeder Mensch bei prinzipieller Verfügbarkeit von Ressourcen die gleichen Chancen hat, diese Ressourcen zu nutzen. Für die gerechte Verteilung von Ressourcen müsste durch entsprechende Umverteilungen gesorgt werden. In diesem Sinne ließe sich gelungene Teil-

6 Speziell im angloamerikanischen Raum wird der Diskurs um diese Macht geführt (vgl. Wright & Davies, 2010).

7 Das Recht auf kulturelle Teilhabe wird von der UNESCO 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, S. 3f.).

8 John Rawls (1921–2002) gilt mit seinem Werk *A theory of justice* (1971) als Hauptvertreter der Strömung des liberalen Egalitarismus.

habe dann daran messen, ob jedes Mitglied einer Gesellschaft prinzipiell Zugang zu den gleichen Ressourcen hat.

Auch Programme wie der JeKi-Instrumentalunterricht beruhen implizit auf einer solchen Annahme, dass durch die Bereitstellung von kostenlosem bzw. sehr günstigem Instrumentalunterricht in der Grundschule mehr Teilhabegerechtigkeit hergestellt wird, indem auch Kindern aus finanzschwachen Familien der Zugang zum Instrument ermöglicht wird. In der Tat wird hier zunächst durch eine bewusste Ver- und Zuteilung von Ressourcen in diesem Sinne mehr Chancengerechtigkeit geschaffen. Uns scheint allerdings, dass unterschwellig erwartet wird, dass dieser gleiche Zugang zu gleichen Verhaltensweisen führt. Vor diesem Hintergrund ist auch die Studie aus der JeKi-Begleitforschung zu verstehen, die sich mit den Gründen für den Dropout aus dem JeKi-Programm befasst⁹ (Busch & Kranefeld, 2013).

Die Forderung nach einer gleichen Verteilung von Ressourcen, die streng egalitaristischen Ansätzen zugrunde liegt, lässt aber die Vielfalt individueller Nutzung von Musik sowie ihrer Bedingungen außer Acht: Musik erfüllt für die Menschen verschiedenste Funktionen und gerade im Hinblick auf Prozesse der Sozialisation und Identitätsbildung ist das je individuelle Bedürfnis nach Teilhabe sehr unterschiedlich. Insgesamt erscheint also ein egalitaristischer Begründungsrahmen als Basis der Diskussion um „kulturelle Teilhabe“ nicht hinreichend geeignet.

Um den Unzulänglichkeiten einer egalitaristischen Gerechtigkeitstheorie¹⁰ zu begegnen, greifen wir in unseren Überlegungen den „Capability Approach“ (Befähigungsansatz) auf. Dieser versucht, die oben beschriebenen Beschränkungen zu überwinden, indem die Perspektive des Individuums stärker einbezogen und der Fokus von der Ausstattung mit Ressourcen auf die individuellen Fähigkeiten zu ihrer Nutzung gelenkt wird. Der Ansatz wurde von dem indischen Ökonomen Amartya Sen¹¹ und der amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum¹² begründet und wird in den letzten Jahren zunehmend auch in pädagogischen Kontexten rezipiert und angewendet (Otto & Ziegler, 2010, S. 9; vgl. auch Schrödter, 2012).

9 Zumeist sind dies die Standardfaktoren wie sozioökonomischer Status, Sozialindex der Schule, Migrationshintergrund und/oder Geschlecht, die als Ursachen für das Ausscheiden aus Förderung interpretiert und ggf. negativ bewertet werden.

10 Die Gründe für die Nichteignung egalitaristischer Ansätze zur Untermauerung einer Diskussion um kulturelle Teilhabe sind vielschichtig, doch kann darauf hier nicht genauer eingegangen werden.

11 Der indische Ökonom und Philosoph Amartya Sen (*1933) beschäftigt sich mit Fragen der Armut und der Wohlfahrtsökonomie. Die aktuellste Ausarbeitung seiner Gerechtigkeitstheorie erschien 2009 auf Deutsch (Sen, 2009).

12 Die amerikanische Philosophin und Rechtswissenschaftlerin Martha Nussbaum (*1947) hat den Capability Approach gemeinsam mit Amartya Sen entwickelt. Ihre aktuellste Weiterentwicklung der Theorie erschien 2006 (Nussbaum, 2006).

Der „Capability Approach“ als Grundlage für die Erforschung von Teilhabe

Bereits 1979 hat Amartya Sen den „Capability Approach“ erstmals in seiner Schrift *„Equality of what?“* (Sen, 1979) skizziert. Dieser erste Entwurf stellte vor allem eine produktive Weiterentwicklung von John Rawls' *„Theorie der Gerechtigkeit“* (1971) dar und rückt die Frage nach dem „guten Leben“ bzw. nach einer „gelingenden Lebensführung“ in den Mittelpunkt.¹³

Sen postuliert, dass die Gleichverteilung von Ressourcen bzw. die Bereitstellung der sogenannten Primärgüter, von denen Rawls spricht, nicht ausreiche, um Gerechtigkeit herzustellen. Dies scheitere schon daran, dass das „Wesen der gerechten Gesellschaft“ nicht bestimmt werden könne (Sen, 2009, S. 38). Für Sen stehen nicht formale Regeln, sondern „tatsächliche Verwirklichungen und Errungenschaften“ (ebd.) im Mittelpunkt. Aufbauend auf dieser „Dichotomie zwischen einem auf *Regeln konzentrierten* und einem auf *Realisierungen konzentrierten* Verständnis von Gerechtigkeit“ (ebd.) entwickelt er die Idee der Befähigungsgerechtigkeit. Diese besagt, dass jeder Mensch, zusätzlich zu Ressourcen, auch über die entsprechenden Fähigkeiten (capabilities) verfügen müsse, die ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen real zu nutzen (functionings) und dass hierfür bestimmte soziale Bedingungen herrschen müssten (Sen, 1979, zusammengefasst nach Dabrock, 2010, S. 17ff.).

