



Andreas C. Lehmann
Reinhard Kopiez
(Hrsg.)

Handbuch Musik- psychologie

 hogrefe

Handbuch Musikpsychologie

Handbuch Musikpsychologie

Andreas C. Lehmann, Reinhard Kopiez (Hrsg.)

Wissenschaftlicher Beirat Programmbereich Psychologie:

Prof. Dr. Guy Bodenmann, Zürich; Prof. Dr. Lutz Jäncke, Zürich; Prof. Dr. Franz Petermann,
Bremen; Prof. Dr. Astrid Schütz, Bamberg; Prof. Dr. Markus Wirtz, Freiburg i. Br.

Andreas C. Lehmann
Reinhard Kopiez
(Herausgeber)

Handbuch

Musikpsychologie



Prof. Dr. Andreas C. Lehmann
Hochschule für Musik Würzburg
Hofstallstraße 6-8
97070 Würzburg
Deutschland
E-Mail: ac.lehmann@hfm-wuerzburg.de

Prof. Dr. Reinhard Kopiez
Hochschule für Musik, Theater und Medien
Hannover
Emmichplatz 1
30175 Hannover
Deutschland
E-Mail: reinhard.kopiez@hmtm-hannover.de

Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden nicht besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann also nicht geschlossen werden, dass es sich um einen freien Warennamen handelt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Kopien und Vervielfältigungen zu Lehr- und Unterrichtszwecken, Übersetzungen, Mikroverfilmungen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Anregungen und Zuschriften bitte an:

Hogrefe AG
Lektorat Psychologie
Länggass-Strasse 76
3000 Bern 9
Schweiz
Tel: +41 31 300 45 00
E-Mail: verlag@hogrefe.ch
Internet: <http://www.hogrefe.ch>

Lektorat: Dr. Susanne Lauri
Bearbeitung: Edeltraud Schönfeldt, Berlin
Herstellung: Daniel Berger
Druckvorstufe: punktgenau GmbH, Bühl
Umschlagabbildung: © Von Blend Images – John Lund/Drew Kelly, gettyimages
Umschlag: Claude Borer, Riehen
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Finidr s.r.o., Český Těšín
Printed in Czech Republic

1. Auflage 2018
© 2018 Hogrefe Verlag, Bern

(E-Book-ISBN_PDF 978-3-456-95591-9)
ISBN 978-3-456-85591-2
<http://doi.org/10.1024/85591-000>

Nutzungsbedingungen:

Der Erwerber erhält ein einfaches und nicht übertragbares Nutzungsrecht, das ihn zum privaten Gebrauch des E-Books und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf von dem Kunden vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden. Insbesondere darf er Urheberrechtsvermerke, Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernen.

Der Nutzer ist nicht berechtigt, das E-Book – auch nicht auszugsweise – anderen Personen zugänglich zu machen, insbesondere es weiterzuleiten, zu verleihen oder zu vermieten.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden.

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Audiodateien.

Anmerkung:

Sofern der Printausgabe eine CD-ROM beigelegt ist, sind die Materialien/Arbeitsblätter, die sich darauf befinden, bereits Bestandteil dieses E-Books.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
<hr/>	
1 Musikkultur und musikalische Sozialisation	13
1.1 Musikalische Lebenswelten und Kulturelle Teilhabe <i>Veronika Busch & Andreas Lehmann-Wermser</i>	13
1.2 Ursprünge der Musik <i>Christian Lehmann & Reinhard Kopiez</i>	41
1.3 Vom Anfänger zum Experten: Lernen, Übung und Motivation <i>Friedrich Platz & Andreas C. Lehmann</i>	63
1.4 Musikalische Fertigkeiten und ihre Messbarkeit <i>Daniel Müllensiefen & Jan Hemming</i>	93
<hr/>	
2 Musikalische Entwicklung	121
2.1 Frühe musikalische Entwicklung: Pränatal bis Kindergarten <i>Stephan Sallat</i>	121
2.2 Entwicklung musikalischer Fähigkeiten: Kindergarten und Grundschule <i>Franziska Degé & Ingo Roden</i>	151
2.3 Entwicklung musikalischer Fähigkeiten: Weiterführende Schule, Beruf und Studium <i>Andreas Heye & Jens Knigge</i>	181
2.4 Musikalische Entwicklung: Das Erwachsenenalter <i>Heiner Gembris</i>	217
<hr/>	
3 Musik und Medien	247
3.1 Musik im Alltag: Wirkungen, Funktionen und Präferenzen <i>Thomas Schäfer & Peter Sedlmeier</i>	247
3.2 Musik im audiovisuellen Kontext: Film, Fernsehen, Video(spiel) <i>Claudia Bullerjahn & Florian Hantschel</i>	273
3.3 Musik und Medien im auditiven Kontext: Radio, Tonträger, mobile Endgeräte und das Internet <i>Thomas Münch</i>	291
<hr/>	
4 Musikleben	311
4.1 Musikalische Interpretation und Reproduktion <i>Reinhard Kopiez & Clemens Wöllner</i>	311

6 Inhaltsverzeichnis

4.2	Komposition und Improvisation <i>Kai Stefan Lothwesen & Andreas C. Lehmann</i>	341
4.3	Auswendig, nach Gehör und vom Blatt spielen <i>Andreas C. Lehmann & Reinhard Kopiez</i>	367
4.4	Assessment, Bewertung und Musikkritik <i>Johannes Hasselhorn & Anna Wolf</i>	389
4.5	Musikphysiologie und Musikermedizin <i>Maria Schuppert & Eckart Altenmüller</i>	411
4.6	Die Musikerpersönlichkeit <i>Günther Rötter & Reinhard Steinberg</i>	435
<hr/>		
5	Grundlagen der Musikwahrnehmung	461
5.1	Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikverarbeitung <i>Stefan Koelsch & Erich Schröger</i>	461
5.2	Psychoakustische Grundlagen des Musikhörens <i>Christoph Louven & Michael Oehler</i>	483
5.3	Gruppierung, Ordnung und Ähnlichkeit in der Musik <i>Klaus Frieler</i>	513
5.4	Musikalisches Entrainment: Rhythmus – Microtiming – Swing – Groove <i>Olivier Senn & Reinhard Kopiez</i>	543
5.5	Amusien – Störungen der Musikverarbeitung <i>Eckart Altenmüller & Maria Schuppert</i>	569
5.6	Alltagsphänomene und Sonderleistungen bei der Musikwahrnehmung: Absolutes Hören, Ohrwürmer und Synästhesie <i>Kathrin Schlemmer & Jan Hemming</i>	589
<hr/>		
6	Wirkungen	617
6.1	Emotionen und ästhetische Gefühle <i>Hauke Egermann & Gunter Kreutz</i>	617
6.2	Musikhören, Singen, Tanzen und Musizieren: Beiträge zum Wohlbefinden <i>Gunter Kreutz & Richard von Georgi</i>	641
6.3	Musik und veränderte Bewusstseinszustände <i>Jörg Fachner</i>	663
6.4	Musiktherapie: Praxisfelder und Vorgehensweisen <i>Christine Plahl</i>	689
6.5	Mythen und Legenden zur Wirkung von Musik <i>Christoph Reuter & Jörg Mühlhans</i>	719

7 Forschung	747
7.1 Kurze Geschichte der Musikpsychologie <i>Thomas H. Stoffer</i>	747
7.2 Musikpsychologie als Disziplin <i>Reinhard Kopiez & Andreas C. Lehmann</i>	765
Über die Autorinnen und Autoren	775
Sachwortregister	781

