



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](mailto: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

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

## 6 Inhaltsverzeichnis

4.2	Komposition und Improvisation <i>Kai Stefan Lothwesen &amp; Andreas C. Lehmann</i>	341
4.3	Auswendig, nach Gehör und vom Blatt spielen <i>Andreas C. Lehmann &amp; Reinhard Kopiez</i>	367
4.4	Assessment, Bewertung und Musikkritik <i>Johannes Hasselhorn &amp; Anna Wolf</i>	389
4.5	Musikphysiologie und Musikermedizin <i>Maria Schuppert &amp; Eckart Altenmüller</i>	411
4.6	Die Musikerpersönlichkeit <i>Günther Rötter &amp; Reinhard Steinberg</i>	435
<hr/>		
<b>5</b>	<b>Grundlagen der Musikwahrnehmung</b>	<b>461</b>
5.1	Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikverarbeitung <i>Stefan Koelsch &amp; Erich Schröger</i>	461
5.2	Psychoakustische Grundlagen des Musikhörens <i>Christoph Louven &amp; 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 &amp; Reinhard Kopiez</i>	543
5.5	Amusien – Störungen der Musikverarbeitung <i>Eckart Altenmüller &amp; Maria Schuppert</i>	569
5.6	Alltagsphänomene und Sonderleistungen bei der Musikwahrnehmung: Absolutes Hören, Ohrwürmer und Synästhesie <i>Kathrin Schlemmer &amp; Jan Hemming</i>	589
<hr/>		
<b>6</b>	<b>Wirkungen</b>	<b>617</b>
6.1	Emotionen und ästhetische Gefühle <i>Hauke Egermann &amp; Gunter Kreutz</i>	617
6.2	Musikhören, Singen, Tanzen und Musizieren: Beiträge zum Wohlbefinden <i>Gunter Kreutz &amp; 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 &amp; Jörg Mühlhans</i>	719



---

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



# 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 Bourdieus (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.

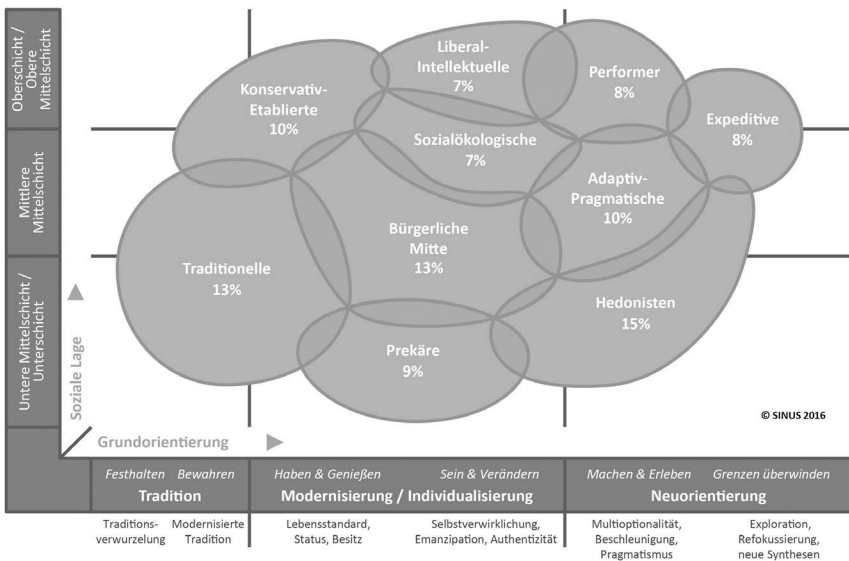
- (3) Mit der *Individualisierungs-These* wird die Erklärung kultureller Praxen durch sozialstrukturelle Analysen angezweifelt (Beck & Beck-Gernsheim, 1994; Lahire, 2003). Vielmehr besitze jeder Mensch aufgrund der zunehmenden Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft sowie der medialen 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;

Schurig & Busch, 2014). Im Sinne einer sozialpsychologischen Deutung lassen sich durch die Ausweitung des musikbezogenen Erfahrungsschatzes zumindest wohl die Wahlmöglichkeiten für Funktionalisierungen von Musik erweitern, die sich in individuell oder auch sozial wirksamen Musikpräferenzen niederschlagen können (→ Kap. 3.1).

