

Jacqueline Beisiegel

Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung

Wege der (Nicht-)Teilnahme an musikalischen AG-Angeboten
an Schulen

Between Self- and External Determination. Why do Children (not) Participate in Extracurricular Music Activities in Schools?

This article focuses on ways of access and barriers to extracurricular music activities in schools. The theoretical framework is the Capability Approach, a justice-philosophical approach by Amartya Sen (1999). The analysis is based on 11 interviews with students in grades 7 and 8 of a secondary school in Rhineland-Palatinate, which were analyzed using the documentary method (Bohnsack, 2021). The common problem of orientation is the students' organization of leisure time activities between external and self-determination. In summary agency and freedom are, in addition to the individual and social conversion factors, important conditions for the realization of the students' own participation goals in the context of extracurricular music activities in schools.

1. Musikalische AG-Angebote als Wegbereiter Kultureller Teilhabe?!

Beinahe jede Schule bietet AGs im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich an, während jedoch teilweise nur wenige Schüler*innen daran teilnehmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 332). Durch diese Angebote könn(t)en aufgrund von geringen Kosten und der Verfügbarkeit in der Schule prinzipiell alle Schüler*innen erreicht werden (Naacke, 2013, S. 32). In der Forschung zur Kulturellen Teilhabe im Kindes- und Jugendalter werden AG-Angebote an Schulen bisher jedoch wenig beachtet, obwohl diese neben den außerschulischen Musikangeboten als Wegbereiter zu Kultureller Teilhabe betrachtet werden können. Gleichzeitig wird in Studien zur Kulturellen Teilhabe meist der sozio-ökonomische Hintergrund betrachtet, während individuelle Merkmale, familiäre Unterstützung oder die Persönlichkeitsstruktur von Kindern selten eine Rolle spielen (Nonte & Schurig, 2019, S. 31).

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags soll auf einer individuellen Ebene untersucht werden, welche Zugangswege und auch Barrieren bei musikalischen

AG-Angeboten an Schulen eine Rolle spielen. Dabei scheint für eine Schärfung des Verständnisses der (Nicht-)Teilnahme speziell an musikalischen AG-Angeboten die Weitung des Blicks auf die gesamte Freizeitgestaltung der Schüler*innen unabdingbar, um die Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit zu anderen Freizeitaktivitäten zu gewährleisten. Nachdem eine Auswahl an Gründen der Nicht-Teilnahme an Musik-AGs bereits im Rahmen des Projekts Musik und Persönlichkeit¹ anhand einer großen Stichprobe quantitativ untersucht wurde (Beisiegel & Krupp, 2021), liegt der Fokus in diesem Artikel auf der individuellen Ebene, um die Wege der (Nicht-)Teilnahme von Schüler*innen tiefergehend zu analysieren. Dafür wurden im Rahmen einer empirisch-qualitativen Studie leitfadengestützte Einzelinterviews geführt, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden und schließlich in eine sinngenetische Typenbildung münden, die im Folgenden dargestellt und vor dem Hintergrund des *Capability Approach*s diskutiert werden soll.

2. Kulturelle Teilhabe und Chancengerechtigkeit

2.1 Teilhabe an (musikalischen) Freizeitangeboten, *capability* und *agency*

Der *Capability Approach* (CA) ist ein gerechtigkeitsphilosophischer Ansatz, der die individuelle Verwirklichung eines guten Lebens in den Mittelpunkt stellt (Sen, 1999; 2012). Ziel ist es, „dass jede Person dazu in der Lage sein sollte, ein Leben zu führen, das sie mit guten Gründen anstrebt“ (Krupp-Schleußner, 2017, S. 76). Voraussetzung für das Vorhandensein individueller Handlungsspielräume (*capability*) sind Rechte, Ressourcen und gesellschaftliche wie individuelle Umwandlungsfaktoren (UWF) (Barthelheimer, 2007, S. 10). Letztere bestimmen über den Umfang, in dem die vorhandenen Ressourcen und Handlungsspielräume in Teilhabe (*functionings*) konvertiert werden können (Robeyns, 2017, S. 45). Das Ausmaß der individuellen *agency* spielt bei dem Erreichen bzw. der Umsetzung individueller Teilhabeziele eine entscheidende Rolle (Sen, 2012, S. 315). In diesem Artikel wird *agency* als notwendige Bedingung gesehen, um individuelle Ziele formulieren, verfolgen und erreichen zu können (vgl. auch Hienen et al. in diesem Band). Dabei spielt auch der Grad an *freedom* eine wichtige Rolle, denn er entscheidet darüber, welche Teilhabeziele überhaupt verfolgt werden können (Krupp-Schleußner, 2016, S. 80). Stimmen das Teilhabeergebnis und die individuellen Ziele einer Person überein, entsteht *well-being*, als domänenspezifische Lebenszufriedenheit (Krupp-Schleußner, 2019, S. 82). So kann *well-being* auch durch die Nicht-Teilnahme an bestimmten Angeboten entstehen, solange diese Nicht-Teilnahme den individuellen Zielen und Wünschen entspricht. Ziel einer

1 Das Projekt wird im Rahmen des Forschungsfonds Kulturelle Bildung II von 2018–2022 durch den Rat für Kulturelle Bildung e. V. und die Stiftung Mercator gefördert.

Chancengerechtigkeit im Sinne des CA ist es also, „bestehende Barrieren auf dem Weg zu einer Vorstellung von einem guten Leben in Würde auszuräumen und den Einzelnen/das Subjekt über die Schwelle zu heben“ (Sauter, 2017, S. 17).

2.2 Wer nimmt (nicht) an musikalischen AG-Angeboten an Schulen teil?

In der Forschung zu Kultureller Teilhabe werden häufig Faktoren wie finanzielle Ressourcen, der Bildungshintergrund der Eltern oder die Einstellung zu Musik betrachtet (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2019, S. 113), was nur indirekt Hinweise gibt, wie die Schüler*innen zu Teilnehmenden werden. In den Studien aus der Ganztagschulforschung (Lehmann-Wermser et al., 2019) oder den Begleitstudien zum Programm JeKi (Lehmann-Wermser et al., 2014; Schwippert et al., 2019) spielen die musikalischen AG-Angebote an Schulen keine Rolle, hier werden andere Schwerpunkte gesetzt, was die Ergebnisse nur bedingt vergleichbar macht. Zwei Studien, die die Relevanz von kulturellen Angeboten an Schulen hervorheben, sind die MUKUS-Studie (Lehmann-Wermser et al., 2010) und eine Studie von Metsäpelto (2014). Letztere betont, dass organisierte Freizeitaktivitäten außerhalb des Unterrichts zur Identitätsbildung und größerem *well-being* beitragen (Metsäpelto & Pulkkinen, 2014, S. 24; 29).