Nussbaum bezeichnet den Befähigungsansatz als „approach that focusses on human capabilities, that is, what people are actually able to do and to be, in a way informed by an intuitive idea of a life that is worthy of the dignity of the human being“ (Nussbaum, 2006, zit. nach Dabrock, 2010, S. 28). Hier wird zunächst das Ziel eines würdigen Lebens gesetzt, aber sowohl Sen als auch Nussbaum machen klar, dass nicht objektiv darüber entschieden werden kann, was darüber hinaus hinter den Konzeptionen des „Guten“ oder des „Gelingenden“ stehe. Es gehe vielmehr um die „Formulierung von grundlegenden Gelegenheiten und Befähigungen auf deren Ermöglichung Menschen Anspruch haben“ (Otto & Ziegler, 2010, S. 10f.).

Der „Capability Approach“ überlässt es dem Individuum selbst, zu entscheiden, was zu diesem Leben gehört – allerdings auf der Basis von Menschenrecht und Menschenwürde und ohne ein neo-liberales Eigenverantwortlichkeitsparadigma, das ggf. soziale Disparitäten noch verschärfen würde (Dabrock, 2010, S. 44). Es sei Aufgabe der Gesellschaft, die für die Realisierung dieser individuellen Wohlfahrtsoptionen notwendigen Grundvoraussetzungen bereitzustellen (vgl. Bartelheimer, 2008, S. 23 u.a.). Diese „[...] Orientierung des Ansatzes am Individuum und an individuellen Entwicklungsprozessen zeichne ihn [...] als geeignet für eine konstruktive Aneignung

13 Hier werden aristotelische Kategorien wieder aufgegriffen; dies vertiefen wir im Folgenden nicht, verweisen aber für eine musikpädagogische Auslegung des aristotelischen Konzeptes des Guten auf Vogt (2004). Zum aristotelischen Gedankengut innerhalb des Capability Approach vgl. Otto & Ziegler (2010, S. 9).

durch die Pädagogik aus“ (Heinrichs, 2010, S. 54). Die wichtigste Aufgabe von Bildung wäre vor dem Hintergrund des Fähigkeitsansatzes dann die Ausstattung der Mitglieder einer Gesellschaft mit (a) der Kompetenz, eine evaluative Haltung gegenüber der eigenen Lebensführung einzunehmen¹⁴ und sie (b) dazu zu befähigen, die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen real zu nutzen. Die individuellen Wohlfahrtsoptionen entstehen erst mit der Zeit, sind lebenslang veränderbar und werden zunehmend selbstbestimmt angestrebt und verwirklicht. Eine evaluative Haltung, die auf dieses Ziel ausgerichtet ist, kann natürlich im Kindesalter noch nicht so ausgeprägt sein wie im Erwachsenenalter.

„Selbstbestimmung setzt bei Personen eine gewisse Entfaltung ihrer Naturanlagen voraus, wobei diese Entfaltung nicht selbst wieder vollständig Gegenstand individueller Entscheidung sein kann. Aber auch im Hinblick auf Eigenschaften, die nicht konstitutiv sind für die Selbstbestimmungsfähigkeit, ist ein bestimmtes Basisniveau sicher zu stellen, bevor eine Person sinnvollerweise über eine weitere Realisierung entscheiden kann.“ (Steckmann, 2010, S. 109)

In manchen Fällen könnte dies auch bedeuten, dass „Fördern durch Fordern erreicht wird, auch wenn diese Implementierung [...] den Betroffenen nicht immer unmittelbar einleuchtet und ihnen bisweilen (sogar längerfristig) eher als Freiheitsbeschränkung denn -ermöglichung erscheint“ (Dabrock, 2010, S. 34).¹⁵ Dies erscheint im Fall von schulischer Grundbildung einleuchtend. So können viele Tätigkeiten (z.B. Lesen, Schreiben, aber auch Instrumentalspiel) erst durch die Ausführung ihrer selbst erworben und dementsprechend retrospektiv wertgeschätzt werden (Heinrichs, 2010, S. 59f.). Bildung hätte demnach auch als Aufgabe, durch die Ausstattung mit Befähigungen das Spektrum an wertzuschätzenden Tätigkeiten zu erweitern, und zwar auch auf solche Bereiche, die nicht automatisch jedermann zugänglich sind – hier ist allerdings Vorsicht geboten vor übermäßigem Paternalismus (Heinrichs, 2010, S. 62; Steckmann, 2010, S. 109). Im Rahmen der kulturellen Bildung ginge es dann darum, Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, zunehmend kompetent und informiert Entscheidungen über eigene Wohlfahrtsoptionen und damit verbundene Teilhabeformen zu treffen.¹⁶ Wir wollen nun versuchen, den Begriff der „kulturellen Teilhabe“ vor dem Hintergrund des „Capability Approach“ genauer zu bestimmen und dabei auch die dargestellten terminologischen Fragen zu berücksichtigen.

14 Zur evaluativen Haltung zur eigenen Lebensführung vgl. Heinrichs (2010, S. 59ff.). Eine evaluative Haltung zur eigenen Lebensführung ist Voraussetzung für die Entscheidungen darüber, was jeder für sich selbst als lohnenswert und gut erachtet.

15 Diese Aussage sollte keineswegs dahingehend interpretiert werden, dass der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten mit Zwang und gegebenenfalls gegen den Willen der Betroffenen forciert werden sollte. Es geht lediglich darum auszudrücken, dass der Wert mancher Lerninhalte für die Lernenden erst später nachvollziehbar und verständlich wird.

