

Tanja Hienen, Veronika Busch, Eva Schurig &
Andreas Lehmann-Wermser

Musikalisch-kulturelle Teilhabe junger Erwachsener und der Einfluss schulischer Bildungsangebote

Eine qualitative Studie aus einer Befähigungsperspektive

Impact of School Based Musical Programmes on Music Cultural Participation of Young Adults. A Qualitative Study Following the Capability Approach

This qualitative study contributes to the sparse research on musical participation of young adults by exploring long-term impact of former musical practices on current ones. Based on the capability approach, semi-structures interviews with 31 academic and vocational students were conducted focusing on current and former musical practices in- and outside of school as well as the satisfaction with them. The musical biography of one participant is discussed in relation to the results of the whole sample. Findings indicate a striking impact of former musical practices and the importance of wellbeing for displaying agency. But even practices formerly not aimed by participants themselves can lead to genuine musical participation. In fostering pupils' lifelong musical participation school teachers appear to be very important.

1. Einleitung

Kulturelle Teilhabe in musikbezogenen Kontexten wird durch Programme wie *JeKits*¹ oder *Kultur macht stark* gefördert. Solche Programme zielen darauf, Kindern und Jugendlichen mit geringeren Zugangschancen musikalisch-kulturelle Teilhabe zu ermöglichen und damit Ungleichheiten zu reduzieren.

1 *JeKits (Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen)* ist ein musikalisches Förderprogramm, das Kindern in Grund- und Förderschulen Zugänge zu musikbezogenen Praktiken bietet. Mit *Kultur macht stark* werden außerschulische Kulturprojekte für Kinder und Jugendliche gefördert, um Bildungschancen zu erhöhen und die Persönlichkeitsentwicklung zu stärken.

Während für das Kindes- und Jugendalter sowohl die Art der musikalisch-kulturellen Teilnahme (z.B. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS), 2020; Wolfert & Leven, 2019) als auch die Teilhabe beeinflussenden Faktoren (z.B. Beisiegel & Krupp, 2021; Grgic & Züchner, 2013) oftmals im Mittelpunkt der Forschung standen, ist bisher international wenig (z.B. VanWeelden & Walters, 2004; Pérez-Moreno & Carrillo, 2020) und national nicht bekannt, inwieweit schulische Bildungsangebote junge Menschen nach der Absolvierung der Pflichtschulzeit nachhaltig in ihrer musikbezogenen Teilhabe beeinflussen. Die Lebensphase nach der Schulzeit ist von Veränderungen gekennzeichnet (Friebertshäuser, 2008). Diese zeigen sich auch in Bezug auf musikbezogene Praktiken, denn mit dem Ende der Pflichtschulzeit entfallen zumeist die bisherigen institutionell oder privat organisierten Angebote. In der vorliegenden Studie wird untersucht, inwieweit sich nach der Schulzeit offenbart, welchen ihrer in der Pflichtschulzeit ausgeübten musikbezogenen Praktiken junge Erwachsene einen besonderen Wert beimessen und inwiefern sie sich daher bei der Neuorganisation und Neuorientierung um diese Praktiken bemühen. Hierbei soll ein besonderer Fokus auf dem möglichen Einfluss schulischer Bildungsangebote liegen.

2. Theoretische Rahmung und Forschungsstand

2.1 Teilhabe und Capability Approach

„Die Teilhabe an Musik und damit die Teilhabe an einem Teilbereich von Kultur [...] sollte jedem Menschen weitestgehend ermöglicht werden. Sie dürfte zwar kein Garant für ein gelingendes Leben sein, aber zumindest zeitweise und zumindest in bestimmbareren Bereichen zu einem solchen beitragen“ (Schatt, 2020, S. 29).

Teilhabe zeichnet gegenüber einer Teilnahme ein gewisser subjektiv wahrgenommener Mehrwert aus (Krupp-Schleußner, 2016). Neben diesem „*Blickwinkel des Individuums*“ (Bartelheimer et al., 2020, S. 44; Herv. i. O.) sind auch gesellschaftliche Bedingungen, die Teilhabe ermöglichen oder einschränken, relevant (vgl. ebd., S. 45ff.). Teilhabe kann nur über gewisse Zeitspannen hinweg in Gänze beurteilt werden, denn „erst eine biografische Perspektive kann zeigen, wie Teilhabeeinschränkungen und gelingende Teilhabe über die Lebensphase hinauswirken, in der sie erlebt werden, wie Benachteiligungen oder Vorteile im Lebensverlauf kumulieren und wie sich Spielräume der Lebensführung erweitern oder verengen“ (ebd., S. 36).

Den theoretischen Rahmen für die vorliegende Studie bildet der *Capability Approach* (CA) nach Sen (u.a. 1980; 1999), der innerhalb der musikpädagogischen Forschung unter anderem von Krupp-Schleußner (2016) und Cameron (2012) eingebracht wurde. Der CA fragt nach dem für das Individuum guten Leben und nach Teilhabe(-Gerechtigkeit). Der Ansatz fokussiert zunächst den Möglichkeits-

raum einer Person (*capability*), der sich aus individuellen (z. B. Unterstützung im Elternhaus), sozialen (z. B. Angebot an Musikprogrammen) und umweltspezifischen (z. B. coronabedingte Umstände) Umwandlungsfaktoren sowie Ressourcen (z. B. Besitz eines Musikinstrumentes) und Rechten einer Person zusammensetzt (Robeyns, 2017). Auf der Grundlage dieser *capability* soll gemäß Sen eine Person frei entscheiden können, ob und welche Handlung (z. B. das Erlernen eines Musikinstrumentes) sie gerne ausüben möchte, was nach Krupp-Schleußner (2016) als individuelle Lebensvorstellung bezeichnet werden könnte. Eine Person benötigt ein Mindestmaß an *freedom*², das sich aus ihrem individuellen Möglichkeitsraum ergibt (Robeyns, 2005). Inwieweit eine Person schließlich beim Erreichen des selbstgesteckten Ziels beteiligt ist, wird mit dem Konstrukt der *agency* erfasst. Unter einer Person, die *agency* zeigt, versteht Sen „someone who acts and brings about change, and whose achievements can be judged in terms of her own values and objectives“ (Sen, 1999, S. 80). Sens Verständnis von *agency* ist äußerst vielschichtig und stellt eine Herausforderung bei der Übertragung auf den vorliegenden musikbezogenen Kontext dar.³ Hilfreich erscheint hierfür die Interpretation von Crocker und Robeyns (2009, S. 80–83), nach der sich *agency* im Sinne von Sen zeigt,

