

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Kritik! Politische und ethische
Dimensionen der
Musikpädagogik

WSMP
Sitzungsbericht

22

Natalia Ardila-Mantilla & Michael Göllner
*Instrumentalunterricht und die Anbahnung
musikkultureller Teilhabe*

DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2022.2139

Natalia Ardila-Mantilla und Michael Göllner

Instrumentalunterricht und die Anbahnung musikkultureller Teilhabe – eine kritische Betrachtung

Einleitung

In der Musikpädagogik – und in der Instrumental- und Gesangspädagogik insbesondere – gibt es weit verbreitete Bilder des Gelingens musikkultureller Teilhabeprozesse und seiner Voraussetzungen: Bilder, die eine starke normative Kraft im Diskurs und in der Praxis entfalten und dementsprechend kritikbedürftig sind. Bilder wie diese: von Erwachsenen, die nach der Arbeit nach Hause kommen und zur Entspannung Klavier spielen, von Laienmusiker*innen in Chören und Ensembles, von Jugendlichen in inklusiven Schulbands u.Ä. Hierbei tendiert die Musikpädagogik dazu – wie bereits im Call for Papers des WSMP-Symposiums angemerkt –, „bildungsphilosophisch begründete Ziele [...] mit Fragen sozialer Gerechtigkeit und gesellschaftskritischen Analysen“ zu verknüpfen (2021). Dies ist allerdings kein Spezifikum unseres Faches, nicht einmal ein Spezifikum unserer Zeit: Ingrid Miethe und Anja Tervooren etwa weisen darauf hin, dass die Themen Bildung und Teilhabe seit Comenius (!) im pädagogischen Diskurs verknüpft werden und ihre keineswegs geklärte und durchaus folgenreichtrüchtige Verknüpfung bis heute anhält:

„Fast wird [heute] schon ein programmatischer Anspruch skizziert, Bildung sei bereits Teilhabe. Dabei lässt sich dieser Anspruch doppelt ausbuchstabieren: Wie kaum eine andere soziale Kategorie gilt insbesondere Bildung als Bedingung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben schlechthin. Nur wer gebildet ist, sei in der Lage, den Anforderungen moderner Lebensverhältnisse Rechnung zu tragen. Wenn aber Bildung auf (soziale) Teilhabe zielt, dann ist auch Teilhabe an Bildung selbst unverzichtbar und ein systemisches Erfordernis – bedeutete doch der Ausschluss aus Bildung unweigerlich den Ausschluss aus der Gesellschaft. Spätmodern aber sind beide Momente der Teilhabe als Implikationen der Bildung in Zweifel geraten: Weder vermag Bildung noch angemessen gesellschaftliche Teilhabe zu garantieren noch gilt,

dass Bildung allen gleichermaßen offen steht. Die Legitimationskrise der Bildung ist daher insbesondere eine Krise ihrer Teilhabemöglichkeiten.“ (Miethe & Tervooren 2017, S. 2-3)

Die Vorstellung einer gegenseitigen Bedingtheit von Bildung und Teilhabe vor dem Hintergrund eines nicht näher bestimmten bzw. engen Bildungsbegriffes lässt sich in der Musikpädagogik genauso beobachten. Musikpädagogisch ausbuchstabiert würde es heißen:

1. Musikkulturelle Teilhabe – als konstitutiver Bestandteil allgemeiner Teilhabe – ist nur durch musikalische Bildung zu erreichen (und damit sind in der Regel nicht alle möglichen Bildungsorte – Konzerte, Tanzpartys, Gaming-Communities, TikTok-Videos u. ä. –, sondern nur formale Bildungsangebote wie Musikunterricht oder „Musikvermittlung“ gemeint).¹
2. Nur eine „teilhabegeeichte“ – d.h. diskriminierungs- und barrierefreie, intersektionale, differenz-/anerkennungssensible, „you name it“... – musikalische Bildung kann musikkulturelle Teilhabe und demzufolge auch Teilhabegerechtigkeit anbahnen.

Teilhabe ist Voraussetzung für eine Bildung, die ihrerseits Voraussetzung für Teilhabe ist. Hier zeichnet sich also bereits ein interessanter logischer Zirkelschluss ab, der eine nähere Betrachtung erfordern würde. Gehen wir aber zunächst noch etwas weiter.

Welche logischen Folgen erwachsen daraus für das Bemühen um Teilhabegerechtigkeit? Wenn Bildung Teilhabe bedingt und Teilhabe ihrerseits Bildung bedingt, dann lässt sich daraus eine relativ klare musikpädagogische Maxime ableiten: Musikalische Bildung soll gleichermaßen „teilhabegeeicht“ und „teilhabegefördernd“ („anbahnend“) sein. Bildungsbemühungen – musikalische Bildungsangebote selbst, aber auch ihre Förderung (auf einer politisch-ökonomischen Ebene) und ihre Erforschung oder Evaluation (auf einer wissenschaftlichen Ebene) – sind auf dieser Maxime auszurichten: Die Qualität musikalischer Bildungsangebote wäre also daran zu

¹ Die Engführung auf den Bereich formaler Bildung wird in der Musikpädagogik beispielsweise erkennbar, wenn es in der Zielsetzung von Programmen wie JeKits (Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen) heißt, „möglichst vielen Kindern in Nordrhein-Westfalen den Zugang zu musikalischer bzw. tänzerischer Bildung [zu] eröffnen“ (JeKits o.J.) oder Kulturvermittlungsprogramme dem Anspruch verfolgen, Menschen „an Kunst heranzuführen“ (vgl. Mandel & Renz 2014). Solche räumlichen Metaphern – die etwa mit der Vorstellung einer Gruppe operieren, die sich „außerhalb“ oder „fern“ von musikalischer Bildung und Musikkultur befindet – sind in Bezug auf die Ermöglichung von Teilhabe problematisch, als sie informelle Orte musikalischer Bildung ausblenden, ohne dass das deutlich gemacht wird.

messen, inwiefern sie kulturelle Teilhabe (im Präsens) ermöglichen und zukünftige Teilhabe anbahnen, oder genauer: Gute musikalische Bildungsangebote werden musikkulturelle Teilhabe angebahnt haben. Cornelia Dietrich nennt dies „das Futur II im europäischen Credo der Chancengerechtigkeit durch Bildungsteilhabe“ (2017, S. 43):

„Die Bildungsgänge sind dann gerecht organisiert, wenn alle Beteiligten die gleichen Chancen gehabt haben werden, die ‚Vorbereitungskurse‘ auf gesellschaftliche Teilhabe ihren Möglichkeiten nach erfolgreich zu durchlaufen.“ (ebd., S. 41)

Das Problem dieser Logik liegt auf der Hand: Man müsste in pädagogischen Kontexten den Endzustand eines jeweils subjektiv gelungenen Teilhabeprozesses kennen, um überhaupt zu wissen, welche Unterstützungsbemühungen angemessen und zielführend wären. Gleichwohl bildet dieses Argumentationsmuster das theoretische Fundament einer Reihe von Projekten, Initiativen und sonstige Bemühungen auf der bildungs- und kulturpolitischen, der praktisch musikpädagogischen und der wissenschaftlichen Ebene, die ineinandergreifen, aufeinander Bezug nehmen und letztlich einander potenzieren. Ein eindrückliches Beispiel dafür ist das Projekt JeKits, in dem die wechselseitige Bezugnahme der Bemühungen aller Akteure (Träger, Bildungspartner, Evaluator*innen) vor dem Hintergrund des gemeinsamen Zieles der Ermöglichung von Teilhabe zuweilen, wie eine selbsterfüllende Prophezeiung anmutet.²