Beisiegel und Krupp (2021) untersuchten Gründe der Nicht-Teilnahme an schulischen Musikangeboten und berichteten, dass 38,7% der befragten Schüler*innen ($n = 1707$) angaben, prinzipiell interessiert an den Angeboten zu sein. Warum also werden diese Schüler*innen nicht erreicht? Aus den Ergebnissen des Jugend-Kulturbarometers geht hervor, dass die Anzahl an kulturellen Angeboten an Schulen steigt, dabei jedoch nicht die Anzahl der Teilnehmenden (Keuchel & Larue, 2012, S. 123–124). Vor allem Jugendliche aus bildungsfernen Haushalten geben an, dass in ihren Familien die künstlerische Veranlagung fehlt (ebd., S. 79). In der Erwachsenenbildung beobachten Fleige und Sprick (2014), dass die musikalische Sozialisation, das Erlernen eines Instruments, die reflektierte Musikrezeption sowie die fehlende Kompetenz, Noten lesen zu können, Barrieren im Bereich der Musik darstellen (S. 26). Auf individueller Ebene sind diese Barrieren bisher jedoch kaum erforscht. Der Begriff der Barrieren wird in diesem Artikel in einem weiten Sinne verstanden und bezieht sich sowohl auf materielle wie auch auf immaterielle Faktoren.

3. Fragestellung

Um nun zu einem tiefergehenden Verständnis zu Wegen der (Nicht-)Teilnahme an musikalischen AG-Angeboten zu gelangen, wird die Frage untersucht, wie Jugendliche ihre Freizeit gestalten und was ihre Entscheidungen für oder gegen

bestimmte Freizeitaktivitäten beeinflusst. Dabei werden sämtliche Aktivitäten in den Blick genommen, um ein möglichst umfassendes Bild der Freizeitgestaltung der Schüler*innen zu bekommen und Vergleiche zwischen musikalischen und nichtmusikalischen Aktivitäten ziehen zu können. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund des CA diskutiert.

4. Studiendesign und Stichprobe

Im Rahmen des Forschungsprojekts *Musik und Persönlichkeit* wurden mit 20 Schüler*innen der Klassenstufen 7 und 8 leitfadengestützte Einzelinterviews geführt, von denen 11 mit der Dokumentarischen Methode (DM) ausgewertet wurden. Ausschlusskriterium bei der Fallauswahl war dabei größtenteils die Kürze der Redebeiträge, da für die Analyse mit der DM lange narrative Anteile in den Interviews notwendig sind (Nohl, 2017, S. 16–19). Ein Interview wurde aufgrund der sozialen Erwünschtheit der Antworten ausgeschlossen. Die Auswahl der Klassenstufen erfolgte, damit „der Übergang von der Kindheit in die Jugendphase und die damit verbundenen Herausforderungen und Schwierigkeiten für die Jugendlichen in den Blick geraten“ (Deppe, 2015, S. 17). Dabei soll die DM Aufschluss über das implizite und handlungsleitende Wissen der Jugendlichen geben, um einen Zugang zu ihrer Handlungspraxis, hier der Freizeitgestaltung, zu eröffnen. Die interviewten Schüler*innen nahmen ebenfalls an der quantitativen Befragung des Forschungsprojekts teil und besuchen alle das gleiche Gymnasium in Rheinland-Pfalz. Daher kann man bezüglich des Bildungshintergrunds und des Alters der Schüler*innen von einer eher homogenen Gruppe ausgehen. Die Interviews wurden im Frühjahr 2021 online über BigBlueButton, Zoom und Teams geführt, dabei gab es pandemiebedingt keine vorherige Fallauswahl.

Das Gymnasium, das die Schüler*innen besuchen, ist ein Halbtagsgymnasium mit zahlreichen AGs u.a. in den Bereichen Musik, Sport, Soziales und Naturwissenschaften, die nach der 6. Schulstunde stattfinden. Die Musikangebote entsprechen eher einem ‚klassischen‘ Angebot. So gab es vor den Einschränkungen durch die Pandemie an der Schule einen Unterstufenchor, einen Mittel- und Oberstufenchor, ein Orchester, eine Bigband, eine Streicher-AG und eine Gitarren-AG für Anfänger. Zu Beginn jedes Schuljahres bekommen alle Schüler*innen eine AG-Liste, auf der alle angebotenen AGs mit Informationen dazu aufgeführt sind. Zusätzlich wird eine MINT-AG (exklusiv für Mädchen) in den 5. Klassen durch bereits teilnehmende Schülerinnen beworben. Ob solche Werbung auch für andere AGs gemacht wird, ist nicht bekannt. In Zeiten der Pandemie fanden die Angebote in der Schule wie auch außerhalb gar nicht oder nur eingeschränkt statt, daher wurden die Schüler*innen zu ihren Freizeitaktivitäten (inklusive AG-Besuch) vor der Pandemie befragt.

Die Interviews wurden – angelehnt an die Richtlinien der Transkription von Texten (TiQ) – vollständig transkribiert (Bohnsack, 2021, S. 255). Die folgende

Tabelle gibt einen Überblick über Alter, Geschlecht und Freizeitgestaltung der Schüler*innen, deren Interview in die Analyse einbezogen wurde:

Tabelle 1: Übersicht über die Freizeitaktivitäten der interviewten Schüler*innen²

Fall ³	Geschlecht	Klassenstufe	Organisierte Freizeitaktivitäten	Informelle Freizeitaktivitäten
Anna	weiblich	7	Tennis-AG	Zeichnen, Trampolin, Gitarre, Freunde und Familie treffen
Fabian	männlich	8	Handball, Schwimmen, Stage-Coach, Robotik-AG	Computer- und Handyspiele, Videos schauen (TikTok)
Frederik	männlich	7	Fußball, Handball, Tischtennis, Tennis, Klavier, Chor-AG	Musik hören, Joggen, Musizieren mit der Familie
Katja	weiblich	7	Keyboard, Reiten, Akrobatik, Schach-AG, MINT-AG	Trampolin, Fahrrad fahren
Lorenz	männlich	8	Klavier, Domchor, Volleyball, Tennis	Joggen, Computerspiele, Musik hören, Komponieren
Luisa	weiblich	7	Handball, MINT-AG, Chor-AG	Unternehmungen mit Schwestern und Freundinnen
Max	männlich	7	Klavier, Turnen, Pfadfinder	Gesellschaftsspiele, gemeinsame Aktivitäten mit der Familie (kochen, spielen, musizieren), Gitarre, Computerspiele
Ronja	weiblich	7	Ju-Jutsu, Kickboxen, MINT-AG, Robotik-AG	Konsolenspiele, Filme schauen, Freunde treffen
Sara	weiblich	7	Tennis, Ju-Jutsu, Schach-AG	Unternehmungen mit Freundinnen, singen
Tarik	männlich	7	Schülerzeitung-AG	Zeichnen, Videos schauen, Musik hören
Tim	männlich	8	Schlagzeug, Volleyball, Schach-AG	Übernachtungen bei Freunden, Handyspiele, Nintendo, Musik hören, mit Freunden musizieren

2 Die AG-Angebote fanden zum Zeitpunkt der Interviews durch die pandemiebedingten Einschränkungen nicht mehr statt. Es werden die AGs berichtet, die unmittelbar vor den ersten Schulschließungen besucht wurden.

