

**Valerie Krupp-Schleußner**

Hochschule für Musik, Theater und Medien, Hannover

## **Der Capability Approach in der musikpädagogischen Teilhabeforschung.**

Empirische Anwendung eines capability-basierten Modells der Teilhabe an Musikkultur.

### **Using the capability approach for researching musical participation**

Empirical application of a capability-based model of musical participation

#### **Zusammenfassung**

Das Entstehen zahlreicher musikalischer Bildungsangebote legitimiert sich nicht selten aus der Forderung nach mehr Teilhabegerechtigkeit. „Jedem Kind ein Instrument“ ist hierfür ein Beispiel. Der Artikel widmet sich der Entwicklung und Anwendung eines Modells der Teilhabe an Musikkultur auf der Basis des Capability Approach. In diesem auf das Individuum fokussierten Rahmen werden das domänenspezifische und das allgemeine well-being (i. S. von Lebenszufriedenheit) als individuelle Indikatoren für das Gelingen der Teilhabe an Musikkultur und für die Beurteilung von Teilhabegerechtigkeit einbezogen.

Die empirische Anwendung des Modells erfolgt im Rahmen einer Analyse der Teilhabe an Musikkultur in Klassenstufe 7. Es kann gezeigt werden, dass sich auf der Basis von domänenspezifischem well-being und der Teilhabe an Musikkultur vier unterschiedliche Teilhabeprofile bilden lassen. Teilhaben und nicht-teilhabe nicht als einfache Dichotomie zu betrachten. Insgesamt können wichtige inhaltliche Annahmen des Teilhabe-Modells bestätigt werden, was die Produktivität des Capability Approach für die musikpädagogische Teilhabeforschung bestätigt.

**Schlagwörter:** JeKi, Capability Approach, kulturelle Teilhabe, Teilhabegerechtigkeit, well-being

#### **Summary**

Many music education programs like for example “An instrument for every child” in Germany aim at giving as many children as possible a chance to participate in music and society. Social justice is the overarching context in which those projects are oftentimes situated. The article presents a model of musical participation which is based on the capability approach: This framework focusses on the individual and considers subjective well-being (life satisfaction in general and with respect to music) as an additional indicator to evaluate and develop social justice.

The empirical application of the model is undertaken in the context of the analysis of musical participation in secondary school (7<sup>th</sup> grade). Four profiles of participation, based on the intensity of participation and on the satisfaction with musical opportunities, can be identified in the data, which shows that the traditional dichotomy of participation and non-participation must be questioned with

*respect to evaluation. I can show that the capability approach seems to be a promising framework for music education research.*

**Keywords:** JeKi, Capability Approach, cultural participation, participatory justice, well-being

## 1. Einleitung

Im Kontext der deutschen Bildungslandschaft wird musikalischer Bildung und Teilhabe eine wichtige Rolle zugesprochen. Dementsprechend existieren vielfältige Bildungsangebote, die Kindern Wege zur Teilhabe an Musikkultur eröffnen sollen und die neben der Förderung musikalischer Kompetenzen sowie der Freude an Musik und am Musizieren in der Gemeinschaft v.a. auch sozial-kompensatorische Ziele verfolgen: Weniger Exklusion, mehr Chancengerechtigkeit oder auch Chancengleichheit bzw. Bildung für alle – dies sind wichtige Schlagworte, die den öffentlich-politischen Diskurs in diesem Zusammenhang prägen. Sie finden sich auch in den Statuten der Programme wieder.

Das Programm „Jedem Kind ein Instrument“, das seit 2007 in Nordrhein-Westfalen und seit 2009 in Hamburg zahlreichen Grundschulern die Möglichkeit zum Erlernen eines Instrumentes bietet, ist ein prominentes Beispiel für solche Bildungsangebote.<sup>1</sup> Das Programm wurde von Beginn an von einer umfangreichen, durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierte Begleitforschung aus verschiedensten Perspektiven evaluiert und hinsichtlich seiner Wirkungen auf Kinder, Elternhäuser und Institutionen hin untersucht (z.B. Busch, Dücker, & Kranefeld, 2012; Busch & Kranefeld, 2013; Lehmann-Wermser, Busch, Schwippert, & Nonte, 2014; Nonte & Schwippert, 2014). In diesem Kontext ist der folgende Beitrag zu sehen, der im Rahmen der Studie *Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote* (WilmA) entstanden ist. Im Teilprojekt *Kulturelle Teilhabe* wurde untersucht, wie Kinder in den Klassenstufen 6 und 7 an Musikkultur teilhaben und inwiefern die Teilnahme an JeKi in der Grundschule sich langfristig auf die musikalisch-kulturelle Teilhabe auswirkt (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser 2016; Krupp-Schleußner 2016). In der Studie wurden insgesamt 886 Kinder in Nordrhein-Westfalen und Hamburg zu zwei Messzeitpunkten (Beginn Klassenstufe 6 und Beginn Klassenstufe 7) zu ihrer musikalisch-kulturellen Teilhabe und deren Bedingungen befragt.<sup>2</sup>

Im vorliegenden Beitrag wird die Thematik der Teilhabegerechtigkeit aufgegriffen. Die Frage, ob Programme wie JeKi tatsächlich ihre sozial-kompensatorischen Ziele erreichen, ist für die Evaluation und Weiterentwicklung der Programme wichtig. Als Grundlage für die Einschätzung dieser Frage sind Kriterien notwendig, die als Indikatoren für die Beurteilung von Teilhabegerechtigkeit geeignet sind (Abs 2009). So soll in dem vorliegenden Artikel ein Modell für die Untersuchung herangezogen werden, das Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des

---

<sup>1</sup> Seit dem Schuljahr 2015/2016 wurde das ursprüngliche JeKi-Programm durch „JeKits – Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen“ abgelöst. Damit läuft JeKi zum Ende des Schuljahres 2017/2018 mit dem letzten JeKi-Jahrgang aus. Das neue Programm bietet neben dem Instrumentalspiel auch die Schwerpunkte Singen und Tanzen an, worüber die Schulen selbst entscheiden. Es erstreckt sich statt auf die Klassenstufen 1-4 lediglich über zwei Schuljahre (Klassenstufen 2-3 oder 3-4). [[www.jekits.de](http://www.jekits.de), eingesehen am 28.05.2016]

<sup>2</sup> <http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de/de/forschung/projekte/wilma/> [eingesehen am 28.05.2016]

*Capability Approach* thematisiert. Der zentrale Fokus liegt dabei auf der Verknüpfung von Teilhabe und Lebensqualität (*well-being*), da letztere im Rahmen des *Capability Approach* als ein mögliches zusätzliches Kriterium zur Beurteilung des Gelingens von Teilhabe und darüber hinaus als Indikator für Teilhabegerechtigkeit definiert wird. Diese Herangehensweise unterscheidet sich grundlegend von klassischen Analysen gesellschaftlicher Ungleichheit, die ausschließlich die Verteilung von Ressourcen bzw., um mit Bourdieu zu sprechen, die Transmission und Akquisition ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals in den Blick nehmen (Krupp-Schleußner, 2016, S. 98 ff.) So soll im Rahmen dieses Artikels hinterfragt werden, ob die Beurteilung der quantitativen Reichweite von Bildungsangeboten und die Analyse des Zusammenhangs von kultureller Teilhabe und Kapitalausstattung aus pädagogischer Perspektive ausreichend sind, um Teilhabe und Teilhabegerechtigkeit zu untersuchen. Dies sollen die nachfolgenden Erläuterungen zunächst verdeutlichen.

## 2. Theoretischer Hintergrund

Musikalisch-kulturelle Teilhabe stellt einen wichtigen Bestandteil des alltäglichen Lebens dar. Als eine Form allgemeiner kultureller Teilhabe ist auch die Teilhabe an Musikkultur „integral to the enjoyment of a fulfilling life experience.“ (UNESCO Institute for Statistics, 2012, S. 17). Sie ist nicht beschränkt auf die Teilhabe an sogenannten hochkulturellen Aktivitäten (ebd.). Sie kann aktiv oder rezeptiv, professionell oder als Hobby sowie in formalen oder informellen Kontexten vollzogen werden. Entscheidend ist – auch zur Abgrenzung von nicht-intendierter oder unbewusster Teilnahme – dass sie bewusst vollzogen wird und mit „some expectation of value“ (CCCT, 2004, S. 12) verbunden, also individuell bedeutsam ist. Die Bedeutsamkeit musikalisch-kultureller Teilhabe kann dabei rein intrinsischer Natur sein, sie kann aber z.B. auch auf emotionaler, sozio-kultureller, spiritueller oder politischer Ebene angesiedelt sein (ebd., S. 15 f.). Des Weiteren spielt die Teilhabe an Musikkultur insbesondere im Jugendalter eine wichtige Rolle für die Bildung der eigenen Identität.

Bereits im Grundschulalter haben Kinder auf vielfältige Art und Weise an Musikkultur teil: Sie sind selbst musikalisch aktiv, indem sie ein Instrument spielen, in einem Chor singen oder an verschiedenen Musikgruppen teilnehmen, sie besuchen mit ihren Eltern Konzerte, hören Musik am Computer oder auf dem Smartphone, singen, tanzen und entdecken Musik im informellen Kontext der Familie. Kulturelle Bildungsangebote spielen eine wichtige Rolle, als sie die unterschiedlichen Formen der Teilhabe an Musikkultur vorbereiten oder anbahnen, gleichzeitig findet im Rahmen kultureller Bildungsangebote aber auch Teilhabe statt. Die Vielfalt möglicher musikalischer Betätigungsweisen konnte in verschiedenen Studien dokumentiert werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Grgic, Holzmayr, & Züchner, 2013; Lehmann-Wermser, Busch, et al., 2014; MPFS, 2014a, 2014b; Schorb, 2012). Digitale Medien und insbesondere das Internet stellen zudem unerschöpfliche Quellen für Musikrezeption, musikbezogenes Lernen sowie musikbezogene Kommunikation und Interaktion dar. So gibt es nicht nur verschiedenste Arten der Teilhabe sondern auch Wege zur Teilhabe an Musikkultur (O’Neill, 2012).

Die vorliegende Studie legt weit gefasste Begriffe von Kultur und Teilhabe zugrunde. So wird in den Analysen nicht nur das Erlernen bzw. Spielen von Instrumenten untersucht, sondern es werden zahlreiche mögliche Formen der Teilhabe an Musikkultur in die Betrachtung mit einbezogen.

## 2.1 Teilhabegerechtigkeit

Zahlreiche musikalische Bildungsangebote haben sich neben Zielen wie der Vermittlung musikalischer Fähigkeiten und der Anbahnung von Freude am Musizieren v.a. auch der Herstellung von mehr Teilhabegerechtigkeit verschrieben. Das Programm *Jedem Kind ein Instrument* ist hierfür ein Beispiel: Es „strebt eine Beteiligung möglichst aller Kinder an [und] verpflichtet sich, besonders Kinder aus bildungsfernen oder finanzschwachen Familien durch gezielte Ansprache und entsprechende Fördermöglichkeiten für eine Teilnahme zu gewinnen. [Es] bezieht bevorzugt solche Grundschulen ein, die in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf liegen [...]“ (JeKi Programmstandards 2011<sup>3</sup>). Gemeinhin liegen solchen Forderungen mehr oder weniger explizit egalitaristische Gerechtigkeitsauffassungen zugrunde, im Rahmen derer Gerechtigkeit mit der Gleichheit von Ressourcen bzw. Chancen gleichgesetzt wird (Lehmann-Wermser & Krupp, 2014). Sowohl aus pädagogischen als auch aus evaluativen Gesichtspunkten ist jedoch das Kriterium der Gleichheit zur Beurteilung von Teilhabegerechtigkeit im Kontext von Musikkultur nur bedingt geeignet (Krupp-Schleußner, 2016; Vogt, 2014): Ein entscheidendes Charakteristikum musikalisch-kultureller Teilhabe ist, dass sie individuell und je nach Interessenlage äußerst unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Selbst, wenn z.B. Chancengleichheit herrscht, begegnet jede Person ihren Chancen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und nutzt sie auf unterschiedliche Art und Weise. So stellt die Bereitstellung von Instrumenten und Instrumentalunterricht, wie sie bei JeKi erfolgt, zwar eine wichtige Voraussetzung für mehr Teilhabegerechtigkeit dar, entscheidend wäre für die Beurteilung von Teilhabegerechtigkeit jedoch, die daraus resultierenden Teilhabeeergebnisse umfassender zu betrachten als nur auf der Ebene von Teilnahme- bzw. Abbrecherquoten. Wie aber, wenn nicht über Ressourcen bzw. die Verfügbarkeit von Angeboten und deren Nutzung, kann dann beurteilt werden, ob Programme wie JeKi zu mehr Teilhabegerechtigkeit beitragen? Im vorliegenden Beitrag soll der *Capability Approach* als theoretische Alternative zur Annäherung an diese Problematik herangezogen werden.