In der Instrumental-/Gesangspädagogik – im Fach und in entsprechenden Berufskontexten – spielt die Prämisse einer engen Verzahnung von Bildungs- und Teilhabebemühungen eine besondere, man könnte sagen: eine konstitutive Rolle. Als Beispiel ließe sich ein Zitat aus dem Leitbild des Verbands deutschen Musikschulen nennen: „Wir ermöglichen jedem Menschen, an der Musik teilzuhaben – durch diskriminierungsfreie, auch aufsuchende Angebote, durch weitgehende Selbstbestimmung jedes Einzelnen sowie eine äußere und innere Barrierefreiheit“ (VdM 2015, S. 2). In dem Zitat wird das Bemühen um Chancengleichheit im Zugang zu Bildungsangeboten deutlich. Die zeitliche Dimension von Teilhabe und die Frage, auf welche Verwirklichung Bildungsbemühungen in einer Lebenszeit-Perspektive zielen (können), wird dagegen nicht thematisiert. Gerade instrumental- und gesangspädagogischen Bemühungen wird aber zugetraut, neben der jeweiligen Gegenwart – z.B. des Instrumentalunterrichts eines Jugendlichen – auch mögliche Zukunfts-perspektiven – z.B. des zukünftigen Musizierens dieses

² Auf der Website des Kulturministeriums NRW, dem Träger des Projekts, heißt es etwa: Die „Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist untrennbar mit Bildung verknüpft“ (MKW-NRW 2022). Ähnlich emphatische Formulierungen bzw. daran angelehnte Zielbestimmungen, Begriffsdefinitionen oder Operationalisierungen finden sich in den öffentlichen Erklärungen und Publikationen des Programms JeKits (s. Fußnote 1) sowie dessen Bildungspartnern und Evaluationen (vgl. JeKits o.J.; LVdM-NRW 2022; Busch & Lehmann-Wermser 2019, S. 5-7 und S. 31).

Jugendlichen im Rahmen konkreter musikalischer Praxen – im Blick zu behalten und zu ermöglichen.³ Dementsprechend argumentiert Wolfgang Lessing in seinen „Überlegungen zum Ort der Instrumentalpädagogik“, wenn er schreibt, dass es der Musikschularbeit heute

„nicht mehr lediglich um das Zur-Verfügung-Stellen kultureller Bildungsangebote [geht], sondern um die Ermöglichung von ‚Verwirklichungschancen‘. Aktives Musizieren wird in diesem Zuge von den musikpädagogischen Akteuren nicht bloß als eine Handlungsweise begriffen, die der Einzelne je nach Neigung oder Möglichkeit entweder wählt oder eben nicht wählt. Vielmehr erscheint es als eine Praxis, der zugetraut wird, dass sie im Leben eines jeden Menschen – unbeschadet seiner Herkunft, seines Alters, seines Geschlechts und seiner Intelligenz – eine bedeutsame Rolle spielen kann (sprich: eine Chance auf Verwirklichung besitzt), vorausgesetzt, die jeweiligen Angebote sind hinsichtlich ihrer Inhalte so gestaltet, dass sie dieser Verwirklichung nicht im Wege stehen.“ (Lessing 2018, S. 20)

Hier wird ein Teilhabe-Verständnis deutlich, das sich in der Musikpädagogik mittlerweile etabliert hat: Die auf Martha Nussbaums und Amartya Sens ‚Capability Approach‘ zurückzuführende Idee, dass Teilhabe nicht bloß mit der Beteiligung an bestimmten musikalischen Praxen zu tun hat, sondern vor allem mit den Möglichkeiten, die eigene „Vision“ eines gelingenden Lebens realisieren zu können – ganz gleich, ob Musik dabei eine größere oder eine kleinere Rolle spielt.⁴ Dieser Lesart zufolge ist Teilhabe ein lebenslanger Prozess, der abhängig von Handlungsspielräumen (*capability*) und Verwirklichungschancen ist (Sen, 2020, S. 259-263) und dessen Gelingen nur aus der Perspektive der handelnden Subjekte und in Berücksichtigung der spezifischen Beschaffenheit längerer zeitlicher Verläufe beurteilt werden kann (vgl. Bartelheimer 2007, S. 8).⁵

Als empirisch forschende Musikpädagog*innen erscheint uns der Blick auf zeitliche Prozesse und auf die Innensichten der Beteiligten sehr anregend. Im Folgenden möchten wir daher explizit einer

³ Besonders erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang Ulrich Mahlerts Überlegungen zur Glücksfähigkeit als Zielperspektive des Instrumental- und Vokalunterrichts (vgl. Mahlert 2011, S. 255-291), Peter Röbbkes Idee der „Gestaltung musikalischen Lern- und Lebenswelten – generationenübergreifend und in einer lebenslangen Perspektive“ als eines der drei grundlegenden Arbeitsfelder der Musikschule (vgl. Röbbke 2015, S. 17-46) und die Forschungs- und Entwicklungsarbeit Reinhild Spiekermanns zur Förderung des Laienmusizierens im Erwachsenenalter (vgl. Spiekermann 2009).

⁴ Ein Überblick des gerechtigkeitsphilosophischen Ansatzes sowie dessen Rezeption in der Musikpädagogik findet sich in Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser (2018).

⁵ Der Vollständigkeit halber seien hier Peter Bartelheimers fünf Anforderungen an einen angemessen konturierten Teilhabebegriff benannt, nämlich, dass Teilhabe als historisch bedingt, mehrdimensional, graduell, dynamisch und aktiv verstanden und betrachtet werden sollte (vgl. Bartelheimer 2007, S. 8).

solchen biographiewissenschaftlichen Perspektive folgen und anhand einzelner Geschichten aus aktuell laufenden Forschungsprojekten einige Gedanken des bildungswissenschaftlichen Diskurses aufgreifen. Unsere Intention dabei ist, Impulse zu entwickeln, die insofern kritisches Potential bergen, als sie möglicherweise geeignet sind, einige der eingangs skizzierten „starken Annahmen“ in der Musikpädagogik konstruktiv zu irritieren. Es geht uns also nicht darum, einzelne Forschungsergebnisse vorzustellen. Vielmehr möchten wir unser Nachdenken als Forschende nachvollziehbar machen und das kritische Potential empirischer musikpädagogischer Forschung damit zumindest punktuell reflektieren.