16 In der Konsequenz würde sich wohl der Charakter musikpädagogischer Arbeit in entsprechenden Programmen verändern müssen, ohne dass das hier vertieft werden kann.

Vom „Capability Approach“ zu einer Begriffsbestimmung von „kultureller Teilhabe“

Der Soziologe Peter Bartelheimer hat bereits 2007 den Begriff der allgemeinen sozialen Teilhabe auf der Basis des „Capability Approach“ bestimmt (Bartelheimer, 2007). Er bezeichnet Teilhabe als ein dynamisches Konzept, das unter Berücksichtigung zeitlicher und gesellschaftlicher Umstände sowie individueller Lebensverläufe betrachtet werden muss (ebd., S. 8). Der Begriff „dynamisch“ impliziert, dass es hier nicht um eine starre Definition gehen kann, sondern um eine begriffliche Fassung, die im Hinblick auf bestimmte Aspekte variabel und somit auch relativ frei von absoluten normativen Setzungen ist. Bartelheimers Versuch, der sich zunächst allgemein auf soziale Teilhabe bezieht, ist auf den Bereich der Kultur und speziell der Musik durchaus übertragbar.

- So bezeichnet er Teilhabe als „historisch relativ“ in dem Sinne, dass historische – und in unserem Fall kulturelle und sozioökonomische – Rahmenbedingungen die Formen und Inhalte von Teilhabe stets beeinflussen (Bartelheimer, 2008, S. 21).
- Zudem ist Teilhabe insofern durch „Mehrdimensionalität“ gekennzeichnet, als sie sich „erst durch das Zusammenwirken verschiedener Teilhabeformen ergibt“ (ebd.).
- Teilhabe ist „aktiv“, denn sie wird „durch soziales Handeln und in sozialen Beziehungen angestrebt und verwirklicht“ (ebd.). Die Beurteilung von Teilhabeformen und damit deren Beibehaltung, Anpassung, Veränderung oder Preisgabe beruht auf den gesellschaftlichen Erfahrungen der einzelnen Subjekte.
- Zuletzt ist Teilhabe „abgestuft“ in Bezug auf die individuellen Wohlfahrtsoptionen, denn jeder Mensch hat eigene Ansprüche an Formen und Intensität „kultureller Teilhabe“. So entstehen natürlicherweise auch Abstufungen ungleicher Teilhabe (ebd.).

Neben diesen vier Aspekten ist Teilhabe nach Bartelheimer „abhängig von äußeren Einflüssen, z.B. Zugang zu materiellen Ressourcen, und von individuellen Fähigkeiten“ (Bartelheimer, 2007, S. 9).

In dieser Konzeption von Teilhabe werden die materiellen Forderungen egalitaristischer Ansätze um die Komponente des Subjektes mit seinen Fähigkeiten und Wohlfahrtsoptionen ergänzt.

Dass jeder Mensch selbst über seine Wohlfahrtsoptionen entscheidet, entschärft die Problematik der Fragen nach Maß und Definitionsmacht in Bezug auf „gelingende Teilhabe“. Es impliziert jedoch nicht, dass die Mitglieder einer Gesellschaft einfach sich selbst überlassen werden sollten – letztlich, so fordert es auch der „Capability Approach“, sei es Aufgabe von Staat und Gesellschaft, gewisse Grundbedingungen zu schaffen. Sind diese gegeben, so gilt:

„Das aus der Perspektive des Capabilities-Ansatzes entscheidende Maß ist mithin die Reichweite und Qualität des Spektrums sowie die Menge effektiv realisierbarer, hinreichend voneinander unterscheidbarer Möglichkeiten und Fähigkeiten von Menschen, für ihre eigene Konzeption eines guten Lebens wertvolle Handlungen und Daseinszustände realisieren zu können. Dieses Maß ist empirisch mess- und rekonstruierbar.“ (Otto & Ziegler, 2010, S. 12)

Gelungene „kulturelle Teilhabe“ wäre dann, wenn Menschen diejenigen Teilhabeformen realisieren können, die ihnen als wertvoll und erstrebenswert für die eigene Lebensführung erscheinen – im Umkehrschluss kann es ein gänzlich objektives Maß für „gelungene Teilhabe“ dann nicht mehr geben; die Intensität von Förderung und die Formen der Gestaltung von Teilhabe müssen immer wieder neu gesellschaftlich verhandelt werden:

„...human beings fundamentally have to choose their own conception of the good, and should not have it assigned to them paternalistically. In this context, both Sen and Nussbaum emphasize the importance of consensual negotiation, pointing out that the only way to make normative claims objective is through mutual agreement between moral subjects and the sharing of beliefs.“ (Andresen & Fegter, 2011, S. 9)

Für die empirische Erforschung von Teilhabe hat dies die Konsequenz, dass eine rein „mengenmäßige“ Erfassung von Teilhabe, z.B. über die Anzahl der besuchten Konzerte, Erlernen eines Instrumentes oder Mitgliedschaft in einer Musikgruppe, nicht mehr ausreichend ist. Stattdessen ist nach „Reichweite und Qualität“ der Teilhabe (Otto & Ziegler, s.o.) zu fragen. Dazu aber gehört notwendigerweise die subjektive Einschätzung der eigenen Teilhabe bezogen auf die individuellen Wohlfahrtsoptionen. Hierauf wird später zurückzukommen sein.