Vorwort

Musikpsychologische Handbücher sind aus der deutschsprachigen Hochschullandschaft und aus Kreisen psychologisch interessierter Musiker und Musiklehrer nicht mehr wegzudenken. Seit 1985 gibt es sie. Begonnen hat es mit der verdienstvollen Publikation *Musikpsychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (1985, hrsg. v. Herbert Bruhn, Rolf Oerter & Helmut Rösing), sowie dem zeitgleichen Erscheinen des *Handbuch der Musikpsychologie* (1985, hrsg. v. Helga de la Motte-Haber). Allerdings drehen sich die Räder des Wissenschaftsbetriebs in kleinen Disziplinen erfahrungsgemäß etwas langsamer als in großen und es dauert länger, bis sich viel neues Wissen angesammelt hat. Über die erfreulich starke Interdisziplinarität, die die Musikpsychologie aufgrund des anthropologisch interessanten Gegenstands Musik erfährt, wird das kleine Kernfach jedoch aus vielen Richtungen befördert, sodass in den letzten Jahren ein großer Informationsschub zu verzeichnen war. Augenscheinlich wird dies an internationalen Publikationen wie dem *Oxford Handbook of Music Psychology*, das von ca. 570 Seiten in der Ausgabe von 2009 auf über 900 in der aktuellen Ausgabe von 2016 anwuchs. Englischsprachige Bücher stellen zwar Standards dar, sind aber für den deutschsprachigen Leser und Lehrbetrieb nicht uneingeschränkt tauglich. Dass also jetzt ein neues deutschsprachiges Handbuch erscheint, ist nicht erstaunlich.

Die 30 Kapitel gliedern sich in sieben größere Abschnitte. Der erste Abschnitt „Musikkultur und musikalische Sozialisation“ handelt von der Einbettung der Musik in unsere kulturelle Umwelt sowie von der Entstehung musikbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten. Abschnitt zwei („Musikalische Entwicklung“) enthält die entwicklungspsychologischen Kapitel, die in chronologischer Reihenfolge der Altersabschnitte von der pränatalen Phase bis ins hohe Alter angeordnet wurden. Abschnitt drei („Musik und Medien“) vereint Kapitel, die die Verbindung von Musikhörern und -machern mit modernen Medien im weiteren Sinne thematisieren. In diesen Abschnitt gehören auch die Funktionen von und Präferenzen für Musik, da viele Funktionen erst durch die orts- und zeitunabhängige Wahl von Musik möglich werden. Die Kapitel des Abschnitts vier („Musikleben“) betreffen musikbezogene Fertigkeiten von Musikern sowie die Frage, ob Musiker sich durch eine besondere Persönlichkeit auszeichnen. Erstmals in einem Handbuch ist u. E. das Kapitel zur Musik-

bewertung (Kapitel 4.4), das wir gern dem kürzlich verstorbenen Kritikerpapst Joachim Kaiser widmen möchten. Im Abschnitt fünf („Grundlagen der Musikwahrnehmung“) sind Themen versammelt, die mit verschiedenen Basisprozessen der Musikwahrnehmung zu tun haben. Dazu gehören u. a. psychoakustische und neurowissenschaftliche Prozesse des Hörens. Abschnitt sechs („Wirkungen“) versammelt Themen bezüglich der Wirkung von Musik auf Gefühle und Wohlbefinden. Hier finden sich auch zwei eher angewandte Kapitel, nämlich eines zur Musiktherapie sowie eines zu Mythen und Legenden musikogener Wirkungen. Schließlich werden im letzten Abschnitt sieben („Musikpsychologie als Disziplin“) noch Informationen zur Fachgeschichte präsentiert, sowie oft gestellte Fragen rund um die Musikpsychologie beantwortet.

Auch wenn sich Handbücher der Anlage nach nicht komplett neu erfinden lassen, gibt es im vorliegenden Handbuch einige Besonderheiten zu erwähnen. Erstens ist versucht worden, durch eine breite Autorenbasis eine starke Interdisziplinarität zu erzeugen. Die Autorenduos waren selten eingespielte Teams, sondern von den Herausgebern vorgeschlagene Zusammenstellungen, bei denen die Partner ihre jeweiligen Stärken einbringen und die Teams eine eingebaute Selbstkontrolle ausüben konnten. Zweitens sind die Informationen zur musikbezogenen Entwicklung in entsprechenden Kapiteln gebündelt worden, um Lesergruppen, die an einer bestimmten Altersgruppe besonders interessiert sind, einen schnellen Zugriff zu ermöglichen. Drittens haben wir es als unsere Pflicht angesehen, Aufklärung im Hinblick auf falsche Vorstellungen zu betreiben, die in der Musikergemeinschaft gelegentlich über Wirkungen von Musik kursieren (z. B. in Kapitel 6.5 zu Mythen der Musikwirkung, Kapitel 2.2 zum Transfer oder Kapitel 5.6 zum Absoluten Hören). Allgemein wird das Bemühen der Autoren um Weitergabe gesicherter Information auch daran erkennbar, dass bevorzugt Überblickswerke, Meta-Analysen und systematische Reviews zitiert wurden, die das derzeitige Wissen in der internationalen Musikpsychologie bündeln. Nach wie vor sind Studien zu anderer als der traditionellen, westeuropäischen Kunstmusik („Klassische Musik“) leider rar, wo sie aber existieren (z. B. durch Einbeziehung Populärer Musik), wurden sie berücksichtigt. Dennoch ist die Reichweite der Erkenntnisse groß, denn die meisten Prinzipien der Wahrnehmung, Entwicklung, Wirkung und des Erlebens dürften unabhängig vom musikalischen Genre sein. Hier gibt es sicher in der Forschung noch Nachholbedarf, den man in zukünftigen Handbüchern berücksichtigen können. Ein vierter und letzter Aspekt betrifft die „Info-boxen“: in ihnen werden in nahezu allen Kapiteln fokussiert Themen dargestellt, die entweder methodisch interessant sind oder exemplarischen Wert

besitzen. Den Kapiteln wurde jeweils eine kurze, griffig formulierte Hinführung zum Thema vorangestellt. Für die Verwendung in der Lehre werden auf der Website <http://musicweb.hmtm-hannover.de/mpiea/ressourcen.html> zu jedem Kapitel Fragen verfügbar gemacht. Schließlich wurde, um die Lesbarkeit zu erhöhen und Platz zu sparen, auf sprachliche Formulierungen, die sowohl das männliche als auch das weibliche Geschlecht umfassen, verzichtet. Wo sinnvoll, ist die weibliche Form selbstverständlich immer mitgedacht und wir bitten Leserinnen und Leser sich gleichermaßen angesprochen zu fühlen.

Abschließend möchten wir uns bei den zahlreichen Menschen bedanken, ohne die dieses Buch nie hätte fertiggestellt werden können: zu allererst bei den Autorinnen und Autoren, die mit Geduld den zweijährigen Prozess der Begutachtung und Revision ihrer Beiträge durch die Herausgeber ertragen haben. Danke, dass Sie sich auf unsere Arbeitsweise und die Ihnen vorgeschlagenen Koautoren eingelassen haben. Wir danken auch unseren Altvorderen, hier besonders Prof. Dr. Herbert Bruhn und Frau Prof. Dr. Helga de la Motte-Haber, welche die Tradition der Handbücher in unserem Fach begründet haben. Ganz besonders bedanken wir uns auch bei Frau Dr. Susanne Lauri vom Hogrefe Verlag in Bern, die uns charmant aber mit Bestimmtheit auf Kurs gehalten hat, sowie Frau Edeltraud Schönfeldt für das sorgfältige Lektorat.