Amir oder: Die erstaunlich unterschiedliche Bewertung eines musikalischen Lernverlaufs

Das erste Fallbeispiel entstand auf Grundlage des BMBF-geförderten Forschungsverbundprojekts *AdaptiMus*. Im Kölner Teilprojekt gingen Anne Niessen und Michael Göllner der Frage nach, wie schulischer Musik- und Ensemble-Unterricht möglichst „passend“ zu den Lernmöglichkeiten und Voraussetzungen der beteiligten Schüler*innen gestaltet werden kann. Dazu wurden im Laufe eines Schuljahres in verschiedenen musikpädagogischen Unterrichtsangeboten – darunter zwei Instrumentalklassen – Interviews mit den Musiklehrenden, den Instrumentalpädagog*innen und jeweils sechs Schüler*innen geführt – und zwar je einmal zu Beginn, in der Mitte sowie am Ende des Schuljahres.⁶

Für den vorliegenden Text ist eine der beforschten Instrumentalklassen besonders interessant, weil es den Lehrenden dort wichtig war, Schüler*innen mit ganz unterschiedlichen musikalischen Vorkenntnissen ein gemeinsames Lernen und Musizieren zu ermöglichen. Entsprechend gaben sie sich große Mühe, die unterschiedlichen instrumentalen Vorkenntnisse zu berücksichtigen und abzufedern.⁷ Trotz – oder vielleicht auch gerade wegen – dieser individualisierenden Maßnahmen gingen die Lernstände innerhalb der Gruppe im Laufe des Schuljahres immer weiter auseinander, was die Lehrenden vor einige Herausforderungen stellte (vgl. Göllner & Niessen 2016b). Kopfzerbrechen bereitete ihnen insbesondere eine Gruppe von einigen Jungen, die trotz intensivster Bemühungen kaum sichtbare Fortschritte auf ihrem Instrument machte.

⁶ Details zum Forschungsdesign und den Ergebnissen des Kölner Teilprojekts finden sich in Göllner & Niessen (2016a).

⁷ In Kooperation mit der örtlichen Musikschule ermöglichten sie etwa individuellen Instrumentalunterricht, der während der regulären Schulzeit als ‚Drehtürmodell‘ realisiert wurde. Darüber hinaus arbeiteten sie mit selbst erstellten Arrangements, die unterschiedlich schwierige Parts beinhalteten.

Offensichtlich waren sie nicht in der Lage, selbst die basalsten spieltechnischen Hürden zu meistern (vgl. auch Göllner & Niessen 2015). So seufzte etwa die Musiklehrerin am Ende des Schuljahres:

„Amir⁸ ist halt schwierig, der geht nie zum Einzelunterricht. Und das merkt man eben auch, also der weiß überhaupt nicht-, wenn da jetzt eine Note steht, kann er das immer noch nicht aufs Instrument übersetzen. Das war am Anfang schwierig – aber gut, das haben ja viele. Diese ganzen Informationen erst mal verarbeiten zu können. Aber das wird und wird nicht besser. [...] Also wir haben auch mittlerweile das Gefühl, er will es gar nicht.“

Interessanterweise war Amir ebenfalls Teil des Schüler*innen-Samples. Im Rahmen einer Situationsanalyse nach Adele Clarke (2012), bei der Michael Göllner der Frage nachging, wie eigentlich die einzelnen Schüler:innen die Entwicklung ihrer Musizierfähigkeiten im Laufe des Schuljahres erleben (vgl. Göllner i.Vorb.; Göllner & Niessen 2021), kristallisierte sich immer deutlicher heraus, dass Amir zu einer gänzlich anderen Einschätzung gelangte als seine Lehrerin. Er selbst wirkt mit seiner Teilnahme am Klassenensemble und seinem Lernertrag ziemlich zufrieden: Seine musikalischen Fähigkeiten schätzt er durchgehend als „mittel“ ein – sowohl über die Interviewzeitpunkte hinweg als auch im Rückblick auf das Schuljahr insgesamt. Rückblickend konstruiert er sich sogar insofern als erfolgreicher Schüler, als er zu Beginn der Musikklasse noch „gar nicht ein Instrument“ spielen konnte, das aber im Laufe des Jahres so gut lernt, dass er am Jahresende bereits in der Lage ist, an einem schulöffentlichen Konzert mitzuwirken. Dabei ist ihm bewusst, dass andere Kinder auf ihren Instrumenten viel weiter sind. Amir fühlt sich im Klassenensemble aber trotzdem wohl; nicht zuletzt, weil er seine Lehrenden dort als äußerst wertschätzend und unterstützend erlebt.

Natürlich stellt sich die Frage, wie es zu der erstaunlichen Diskrepanz zwischen Amirs Selbsteinschätzung und den Beurteilungen seiner Lehrenden kommt. Der Versuch, eine wie auch immer geartete Wahrheit zu ermitteln, wäre auf Grundlage des Interviewmaterials allerdings zum Scheitern verurteilt.⁹ Entsprechend dem Anspruch der Situationsanalyse, Komplexität und widersprüchliche Deutungen zuzulassen und insbesondere „partiale Perspektiven“ (Clarke 2012, S. 66) zu berücksichtigen, wurde diese Diskrepanz in der Studie nicht gewertet, sondern als interessanter Kontrast aufgefasst. Im Rahmen unseres Beitrags möchten wir die unterschiedlichen

⁸ Ebenso wie in den folgenden Fallbeispielen handelt es sich bei diesem Namen um ein Pseudonym.

⁹ Er ließe sich zudem kaum vereinbaren mit den erkenntnistheoretischen Prämissen eines am pragmatistischen Interaktionismus orientierten Forschungsstils (vgl. Göllner 2017, S. 80-93), als den Clarke ihr „Theorie-Methoden-Paket“ (Clarke 2012, S. 46) explizit verstanden wissen will.

Perspektiven nun nutzen, um zu fragen: Was erfährt man eigentlich über Bildungs- und Teilhabeprozesse, wenn man Amirs Deutung folgt und seine Entwicklung über das Schuljahr hinweg nicht als Problem, sondern als Erfolgsgeschichte liest?

Zunächst fällt dann auf, dass Amirs Haltung den übergeordneten Zielen der Lehrenden ziemlich nahekommt: Anscheinend bereitet ihm das Musizieren im Klassenensemble große Freude; ganz offensichtlich erlebt er das Schuljahr und seine musikalische Entwicklung rückblickend als Gewinn. Für ein Unterrichtsangebot, das im weitesten Sinne auf die Ermöglichung musikkultureller Teilhabe ausgerichtet ist, ist das nicht gerade wenig; den Lehrenden scheint diese Haltung aber weitgehend verborgen zu bleiben. Das hat vermutlich verschiedene Gründe: So fällt etwa auf, dass die Lehrenden ihre Eindrücke und Bewertungen in erster Linie an der (instrumentalen) Leistung im Unterricht festmachen: Amirs Lernen erscheint ihnen problematisch, weil sein Instrumentalspiel ihren Mindestansprüchen durchgehend nicht genügt. Die Lehrenden irritiert zudem, dass er anscheinend keine Notwendigkeit sieht, daran etwas zu ändern – denn das Unterstützungsangebot (den instrumentalen Einzelunterricht) nimmt er selten bis gar nicht wahr.

Für das Zusammenspiel von Instrumentalunterricht und musikkultureller Teilhabe wirft das einige interessante Fragen auf:

- (1) Wer bestimmt eigentlich, ob und wann Teilhabe gelungen ist? Welche (möglicherweise impliziten) Prämissen spielen dabei eine Rolle?
- (2) Auf welchen Zeitpunkt wäre eine solche Frage zu richten: Auf die Gegenwart, die (erinnerte) Vergangenheit – oder auf die Zukunft?
- (3) Welche Möglichkeiten haben Schüler*innen eigentlich, sich (musikpädagogischen) Teilhabebemühungen zu entziehen, und wie wäre damit umzugehen, wenn sie das täten?