Ein Beispiel mag die Verschiebung der Perspektive verdeutlichen. Interpretiert man das Ausscheiden aus musikalischen Förderprogrammen vor dem Hintergrund des „Capability Approach“ anstatt im Lichte eines egalitaristischen Ansatzes, so würden zusätzlich zu materiellen Aspekten andere, komplexere Begründungsmuster an Bedeutung gewinnen: u. U. könnten Kinder die Teilnahme an dem Programm als eine Art Bevormundung oder Zwang empfinden – dies könnte etwa im Hamburger JeKi-Modell der Fall sein, wo die Schülerinnen und Schüler über die gesamte Grundschulzeit nicht aus dem Programm aussteigen können. Auch jene Kinder, die von Seiten der Eltern bereits vor Beginn des JeKi-Programms intensive musikalische Förderung erfahren haben, könnten den Unterricht als eine zusätzliche, unnötige Last empfinden. Auch könnte es Kinder geben, für die kein Instrument angeboten wird, das ihren individuellen Bedürfnissen entspricht. Klassische Musik mit spezifischen Alltagspraktiken und Präsentationsformen mag schließlich in bestimmten marginalisierten Milieus dysfunktional sein bzw. so gesehen werden. All diese Gründe führten dazu, dass das individuelle Wohlbefinden eingeschränkt wird und „kulturelle Teilhabe“, hier im Bereich Musik, keinen Zugewinn erfährt bzw. nicht als „gelungen“ bezeichnet werden kann.

„Kulturelle Teilhabe“ im Bereich Musik – ein Modell musikalischen Involviertseins

Im Prozess gesellschaftlicher Verhandlung über die Förderung und Gestaltung von Teilhabe verlangen sowohl Entscheidungsträger als auch die Gesellschaft empirisch abgesichertes Wissen. Um „kulturelle Teilhabe“ im Bereich Musik empirisch fassbar zu machen, haben wir für das Projekt WilmA die folgende, vorläufige Begriffsbestimmung erarbeitet:

Auf der Basis des „Capability Approach“ und dessen Konkretisierung von Bartelheimer sowie vor dem Hintergrund eines weit gefassten Kulturbegriffs verstehen wir „kulturelle Teilhabe“ im Bereich Musik folgendermaßen:

- Sie umfasst alle *aktiven und passiven Umgangsweisen mit Musik* in formalen, non-formalen und informellen Kontexten, die ein Individuum ausübt.
- Dabei gelten die von Bartelheimer angeführten Kriterien (historisch relativ, mehrdimensional, aktiv, abgestuft und dynamisch).
- Sie ist dann als gelungen zu bezeichnen, wenn individuelle Wohlfahrtsoptionen in diesem Bereich in einem angemessenen Maß¹⁷ realisiert werden können und wenn umgekehrt realisierte Teilhabeformen diesen Wohlfahrtsoptionen nicht widersprechen.

Dadurch wird der Teilhabebegriff um eine Qualitätsdimension erweitert, die neben den Angeboten als objektive Konditionen zusätzlich die individuelle Zufriedenheit mit der je realisierten Teilhabe in den Fokus rückt. Dabei ist es wichtig, dass es hier nicht um prinzipiell mögliche Dinge, sondern um tatsächlich Umgesetztes geht: „...*the actual possibilities of being that individuals are able to choose from*“ (Andresen & Fegter, 2011, S. 9). Diese Perspektive ist für musikpädagogische Fragestellungen vielversprechend. Mit diesen Überlegungen im Zusammenhang steht das „well-being“-Konzept, in dem es um das „Wohlbefinden“ von Individuen bzw. Gesellschaften geht.

Exkurs: „well-being“

Seit den späten 1960er Jahren hat die Erforschung der sogenannten „social indicators“ immer mehr an Bedeutung gewonnen. Diese Indikatoren stellen in Anbetracht der Feststellung, dass trotz steigenden Wohlstands der Gesellschaften deren Wohlbefinden („well-being“) abnehmen kann, eine wichtige Weiterentwicklung der Instrumente dar: „There was an explicit need of social indicators with the purpose of getting an idea how well-off people are.“ (Exenberger & Juen, 2014, S. 1). Für die Be-

¹⁷ „angemessen“ misst sich hier am gesellschaftlichen Konsens (s.o. oben; Andresen & Fegter, 2011, S. 9).

schreibung und Erfassung von Lebensqualität und des damit verbundenen „well-beings“ der Menschen leistete Sens „Capability Approach“ entscheidende Impulse (vgl. Martinetti, 2000). „Social indicators“ erfassen je nach Konzeption unterschiedliche Lebensbedingungen: Über die materiellen Bedingungen hinaus gehören dazu Gesundheit, soziale Beziehungen usw. Seit der Ergänzung der „social indicators“ um zusätzliche, subjektive Indikatoren durch Andrews & Wilthey (1976) wurde auch das „well-being“-Konstrukt an sich zunehmend konkreter.¹⁸

Trotz unterschiedlichster Ansätze der Konzeptualisierung im theoretischen wie im empirischen Bereich kann allgemein festgestellt werden, dass das „well-being“ (a) ein mehrdimensionales Konstrukt ist, das von vielen Faktoren bestimmt ist und (b) immer kontextabhängig betrachtet werden muss (vgl. Calestani, 2013; Exenberger & Juen, 2014; Holder, 2012). Es ist nicht gleichzusetzen mit einem hedonistischen Glücks- oder Vergnügungsbegriff sondern ist dann positiv ausgeprägt, wenn die objektiven Lebensbedingungen als günstig wahrgenommen und individuelle Wohlfahrtsoptionen optimal realisiert werden können. Wir fassen das subjektive „well-being“ als „a person’s evaluation of his or her life“ auf (vgl. Exenberger & Juen, 2014, S. 7); es kann sowohl übergreifend als auch domänenspezifisch sein (vgl. Diener et al., 1999, zit. nach Exenberger & Juen, 2014, S. 7).