(1) wenn eine Person eine freie Entscheidung für eine bestimmte Handlung fällt, also eine eigene Zielvorstellung vorliegt (*self determination*), was mit der bereits erwähnten individuellen Lebensvorstellung gleichzusetzen ist,

(2) die intendierte Handlung im Einklang mit den internen Absichten und Zielen der Person steht, also gute Gründe hierfür vorliegen (*reason orientation and deliberation*),

(3) die intendierte Handlung auch umgesetzt wird (*action*), wobei nach Sen diese Umsetzung selbständig (*instrumental agency success*) oder mit Unterstützung anderer Personen (*realized agency success*) geschehen kann und

(4) die Person durch das absichtsvolle Handeln das selbstgesteckte Ziel erlangt und dadurch zum „author of his or her own life“ (Crocker & Robeyns, 2009, S. 82) wird, also (zumindest) auf die eigene Welt einen Einfluss ausübt (*impact on the world*). Ein fiktives Beispiel mag das verdeutlichen. Ein Jugendlicher überlegt, einer Band beizutreten, da er sich auf das gemeinsame Musizieren freut (*agency*-Konditionen 1 und 2). Er meldet sich in einer schulischen AG an (*agency*-

2 Unterschieden werden könnte nach Sen auch zwischen *agency freedom* und *wellbeing freedom* (Sen, 1999), was hier aber nicht weiterverfolgt wird.

3 Sens *agency*-Begriff unterscheidet sich stark von anderen Verständnissen des Begriffes, die beispielsweise das musikalische Handeln beim Ausüben einer Aktivität in den Vordergrund stellen (z. B. *musical agency* bei Wiggins, 2015; *agency* bei Philpott & Spruce, 2021). Für Sen hingegen stehen stattdessen die Freiheit und die Ziele zum Erreichen von Praktiken im Vordergrund, und er erkennt die Hilfe anderer beim Erreichen der Ziele an. In Kindheit und Jugend wären damit je nach Entwicklungsstufe (Kleinen, 2008) Sozialisationsinstanzen (Eltern, Peers, Schule) an *agency*-Prozessen beteiligt.

Kondition 3 – *instrumental agency success*). In der sozialen Aktivität erfüllt sich seine Erwartung (*agency*-Kondition 4). Je mehr dieser Bedingungen zuträfen, desto mehr *agency* sei verwirklicht (Crocker & Robeyns, 2009, S. 80), womit sie als einander aufbauend gesehen werden können.

In Anlehnung an den CA werden in der vorliegenden Studie die tatsächlich ausgeübten Handlungen (die musikbezogenen Praktiken) *functionings* genannt. Für deren Bewertung ist das sogenannte *wellbeing* entscheidend, das im Anschluss an Krupp-Schleußner (2016) die Zufriedenheit mit den erreichten musikbezogenen Praktiken darstellt. Ist eine Person mit ihren musikbezogenen Praktiken (*functionings*) zufrieden (positives *wellbeing*⁴), wird im Folgenden die Erfahrung von Teilhabe vermutet, die über eine bloße Teilnahme an einer musikbezogenen Aktivität hinausgeht, da ein subjektiver Mehrwert erlebt wird (Krupp-Schleußner, 2016). Dieser Mehrwert kann sich auf die Musik selbst beziehen, aber auch auf andere Aspekte einer musikbezogenen Aktivität (z.B. Zusammensein mit Freunden in einem Chor). In der vorliegenden Studie wird die Erlangung von Teilhabe nicht nur vermutet, sondern als Teilhabe im umfassenden Sinne beschrieben, wenn zusätzlich ein Mindestmaß an *agency* im oben beschriebenen Sinne vorliegt. Entsprechend gelten folgende Definitionen:

Der Begriff ‚Teilnahme‘ wird verwendet, wenn ein *functioning* vorliegt;

- der Begriff ‚vermutete Teilhabe‘ wird verwendet, wenn ein *functioning* mit positivem *wellbeing* vorliegt;
- der Begriff ‚Teilhabe‘ wird verwendet, wenn ein *functioning* mit positivem *wellbeing* und einem Mindestmaß an *agency* vorliegt.

Musikbezogene Praktiken von jungen Erwachsenen

Neben den genannten Studien zur Teilnahme an musikbezogenen Praktiken im Kindes- und Jugendalter liegen auch einige Befunde zu musikbezogenen Praktiken junger Erwachsener vor, wobei jedoch nur eine gewisse Altersspanne betrachtet wird (z.B. Grgic & Züchner, 2013) und Veränderungen im Leben (Ardila-Mantilla et al., 2021), wie dies beim Beginn von Ausbildung und Studium der Fall ist, nur selten berücksichtigt werden. Zudem wird nicht deutlich, inwiefern aus der Teilnahme auch eine Teilhabe erwächst. Dennoch helfen solche Studien, die Praktiken der in der vorliegenden Studie fokussierten Gruppe einschätzen zu können.

Besonders rezeptive musikbezogene Praktiken spielen für Jugendliche und junge Erwachsene eine große Rolle (Reinhardt, 2019), wobei über 90% im Alter von 12 bis 19 Jahren mindestens täglich Musik mithilfe von Medien hören (MPFS, 2020, S. 14; Wolfert & Leven, 2019). Larue und Keuchel (2012) zeigen aber auch, dass im Alter von 14 bis 24 Jahren etwa 15% freiwillig ein Instrument spielen, in einer Studie von Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner (2017)

4 Der Begriff *wellbeing* steht in der vorliegenden Studie für Zufriedenheit, die positiv (positives *wellbeing*) und negativ (negatives *wellbeing*) ausfallen kann.

gibt sogar ein Viertel der 17-Jährigen an, mindestens wöchentlich zu musizieren. Neben den bekannten medialen Musikkonsum sind seit einigen Jahren digitale Medien getreten, die eigene Formen der Aktivität ermöglichen (z.B. Apps zum Komponieren) und als Erweiterung von Kultureller Teilhabe gedacht werden müssen (Jörissen et al., 2020). Insgesamt zeigt sich aber, dass das Aktivitätsniveau mit dem Übergang vom Jugendalter in das Erwachsenenalter abnimmt (vgl. Grgic & Züchner, 2013, S. 131f.), was mit „Statusveränderungen im Lebenslauf zusammen[hängen würde], wie zum Beispiel dem Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung oder in den Beruf“ (Grgic & Züchner, 2013, S. 47). Auch verlagern sich die Praktiken eher in den informellen Bereich, während im formalen Bereich mit der Volljährigkeit kaum noch musikbezogene Praktiken stattfinden (Grgic & Züchner, 2013). Welche Relevanz Musik jedoch nach der Pflichtschulzeit aus Sicht der jungen Erwachsenen zukommt, wird nicht deutlich und gilt somit als Forschungsdesiderat (Matsunobu, 2021).