Würzburg und Hannover im August 2017

Die Herausgeber

1

Musikkultur und musikalische Sozialisation

1.1

Musikalische Lebenswelten und Kulturelle Teilhabe

Veronika Busch & Andreas Lehmann-Wermser

Reichhaltige musikkulturelle Angebote laden zur Teilnahme ein. Doch welche Faktoren bestimmen, wer diese Angebote nutzt und ob aus der bloßen Teilnahme eine Teilhabe hervorgeht? Ältere Theorien der gesellschaftlichen Segmentierung gingen noch davon aus, dass die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht die kulturellen Praxen bestimmt; doch vor dem Hintergrund von Individualisierungsprozessen in vielschichtigen modernen Gesellschaften ist kulturelles Verhalten sehr viel flexibler geworden und lässt sich in ihrer Wandlungsdynamik besser durch Ansätze der Lebensweltanalyse und durch differenzierte Milieu-Modelle beschreiben. Damit sind die klassischen Deskriptoren Alter und Bildung als Erklärung für musikkulturelle Verhaltensweisen zwar nicht überflüssig geworden, aber sie werden ergänzt um das Merkmal der gruppentypischen Werthaltungen, die sogenannten gesellschaftlichen Milieus. Um Strategien zu entwickeln, mit denen man die Teilhabe an musikkulturellen Angeboten fördern kann, braucht es für diese Zusammenhänge ein tieferes Verständnis.

1.1.1 Konstrukte zur Analyse von musikbezogenen Verhaltensweisen

Menschen genießen Sinfoniekonzerte, tanzen auf Rockfestivals, entspannen sich bei bestimmter Musik und aktivieren sich mit anderer, erlernen Musikinstrumente mittels YouTube, schunkeln zur Schlagerparade im Fernsehen, singen im Kirchenchor, schmücken sich mit Detailwissen über Interpreten oder grenzen sich durch einen spezifischen Musikgeschmack von anderen Individuen ab. Diese Beispiele verdeutlichen, dass unterschiedliche musikalische Verhaltensweisen zumeist mit spezifischen Wirkungen und Funktionen zusammenhängen (→ Kap. 3.1) und außerdem stark von der musikalischen Sozialisation geprägt werden (s. hierzu den grundlegenden Aufsatz von Dollase, 2005). Zur wissenschaftlichen Beschreibung so vielfältiger musikbezogener Praxen bieten sich die Konstrukte *Musikalische Lebenswelten* und *Kulturelle Teilhabe* an. Sie erweisen sich als hilfreich bei der Analyse der Bedingungen, welche den Umgang mit Musik beeinflussen. Hierbei interessieren zum einen individuelle Merkmale eines Menschen wie Persönlichkeit, Geschlecht oder Alter und zum anderen soziale Aspekte eines Menschen wie Bildungsniveau, beruflicher Status, finanzielle Ressourcen oder kultureller Hintergrund. In den folgenden Ausführungen zeigen wir, dass sich musikbezogene Verhaltensweisen von Menschen nach den obengenannten Aspekten differenzieren und gruppieren lassen und somit in Abhängigkeit von den individuellen und sozialen Charakteristika eines Menschen ausgebildet werden.

Sowohl der Begriff *Musikalische Lebenswelten* als auch der Begriff *Kulturelle Teilhabe* werden im umgangssprachlichen und auch im wissenschaftlichen Bereich häufig nicht klar definiert. Für den vorliegenden Kontext legen wir deshalb folgende Definitionen zugrunde: „Musikalische Lebenswelten“ bezeichnen auf Musik bezogene „real existierende Gruppierungen mit gemeinsamen Sinn- und Kommunikationszusammenhängen in ihrer Alltagswelt, mit vergleichbaren handlungsleitenden Konzepten des im Leben Wertvollen und Wichtigen sowie ähnlichen Vorstellungen von Lebensqualität und Lebensweise“ (Calmbach et al., 2016, S. 30). Neben dieser Definition, die soziologisch geprägt ist und der Definition sozialer Milieus ähnelt, existieren auch Definitionen mit stärkerer Betonung individueller Wahrnehmungs- und Verstehensweisen. „Kulturelle Teilhabe“ bezeichnet in Bezug auf Musik „vielfältige Formen musikalisch-kultureller Praxis, die bewusst vollzogen werden“ (Krupp-Schleußner, 2016, S. 31). Dabei ist die Diskussion um Kulturelle Teilhabe auch verbunden mit der Frage nach den sozialen Bedingungen, die Teilhabe ermöglichen oder verhindern. Die aktive Rolle des einzelnen Menschen in sämtlichen musikkulturellen Verhaltensweisen (produktiv und rezeptiv) wird im Englischen

mit dem Begriff „musical engagement“ betont. Interessanterweise existieren aber keine direkten Übersetzungen der englischen Termini. „Life world“ kommt zwar gelegentlich als englischer Begriff in philosophischen Artikeln vor, wenn nicht gar der deutsche Begriff verwendet wird; das Konzept selbst spielt im Diskurs aber keine große Rolle. „Participation“ wiederum wird viel stärker politisch akzentuiert als gesellschaftliche Befähigung und Ermächtigung im Sinne von „Empowerment“ (vgl. Schwanenflügel & Walther, 2013). Da die spezifische Musikalische Lebenswelt eines Menschen zumeist durch spezifische Formen seiner Kulturellen Teilhabe gekennzeichnet ist, erscheint eine gemeinsame Betrachtung der Konstrukte vonnöten. Dies führen wir im vorliegenden Kapitel durch, wobei wir sowohl theoretische als auch empirische Zugänge berücksichtigen.

1.1.2 Begriffsentwicklungen

Das Kapitel vereint zwei Begriffspaare, deren inflationärer Gebrauch verschiedentlich beklagt worden ist (in Bezug auf den „Lebenswelten“-Begriff s. Kraus, 2015). Ihre Popularität verdanken sie dem Bestreben, jeweils grundlegende und komplexe Erscheinungen und Verhältnisse auf prägnante Weise zu fassen, um wissenschaftlichen Kategorien wie alltäglichen Erfahrungen gleichermaßen gerecht zu werden.

Musikalische Lebenswelten

Das Konstrukt „Musikalische Lebenswelten“ geht auf den Begriff der *Lebenswelt* zurück, der in der Phänomenologie insbesondere von Husserl (1954 [1976]) entfaltet worden ist. Husserl wollte damit zunächst ein erkenntnistheoretisches Problem fassen. Der Begriff berücksichtigt, dass alle Menschen zwar von identischen materiellen Gegebenheiten umgeben sind (Realität), diese aber völlig unterschiedlich wahrnehmen. Was wertgeschätzt, was als schön oder hässlich, bedrohlich oder beruhigend wahrgenommen wird und an welchen kulturellen Erscheinungen Menschen teilnehmen wollen, ist individuell verschieden. „Lebenswelt“ beschreibt dabei zum einen den vorgegebenen und nicht hinterfragten Grund allen alltäglichen Handelns und zum anderen das konkrete Umfeld, in dem das Individuum Phänomene spezifisch wahrnimmt und eigenständig strukturiert. Schütz und Luckman (1979, posthum veröffentlicht) übertragen den Begriff der Lebenswelt in die Sozialwissenschaften und betonen dessen intersubjektive Natur. Dabei bewahren die Autoren die Ausrichtung sowohl auf das Individuum als auch auf seine Umwelt, verknüpfen den Begriff aber darüber hinaus mit Prozessen der Sinn-

zuschreibung. Später werden weitere Facetten des Begriffs entwickelt, etwa wenn Habermas (1981) die kommunikative Vermittlung der Lebenswelt herausarbeitet oder Kraus (2015) die konstruktive Natur des Menschen betont. Die starke Verhaftung des Begriffs „Lebenswelt“ in der deutschen Philosophietradition zeigt sich auch darin, dass im Englischen ebenfalls von „life worlds“ gesprochen wird. In der Musikpädagogik erlebte der Begriff in der sogenannten Lebensweltdidaktik eine Renaissance und diente zur Strukturierung eines im Akt des Verstehens stark individualisierenden Musikunterrichts (Ehrenforth, 1971, 2001; zur Kritik s. Vogt, 2001).