(1) Die erste der drei Fragen haben wir bereits gestreift: Dem Teilhabe-Verständnis zufolge, das sich in der Musikpädagogik etabliert hat, können nur die handelnden Subjekte selbst klären, ob ihre Teilhabe gelungen ist oder nicht. In pädagogischen Situationen und beim Umgang mit Kindern ist das natürlich ein Problem, weil sich immer die Frage stellt, wieviel Autonomie möglich und wieviel Fürsorge (oder gar Paternalismus) angemessen ist (Krupp-Schleußner 2016, S. 96-98). Es handelt sich um ein grundlegendes, für pädagogische Kontexte konstitutives Dilemma: Amirs Lehrende möchten ihre Schüler*innen zu selbstbestimmtem, freudigen Musizieren befähigen, müssen sie aber auch immer wieder zum Üben und zu möglichst kontinuierlichen Fortschritten auf dem Instrument anhalten (vgl. Göllner & Niessen 2016b). Das Beispiel um Amir zeigt, welche Schwierigkeiten dabei aus der Engführung des Merkmals

„instrumentale Leistung“ entstehen können: Denn die beobachtbaren Fähigkeiten im Umgang mit dem Instrument und die Einstellung, die ein Kind gegenüber dem Phänomen Musik und zu seinem Musizieren entwickelt, müssen ja nicht unbedingt in eins fallen (Krupp-Schleußner, 2017, S. 94-100; Göllner, i. Vorb.)

(2) Auch für die zweite Frage ist Amirs Geschichte aufschlussreich: Denn deutlich wird ja, dass die Lehrenden ihren Musikklassenunterricht als etwas auffassen, das nicht nur für die Gegenwart, sondern auch für die Zukunft der einzelnen Schüler*innen bedeutsam ist. Dass Amir am Ende der fünften Klasse etwa in der Lage ist, Noten zu lesen, ist nicht nur mit Blick auf das Ensemblespiel wichtig, sondern auch für Amirs Zukunft. Die dahinter erkennbare Denkfigur ließe sich auch so formulieren: Je umfangreicher die musikalischen Fähigkeiten sind, die die Schüler*innen während des Musikklassenunterrichts entwickeln, desto besser stehen die Chancen, dass die Schüler*innen zukünftig diejenigen Formen von musikkultureller Teilhabe realisieren, die ihnen dann wichtig sein werden. Hier zeigt sich also das Problem des unbestimmten Futur II, von dem zu Beginn die Rede war. Denn ob die Fähigkeit des Notenlesens für die von Amir zukünftig realisierten Musikpraxen tatsächlich relevant sein wird, ist ja alles andere als klar.

Die einseitige Auffassung von Unterricht als Vorbereitungskurs zukünftiger Teilhabe ist Dietrich zufolge problematisch: Zum einen tendiere diese Perspektive dazu, die subjektiv erlebte Gegenwart der Beteiligten auszublenden und damit die je individuelle Teilnahme-Qualität zu verdecken; zum anderen rücke die Frage nach den Wahlmöglichkeiten der Beteiligten in den Hintergrund, da zukünftige Teilhabe ja per se als erstrebenswert gelte (vgl. Dietrich 2017, S. 30). Die Bemühungen der Lehrenden lassen sich als Ringen lesen, dieser impliziten, zeitlichen Doppelstruktur gerecht zu werden. Amir wiederum, der, wie die Musiklehrerin resigniert feststellt, zwar am Ensembleunterricht, nicht aber am instrumentalen Einzelunterricht teilnimmt, entscheidet sich letztlich für eine Option, die gar nicht als Auswahl vorgesehen ist.

(3) Damit kommen wir zur dritten Frage: Mit welchen Erwartungen sind Schüler*innen in „Teilhabe-anbahnenden“ Maßnahmen eigentlich konfrontiert und was passiert, wenn sie diesen Erwartungen nicht entsprechen – oder sich aus anderen Gründen für eine „Nicht-Teilhabe“ entscheiden? Die Lehrerin äußert ja resigniert, dass Amir am Einzelunterricht nicht teilnimmt; sie schließt daraus, dass er auch gar nicht lernen will. Amir wiederum erklärt auf die Frage, wie er den Einzelunterricht erlebt, dass er diesen aus verschiedenen Gründen „nicht gut“ finde: Er verpasse nämlich, wenn er dort sei, Unterricht in Mathe (der ihm schwerfällt) oder – schlimmer noch – Sportunterricht (der ihm wichtig ist). In beiden Fällen möge er es nicht, „wenn man rausgeholt wird“. In der Formulierung, die sich auf das Drehtür-Modell des instrumentalen Einzelunterrichts

bezieht, schwingt mit, dass sich Amir in solchen Situationen weniger als Subjekt, denn als Objekt von Bildungsbemühungen erlebt (vgl. Dausien 2014, S. 61). Deutlich wird außerdem, dass sich ihm der Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Einzelunterricht und seiner Leistung im Klassenensemble im Grunde gar nicht erschließt. Etwas überspitzt ließe sich festhalten: Die Teilnahme am Einzelunterricht, die sich die Lehrenden so für Amir wünschen, erlebt er selbst als Ausschluss aus für ihn relevanten Kontexten an anderer Stelle. Etwas abstrakter formuliert: Das gutgemeinte Bemühen um Teilhabe kann also von Schüler*innen nicht nur als Chance, sondern auch als Zwang oder gar als Strafe erlebt werden.¹⁰

Die Erkenntnis, dass selbst gutgemeinte Bemühungen sich in ihr Gegenteil verkehren können, ist noch in einer anderen Hinsicht aufschlussreich: Etwa, wenn der Musikschullehrer am Ende des Schuljahres feststellt, sich um Schüler wie Amir weniger intensiv bemüht zu haben, als ihm eigentlich wichtig sei, und realisiert:

„Da sind einfach Kinder, denen Musik auch was bedeutet, wo man merkt, die machen da was mit und so und spielen auch immer so irgendwas vor sich hin. Aber die funktionieren halt nicht in so einem Disziplinieren-Kontext, wo man jetzt irgendwie [sagt]: ‚Du hast jetzt deine Stimme und du spielst die, wenn die dran ist und du musst dich jetzt in diesem Gesamtklang des Orchesters einfügen.‘“