Einfluss (schulischer) Bildungsangebote auf spätere musikalische Orientierung

Studien zur Nachhaltigkeit schulisch-musikbezogener Praktiken über die Schulzeit hinaus existieren nur international. Obwohl deren Vergleichbarkeit durch andere Schulsysteme nur bedingt gegeben ist, zeigen Studien aus Japan und den USA, dass Schülerinnen und Schüler im Schulkontext für sie bedeutsame musikbezogene Erfahrungen machen müssen, um auch im Erwachsenenalter musikbezogenen Praktiken nachzugehen (Matsunobu, 2021; VanWeelden & Walters, 2004). Ebenso zeigt sich, dass das Erleben von sozialer Integration in Chören für eine spätere Teilnahme an solchen bedeutsam ist (Brown, 2012). Die Relevanz des Sozialen für das Leben von Musikstudierenden im Vereinigten Königreich bestätigen auch Kokotsaki und Hallam (2007), in deren Studie über die Hälfte der Befragten die Entwicklung sozialer Kompetenzen in früheren Musikensembles nannten (vgl. auch Adderley et al., 2003; Evans et al., 2013). Der Musiklehrkraft und ihrem Verhalten kommt bei der Entscheidung junger Menschen, später weiterhin in einem Ensemble zu spielen, eine bedeutsame Rolle zu (Brown, 2012). Dazu gehört beispielsweise die Ermutigung von Schülerinnen und Schülern zur Teilnahme an musikbezogenen Praktiken nach der Schulzeit (Williams & Goff, 2019) und die Förderung ihres autonomen Verhaltens (Krause & Davidson, 2018). Daneben sind auch außerschulische musikbezogene Praktiken für eine nachhaltige Wirkung von Belang (Arasi, 2006).

Pérez-Moreno und Carrillo (2020) arbeiten für Spanien heraus, dass im Schulkontext musikpraktische den musiktheoretischen Erfahrungen vorgezogen werden und auch das soziale Miteinander eine große Rolle spielt. Jedoch könnten auch Erwachsene ohne musikbezogene Erfahrungen mit diesen Praktiken beginnen (Krause, North & Davidson, 2021). Nach Drummond (2012) gelangen viele junge Erwachsene durch Bekannte zu musikbezogenen Praktiken, indem sie von ihnen eingeladen, inspiriert oder überredet werden.

3. Fragestellung und methodischer Zugang

Im Fokus der vorliegenden Studie steht die übergeordnete Frage, inwieweit die musikbezogenen Praktiken nach der Pflichtschulzeit von den früheren musikbezogenen Erfahrungen beeinflusst werden. Unter der Annahme, dass das Erleben von Teilhabe die Nachhaltigkeit musikbezogener Praktiken fördert, interessiert insbesondere, welchen Wert die jungen Erwachsenen retrospektiv ihren früheren Praktiken beimessen.

Die vorgestellten Ergebnisse stammen aus Transkriptionsmaterial von 31 halbstrukturierten Telefoninterviews, die im Rahmen des Forschungsprojektes *Musik begleitet. Bedeutung musikalischer Bildungsangebote der Kindheit im Übergang zum Erwachsenenalter*⁵ durchgeführt wurden. Die Interviews wurden im Sommer 2020 mit jungen Erwachsenen aus dem Raum Bochum geführt, die am Beginn von Studium (15 aus drei Fach-/Hochschulen: 6 Männer; $M_{\text{Alter}}=20,5$ Jahre) oder Berufsausbildung (16 aus drei Berufsschulen: 2 Männer; $M_{\text{Alter}}=20,9$ Jahre) standen. Die Region Bochum wurde gewählt, um möglichst auch jene junge Erwachsene zu erreichen, die in ihrer Grundschulzeit am Musikförderprogramm *JeKi* teilgenommen haben. Die Interviewgruppe stellt eine Teilstichprobe einer Online-Erhebung mit 769 jungen Erwachsenen dar, die ebenfalls im Rahmen des Projektes *Musik begleitet* durchgeführt und bei der neben der Beschreibung der Praktiken unter anderem auch soziodemographische Daten erhoben wurden (wie Migrationshintergrund oder Sozialstatus). Am Ende des Online-Fragebogens konnten die jungen Erwachsenen ihre Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews erklären. Es muss aufgrund von Selbstselektionsmechanismen von einem gewissen Bias ausgegangen werden, da sich vermutlich Musikerfahrene eher zur Interviewteilnahme zurückmelden. Diesen Selbstselektionsmechanismen wurde jedoch durch den Einsatz von Incentives (Kinogutscheine und erhöhte Gewinnchance bei Tablet-Verlosung) entgegengewirkt. Von der Gesamtstichprobe wurden 29,1% der jungen Erwachsenen (29% von Hochschulen, 71% von Berufsschulen) angefragt, von denen sich 15% zurückmeldeten. Die finale Stichprobe setzt sich aus 31 Interviewpartnerinnen und -partnern zusammen (15 von Hochschulen, 16 von Berufsschulen).