3 Die Namen der interviewten Schüler*innen wurden pseudonymisiert und bilden lediglich das Geschlecht ab.

Von den 11 ausgewählten Interviews wurde zunächst ein thematischer Verlauf erstellt, um die zu analysierenden Passagen der Interviews auszuwählen, die sich mit gleichen Themen befassen. Von diesen Passagen wurde anschließend eine formale Feininterpretation angefertigt, die nach dem Inhalt des Textes fragt. In einem weiteren Schritt folgte eine reflektierende Interpretation der Passagen, in der nach dem immanenten Sinngehalt gefragt und Orientierungsrahmen im engen und weiten Sinn rekonstruiert werden (Nohl, 2017, S. 65). Im engen Sinn wird der Orientierungsrahmen als Synonym für den Habitusbegriff als „Dokument eines performativen, konjunktiven Wissens“ (Sotzek, 2020, S. 151) verstanden, der sich in verschiedenen Erfahrungsräumen rekonstruieren lässt. Im weiten Sinn hingegen beschreibt ein Orientierungsrahmen, „dass und wie sich der Habitus in Relation zu *wahrgenommenen Normen* innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums unterschiedlich ausgestalten kann“ (ebd., S. 153, Herv. i.O.). Durch die Abgrenzung und Vergleiche der gesamten Fälle wie auch einzelner Passagen in diesem Analyseschritt ergibt sich eine Typenbildung, die nach dem Tertium Comparationis, dem gemeinsamen Dritten, gebildet wird (Wäckerle, 2018, S. 329). Dafür werden besonders Fokussierungsmetaphern in den Blick genommen, in denen eine besondere Dichte der Bildhaftigkeit der sprachlichen Äußerungen auftritt (Bohnsack, 2021, S. 34). Im Analyseprozess wird das Tertium Comparationis als übergreifender Erfahrungsraum geschärft, was zu einer Formulierung der Basistypik führt. Einzelne Interviews und deren Interpretationen wurden mehrmals im Rahmen einer Interpretationsgruppe mit sieben Mitgliedern besprochen, was die Güte der Analyse unterstreicht.

5. Wie gestalten Jugendliche ihre Freizeit?

Die Darstellung der Ergebnisse beginnt mit einer Beschreibung der Basistypik.⁴ Es folgen eine tabellarische Darstellung der sinngenetischen Typenbildung, knappe Beschreibungen der Typen I & II sowie detailliertere Ausführungen der Typen III & IV, die als besonders erkenntnisreich für die Beantwortung der Fragestellung erachtet werden.

5.1 Sinngenetische Typenbildung: zwischen Fremd- und Selbstbestimmung

Das Tertium Comparationis – die übergreifende Thematik – „Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung in der Freizeitgestaltung“ wird im Modus der Freizeitgestaltung näher beschrieben und setzt sich aus den Ver-

⁴ Aufgrund der gebotenen Kürze des Artikels wird an dieser Stelle auf die Darstellung der aufeinanderfolgenden Interpretationsschritte sowie der einzelnen Fallbeschreibungen verzichtet (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 367–383; Nohl, 2017).

gleichsdimensionen (Motivation der Freizeitgestaltung, Einflüsse sozialer Beziehungen, Bedeutung von Musik) zusammen, die sich durch die komparative Analyse der Einzelfälle ergeben haben. In den ersten beiden Dimensionen werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Orientierungen der einzelnen Typen ersichtlich, die sich wiederum in der dritten Dimension, der Bedeutung von Musik widerspiegeln. Die dritte Dimension ist somit streng genommen keine Vergleichsdimension. Da sie aber für die Beantwortung der Fragestellung von Bedeutung ist, wird sie, optisch leicht abgesetzt, als solche aufgeführt. Das Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung in der Freizeitgestaltung zieht sich als homologes Muster durch das gesamte Material. Die Einflüsse sozialer Bezugspersonen spielen hierbei eine hervorgehobene Rolle. In der Art und Weise, wie die Schüler*innen über ihre Freizeitgestaltung sprechen, zeigen sich unterschiedliche Ausprägungen der Selbst- und Fremdbestimmung bezüglich Leistungs-, Erfolgs-, Anerkennungs- und Gemeinschaftsorientierung.

Tabelle 2: Tabellarische Darstellung der sinngenetischen Typenbildung

Basistypik: Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung in der Freizeitgestaltung	Typ I Selbst-managend	Typ II Aneignend	Typ III Reproduzierend	Typ IV Angepasst	
Modus der Freizeitgestaltung	selbstbestimmte Organisation entsprechend der eigenen Interessen	sich zu eigen machen von Praktiken von Freunden und Familie	Übernahme von Praxen der Familie	explorierend	passiv
Vergleichsdimension I: Motivation der Freizeitgestaltung	Leistungs- und Erfolgsorientierung ⁵ Selbstverwirklichung	Erfolgsorientierung	Leistungs- und Anerkennungsorientierung	Orientierung an Freunden und Familie, fremdbestimmt	
Vergleichsdimension II: Einfluss sozialer Beziehungen	Unabhängigkeit	Inspirationsquelle	(unreflektierte) Selbstverständlichkeit	Abhängigkeit	
Vergleichsdimension III: musikalische Praxis	selbstverwirklichend	aneignend	adaptierend	uneindeutig	unterdrückt
zugeordnete Fälle	Lorenz, Frederik, Katja	Ronja, Anna	Fabian, Tim, Max	Luisa, Tarik	Sara

5 In diesem Artikel werden Erfolgs- und Leistungsorientierung unterschieden, wobei Leistungsorientierung das Erreichen von einer möglichst guten Leistung bedeutet, während Erfolgsorientierung auf das erfolgreiche Absolvieren von Situationen/Tätigkeiten abzielt (Deppe, 2015).