Aus der Äußerung lässt sich die grundlegende Frage ableiten, was Lehrende überhaupt als „normal“ voraussetzen können: Das Mitmachen im Unterricht oder im Ensemble? Die häusliche Vorbereitung dafür? Lediglich das Mitbringen der Instrumente? Oder nicht einmal das? Die Beteiligten des Fallbeispiels kommen gar nicht umhin, solche (impliziten) Normalitätserwartungen zu konstruieren – nicht nur mit Blick auf das Instrumentalspiel, sondern auch in Bezug auf das Verhalten im Schulalltag. In den Interviews zeigt sich sehr eindrücklich, wie engagiert sich die Forschungspartner*innen um Kinder bemühen, die diesen Vorstellungen erst einmal nicht entsprechen. Erkennbar wird aber auch, dass derartige Inklusionsabsichten immer auch mit Zuschreibungen einhergehen, aus denen – schlimmstenfalls – wiederum Repression erwachsen können. Im Zusammenhang mit ‚Teilhabe an Bildung‘ wäre also lohnend zu untersuchen, welche Normalitätserwartungen in musikpädagogischen Maßnahmen wirksam werden und mit welchen alltäglichen Normierungspraktiken sie einhergehen (vgl. Dietrich 2017, S. 42). Aus einer machtsensiblen Perspektive ließe sich darüber hinaus fragen: Welche Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten stellen sich Schüler*innen im Laufe „teilhabeanbahnender“

¹⁰ Dass nicht alle Kinder musikalische Aktivitäten anstreben und ein geringeres Ausmaß an aktiver musikalisch-kultureller Teilhabe auch mit hoher subjektiver Zufriedenheit einhergehen kann, verdeutlichen etwa die von Valerie Krupp-Schleußner vorgestellten Teilhabeprofile (2017, S. 95-100)

musikpädagogischer Programme eigentlich? Und falls es diese nicht gibt: Lasse sich eine solche Einschränkung in Bezug auf die Ermöglichung musikkultureller Teilhabe überhaupt angemessen begründen?

Frau Biehl und Herr Camp, oder: Die uneingelösten Versprechen der Anbahnung von Teilhabe

Bis hier haben wir den Blick auf die Teilhabe „im Präsens“ gerichtet – soweit man im Rahmen rekonstruktiver Forschung den Blick auf das Präsens richten kann. Springen wir jetzt in die Zukunft von Schüler*innen wie Amir: Wie blicken Menschen, die Erfahrungen wie diese in ihrer Kindheit und Jugend durchlaufen haben, auf ihre „musikkulturelle Teilhabebiografie“ zurück? Wie ordnen sie in diesem Zusammenhang ihre musikalischen Lern- und Bildungserfahrungen ein? Mit dieser Denkbewegung wären wir bei unserem Forschungsprojekt *Spuren musikkultureller Teilhabe in der Lebensspanne* (im Folgenden: *SpurTe*), in dem wir uns – gemeinsam mit Sophie Reiland – fragen, welche Muster des Auslebens von musikalischen Interessen, von Musiklernen und von Musizieren sich in den Biographien ehemaliger Musikschulschüler*innen rekonstruieren lassen. Im Rahmen von *SpurTe* führten wir narrative Interviews mit einem anschließenden, leitfadengestützten Nachfrageteil mit erwachsenen Musikschulabgänger*innen, die in ihrer Kindheit und/oder Jugend mindestens drei Jahre an Unterrichts- oder Ensembleangeboten von VdM-Musikschulen in Nordrhein-Westfalen teilnahmen, danach keinen musikbezogenen Beruf ergriffen und heute maximal in Laienkontexten musikalisch aktiv sind. Bisher wurden vier ausführliche Interviews geführt und mit Verfahren der Grounded Theory Methodologie (Strauss & Corbin 1996; Strübing 2014) ausgewertet. Weitere Interviews sind in Vorbereitung (vgl. Ardila-Mantilla, Göllner & Reiland 2021).

Das im Rahmen von *SpurTe* erhobene Datenmaterial ist vielschichtig, und der sich an der Biographieforschung orientierende Ansatz des Projekts macht eine Darstellung ohne die entsprechende Einbettung in die biographische Erzählung der Forschungspartner*innen – nach Dausien: in die biographische „Logik des Falles“ (2014, S. 58) – nicht nur anspruchsvoll, sondern auch heikel. Trotzdem wollen wir uns hier im Sinne der Kritik – die im Grunde immer mit einem Perspektivenwechsel einhergeht – gewisse Freiheiten erlauben und einzelne Passagen der Erzählungen unserer Interviewpartner*innen im Lichte der hier in Frage gestellten These – der zentralen Rolle von musikalischen Bildungsangeboten für die Anbahnung musikkultureller Teilhabeprozesse – betrachten. Wichtig für das Verständnis unserer folgenden Ausführungen ist aber zu berücksichtigen, dass wir damit eine Perspektive einnehmen, die im Projekt selbst eine untergeordnete Rolle spielt: Es geht in *SpurTe* nicht darum, herauszufinden, was

Musikschulunterricht für die Zukunft „bringt“ oder wie sich Instrumentalunterricht in der Zukunft auswirkt, sondern darum, wie Menschen, die einmal in Musikschulen Schüler*innen waren, auf ihr gesamtes Leben mit Musik zurückblicken und welche musikbezogenen Lebenserzählungen sie dabei konstruieren. Es wäre im Rahmen unseres Forschungsdesigns möglich, dass Schule und Musikschule in den Interviews nur am Rande vorkommen. Trotzdem greifen wir im Folgenden gezielt solche Verweise auf: jene Stellen, wo unsere Interviewpartner*innen das Futur II ihrer Teilhabe- und Bildungsbiografien rekonstruieren.

Vor diesem Hintergrund gehen wir auf zwei kontrastierende Fallbeispiele ein: Fr. Biehl und Hr. Camp, zwei ehemalige Musikschüler*innen, die zum Zeitpunkt des Interviews jeweils Mitte vierzig und Mitte fünfzig sind. Fr. Biehls Blick in die Vergangenheit – in ihre Kindheit und Jugend – enthüllt zunächst eine glänzende Erzählung musikkultureller Teilhabe: die Geschichte einer jungen Frau, die sich von Anfang an von den musikalischen Bildungsangeboten von Schule und Musikschule angesprochen fühlt, sich darin selbstbestimmt und ohne nennenswerte Schwierigkeiten bewegt, leistungsorientiertes Musizieren (Musizieren „auf einer höheren Ebene“) genießt und dabei persönlich bedeutsame musikalische Höhepunkte – wie eine Brahms-Aufnahme mit ihrem Chor – erlebt. Es ist eine Musikschulkarriere „wie sie im Buche steht“ – eine durchgängige, geradlinige Bildungskarriere, die nach den oben ausgeführten Normen des Diskurses ein hohes Maß an Teilhabe auch über die Musikschulzeit hinaus anbahnen sollte.

Hr. Camps Blick zeigt uns eine kontrastierende Geschichte: die Geschichte eines musikinteressierten jungen Menschen, der in seiner Kindheit und Jugend wiederholt mit Hindernissen und Frustrationen konfrontiert ist: mit dem äußerst autoritären Unterricht seines Blockflötenlehrers („ein Haudegen“), mit dem Widerstand seiner Mutter gegenüber seinem Wunschinstrument Schlagzeug – das Instrument, das ihm „verwehrt geblieben“ ist –, mit einem frustrierenden Gitarrenunterricht, in dem seine musikalischen Interessen keine Rolle spielen und in dem er „selbst nach sechs Jahren[...] nicht in der Lage[war], irgendwo mal am Lagerfeuer zu sitzen und einfache Stücke zu spielen“ u.Ä. Dies hindert ihn nicht daran, auch „schöne“ Erfahrungen – z.B. in der Chor-AG der Schule – zu machen. Trotzdem: Die Erzählung seiner musikalischen Erfahrungen in Kindheit und Jugend ist zweifellos keine Geschichte der „aktiven und selbstbestimmten Beteiligung an musikalischen Praxen“ (Krupp-Schleußner & Andreas Lehmann-Wermser 2018, S. 215).