Der Interviewleitfaden orientierte sich an den zentralen Konstrukten des CA, sodass zum Beispiel nach erinnerten früheren und aktuellen Praktiken, der Zufriedenheit mit diesen und dem familiären Hintergrund gefragt wurde. Die aufgezeichneten Interviews wurden einer erweiterten inhaltlich-semantischen Transkription (Dresing & Pehl, 2018) unterzogen. Deren Analyse folgte der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) mithilfe der Software MAXQDA. Die meisten Hauptkategorien wurden deduktiv aus den

5 Das Drittmittelprojekt wurde von der *Stiftung Mercator* durch den *Rat für Kulturelle Bildung e.V.* in der Förderlinie Teilhabe und Persönlichkeitsentwicklung in der Zeit von 2019 bis 2022 gefördert.

zentralen Konstrukten des CA abgeleitet (wie *functionings*, Ressourcen, *agency*). Die jeweiligen Subkategorien wurden induktiv aus dem Material entwickelt. Alle Kategorien wurden innerhalb des Projektteams konsensuell codiert (Kuckartz, 2018). Zudem wurden die musikbezogenen Biografien im Sinne von Bartelheimer und Kollegen (2020) rekonstruiert, um nicht nur Momentaufnahmen, sondern auch die Entwicklung musikbezogener Teilhabe verstehbar zu machen.

4. Ergebnisse: Rekonstruktion von Finns musikbezogener Biografie in Relation zur gesamten Interviewgruppe

Im Folgenden wird die rekonstruierte musikbezogene Biografie des Interviewpartners Finn⁶ dargestellt. Diese Biografie dient als Leitfaden für die Darstellung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse, die jeweils in den Kontext der Befunde zur gesamten Interviewgruppe gesetzt werden. Finn ist ein 20-jähriger Berufsschüler mit hohem Sozialstatus aus dem Raum Bochum, der eine Ausbildung im Bereich Kunst und Gestaltung begonnen hat. An ihm kann der Einfluss der Schule für die nachhaltige musikalische Orientierung besonders anschaulich exemplifiziert werden.

4.1 Vorschulzeit

Kindergarten

Fallbeispiel:

Finn erinnert sich an eine musikbezogene Situation aus seiner Kindergartenzeit:

„Einmal haben wir da im Kreis gesessen, ich hatte Geburtstag, alle haben Happy Birthday gesungen. Ich habe das irgendwie nicht gecheckt und dann habe ich mitgesungen. Und dann meinten die Erzieherinnen irgendwie: „Du darfst nicht mitsingen, weil die singen ja alle für dich und du kannst nicht für dich selber singen“. (Finn, Z. 135)⁷

Vermutlich erinnert sich Finn gerade an diese Situation, weil sie von seinen alltäglichen Erlebnissen abwich. Obwohl er mitsingen wollte, wurde ihm diese Aktivität in dem spezifischen Kontext verboten, da sie nicht der gesellschaftlichen Norm entsprach.

Interviewgruppe:

6 Die Namen der jungen Erwachsenen wurden pseudonymisiert, indem diese durch vergleichbare Namen ersetzt wurden (vgl. Meyermann & Porzelt, 2014, S. 7).

7 Zur besseren Lesbarkeit wurden alle Zitate der Alltagssprache angenähert.

Insgesamt erinnert sich nur ein Drittel der jungen Erwachsenen an ihre musikbezogenen Praktiken im Kindergarten. Wie bei Finn ist das Singen im Alltag besonders häufig vertreten (7 von 11), z.B. zum Geburtstag, bei Laternenumzügen oder im Morgenkreis.

Klavierspiel

Fallbeispiel:

Finn beschreibt, dass seine Mutter viel Musik hörte, jedoch eher im Hintergrund. Sein Vater hingegen unterstützte ihn im aktiven Musikmachen, spielte selbst in einer Bluesband, zudem Keyboard und Klavier und sammelte außerdem Schallplatten. Als Finn sechs Jahre alt war, wollte der Vater, dass auch Finn Klavier spielen lernte:

„Aber das war mehr oder weniger, weil mein Vater mir das aufgezwungen hat, weil der halt auch Klavier spielt. Und er meinte: ‚Wenn wir ein Klavier zu Hause haben, oder ein Keyboard hatten wir damals, dann setzt du dich halt jetzt ans Keyboard und spielst das.‘“ (Finn, Z. 99)

Finn zeigte in dieser Situation keinerlei *agency*, denn allein der Vater brachte ihn zum Klavierspiel, ohne Einbezug einer eigenen Zielvorstellung von Finn. Somit war Finns *freedom* eingeschränkt. Zunächst bereitete ihm das Klavierspiel zwar Freude, aber mit der Zeit spielte er nur mit einem „Pflichtgefühl im Nacken“ (Finn, Z. 119). Ihm fehlte meist die Motivation für das Üben zu Hause, und er berichtet nicht mehr von einem positiven *wellbeing*. Entsprechend kann keine Teilhabe, sondern nur eine Teilnahme festgehalten werden.

Interviewgruppe:

Generell ist bei etwa der Hälfte der Befragten zu erkennen, dass Familienmitglieder für die Umsetzung der musikbezogenen Praktiken in Kindheit und Jugend verantwortlich waren, und zwar ohne dass Bedingungen von *agency* beschrieben wurden. Dabei gab es jedoch deutliche Abstufungen in dem Ausmaß an *freedom*, das vom Zwang zur Ausübung über spielerisches Heranführen bis zum Vorschlagen einer Aktivität reicht. Insgesamt bestätigen die Erinnerungen der jungen Erwachsenen die Relevanz der typischen Sozialisationsinstanzen Familie, Peers und Schule. Hervorzuheben ist, dass selbst Praktiken, die explizit unfreiwillig bzw. ohne eigene Zielvorstellung ausgeübt wurden, zu gleichen Teilen positiv und negativ bewertet wurden, was eventuell Teilhabe vermuten lässt.

4.2 Schulzeit

Grundschulzeit

Fallbeispiel:

Aus der Grundschulzeit erinnert sich Finn lediglich daran, dass er am Musikunterricht teilnahm, aber keine weiteren Einzelheiten.

Interviewgruppe:

Die von der gesamten Interviewgruppe geschilderten Erinnerungen sind dagegen recht vielfältig. Zwei Drittel erinnern sich an die Teilnahme am Musikunterricht, wenige an das Programm JeKi oder an JeKi-ähnliche Angebote, und ein Drittel berichtet von musikbezogenen Praktiken in anderen Fächern und sonstigen Musikgruppen. Beispielsweise bewertet Julia ihren JeKi-Unterricht zwar positiv, gestört habe sie aber die zu langsame Vermittlung der Unterrichtsinhalte. Dennoch habe ihr das gemeinsame Lernen Freude bereitet. Später zeigt sich, dass Julia diesem Unterricht eine besondere Bedeutung beimisst: „Also ich bin unglaublich dankbar dafür, dass es das gab. [...] Und das ist einfach eine Erfahrung für das Leben, wenn man das mal so gelernt hat und zumindest die Chance hatte, das überhaupt zu lernen“ (Julia, Studentin, Z. 173).