### Musikbezogene Publikumsforschung

Gewinnbringend für die Frage nach dem Zusammenhang von musikkulturellen Verhaltensweisen und sozialer Segmentierung ist die Publikumsforschung. Sie untersucht, wer finanzielle und zeitliche Ressourcen für welchen Konzertbesuch investiert und warum oder ob der Konzertbesuch Ausdruck von individuellem Geschmack oder Ausdruck des Strebens nach soziokulturellem Zugehörigkeitsgefühl ist. Nach Neuhoff (2007) wird „Publikum“ wie folgt definiert: „Aus handlungstheoretischer Perspektive sind Konzertpublika als selbstselektierte, aus gleicher kultureller Zugehörigkeitsentscheidung entstandene Aggregate kognitiv-emotionalen Austauschs [...] und symbolischer Affirmation“ zu verstehen (ebd., S. 476). Menschen wollen durch den Besuch eines bestimmten Konzerts also bewusst signalisieren, dass sie zu einer spezifischen, kulturell orientierten Gruppe gehören. Mit dieser Gruppe fühlen sie sich durch das gemeinsame Konzerterlebnis emotional verbunden und bekräftigen ihre Zugehörigkeit außerdem über erwartete Verhaltensweisen wie etwa die besondere Kleidung für einen Konzertbesuch.

### *Alter, Bildung und Geschlecht als Merkmale für die Publikumsbeschreibung*

Die Art der musikbezogenen Rezipientenforschung, die sich für Alter, Bildung und Geschlecht der Rezipientinnen und Rezipienten interessiert, hat in Deutschland eine lange Tradition und beginnt als datenbasierte, systematische kultursoziologische Feldforschung spätestens mit der Studie über das Rockpublikum von Dollase, Rüsenberg und Stollenwerk (1974). Im Folgenden stellen wir einige wegweisende kultursoziologische Besucherumfragen in Deutschland vor, in denen Besucher von Musikveranstaltungen verschiedener Genres (Sinfonieorchester, Kammermusik, Oper, Jazz, Rock, Pop, Schlager, Volksmusik und Liedermacher) über soziodemographische Aspekte (wie Alter, Geschlecht und Bildung), über ästhetische Bewertung, subjektive Funktionen und Bedeutungen von Musik sowie über allgemeine Werte und Grundhaltungen standardisiert befragt wurden. Die Datengrundlage für die folgenden Ausführungen bilden die „Köln-Studie“ von Dollase, Rüsenberg und Stollenwerk (1986) und die „Berlin-Studie“ von Neuhoff (2007). In Bezug auf den Faktor Bildung konstatieren Dollase et al. (1986) eine „Lösung dieses Schicht-



zusammenhangs der Geschmackskultur“ (ebd., S. 160) und verweisen darauf, dass „Rock von allen jungen Männern unabhängig von der Schulbildung positiv eingeschätzt wird“ (ebd., S. 160). Dennoch machen Personen mit niedrigerer formaler Bildung zwei Drittel der Publika von Schlager- oder Volksmusikkonzerten aus, während bei Pop-Konzerten sämtliche Bildungsgrade vertreten sind und bei allen anderen Konzerten höher Gebildete dominieren. Neuhoff (2007) bestätigt, dass ein höherer Bildungsabschluss mit einer stärkeren Teilnahme am kulturellen Leben zusammenhängt. Bei Rock-/Pop-Konzerten sieht er jedoch gravierende Unterschiede hinsichtlich der Bildungsstruktur des Publikums (ebd., S. 482). Überdies ist das Bildungsniveau der nachfolgenden Generation insgesamt höher, und Rock-Musik ist für Menschen, die ab 1955 geboren sind, kein Mittel zur sozialen Distinktion mehr, während Klassik-Konzerte das Merkmal sozialer Exklusivität beibehalten.

Nach Neuhoff (2007) ist die Erwerbstätigkeit ein bedeutendes Merkmal zur Charakterisierung verschiedener Milieus und kultureller Praxen. Entsprechend differenziert er nach Nichterwerbstätigen mit Präferenz für populäre Konzerte (Auszubildende: Dance; jüngere Publika: Rock und Pop; Ruheständler: Schlager, Volksmusik) und Erwerbstätigen, die sich in Akademiker mit Klassik-Bevorzugung und Nichtakademiker mit Pop-Bevorzugung gliedern. Neuhoff (2007) beobachtete in seinen Analysen jedoch keine gravierende Vermischung sozialer Statusgruppen (hoher Sozialstatus: Klassik, niedriger Sozialstatus: Pop) und somit auch keine Enttraditionalisierung soziokultureller Strukturen. Dollase et al. (1986) fanden bei Klassik-Konzerten ebenfalls eine Dominanz von Personen über 40 Jahre und von Rentnern, während Publika von Jazz- und Liedermacher-Konzerten generell jünger sind (18 bis 30 Jahre). Mittlere Altersgruppen zeigen sich an Konzerten sämtlicher Musiksparten interessiert, mit zunehmendem Alter steigert sich das Klassik- und Unterhaltungsinteresse, und das Spannungs- und Probleminteresse lässt nach (ebd., S. 190). Hierin ist nach Dollase et al. (1986) eine Wandlung von der Symbolkultur in der Pubertät (affektive, kognitive und soziale Funktionalisierung von Musik) zur Realkultur im Alter zu erkennen (Entfunktionalisierung von Musik). Bei Neuhoff (2007) waren jüngere Personen (bis 30 Jahre) und ältere (ab 55 Jahre) generell in Konzertpublika überrepräsentiert und Personen im mittleren Alter unterrepräsentiert, vermutlich aufgrund hoher beruflicher und familiärer Herausforderungen. Hinweise auf Kohorteneffekte sah Neuhoff bei Konzerten mit älteren Schlagerinterpreten, volkstümlicher Musik, Liedermachern und Jazz. Insgesamt gelangte er zu dem Schluss: „[...] in sozialen Strukturen wirkt einstweilen das Selbsterhaltungsstreben eines historisch gewachsenen Systems fort“ (Neuhoff, 2007, S. 481).