Wie gehen die beiden Erzählungen weiter? Dem Vorgehen der Biographieforschung entsprechend müsste nun die Komplexität der beiden Einzelfälle entfaltet und die Reichweite der Ergebnisse näher bestimmt werden. Mit der gebotenen Vorsicht lässt sich aber zumindest feststellen: Die im Diskurs mit der Eindeutigkeit eines Axioms propagierte Korrelation zwischen vergangener und gegenwärtiger (bzw. sogar zukünftiger) musikkultureller Teilhabe bleibt in den

beiden Erzählungen kaum greifbar. Im Fall von Fr. Biehl spielte bei der Auswertung der Code ‚die Treppe ins Nichts‘ eine wichtige Rolle: Die Interviewpartnerin zeichnet in ihrem Rückblick das Bild eines ständigen Aufstiegs mit immer besseren musikalischen Leistungen und interessanteren Erfahrungen; die ‚Treppe‘ mündet allerdings in einem Höhepunkt, der relativ früh erreicht wurde und ab dann – in den Augen der Mittvierzigerin Fr. Biehl – unübertroffen bleiben wird. Mit dem Übergang ins Erwachsenenalter gelingt es ihr nicht mehr, auf dieselbe Art und Weise musikalisch aktiv zu bleiben, wie sie es bis dahin gewohnt war. Zurückblickend auf Konzerte mit ihrem Musikschulorchester sagt sie: *„[...] da hat man wieder Gemeinschaft richtig erlebt und dann hat man natürlich schon gedacht, das ist jetzt als Laiin wahrscheinlich das High End, was man so erreicht, ne?“*

Das „Gelingensmuster“ musikkultureller Teilhabe der Kindheit und Jugend erweist sich im Rückblick also insofern als unbefriedigend, als es einerseits die Wünsche und Vorstellungen der Interviewpartnerin prägt und andererseits in ihrer derzeitigen Lebensrealität kaum umsetzbar ist. Fr. Biehls Bildungsbemühungen und die entsprechenden Bildungserfolge lassen sich also nicht direkt in Teilhabe umwandeln – aber nicht nur das: Es ließe sich sogar argumentieren, dass sie zur Teilhabebarriere geworden sind.¹¹

Im Falle von Hrn. Camp kommt es nach der Schulzeit zu einer fünfzehnjährigen (!) Musizierpause, die allerdings durch eine *„glückliche Fügung“* – die zufällige Begegnung mit einem ehemaligen Mitschüler, der auch an der Chor-AG teilnahm – nicht nur überwunden wird, sondern zu einer bemerkenswerten Entwicklung führt: Hr. Camp spielt zuerst in der Band des Schulfreundes, dann in einer Swing-Combo; er nimmt Jazz-Gitarrenunterricht und begegnet dabei einem Lehrer, mit dem er *„Musikunterricht auf eine ganz andere Art und Weise [kennenlernt] wie eben früher als junger Mensch“*. Angeregt durch den Instrumentalunterricht seiner Kinder und als Ausgleich zum Beruf beschäftigt er sich immer intensiver mit Gitarre, Gesang und Schlagzeug – das eine führt zum anderen und beim Interview gewinnt man den Eindruck, dass mit Mitte fünfzig Musik buchstäblich die Hauptrolle in seinem Leben eingenommen hat. Der schlangenlinienförmige, immer wieder fremdbestimmte und in eine lange Pause mündende musikalische Bildungsweg von Hrn. Camp scheint ihn also doch zur Teilhabe befähigt zu haben – oder zumindest mit einem Ausmaß an ‚agency‘ ausgestattet zu haben, das ihn zur Teilhabe befähigt.

¹¹ Unerwähnt bleiben u.a. in dieser verkürzten Darstellung die interessanten Umgangs- und Lösungsstrategien, die das Ende der ‚Treppe‘ auslöst – womit bereits einer der interessanten Aspekte benannt wäre, die der für *SpurTe* charakteristische biographische Zugriff zutage fördert.

Diskussion und kritische Impulse

Uns als Forschenden führte die Gegensätzlichkeit dieser beiden Geschichten die Kontingenz musikkultureller Teilhabeverläufe so deutlich vor Augen, dass wir ein erstes, augenscheinlich banales, aus unserer Sicht aber trotzdem relevantes Zwischenfazit ziehen möchten: Die Musikpädagogik und die musikpädagogische Teilhabeforschung wären gut beraten, wenn sie etwas vorsichtiger mit Prognosen umgehen und nicht stets explizit oder implizit damit operieren würden.

Die Kritik muss aber noch weiter gehen, und zwar auch auf der methodologischen Ebene. Das Projekt *SpurTe* orientiert sich an der Biographieforschung, die zum einen den Anspruch erhebt, die handlungsleitende und temporal abhängige „Innenwelt der Außenwelt“ (Alheit 2011, S. 25) zu rekonstruieren und sich zum anderen durch ein „Primat des Individuellen“ (Marotzki 2011, S. 23) auszeichnet: ein Ansatz, der also prädestiniert wäre, ein Konstrukt wie Teilhabe – bei der die zeitliche Dimension und die Innensicht der handelnden Menschen eine große Rolle spielen – zu untersuchen. Trotzdem: Die biographische Erzählung ist und bleibt eine Erzählung, also eine Konstruktion, in die sich die Gegenwart unweigerlich einmischt. Die für die qualitative Forschung grundlegende „Annahme der Unhintergebarkeit von Interpretationen bei der Wahrnehmung des Selbst, Anderer und der Welt“ (Marotzki 2011, S. 22) gilt für die Biographieforschung ebenso und wird durch die Verzerrungen des zeitlichen Abstands sogar bedeutender. Im konkreten Fall von Fr. Biehl kann man sich z.B. die Frage stellen, inwiefern die „Selbstbestimmungserzählung“ der Jugendzeit dazu dient, ihre eigene (sehr aktive und durchaus bestimmende) Rolle bei der musikalischen Bildung ihrer Kinder zu legitimieren; im Fall von Hrn. Camp wiederum die Frage, inwiefern er in seiner Erzählung eine Art Bildungspos konstruiert, in dem der Held Hindernisse überschreitet, um in einer glorreichen Gegenwart anzukommen – einer Erzählung, die es gar ermöglicht, der Zukunft zuversichtlich entgegenzublicken.

Zuletzt möchten wir noch einen kritischen Punkt gerne benennen, nämlich die Frage der Definitionsmacht: Wer darf bestimmen, wo musikkulturelle Teilhabe beginnt? Welche musikkulturellen Praktiken werden vom Diskurs legitimiert – und welche nicht? Bereits in der Geschichte von Amir haben wir kritisch auf die Normativität im Teilhabediskurs hingewiesen: auf die Rolle, die Normierungs- und Leistungsdiskurse bei der Betrachtung von Teilhabe spielen können. Adele Clarke plädiert mit ihrem Ansatz der Situationsanalyse daher dafür, Diskurse als wesentliche Elemente einer Situation aufzufassen und analytisch ihr gesamtes Spektrum zu berücksichtigen – inklusive der häufig übersehenen oder marginalisierten Stimmen (2012, S.