Für die Musik wurden die unterschiedlichen Traditionen insofern spezifisch akzentuiert, als sich Musikalische Lebenswelten etwa bei Kleinen (2007, S. 41) triadisch zwischen Individuum, Gesellschaft und Musik konstituieren. Das Konstrukt Musikalische Lebenswelten nützt trotz der begrifflichen Unschärfe einer Charakterisierung von musikbezogenen Verhaltensweisen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen, weil sich damit ihre je spezifischen Sichtweisen, Bedürfnisse und Erwartungen beschreiben lassen. Auf der Basis dieser Beschreibungen können dann zum Beispiel Entscheidungen kulturpolitischer Art (sozial ausgerichtete Programme der Musikvermittlung, Förderung von Kultureinrichtungen etc.) getroffen oder Empfehlungen in konsumentenorientierten Kontexten (Gestaltung von Radioprogrammen, Vermarktung von Musikprodukten etc.) gegeben werden.

Kulturelle Teilhabe

Mit dem Begriff der *Kulturellen Teilhabe* verlagert sich der Fokus von der differenzierten Beschreibung musikalischen Verhaltens auf die Frage nach den dabei zu beobachtenden Bedingungen und Beschränkungen. Im Diskurs ist damit zumeist die Frage nach sozialer Gerechtigkeit bei der Nutzung musikalisch-kultureller Angebote verbunden. Die Bestandteile des Begriffs sind vermeintlich leicht zu verstehen, doch ergeben sich Unklarheiten, je konkreter man sich dem Feld deskriptiv oder normativ nähert: Ist Teilhabe beispielsweise immer an hochkulturelle Angebote gebunden, wie manche Studien, aber auch die Bildungsprogramme von Kulturorchestern nahelegen? Und ist Teilhabe immer mit aktivem Musizieren verbunden, oder kann sie sich auch in rezeptiven Verhaltensweisen verwirklichen? Wie wird abgegrenzt, wodurch sich „Hochkultur“ von „populärer Kultur“ unterscheidet?

Allgemein hat sich im musikpädagogischen und -psychologischen Diskurs in Deutschland durchgesetzt, dass ein statischer und aus den Phänomenen abzuleitender Begriff von „Kultur“ zugunsten eines flexibleren und an die Bedeutungszuweisungen der Menschen gebundenen Begriffs aufgegeben wird

(Barth, 2008; Hammel, 2007). Für die Definition von „Teilhabe“ bietet sich an, von einer bewussten Zuwendung sowie von individuellen Ausprägungsformen auszugehen. Bartelheimer (2007) kennzeichnet Teilhabe unter anderem als historisch relativ, mehrdimensional, dynamisch und aktiv gestuft. Damit ist gemeint, dass das, was Teilhabe bedeutet, wie sie bewertet wird und worin sie sich manifestiert, dem Wandel unterworfen ist. So hat sich beispielsweise der Typus des bürgerlichen Kenners von Sinfonien historisch erst entwickeln müssen und war im frühen 18. Jahrhundert noch nicht anzutreffen. Solche Wandlungen betreffen alle Formen von Teilhabe. Teilhabe ist außerdem in dem Sinne mehrdimensional, als sie sich auf verschiedene Weisen manifestiert (z. B. nicht nur als klassischer Konzertbesuch) und in unterschiedlichen Bereichen in unterschiedlicher Intensität erfolgen kann. Diese Unterschiede in der Intensität verändern sich in der Lebensspanne, weshalb Bartelheimer sie als dynamisch bezeichnet. Worin diese unterschiedliche Form und Intensität begründet liegt, ist damit jedoch noch nicht gesagt.

Unter dem Aspekt der Teilhabe in der Lebensspanne sind in letzter Zeit beispielsweise die unterschiedlichen Formen kreativer oder reproduktiver Musikpraxen älterer Menschen in den Blick gelangt, die etwa in kirchlichen oder selbstorganisierten Kontexten (Fung & Lehmborg, 2016), aber auch in therapeutischen Settings (Hartogh, 2005) beschrieben wurden. Damit einher geht ein neuer Blick auf deren Lebensqualität, wobei man diesen Diskurs sowohl empirisch als auch normativ besonders in den angloamerikanischen Ländern führt (vgl. z. B. Pitts, 2005).

Bleibt der Begriff infolge seiner unterschiedlichen Verwendung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen auch vage, so lässt sich davon immerhin der gelegentlich als Synonym verwendete Begriff der *Partizipation* insofern abgrenzen, als er im ursprünglichen, dem angloamerikanischen Sprachraum stets mit einem Moment der politischen Selbstbestimmung verwoben wurde, also über bloße Verwirklichung von Verhaltensweisen hinausgeht (Lehmann-Wermser & Krupp, 2014).

1.1.3 Theoretische Zugänge

Modelle zur sozialen Strukturierung musikalischer Verhaltensweisen
 Modelle zur Beschreibung musikbezogener Praxen aufgrund von sozioökonomischen (wie Alter, Bildung und Einkommen) oder individuellen Faktoren (wie Lebensführung und Wertzuschreibungen) lassen sich kultursoziologisch gruppieren (die folgenden Ausführungen sind u. a. an Kirchberg & Kuchar, 2012, angelehnt):

- (1) Nach der *Homologie-These* werden kulturelle Aktivitäten durch die Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse bestimmt. So umfasst Bourdieu (1982, 1996) Habitus-Begriff solche klassenspezifischen Verhaltensweisen (äußerlich z. B. erkennbar an Haltung, Kleidung, Sprache) und Einstellungen auch hinsichtlich Musik. Demnach sei die obere gesellschaftliche Klasse hochkulturell (im Sinne des „legitimen“ Geschmacks) und die Arbeiterklasse massenkulturell orientiert (als Ausdruck des „populären“ Geschmacks). Über den Habitus werden solche Orientierungen auch in der Sozialisation vermittelt. Mit der auf der Oberfläche verschwindenden Grenzziehung zwischen Klassen und der Diversifizierung kultureller Praxen in postmodernen Gesellschaften verliert Bourdieus Klassentheorie musikalischer Verhaltensweisen jedoch an Genauigkeit und wird durch neuere kultursoziologische Theorien erweitert. Hierbei ermöglicht die Berücksichtigung des sozialen Status, Milieus und Lebensstils eine differenziertere Betrachtung.
- (2) Das zweite Beschreibungsmodell, die *Lebensstil-These*, geht auf Hradils (1999) Konzept „sozialer Lagen“ zurück, welches das Zusammenwirken vor- und nachteiliger Lebensbedingungen betrachtet, aber die Individualisierung von Lebensstilen nicht mehr fest an soziale Lagen gekoppelt sieht. Mit den Begriffen „Milieu“ und „Lebensstil“ wird eine differenzierte Analyse von Sozialstrukturen vielschichtiger Gesellschaften möglich, da auch Aspekte wie Alter, Geschlecht oder religiöse Orientierung eingehen. Lebensstil beschreibt den „regelmäßig wiederkehrenden Gesamtzusammenhang der Verhaltensweisen, Interaktionen, Meinungen, Wissensbestände und bewertenden Einstellungen eines Menschen“ (Hradil, 1999, S. 42). Während sich der Lebensstil eines Menschen „unter Umständen recht schnell“ (ebd.) ändern kann, bestehen soziale Milieus „in psychologisch ‚tiefsitzenden‘ gruppentypischen Werthaltungen“ (ebd.). Spezifische musikalisch-kulturelle Verhaltensweisen lassen sich sowohl für Lebensstile als auch für soziale Milieus beschreiben. Schulze (1992) betont mit dem Begriff *Erlebnissesellschaft* das individuelle Genuss-Streben als wesentlich für kulturelle Verhaltensweisen und differenziert nach Niveau-, Harmonie-, Integrations-, Selbstverwirklichungs- und Unterhaltungsmilieus. Diese Milieus verweisen auch auf drei grundlegende „alltagsästhetische Schemata“ (ebd., S. 125), die durch subjektbezogene Komponenten (Alter, Beruf, Weltbilder) moderiert werden: Im Hochkulturschema stehen die „vergeistigt[e] Empfangshaltung des kunstgenießenden Publikums“ (Schulze, 1992, S. 143), die „Kontemplation“ (ebd., S. 145) und die Abgrenzung vom Massenkonsum durch Konzentration auf sogenannte Hochkultur im Vordergrund. Im Trivialschema wird eher eine „vergnügungsorientierte Anspruchslosigkeit“

(ebd., S. 150) bei Vermeidung von komplexen kulturellen Angeboten zur Befriedigung der „Gemütlichkeitssehnsucht“ (ebd., S. 151) verfolgt. In dem Spannungsschema wird die Bevorzugung von spannungsreichen körperlichen Erfahrungen durch kulturelle Reize beschrieben, was sich in dem Begriff „Action“ (ebd., S. 155) ausdrückt. Schulze (u. a. 2000/2002) beobachtet verschiedene Weiterentwicklungen der Erlebnisgesellschaft, was sich nach Kirchberg und Kuchar (2012) unter anderem in dem „Rückzug ins Kontemplative“ (ebd., S. 4) bei den hochkulturell Interessierten und einer erneuten Nutzung von Hochkultur als Statussymbol zeige.