Forschungsmethodologisch gibt es zahlreiche Annäherungen an das Konstrukt (vgl. Andresen & Fegter, 2011). Sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren werden eingesetzt. Dabei steht oftmals die grundsätzliche Frage im Raum, ob die Faktoren, die im anvisierten Kontext das „well-being“ bestimmen, von außen oder unter der konkreten Einbindung der jeweiligen Zielgruppe bestimmt werden (vgl. z.B. Al-Janabi et al., 2012; Biggeri et al., 2006 für den partizipatorischen Ansatz). Zudem stehen „well-being“-Indizes, die auf der Basis der Bevölkerungsstatistik errechnet und beispielsweise auf Länderebene aggregiert werden (z.B. Bradshaw & Richardson, 2009) neben solchen Instrumenten, über die die Zielgruppe ganz direkt befragt werden kann (z.B. Cummins & Lau, 2005; Huebner, 1991; Casas et al., 2012).

„Musikalisches Involviertsein“

Wir bezeichnen unser Modell musikkultureller Teilhabe als ein „Modell musikalischen Involviertseins“, um zu verdeutlichen, dass wir bisherigen Auffassungen von Teilhabe eine neue Dimension, die des subjektiven „well-beings“, hinzufügen. Dadurch sollen Rückschlüsse auf die Passung der Teilhabe mit den je individuellen Wohlfahrtsoptionen gezogen werden. „Involviertsein“ impliziert auf begrifflicher Ebene diese zusätzliche Bedeutungsdimension im Sinne des aktiven Beteiligt- und

18 Die begriffliche Verwendung ist allerdings nach wie vor uneinheitlich: An vielen Stellen werden „well-being“, „happiness“, „quality of life“ und „satisfaction“ gleichgesetzt, während sie an anderen Stellen explizit voneinander abgegrenzt werden. Mitunter ist dafür die jeweilige philosophische Fundierung entscheidend (s. Exenberger & Juen, 2014, S. 6f.).

emotionalen Eingebundenseins. Der Begriff des „Involviertseins“ ist klarer und konkreter als der Begriff der „Teilhabe“ auf das Subjekt gerichtet, das selbstbestimmt in gesellschaftliche Teilhabeprozesse eingebunden ist. Wir greifen damit zudem zurück auf englischsprachige Forschungsliteratur zum Thema „participation“, in der die Termini „involvement/engagement in music“ und „musical involvement“ häufig verwendet werden (vgl. z.B. Southgate & Roscigno, 2009; Pitts, 2009).

„Musikalisches Involviertsein“ – Konzeptualisierung und Modellierung

Die Auffassung von „Kultureller Teilhabe“ im Bereich Musik als „musikalisches Involviertsein“ im o.g. Sinne erlaubt es nun, dieses Involviertsein in ein Modell mit mehreren Dimensionen¹⁹ zu fassen. Ein erstes Modell wurde bereits im Rahmen der Studie SIGrun entwickelt und von Lehmann-Wermser (2013b) vorgestellt. Danach ist musikalisch involviert,

- wer sich aktiv und/oder rezeptiv mit kulturellen Phänomenen beschäftigt,
- in seinen kulturellen Aktivitäten häufig auf Erwerb von Expertise ausgerichtet ist,
- finanzielle und zeitliche Ressourcen einsetzt,
- sich in seiner Mediennutzung kompetent und reflexiv zeigt.

Das „musikalisches Involviertsein“ kann zahlreiche Facetten annehmen und manifestiert sich zunächst in einer bestimmten Kombination musikalischer Umgehensweisen. Für die erste konzeptionelle Fassung unseres Modells wurden die o.g. vier Dimensionen um weitere Dimensionen erweitert, um so ein möglichst breites Spektrum musikalischer Praxen erfassen zu können.²⁰ Wir gehen also zunächst davon aus, dass das musikalisches Involviertsein bei Kindern und Jugendlichen sich anhand verschiedener musikalischer Gebrauchspraxen beschreiben lässt, die die unterschiedlichen aktiven und passiven Umgehensweisen mit Musik widerspiegeln (Hauptdimension des Modells).

Die Ausprägung dieser Teilbereiche innerhalb des Involviertseins ist zudem abhängig von verschiedenen Einflussfaktoren wie z.B. dem sozioökonomischen Status, dem kulturellen Hintergrund, dem Geschlecht und dem Unterstützungsverhalten der Eltern. Während die ersten drei Faktoren in der Forschung zur „kulturellen Teilhabe“ häufig mit einbezogen werden, liegen zum Einfluss der Eltern und der musikbezoge-

19 Der Begriff der Dimension ist hier nicht im psychologischen Sinne zu verstehen; vielmehr spiegelt er die Mehrdimensionalität und den Facettenreichtum des Involviertseins im Sinne der Begriffsbestimmung durch Bartelheimer wider (s.o.).

20 Das Modell ist zum jetzigen Zeitpunkt überwiegend theoriebasiert und kann weder weitergehende Gültigkeit noch empirische Überprüfbarkeit beanspruchen.

nen familialen Interaktion auf langfristiges musikalisches Involviertsein nur wenige Ergebnisse vor (vgl. Pape, 2013). Im Fall der Studie WilmA, in der wir Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 6 und 7 befragen, wird auch die Teilnahme am JeKi-Unterricht in der Grundschule als Einflussfaktor auf das spätere musikalisches Involviertsein mit einbezogen, während dieser natürlich in der Grundschulzeit einen eigenen Teilbereich musikalischen Involviertseins darstellt (Lehmann-Wermser, Busch & Schwippert, i. Vorb.).

Um bewerten zu können, ob das musikalisches Involviertsein als „gelungene Teilhabe“ bezeichnet werden kann, wird zuletzt auch das oben bereits erwähnte Maß für die Beurteilung des Verhältnisses der individuellen Wohlfahrtsoptionen zur realisierten Teilhabe einbezogen („well-being“-Dimension).

Die folgende Abbildung stellt das konzeptionelle Modell schematisch dar.