5.2 Typ I: Selbstmanagend

Die Schüler*innen des Typs *Selbstmanagend* haben alle drei eine sehr durchstrukturierte Woche, die sie selbst organisieren. Im Modus der Freizeitgestaltung findet sich als minimaler Kontrast eine hohe Identifikation mit den eigenen Aktivitäten und eine aktive, selbstbestimmte Wahl dieser. Bei Lorenz und Frederik zeigt sich die Freizeit allein oder mit Freunden als Gegenhorizont zu den formalen Hobbys, bei denen eine deutliche Erfolgs- oder Leistungsorientierung erkennbar ist. Autonomie und Kompetenzerleben bzw. Selbstwirksamkeit spielen dabei ebenfalls eine entscheidende Rolle. Den Schüler*innen ist es wichtig, dass auch die anderen Teilnehmer*innen die Angebote ernst nehmen und sie gemeinsam auf ein gutes Ergebnis hinarbeiten. Dieses gemeinsame Ziel bildet einen positiven Horizont für sie. Bei allen drei Schüler*innen ist ein Ablösungsprozess rekonstruierbar: Mit dem Wechsel auf das Gymnasium reflektieren sie zunehmend ihre Freizeitgestaltung. Es ist eine Transformation des familiären Habitus zu beobachten, die sich als Entwicklung von Fremd- zu Selbstbestimmung beschreiben lässt, wobei die Fremdbestimmung in der Kindheit durchaus als positiv wahrgenommen wird. Ein Alleinstellungsmerkmal dieses Typs ist die Eigeninitiative, die die Schüler*innen zeigen, um ihre individuellen (auch musikalischen) Ziele zu verwirklichen.

5.3 Typ II: Aneignend

Bei den Schülerinnen des Typs *Aneignend* ist eine deutliche Orientierung am sozialen Umfeld bei der Inspiration der Freizeitgestaltung erkennbar, ebenso wie eine Offenheit für neue Erfahrungen. Ähnlich zu Typ IV spielt bei den Schülerinnen die gemeinsame Zeit mit Freund*innen eine wichtige Rolle und bildet einen positiven Horizont. Im Kontrast zu diesem Typ werden die Freizeitangebote jedoch nur beibehalten, wenn Interesse, Spaß und Erfolg erfahrbar werden. Die früheren Entscheidungen der Eltern, die Mädchen für ein formales Angebot anzumelden, hinterfragen die beiden nicht, sie gelten als Norm. Ebenso wie Typ I behalten die beiden ihre Hobbys nur bei, weil sie sie sich zu eigen machen. Sie übernehmen den familiären Habitus bezüglich der Freizeitgestaltung zunächst, reflektieren und erweitern ihn aber, indem sie die für sie passenden Hobbys selbstbestimmt auswählen und sich zu eigen machen. Im Kontrast zu Typ I zeigen sie jedoch wenig Eigeninitiative und würden keine „fremden“ Angebote suchen oder gar eigene Gruppen gründen, um ihre individuellen Ziele zu verwirklichen. Musik hat für die beiden Schülerinnen dann Bedeutung, wenn es ihren Fähigkeiten und Interessen entspricht.

5.4 Typ III: Reproduzierend

Bei den Schülern des Typs *Reproduzierend* orientiert sich die Freizeitgestaltung deutlich an Aktivitäten, die für die Eltern oder andere Familienmitglieder bereits eine Relevanz haben. Dabei nehmen die Schüler ihre Rolle als Schlagzeuger, Musiker oder Handballer sehr ernst, was in einer Selbstverständlichkeit ihrer Sprechweise ersichtlich wird:

„Präsenz ham wir halt (.)⁶ manchmal gesungen und sehr oft eigentlich zusammen musiziert, was halt dann auch ganz cool war, weil, wenn klar für die Leute, die kein Instrument können oder nich lernen, war's halt n bisschen doof, aber für mich, ich fand's halt immer cool, weil ich durft meistens am Schlagzeug sitzen, weil ich der einzige bin aus der Klasse und es macht mir halt schon Spaß, dann so mit der Klasse quasi zu musizieren.“ (Tim, Z. 144–149)

Im Modus der Freizeitgestaltung wird deutlich, dass bei diesem Typ Leistungs- und Anerkennungsorientierung dicht beieinander liegen. So wählen die Schüler ihre Freizeitaktivitäten, weil deren Bedeutung in der Familie hoch ist, was sie auf sich selbst, als Teil der Familie, übertragen. Gleichzeitig wollen sie darin aber auch gut sein, damit sie von der Familie Anerkennung erfahren:

„Mein Vater spielt Schach (.) sogar in ein Verein, der ziemlich gut is, also der mein Vater spielt leidenschaftlich Schach und meine Familie väterlicherseits spielen alle Schach, meine ganzen Cousinen, Cousins spielen Alle Schach, ich spiel auch Scha, ich spiel nich so intensiv, ich bin der schlechteste und meine sechsjährige Cousine zieht mich im Schach ab @(.)@. Also ja, aber ich find's cool, Schach-AG und ja (.), n bisschen möchte ich dann auch dazugehörn. Nur meine eine Cousine, die spielt auch kein Schach und @mit der versteh ich mich ziemlich gut@.“ (Tim, Z. 232–240)

Durch die Art der Aufzählung von Familienmitgliedern, die „alle“ Schach spielen, wird in diesem Abschnitt, der als Fokussierungsmetapher gesehen werden kann, deutlich, dass Tim sich und seine Cousine vom Rest der Familie abgrenzt. Sie verbindet die fehlende Leidenschaft für das Schachspiel, die den Rest der Familie prägt. Der Teilsatz: „n bisschen möchte ich dann auch dazugehörn“ (Z. 239) verdeutlicht jedoch Tims Bedürfnis nach familiärer Anerkennung, wobei die Einschränkung „n bisschen“ darauf hindeutet, dass Tim diese Anerkennung nur im Zusammenhang mit Leistung wahrnimmt. Vergleichbare Textstellen finden sich auch in den anderen Interviews:

„Also ja manchmal äh (.) spielen halt Mama und Papa so und dann fragen die, ob wir mitspielen wollen. Und dann äh spielt mein größerer Bruder noch irgendwie Geige dazu und mein ähm auch großer Bruder spielt noch Gitarre dazu. Und ja ähm ich

6 Richtlinien der Transkription angelehnt an TiQ (Bohnsack, 2021, S. 255). Bsp: (.) Pause bis zu einer Sekunde, @(.)@ kurzes Auflachen.

spiel dann oder versuch dann entweder mit Gitarre zu begleiten oder am Klavier dann manchmal. [...] Ja also die Eltern improvisieren dann irgendwie und dann versucht man halt irgendwie ein paar Akkorde dazu zu spielen.“ (Max, Z. 100–115)

Bei Max sind es die Eltern, die das gemeinsame Musizieren inszenieren, während die Kinder „mitspielen“ (Z. 101). Max unterscheidet hier sprachlich zwischen seinen älteren Brüdern, die „dazu spielen“ (Z. 102) und ihm selbst, dem jüngsten, der „(irgendwie) versucht dazu zu spielen“ (Z. 103 & 114). Auch dieser Abschnitt stellt das Bedürfnis nach familiärer Anerkennung im vermeintlichen Zusammenhang mit Leistung dar. Dadurch, dass Max nur von seinem „Versuch“, dazu zu spielen, spricht, wertet er sein eigenes Spiel im Vergleich zu seinen Eltern und seinen älteren Brüdern ab. Das professionelle Spiel seiner Eltern scheint seinen Normbegriff beim Musizieren zu prägen.