Hinsichtlich des Merkmals Geschlecht konstatierten Dollase et al. (1986), dass Männer Rock-Konzerte und zeitgenössische Jazz-Konzerte bevorzugen, während Frauen gerne Liedermacher, Kammermusik- und Orchestermusik-Konzerte besuchen. Neuhoff (2007) sieht im Faktor Geschlecht zwar insgesamt wenig Erklärungspotential, betont aber, dass lediglich jüngere Menschen der statusniedrigen Milieus dem Konzertbesuch generell eine geschlechtsspezifische Bedeutung zusprechen.

Als häufigste Funktion eines Konzertbesuchs ergab sich bei Dollase et al. (1986) Entspannung, weshalb ihnen die Unterscheidung nach E- und U-Musik nicht als sinnfällig erschien. Des Weiteren zeigte sich eine Zweiteilung in eine reine Unterhaltungsfunktion (Schlager/Volksmusik, ebd. S. 224) bei Menschen, für die es „wichtigere Dinge als Musik“ gibt (ebd., S. 232), und in eine hohe Symbolfunktion bei Menschen, die Musik als „unverzichtbaren Teil des Lebens“ ansehen (ebd., S. 232). Dieser Befund differenziert außerdem nach Ausbildungsgrad. So fanden Dollase et al. (1986) für höher Gebildete einen positiven Zusammenhang von „hohe[r] subjektive[r] Problembelastung“ (ebd., S. 223) und ausgeprägtem Interesse an problemorientierten Kultursparten. Neuhoff (2007) argumentierte entschieden gegen diese These eines „Hochkultursyndroms“ (Problembewältigung) und eines „Populärkultursyndroms“ (problemfreie Unterhaltung) und beschreibt Hochkulturpublika als psychisch stabil und ihre kulturelle Praxis als Teil eines „Systems subjektiver Kontrollüberzeugungen“, nicht aber als Kompensationsstrategie (Neuhoff, 2007, S. 492). Psychische Instabilitäten und Labilitäten zeichneten stattdessen eher das Populärkulturpublikum aus, das zudem geringe Toleranzbereitschaft, hohen Rigorismus sowie hohe Konformitätserwartungen aufweist. Hochkulturell Interessierte streben in Konzerten zwar ebenfalls Entspannung und Unterhaltung an, erlangen diese jedoch durch Kontemplation.

Generell zeigen beide Studien, dass Alter, Bildung und zum Teil Geschlecht bedeutende Faktoren zur gesellschaftlichen Segmentierung von Konzertpublika sind und somit den Ansatz der Lebensstilforschung unterstützen. Neuhoff (2007, S. 491) bietet für eine differenzierte Betrachtung von Musikpublika zwei unabhängige Einflussfaktoren an:

- (1) Die materiell-sicherheitsorientierte Grundhaltung ist unabhängig von Alter, Geschlecht und sozioökonomischem Status und geht einher mit einer Bevorzugung von Schlagern, Volksmusik, Musical und Country sowie einer Ablehnung von zeitgenössischer Musik, Liedermachern, Jazz und Klassik.
- (2) Die postmateriell-emanzipatorische Grundhaltung ist durch eine Bevorzugung von Klassik und modernen hochkulturellen Stilen gekennzeichnet, zeigt jedoch keine ausgeprägten Ablehnungen (vgl. die Omnivoren-Uni-

voren-These). Nach Neuhoff (2007) sind Publika von Klassik-Konzerten weiterhin elitär, und auch heutzutage ist die Teilnahme am Konzertleben durch eine „strukturierte soziale Ungleichheit“ charakterisiert (ebd., S. 507).