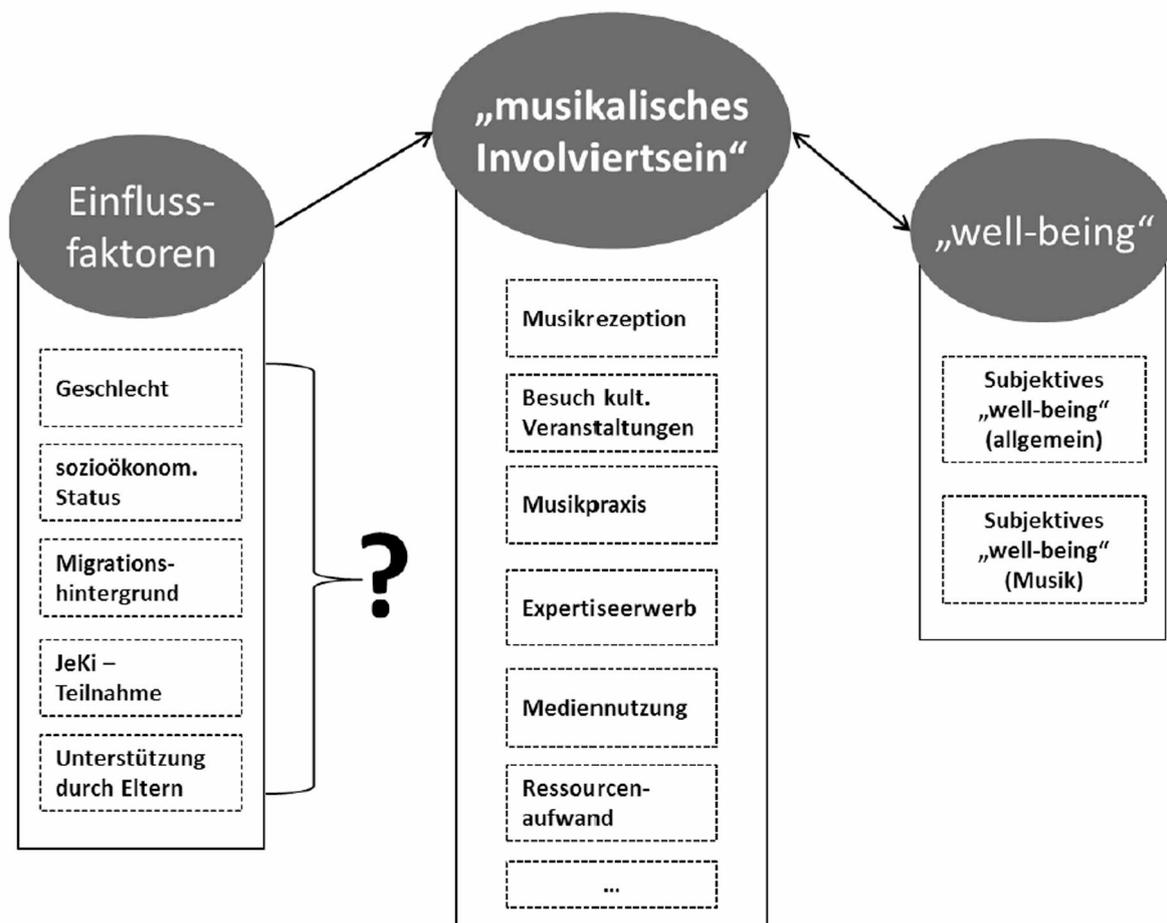


Abb. 1: Modell „musikalisches Involviertseins“ aus dem Projekt WilmA, 2013

Operationalisierung des Modells

Für die Studie WilmA wurde das vorläufige Modell im Rahmen eines quantitativen Studiendesigns in Form eines Fragebogens operationalisiert, mit dem im Herbst 2013 ca. 680 Kinder an Schulen in Hamburg und Nordrhein-Westfalen befragt wurden.

Während für die Dimension der Einflussfaktoren zahlreiche validierte Erhebungsinstrumente zur Verfügung stehen (z.B. aus PISA und IGLU), die den allgemeinen Gütekriterien entsprechen und für die damit auch entsprechende Vergleichswerte vorliegen, gestaltet sich die Operationalisierung der Dimensionen musikalisches Involviertsein und subjektives „well-being“ komplexer.

Für die Hauptdimension des Involviertseins wurden zunächst vorhandene Items übernommen und ggf. adaptiert. Eigene Items wurden zusätzlich entwickelt. Dies soll hier am Beispiel der Mediennutzung exemplarisch dargestellt werden: Die im Jahr 2012 erschienene Studie „Klangraum Internet“ (Schorb, 2012) sowie die Ergebnisse der periodisch erscheinenden JIM/KIM-Studien (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2012) stellen umfangreiche Ergebnisse zur allgemeinen und musikspezifischen Mediennutzung Jugendlicher zur Verfügung. Aus diesen beiden Studien sowie aus der Studie MediKuS (Grgic & Züchner, 2013) konnten mit Einwilligung der Autoren Items übernommen werden. Um dies für unsere Zwecke zu differenzieren, unterscheiden wir in Anlehnung an Baacke (1999) rezeptive, interaktive und produktive musikbezogenen Mediennutzungsformen. Der Bereich der Mediennutzung wird mit insgesamt 12 Items erfasst.

Eine analoge Vorgehensweise wurde für weitere Teilbereiche gewählt (z.B. für Prozesse informellen Musikkernens), während für andere Bereiche deskriptive Einzelitems verwendet werden (Mitgliedschaft in schulischen und außerschulischen Musikensembles, musikalische Aktivitäten in der Freizeit etc.). Inwieweit sich dieses Modell bestätigen lässt, ist allerdings erst nach der zweiten Erhebungswelle im Herbst 2014 zu sagen.