In mehreren Abschnitten der Interviews wird das Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung in der Freizeitgestaltung deutlich. Tims Motivation für das Schachspielen beispielsweise ist durch seine Familie und den Wunsch nach Anerkennung durch diese fremdbestimmt, während seine Freizeitgestaltung mit Freunden selbstbestimmt geschieht. Die (formalen) Hobbys bilden einen Gegenhorizont zu der Freizeit, die Tim allein oder mit Freunden verbringt, wobei hier durchaus beide Szenarien als positiv bewertet werden können. Bei Fabian zeigt sich ein vergleichbarer Gegensatz:

„(2) Ich spiele sehr gerne Handball. (.) Deswegen war ich dann auch dreimal die Woche im Handballtraining. Und auch am Wochenende hatte ich dann ein bis zwei Handball-Spiele. (.) Und ich ging noch äh einmal die Woche hobbymäßig schwimmen. Aber ich hab' da nicht an Wettkämpfen teilgenommen, sondern hab' das einfach nur so nebenbei gemacht.“ (Fabian, Z. 6–10)

Durch die Abgrenzung des Schwimmens: „einfach nur so nebenbei“ (Z. 10) und „ich hab da nicht an Wettkämpfen teilgenommen“ (Z. 9) wird Fabians Unterscheidung in ernsthafte bzw. leistungsbezogene und ausgleichende Hobbys deutlich. Im Zusammenhang mit Handball spricht Fabian von einer Leidenschaft, die er dafür hat und die er mit seinen Eltern teilt. Eben diese Leidenschaft wird bei Max im Zusammenhang mit dem Musizieren und bei Tims Familie beim Schachspielen genannt.

In der Vergleichsdimension der sozialen Beziehungen lässt sich bei diesem Typ der starke Einfluss der Familie auf die Freizeitgestaltung beobachten, dagegen nur wenig Einfluss von den Freund*innen, was für die Schüler eine Selbstverständlichkeit darzustellen scheint. Sie übernehmen den familiären Habitus und bevorzugen zwar gemeinschaftliche Aktivitäten mit Peers, machen ihre Wahl aber nicht von ihnen abhängig, wie beispielsweise die Jugendlichen des Typs IV. Ebenso wird in Abgrenzung zu Typ IV die Bedeutung, die die Freizeitaktivitäten für die drei Schüler haben, deutlich: Spaß, das Empfinden von Leidenschaft für etwas oder als Ausgleich zu leistungsfordernden Aktivitäten:

„Ja keine Ahnung. Das war halt erstens ein guter Lehrer irgendwie und mein Bruder war auch schon im Chor und ja dann bin ich da halt mal rein und es hat mir irgendwie gefallen. Und ja (.) dann hab ich's halt noch weiter gemacht. [...] Man singt halt und / dann also nach dem stressigen Schultag und dann kommt man irgendwie nach Hause mit 'ner guten Laune von der Musik und ähm ja (.) Manchmal hat man dazwischen dann noch 'ne Freistunde, wo man schon die Hausaufgaben machen kann. Und dann hat man halt den Tag frei. [...] Und da [in Pandemie-Zeiten] vermisste ich das dann einfach so, diesen Kick quasi, den der Chor nochmal (.) gibt.“ (Max, Z. 185–192 & 227–228)

Bei allen drei Schülern dieses Typs zeigt sich eine hohe Beständigkeit aller Freizeitaktivitäten und wenig bis keine Exploration neuer Aktivitäten. Musik hat für sie eben dann eine Bedeutung, wenn sie auch für die Familie wichtig ist, was bei Max und Tim der Fall ist. Bei beiden spielt im Alltag die Musikrezeption oder -produktion eine große Rolle. Fabian hingegen besucht zwar das Musical-Angebot, fokussiert sich dabei jedoch auf das Schauspiellern. Seine Eltern sind der Meinung, dass musikalische Bildung in der Jugend dazugehört, während Musik in ihrem eigenen Leben keine Rolle mehr spielt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich bei der Ausübung der formalen Hobbys eine Spannung zwischen Fremdbestimmung durch die Familie und Selbstbestimmung feststellen lässt, die mit einer Orientierung an Anerkennung und Leistung bei den Schülern einhergeht. Durch die teilweise empfundene Leidenschaft bei der Ausübung der Hobbys ist die Fremdbestimmung jedoch nicht zwingend negativ besetzt. Die Schüler übernehmen in ihrer Freizeitgestaltung eher unreflektiert die Normen und Praxen ihrer Eltern, finden in anderen Hobbies oder im Treffen mit Freunden aber auch einen Ausgleich dazu.

5.5 Typ IV: Angepasst

Schüler*innen des Typs *Angepasst* streben bei der Wahl und Ausübung ihrer Freizeitaktivitäten nach Anerkennung von Freund*innen und Familie und haben dabei Angst vor Ablehnung oder Einsamkeit. Im Modus der Freizeitgestaltung folgen sie ihrem sozialen Umfeld. Luisa beschreibt im Verlauf des Interviews viele Hobbys, die sie ausprobiert oder über die sie nachgedacht hat:

„Eine Zeit lang wollte ich glaube ich auch noch mal Geige spielen. Zwar nur ganz kurz und mein Opi spielt es. Aber ich weiß nicht, ob der es immer noch spielt. Weiß ich nicht so genau. Da waren wir früher auch mal teilweise bei Konzerten abends. Der hatte da in dem Orchester gespielt. Aber, ja. (.)“ (Luisa, Z. 102–105)

Formulierungen wie „wollte ich glaube ich auch noch mal“ oder „Weiß ich nicht so genau“ sind typisch für diese Passagen und hinterlassen den Eindruck einer gewissen Orientierungslosigkeit. Luisa reflektiert ihre Freizeitgestaltung kaum,

der Begriff „Spaß“, der häufig auftaucht, bleibt bedeutungsleer. Für sie bildet die Gemeinschaft mit den Freund*innen einen positiven Horizont in der Freizeitgestaltung, während das Fehlen dieser einen negativen Gegenhorizont beschreibt:

„Auf jeden Fall hat mir das auch sehr gut gefallen. [...] Aber ich hatte halt auch aufgehört, [...] weil nur noch sau wenige da waren und mit denen fand ich es halt irgendwie nicht so toll. Und ich hatte ja auch nur eine Freundin da und dann habe ich aufgehört.“ (Luisa, Z. 248–256)

Es entsteht der Eindruck, dass Luisa gar nicht weiß, wofür sie Leidenschaft empfindet. Somit ist sie kaum in der Lage, selbstbestimmte Entscheidungen bezüglich ihrer Freizeitaktivitäten zu treffen und orientiert sich stattdessen stark an ihrem sozialen Umfeld, was einer gewissen Fremdbestimmung gleichkommt. Tarik besucht keine formalen Hobbies und hat bisher nur wenige Dinge ausprobiert, orientiert sich bei seinen informellen Aktivitäten aber auch an seinen Freund*innen:

„ähm also meine Freunde haben angefangen zu zeichnen und dann dachte ich mir ‚warum mache ich das nicht auch mal‘ und dann hab ich einfach gesehen, dass mir das Spaß macht und dann dacht ich mir ok, dann mach ich halt weiter damit, quasi.“ (Tarik, Z. 144–146)

Tarik ist wie Luisa ebenfalls auf der Suche nach seiner Leidenschaft, Phrasen, wie „dachte ich mir“, die im Verlauf des Interviews häufig auftauchen, zeigen jedoch, dass bei ihm diese Suche eher im Nachdenken darüber stattfindet, statt im aktiven Ausprobieren von Freizeitaktivitäten:

„ähm also, ich hab’ mal darüber überlegt Klavier zu lernen und ich hab auch darüber überlegt die Violine zu spielen, weil das einfach sehr schön ist für mich und mich das einfach / also ich finde den (.) Klang der Violine sehr schön. (.)

I: hm (bejahend) ähm (.) was müsste anders sein, damit du (.) tatsächlich damit anfangen könntest?

Also, ich weiß nicht. Es ist halt einfach so, dass ich oft nicht so der Typ Mensch bin, der an etwas (.) sehr lange anhält, nur wenn er es wirklich mit Leidenschaft macht und das Ding ist halt, ich bin mir nicht wirklich sicher, ob diese Leidenschaft bei diesem Instrumentenspielen vorhanden ist. Und ich möchte es halt nicht einfach so nach zwei Wochen aufgeben, verstehen Sie?“ (Tarik, Z. 125–134)

Bevor Tarik „aufgibt“, probiert er es lieber erst gar nicht, was in eine gewisse Passivität mündet. Seine Vorstellung, eine einmal getroffene Entscheidung nicht rückgängig machen zu können, dürfen oder wollen, zieht sich als individuelle Norm durch das gesamte Interview. Ein unverbindliches Schnupperangebot würde er allerdings gerne wahrnehmen.

Im Gegensatz zu Tarik und Luisa, die verschiedene Freizeitangebote (mental oder real) explorieren, ist Sara passiv fremdbestimmt. Sie geht Entscheidungen

aus dem Weg und nimmt sich selbst zurück, da ihr Bruder zu Hause viel Aufmerksamkeit braucht. Dabei wartet sie darauf, dass Angebote von außen an sie herangetragen werden:

„ähm da würde ich eher Richtung Band gehen, aber ich glaube nicht, dass ich wirklich so 'ne Band machen würde, sondern halt (.) einfach auf irgendeine Gelegenheit warten.“ (Sara, Z. 394–396)

Auch für Sara bildet die Orientierung an der Gemeinschaft einen starken positiven Horizont. Sie würde eigentlich gerne musizieren und hat auch schon überlegt eine Musikprofilklasse zu besuchen, hat ihre Entscheidung aber von ihren Eltern und Freund*innen abhängig gemacht:

„Also (.) schon / ich wollte das umsetzen, aber ich war dann einfach zu faul und meine Eltern haben dann auch immer gesagt: „Ne [Sara] mach das nicht.“ Und ich wollte auch in die Bläserklasse vielleicht, aber meine beste Freundin hat dann immer gesagt: „Ja [Sara], ich möchte aber mit dir in dieselbe Klasse und ich werd nicht in die Bläserklasse gehen.“ [...] Und dann wäre ich da komplett alleine in der Bläserklasse gewesen und (2) das hat mich dann ein bisschen verunsichert.“ (Sara, Z. 80–84; 96–97)

Bei Sara zeigt sich das Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung besonders deutlich. Sie hat Vorstellungen, was sie gerne machen würde: „schon / ich wollte das umsetzen“, ihre Unsicherheit und Angst, allein zu sein, sind jedoch stärker, so dass sie letztlich in ihrer formalen Freizeitgestaltung fremdbestimmt agiert und ihre Leidenschaft unterdrückt bzw. nur im informellen Bereich verfolgt.

Die deutliche Orientierung an den Eltern und Freund*innen ist bei allen drei Fällen markant, sie weisen diesbezüglich einen minimalen Kontrast zueinander auf. Bezogen auf die musikalische Praxis findet sich bei Sara und Tarik der Wunsch, ein Instrument zu lernen und auch mit anderen gemeinsam zu musizieren. Dabei warten sie aber auf eine passende Gelegenheit in Form eines Angebots, das an sie herangetragen wird. Für Luisa hingegen spielt Musik sowohl aktiv als auch rezeptiv eine untergeordnete Rolle, sie würde allerdings Angebote ausprobieren, wenn sie von Freund*innen angesprochen würde.

Die Schüler*innen dieses Typs haben einen überwiegend familiär oder sozial bestimmten Habitus, was mit einer fremdbestimmten, angepassten Freizeitgestaltung einhergeht. Dabei ist zu unterscheiden, dass diese Anpassung bei Luisa und Tarik eher unbewusst geschieht, während sie von Sara reflektiert wird und aus emotionalen sowie familiären Gründen dennoch aufrechterhalten wird.