Weiterführende Schule

Fallbeispiel:

Der Berufsschüler Finn hat einige Erinnerungen an die Zeit der weiterführenden Schule, beispielsweise, dass er Blockflöte spielen musste und damit in Bezug auf *freedom* eingeschränkt war. Ihm gefiel weder das Instrument noch das Musizieren mit dem Instrument, und er selbst schließt daraus, dass er deswegen keine Motivation entwickelte und daher auch nicht gut war. Aber Finn erinnert sich auch an ein positives Erlebnis:

„Das war irgendwann in der siebten oder so. [...] Jede Gruppe sollte sich ein verschiedenes Musikgenre raussuchen und darüber halt eine Präsentation machen, damit wir sozusagen ein bisschen mehr über die Genres erfahren. Und ähm, ja. Da hatte ich halt mit meiner Gruppe Metal und da habe ich sozusagen die Liebe zu Metal auch gefunden.“ (Finn, Z. 103)

Obwohl Finn den Musikunterricht zwar eher negativ bewertete, ist ihm dennoch die Beschäftigung mit dem Genre Metal in positiver und prägender Erinnerung geblieben. Erst durch den schulischen Musikunterricht lernte er dieses Genre kennen, das eine zentrale Rolle in seinem musikalischen Leben einnehmen wird und ihn bis heute begleitet.

Interviewgruppe:

Insgesamt äußert sich etwa die Hälfte der Befragten zu ihrer Zufriedenheit mit dem Musikunterricht in der weiterführenden Schule, wobei diese Äußerungen etwa zu gleichen Teilen (überwiegend) positiv und (überwiegend) negativ ausfallen. Gründe für positive Erinnerungen waren beispielsweise Freude an den musikbezogenen Aktivitäten und das Entstehen eines Zusammengehörigkeitsgefühls. In negativer Erinnerung bleiben unter anderem die Bewertung der eigenen musikpraktischen Fähigkeiten, ein hoher Anteil an musiktheoretischen Inhalten und eine wenig strukturierte Unterrichtsorganisation.

Außerschulische Praktiken

Fallbeispiel:

Finn beschreibt, dass ihm seine private Klavierlehrerin zu streng war, weshalb er an eine Musikschule wechselte. Dort machte er seine erste Erfahrung mit einer kleinen Band, durch welche er „dann wieder ein bisschen Motivation“ (Finn, Z. 121) entwickelte. Dennoch beendete er den Klavierunterricht in der weiterführenden Schule, weil er an diesem Instrument keine Freude mehr hatte und zudem andere Interessen verfolgte. Er ließ sich aber durch diese negative Erfahrung nicht entmutigen, sondern befreite sich quasi vom falschen Instrument und beschloss, stattdessen Gitarre zu lernen. Schließlich konnte er sechs Jahre Gitarrenunterricht nehmen, zunächst Akustikgitarre und anschließend E-Gitarre. Dann gelangte er an einen Punkt, an dem er feststellte: „Und irgendwann wurde es mir halt langweilig, immer alleine Musik zu machen. Dann habe ich halt nach Leuten gesucht“ (Finn, Z. 59). Finn zeigte also *agency* verbunden mit *instrumental agency success*. Er stieß zu einer bestehenden Band, doch die erste Probe verlief für Finn anders als erhofft: „Also irgendwie glaube ich, die haben erwartet, dass ich da hinkomme und irgendwie improvisiere und alles direkt richtig mache. Aber so hat das nicht funktioniert“ (Finn, Z. 69). Finn bewertete diese erste Banderfahrung im Sinne des *wellbeings* also negativ. Entsprechend verließ er diese Band wieder, aber seine Motivation zum Bandmusizieren war so hoch, dass ihn auch diese negative Erfahrung von dem Verfolgen seines Wunsches nicht abhielt und er erneut einen Versuch startete.

Interviewgruppe:

Von allen Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmern erinnern sich vier an eine Teilnahme an informellen Bands. Beispielhaft sei hier Johannes erwähnt, der ebenfalls eine Band gründete, diese aber wieder auflöste: „Ja, das hat nicht gut geklungen“ (Johannes, Berufsschüler, Z. 128). Johannes berichtet aber auch von der Freude am Zusammenspiel.

4.3 Ausbildungs- und Studienbeginn

Musikbezogene Praktiken am Beginn von Berufsausbildung und Studium

Fallbeispiel:

Mit dem Beginn der Berufsausbildung verwirklicht Finn schließlich seinen Traum und gründet seine eigene Metalband, wie er im folgenden Zitat beschreibt:

„Dann habe ich halt nach Leuten gesucht. Was aber irgendwie auch schwierig ist, weil irgendwie habe ich so das Gefühl, in meiner Generation spielen nicht mehr so viele Leute ein Instrument und sind dann auch noch in dem Bereich Metal aktiv, weil eher alle so Richtung HipHop und Rap gehen. Aber dann nach relativ langer Suche habe ich ein paar Leute gefunden.“ (Finn, Z. 59)

Hier zeigt sich, dass ein Statuswechsel im jungen Erwachsenenalter auch musikbezogene Veränderungen mit sich bringen kann. Diese zeigen sich aber nicht nur in Abbrüchen von Gewohntem oder der Wiederaufnahme von vorher positiv erlebten Praktiken, sondern sie ermöglichen auch einen Neubeginn. Neben der Gründung der Metalband ändert sich für Finn zudem, dass er zwar seinen Gitarrenunterricht abbricht, nun aber häufiger Musik hören kann, beispielsweise auf dem Weg zur und bei der Arbeit. Finn zeigt nun auf der Basis von *freedom* ein hohes Maß an *agency*, seine Ziele zu verwirklichen und sein musikbezogenes Leben selbst zu gestalten.

Interviewgruppe:

Insgesamt zeigt die Hälfte der jungen Erwachsenen aktuell musikbezogene *agency*, wie sie bei Finn deutlich wurde. Ohne *agency* gelangen hingegen nur sehr wenige zu musikbezogenen Praktiken.