Für die Dimension des „well-beings“, die erst in der zweiten Projektphase eine größere Rolle spielt, wurde die folgende Vorgehensweise gewählt: Da das subjektive „well-being“ stets allgemeine sowie domänenspezifische Aspekte umfasst, wird zum zweiten Erhebungszeitpunkt 2014 zum einen die „Personal well-being“ Skala von Cummins und Lau (2005) eingesetzt. Diese umfasst acht Items. Um das „well-being“ zusätzlich domänenspezifisch, also für das musikalische Involviertsein, abzubilden, werden in Anlehnung an Al-Janabi et al. (2012) und Ootegem & Verhoftstadt (2012) weitere Items entwickelt; beide Studien basieren auf dem „Capability Approach“.

Im Projekt WilmA erfolgt die Entwicklung der Items im Rahmen einer qualitativen Studie, in der mittels Gruppeninterviews mit Sechstklässlern altersspezifisch rekonstruiert wird, welche Aspekte hier relevant sind. Als Orientierung wird neben der Skala von Cummins & Lau (2005) zusätzlich die von Huebner (1991) entwickelte „Student's life satisfaction scale“ herangezogen.

Fazit und Ausblick

Die oben dargestellte Auffassung von „kultureller Teilhabe“ im Bereich Musik als „musikalisches Involviertsein“, die auf der Basis des „Capability Approach“ theoretisch hergeleitet wurde, soll die einleitend genannten begrifflichen Unzulänglichkeiten überwinden. Hierdurch wird auch forschungspragmatisch ein konkreter Zugang möglich. Vor allem der Bezug auf den „Capability Approach“ stellt dabei im musikpädagogischen Kontext ein Novum dar, denn die bisherige Auffassung von Teilhabe wird um eine neue Dimension, die der individuellen Wohlfahrtsoptionen und des damit verbundenen „well-beings“, erweitert. Wir halten diese Perspektive für vielversprechend, weil die Evaluation musikalischer Förderprogramme damit differenzierter und genauer auf jugendliche Lebenswelten in gegenwärtigen, postmodernen Gesellschaften zugeschnitten werden kann. Gegebenenfalls ergeben sich hier zudem auch neue Perspektiven für die Erforschung kultureller Teilhabe im Bereich Musik insgesamt (z.B. als Ergänzung derjenigen Forschungsfragen, die sich basierend auf Bourdieu mit dem Thema Distinktion befassen oder auch im Bereich der Musikgeragogik).

Literatur

- Al-Janabi H. et al. (2012). Development of a self-report measure of capability wellbeing for adults: the ICECAP-A. *Quality of life research: an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 21(1), 167–176.
- Andresen, S. & Fegter, S. (2011). Children Growing Up in Poverty and Their Ideas on What Constitutes a Good Life: Childhood Studies in Germany. *Child Indicators Research* 4(1), 1–19.
- Andrews, F. & Wilthey, S. B. (1976). *Social Indicators of Well-being: Americans' Perceptions of Life Quality*. New York: Plenum Press.
- Baacke, D. (Hrsg.) (1999). *Handbuch Medien: Medienkompetenz: Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe: Ein soziologischer Beipackzettel. Arbeitspapier der Friedrich-Ebert-Stiftung, Fachforum Analysen und Kommentare 1*. Berlin. <http://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf> [30.12.2013].
- Bartelheimer, P. (2008). Was bedeutet Teilhabe? *Kulturelle Bildung. Reflexionen, Argumente, Impulse*, 2, 21–23.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner.
- Biggeri et al. (2006). Children conceptualizing their Capabilities: Results of a Survey Conducted during the First Children's World Congress on Child Labour. *Journal of human development*, 7(1), 59–83.
- Bradshaw, J. & Richardson, D. (2009). An Index of Child Well-Being in Europe. *Child Indicators Research*, 2(3), 319–251.

- Bromley, R. et al. (Hrsg.) (1999). *Cultural studies: Grundlagentexte zur Einführung*. Lüneburg: zu Klampen.
- Busch, Th. & Kranefeld, U. (2013). Wer nimmt an JeKi teil und warum: Programmteilnahme und musikalische Selbstkonzepte. In JeKi-Forschungsschwerpunkt Koordinierungsstelle (Hrsg.), *Broschüre des Forschungsschwerpunktes JeKi* (S. 46–49). Berlin: BMBF.
- Calestani, M. (2013). *An Anthropological Journey into Well-Being. Springer briefs in well-being and quality of life research*. Dordrecht: Springer.
- Casas, F. et al. (2012). Personal Well-Being among Spanish Adolescents. *Journal of Social Research & Policy*, 3(2), 19–45.
- Catterall, J., Chapleau, R. & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theater arts. *Champions of change: The impact of the arts on learning*, 1–18.
- Costa-Giomi, E. (2012). Music Instruction and Children's Intellectual Development: The Educational Context of Music Participation. In R. MacDonald, G. Kreutz & L. Mitchell (Hrsg.), *Music, health, and wellbeing* (S. 339–355). Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, R. A. & Lau, A. D. (2005). *Personal Wellbeing Index – School Children (PWI-SC)*. 3rd Edition. <http://www.deakin.edu.au/research/acqol/iwbg/wellbeing-index/index.php> [10.03.2014].
- Dabrock, P. (2010). Befähigungsgerechtigkeit als Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.) (S. 17–53). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Bundestag (2007). Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000. dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf [28.12.2013].
- Exenberger, S. & Juen, B. (2014). *Well-Being, Resilience and Quality of Life from Children's Perspectives. A Contextualized Approach. Springer briefs in well-being and quality of life research*. Dordrecht: Springer.
- Grgic, M. & Züchner, I. (2013). *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und was ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie*. München: Juventa.
- Hammel, L. (2007). Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik. Versuch eines Literaturberichts. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1–21.
- Heinrichs, J.-H. (2010). Capabilities: Egalitaristische Vorgaben einer Maßeinheit. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.) (S. 54–68). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Heyer, R., Palentien, Chr. & Wachs, S. (2011). *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Holder, M. D. (2012). *Happiness in children: Measurement, correlates and enhancement of positive subjective well-being. Springer briefs in well-being and quality of life research*. Dordrecht: Springer.
- Huebner, E. S. (1991). Initial Development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231–240.