6. Diskussion und Fazit

Mit Blick auf die Realisierung der eigenen Teilhabeziele kann festgehalten werden, dass *freedom* und *agency* bei allen Typen eine entscheidende Rolle spielen. Der Umgang mit dem Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung ist jedoch je nach Typ verschieden. Je höher die Freiheit, selbstbestimmt zu handeln, und die *agency*, die eigenen Wünsche und Ziele auch umzusetzen, desto eher besuchen die Schüler*innen Freizeitaktivitäten, die ihrer Leidenschaft entsprechen. Dabei entspricht der Typ I: *Selbstmanagend* einer Art Idealbild: Die Schüler*innen dieses Typs wählen ihre Freizeitaktivitäten im Bereich Musik (wie auch in anderen Freizeitbereichen) entsprechend ihrer individuellen Ziele und Wünsche, wobei sie ein hohes Maß an *agency* und *freedom* aufweisen. Bei diesem Typ lässt sich eine Habitustransformation rekonstruieren, die sich in der individuellen Handlungspraxis der Schüler*innen manifestiert. Die Schülerinnen des Typs II: *Aneignend* orientieren sich zwar stark an ihrem Umfeld, wählen anschließend aber genau die (musikalischen) Freizeitangebote aus, die ihnen Spaß machen und in denen sie erfolgreich sind, ohne dabei Eigeninitiative zu zeigen, um ihre individuellen Ziele zu verfolgen. Ihr Maß an *agency* ist deutlich geringer als bei Typ I, das an *freedom* ist vergleichbar, da sie die Freiheit wahrnehmen, verschiedenste Freizeitaktivitäten zu verfolgen. Ihr Habitus orientiert sich an ihrem sozialen Umfeld, sie erweitern ihn aber sukzessive. Die Schüler des Typs III: *Reproduzierend* gestalten ihre Freizeit hingegen entsprechend den Normen und Praxen der Eltern und anderer Familienmitglieder. Bei ihnen ist *freedom* nur schwach ausgeprägt, da sie keine „fremden“ Angebote ausprobieren, während sie allerdings ein hohes Maß an *agency* aufweisen, da sie bei ihren Freizeitaktivitäten neben einer Anerkennungs- auch eine Leistungsorientierung verfolgen und individuelle Ziele umsetzen. Ihr Habitus ist deutlich familiär geprägt. Typ IV: *Angepasst* ist der Typ, der die eigenen Teilhabeziele größtenteils nicht erreichen kann, da diese Ziele entweder erst gar nicht verbalisiert werden können oder die Abhängigkeit der Schüler*innen von ihren Eltern und Freund*innen ihnen nicht erlaubt, diese zu verfolgen. Hierbei spielen adaptive Präferenzen eine große Rolle (Teschl & Comim, 2005, S. 230). Ob diese Abhängigkeit selbstgewählt ist oder von außen kommt, ist hier jedoch nur schwer zu beurteilen. Deutlich wird, dass bei diesem Typ keinerlei *agency* vorhanden ist und auch wenig *freedom*, um die möglichen eigenen Interessen zu verfolgen. Die Schüler*innen passen ihren Habitus ganz ihrem sozialen Umfeld an, auch wenn bei dem Untertyp passiv-angepasst (Sara) eine kritische Haltung gegenüber dieser Fremdbestimmung bei gleichzeitiger Anpassung zu beobachten ist.

Mit Blick auf Teilhabegerechtigkeit lässt sich feststellen, dass vor allem für Typ IV Barrieren zu schulischen Musikangeboten bestehen: Auf Grund von fehlender Eigeninitiative und teilweise mangelndem Selbstvertrauen würden diese Schüler*innen niemals eine Musik-AG anwählen, wenn das Angebot nicht von sozialen Bezugspersonen an sie herangetragen würde. Selbstwirksame Erfahrun-

gen im Musikunterricht oder Schnupperangebote für ganze Klassen könnten hier Möglichkeiten darstellen, diese Schüler*innen zu erreichen und ihnen den Zugang zu musikalischen AG-Angeboten zu erleichtern, denn „ein höheres Maß an capability ermöglicht einen höheren Grad an Freiheiten und an agency (Handlungsfähigkeit)“ (Krupp-Schleußner, 2017, S. 89). Dafür wäre es wichtig, dass dabei Angebote im Vordergrund stehen, für die keine oder kaum Instrumentalkenntnisse vorausgesetzt werden, da durch die häufig fehlenden Instrumentalkenntnisse und die geringe Unterstützung durch Freund*innen und Eltern auch im Bereich der individuellen UWF Barrieren bestehen. Die Schüler*innen des Typ III sind dagegen schwieriger zu erreichen, da für sie musikalische Angebote keine Relevanz haben, wenn sie nicht bereits in der Familie eine Rolle spielen. Auch hier könnten der Musikunterricht oder Schnupperangebote den Horizont der Schüler*innen erweitern, um ein mögliches Interesse an musikbezogenen Handlungen zu wecken (Liebau, 2015, S. 6). Die Familientradition bildet Zugang und Barriere zugleich: je nachdem, welche Praxen in der Familie vertreten oder gern gesehen sind und auch welche Angebote an den Schulen zur Verfügung stehen, können Passungsprobleme entstehen. Die Typen I und II hingegen wählen ihre Angebote frei nach ihren Interessen, wobei sich Typ II stärker von seinem sozialen Umfeld beeinflussen lässt und dabei weniger Eigeninitiative zeigt. Hier wäre die Ermöglichung von offenen Angeboten denkbar, so dass sich eigene Schüler*innengruppen bilden können, um gemeinsam zu musizieren oder auch verschiedene Instrumente auszuprobieren. Bei allen Typen spielen außerdem weitere externe Faktoren, wie die Konkurrenz zwischen innerschulischen sowie inner- und außerschulischen Angeboten oder Passungsprobleme der Angebote mit den Interessen der Schüler*innen eine Rolle. Ebenso fallen infrastrukturelle Faktoren wie etwa die Abfahrtszeiten des Schulbusses oder die Möglichkeit der Eltern, die Schüler*innen abzuholen, bei der Angebotswahl ins Gewicht.

Ergänzend zu der dargelegten Interpretation stellt sich die Frage, wie diese Typen zustande kommen. Einerseits ist aus verschiedenen Studien bekannt, dass bei der Entwicklung von Autonomie der Schüler*innen der Erziehungsstil ihrer Eltern eine entscheidende Rolle spielt (u. a. Wieser, 2018, S. 114) neben anderen wichtigen Bezugspersonen, die die „Autonomiebestrebungen des Lernalters unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen“ (Deci & Ryan, 1993, S. 236). Andererseits dürfte die *agency* der Schüler*innen auch entsprechend ihrer Persönlichkeit und deren Entwicklung stärker oder schwächer ausgeprägt sein. Schon Kröner stellt fest, dass Gymnasiast*innen bei ihrer Freizeitgestaltung „Umwelten [aufsuchen], die ihrer Persönlichkeit entsprechen“ (Kröner et al., 2008, S. 108).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass *agency* und *freedom* neben den individuellen und gesellschaftlichen UWF in dem Kontext musikalischer AG-Angebote an Schulen wichtige Voraussetzungen für die Realisierung eigener Teilhabeziele der Schüler*innen darstellen. „Schule sollte die Voraussetzungen schaffen, sich in neuen Zugängen zur Welt zu erfahren, zu erproben und sich dabei