38).¹² Die biographische Erzählung von Hr. Camp macht uns auf eine weitere wichtige Komponente dieser Normierung aufmerksam: auf die immer wieder verneinte und dennoch nach wie vor erkennbare Orientierung musikalischer Bildungsangebote an der sogenannten „Hochkultur“. In der langen und an musikbezogenen Aktivitäten reichen Kindheit und Jugend von Hr. Camp gab es eine Mutter, bei der die Jazzmusik – für die Hr. Camp sich so interessierte – *„nie den gleichen Stellenwert hatte“* wie die klassische Musik; einen ersten Gitarrenlehrer, für den *„irgendwelche Barrégriffe schon Teufelswerk“* waren; ein Schulchor, in dem *„deutsches Requiem, Messiah, Matthäus-Passion, [...] auch teilweise Benjamin Britten“* einstudiert und aufgeführt wurden. Und obwohl Hr. Camp der klassischen Musik nicht grundsätzlich abgeneigt war – und z.B. die Faszination nennt, die der an Neue Musik interessierte Leiter des Schulchors auf ihn ausgeübt hat –, müssen wir feststellen, dass es sehr wenige Gelegenheiten für ihn gab, sich mit dem für ihn immer interessanteren Feld der populären Musik auseinanderzusetzen, sowie sehr wenige Menschen, die sein „musikkulturelles Teilhabemuster“ unterstützen, förderten, gar für legitim betrachteten.¹³

Hr. Camp merkt in seinem Interview an, wie er sich darüber freut, dass seine Kinder heute deutlich mehr Möglichkeiten haben, sich populären Musikpraktiken zu widmen, als er als junger Mensch. Trotzdem muss hier die Frage aufgeworfen werden, wie weit tatsächlich der heutige Kulturbegriff der Musikpädagogik und der musikpädagogischen Teilhabeforschung geht. Barbara Hornberger macht z.B. auf die für den Teilhabediskurs typische „Verengung des Kulturbegriffs“ aufmerksam:

„Unter Kultur, mehr noch unter ‚den Künsten‘, wird oft vor allem Hochkultur verstanden, entweder repräsentativ-bürgerlicher oder progressiv-avantgardistischer Prägung. [...] Als Folge dieser Verengung des Begriffs gilt im Ergebnis eine tendenziell privilegierte und sozial relativ homogene Gruppe als kulturinteressiert, während die anderen, nichtbeteiligten Teile der Gesellschaft nicht nur sprachlich ausgeschlossen, sondern darüber auch marginalisiert werden.“ (Hornberger 2019, S. 207)

Nach Hornberger führt diese „Wahrnehmungslücke [des Diskurses], vor allem gegenüber der eigenen hegemonialen Sprechposition“, dazu, dass Menschen, die sich dieser Hegemonie nicht unterwerfen wollen – also z.B. Schüler*innen, die wie Amir den Einzelunterricht nicht in Anspruch nehmen –, „schnell unter Verdacht [stehen], nicht Teil dieser demokratischen

¹² Zum Problem eines interaktionistischen Missverständnisses des foucaultischen Diskursbegriffes in Clarkes Entwurf s. Diaz-Bone 2012, Absatz 20.

¹³ Auf die mangelnde Übereinstimmung zwischen schulischen Musikangeboten und musikalischen Neigungen der Schüler*innen sowie ihre Rolle als Teilhabebarriere haben bereits Jacqueline Beisiegel & Valerie Krupp hingewiesen (2021).

Gesellschaft sein zu wollen und/oder sich einer persönlichen Entwicklung zu verweigern – was in Zeiten ständiger Selbstopтимierung als eine Form moralischen Scheiterns erscheint“ (Hornberger 2019, S. 208).

Fazit und Ausblick

In den vorhergehenden Abschnitten haben wir versucht zu zeigen, welche (impliziten) Bilder gelungener musikkultureller Teilhabeprozesse uns in unseren unterschiedlichen Forschungsprojekten begegnet sind und welche Irritationen damit für uns als Forschende verbunden waren. Neben dem Ideal möglichst geradliniger Bildungsbiografien fiel insbesondere die Vorstellung auf, dass Bildungsbemühungen automatisch in Teilhabe münden. Demgegenüber erwies sich der Blick auf die Innensichten einzelner Subjekte und die Erfassung multipler Perspektiven als gewinnbringend: Zum einen war er sehr geeignet, normative Bilder kritisch zu hinterfragen. Zum anderen erwiesen sich der biographische und der situationsanalytische Forschungsansatz aufgrund ihrer inhärenten „Sperrigkeit“ gegenüber vereinfachenden Deutungsmustern und „bildungspolitischen oder pädagogischen Steuerungstechnologien“ (Dausien 2014, S. 58) als fruchtbar: Erkennbar wurden so nicht nur Wahrnehmungslücken des Diskurses, sondern auch offene Fragen, mit denen Akteur*innen in der Praxis konfrontiert sind. Für den Instrumental- und Gesangsunterricht erscheint uns die Berücksichtigung der zeitlichen Dimension besonders relevant: Denn offenbar kann die Anbahnung von Teilhabe ebendiese nicht nur fördern, sondern sie leider auch – sowohl mit Blick auf die Gegenwart als auf die Zukunft – verhindern, insbesondere wenn Menschen als Objekte von Bildungsbemühungen betrachtet werden und infolgedessen ihre individuelle „Handlungs- und Sinnperspektive“ (Dausien, Rothe & Schwendowius 2016, S. 60) aus dem Blick gerät.¹⁴

Auf der Ebene der musikpädagogischen Forschung und des wissenschaftlichen Fachdiskurses wäre aus unserer Sicht noch die Rolle zu erwähnen, die Forschungsprojekte wie unsere für die schärfere Betrachtung musikpädagogischer Phänomene sowie deren systematische Untersuchung spielen können. Fragestellungen wie die hier entfalteten erzeugen in empirischen Forschungsprojekten nämlich „Probleme“, die auf der forschungsmethodologischen Ebene „zu

¹⁴ Umso überzeugender erscheint uns der Impuls Wolfgang Lessings, „eben diese Lebenszeit-Perspektive [zu] nutz[en], um dem Üben der SchülerInnen die Chance zu geben, sich in einen Nährboden für Transformationsprozesse zu verwandeln, bei denen ältere Erfahrungsschichten im Zuge biografisch bedeutsamer Entwicklungsschritte stets aufs Neue hinterfragt und reformuliert – mit anderen Worten: kritisiert – werden können.“ (Lessing 2021, S. 13)

lösen sind“, z.B. durch den Einsatz unterschiedlicher theoretischer Brillen. Wir sind daher der Ansicht, dass die Auseinandersetzung mit solchen „Problemen“ in empirischen Forschungsprojekten wie unseren letztlich auch der Kritik dient: Sie macht einerseits kritikwürdige Aspekte des Diskurses sichtbar und liefert andererseits Werkzeuge zur Erweiterung des Blicks der Musikpädagogik auf musikkulturelle Teilhabeprozesse.