## 2.2 Capability Approach

Der *Capability Approach* ist ein gerechtigkeitsphilosophischer Ansatz, der seit Anfang der 70er Jahre durch den indischen Ökonomen und Philosophen Amartya Sen (1979, 1999, 2012) sowie durch die amerikanische Philosophin Martha Nussbaum (2006, 2011) entwickelt wird.<sup>4</sup> Im Zentrum des Ansatzes steht das Ziel einer gelingenden Lebensführung: Jede Person sollte diejenigen Tätigkeiten und Daseinszustände realisieren können, für die sie sich mit guten Gründen entschieden hat, die also für die eigene Lebensführung als sinnvoll oder wertvoll erachtet werden (Sen, 2012, S. 258). Dieses Verständnis basiert auf den aristotelischen Ideen eines guten Lebens, die auch im musikpädagogischen Praxisdiskurs diskutiert werden (vgl. Kaiser 1999, 2001, 2010; Vogt 2004; Jünger 2013, etc.).

---

<sup>3</sup> [https://www.jekits.de/app/uploads/2014/10/120326\\_Programmstandards\\_2011\\_2012.pdf](https://www.jekits.de/app/uploads/2014/10/120326_Programmstandards_2011_2012.pdf) [eingesehen am 28.05.2016]

<sup>4</sup> Der Ansatz wird an anderer Stelle ausführlich dargestellt und musikpädagogisch angewendet (Krupp-Schleußner 2016, Kapitel 6). Hier erfolgt daher nur eine überblickshafte Darstellung.

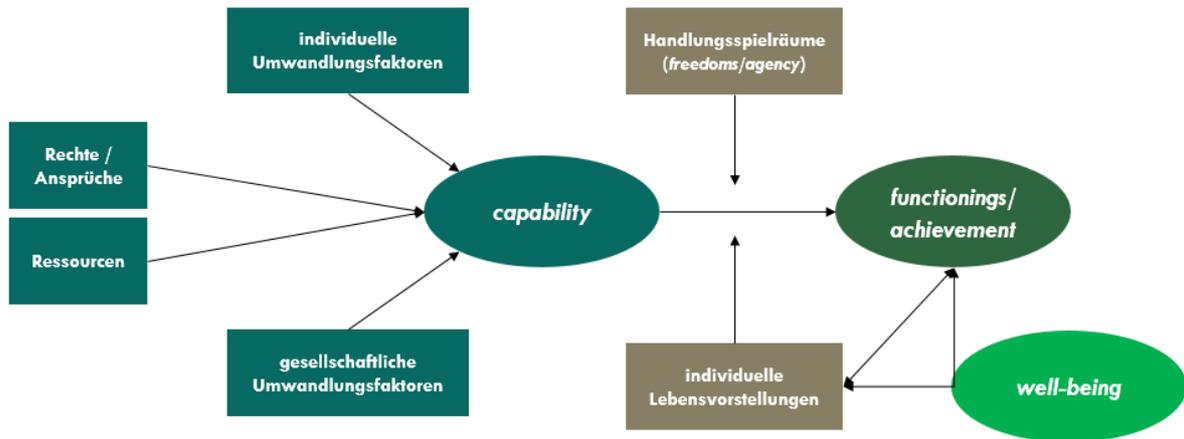


Abbildung 1: Teilhabe vor dem Hintergrund des Capability Approach (in Anlehnung an Bartelheimer 2007, 21).

### Rechte und Ressourcen

Den Ausgangspunkt und die notwendige Voraussetzung von Teilhabe bilden die Rechte und Ressourcen, die einer Person zur Verfügung stehen. Ebenso wie beispielsweise Rawls betrachtet Sen Grundgüter als notwendige Voraussetzung für Teilhabe, er sieht diese allerdings nicht als hinreichend an: „Zu verstehen, dass die *Mittel* zu einem befriedigenden Leben nicht für sich genommen schon die *Zwecke* eines guten Lebens sind, trägt dazu bei, den Umfang der Evaluierung erheblich zu vergrößern. Und genau hier beginnt der Nutzen der Befähigungsperspektive.“ (Sen, 2012, S. 262). Im Rahmen von JeKi sind die zur Verfügung gestellten Instrumente dementsprechend als Ressourcen zu sehen, ebenso wie die Mittel und Räumlichkeiten für den Unterricht. Das Programm basiert zugleich auf dem Anspruch, mehr Kindern Zugang zu Teilhabe zu verschaffen und damit das Recht auf Teilhabe zu konkretisieren. Für eine gelingende Teilhabe ist dies aus musikpädagogischer Sicht jedoch nicht ausreichend.

### Individuelle und gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren

So wendet Sen den Blick verschiedenen *individuellen und gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren* (*factors of conversion*) zu, die dazu beitragen, dass auf der Basis von Rechten und Ressourcen Teilhabe und damit einhergehend ein gelingendes Leben verwirklicht werden kann. Den Umwandlungsfaktoren kommt ein höheres Gewicht zu als Grundgütern, da erst durch diese Faktoren Teilhabe entstehen kann. Bildungsangebote können als gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren definiert werden und haben die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen möglichst viele mögliche Formen der Teilhabe nahe zu bringen, um somit ein gewisses Spektrum an Möglichkeiten bewusst zu machen (Walker, 2005, S. 197). Im Rahmen des JeKi-Unterrichtes wird dementsprechend das Spielen des Instrumentes angebahnt und im Idealfall als wertzuschätzende Tätigkeit vermittelt. Ob dies gelingt, ist aber von verschiedenen Faktoren, wie z.B. der individuellen Motivation, der Unterstützung durch die Eltern, den eigenen Einstellungen zu Musik (individuelle Umwandlungsfaktoren), oder aber von Möglichkeiten zum Üben, zum Transport des Instrumentes oder zum gemeinsamen Musizieren mit anderen (gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren) abhängig.

### *Capability*

Das Zusammenspiel von Rechten, Ressourcen und Umwandlungsfaktoren bestimmt die *capability* einer Person, also den potenziellen Raum von Möglichkeiten, aus dem individuell erstrebenswerte *functionings* ausgewählt werden können. Nicht gemeint sind im engen Sinne der Wortbedeutung konkrete, erwerbbarere Fähigkeiten oder Fertigkeiten, sondern die übergreifende *Befähigung* zum Handeln durch bestimmte Rahmenbedingungen. *Freedom*, zu verstehen als die „positive Freiheiten“, Dinge zu tun (Steckmann, 2010, S. 98), und *Agency* (Handlungsfähigkeit) stellen in diesem Zusammenhang ebenfalls wichtige Konzepte dar (Krupp-Schleußner, 2016, S. 79 f.). Die Tatsache, als Kind eine Grundschule zu besuchen, die JeKi anbietet, erhöht also die eigene *capability*, da zum einen das Instrumentalspiel erlernt werden kann und da sich durch das Beherrschen eines Instrumentes zugleich weitere Teilhabemöglichkeiten bieten (von zeitnahen Spielen im Schullocher *Kunterbunt* bis hin zur professionellen Karriere im Erwachsenenalter).

### *Functionings*

Als *functionings* werden Teilhabeergebnisse bezeichnet, die auf der Basis der beschriebenen Rahmenbedingungen (*capability*) sowie individueller Lebensvorstellungen realisiert werden. Das Konzept „reflects the various things a person may value doing or being. The valued functionings may vary from very elementary ones, such as being adequately nourished [...], to very complex activities and personal states, such as being able to take part in life of the community and having self-respect.“ (Sen, 1999, S. 75).

### *Well-being*

Im Kontext des *capability approach* bezeichnet *well-being*<sup>5</sup> die Lebenszufriedenheit, die sich aus der Übereinstimmung von individuellen Lebensvorstellungen und realisierten Teilhabeergebnissen ergibt. Dabei geht es nicht nur um solche Lebensbedingungen wie z.B. Gesundheit oder soziale Beziehungen, die anhand objektiver Kriterien gemessen werden können, sondern v.a. um das subjektive Wohlergehen, das nur über eine Selbsteinschätzung durch Individuen erfasst werden kann (Calestani, 2013; Exenberger & Juen, 2014). Wenngleich *well-being* theoretisch wie empirisch oft unterschiedlich konzeptualisiert wird, kann allgemein festgestellt werden, dass es sich (a) um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt, das von vielen Faktoren bestimmt wird und (b) immer kontextabhängig betrachtet werden muss (vgl. Calestani, 2013; Exenberger & Juen, 2014). Es bezieht sich darauf, wie Menschen ihr Leben sowie unterschiedliche Lebensbereiche und Aktivitäten in ihrem Leben erfahren und bewerten (Krueger & Stone, 2014, S. 42). So sollten musikalische Bildungsangebote dazu beitragen, dass die Teilnehmenden Musik bzw. musikalisch-kulturelle Teilhabe positiv erfahren und bewerten, auch in dem Sinne, dass sie ihre diesbezüglichen Handlungsspielräume als zufriedenstellend wahrnehmen (domänenspezifisches *well-being*).

---

<sup>5</sup> Die begriffliche Verwendung des Begriffs *well-being* ist nicht eindeutig: An vielen Stellen werden *well-being*, *happiness*, *quality of life* und *satisfaction* gleichgesetzt, während sie an anderen Stellen explizit voneinander abgegrenzt werden (vgl. Veenhoven, 2012). Mitunter ist dafür die jeweilige philosophische Fundierung entscheidend (vgl. Exenberger & Juen, 2014, S. 6f), also ob es eher um hedonistischer, utilitaristische oder eudaimonistische Aspekte geht. In dieser Arbeit wird der Begriff *well-being* beibehalten und synonym mit den deutschen Begriffen Wohlergehen und Lebenszufriedenheit bzw. Lebensqualität verwendet.

Je erfolgreicher eine Gesellschaft darin ist, möglichst viele Personen dazu zu befähigen, ihre individuellen Ziele im Rahmen der sozial gültigen Normen und Wertevorstellungen zu verwirklichen, als desto gerechter kann diese bezeichnet werden. Dabei geht es explizit nicht um eine Art neoliberalen Paradigma der Eigenverantwortlichkeit, welches impliziert, dass jede Person selbst dafür verantwortlich ist, was sie unter der Bedingung von Chancengleichheit aus ihren Chancen macht (Lehmann-Wermser & Krupp-Schleußner, 2014). Sen postuliert stattdessen, dass mit einem hohen Maß an individueller *capability* auch ein hohes Maß an Verantwortung für Schwächere einhergeht: Wer mehr *capability* und damit mehr Macht besitzt als andere, trägt Schwächeren gegenüber eine Verantwortung, die sich aus eben dieser Asymmetrie ergibt. So tun z.B. Eltern Dinge, um das Leben ihrer Kinder zu beeinflussen, die das Kind selbst nicht tun kann. Asymmetrisch wird so etwas für Kinder getan, das in deren Leben „einen gewaltigen Unterschied machen wird, den das Kind nicht selbst bewirken könnte“ (Sen 2012, S. 233).

Wenn nun das subjektive *well-being* in die Analyse der Teilhabe an Musikkultur mit einbezogen wird, dann impliziert dies aber auch, dass Nicht-Teilhabe nicht zwangsläufig auf eine systematische Benachteiligung zurückzuführen sein muss, sondern dass eine Person sich auch bewusst gegen bestimmte Formen der Teilhabe entscheiden kann. Ein Beispiel hierfür wäre das Ausscheiden aus dem JeKi-Unterricht vor Ende der Grundschulzeit aufgrund einer Interessenverschiebung (z.B. zu Sport oder Theater, vgl. Busch, Dücker & Kranefeld, 2012). Kinder, die aus solchen Gründen das Programm verlassen, werden herkömmlicherweise in quantitativen Betrachtungen mit Kindern, die z.B. aus sozioökonomischen Gründen nicht weiter teilnehmen können, gemeinsam betrachtet. Im Zweifel werden damit sozio-ökonomische Effekte sogar unterschätzt, da unter den nicht-teilhabenden Kindern solche sein können, die sich für andere Teilhabeformen entschieden haben, dies aber bei einem hohen sozialen Status und ggf. auch hoher *capability*.

Umgekehrt muss jedoch auch mit einbezogen werden, dass Menschen sich prinzipiell mit den Umständen, in denen sie leben, arrangieren können (adaptive Präferenzen, vgl. Watts, 2010). Es ist also genau zu untersuchen, ob eine Person sich wirklich gegen bestimmte Teilhabeformen entscheidet (aus Interessengründen oder weil sie u.U. damit nicht identifizieren kann), oder ob sie dies tut, weil ihr die entsprechenden Handlungsspielräume überhaupt nicht bekannt sind oder sie aus schichtspezifischen Sichtweisen heraus bestimmte Ansprüche gar nicht erst erhebt.