auch selbst neu kennenzulernen“ (Barth & Bubinger, 2020, S. 37). Barrieren im Bereich der gesellschaftlichen UWF oder auch Passungsprobleme können durch die Angebotsstruktur abgebaut werden, Barrieren im Bereich der individuellen UWF und im Falle geringer *agency* dürfen dabei aber nicht aus dem Blick verloren werden. Den Schüler*innen muss im Sinne einer umfassenden Bildungspolitik „die reale Freiheit [gegeben werden], entscheiden zu können, welche Vermögen sie ausbilden wollen, um ihr Wohlergehen zu realisieren“ (Schrödter, 2012, S. 268).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bertelsmann. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf>
- Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe: Ein soziologischer Beipackzettel*. Friedrich Ebert Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf>
- Barth, D. & Bubinger, A. (2020). Gerechtigkeit und gutes Leben? Zur Frage der ethischen Rechtfertigung eines auf „sicherer Notenkenntnis“ gründenden Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik* (85), 30–40.
- 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* (Musikpädagogische Forschung: Bd. 42, S. 97–115). Waxmann.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10., durchgesehene Aufl.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik [The theory of self-determination of motivation and its relevance to pedagogics]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Deppe, U. (2015). *Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule: Zur Entstehung von Bildungsungleichheit an außerschulischen Bildungsorten*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06043-5>
- Fleige, M. & Sprick, J. P. (2014). Zugänge und Angebote musikalischer Bildung in der evangelischen Erwachsenenbildung. *Forum Erwachsenenbildung*, (4), 25–28. <https://doi.org/10.3278/FEB1404W025>
- Keuchel, S. & Larue D. (2012). *Das 2. Jugend-KulturBarometer: „Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab...“*. ARcult Media.
- Kröner, S., Lüdtke, O., Maaz, K., Trautwein, U. & Köller, O. (2008). Wer geht ins Theater? Künstlerisches Interesse und Offenheit für Erfahrung als Prädiktoren für Veränderungen kultureller Partizipation in der Emerging Adulthood. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(2), 100–110. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.2.100>

- Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Waxmann.
- Krupp-Schleußner, V. (2017). „Kopfhörer rein, Welt aus.“ Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des capability approach. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 87–103). Waxmann. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-156274>
- Krupp-Schleußner, V. (2019). Jedem Kind ein Instrument? Zusammenhänge von Teilhabe an Musikkultur und subjektivem well-being vor dem Hintergrund des Befähigungsansatzes. In K. Schwippert, A. Lehmann-Wermser & V. Busch (Hrsg.), *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi – Jedem Kind ein Instrument* (S. 79–98). Waxmann.
- Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2019). Teilhabe an Musikkultur an der Schwelle zur Adoleszenz: Was verändert sich für Kinder mit und ohne Förderung in JeKi nach dem Übergang in die weiterführende Schule? In K. Schwippert, A. Lehmann-Wermser & V. Busch (Hrsg.), *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi – Jedem Kind ein Instrument* (S. 99–124). Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Busch, V., Schwippert, K. & Nonte, S. (Hrsg.). (2014). *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule: Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht*. Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S. & Ritter, B. (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen Juventa 2010: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Juventa.
- Lehmann-Wermser, A., Schwippert, K. & Busch, V. (2019). Kulturelle Bildung in Phasen des Übergangs. In K. Schwippert, A. Lehmann-Wermser & V. Busch (Hrsg.), *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi – Jedem Kind ein Instrument* (S. 9–16). Waxmann.
- Liebau, E. (2015). Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung. *Kulturelle Bildung online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-alle-allen-ueber-teilhabe-zugaenge-zur-kulturellen-bildung>
- Metsäpelto, R. L. & Pulkkinen, L. (2014). The Benefits of Extracurricular Activities for Socioemotional Behavior and School Achievement in Middle Childhood: An Overview of the Research. *Journal of Educational Research Online*, 6(3), 10–33. <https://doi.org/10.25656/01:9685>
- Naacke, S. (2013). Chancen. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Hammer, Geige, Bühne: kulturelle Bildung an Ganztagschulen* (S. 29–45). Schneider Verlag Hohengehren.
- Nohl, A.M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Nonte, S. & Schurig, M. (2019). Instrumentalunterricht am Übergang vom Kindes- zum Jugendalter. Wer bleibt am Ball? Determinanten im Kindesalter zur Vorhersage der Teilnahme am Instrumentalunterricht in der sechsten und siebten Jahrgangsstufe. In K. Schwippert, A. Lehmann-Wermser & V. Busch (Hrsg.), *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi – Jedem Kind ein Instrument* (S. 31–58). Waxmann.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (5., überarb. und erw. Aufl.). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>

- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0130>
- Sauter, S. (2017). Gerechtigkeit in der Kulturellen Bildung? Gerechtigkeit durch Kulturelle Bildung! Der Capability Approach als Rahmenkonzept für eine inklusive Kulturpraxis. *Kulturelle Bildung online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/gerechtigkeit-kulturellen-bildung-gerechtigkeit-durch-kulturelle-bildung-capability>
- Schrödter, M. (2012). Wohlergehensfreiheit – Welche Lebenschancen brauchen junge Menschen? Der Capability-Ansatz als möglicher Orientierungsrahmen. In H. Bockhorst (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 262–269). <https://doi.org/10.25529/92552.187>
- Schwippert, K., Lehmann-Wermser, A. & Busch, V. (Hrsg.). (2019). *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi – Jedem Kind ein Instrument*. Waxmann.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Alfred A. Knopf.
- Sen, A. (2012). *Die Idee der Gerechtigkeit*. Deutscher Taschenbuch Verlag. (Originalwerk veröffentlicht 1971)
- Sotzek, J. (2020). Die generative Funktion des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommener Norm. In S. Amling (Hrsg.). *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 2–3, (S. 153–180). Centrum für qualitative evaluatino- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70905>
- Teschl, M. & Comim, F. (2005). Adaptive Preferences and Capabilities: Some Preliminary Conceptual Explorations. *Review of Social Economy*, 63(2), 229–247. <https://doi.org/10.1080/00346760500130374>
- Wäckerle, M. (2018). Auf der Suche nach dem Tertium Comparationis. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 329–344). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g.21>
- Wieser, M. (2018). *Lust auf ein Musikinstrument? Was Kinder und Jugendliche motiviert, ein Musikinstrument zu spielen*. Waxmann.

Jacqueline Beisiegel
 Hochschule für Musik Mainz
 Jakob-Welder-Weg 28
 55128 Mainz
 beisiegel@uni-mainz.de