- (3) Mit der *Individualisierungs-These* wird die Erklärung kultureller Praxen durch sozialstrukturelle Analysen angezweifelt (Beck & Beck-Gernsheim, 1994; Lahire, 2003). Vielmehr besitze jeder Mensch aufgrund der zunehmenden Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft sowie der medialen Vielfalt die Freiheit, seine kulturellen Aktivitäten individuell auszugestalten (Bryson, 1997, 2002; Peterson, 1992; Peterson & Rossman, 2008). Diese Annahme liegt auch der Theorie einer musikbezogenen Selbstsozialisation von Müller (1995) zugrunde (zur Kritik daran s. Neuhoff & Weber-Krüger, 2007).
- (4) Im Rahmen der *Omnivoren-Univoren-These* (Peterson & Simkus, 1992) werden musikalische Vorlieben nicht durch soziale Klassen, sondern durch sozialen Status erklärt. Menschen höherer Statusgruppen sind durch eine Vielfalt an musikalischen Präferenzen charakterisiert (sog. Omnivoren: Allesfresser), Menschen niedrigerer Statusgruppen hingegen durch Fixierung auf ein bevorzugtes musikalisches Genre (Univoren). Eine breite Musikpräferenz fungiert dabei erneut als Statusmerkmal der sozialen Oberschicht (Chan & Goldthorpe, 2007; Chan, 2010). Die These hat eine soziologische Debatte ausgelöst, die in Deutschland wesentlich Neuhoff (2001, 2007) in die Musiksoziologie eingeführt hat.
- (5) Nach der *Demographischen Wandlungs-These* beeinflussen gesellschaftliche Veränderungen die kulturellen Verhaltensweisen. Die sinkende Nachfrage nach hochkulturellen Praxen (z.B. dem Besuch von Sinfoniekonzerten) wird durch makrosoziale Änderungen erklärt. So überaltern Kohorten mit hochkultureller Orientierung, während nachfolgende Generationen ihre populärkulturelle Orientierung mittlerweile auch im Alter beibehalten (Gembris, 2009; Hamann, 2005). Inwieweit der Anstieg an Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund hier kompensatorisch wirksam wird, ist in Anbetracht der enormen Herausforderung kultureller Integration ungewiss (Stiftung Niedersachsen, 2006). Nach Kirchberg und Kuchar (2012) kann man vermuten, dass die Bevölkerung mit Migrationshinter-

grund „vom Hochkulturkonsum ausgeschlossen wird oder sich selbst davon distanziert“ (ebd., S. 5).

- (6) Mit den *SINUS-Milieus* (s. Abb. 1) wird die Lebensweltanalyse einer Gesellschaft zur Bestimmung von marketingrelevanten Zielgruppen verfolgt. Der Anspruch einer ganzheitlichen Betrachtung eines Menschen innerhalb seiner Lebenswelt („Zielgruppen, die es wirklich gibt“; vgl. SINUS-Institut, 2016, S. 3) macht dieses Modell sehr nützlich zur Erforschung musikalisch-kultureller Praxen. Die Milieus beschreiben „Gruppen Gleichgesinnter“, die unabhängig von „formalen demografischen Kriterien wie Schulbildung, Beruf oder Einkommen“ definiert werden (SINUS-Institut, 2016, S. 6), sich aber entlang der Achsen soziale Lage (Schichtachse) und Grundorientierung (Werteachse) zur Charakterisierung einer gesellschaftlichen Sozialstruktur positionieren lassen (s. Abb. 1). Diese Milieus sind jeweils auch mit spezifischen musikalisch-kulturellen Aktivitäten und Wertschätzungen verbunden (s. Abschnitt „Musikalische Lebenswelten von Jugendlichen“ in diesem Kapitel).

Die Sinus-Milieus® in Deutschland 2016

Soziale Lage und Grundorientierung

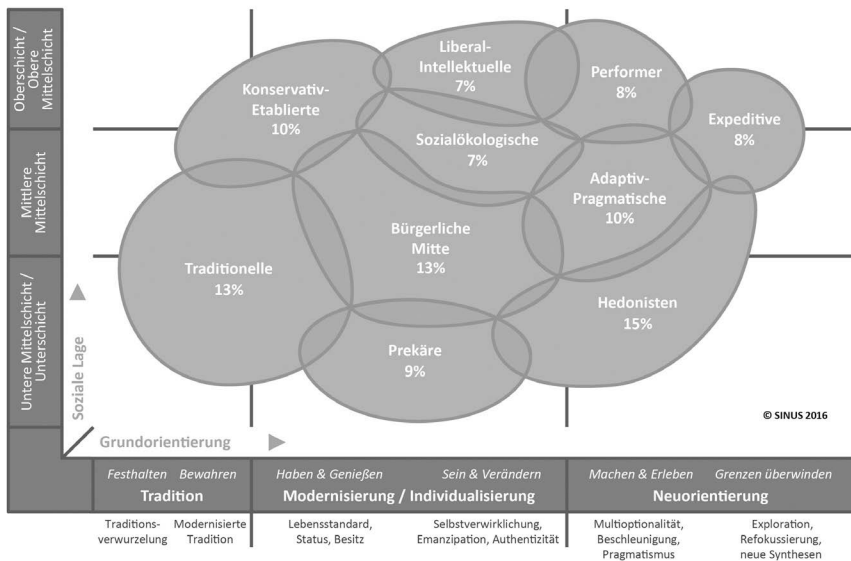


Abbildung 1: Die *Sinus-Milieus*® in Deutschland 2016 aus der Lebensweltanalyse kultureller Praxen (sog. Kartoffelgraphik; mit freundlicher Genehmigung des SINUS-Instituts).

Chancengerechtigkeit und Teilhabegerechtigkeit

Während die obengenannten primär soziologischen Theorien eher analytisch und deskriptiv ausgerichtet sind, trägt der Diskurs um Teilhabegerechtigkeit stärker normative Züge, dessen zentrale Frage lautet: Müsste eine moderne und demokratische Gesellschaft nicht auch im Bereich von kultureller Bildung allen Menschen den Zugang zu kulturellen Angeboten jedweder Art ermöglichen? Wären dann nicht im musikalischen Bereich Angebote wie der Instrumentalunterricht, die früher nach sozialen Klassen trennten, aber auch als Marker sozialen Aufstiegs fungierten (Lehmann-Wermser, 2003), allen Kindern und Jugendlichen zugänglich zu machen? Dieser Ansatz liegt der Gebührengestaltung der deutschen Musikschulen zugrunde und insbesondere den vielen musikalischen Angeboten im Grundschulbereich wie JeKi („Jedem Kind ein Instrument“) oder MUBIKIN („Musikalische Bildung für Kinder und Jugendliche“) und spiegelt einen Grundkonsens in der deutschen Kultur- und Bildungspolitik wider (Lehmann-Wermser, 2013).