Explizit berücksichtigt der *Capability Approach* also, dass Teilhabe aufgrund individueller Interessen durch natürliche Abstufungen von Ungleichheit geprägt ist (Bartelheimer, 2007, S. 4). Es sind allerdings „erwünschte und inakzeptable Formen ungleicher Teilhabe zu unterscheiden“ (ebd.). Dies trifft für die Teilhabe an Musikkultur ebenso zu wie für alle andere Formen der Teilhabe. Konsequenterweise muss also für die Beurteilung von Teilhabe über die rein quantitative Erfassung von Ressourcen, Angeboten und deren Nutzung hinaus erfasst werden, ob die (nicht) verwirklichte Teilhabe einer Person bzw. deren *capability* mit ihren individuellen Vorstellungen übereinstimmt. Wenn auch darüber Informationen vorliegen, sind quantitative Aussagen über Teilhabe und Nicht-Teilhabe deutlich sinnvoller interpretierbar, als wenn dies nicht der Fall ist.

### 2.3 Modell der Teilhabe an Musikkultur

Auf der Basis der vorangegangenen Darstellungen wird das folgende, dreisäulige Modell der Teilhabe an Musikkultur formuliert (Abb. 2). Es bildet die Grundlage für die operationale Definition der einzelnen Konstrukte, die in die folgenden Analysen mit einbezogen werden. Die im Modell verwendeten Begrifflichkeiten werden im weiteren Verlauf des Artikels beibehalten.

Das Modell ist gegenstands- und kontextspezifisch, da es sich auf die Teilhabe an Musikkultur bezieht und da es sich zudem auf eine Gruppe von Kindern bezieht, die die Klassenstufen 6 bzw. 7 besuchen und die potenziell am JeKi-Unterricht teilgenommen haben könnten. Dementsprechend bezieht es im Bereich der *capability* den JeKi-Unterricht als gesellschaftlichen Umwandlungsfaktor mit ein. Als individuelle Umwandlungsfaktoren werden an dieser Stelle lediglich die Einstellungen der Eltern und der Kinder zu Musik berücksichtigt. Dies erfolgt vor dem Hintergrund, dass gerade im Kindes- und Jugendalter der elterliche Einfluss auf die Entwicklung der Teilhabe an Musikkultur als besonders hoch betrachtet werden kann (Pape, 2013). Rechte und Ansprüche sind ebenfalls im Bereich der *capability* verortet, werden aber als gegeben angenommen und somit auch nicht empirisch erhoben.

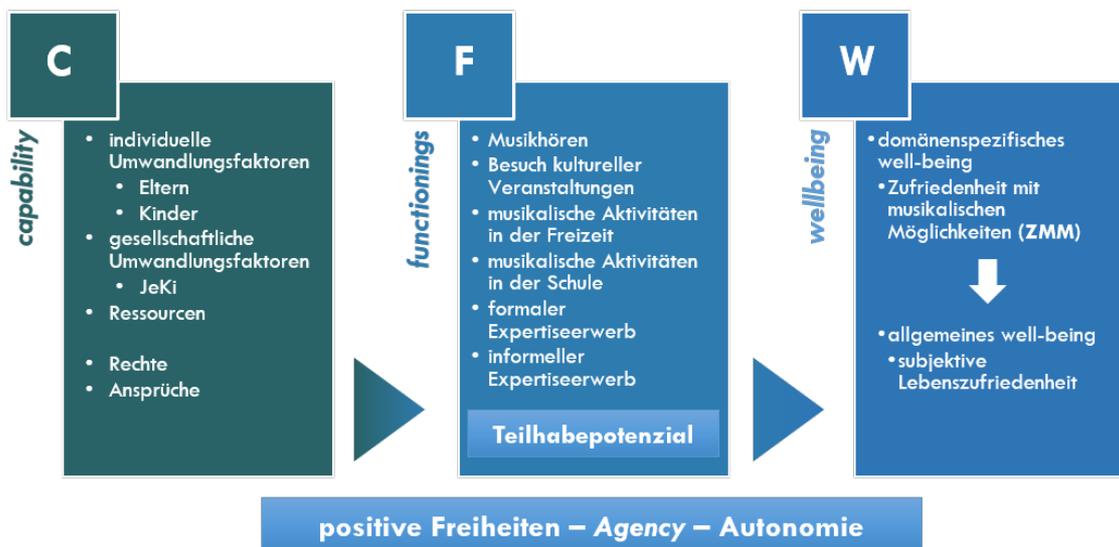


Abbildung 2: Modell der Teilhabe an Musikkultur (vgl. Krupp-Schleußner, 2016, S. 112)

*Functionings* bilden die zweite Modellsäule. Hierunter fallen prinzipiell alle Teilhabeformen, die von Kindern bzw. Jugendlichen in den Klassenstufen 6-7 ausgeübt werden könnten. Die für die vorliegende Studie getroffene Auswahl an *functionings* orientiert sich an Ergebnissen der Studien SIGrun (*Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen*, vgl. Lehmann-Wermser, Jessel-Campos, & Krupp-Schleußner, 2014), JIM (MPFS, 2014a), KIM (MPFS, 2014b), MediKuS (Deutsches Jugendinstitut, 2012) und an der Medienkonvergenzstudie (Schorb, 2012), die jeweils musikalische Aktivitäten aus unterschiedlichen Bereichen beschreiben. Für einige Analysen werden die *functionings* zu einer Skala zusammengefasst, die im Folgenden als *Teilhabe**potenzial*** bezeichnet wird. Die dritte Säule erfasst das allgemeine und das domänenspezifische *well-being*, wobei letzteres als die „Zufriedenheit mit den musikalischen Möglichkeiten“ (ZMM) spezifiziert wird. Beibehalten werden im Folgenden die Begriffe allgemeines und domänenspezifisches *well-being*.

### 3. Forschungsfragen

Im Folgenden sollen einige durch das Modell postulierte theoretische Zusammenhänge in der Empirie überprüft werden. Dabei stehen insbesondere das Verhältnis von Teilhabe an Musikkultur und dem domänenspezifischen *well-being* im Zentrum des Interesses. Die folgenden Forschungsfragen werden untersucht:

- Forschungsfrage 1: Wie beeinflussen einzelne musikalische Aktivitäten (formaler und informeller Kontext) das domänenspezifische *well-being*?

Im Rahmen dieser Frage sollen explorativ Zusammenhänge zwischen einzelnen Bereichen musikalisch-kultureller Teilhabe und dem domänenspezifischen *well-being* ergründet werden. Im Vordergrund sollen dabei formale Lernangebote und informelles Musikkennen stehen.

- Forschungsfrage 2: Wie hängen musikalisch-kulturelle Teilhabe (insgesamt), domänenspezifisches und allgemeines *well-being* übergreifend zusammen?

Auf der Grundlage des *Capability Approach* kann angenommen werden, dass eine hohe Teilhabe an Musikkultur nicht zwangsläufig mit einem hohen domänenspezifischen *well-being* einhergeht und umgekehrt. Erwartet wird dementsprechend ein signifikanter, aber nicht allzu hoher Zusammenhang. Zudem wird erwartet, dass zwischen der Teilhabe an Musikkultur und dem allgemeinen *well-being* nur ein geringfügiger, indirekter Zusammenhang über das domänenspezifische *well-being* nachweisbar ist, weil das allgemeine *well-being* als multidimensional und übergeordnet angesehen werden kann. Dazu wird das folgende Strukturgleichungsmodell (latente Pfadanalyse) geschätzt. Die Messmodelle der latenten Variablen ZMM (domänenspezifisches *well-being*) und PWI (allgemeines *well-being*) werden im Anhang dargestellt.

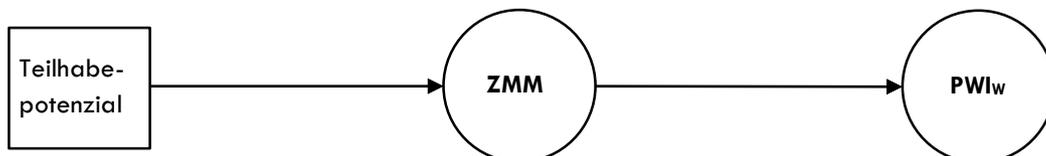


Abbildung 3: Latentes Pfadmodell zum Zusammenhang von Teilhabepotenzial, allgemeinem *well-being* (PWI) und domänenspezifischem *well-being* (Darstellung des vollständigen Strukturgleichungsmodells im Anhang, Abb. 11 und Tab. 7)

- Forschungsfrage 3: Können die Kinder auf Basis des Verhältnisses der Intensität ihrer Teilhabe an Musikkultur und dem domänenspezifischem *well-being* in vier Teilhabeprofile eingeordnet werden, die die in Abbildung 4 dargestellten Profile aufweisen?

Mithilfe dieser Frage soll die für den *Capability Approach* zentrale Aussage überprüft werden, dass ein hohes Maß an Teilhabe nicht zwangsläufig mit einem hohen Maß an domänenspezifischem *well-being* einhergehen muss. Ist dies der Fall, so müssten die befragten Kinder in die vier Felder eingeordnet werden können.

Insgesamt wird kein streng hypothesenprüfendes, sondern ein eher exploratives Vorgehen gewählt, da eine empirische Anwendung des *Capability Approach* im musikpädagogischen Kontext auf diese Weise bisher nicht erfolgt ist.

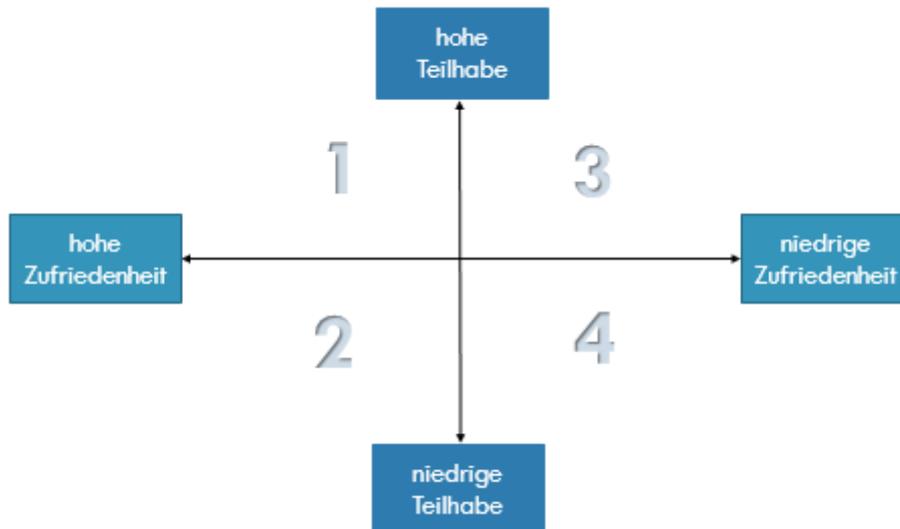


Abbildung 4: Theoretisch angenommene Teilhabeprofile

- Forschungsfrage 4: Welche Faktoren beeinflussen die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Teilhabegruppe?

Wenn sich die Kinder den vier Feldern zuordnen lassen, so soll untersucht werden, inwiefern sich ehemalige JeKi-Kinder, Jungen und Mädchen, Kinder mit bzw. ohne Migrationshintergrund und Kinder mit Instrumentalunterricht (aktuell) auf die Gruppen verteilen. Anschließend soll näher untersucht werden, welche anderen Umwandlungsfaktoren weiterhin zur Zugehörigkeit zu den Gruppen beitragen könnten. Auch hier ist das Vorgehen explorativ und als hypothesengenerierend zu bezeichnen.

#### 4. Untersuchungsdesign

Für die folgenden Analysen werden Daten genutzt, die im Rahmen des Teilprojektes *Kulturelle Teilhabe*<sup>6</sup> der Studie *Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote* (WilmA) erhoben wurden. Die Kinder aus insgesamt 13 weiterführenden Schulen in Hamburg und Nordrhein-Westfalen wurden von 2013-2014 an zwei Messzeitpunkten (MZP) zu Beginn der Klassenstufen 6 (MZP 6) und 7 (MZP 7) befragt. Die Fragebogenerhebung fand im Klassenverband statt und dauerte 90 Minuten. Die Fragebögen enthielten Fragen zur Teilhabe an Musikkultur sowie zum allgemeinen und domänenspezifischen *well-being* (nur in Klasse 7). Des Weiteren wurden allgemeine Hintergrundvariablen (Geschlecht, Alter, Herkunft und sozialer Status) erhoben.<sup>7</sup> Die Eltern der Kinder wurden ebenfalls befragt. Die verwendete Stichprobe umfasst  $n = 529$  Kinder. Dies entspricht denjenigen Fällen, für die Daten aus beiden Messzeitpunkten vorliegen. Diese Einschränkung wurde vorgenommen, da die Daten zu JeKi nur in Klassenstufe 6, die Daten zum

<sup>6</sup> <http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de/de/forschung/projekte/wilma/>

<sup>7</sup> Für das Teilprojekt Transfer (Universität Hamburg) wurden weitere Informationen erhoben, die für den vorliegenden Beitrag jedoch nicht relevant sind.

allgemeinen und domänenspezifischen *well-being* jedoch nur in Klasse 7 erhoben wurden. 202 Kinder (40,1%) haben in der Grundschule am JeKi-Unterricht teilgenommen. Mit Ausnahme der Erfassung der JeKi-Teilnahme, der Frage nach dem Instrumentalunterricht und nach der Teilnahme an einer Musikklassse aus Klasse 6 werden für die Analysen dieses Artikels ausschließlich die in Klasse 7 erhobenen Daten herangezogen. Zum Zeitpunkt dieser zweiten Erhebung waren die Kinder im Schnitt 12,61 Jahre alt. Tabelle 1 zeigt einen Überblick über die Analysestichprobe.