- Huth, R. & Weishaupt, H. (2009). Bildung und hochkulturelle Freizeitaktivitäten. *Journal for educational research online*, 1(1), 224–240 [28.12.2013].
- Lehmann-Wermser, A. (2013a). Music Education in Germany: On Politics and Rhetoric. *Arts Education Policy Review*, 114(3), 126–134.
- Lehmann-Wermser, A. (2013b). Kulturelle Teilhabe ermöglichen? Über die Schwierigkeit ein populäres Konstrukt empirisch forschend zu erfassen. In St. Dressler-Zöllner & Chr. Khittl (Hrsg.), *Musikbuch wissenschaftlich – pädagogisch – politisch. Festschrift Arnold Werner-Jensen zum 70. Geburtstag* (S. 97–116). Essen: Die Blaue Eule.
- Lehmann-Wermser, A., Busch, V. & Schwippert, K. (Hrsg.) (i.V.). *Grundschul Kinder lernen ein Instrument. Die SIGrun-Studie*. Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A. & Jessel-Campos, C. (2013). Aneignung von Kultur: Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik. In A. Hepp & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Transformationen des Kulturellen. Prozesse des gegenwärtigen Kulturwandels* (S. 131–146). Wiesbaden: Springer.
- Martinetti, E. C. (2000). A multidimensional assessment of well-being on Sen's functioning approach. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 108(2), S. 207–239.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012). *JIM-Studie 2012. Jugend, Information, (Multi-)Media: Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. <http://www.mpfs.de/index.php?id=527> [29.11.2013].
- Merkens, A. (2002). Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens. Zur Hegemonie postfordistischer Bildung. In F. Haug & J. Meyer-Siebert (Hrsg.), *Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus; Festschrift für Frigga Haug anlässlich ihrer Verabschiedung von der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik* (S. 171–182). Hamburg: Argument.
- Mota, G. & Figueireido, S. (2012). Initiating Music Programs in New Contexts. In Search of a Democratic Music Education. In G. McPherson & G. Welch (Hrsg.), *Oxford Handbook of Music Education*, 1 (S. 187–204). New York: Oxford University Press.
- Nünning, A. (2013). Zur Vielfalt der Kulturbegriffe und deren Relevanz für Identität und Bildung. In S. Gies & F. Heß (Hrsg.), *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung*. Innsbruck: Helbling.
- Nussbaum, M. C. (2006). Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership. *The Tanner lectures on human values*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Ootegem, L. & Verhoftstadt E. (2012). Using Capabilities as an Alternative Indicator for Wellbeing. *Social Indicators Research*, 106(1), 133–152.
- Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2010). Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. (S. 9–16). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Pape, W. (2013). Familiäre musikalische Sozialisation. In R. Heyer, S. Wachs & C. Palentien (Hrsg.), *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation* (S. 219–248). Wiesbaden: Springer.
- Pitts, S. (2009). Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, 26(3), 241–256.

- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford Paperbacks.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2012). Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias, *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 108–114). München: kopaed.
- Schorb, B. (Hrsg.) (2012). *Klangraum Internet.: Report des Forschungsprojektes Medienkonvergenz Monitoring zur Aneignung konvergenter Hörmedien und hörmedialer Online-Angebote durch Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren, 12*. Leipzig: SLM.
- Schrödter, M. (2012). Wohlergehensfreiheit – Welche Lebenschancen brauchen junge Menschen? Der Capabilities-Ansatz als möglicher Orientierungsrahmen. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias, *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 262–268). München: kopaed.
- Schwanenflügel, L. von & Walther, A. (2012). Partizipation und Teilhabe. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & Wolfgang Zacharias, *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 274–278). München: kopaed.
- Sen, A. (1979). *Equality of What? The Tanner Lecture on Human Values*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Sen, A. (2009). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: dtv Sachbuch.
- Southgate, D. E. & Roscigno V.J. (2009). The Impact of Music on Child Achievement. *Social Science Quarterly* 90(1), 4–21.
- Steckmann, U. (2010). Autonomie, Adaptivität und das Paternalismusproblem – Perspektiven des Capability Approach. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. (S. 90–115). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- UNESCO (2006). *Leitfaden für kulturelle Bildung. Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert*. Paris.
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1–17. <http://home.arcor.de/zfkm/vogt7.pdf> [30.12.2013].
- Vogt, J. (2009). Gerechtigkeit und Musikunterricht. Eine Skizze. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 39–53. <http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf> [30.12.2013].
- Vogt, J. (2013a). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1–19. <http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf> [30.12.2013].
- Vogt, J. (2013b). Schwierige Gleichheit. Vom Nutzen gerechtigkeitsphilosophischer Überlegungen für die Musikpädagogik. In S. Gies & F. Heß (Hrsg.), *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung* (S. 45–58). Innsbruck: Helbling.
- Wright, R. & Davies, B. (2010). Class, Power, Culture and the Music Curriculum. In R. Wright (Hrsg.), *Sociology and Music Education* (S. 35–50). Farnham und Burlington: Ashgate.

Andreas Lehmann-Wermser & Valerie Krupp
Universität Bremen
Institut für Musikwissenschaft & Musikpädagogik
Postfach 330 440
D-28334 Bremen
lehmann-wermser@uni-bremen.de; krupp@uni-bremen.de