Betrachtet man die musikbezogenen Praktiken aller 31 interviewten jungen Erwachsenen, zeigt sich deren enorme Vielfalt (Abb. 1). Wie zu erwarten war, hören alle Musik. Ein Großteil ist aber zudem im informellen Bereich musikalisch aktiv und etwa die Hälfte der Befragten tanzt. Organisierte Praktiken wie etwa Instrumentalunterricht bilden dagegen die Ausnahme. Die Teilnahme an Chören und Orchestern war pandemiebedingt kaum möglich.

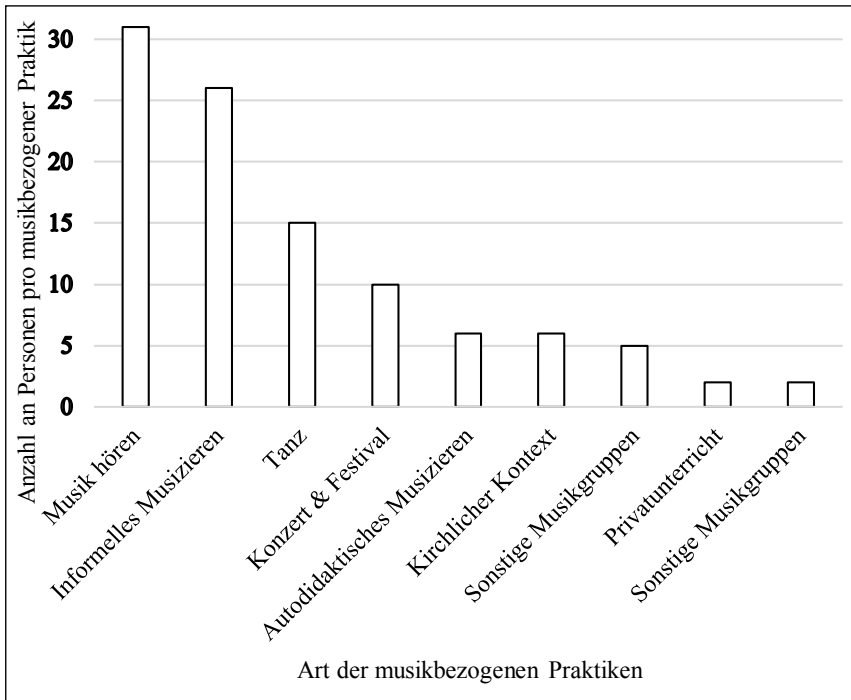


Abbildung 1: Art musikbezogener Praktiken der Interviewgruppe nach der Schulzeit und Anzahl an Personen, die diese ausüben

4.4 Zusammenfassung der musikbezogenen Biografie von Finn

Insgesamt fällt auf, dass Finn überwiegend unzufrieden mit seinen musikbezogenen Praktiken war. Dies bewog ihn zu Abbrüchen der Praktiken, ehe er später auf Grundlage von *freedom* mit ausgeprägter *agency* eine neue Aktivität anstrebte und eigenständig umsetzte. Sowohl sein Vater als auch der schulische Musikunterricht beeinflussen ihn in seinen musikbezogenen Betätigungen und auch seine ersten Banderfahrungen in der Musikschule prägen ihn nachhaltig. Zu Ausbildungsbeginn gründet er seine eigene Metalband, zudem besucht er Metalkonzerte. Finns musikbezogene Biografie weist insgesamt viel *freedom* und hohe *agency* auf, da er trotz der vielen negativen Erlebnisse an seiner Leidenschaft festhält und selbst der Akteur seines musikbezogenen Lebens wird. Neben den negativen bleiben ihm aber auch positive Aspekte in Erinnerung, die zu seiner Motivation beitrugen. Finn stellt mit seinem ausgeprägten Maß an *agency* in Kombination mit insgesamt eher negativem *wellbeing* jedoch eine Besonderheit innerhalb der Interviewgruppe dar.

4.5 Zusammenhänge und Vergleiche

Die Mehrheit der Befragten berichtet, bereits in Kindheit und Jugend eigene musikbezogene Ziele gehabt und diese auch selbst umgesetzt zu haben, worin sich im Sinne *Sens agency* als *instrumental agency success* offenbart sowie *freedom*, denn sie hatten die Möglichkeit, ihre Ziele umzusetzen. Eltern, Freunde und Bekannte halfen bei der Umsetzung der eigenen Ziele (*realized agency success*), führten aber auch an Praktiken heran, die nicht ausdrücklich erwünscht waren. Beide Arten des Zugangs zu musikbezogenen Praktiken können zu einem positiven *wellbeing* führen; somit kann Teilhabe vermutet werden. Dieser Befund schließt an die Debatte an, wieviel Freiraum Kindern bei ihren Entscheidungen für musikbezogene Praktiken gegeben werden soll. Beispielsweise argumentiert Krupp-Schleußner (2016, S. 18), dass sich *agency* erst im Laufe der Kindheit und Jugend entwickle, woraus geschlossen werden könne, Kinder und Jugendliche erst befähigen zu müssen, damit diese später ihre eigenen Entscheidungen treffen können. Demgegenüber sehen unter anderem Ballett et al. (2011) Kinder bereits als fähige soziale Akteure, die viele Entscheidungen selbst treffen könnten und sollten.

Im Vergleich zu dieser *agency* in Kindheit und Jugend kann bei knapp der Hälfte der jungen Erwachsenen heute *agency* rekonstruiert werden, und ein Großteil setzt die angestrebten Praktiken selbständig um. Wie zu erwarten war, spielen die Sozialisationsinstanzen heute kaum noch eine Rolle, denn die jungen Erwachsenen entscheiden selbst, welchen Praktiken sie nachgehen wollen.

Des Weiteren zeigt die Analyse des Zusammenhangs zwischen schulischem *wellbeing* und den heutigen musikbezogenen Praktiken, dass knapp ein Drittel der Befragten die heute noch ausgeübten Praktiken ausschließlich in der Schulzeit kennenlernte und damals positiv bewertete. Entsprechend kann für die Schulzeit musikbezogene Teilhabe zumindest vermutet werden, die sich nachhaltig auswirkt. Die meisten dieser Erinnerungen beinhalten jedoch nicht nur positive, sondern auch negative Aspekte, wobei allerdings die Zufriedenheit überwiegt.