Es ist eine spezifisch deutsche bzw. mitteleuropäische Tradition, dass die Sicherstellung kultureller Bildung auch in staatliche Zuständigkeit fällt. In theoretischer Hinsicht haben dies einflussreich Rawls und Kelly (2001) formuliert: Gerechtigkeit sei ein zentraler Grundsatz der Gesellschaft, weshalb allen Mitgliedern gleiche Chancen gegeben sein müssten – auch hinsichtlich ihrer kulturellen Teilhabe. Chancengleichheit sei somit durch die Bereitstellung gleicher Ressourcen sicherzustellen. Der normative Charakter dieses Ansatzes wird dadurch deutlich, dass es Aufgabe des Staates (oder der Politik bzw. der Bürger) ist, allen den Weg auch zu musikalischer Bildung zu eröffnen. In diesem Sinn ist es konsequent, dass zur Teilnahme an musikpädagogischen Bildungsprojekten wie dem Hamburger JeKi-Projekt gezielt Grundschulen aus sozial schwachen Stadtteilen ausgewählt wurden (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2014). Ob jedoch durch eine Chancengleichheit auch eine Teilhabegerechtigkeit erlangt wird und alle die zur Verfügung gestellten Ressourcen in gleichem Umfang nutzen, hängt unter anderem von individuellen und sozialen Bedingungen ab (vgl. Liebau, 2015).

In letzter Zeit wurde der Versuch unternommen, das Verständnis für das Konstrukt kulturelle Teilhabe theoretisch anders zu begründen. Geht man nämlich von Teilhabegerechtigkeit im Sinne von Rawls aus, so scheint sie immer dann gegeben, wenn alle identifizierten gesellschaftlichen Gruppen in allen kulturellen Teilhabeformen in ähnlicher Weise repräsentiert sind. Sind Gruppen dies nicht, so hält man dies für ein partielles Scheitern zum Beispiel eines Bildungsprogramms (z. B. Busch & Kranefeld, 2012). Unberücksichtigt bleibt dabei, dass die Beteiligten unter Umständen gute Gründe für ihre Nicht-

teilnahme haben: weil das Programm nicht gut ist, weil sie andere Interessen (z. B. für Sport) entwickeln oder weil sie Teilhabeformen (wie informelles Musizieren) vorziehen, die im Diskurs nicht repräsentiert werden. Krupp-Schleußner (2016) hat daher den „capability approach“ von Sen (2009) und Nussbaum (2006) auf Kulturelle Teilhabe ausgedehnt. Danach formen gesellschaftliche Ressourcen (z. B. das JeKi-Programm) gemeinsam mit individuellen Ressourcen (z. B. dem elterlichen Unterstützungsverhalten oder familiären Anregungen) die „capabilities“ des Individuums (am ehesten mit „Befähigung“ zu übersetzen). Aus ihnen entwickelt das Individuum die tatsächlichen Teilhabeformen („functionings“), mit denen es in einem umfassenderen Sinn glücklich oder zufrieden ist („well-being“) – oder nicht. Damit bildet der Ansatz eine Brücke zwischen deskriptiven und normativen Sichtweisen und könnte den Diskurs weiterführen.

1.1.4 Empirische Zugänge

Methodische Vielfalt

Bei der Erforschung Musikalischer Lebenswelten und musikbezogener Kultureller Teilhabe zeigt sich von repräsentativen Umfragen bis zu vertiefenden Einzelfallanalysen eine Vielfalt von methodischen Zugängen. Der Komplexität der zu erfassenden Phänomene angemessen ist die Kombination verschiedener qualitativer und quantitativer Methoden (Mixed-Method-Designs). Unerlässlich ist die standardisierte Erfassung soziodemographischer Variablen (wie Alter, Geschlecht, Bildung, Einkommen und Migrationshintergrund), wofür das Statistische Bundesamt valide Standards entwickelt hat (siehe Infobox „DESTATIS“). Je nach Fragestellung werden hypothesentestende oder -generierende Verfahren, quantitative (z. B. standardisierte Fragebogen) oder qualitative Methoden (z. B. offene Interviews) sowie Querschnitt- oder Längsschnittdesigns angewendet. Internetbasierte Befragungsplattformen (z. B. SoSci Survey) bieten die Möglichkeit, in kurzer Zeit umfangreiche Datensätze zu generieren, die hinsichtlich der Zuverlässigkeit der erhobenen Daten jedoch gewisse Herausforderungen zeigen.

Die Publikumsforschung unterscheidet zwischen dem realen Publikum, das sich aus Besucherumfragen von Menschen ergibt, die zur selben Zeit am selben Ort einem Konzert beiwohnen, und dem statistischen Publikum, das man unter anderem aus Angaben über Konzertbesuche und Musikpräferenzen erschließt, die im Rahmen von Befragungen außerhalb einer Konzertsituation erhoben wurden (Dollase, 1997, 2006). Reale und statistische Publika müssen nicht deckungsgleich sein, wie anhand einer Publikumsuntersuchung der Bay-

DESTATIS – demographische Standards für empirische Erhebungen

Aus der Vielfalt der Aspekte, die hinsichtlich musikbezogener Verhaltensweisen interessieren, ergibt sich häufig die Notwendigkeit, spezifische Fragestellungen für die jeweilige empirische Erhebung zu formulieren. Bei dieser Spezifik der betrachteten Phänomene erscheint es umso notwendiger, verschiedene Stichproben in vergleichbarer Weise in Bezug auf soziostrukturelle Merkmale wie Alter, Einkommen, Bildungsstand, Berufsgruppe zu beschreiben. Hierfür bietet das Statistische Bundesamt einen umfangreichen Katalog an sogenannten demographischen Standards. Diese werden regelmäßig der aktuellen Situation der Gesellschaft angepasst und, was den nationalen und internationalen Gebrauch angeht, ausführlich erläutert. Die Verwendung dieser demographischen Standards ist in Hinblick auf die notwendige wissenschaftliche Anschlussfähigkeit und Vergleichbarkeit empirischer Erhebungen – national wie international – dringend angeraten und sollte bei jeder Art von Studie berücksichtigt werden. Die aktuelle Fassung der demographischen Standards sowie zahlreiche darauf aufbauende Fragebogen zur Verwendung und Weiterverarbeitung in der eigenen empirischen Erhebung finden sich hier: <https://www.destatis.de/DE/Methoden/DemografischeRegionaleStandards/DemografischeStandardsInfo.html>.

reuther Festspiele verdeutlicht wurde (Gebhardt & Zingerle, 1998, zit. nach Rhein, 2011, S. 187). Rhein (2011) gelangt zu folgender Differenzierung: das Publikum spezifischer Musikveranstaltungen, die Nutzer medialer Angebote (z.B. Fernsehpublikum eines Volksmusikfestes) und Menschen ohne gemeinsame Rezeptionssituation, aber mit gemeinsamer Musikpräferenz (z.B. Techno-Fans). Aufgrund der hohen ökologischen Validität (Gültigkeit der empirischen Erhebung in Bezug auf das Alltagsgeschehen) sind Besucherumfragen im relevanten soziokulturellen Umfeld von besonderer Bedeutung für sozialstrukturelle Analysen. Hohe ökologische Validität ist auch in der sozialen Strukturanalyse des SINUS-Instituts gegeben (Calmbach et al., 2016), bei der Jugendliche durch altersgemäße Verfahren der qualitativ-ethnologischen Methode (narrative Interviews, Peer-to-Peer-Interviews, Fotodokumentationen) unter anderem über musikbezogene Praxen und Einstellungen befragt wurden. Durch diese nichtdirektiven Methoden wird eine hohe Inhaltsvalidität erzielt (Gültigkeit der Erhebung in Bezug auf die umfassende Erfassung des Konstrukts), sodass die Daten im „psychologischen Sinne repräsentativ“ sind

(Calmbach et al., 2016, S. 22) und eine differenzierte Offenlegung der psychologisch wirksamen Einflussfaktoren und ihre verstehende Beschreibung ermöglichen.