Literatur

- Alheit, P. (2011). Biografizität. In R. Bohnsack; W. Marotzki, & M. Meuser (Hg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Aufl.). UTB Erziehungswissenschaft Sozialwissenschaft, Bd. 8226 (S. 25). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Ardila-Mantilla, N.; Göllner, M. & Reiland, S. (2021). Brüche, Anläufe, Übergänge. Musikkulturelle Teilhabeprozesse im Spiegel narrativer Interviews mit ehemaligen Musikschüler*innen. In V. Krupp; A. Niessen, & V. Weidner (Hg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung. Musikpädagogische Forschung, Bd. 42* (S. 83-95). Münster: Waxmann.
- Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel (Fachforum, 1)*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf> (09.02.2022).
- 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 (Hg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung. Musikpädagogische Forschung, Bd. 42* (S. 97-115). Münster: Waxmann.
- Busch, T. & Lehmann-Wermser, A. (2019). *Evaluation des Programms Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen (JeKits)*. Im Auftrag der JeKits-Stiftung. <https://www.jekits.de/app/uploads/2020/10/JeKits-Evaluation.pdf>. (10.02.2022).
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem postmodern turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dausien, B. (2014). „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In I. Miethe; Jutta Ecarius, & A. Tervooren (Hg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 39-61). Opladen: Barbara Budrich.
- Dausien, B. & Rothe, D. & Schwendowius, D. (2016). Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung. In B. Dausien; D. Rothe, & D. Schwendowius (Hg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Biographie- und Lebensweltforschung, Bd. 13* (S. 25-67). Frankfurt: Campus Verlag.
- Diaz-Bone, R. (2012). Review Essay: Situationsanalyse – Strauss meets Foucault? [21 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung* 14(1), Art. 11. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301115>.
- Dietrich, C. (2017). Teilhaben – Teil sein – Anteil nehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit. In I. Miethe; A. Tervooren, & N. Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 29-46). Wiesbaden: Springer VS.
- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie. Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 6*. Münster: Waxmann.
- Göllner, M. (i. Vorb.). *Instrumentales Lernen im Laufe eines Schuljahres – eine Situationsanalyse zum Musikklassenunterricht anhand qualitativer Interviews mit Schülerinnen und Schülern*.

- Göllner, M. & Niessen, A. (2015). Ansätze von Öffnung im Musikklassenunterricht in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schülern. Eine Fallstudie auf Basis qualitativer Interviews. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 6(2). Abgerufen am 09.02.2022 von <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/124/273>.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016a). Adaptivität im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht in der Wahrnehmung von Schüler_innen und Lehrenden. Die mehrperspektivische qualitative Interviewstudie AdaptiMus_Interview. In U. Kranefeld (Hg.): *Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit. Ausgewählte Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Adaptivität, Teilhabe und Wirkung* (S. 11-24). Dortmund: Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://www.musik.tu-dortmund.de/forschung/musikpaedagogische-forschungsstelle/forschungsprojekte/koordinierungsstelle-ii/publikationen-forschungsschwerpunkte/> (09.02.2022).
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016b). Perspektiven auf Differenzierung im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht. Eine vergleichende qualitative Studie auf Grundlage von Lehrer- und Schülerinterviews. *Diskussion Musikpädagogik* 70, 48-57.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2021). Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke für qualitative musikpädagogische Studien. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik* (12), 1-18. Abgerufen am 07.02.2022 von <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/200>.
- Krupp-Schleußner, V. (2017). "Kopfhörer rein, Welt aus". In A. J. Cvetko, & C. Rolle (Hg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Music education and cultural studies. Musikpädagogische Forschung, Bd. 38* (S. 87-104). Münster: Waxmann.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach. *Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 4*. Münster: Waxmann.
- Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2018). Teilhabe. In M. Dartsch; J. Knigge; A. Niessen; F. Platz, & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 215-220). Münster: Waxmann.
- Hornberger, B. (2019). Die Anerkennung kultureller Präferenzen. Zum Verhältnis von populärer Kultur und kultureller Teilhabe. In Nationalen Kulturdialog (Hg.), *Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch* (S. 205-210). Zürich: Seismo.
- JeKits (o.J.): *Überblick JeKits*. <https://www.jekits.de/das-programm/ueberblick/> (02.05.2022).
- Landesverband der Musikschulen in NRW (LVdM-NRW) (2022). *Was sind Musikschulen?* Abgerufen am 10.02.2022 von <https://lvdm-nrw.de/verband/was-sind-musikschulen/>
- Lessing, W. (2018). Von Kernen und Rändern. Überlegungen zum Ort der Instrumentalpädagogik. In W. Rüdiger (Hg.): *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven* (S. 19-50). Mainz: Schott.
- Lessing, W. (2021): Kann es eine kritische Instrumentalpädagogik geben – und wenn ja, wie müsste sie aussehen? *üben & musizieren.research* (1), 1-16. Abgerufen am 09.02.2022 von https://uebenundmusizieren.de/wp-content/uploads/sites/4/2021/11/Lessing_research.pdf.
- Mahlert, U. (2011): *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Mainz: Schott.
- Mandel, B. & Renz, T. (2014): Mind the gap oder mind the trap? Eine Tagung und ein kritischer Diskurs über „niedrigschwellige Kulturvermittlung“. In B. Mandel, & T. Renz (Hg.), *Mind the gap! Zugangsbarrieren zu kulturellen Angeboten und Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung*. Abgerufen am 02.05.2022 von https://www.uni-hildesheim.de/uploads/media/Mandel_Renz2014-Mind_the_gap.pdf
- Marotzki, W. (2011). Biografieforschung. In R. Bohnsack; W. Marotzki, & M. Meuser (Hg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Aufl.). *UTB Erziehungswissenschaft Sozialwissenschaft, Bd. 8226* (S. 22-24). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

- Miethe, I. & Tervooren, A. (2017). Einleitung. In I. Miethe; A. Tervooren, & N. Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 1-7). Wiesbaden: Springer VS.
- Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW-NRW) (2022). *Teilhabe und Bildung*. Abgerufen am 10.02.2022 von <https://www.mkw.nrw/weiterbildung-und-politische-bildung/teilhabe-und-bildung>
- Röbke, P. (2015). Drei Musikschulen unter einem Dach? Zu den drei grundlegenden Arbeitsfeldern der Musikschule. In N. Ardila-Mantilla; P. Röbke, & H. C. Stekel (Hg.), *Musikschule gibt es nur im Plural. Drei Zugänge. Wiener Beiträge zur Musikpädagogik, Bd. 1* (S. 9-50). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Sen, A. (2020). *Die Idee der Gerechtigkeit* (2. Aufl.). München: Beck.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Spiekermann, R. (2009). *Erwachsene im Instrumentalunterricht. Didaktische Impulse für ein Lernen in der Lebensspanne*. Mainz: Schott.
- Verband deutscher Musikschulen (VdM) (2015). *Leitbild der öffentlichen Musikschulen im Verband deutscher Musikschulen* (VdM). Abgerufen am 09.02.2022 von https://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen_Erklarungen/leitbild_vdm-musikschulen.pdf