5. Diskussion der Befunde und Schlussfolgerungen

In den Analysen zeigte sich, dass der Kontext Schule sowohl für sich als auch in Kombination mit außerschulischen musikbezogenen Einflüssen nachhaltig wirken kann, indem gleiche oder ähnliche musikbezogene Praktiken, denen bereits in Kindheit und Jugend nachgegangen wurde, auch zu Beginn von Berufsausbildung und Studium noch vollzogen werden oder deren Ausübung gewünscht wird. Es ist zu erkennen, dass dabei die früher ausgeübten Praktiken (weitestgehend) positiv bewertet wurden (vgl. auch Bowles et al., 2014; Selph & Bugos,

2014), sodass die Erfahrung von musikalisch-kultureller Teilhabe vermutet werden kann. Vor dem Hintergrund des CA wäre dies zu deuten als Erweiterung des Möglichkeitsraums durch musikbezogene Praktiken, die im Sinne des *wellbeings* positiv bewertet wurden. Die Verzahnung von musikbezogener Biografie mit den Ergebnissen der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse vor dem Hintergrund des CA erwies sich für die Betrachtung der Entwicklung von musikalisch-kultureller Teilhabe somit als zielführend.

Aus diesem zentralen Befund lässt sich ableiten, dass allgemeinbildende Schulen Schülerinnen und Schüler explizit zur Teilnahme an musikbezogenen Praktiken ermutigen sollten, da auch Lehrkräfte eine möglicherweise wenig ausgeprägte *agency* auf Schülerseite überbrücken und damit *wellbeing* und Teilhabe ermöglichen können. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die musikalischen Angebote positiv erlebt werden, was mit der Lehrkraft und ihrer Ausgestaltung des Unterrichts zusammenhänge dürfte, da sie unter anderem ermutigen und das Erleben von Gemeinschaft fördern kann (Hienen et al., 2021; Pitts & Robinson, 2016; Arasi, 2006).

Lehrkräfte sollten sich auch ihrer besonderen Bedeutung für die Förderung der Nachhaltigkeit musikbezogener Teilhabe bewusst sein und dies explizit als Ziel ihres Unterrichts reflektieren (Mantie & Tucker, 2008; Pitts & Robinson, 2016; Myers, 2012). Sie sollten qualitativ hochwertigen Unterricht bieten, um dadurch die Voraussetzung für Teilhabeerfahrung zu ermöglichen (Krupp-Schleußner, 2016). Zudem sollten sie Schülerinnen und Schüler über deren Möglichkeiten für musikbezogene Praktiken nach Absolvierung der Schullaufbahn informieren (Bowles et al., 2014) und ihnen die Sorge nehmen, womöglich nicht gut genug für die Teilnahme an diesen zu sein (Ayling & Johnston, 2005).

Des Weiteren sollte eine Vielfalt an musikbezogenen Praktiken ermöglicht werden, wozu beispielsweise auch die Einbindung außerschulischer Angebote gehört (Kuntz, 2011). Außerdem besteht an allgemeinbildenden Schulen ein enormes Potenzial zur Schaffung von Räumen, in denen Schülerinnen und Schüler *agency* erfahren können. Dies könnte beispielsweise im Rahmen von Musikprojekten geschehen, bei denen selbstgesteckte Ziele selbständig von den Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden sollen. Diese Erfahrung von *agency* in Kindheit und Jugend könnte – gemäß den vorliegenden Befunden – junge Erwachsene auch nach der Schulzeit dazu ermutigen, eigenständig musikbezogene Praktiken zu organisieren. Abschließend lässt sich aus den vorliegenden Befunden ableiten, dass nicht nur Hochschulen, sondern auch Berufsschulen musikalische Angebote unterbreiten sollten, um der Bedürfnislage der jungen Erwachsenen nach musikalischer-kultureller Teilhabe nachzukommen und die Forderung von Deichmann einzulösen: „Die Berufsschule soll den Auszubildenden die Chancen eröffnen, aktiv am kulturellen Leben ihrer Stadt und Region teilzunehmen“ (Deichmann, 2001, S. 196).

Die vorliegende Studie verdeutlicht das enorme Bedürfnis von jungen Erwachsenen nach musikbezogener Teilhabe, weshalb die Bildungsinstitutionen

ihrer wichtigen Rolle bei der Förderung musikbezogener Teilhabe sehr reflektiert gerecht werden sollten.

Literatur

- Adderley, C., Kennedy, M. & Berz, W. (2003). „A Home away from Home“: The World of the High School Music Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 190–205. <https://doi.org/10.2307/3345373>
- Arasi, M. T. (2006). *Adult Reflections on a High School Choral Music Program: Perceptions of Meaning and Lifelong Influence* [Dissertation, Georgia State University]. http://scholarworks.gsu.edu/msit_diss/8
- Ardila-Mantilla, N., Göllner, M. & Reiland, S. (2021). Brüche, Anläufe, Übergänge. Musik-kulturelle Teilhabeprozesse im Spiegel narrativer Interviews mit ehemaligen Musikschulschüler*innen. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung. Ways and Perspectives in Music Education Research* (Bd. 42, S. 83–96). Waxmann.
- Ayling, B. C. & Johnston, K. E. (2005). Trends of College Bound High School Choral Singers. *Contributions to Music Education*, 32(2), 27–42.
- Ballett, J., Biggeri, M. & Comim, F. (2011). Children's Agency and the Capability Approach: A Conceptual Framework. In M. Biggeri, J. Ballett & F. Comim (Hrsg.), *Children and the Capability Approach* (S. 22–45). palgrave macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230308374_2
- Bartelheimer, P. (2007). Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. *Fachforum Analysen & Kommentare*, 1, 1–32.
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2020). *Teilhabe – Eine Begriffsbestimmung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30610-6>
- Beisiegel, J. & Krupp, V. (2021). Barrieren der Teilhabe. Was Schüler*innen davon abhält, außerunterrichtliche musikalische Bildungsangebote an Schulen wahrzunehmen. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung. Ways and Perspectives in Music Education Research* (Bd. 42, S. 97–116). Waxmann.
- Bowles, C., Dobbs, T. & Jensen, J. (2014). Self-Perceived Influences on Musically Active Nonmusic Majors Related to Continued Engagement. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(1), 11–20. <https://doi.org/10.1177/8755123314540657>
- Brown, T. R. (2012). Students' Registration in Collegiate Choral Ensembles: Factors That Influence Continued Participation. *International Journal of Research in Choral Singing*, 4(1), 80–86.
- Cameron, K. (2012). The Capability Approach: Enabling Musical Learning. *British Journal of Music Education*, 29(3), 281–292. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000356>
- Crocker, D. A. & Robeyns, I. (2009). Capability and Agency. In C. W. Morris (Hrsg.), *Amartya Sen* (S. 60–90). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511800511.005>