Befunde zur Kulturellen Teilhabe

In vielen Studien wird von einem eher engen Begriff von Kultur und damit von Kultureller Teilhabe ausgegangen. Entsprechend untersucht man, in welchem Maße Klassische Musik rezipiert oder ausgeübt wird, so zum Beispiel auch in der PISA-Bildungsstudie (Kunter et al., 2002). Auch wenn stets anzunehmen ist, dass die Problematik des Zusammenhangs von kultureller Orientierung und sozialer Klasse bewusst ist, werden entsprechende Aktivitäten weiterhin als Indikatoren herangezogen, da deren Ausübung mit positiv konnotierten Begriffen wie Bildung und Kultur in Verbindung stehen (s. Kröner, 2013). Im Sinne älterer soziologischer Theorien, welche die soziale Klasse oder den Bildungshintergrund der Eltern als Prädiktoren für kulturelle Teilhabe der Kinder untersuchten, konnten zum Beispiel Rössel, Göllnitz und Hackenbroch (2002) in einer Befragung von über tausend Veranstaltungsbesuchern zeigen, dass der Zugang zu Opernaufführungen stark an Bildungserfahrungen und an akkumuliertes kulturelles Kapital gekoppelt ist. Ähnlich hatten Huth und Weishaupt (2009) bei der Analyse von ALLBUS-Daten (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften der staatlich geförderten GESIS-Forschungsgruppe) festgestellt, dass unter den über 6.000 Befragten der Besuch hochkultureller Freizeitaktivitäten (z. B. eines klassischen Konzertes) vom Bildungsstand der Person oder der Eltern abhängen. Die Effekte dieses kulturellen Kapitals sind selbstverständlich nicht isoliert zu betrachten, sondern stehen in einem Zusammenhang mit moderierenden Variablen wie Geschlecht, sozioökonomischen oder geographischen Faktoren. Allerdings bleiben selbst dann „Prozesse weitgehend im Dunkeln, über die sich beispielsweise ein hoher sozioökonomischer Status der Eltern in ein hohes Jugendlichen-Partizipationsniveau umsetzt“ (Kröner, 2013, S. 236–237).

Neuere Ansätze haben gezeigt, dass einfache Prädiktions-Modelle wenig geeignet sind, die komplexen Wirkungsmechanismen darzustellen. Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen in den Familien (Krupp-Schleußner, 2016) oder Angebote der Schulen (Lehmann-Wermser et al., 2010) beeinflussen ebenfalls die Art und Weise sowie die Intensität der Kulturellen Teilhabe. Da fundierte empirische Untersuchungen zur kulturellen Bildung insgesamt rar sind, ist das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Faktoren noch unklar. Interessanterweise scheinen informelle Musikpraxen, denen im musikpäda-

gogischen Diskurs großes Potential zugesprochen wird (vgl. Green, 2008), Jugendlichen zunächst nur bedingt den Weg zu musikalischer Teilhabe zu öffnen (Krupp-Schleußner, 2016). Allerdings ist auch hier eine nach Milieus differenzierende Betrachtung notwendig. Beispielsweise liegt in migrantisches Milieus gerade in diesem Bereich ein reicher Erfahrungsschatz vor, der sich aus Singen und Tanzen im Familienbereich speist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 161). Die umfangreichen Bestandsaufnahmen kultureller Verhaltensweisen Jugendlicher und junger Erwachsener (Altersspanne 14 bis 24 Jahre) durch Keuchel (2006, 2013) können als Zeichen Kultureller Teilhabe verstanden werden und zeigen für alle Kunstsparten eine Vielzahl von Orientierungen, wobei Klassische Musik auch in postadoleszenten Lebensphasen keine prominente Rolle spielt. Allerdings wird in diesen Studien kein differenziertes und komplexeres Bild von Zusammenhängen gezeichnet, sodass die empirische Basis für Aussagen über die Kulturelle Teilhabe Jugendlicher eher schmal ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 159). Insbesondere bleibt widersprüchlich, ob oder in welcher Form die oben aufgeworfenen Fragen nach klassenspezifischen kulturellen Orientierungen im Sinne Bourdieus noch anzutreffen sind (vgl. auch den Abschnitt „Modelle zur sozialen Strukturierung musikalischer Verhaltensweisen“ in diesem Kapitel).

Fraglos sind die Lebenswelten nahezu aller Kinder und Jugendlichen erstens stark medial und zweitens populärmusikalisch geprägt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2003, 2014; → Kap. 3.3). Die Tatsache einer überwiegend medial vermittelten Musikrezeption muss in Beziehung gesetzt werden zu der Frage, welche Musik auf welche Weise gehört wird (vgl. den Abschnitt „Musikalische Präferenzforschung“ in diesem Kapitel). Musikhören wird in allen Studien von Jugendlichen als wichtigste oder häufigste Beschäftigung im Alltag genannt. Dabei zeigen bereits Grundschul Kinder einen bewussten und differenzierten Umgang mit Musik (Lehmann-Wermser et al., 2014, S. 120). Vor dem Hintergrund der obengenannten fehlenden Datenbasis nehmen die Forschungsprojekte, die den Instrumentalunterricht in Grundschulen im Rahmen des JeKi-Programms vor allem im Ruhrgebiet untersucht haben, einen bedeutenden Stellenwert ein (Kranefeld, 2015).

Zwischen 2009 und 2016 hat man in sechs Forschungsverbänden eine Vielzahl von Grundschulkindern wissenschaftlich begleitet, wobei die Kulturelle Teilhabe ein wichtiger Fokus war (Busch, Dücker & Kranefeld, 2012; Busch & Kranefeld, 2012; Lehmann-Wermser & Jessel-Campos, 2013). Unterscheidbare Muster Kultureller Teilhabe (z.B. zwischen den am JeKi-Programm Teilnehmenden und den Nichtteilnehmenden) ließen sich für die Grundschulzeit zwar

nicht identifizieren, zeigen konnte man jedoch, dass nach Auslaufen des JeKi-Programmes bei Beendigung der Grundschulzeit ehemalige JeKi-Teilnehmende fast doppelt so häufig weiterhin ein Instrument erlernten wie Kinder ohne JeKi-Teilnahme in der Grundschule (Krupp-Schleußner, 2016).

Musikalische Präferenzforschung

Die individuelle Auswahl von Radioprogrammen, Musik-Downloads oder Konzertbesuchen setzt Entscheidungen voraus, die auf Wertvorstellungen und damit auf soziokulturelle Eingebundenheiten verweist. Musikpräferenz lässt somit Rückschlüsse auf Musikalische Lebenswelten und Kulturelle Teilhabe zu (→ Kap. 3.1). Empirische Befunde über die Entwicklung kindlicher Musikpräferenz bestätigen die identitätsbildende und darstellende Funktion von Musik bereits für das Grundschulalter (Busch et al., 2014), wobei vor allem Jungen Musik in diesem Sinne nutzen (Bunte, 2014; Wilke, 2012). Hargreaves (1982) beschreibt jüngere Kinder als „open-eared“ (ebd. S. 51), weil sich ihre Musikpräferenz durch eine größere Offenheit gegenüber unbekanntem und unkonventionellen Musikstilen auszeichne, was Hargreaves sozialpsychologisch durch eine noch gering ausgeprägte „acculturation to normative standards of ‚good taste‘“ (ebd.) erklärt. Dass diese „Offenohrigkeit“ vom Lebensalter abhängt, ist empirisch vielfach bestätigt (Hargreaves et al., 2006; zur Vertiefung s. auch Lehmann & Kopiez, 2011). Was auffällt, ist die Einengung der Musikpräferenz in der Pubertät, in der sozialpsychologische Funktionen von Musik (Identität, Peer-Gruppe) im Vordergrund stehen und musikalisches Erleben von einem hohen Maß an Emotionalisierung gekennzeichnet ist (vgl. Gembris, 2005; Behne, 1986, 1997). North und Hargreaves (1999, S. 90) bezeichnen die emblematische Funktion von Musik für Heranwachsende folgerichtig als Abzeichen („badge“) für die soziale Wahrnehmung. Individuelle und soziale Funktionen interagieren also bereits im Kindes- und Jugendalter mit musikalischen Präferenzen.