### *Das Opernpublikum*

Untersuchungen über das Opernpublikum beziehen als neuen Aspekt die Besuchshäufigkeit ein. Während Rössel, Göllnitz und Hackenbroch (2002) feststellten, dass mit zunehmendem Alter und Bildungsniveau die Besuchsfrequenz steigt, konnte Reuband (2001, 2006) diesen Effekt nur für die Variable Alter bestätigen. Diese uneinheitliche Ergebnislage motivierte Reuband (2011) zu Besucherumfragen in Düsseldorf und in Köln. Bei der nach Alter differenzierten Analyse konnte Reuband den Zusammenhang von Besuchshäufigkeit und Bildungsniveau nicht mehr finden. Der deutliche Alterseffekt hingegen lässt sich zum Teil durch die höhere Wertschätzung von Älteren für Klassik und Oper sowie eine stärkere soziale Verpflichtung zum Opernbesuch bei Älteren erklären. Da deren Sozialkontakte überproportional häufig zu Menschen mit gleichen sozialen Merkmalen bestehen, verstärken sich die mit diesen Merkmalen assoziierten Einstellungen und Verhaltensmuster. Den Opernbesuch als Ausdruck sozialer Exklusivität und damit als Mittel sozialer Distinktion konnte Reuband lediglich für gelegentliche Opernbesucher erkennen, während die häufigsten Opernbesucher älter sind und in der momentanen Gesellschaftsstruktur im Durchschnitt noch eine geringere Bildung aufweisen. Diese Befunde bekräftigen somit, dass für eine angemessene soziale Strukturierung von musikbezogenen Verhaltensweisen Aspekte wie Alter oder Bildungsstand allein nicht hinreichen.

### Musikalische Lebenswelten von Jugendlichen (SINUS-Modell)

Für Jugendliche wird im SINUS-Modell nicht von Milieus (s. Abb. 1, S. 20), sondern von Lebenswelten gesprochen, um die noch nicht abgeschlossene Entwicklung von Wertvorstellungen und Alltagseinstellungen hervorzuheben (Calmbach et al., 2016, S. 29f.). Dies ist jedoch wenig überzeugend, da auch bei Erwachsenen eine Weiterentwicklung zu vermuten ist. Die SINUS-Studie von 2016 verweist gegenüber einer früheren Erhebung auf weniger Abgrenzungsbestrebungen gegenüber Erwachsenen und betrachtet den Mainstream – auch in musikalischer Hinsicht – als Schlüsselbegriff für die Mehrzahl der Jugendlichen in ihrem Selbstverständnis („neue Sehnsucht nach Normalität“, Calmbach et al., 2016, S. 475). Mit ihrer medialen Ausstattung sind Jugendliche unabhängig von der jeweiligen Lebenswelt zufrieden (Sättigungseffekt), sodass ein hohes Maß an sozialer Chancengleichheit für medienbezogene

musikkulturelle Praxen vorliegt. Jugendliche gehen nicht ins Internet, sie leben im Internet und sehen digitale Teilhabe als Voraussetzung für soziale Teilhabe (Calmbach et al., 2016, S. 465). Streaming und Austauschen von Musik, Informieren und Diskutieren über Musik und Musiker sowie Online-Erlernen von Musikinstrumenten bilden einen wesentlichen Anteil an den medialen Aktivitäten von Jugendlichen (Behrens et al., 2014).

Die sieben in der SINUS-Studie identifizierten Lebenswelten Jugendlicher lassen sich hinsichtlich musikbezogener Praxen wie folgt charakterisieren (vgl. Calmbach et al., 2016):

- (1) Jugendliche der „konservativ-bürgerlichen“ Lebenswelt bevorzugen Mainstream-Pop, ohne diesen ideologisch aufzuladen, sowie tradierte künstlerische Ausdrucksformen (auch Schlager). Hochkulturelle Aktivitäten interessieren wenig. Bedeutsam ist das gemeinschaftsstiftende Moment kultureller Praxen, die bevorzugt in organisierter Form gelebt werden (z. B. bei Stadtteilstesten).
- (2) In der „adaptiv-pragmatischen Lebenswelt“ ist Jugendlichen die Teilhabe am popkulturellen Mainstream zur Unterhaltung und Entspannung wichtig, jedoch ohne den Drang nach vertiefter Beschäftigung oder nach Besitz von Musik, sodass sie sich mit Livestreaming begnügen. Musik gehört dennoch zu den häufigsten Freizeitaktivitäten, vor allem in organisierter Form (Musikschulen, Chor).
- (3) Den Jugendlichen der „prekären“ Lebenswelt bieten Hip-Hop und Rap Identifikationsmöglichkeiten. Sie orientieren sich an bekannten Stars (wie Bushido oder Rihanna), streben aber keine intensive Auseinandersetzung mit der Musik an. Hochkulturelle Erfahrungen führen zum Gefühl sprachlicher und intellektueller Überforderung sowie zu Befremden und Langeweile.
- (4) In der „materialistisch-hedonistischen“ Lebenswelt distanzieren sich Jugendliche eindeutig von der Hochkultur und bevorzugen popkulturellen Mainstream. Wichtig ist ihnen der Austausch in sozialen Netzen über Aktuelles aus dem Bereich Hip-Hop und Rhythm and Blues sowie generell über Chartsmusik und Deutsch-Rap.
- (5) Die „experimentalistisch-hedonistische“ Lebenswelt umfasst Jugendliche mit sehr differenziertem Musikgeschmack und großem Interesse an experimentellen Musikstilen und künstlerischen Grenzüberschreitungen. Sie distanzieren sich von hochkulturellen Praxen und nutzen subkulturelle Nischen zur kreativen Selbstverwirklichung. Es finden sich leidenschaftliche Vertiefungen (z. B. autodidaktisches Erlernen eines Musikinstruments) und szenespezifisches Wissen zwecks Distanzierung von Erwachsenen und Gleichaltrigen.