Tabelle 1: Analysestichprobe (Häufigkeiten, in Klammern gültige %)

| n gesamt | Jungen Mädchen             | Teilnahme an JeKi | Migrationshintergrund <sup>8</sup> | Altersdurchschnitt |
|----------|----------------------------|-------------------|------------------------------------|--------------------|
| 529      | 213 (41,2%)<br>311 (58,8%) | 202 (40,1%)       | 200 (38,0%)                        | 12,61              |

## 5. Variablen und Skalen

Die folgenden Abschnitte sind der Darstellung der für die Analysen verwendeten Variablen und Skalen gewidmet. Alle Variablen sind jeweils einer Säule des in Abbildung 2 dargestellten Modells zuzuordnen. Eine ausführliche Beschreibung der Erhebungsinstrumente sowie die entsprechende Skalendokumentation finden sich in Krupp-Schleußner (2016, Anhang).

### 5.1 Capability

#### 5.1.1 JeKi (gesellschaftlicher Umwandlungsfaktor)

Die Teilnahme am JeKi-Unterricht wurde als gesellschaftlicher Umwandlungsfaktor erhoben. Insgesamt haben 40,1% der Kinder in der Grundschule an JeKi teilgenommen. Während in der Grundschulzeit das Instrumentalspiel in diesem Rahmen ein konkretes *functioning* darstellt, ist es rückwirkend gesehen ein Türöffner für weitere musikbezogene Aktivitäten und Bestandteil der individuellen *capability*. Selbst wenn das Instrumentalspiel Bestandteil der eigenen Aktivitäten bleibt, differenzieren sich musikalisch-kulturelle Aktivitäten in der Sekundarstufe 1 aus und verändern sich.

Während für die Hamburger Kinder davon ausgegangen werden kann, dass sie durchgehend von Klasse 2-4 im Programm waren, ist dies für die Kinder aus Nordrhein-Westfalen nicht gesichert: Dort beginnt das Programm in Klasse 1, die Kinder können jedoch nach jedem Schuljahr entscheiden, ob sie die Teilnahme fortsetzen. Dies bilden die vorliegenden Daten nicht ab, die Ergebnisse werden daraufhin zu reflektieren sein.

#### 5.1.2 Einstellungen der Kinder und Eltern zu Musik (individuelle Umwandlungsfaktoren)

Die Einstellungen der Eltern und Kinder zu Musik wurden mithilfe von zwei Skalen erfasst: Die Skala *Bedeutung von Musik im Elternhaus* erfasst Aussagen zu verschiedenen gemeinsamen

---

<sup>8</sup> Als Kinder mit Migrationshintergrund gelten Kinder dann, wenn ein oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden bzw. das Kind selbst im Ausland geboren wurde.

musikalischen Aktivitäten im Elternhaus (z.B. Singen, Musikhören, Instrumentalspiel). Die Zustimmung zu den Aussagen sollte auf einer Skala von 1 = *stimmt überhaupt nicht* bis 5 = *stimmt genau* ausgedrückt werden ( $AM = 2,61$ ,  $SD = 0,83$ ,  $n = 524$ ). Mit  $\alpha = 0,78$  kann eine gute interne Konsistenz berichtet werden.

Die Skala *Bedeutung von Musik (Kinder)* besteht aus fünf Items (z.B. *Ein Leben ohne Musik ist kann ich mir nicht vorstellen.*), die auf einer Skala von 1 = *stimmt überhaupt nicht* bis 5 = *stimmt genau* beantwortet werden sollten ( $AM = 3,33$ ,  $SD = 0,96$ ,  $n = 523$ ). Die interne Konsistenz ist mit  $\alpha = 0,75$  gut. Die Skala *Bedeutung von Musik (Eltern)* enthält die gleichen Items, die Beantwortung erfolgte hier durch die Eltern im Elternfragebogen ( $AM = 4,09$ ,  $SD = 0,79$ ,  $n = 340$ ). Die interne Konsistenz beträgt  $\alpha = 0,87$ .

### 5.1.3 Ressourcen und weitere Hintergrundmerkmale

In den folgenden Analysen wird der sozio-ökonomische Status als Hintergrundmerkmal mit einbezogen. Hierfür kommen zwei Indikatoren zum Einsatz: Der häusliche Bücherbesitz wird als Indikator für die elterliche Bildungsnähe gewertet (Hornberg & Bos, 2007, S.168). Dieser kann auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden (1 = *weniger als 10* bis 5 = *mehr als 200*;  $AM = 3,41/SD = 1,25$ ). Als Indikator für materiellen Wohlstand wird eine Skala auf der Basis der Angaben zum Vorhandensein bestimmter materieller Besitztümer berechnet. „Household assets are believed to capture wealth better than income because they reflect a more stable source of wealth.“ (OECD, 2013, 316). Dementsprechend konnten die Schüler Angaben zum Vorhandensein (1 = *ja/0 = nein*) bestimmter Haushaltsgüter machen. Über alle Items wurde ein Summenmittelwert gebildet ( $\alpha = 0,64/AM = 0,77/SD = 0,15$ ).<sup>9</sup>

## 5.2 Functionings

Die musikalischen Aktivitäten (=musikalische *functionings*) der Kinder wurden mithilfe von über 30 Items erfasst, die Auskunft über aktuelle und vergangene musikbezogene Aktivitäten geben (s. Anhang, Tabelle 4, für eine Übersicht der erhobenen Aktivitäten). Die Items umfassen die *functioning*-Bereiche Musik in der Freizeit, Musik in der Schule, formaler Musikunterricht, informelles Musiklernen, Üben, Konzertbesuche und rezeptive sowie interaktive musikbezogene Mediennutzung.<sup>10</sup> Für die folgenden Analysen werden sowohl einzelne Items wie auch eine Gesamtskala verwendet, die die Teilhabe an Musikkultur insgesamt abbildet: Diese Skala wird im Folgenden als *Teilhabepotenzial* bezeichnet. Sie integriert 30 *functionings* (dichotomisierte Items) und wurde mithilfe eines dichotomen Rasch-Modells<sup>11</sup> skaliert (Krupp-Schleußner, 2016, Kap. 10). Für die hier dargestellten Analysen werden die aus der IRT-Modellierung resultierenden Personenparameter

<sup>9</sup> In PISA 2012, lag die interne Konsistenz der Skala für Deutschland bei  $\alpha = 0,67$  (OECD 2014, 317).

<sup>10</sup> Der Fragebogen kann auf Anfrage durch die Autorin bereitgestellt werden.

<sup>11</sup> Das dichotome Rasch-Modell stellt das einfachste Modell aus den Verfahren der Item-Response-Theory dar. Es beinhaltet ausschließlich dichotome Items. Die Modellschätzung (weighted-likelihood-estimation) wurde mithilfe der Software Conquest 2.0 durchgeführt. Diejenigen Items, die ursprünglich auf mehrstufigen Antwortskalen zu beantworten waren, wurden für diese Analyse dichotomisiert. Für eine umfangreiche Beschreibung des Vorgehens s. Krupp-Schleußner (2016).

(weighted-likelihood-Schätzverfahren, vgl. Wu & Adams 2007, S. 63) als Individualmaß für die Teilhabe an Musikkultur verwendet. Der Vorteil dieser Form der Skalierung liegt darin, dass hier die Zugangsschwellen zu den jeweiligen Aktivitäten explizit mit in die Berechnung einbezogen werden: Das Spielen in einer Band oder der Besuch einer Oper haben beispielsweise deutlich höhere Zugangsschwellen als das Erlernen eines Instrumentes oder das Musikhören. Eine Summen- oder Mittelwertbildung würde diese Unterschiede nicht mit einbeziehen. Die EAP/PV-Reliabilität der Skala beträgt 0,82 ( $AM = -1,38$ ,  $SD = 0,79$ ,  $n = 477$ ). Die weiterhin verwendeten Items und Skalen aus dem Bereich der musikalischen *functionings* sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Übersicht über weitere Variablen und Skalen

| Item/Skala  | Statistik                                  | Beispielitem   |
|---|--|--|
| Teilnahme Musikklassse (Kl. 6)*   | ja = 25,9%;<br>nein = 25,9%; $n = 529$     | Bist du zur Zeit oder warst du in einer Musik-<br>klasse/einem Musikschwerpunkt? (Streicher-, Bläser-<br>oder Chorklasse oder Schwerpunkt Musikpraxis mit<br>Instrumentalunterricht im Wahlpflichtbereich) |
| Teilnahme Musikklassse (Kl. 7)*   | ja = 18,7%;<br>nein = 81,3%; $n = 529$     |  |
| Unterricht auf einem oder mehreren Instrumenten (Kl. 6)*                        | ja = 57,3%;<br>nein = 42,7%; $n = 503$     | Hast du momentan Unterricht auf einem oder mehre-<br>ren Instrumenten und/oder im Gesang?  |
| Unterricht auf einem oder mehreren Instrumenten (Kl. 7)*                        | ja = 44,1%;<br>nein = 55,9%;<br>$n = 519$  |  |
| Skala <i>Informelles Musik-<br/>lernen</i> ** (5 Items,<br>$\alpha = 0,70$ )    | $AM = 2,58$ ; $SD = 0,97$ ;<br>$n = 512$   | Wenn ich ein bestimmtes Lied singen oder auf einem<br>Instrument spielen möchte und dafür keine Noten<br>habe, lasse ich es mit von Anderen zeigen.  |
| Skala <i>Musikbezogene<br/>Mediennutzung</i> ***<br>(8 Items, $\alpha = 0,68$ ) | $AM = 2,60$ ; $SD = 0,66$ ; $n$<br>$= 524$ | Musikvideos im Internet anschauen.   |

Anmerkungen

\*dichotom (ja/nein) / \*\*fünfstufig von 1 = stimmt überhaupt nicht – 5 = stimmt genau / \*\*\* fünfstufig von 1 = seltener oder nie – 5 = jeden Tag

### 5.2.1 Allgemeines und domänenspezifisches *well-being*

#### *Allgemeines well-being*

Das allgemeine *well-being* wurde mithilfe des *Personal Wellbeing-Index (School Children)* erfasst (Cummins & Lau, 2005). Der Index wurde bereits in zahlreichen nationalen und internationalen Studien eingesetzt und wurde für die Studie WilMA geringfügig adaptiert (Krupp-Schleußner, 2016, Kap. 9). Die Skala, im Folgenden PWI, umfasst sieben Items, die nach der Zufriedenheit mit einzelnen Lebensbereichen fragen und auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden sollen (1 = *stimmt überhaupt nicht* - 5 = *stimmt genau*<sup>12</sup>) und weist mit  $\alpha = 0,83$  eine hohe interne Konsistenz auf. Auf einer Skala von 0-100 (nach Transformation, vgl. International Wellbeing

<sup>12</sup> In der Originalversion sind die Items auf einer elf-stufigen Skala zu beantworten. Um zu viele unterschiedliche Antwortskalen innerhalb eines Fragebogens zu vermeiden, wurde hier die den anderen Teilen des Fragebogens häufig auftauchende fünfstufige Skala eingesetzt.

Group, 2013) beträgt der Mittelwert  $AM = 73,34$  ( $SD = 19,04$  /  $Min = 3,13$  /  $Max = 96,88$ ; Extremwerte wurden laut Manual nicht mit in die Berechnung mit einbezogen, vgl. ebd.).

### *Domänenspezifisches well-being*

Insgesamt 14 Items zur Erfassung des *domänenspezifischen well-beings* im Bereich Musik wurden auf der Basis einer Interviewstudie in Anlehnung an Al-Janabi, Flynn, & Coast (2012) eigens für die Studie konstruiert (s. Anhang, Tabelle 5; Krupp-Schleußner, 2016). Die Items erfassen die Zufriedenheit mit den eigenen Möglichkeiten in bestimmten, musikbezogenen Bereichen. Während die meisten Items für alle Kinder zutreffend sind, sind fünf speziell für Kinder mit Instrumentalunterricht. Im vorliegenden Beitrag wird nur die allgemeine Skala herangezogen: Das domänenspezifische *well-being* gibt indirekt Auskunft darüber, wie Kinder ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten im Bereich der musikalisch-kulturellen Teilhabe, also ihre *capability* einschätzen. Dieser Schritt ist notwendig, da *capability* als ein sich aus verschiedensten Faktoren ergebender Raum gesehen werden muss, der sich der direkten empirischen Erfassung entzieht.