Empirische Forschung über die soziale Strukturierung von Musikpräferenz bestätigt dies auch für das Erwachsenenalter: Die Analyse eines Teils der empirischen Daten des repräsentativen nationalen „Survey of Public Participation in the Arts“ in den USA (SPPA, 1982, über 17.000 Befragte) führte Peterson und Simkus (1992) zu dem Ergebnis, dass 68 Prozent der Personen aus sozial hochstehenden Berufsgruppen („high-brows“) sich nicht mehr auf einen elitären hochkulturellen Musikgeschmack beschränken, sondern auch populärkulturelle Musikstile mögen. Diese Berufsgruppen zeichnen sich durch eine Vielfalt an kulturellen Aktivitäten und ästhetischen Vorlieben aus („omnivores“, s. o.) und sind zugleich unfähig, ihren am stärksten präferierten

Musikstil zu benennen. Personen aus sozial niedrigstehenden Berufsgruppen („low-brows“) geben hingegen eindeutig ihre Lieblingsmusik an, die zumeist den populärkulturellen Musikstilen entstammt, und zeigen insgesamt weniger kulturelle Aktivitäten („univores“). Peterson (1992, S. 254) schlägt eine doppelte, gegenläufige, pyramidenförmige Hierarchie vor: Zum einen verweisen die Geschmackskulturen einer Gesellschaft auf einen engen elitären Geschmack an der Pyramidenspitze und vielfältige distinkte Geschmackskulturen am breiten Pyramidenboden. Zum anderen bilden sich die vielfältigen konkreten Präferenzen der statushöheren Omnivoren am breiten Ende einer umgedrehten Pyramide ab und die engen Präferenzen der statusniedrigeren Univoren an ihrem spitzen Ende. Für Konzertbesucher in Deutschland kann Neuhoff (2001, 2007) dieses Erklärungsmodell jedoch nicht bestätigen, unter anderem aufgrund von Unterschieden zwischen der deutschen und der US-amerikanischen Musikkultur und ihren jeweiligen Wertesystemen. Chan und Goldthorpe (2007) bekräftigten zwar die Omnivoren-Univoren-These durch die Reanalyse von Daten der nationalen Befragung „Arts in England Survey“ aus dem Jahr 2001 über den live erlebten und medial vermittelten Musikkonsum; aber die breite Musikpräferenz der Omnivoren lässt sich einerseits als ein neues Mittel zur sozialen Statussicherung der Oberschicht verstehen (Homologie-These) oder andererseits als Mittel zur individuellen Selbstverwirklichung ohne Beachtung soziokultureller Hierarchien (Individualisierungs-These).

Es wird deutlich, dass man bei der sozialen Strukturierung von Musikpräferenz vielfältige individuelle und soziale Faktoren in ihrem Zusammenwirken berücksichtigen muss (→ Kap. 3.1). So verweist ein niedrigeres Bildungsniveau eher auf eine enge Musikpräferenz, und von 40 bis 50 Lebensjahren an wird Popmusik schlechter und Klassik besser beurteilt (Neuhoff, 2007). Neuhoff (2008) begründete diese Hinwendung zur Klassischen Musik im Alter mit einem erhöhten Bedürfnis nach Ruhe, Ordnung und Harmonie (ebd., S. 5), während spezifische Bedürfnisse wie Identitätsbildung, wofür bei Jüngeren häufig Popmusik dient, nachlassen. Jedoch scheint die Omnivoren-Univoren-These diesen Alterseffekt infrage zu stellen, da die sozial besser gestellten Älteren sich mittlerweile ebenfalls populärkulturell interessieren. Eine alternative Erklärung kann man in der Akkumulation von populärkulturellen Hörerfahrungen im Verlauf des Lebens sehen (Habituation; vgl. Gebesmair, 2001), sodass über einen Gewöhnungseffekt auch Ältere Popmusik besser bewerten. Dem Kohorteneffekt zufolge würden hingegen Menschen auch im Alter noch jene Musik bevorzugen, die sie im jungen Erwachsenenalter bevorzugten (Holbrook & Schindler, 1989; zur Kritik s. Hemming, 2013). Eine Stärkung dieses

Kohorteneffekts wird auch in der internetbasierten musikalischen Sozialisation der nachfolgenden Generation gesehen.

Alterseffekt und Kohorteneffekt führen zu unterschiedlichen Voraussagen, wie sich das Publikum klassischer Konzerte in Zukunft verändern wird. Nach Neuhoff (2008) ist spätestens von den 2030er Jahren an mit grundlegenden Veränderungen zu rechnen, da die geburtenstarken Jahrgänge (1955 bis 1971) allmählich aus dem Konzertpublikum ausscheiden und fraglich ist, ob sich die nachfolgenden Generationen im Alter weiterhin der Klassischen Musik zuwenden (Alterseffekt) oder aber, geprägt von ihrer medial vermittelten Sozialisation, an der ausgebildeten populären Musikpräferenz festhalten und keine klassischen Konzerte oder Operaufführungen besuchen (Kohorteneffekt). Auf der Basis zweier Datensätze zur Publikumsstruktur (1994/95 und 2004/05) setzte Hamann (2011) theoretisch erwartete und tatsächliche Partizipationsraten unter Einbezug des demographischen Wandels zueinander in Beziehung und gelangte zu folgendem Befund: Der für den betrachteten Zeitraum aufgrund des Alterseffekts erwartete Besucherzuwachs wird durch den gegenläufigen Kohorteneffekt aufgehoben, sodass das Konzertpublikum effektiv schrumpft.

In umfangreichen Publikumsanalysen richtete Hamann (2005; 2011) deshalb sein Augenmerk auf die Frage, wie sich das Interesse an hochkulturellen Musikstilen in den kommenden Jahrzehnten aufrechterhalten lässt. Aus der Computer-Modellierung zugrundeliegender Strukturen und Triebkräfte von langfristigen Verhaltensmustern (dem sog. System-Dynamics-Ansatz) folgerte Hamann, dass das Erlernen eines Musikinstruments (populär oder klassisch) im Kindesalter den wesentlichen Faktor für eine spätere Offenheit hinsichtlich hochkultureller Musikstile darstellt, was er mit der Steigerung der Rezeptionskompetenz im Sinne von Behnes (1986) „distanzierendem Hören“ begründet. Aus dem *1. Jugend-Kulturbarometer* (Keuchel, 2006) lässt sich außerdem schlussfolgern, dass man an kulturelle Angebote in möglichst frühem Alter heranführen sollte, um die Chance auf die Nutzung kultureller Angebote im späteren Leben zu erhöhen. Ähnliche Ergebnisse, die an das obengenannte Modell von Peterson anschlussfähig sind, lieferte die *concerti-Klassikstudie 2016* des Media Instituts (Haller & Truß, 2016). Für die USA hat Elpus (2017) auf der Grundlage eines repräsentativen Datensatzes ebenfalls deutlich höhere Wahrscheinlichkeiten zur Teilhabe an musikalisch-kulturellen Aktivitäten bei jenen Erwachsenen feststellen können, die bereits im Kindesalter an schulischen Musikprogrammen teilgenommen haben. Ein Zusammenhang von musikalischer Offenheit und Teilnahme am Instrumentalunterricht zeigte sich auch in weiteren Studien (Hargreaves, Comber & Colley, 1995; Louven, 2011;