- (6) Jugendliche aus der „sozialökologischen“ Lebenswelt verfügen über vielfältige Freizeitinteressen. Geschätzt werden die Gemeinschaftserfahrung (z.B. beim Festivalbesuch), sinnvolle Aktivitäten sowie sozialkritische Liedtexte. Das Interesse an hochkulturellen Praxen ist in Relation zu Jugendlichen anderer Lebenswelten stark ausgeprägt; auch werden häufig klassische Musikinstrumente gespielt.
- (7) Für Jugendliche der „expeditiven“ Lebenswelt ist Musik ein Lebensgefühl („Soundtrack für den Alltag“). Exklusiver Musikgeschmack dient zur Distinktion vom Mainstream aus der Wahrnehmung einer intellektuellen und stilistischen Überlegenheit heraus. Sie zeigen sich flexibel-multikulturell („kulturelle Wilderer“) und nutzen Musik zur kreativen Selbstentfaltung (→ Kap. 3.1). Trivial-kulturelle Praxen werden abgelehnt.

Diese Charakterisierungen der jugendlichen Lebenswelten bezeugen, dass die Unterhaltungsfunktion von Musik zunimmt und ihre identitätsstiftende Funktion sinkt. Fraglich bleibt, wie sich diese Änderung auf die Funktionalisierung von Musik auswirkt, ob die dominante Orientierung am popkulturellen Mainstream im Sinne eines Kohorteneffekts im Alter beibehalten wird oder ob sich ältere Menschen im Sinne eines Alterseffekts durch akkumulierte Hörerfahrungen (Gewöhnungseffekt) sowie altersbedingte Veränderung der Hörweise an Klassischer Musik orientieren (Behne, 1986; zum Musik-Erleben Jugendlicher s. auch Behne, 2009). Auf eine besondere Verantwortung beim Umsetzen hochkultureller Angebote verweisen die negativen Erlebnisse, die Jugendliche der prekären Lebenswelt beispielsweise mit dem Besuch einer Operaufführung oder eines Sinfoniekonzerts verbinden.

### 1.1.5 Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel haben wir die beiden Konstrukte „Kulturelle Teilhabe“ und „Musikalische Lebenswelten“ erstmals zusammengeführt, die man in der Forschung bislang theoretisch getrennt betrachtet hat. Unsere Ausführungen sollten verdeutlichen, dass sie eng aufeinander bezogen sind, denn Musikalische Lebenswelten sind von musikalischen Praktiken geprägt, die sich als gelungene oder auch verhinderte Kulturelle Teilhabe beschreiben lassen. Umgekehrt manifestieren sich Maßnahmen zur Förderung von Kultureller Teilhabe im günstigen Fall in veränderten Praktiken einer Musikalischen Lebenswelt, beispielsweise in veränderten Bedeutungszuschreibungen. Insofern bezeugen beide Konstrukte zwar ihre unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Perspektiven, sie vermögen sich aber auch gegenseitig zu erhellen und stoßen in der ge-

genwärtigen Forschungslandschaft auf ähnliche Probleme, die nur durch interdisziplinäre Forschungsprojekte und im Diskurs zu überwinden sind.