Das domänenspezifische *well-being* (Zufriedenheit mit den musikalischen Möglichkeiten – allgemein, ZMM) wird als Summenmittelwert aus sieben Items gebildet (z.B. *Ich bin mit meinem Wissen über Musik zufrieden.* / *Ich bin mit meinem musikalischen Können zufrieden.* / *Meine Schule bietet für mich genau die richtigen musikalischen Angebote an.*). Die Antwortskala ist auch hier fünfstufig (1 = *stimmt überhaupt nicht* - 5 = *stimmt genau*). Da die Items der Skala durchaus heterogene Aspekte erfassen, liegt die interne Konsistenz mit  $\alpha = 0,64$  im akzeptablen Bereich.<sup>13</sup> Auf einer Skala von 0-100 beträgt der Mittelwert  $AM = 61,38$  ( $SD = 17,50$  /  $Min = 0$  /  $Max = 100$ ). Hier wurde eine dem Personal Wellbeing-Index analoge Berechnungsweise und Transformation eingesetzt.

## **6. Ergebnisse**

### **6.1 Formale Bildungsangebote und domänenspezifisches well-being**

Über die gesamte Stichprobe hinweg beträgt der Mittelwert des domänenspezifischen *well-beings*  $AM = 61,38$ . Bildungsangebote bieten im Moment ihrer Wahrnehmung stets konkrete Möglichkeiten zur aktiven Teilhabe, vergrößern langfristig aber auch die individuelle *capability* bezüglich der musikalisch-kulturellen bzw. gesamtgesellschaftlichen Teilhabe. Es stellt sich dementsprechend die Frage, ob Kinder, die die Möglichkeit zur Teilnahme an JeKi oder anderen Bildungsangeboten im Bereich der Musikkultur haben, ein höheres domänenspezifisches *well-being* vorweisen. Vor dem Hintergrund der *capability*-Perspektive wird zunächst überprüft, ob die aktuelle oder vergangene Teilnahme an formalen Bildungsangeboten zu einem höheren domänenspezifischen *well-being* beiträgt. Ebenso soll dies für die musikbezogene Mediennutzung

---

<sup>13</sup> Mithilfe einer explorativen Faktorenanalyse (durchgeführt in Mplus, Version 6.1, Base Program, Muthen & Muthen, 1998-2010) konnte ein Faktormodell 2. Ordnung identifiziert werden: Drei inhaltliche nachvollziehbare Faktoren laden auf die latente Variable *domänenspezifisches well-being* und bilden die Daten gut ab ( $n = 477$ ,  $CFI = 0.97$ ,  $TLI = 0.95$ ,  $RMSEA = 0.05$ ,  $SRMR = 0.03$ ). Dieses Faktormodell geht als Messmodell in weitere Struk

sowie für das informelle Musikklernen überprüft werden, da sich im Zuge der zunehmenden Digitalisierung auch hier zahlreiche Lerngelegenheiten ergeben, die allerdings informeller Natur sind.

Tabelle 3: Domänenspezifisches well-being in Klasse 7 in Abhängigkeit von Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an verschiedenen formalen Unterrichtsangeboten (Werte auf einer Skala 1-100)

|             | Domänenspezifisches well-being in Abhängigkeit von... |                                |                                |                               |                                |
|-------------|---|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
|             | aktuell   |                                |                                | vergangen                     |                                |
|             | Unterricht auf 1 Instrument                           | Unterricht auf >1 Instrument   | Musikklasse (7)                | Musikklasse (6)               | JeKi                           |
| <b>Ja</b>   | 66,40   | 69,51                          | 66,23                          | 64,92                         | 63,37                          |
| <b>Nein</b> | 58,42   | 60,36                          | 60,23                          | 60,11                         | 59,46                          |
| <b>d</b>    | <b>0,5</b>  | <b>0,5</b>                     | <b>0,4</b>                     | <b>0,3</b>                    | <b>0,2</b>                     |
| <b>t</b>    | $t(445) = -5,40$<br>$p < 0,001$                       | $t(66) = -4,36$<br>$p < 0,001$ | $t(173) = -3,49$<br>$p < 0,01$ | $t(516) = 2,78$<br>$p < 0,01$ | $t(481) = -2,64$<br>$p < 0,01$ |

Es zeigt sich, dass Kinder, die an den hier untersuchten formalen Angeboten teilnehmen, ein signifikant höheres domänenspezifisches well-being vorweisen (s. Tab. 3) als Kinder, die diese Angebote nicht wahrnehmen. Dies gilt ebenso für Kinder, die in der Schule im Chor singen oder in einem Orchester, einer Band oder einer Big Band spielen. Eine signifikante, aber nur geringe Korrelation besteht zwischen dem domänenspezifischen well-being und dem informellen Musikklernen ( $r = 0,17^{**}$ ). Zwischen der musikbezogenen Mediennutzung und dem domänenspezifischen well-being besteht kein Zusammenhang. Insgesamt wird deutlich, dass formale Angebote des Musikklernens offenbar einen wichtigen Beitrag zur subjektiv positiven Wahrnehmung individueller Handlungsspielräume leisten.

Überprüft wurden ebenfalls die Hintergrundmerkmale Geschlecht, sozialer Status und Herkunft: Einfachregressionen zeigen, dass Mädchen signifikant zufriedener sind als Jungen und auch Bücherbesitz und Wohlstandsgüter als Statusindikatoren stehen in einem signifikant positiven Zusammenhang mit dem domänenspezifischen well-being. Kein Zusammenhang besteht mit dem Migrationshintergrund. Bei gleichzeitiger Prüfung klären diese vier Faktoren zusammengenommen jedoch nur unter 5% ( $R^2 = 0,047$ ) der Varianz des domänenspezifischen well-beings auf.

## 6.2 Teilhabe, domänenspezifisches und allgemeines well-being

Im nächsten Schritt soll untersucht werden, inwiefern Teilhabe, domänenspezifisches und allgemeines well-being zusammenhängen (Forschungsfrage 2). Untersucht werden nun nicht mehr einzelne Formen der Teilhabe an Musikkultur, sondern die Skala *Teilhabe Potenzial*, die in Abschnitt 5.2 beschrieben wurde. Gemäß den theoretischen Annahmen des *Capability Approach* sollte ein hohes Teilhabepotenzial nur einen indirekten, über das domänenspezifische well-being vermittelten Effekt auf das allgemeine well-being ausüben.

Zur Überprüfung wurde das in Abbildung 5 dargestellte Strukturgleichungsmodell geschätzt, hinter dem eine latente Pfadanalyse steht. Vereinfacht ausgedrückt, werden im Rahmen solcher Modelle mehrere Regressionen gleichzeitig geschätzt. Während dem domänenspezifischen und

dem allgemeinen *well-being* jeweils latente Messmodelle zugrunde liegen (s. Anhang), wurde das Teilhabepotenzial als manifester Wert (vgl. Punkt 5.2) in das Modell aufgenommen.<sup>14</sup> Überprüft wurden die direkten Effekte ( $\beta_d$ ) des Teilhabepotenzials auf das domänenspezifische ( $ZMM_a$ ) und das allgemeine *well-being* ( $PWI_w$ ) sowie der indirekte Effekt ( $\beta_i$ ) des Teilhabepotenzials auf das allgemeine *well-being*. Abbildung 4 zeigt das Modell mit den direkten Effekten (standardisierte Koeffizienten).

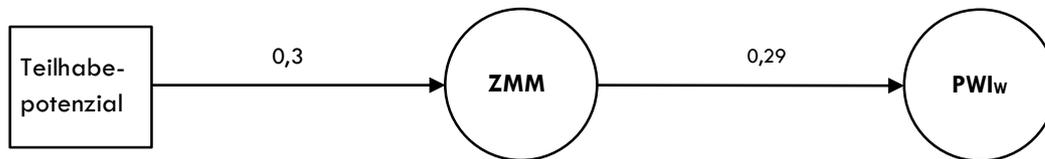


Abbildung 5: Latentes Pfadmodell zum Zusammenhang von Teilhabepotenzial und allgemeinem und domänenspezifischem *well-being* (standardisierte Koeffizienten).  $n = 420$ ;  $CFI = 0,96$ ;  $TLI = 0,95$ ,  $RMSEA = 0,05$ ,  $SRMR = 0,04$ ; Signifikanzprüfung mithilfe bias-korrigierte Konfidenzintervalle (Darstellung des vollständigen Strukturgleichungsmodells im Anhang, Abb. 10 und Tab. 7)

Es zeigt sich, dass das Teilhabepotenzial einen direkten Einfluss auf das domänenspezifische *well-being* ( $ZMM$ ) hat ( $\beta_d = 0,37$ ) und dass letztere wiederum einen Effekt auf das allgemeine *well-being* hat ( $\beta_d = 0,29$ ). Beide Effekte sind signifikant, die Koeffizienten liegen aber eher im kleinen bis mittleren Bereich. Das Teilhabepotenzial übt keinen direkten Effekt auf das allgemeine *well-being* aus. Hier liegt lediglich ein indirekter Effekt über die Zufriedenheit mit den musikalischen Möglichkeiten vor ( $\beta_i = 0,11 / p < 0,01$ ). Mit  $R^2 = 0,14$  können 14% der Varianz des domänenspezifischen *well-beings* ( $p < 0.001$ ) und mit  $R^2 = 0,07$  insgesamt 7% der Varianz des allgemeinen *well-beings* ( $p < 0.05$ ) aufgeklärt werden. Es sei jedoch angemerkt, dass in Bezug auf das allgemeine *well-being* keine allzu hohe Varianzaufklärung durch das domänenspezifische *well-being* im Bereich Musik zu erwarten ist, da das allgemeine *well-being* durch vielfältige andere Unterdimensionen von *well-being* mitbestimmt werden kann (Veenhoven, 2012).

An dieser Stelle geht es lediglich darum, die Art der Effekte hervorzuheben, um damit Annahmen des *Capability Approach* zu bestätigen. So verweisen diese Ergebnisse auf die Grundannahme, die sich aus dem Ansatz ergibt, dass eine hohe Teilhabe bzw. ein hohes Teilhabepotenzial nicht zwangsläufig mit einem hohen domänenspezifischen allgemeinen oder gar domänenspezifischen *well-being* einhergehen muss. Verdeutlicht werden kann dies in dem in Abbildung 6 und

Abbildung 7 dargestellten Streudiagramm. Dieses lässt – erwartungskonform – keinen starken Zusammenhang zwischen den beiden Variablen vermuten.

Unterstützt wird dieses Ergebnis durch die Tatsache, dass die Stichprobe anhand des Teilhabepotenzials und des domänenspezifischen *well-beings* auf die vier postulierten Teilhabeprofile aufgeteilt werden kann (Forschungsfrage 3). Die Klassierung der Kinder erfolgte anhand der Stichprobenmittelwerte der beiden Variablen (s.

<sup>14</sup> Eine graphische Darstellung sowie eine Tabelle mit den Fit-Indizes für Mess- und Strukturgleichungsmodelle findet sich im Anhang (Tabelle 6: Fitindizes des Strukturmodells sowie der beiden Messmodelle und Abbildung 10: Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang von Teilhabepotenzial und *well-being*).

Abbildung 7). Während in den Gruppen 1 und 4 jeweils etwa 30% der Kinder eingeordnet werden, sind es in den Gruppen 2 und 3 jeweils ca. 20%. Auch dieses Ergebnis lässt die oftmals implizit angelegte Ungleichheitsperspektive in einem kritischen Licht erscheinen.

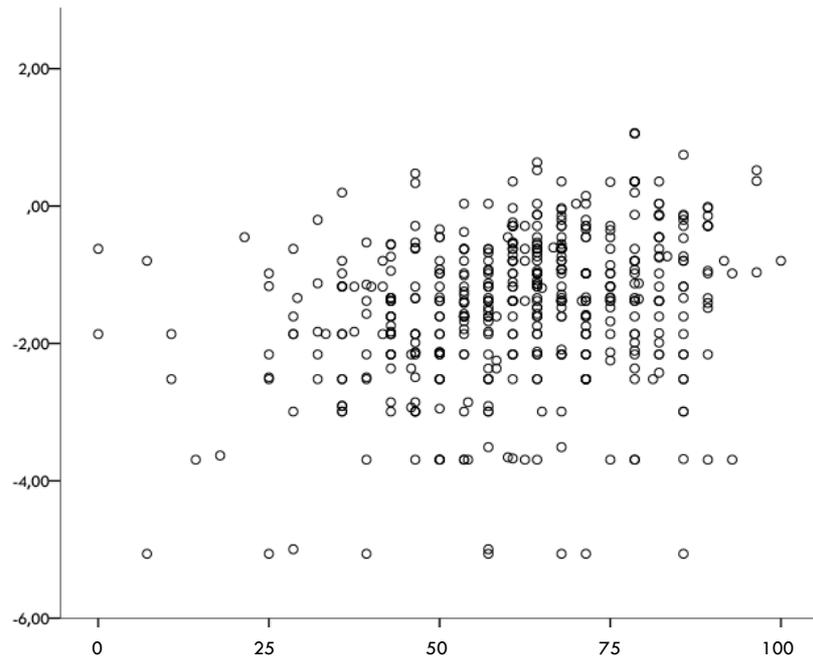


Abbildung 6: Streudiagramm; x = domänenspezifisches well-being; y = Teilhabepotenzial.