- Deichmann, H. (2001). *Musik und Kunst für eine Berufs- und Lebenspraxis. Perspektiven kulturell-ästhetischer Handlungsfelder in der kaufmännischen Berufsausbildung*. Dissertation.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.).
- Drummond, J. (2012). An International Perspective on Music Education for Adults. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2* (S. 302–316). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199928019.013.0021>
- Evans, P., McPherson, G. E. & Davidson, J. W. (2013). The Role of Psychological Needs in Ceasing Music and Music Learning Activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600–619. <https://doi.org/10.1177/0305735612441736>
- Friebertshäuser, B. (2008). Statuspassage von der Schule ins Studium. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 611–629). Springer VS.
- Grgic, M. & Züchner, I. (Hrsg.). (2013). *Medien, Kultur und Sport: Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist: die MediKuS-Studie*. Beltz Juventa.
- Hienen, T., Bunte, N., Busch, V., Schurig, E. & Lehmann-Wermser, A. (2021). *Musikalisch-kulturelle Teilhabe junger Erwachsener und die Relevanz des sozialen Miteinanders*. Posterpräsentation auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie e.V., 02.–03.10.2021 (virtuell).
- Jörissen, B., Schröder, M. K. & Carnap, A. (2020). Postdigitale Jugendkultur. Kerneergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (S. 61–78). Waxmann.
- Kleinen, G. (2008). Musikalische Sozialisation. In H. Bruhn, R. Kopiez & A. C. Lehmann (Hrsg.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (S. 37–66). Rowohlt Taschenbuch.
- Kokotsaki, D. & Hallam, S. (2007). Higher Education Music Students' Perceptions of the Benefits of Participative Music Making. *Music Education Research*, 9(1), 93–109. <https://doi.org/10.1080/14613800601127577>
- Krause, A. E. & Davidson, J. W. (2018). Effective Educational Strategies to Promote Life-Long Musical Investment: Perceptions of Educators. *Frontiers in Psychology*, (9), 1977. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01977>
- Krause, A. E., North, A. CW. & Davidson, J. W. (2021). Individual Difference Correlates of Continuing Versus Ceasing Musical Participation. *Psychology of Music*, 49(3), 462–478. <https://doi.org/10.1177/0305735619874109>
- Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuntz, T. L. (2011). High School Students' Participation in Music Activities Beyond the School Day. Update: *Applications of Research in Music Education*, 30(1), 23–31. <https://doi.org/10.1177/8755123311418478>
- Larue, D. & Keuchel, S. (2012). *Das 2. Jugend-KulturBarometer: „Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab...“* ARCuLT Media.

- Lehmann-Wermser, A. & Krupp-Schleußer, V. (2017). *Jugend und Musik. Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland Abschlussbericht* (Musikalische Bildung). Bertelsmann Stiftung.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS). (2020). *JIM-Studie 2020: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf
- Mantie, R. & Tucker, L. (2008). Closing the Gap: Does Music-Making Have to Stop Upon Graduation? *International Journal of Community Music*, 1(2), 217–227. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.2.217_1
- Matsunobu, K. (2021). Exploring the Unmeasurable: Valuing the Long-Term Impacts of Primary Music Education. *Music Education Research*, 23(1), 14–27. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1834524>
- Meyermann, A. & Porzelt, M. (2014). *Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten* (forschungsdaten bildung informiert).
- Myers, D. E. (2012). Commentary: Adult Learning in a Lifespan Context. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education* (2. Aufl.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0015>
- Pérez-Moreno, J. & Carrillo, C. (2020). The Impact of School Music Education: The Experiences of Four Catalan Citizens. *International Journal of Music Education*, 38(1), 113–125. <https://doi.org/10.1177/0255761419877576>
- Philpott, C. & Spruce, G. (2021). Structure and Agency in Music Education. In R. Wright, G. Johansen, P. A. Kannepoulos & P. Schmidt (Hrsg.), *The Routledge Handbook to Sociology of Music Education* (S. 288–299). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429504631-20-27>
- Pitts, S. E. & Robinson, K. (2016). Dropping in and Dropping out: Experiences of Sustaining and Ceasing Amateur Participation in Classical Music. *British Journal of Music Education*, 33(3), 327–346. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000152>
- Reinhardt, U. (2019). *Freizeit-Monitor 2019. Stiftung für Zukunftsfragen*. <http://www.freizeitmonitor.de/download/freizeitmonitor-2019/>
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: A Theoretical Survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93–117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice. The Capability Approach Re-Examined*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0130>
- Schatt, P. W. (2020). Musikalische Praxis als Teilhabe am „immateriellen kulturellen Erbe“ – Ein Weg zum gelingenden Leben? Probleme und Perspektiven im Kontext kultureller Diversität. In A. Niegot, C. Rora & A. Welte (Hrsg.), *Gelingendes Leben und Musik* (S. 28–48). Shaker Verlag.
- Selph, C. S. & Bugos, J. A. (2014). Adult Perceptions of Community Choir Participation. *Research Perspectives in Music Education*, 16(2), 32–49.
- Sen A. (1980). Equality of What? In S. McMurrin, *Tanner Lectures on Human Values, Volume 1*. Cambridge University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- VanWeelden, K. & Walters, S. (2004). A Survey of Adult Music Practices: Repercussions for Secondary General Music Classes. *General Music Today*, 17(2), 28–31. <https://doi.org/10.1177/10483713040170020105>

- Wiggins, J. (2015). Musical agency. In G. McPherson (Hrsg.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development* (2. Aufl., S. 102–121). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0006>
- Williams, M. L. & Goff, K. G. (2019). Undergraduate Musicians' Remembered Benefits and Motives for Participating in Honor Ensembles. *Contributions to Music Education*, (44), 81–95.
- Wolfert, S. & Leven, I. (2019). Freizeitgestaltung und Internetnutzung: Wie Online und Offline ineinandergreifen. In M. Albert, K. Hurrelmann, & G. Quenzel (Hrsg.), *18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz.

Tanja Hienen
Universität Bremen
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Universitäts-Boulevard 13
28359 Bremen
tahienen@uni-bremen.de