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass sowohl die vielfältige Praxis kultureller Bildung als auch die Forschung über Kulturelle Teilhabe und Musikalische Lebenswelten die Diversifizierung der Verhaltensweisen in einer postmodernen Gesellschaft in noch stärkerem Maße berücksichtigen muss. Hierbei sollte man auf implizit oder explizit wertende Betrachtungen hinsichtlich des vermeintlichen Spannungsfeldes hochkultureller und populärkultureller Orientierungen verzichten und vielmehr fragen, welche spezifische musikalische Praxis welche Bedürfnisse erfüllt und welche individuellen oder sozialen Funktionen musikbezogene Verhaltensweise erhalten (→ Kap. 3.1). Diese Fragen müssen für Menschen unterschiedlichen Alters und Geschlechts und für verschiedene soziale Kontexte jeweils spezifisch beantwortet werden. Darüber hinaus wird deutlich, dass sich die Teilnahme an kulturellen Angeboten in der Forschung nicht einfach als unabhängige dichotome Variable (Teilnahme vs. Nichtteilnahme) betrachten lässt. Notwendig ist vielmehr, die Qualität kultureller Angebote als gestufte Eingangsgröße zu verstehen: Wie gelungen sind kulturelle Angebote hinsichtlich allgemeiner Qualitätsmerkmale? Wie geeignet sind sie für welche Personen? Welches Potential haben kulturelle Angebote, den teilnehmenden Personen über die bloße Teilnahme an einer musikbezogenen Praxis hinaus eine gelungene Kulturelle Teilhabe zu ermöglichen, die mit Wohlbefinden und subjektiver Bedeutungszuschreibung verbunden ist (Krupp-Schleußner, 2016)? Erst aus einer solchen gelungenen Kulturellen Teilhabe erwächst – gemäß dem hier vorgeschlagenen theoretischen Verständnis – die Möglichkeit, die entsprechende musikbezogene Praxis in die individuelle Musikalische Lebenswelt einzubeziehen.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe: Ein soziologischer Beipackzettel*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung?: Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.). (2002). *Risikante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften* (Nachdruck der Erstausgabe von 1994). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Behne, K.-E. (1986). *Hörertypologien: Zur Psychologie jugendlichen Musikgeschmacks*. Regensburg: Bosse.

- Behne, K.-E. (1997). The development of „Musikerleben“ in adolescence: How and why young people listen to music. In I. Deliège & J. A. Sloboda (Hrsg.), *Perception and cognition of music* (S. 143–159). Hove: Psychology Press.
- Behne, K.-E. (2009). *Musikerleben im Jugendalter*. Regensburg: ConBrio-Verlag.
- Behrens, P., Calmbach, M., Schleer, C., Klingler, W., & Rathgeb, T. (2014). Mediennutzung und Medienkompetenz in jungen Lebenswelten. *Media Perspektiven*, 4, 195–218.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1996). Zum Begriff des Habitus. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 147–175). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bryson, B. (1997). What about the univores?: Musical dislikes and group-based identity construction among Americans with low levels of education. *Poetics*, 25(2–3), 141–156.
- Bryson, B. (2002). Symbolic Exclusion and Musical Dislikes. In L. Spillman (Hrsg.), *Cultural Sociology* (S. 108–119). Malden: Blackwell.
- Bunte, N. (2014). Musical concepts as explanation for children’s musical preference in primary school age. In *Proceedings of the 7<sup>th</sup> International Conference of Students of Systematic Musicology*, 14. <http://ojs.gold.ac.uk/index.php/sysmus14/article/view/226>. Zugriff am 26. Mai 2017.
- Busch, T., & Kranefeld, U. (2012). Teilhabegerechtigkeit oder ungleiche Chancen: Wer verlässt das Programm „Jedem Kind sein Instrument“?. In T. Greuel & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (S. 145–158). Aachen: Shaker.
- Busch, T., Dücker, J., & Kranefeld, U. (2012). JeKi-Unterricht – nein danke?: Eine Analyse der Entscheidungen für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind sein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 213–236). Essen: Die Blaue Eule.
- Busch, V., Schurig, M., Bunte, N., & Beutler-Prahm, B. (2014). „Mir gefällt ja mehr diese Rockmusik“: Zur Struktur musikalischer Präferenzurteile im Grundschulalter. *Musikpsychologie*, 24, 133–168.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M., & Flaig, B. B. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016?: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer. <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-12533-2>. Zugriff am 26. Mai 2017.
- Chan, T. W. (Hrsg.). (2010). *Social status and cultural consumption*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://ebooks.cambridge.org/ebook.jsf?bid=CBO9780511712036>. Zugriff am 26. Mai 2017.
- Chan, T. W., & Goldthorpe, J. H. (2007). Social stratification and cultural consumption: Music in England. *European Sociological Review*, 23(1), 1–19.
- Dollase, R. (1997). Das Publikum in Konzerten, Theatervorstellungen und Filmvorführungen. In B. Strauß (Hrsg.), *Zuschauer* (S. 139–174). Göttingen: Hogrefe.
- Dollase, R. (2005). Musikalische Sozialisation. In R. Oerter & T. H. Stoffer (Hrsg.), *Spezielle Musikpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd D/VII/2, S. 153–204). Göttingen: Hogrefe.
- Dollase, R. (2006). Wer sind die Musikkonsumenten?. In J. Jakobshagen & F. Reinighaus (Hrsg.), *Musik und Kulturbetrieb: Medien, Märkte, Institutionen* (S. 115–142). Laaber: Laaber Verlag.