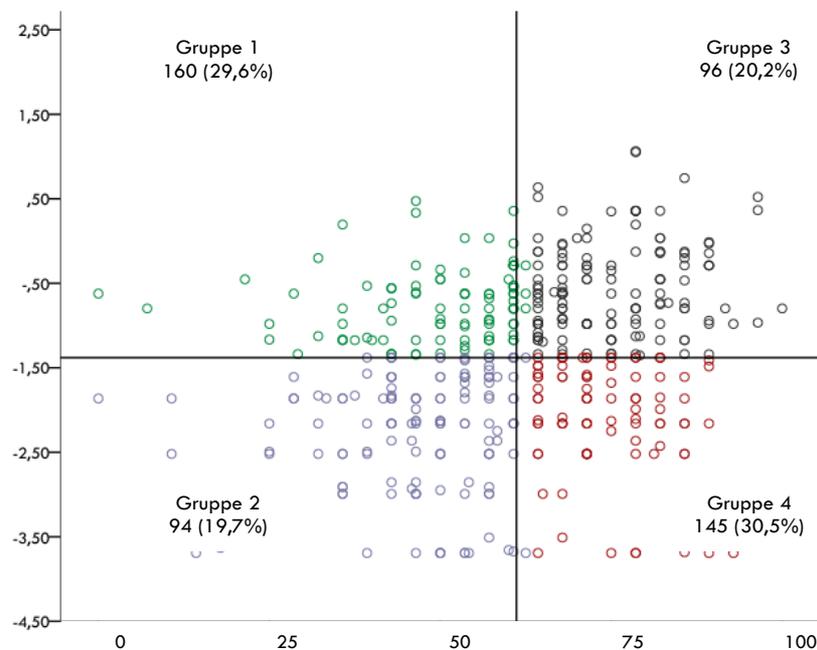


Abbildung 7: Vier Teilhabegruppen (Streudiagramm; x = domänenspezifisches well-being (AM = 61,38); y = Teilhabepotenzial (AM = -1,38); die Linien kreuzen sich an den jeweiligen empirischen Mittelwerten)



### 6.3 Was beeinflusst die Zugehörigkeit zu den Teilhabeprofilen?

Zur Beantwortung der vierten Forschungsfrage, wird der Zusammenhang der Zugehörigkeit zu einem Teilhabeprofil mit den verschiedenen Hintergrundfaktoren Geschlecht, Migrationshintergrund und Herkunft überprüft. Anschließend werden individuelle und gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren in die Analyse mit einbezogen.

Es zeigt sich zunächst, dass das Geschlecht einen signifikanten Einfluss auf die Gruppenzugehörigkeit hat. Dies deckt sich mit dem bereits berichteten Ergebnis, dass Jungen signifikant unzufriedener sind als Mädchen: Während bei den Mädchen relativ gesehen mehr Kinder in Gruppe 1 als in Gruppe 4 sind, verhält es sich bei Jungen genau umgekehrt ( $Pearson X^2 = 8,08$  (3df);  $p < 0,05$ ,  $n = 476$ ). Auch der Bücherbesitz steht in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Teilhabeprofil ( $F = 5,21$  (3df);  $p < 0,01$ ;  $n = 475$ ): Insgesamt ist der Bücherbesitz in den Gruppen 1 und 2 (mit hoher Zufriedenheit) höher als in den Gruppen 3 und 4 (mit niedriger Zufriedenheit), wobei der Unterschied zwischen den Gruppen 2 ( $AM = 3,80$ ) und 3 ( $AM = 3,14$ ) am größten ist. Der Effekt ist mit  $r = 0,18$  allerdings sehr gering. Der Migrationshintergrund hat keinen Einfluss auf die Gruppenzugehörigkeit. Gleiches gilt für die Haushaltsgüter.

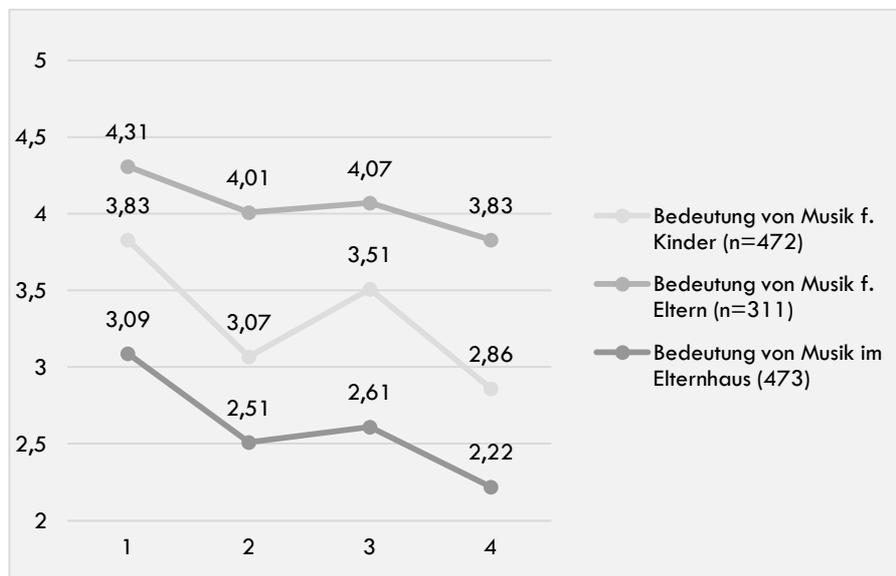


Abbildung 8: Mittelwerte der individuellen Umwandlungsfaktoren nach Teilhabeprofilen.

Die Einstellungen der Kinder und Eltern zu Musik sowie die Bedeutung von Musik im Elternhaus üben hingegen einen stärkeren Einfluss aus: Je höher die Bedeutung von Musik für die Kinder, desto eher sind diese in den Gruppen 1 und 3 ( $F = 35,16$  (3df),  $p < 0,00$ ,  $r = 0,42$ ,  $n = 472$ ). Kinder in Gruppe 1 mit hohem Teilhabepotenzial messen Musik eine signifikant höhere Bedeutung zu als Kinder in den Gruppen 2 und 4 mit niedrigem Teilhabepotenzial ( $p < 0,00$ ). Das gleiche Bild zeigt sich für die Bedeutung von Musik im Elternhaus ( $F = 36,89$  (3df);  $p < 0,00$ ,  $r = 0,41$ ;  $n = 473$ ). Hinsichtlich der Bedeutung von Musik für die Eltern (Elternangabe) zeigt sich ein signifikanter Unterschied nur zwischen den Gruppen 1 und 4 ( $F = 6,06$  (3df);  $p < 0,01$ ;

$n = 311$ <sup>15</sup>). Insgesamt zeigt sich, dass hinsichtlich dieser Faktoren die Gruppen 1 und 3 mit hohem Teilhabepotenzial sowie die Gruppen 2 und 4 mit niedrigem Teilhabepotenzial zusammengefasst werden können.

JeKi wird in der vorliegenden Studie als gesellschaftlicher Umwandlungsfaktor interpretiert, da es als gesellschaftlich intendiertes Unterrichtsangebot für die Kinder in der Vergangenheit liegt. Insgesamt ergibt sich für die Kinder, die an JeKi teilgenommen haben, keine signifikant abweichende Verteilung in den Gruppen im Vergleich zur gesamten Stichprobe. Ein anderes Bild zeigt sich jedoch bei der Betrachtung jener Kinder, die nach JeKi das gleiche oder ein anderes Instrument weiterspielen (55,8%) im Vergleich zu den Kindern, die nach dem Ende von JeKi keinen Instrumentalunterricht mehr erhalten (44,2%): Erstere sind signifikant häufiger in Gruppe 1 vertreten, während letztere signifikant häufiger in Gruppe 4 vertreten sind ( $X^2 = 10,63(3df)$ ,  $p < 0,05$ ,  $n = 208$ ; Abb. 8). Kinder, die nach JeKi nicht weiterhin ein Instrument erlernen und gleichzeitig ein niedriges domänenspezifisches *well-being* aufweisen, sind also unter Umständen gewillt, intensiver an Musikkultur teilzuhaben, was ihnen aber offenbar verwehrt bleibt.

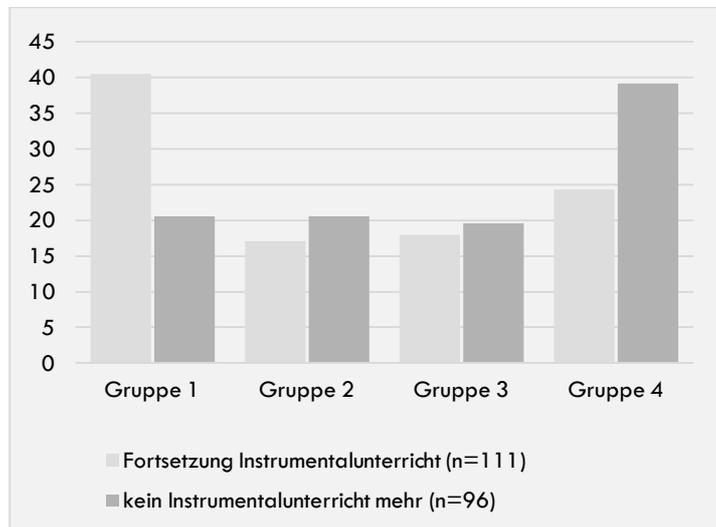


Abbildung 9: Aufteilung ehemaliger JeKi-Kinder auf die Teilhabe-profile in Abhängigkeit von der Fortsetzung des Instrumentalunterrichts nach JeKi (gültige %).

Dieses Ergebnis kann mithilfe der vorliegenden quantitativen Daten aufgrund der immer kleineren Subgruppen nur begrenzt näher beleuchtet werden: Tendenziell kann jedoch mithilfe von t-Tests gezeigt werden, dass Kinder, die nach dem Ende von JeKi ganz aus dem Instrumentalunterricht ausscheiden in Gruppe 3 (mit hoher Zufriedenheit) signifikant mehr Wohlstandsgüter besitzen ( $t(55df) = 2,59$ ,  $p = 0,012$ ,  $d = 0,64$ ) und auch einen signifikant höheren Bücherbesitz ( $t(56) = 2,35$ ,  $p = 0,023$ ,  $d = 0,023$ ) angeben als in Gruppe 4 (mit niedriger Zufriedenheit). In diesem Fall liegt hinsichtlich der individuellen Umwandlungsfaktoren kein Effekt vor.

Gründe könnten in der Verfügbarkeit von Unterrichtsangeboten, die eine kontinuierliche Fortsetzung ermöglichen oder in Angeboten zur musikalisch-kulturellen Teilhabe insgesamt, liegen.

<sup>15</sup> Für die Skala Bedeutung von Musik (Eltern) liegen deutlich weniger gültige Fälle vor, da nicht alle Eltern an der Befragung teilgenommen haben.

Eine Befragung der Kinder unmittelbar nach dem Ende der Grundschule und im direkten Übergang in die weiterführende Schule könnte hier sicherlich mehr Auskunft geben.<sup>16</sup> Auch die in Abschnitt 5.1 erwähnten unterschiedlichen Realisierungen von JeKi in Nordrhein-Westfalen und Hamburg müssen an dieser Stelle mit einbezogen werden. Sicherlich müssten diese Analysen unter Einbeziehung des Bundeslandes oder der Dauer der Teilnahme an JeKi wiederholt werden. Es kann jedoch in einer Fragebogenbefragung zu Beginn der 6. Klassen nicht davon ausgegangen werden, dass solche Informationen zuverlässig rekonstruiert werden können. Dies schränkt die Aussagekraft der Ergebnisse ein. Es zeigt sich aber in der Tendenz und mit sehr kleinen Substichproben, dass die berichteten Ergebnisse in Hamburg sehr ähnlich ausfallen, während in Nordrhein-Westfalen keine eindeutige Tendenz beobachtet werden kann. Schlüsse können daraus an dieser Stelle jedoch nicht zuverlässig gezogen werden.

## 7. Diskussion

Die im theoretischen Modell postulierten Zusammenhänge zwischen Umwandlungsfaktoren, Teilhabe und *well-being* konnten an verschiedenen Stellen empirisch nachgezeichnet werden. Essenziell ist hierbei der Nachweis, dass die vier hypothetisch angenommenen Teilhabegruppen auch empirisch in den Daten nachweisbar sind. Gestützt wird dies dadurch, dass das Teilhabepotenzial lediglich einen indirekten Einfluss auf das allgemeine *well-being* und einen nur geringen direkten Einfluss auf das domänenspezifischen *well-being* hat. Dies zeigt, dass die Teilhabe an Musikkultur nicht als simple Dichotomie von Teilhaben und Nicht-Teilhaben betrachtet werden kann – zumindest nicht, wenn es darum geht, das Gelingen von Teilhabe zu beurteilen. Stattdessen wurde hier eine Möglichkeit aufgezeigt, wie über das Konzept des domänenspezifischen *well-beings* ein zusätzlicher Indikator für das Gelingen von Teilhabe bzw. für Teilhabegerechtigkeit herangezogen werden kann, der auf der individuellen Ebene angesiedelt ist. Mit den Aussagen zur Zufriedenheit mit den eigenen musikalischen Möglichkeiten geben die befragten Kinder Auskunft über die subjektive Wahrnehmung ihrer eigenen *capability*. Ootegem & Verhofstadt (2012) sowie Al-Janabi, Flynn & Coast (2012) konnten zeigen, dass diese individuelle Einschätzung als Maß für das domänenspezifische *well-being* geeignet ist.