- Dollase, R., Rüsenberg, M., & Stollenwerk, H. J. (1974). *Rock People: Oder, Die befragte Szene*. Frankfurt: Fischer.
- Dollase, R., Rüsenberg, M., & Stollenwerk, H. J. (1986). *Demoskopie im Konzertsaal*. Mainz: Schott.
- Ehrenforth, K. H. (1971). *Verstehen und Auslegen: Die hermeneutischen Grundlagen zu einer Lehre der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Ehrenforth, K. H. (2001). *Musik – unsere Welt als andere: Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Elpus, K. (2017). Music education promotes lifelong engagement with the arts. *Psychology of Music*, 1-19. doi: 10.1177/0305735617697508
- Fung, C. V., & Lehmborg, L. J. (2016). *Music for life: Music participation and quality of life for senior citizens*. New York: Oxford University Press.
- Gebesmair, A. (2001). *Grundzüge einer Soziologie des Musikgeschmacks*. Wiesbaden: Springer.
- Gembris, H. (2005). Musikalische Präferenzen. In R. Oerter & T. H. Stoffer (Hrsg.), *Spezielle Musikpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd D/VII/2, S. 279–342). Göttingen: Hogrefe.
- Gembris, H. (2009). Entwicklungsperspektiven zwischen Publikumsschwund und Publikumsentwicklung. In M. Tröndle (Hrsg.), *Das Konzert: Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form* (S. 61–82). Bielefeld: transcript-Verlag.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Habermas, J. (1981). *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung: Theorie des kommunikativen Handelns 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haller, M., & Truß, J. (2016). „Typisch Klassik!“ – *concerti Klassikstudie 2016: Eine Repräsentativbefragung über Interessen, Gewohnheiten und Lebensstile der Klassikhörer in Deutschland*. Hamburg: Hamburg Media School.
- Hamann, T. K. (2005). Die Zukunft der Klassik. *Das Orchester*, (9), 10–19.
- Hamann, T. K. (2011). Besuch von Konzerten klassischer Musik – eine Frage des Alters oder der Generation?. *Musikpsychologie*, 21, 119–139.
- Hammel, L. (2007). Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik: Versuch eines Literaturberichts. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Februar, 1–21. [www.zfkm.org/07-hammel.pdf](http://www.zfkm.org/07-hammel.pdf). Zugriff am 26. Mai 2017.
- Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music, Special Issue*, 51–54.
- Hargreaves, D. J., Comber, C., & Colley, A. (1995). Effects of age, gender, and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 44(3), 242–250.
- Hargreaves, D. J., North, A. C., & Tarrant, M. (2006). Musical preference and taste in childhood and adolescence. In G. McPherson (Hrsg.), *The child as musician: A handbook of musical development* (S. 135–154). New York: Oxford University Press.
- Hartogh, T. (2005). *Musikgeragogik – ein bildungstheoretischer Entwurf*. Augsburg: Wißner.
- Hemming, J. (2013). Is there a peak in popular music preference at a certain, song-specific age?: A replication of Holbrook & Schindler's 1989 study. *Musicae Scientiae*, 17(3), 293–304.
- Holbrook, M. B., & Schindler, R. M. (1989). Some exploratory findings on the development of musical tastes. *The Journal of Consumer Research*, 16(1), 119–124.