Die hier eingesetzten Items wurden eigens für die Studie WilmA konstruiert und sind speziell auf die befragte Zielgruppe zugeschnitten. Insgesamt konnte nur ein geringer Anteil der Varianz des domänenspezifischen *well-beings* aufgeklärt werden. Auf Seite der einbezogenen Prädiktoren ist daher näher zu untersuchen, welche qualitativen Merkmale kultureller Teilhabe zum domänenspezifischen *well-being* beitragen. So wird die Weiterentwicklung und Validierung dieser Items und Skalen sowie des Konstruktes „domänenspezifisches *well-being*“ für den Bereich der Teilhabe an Musikkultur Aufgabe weiterer Forschungsarbeiten sein, ebenso wie die genauere Untersuchung der vier Teilhabegruppen.

Bezogen auf letztere konnte insbesondere ein Zusammenhang zwischen Gruppenzugehörigkeit und individuellen Umwandlungsfaktoren nachgewiesen werden. Dies deutet darauf hin, dass

---

<sup>16</sup> Die Zugehörigkeit zu den Gruppen wird zudem im Rahmen weiterer qualitativer Analysen untersucht, die sich mit den Antworten auf offene Fragebogenfragen befassen. Die Kinder sollten angeben, was ihnen in Bezug auf Musik am wichtigsten ist und was ihr größter musikbezogener Wunsch ist. Die Daten werden aktuell einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen.

nach der Bereitstellung von Ressourcen und Unterricht – also nach der Herstellung formaler Chancengleichheit – individuelle Faktoren besonders stark zum Tragen kommen, wenn es darum geht, Ressourcen in gelingende Teilhabe zu transformieren. Die Bedeutung von Musik für die Kinder sowie die Bedeutung von Musik im Elternhaus kristallisieren sich dabei jeweils als die stärksten Einflussfaktoren heraus. Dies gilt nicht nur für die hier untersuchten Zusammenhänge, sondern z.B. auch für die Teilnahme am Instrumentalunterricht (vgl. Krupp-Schleußner, 2016). Dies impliziert im Umkehrschluss, dass musikalische Bildungsangebote insbesondere für jene Kinder und Jugendliche eine Bereicherung ihrer individuellen *capability* darstellen, in deren Familien Musik insgesamt keine wichtige Rolle spielt. Dabei geht es allerdings nicht, wie man aus der soziologischen Perspektive schließen könnte, zuvorderst um den Erwerb oder gar die Transmission kulturellen Kapitals, sondern um die individuelle Befähigung, Teilhabe an Musikkultur als einen wertvollen Bestandteil der eigenen Lebensführung entdecken zu können.

JeKi kann vor dem Hintergrund einer *capability*-Perspektive als gesellschaftlicher Umwandlungsfaktor interpretiert werden. Programme wie JeKi ermöglichen den Zugang zu einer Vielzahl unterschiedlicher *functionings* und erweitern damit die *capability* der Teilnehmenden. Das Erlernen und Spielen eines Instrumentes im Rahmen von JeKi ist zunächst ein *functioning*, das den Kindern ermöglicht wird. Das Spielen in einem Ensemble und Auftritte sind weitere *functionings*, die dadurch möglich gemacht werden. Die Kinder entscheiden aber selbst, ob sie diese Aktivitäten auch mittel- oder längerfristig noch ausüben möchten. In die Zukunft gedacht erweitert JeKi die Handlungsspielräume und damit die *capability* der teilnehmenden Kinder. Die Lernenden entwickeln dadurch im Laufe der Zeit eigene Vorstellungen darüber, was genau sie für ihre eigene Lebensführung als sinnvoll erachten (Saito, 2003, S. 26) und werden gleichzeitig „in a position of capability to function“ (Nussbaum, 2003, S. 37) gebracht. Auch die Fähigkeit, gut informierte und rationale Entscheidungen zu treffen und die Auswirkungen des eigenen Handelns auf sich selbst und andere einzuschätzen (*agency*), entwickeln sich im Laufe von Bildungsprozessen. Es konnte gezeigt werden, dass JeKi dazu beiträgt, dass Kinder ihre eigene musikalische *capability* signifikant höher einschätzen.

In diesem Punkt unterscheidet sich die *capability*-Perspektive maßgeblich von anderen Ansätzen der Teilhabeforschung, weil sie das Individuum und dessen Handlungsfähigkeit (*Agency*) in den Vordergrund rückt. Bourdieus Theorie der Kapitalarten sowie seine Ausführungen zum Habituskonzept und distinktivem Verhalten stellen zwar für die Teilhabeforschung sicherlich den wichtigsten Bezugsrahmen dar. So wird die Teilhabe an Musikkultur vor diesem Hintergrund in ihrer gesellschaftlichen Funktion untersucht: Welche Rolle spielt kulturelle Teilhabe im Kontext sozialer Positionierung bzw. Mobilität? Und welche Formen der Musikkultur sind distinktionswirksam, also auf eine Weise mit symbolischem Wert versehen, dass sie gesellschaftliche Macht verleihen? Umgekehrt kann untersucht werden, welchen Einfluss das kulturelle Kapital, wozu auch bestimmte Formen der Teilhabe an Musikkultur gezählt werden, auf die aktuelle und spätere Bildungsbiographie hat. Diese Perspektiven sind wichtig und relevant für die Untersuchung gesellschaftlicher Ungleichheit, sie geraten aber seit der Jahrtausendwende insbesondere im Bereich der Kultursoziologie zunehmend in die Kritik (vgl. Prior, 2011; DeBoise, 2016), was an dieser Stelle nicht umfassend erläutert werden kann. Hinsichtlich Fragen nach Teilhabegerechtigkeit, die Ausgangspunkt dieses Artikels war, erscheint es besonders kritisch, dass Bourdieu eine Theorie der sozialen Ungleichheit formuliert, die gesellschaftliche Missstände beschreibbar und erklärbar macht. Die daraus gewonnen Erkenntnisse sind unverzichtbar, auch wenn kritisch zu

prüfen wäre, wie das Konzept des kulturellen Kapitals empirisch heute, unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, angewendet wird (vgl. Lareau & Weininger, 2003). Sie bietet aber darüber hinaus keine konkreten Gerechtigkeitskonzeption an, was die Gefahr birgt, dass egalitaristische Argumente, die an anderen Stellen sinnvoll sein mögen, auch in pädagogischen Kontexten zur Anwendung kommen (Krupp-Schleußner, 2016). So ist die kritische Auseinandersetzung darüber, wie die beiden Ansätze zueinander ins Verhältnis zu setzen werden, unabdingbar. Ansätze dazu finden sich in Otto & Ziegler (2006), Watts (2010), Knecht (2010) und für den Bereich der Musikpädagogik in Krupp-Schleußner (2016).

## 8. Fazit

Der *Capability Approach* bietet für die musikpädagogische Teilhabeforschung einen äußerst produktiven Rahmen. Besonders anschlussfähig an musikpädagogische Fragestellungen ist er, weil das Verständnis von Teilhabe als komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren sowie die Fokussierung auf die individuelle Lebensqualität gut mit dem musikpädagogischen Verständnis von musikalischer Bildung und Teilhabe in Einklang gebracht werden können, das hier zugrunde gelegt wurde: Musikalische Bildung ist subjektiv und vollzieht sich im Rahmen individuell bedeutsamer musikalischer Erfahrungen und Erlebnisse. Sie kann nicht vermittelt, sondern lediglich ermöglicht werden. Dabei entscheidet jede Person selbst, inwieweit sie sich musikalischen Bildungsprozessen öffnet. Die Möglichkeit, musikalisch bildungsrelevante Erfahrungen zu machen, sollte in der *capability* jeder Person liegen. Darum ist jede Form der Teilhabe an Musikkultur, mit der Kinder in Kontakt gebracht werden, erst einmal gut, denn jeder Kontakt erweitert das potenzielle Spektrum wertzuschätzender Tätigkeiten. Mag der Wert von Bildungsinhalten für Lernende auch nicht immer unmittelbar einleuchtend sein – so verstehen Kinder z.B. nicht immer sofort, warum Lesen, Rechnen und Schreiben wichtige *functionings* sind –, so müssen Handlungsspielräume doch erst einmal aufgeschlossen werden, um ihre Wertigkeit entfalten zu können (Heinrichs, 2010, S. 59 ff.).

Der *Capability Approach* bleibt weder in der Theorie noch in der Praxis bei formaler Gleichberechtigung stehen, sondern fragt danach, was wirklich realisiert werden kann und ob dies im Einklang mit individuellen Lebensvorstellungen steht. Obwohl der *Capability Approach* ein philosophischer Ansatz ist, ist er praktisch und offen angelegt. Sowohl Sen als auch Nussbaum verweisen auf die Tatsache, dass er für jede Anwendung erneut geprüft und ggf. modifiziert bzw. konkretisiert werden muss und soll. Die vorliegende Studie ist hierfür als Beispiel zu sehen.

## Literatur

- Abs, J. (2009). Qualitätskriterien zu „Jedem Kind ein Instrument“ und Paradigmen der Evaluation. In Landesmusikrat NRW (Hrsg.), *Noten für alle? Musikalische Bildung macht Schule*. (S. 50-62). Düsseldorf: ics-Druck.
- Al-Janabi, H., Flynn, T. N., & Coast, J. (2012). Development of a self-report measure of capability wellbeing for adults: the ICECAP-A. *Quality of Life Research*, 21(1), 167-176. doi: 10.1007/s11136-011-9927-2

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. [Fachforum Analysen und Kommentare]*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Bartelheimer, P. (2008). Was bedeutet Teilhabe? Risiken und Nebenwirkungen. *Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse.*, (2), 21-23.
- Busch, T., Dücker, J., & Kranefeld, U. (2012). JeKi-Unterricht – nein danke? Eine Analyse der Entscheidungen für und gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 213-236). Essen: Die blaue Eule.
- Busch, T., & Kranefeld, U. (2013). Selbstüberzeugungen und Programmteilnahme: Wie entwickelt sich das musikalische Selbstkonzept im Programm „Jedem Kind ein Instrument“? *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 4(2), 1-27.
- Connecticut Commission on Culture and Tourism. (2004). *The Values Study. Rediscovering the Meaning and Value of Arts Participation*. Hartford.
- Cummins, R. A., & Lau, A. L. D. (2005). *Personal Wellbeing Index – School* (English). 3<sup>rd</sup> Edition. Melbourne: Centre of Quality of Life Research, Deakin University.
- de Boise, S. (2016). Post-Bourdieuian Moments and Methods in Music Sociology: Toward a Critical, Practice-Based Approach. *Cultural Sociology*, 178-194. doi: 10.1177/1749975516628309
- Deutsches Jugendinstitut. (2012). *Ausgewählte Ergebnisse der Studie Medien, Kultur und Sport bei jungen Menschen (MediKuS)*. Abgerufen von [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/gespraech/MediKuS\\_Ergebnisse.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/gespraech/MediKuS_Ergebnisse.pdf)
- Dritte Generalversammlung der Vereinten Nationen. (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (A/RES/217 A (III))*.
- Grgic, M., Holzmayer, M., & Züchner, I. (2013). Medien, Kultur und Sport im Aufwachsen junger Menschen: Das Projekt MediKuS. *Diskurs Kindheits- Und Jugendforschung*, (1), 105-111.
- Heinrichs, J.-H. (2010). Capabilities: Egalitaristische Vorgaben einer Maßeinheit. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (2. Auflage) (S. 54-68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hornberg, S., & Bos, W. (2007). Schule als Ort der Bildung – Schule im internationalen Vergleich: Der Beitrag von internationalen Schulleistungsstudien am Beispiel von PIRLS/IGLU. In M. Harring, C. Rohlf, & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 155-183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-90637-9\_9
- International Wellbeing Group (2013). *Personal Wellbeing Index – Adult* (5<sup>th</sup> Edition). Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University. Abgerufen von <http://www.acqol.com.au/iwbg/wellbeing-index/pwi-a-english.pdf>
- Jünger, H. (2015). O. K. statt k. o. Tätigkeitsorientiert unterrichten – wie geht das? In B. Hofmann (Hrsg.), *Musik und Musiker in Bayern Beiträge zu den Tagen der Bayerischen Schulmusik 2014* (S. 97-107). Innsbruck: Helbling. Retrieved from <http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/juenger/download/juenger-2015-ok-statt-ko.pdf>
- Kaiser, H. J. (1998). Die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. In *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. [Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik]* (S. 98-114). Mainz: Schott.

- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 47-68. Abgerufen von <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf>
- Knecht, A. (2010). *Lebensqualität produzieren*. Wiesbaden: Springer.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Eine empirische Analyse der Teilhabe an Musikkultur in Klasse 7 vor dem Hintergrund des capability approach*. [=Perspektiven musikpädagogischer Forschung 4]. Münster: Waxmann.
- Krupp-Schleußner, V., & Lehmann-Wermser, A. (2016). An instrument for every child: a study on long-term effects of extended music education in German primary schools. *Music Education Research*, 1–15. doi: 10.1080/14613808.2016.1249361
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5), 567-606. doi: 10.1023/B:RYSO.00000049 51.04408.b0
- 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*. Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Jessel-Campos, C., & Krupp-Schleußner, V. (2014). Wege zur Musik. Kulturelle Teilhabe bei Grundschulkindern. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert, & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 97-128). Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., & Krupp, V. (2014). Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit [Musikpädagogische Forschung 35]*, (S. 21-40). Münster: Waxmann.
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest). 2014a. JIM-Studie 2014 Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: MPFS.
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest). 2014b. KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: MPFS.
- Nonte, S., & Schwippert, K. (2014). Transfereffekte von Instrumentalunterricht. Der Einfluss des Instrumentalunterrichts auf die soziale und motivationale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert, & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 31-62). Münster: Waxmann.
- Nussbaum, M. C. (2003). Capabilities As Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. *Feminist Economics*, 9(2-3), 33-59. doi: 10.1080/1354570022000077926
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice. Disability, nationality, species membership*. Cambridge: Mass.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Harvard: Harvard University Press.
- O'Neill, S. A. (2012). Becoming a music learner: Towards a theory of transformative music engagement. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education (Volume 1)* (S. 161-186). Oxford: Oxford University Press.
- OECD. (2013). *Bildung auf einen Blick 2013. OECD-Indikatoren*. Berlin: Bertelsmann Verlag. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-de>
- Ootegem, L. Van, & Verhofstadt, E. (2012). Using Capabilities as an Alternative Indicator for Well-being. *Social Indicators Research*, 106, 133-152. doi: 10.1007/s11205-011-9799-4

- Pape, W. (2013). Familiäre musikalische Sozialisation. In R. Heyer, S. Wachs, & C. Palentien (Hrsg.), *Handbuch Jugend - Musik - Sozialisation*, (S.219-248. Wiesbaden: Springer.
- Prior, N. (2011). Critique and Renewal in the Sociology of Music: Bourdieu and Beyond. *Cultural Sociology*, 5(1), 121-138. doi: 10.1177/1749975510389723
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33.
- Schorb, B. (2012). Klangraum Internet. Report des Forschungsprojektes Medienkonvergenz Monitoring. Leipzig: Universität Leipzig.
- Sen, A. (1979). Equality of what? *Tanner Lectures on Human Values*, 1, 195-220. Abgerufen von <http://culturability.fondazioneunipolis.org/wp-content/blogs.dir/1/files/mf/1270288635equalityofwhat.pdf>
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2012). *Die Idee der Gerechtigkeit* (2. Auflage). München: dtv.
- UNESCO. (2006). Leitfaden für kulturelle Bildung. Lissabon: UNESCO.
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *Measuring Cultural Participation*. Montreal (CA): UNESCO-UIS.
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert instrumentalen Musikmachens in der allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1-17.
- Vogt, J. (2014). Schwierige Gleichheit. Vom Nutzen gerechtigkeitsphilosophischer Überlegungen für die Musikpädagogik. In S. Gies & F. Heß (Hrsg.), *Kulturelle Identität und Soziale Distinktion* (S. 45-58). Innsbruck: Helbling.
- Walker, M. (2005). Amartya Sen's Capability Approach and Education. *Educational Action Research*, 13(1), 103-110.
- Watts, M. (2011). Symbolic Capital and the Capability Gap. In O. Leßmann, H.-U. Otto, & H. Ziegler (Hrsg.), *Closing the Capabilities Gap. Renegotiating social justice for the young* (S. 199-214). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Weishaupt, H., & Zimmer, K. (2013). Indikatoren kultureller Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (Sonderheft 3), 83-98. doi: 10.1007/s11618-013-0438-5
- Wu, M., & Adams, R. J. (2007). Applying the Rasch model to psycho-social measurement: A practical approach. *Measurement*, 87.

## Anhang

Tabelle 4: Aktivitäten, die im Bereich der musikalisch-kulturellen Teilhabe erfasst wurden, sortiert nach der Höhe der Itemparameter (= Zugangsschwellen) aus der Raschskalierung für die Gesamtskala „Teilhabe Potenzial“ (Rangfolge: 1 = höchste Zugangsschwelle / 30 = niedrigste Zugangsschwelle).

| Rang | $\delta$ | Items   | functioning-Bereich            |
|------|----------|---|--------------------------------|
| 1    | 1,73     | Band/BigBand (Schule)                                       | Musikensemble (Schule)         |
| 2    | 1,68     | Musik ins Internet stellen                                  | Mediennutzung                  |
| 3    | 1,55     | Chor (Schule)   | Musikensemble (Schule)         |
| 4    | 1,43     | Ballett   | Konzertbesuche                 |
| 5    | 1,27     | Oper  | Konzertbesuche                 |
| 6    | 1,17     | Unterricht auf 2 oder mehr Instrumenten                     | Formaler Musikunterricht       |
| 7    | 1,17     | Band/BigBand (außerhalb der Schule)                         | Musikensemble (außerschulisch) |
| 8    | 0,73     | Orchester (Schule)  | Musikensemble (Schule)         |
| 9    | 0,66     | Klassisches Konzert   | Konzertbesuche                 |
| 10   | 0,55     | Chor (außerhalb der Schule)                                 | Musikensemble (außerschulisch) |
| 11   | 0,22     | Teilnahme an einer Musikklasse                              | Formaler Musikunterricht       |
| 12   | 0,2      | elektronische Musik machen                                  | Musik in der Freizeit          |
| 13   | 0,16     | Lernen von Peers  | informelle Praxen              |
| 14   | 0,09     | Musikspiele auf Spielekonsolen spielen                      | Mediennutzung                  |
| 15   | 0,07     | Musikempfehlungen für Freunde posten                        | Mediennutzung                  |
| 16   | 0,03     | Orchester (außerhalb der Schule)                            | Musikensemble (außerschulisch) |
| 17   | -0,17    | Musik zu religiösen Festen Machen                           | Musik in der Freizeit          |
| 18   | -0,22    | Popkonzert  | Konzertbesuche                 |
| 19   | -0,28    | ausprobieren, bis es klappt                                 | informelle Praxen              |
| 20   | -0,4     | Tanzen  | Musik in der Freizeit          |
| 21   | -0,54    | im Internet nach Anleitungen zum Nachspielen suchen         | informelle Praxen              |
| 22   | -0,68    | Unterricht auf einem Instrument                             | Formaler Musikunterricht       |
| 23   | -0,69    | Musikbezogene Recherche in Zeitschriften                    | Mediennutzung                  |
| 24   | -0,85    | Musik mithilfe von Online-Videos (z.B. youtube) nachspielen | informelle Praxen              |
| 25   | -0,86    | Musik erfinden  | Musik in der Freizeit          |
| 26   | -0,88    | zum Original mitsingen/mitspielen, bis es klappt            | informelle Praxen              |
| 27   | -1,05    | Musical   | Konzertbesuche                 |
| 28   | -1,35    | Singen/Rappen/Beatboxen                                     | Musik in der Freizeit          |
| 29   | -1,45    | Instrument spielen  | Musik in der Freizeit          |
| 30   | -3,57    | Musikvideos schauen   | Mediennutzung                  |

Tabelle 5: Items zur Erfassung des domänenspezifischen well-beings (für eine detaillierte Skalendokumentation s. Krupp-Schleußner, 2016, S. 234)

|   |  |
|---|--|
| a | Wenn es um Musik geht, bin ich, alles in allem, mit meinen Möglichkeiten zufrieden.            |
| b | Ich würde gerne ein (weiteres) Instrument lernen.  |
| c | Ich kann mich ausreichend mit Musik beschäftigen (hören, darüber lesen, Instrumentalspiel...). |
| d | Ich würde gerne mehr/öfter mit anderen gemeinsam Musik machen.                                 |
| e | Ich kann so viele Konzerte besuchen, wie ich möchte.   |
| f | Ich bin mit <b>meinem Wissen über Musik</b> zufrieden.   |
| g | Ich bin mit meinem <b>musikalischen Können</b> zufrieden.                                      |
| h | Meine Schule bietet für mich genau die richtigen musikalischen Angebote an.                    |
| i | Ich finde außerhalb der Schule genau die richtigen musikalischen Angebote für mich.            |
|   |  |
| j | Mein Lehrer/meine Lehrerin unterrichtet mich gut auf meinem Instrument.                        |
| k | Ich spiele mein Instrument sehr gerne.   |
| l | Ich besitze ein gutes Instrument.  |
| m | Mir bleibt immer genug Zeit für das Musikmachen.   |
| n | Ich hätte lieber mehr Zeit für andere Hobbys als Musik.  |

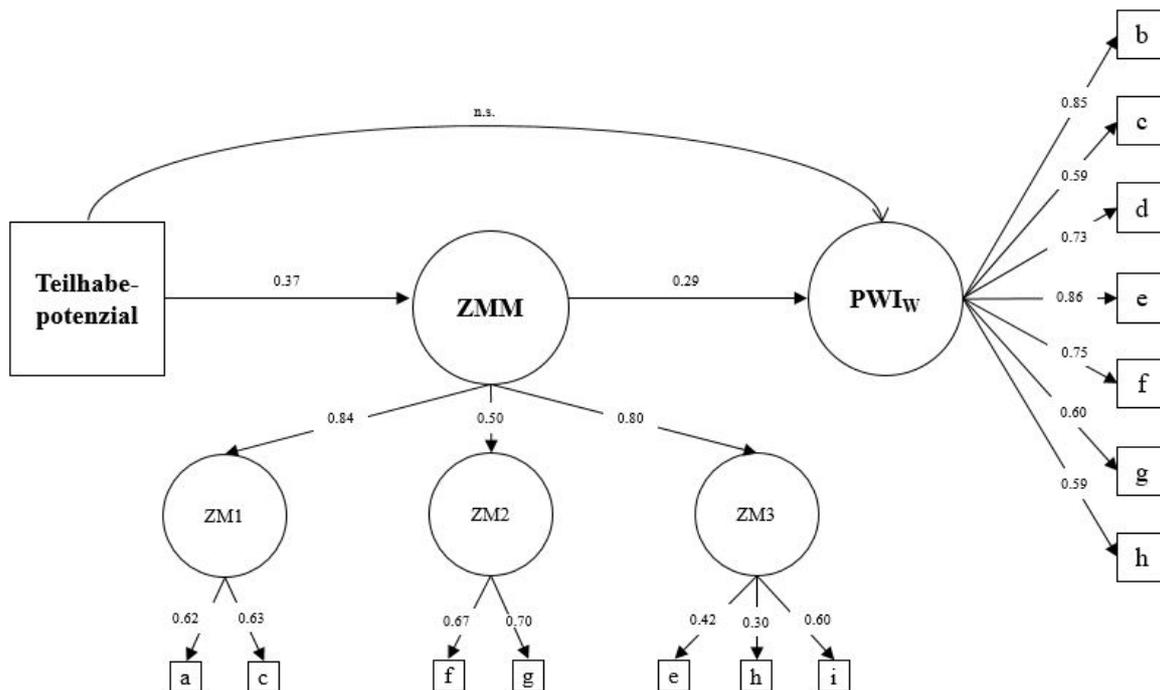


Abbildung 10: Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang von Teilhabepotenzial und well-being

Tabelle 6: Fitindizes des Strukturmodells sowie der beiden Messmodelle

|                          | n   | X <sup>2</sup> (df)       | Fit-Indizes |       |       |       | R <sup>2</sup> |      |      |      |      |
|--------------------------|-----|---------------------------|-------------|-------|-------|-------|----------------|------|------|------|------|
|                          |     |                           | RMSEA       | CFI   | TLI   | SRMR  | ZMM            | PWI  | ZM1  | ZM2  | ZM3  |
| Messmodell<br>ZMM        | 473 | 22,045 (11);<br>p = 0.024 | 0,046       | 0,971 | 0,945 | 0,030 |                | 0,68 | 0,31 | 0,57 |      |
| Messmodell<br>PWI_W      | 499 | 33,365 (14);<br>p = 0.003 | 0,053       | 0,989 | 0,984 | 0,020 |                |      |      |      |      |
| Strukturgleichungsmodell | 416 | 154,545<br>(85);          | 0,044       | 0,960 | 0,951 | 0,041 | 0,134          | 0,08 | 0,71 | 0,25 | 0,64 |

## Autorin

Dr. Valerie Krupp-Schleußner  
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover  
Emmichplatz 1  
30175 Hannover  
Email: valerie.krupp-schleussner@hmtm-hannover.de

### Elektronische Version / Electronic Version:

<http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=editor&op=submission&path%5B%5D=140>