- Hradil, S. (1999). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (7. Aufl.) Opladen: Leske + Budrich.
- Husserl, E. (1954). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie* (Husserliana: Edmund Husserl – Gesammelte Werke, Bd 6). Den Haag: Nijhoff.
- Huth, R., & Weishaupt, H. (2009). Bildung und hochkulturelle Freizeitaktivitäten. *Journal for Educational Research Online* 1(1), 224–240.
- Keuchel, S. (2006). Das 1. Jugend-KulturBarometer – zwischen Eminem und Picasso. In S. Keuchel & A. J. Wiesand (Hrsg.), *Das 1. Jugend-KulturBarometer* (S. 19–95). Bonn: ARcult-Media-Verlag.
- Keuchel, S. (2013). Jugend und Kultur: Zwischen Eminem, Picasso und Xavier Naidoo. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(Sonderheft 21), 99–122.
- Kirchberg, V., & Kuchar, R. (2012). Mixed methods and mixed theories: Theorie und Methodik einer geplanten Bevölkerungsbefragung in Deutschland zur Kultur(nicht)partizipation. In S. Bekmeier-Feuerhahn, K. van den Berg, S. Höhne, R. Keller, B. Mandel, M. Tröndle & T. Zembylas (Hrsg.), *Zukunft Publikum: Jahrbuch für Kulturmanagement 2012* (S. 153–170). Bielefeld: transcript-Verlag.
- Kleinen, G. (2007). Musikalische Lebenswelten. In H. de la Motte-Haber & H. Neuhoﬀ (Hrsg.), *Musiksoziologie* (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd 4, S. 438–455). Laaber: Laaber Verlag.
- Kranefeld, U. (Hrsg.). (2015). *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Berlin: BMBF. [https://www.bmbf.de/pub/Instrumentalunterricht\\_in\\_der\\_Grundschule.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Instrumentalunterricht_in_der_Grundschule.pdf). Zugriff am 26. Mai 2017.
- Kraus, B. (2015). *Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot*. <http://www.webnetwork-nordwest.de/sowi/article.php?sid=92>. Zugriff am 26. Mai 2017.
- Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(Sonderheft 21), 233–256.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument?: Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., ..., & Weiß, M. (Hrsg.). (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Lahire, B. (2003). From the habitus to an individual heritage of dispositions: Towards a sociology at the level of the individual. *Poetics*, 31, 329–355.
- Lehmann, M., & Kopiez, R. (2011). Der Musikgeschmack im Grundschulalter: Neue Daten zur Hypothese der Offenohrigkeit. *Musikpsychologie*, 21, 30–55.
- Lehmann-Wermser, A. (2003). „... es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse ...“: *Musikunterricht an den höheren Schulen im Freistaat Braunschweig 1928–1938*. Hannover: Institut für Musikpädagogik. Forschung der Hochschule für Musik und Theater.
- Lehmann-Wermser, A. (2013). Music education in Germany: On politics and rhetoric. *Arts Education Policy Review*, 114(3), 126–134.
- Lehmann-Wermser, A., Busch, V., Schwippert, K., & Nonte, S. (Hrsg.). (2014). *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule: Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht*. Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., & Jessel-Campos, C. (2013). Aneignung von Kultur. Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik. In A. Hepp & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Transformation des Kulturellen* (S. 152–177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- Lehmann-Wermser, A., & Krupp, V. (2014). Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 23–41). Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S., & Ritter, B. (Hrsg.). (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Liebau, E. (2015). Kulturelle Bildung für alle und von allen?: Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung. *Kulturelle Bildung online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-alle-allen-ueber-teilhabe-zugaenge-zur-kulturellen-bildung>. Zugriff am 26. Mai 2017.
- Louven, C. (2011). Mehrjähriges Klassenmusizieren und seine Auswirkungen auf die „Offenohrigkeit“ bei Grundschulkindern: Eine Langzeitstudie. *Diskussion Musikpädagogik*, 50(11), 48–59.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2003). *KIM-Studie: Kinder und Medien, Computer und Internet: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2003/KIM\\_Studie\\_2003.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2003/KIM_Studie_2003.pdf). Zugriff am 26. Mai 2017.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2014). *JIM-Studie: Jugend, Information, (Multi-)Media: Basisinformation zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2014/JIM\\_Studie\\_2014.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2014/JIM_Studie_2014.pdf). Zugriff am 26. Mai 2017.
- Müller, R. (1995). Selbstsozialisation: Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens. *Musikpsychologie*, 11, 63–75.
- Neuhoff, H. (2001). Wandlungsprozesse elitärer und populärer Geschmackskultur?: Die ‚Allesfresser-Hypothese‘ im Ländervergleich USA/Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53(4), 751–772.
- Neuhoff, H. (2007). Die Konzertpublika der deutschen Gegenwartskultur. In H. de la Motte-Haber & H. Neuhoff (Hrsg.), *Musiksoziologie* (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd 4, S. 473–509). Laaber: Laaber Verlag.
- Neuhoff, H. (2008). Konzertpublika: Sozialstruktur, Mentalitäten, Geschmacksprofile. [http://www.miz.org/static\\_de/themenportale/einfuehrungstexte\\_pdf/03\\_KonzerteMusiktheater/neuhoff.pdf](http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/03_KonzerteMusiktheater/neuhoff.pdf). Zugriff am 26. Mai 2017.
- Neuhoff, H., & Weber-Krüger, A. (2007). „Musikalische Selbstsozialisation“: Strukturwandel musikalischer Identitätsbildung oder modischer Diskurs?. *Musikpsychologie*, 19, 31–53.
- North, A. C., & Hargreaves, D.J. (1999). Music and adolescent identities. *Music Education Research*, 1, 75–92.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peterson, R. A. (1992). Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics*, 21(Special issue: Audience research 4), 243–258.
- Peterson, R. A., & Rossman, G. (2008). Changing arts audiences: Capitalizing on omnivorousness. In S. Tepper & B. Ivey (Hrsg.), *Engaging art: The next great transformation of American's cultural life* (S. 307–342). New York: Routledge.
- Peterson, R. A., & Simkus, A. (1992). How musical tastes mark occupational status group. In M. Lamont & M. Fournier (Hrsg.), *Cultivating differences: Symbolic boundaries and the making of inequality* (S. 152–186). Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Pitts, S. (2005). *Valuing musical participation*. Aldershot: Ashgate.
- Rawls, J., & Kelly, E. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reuband, K.-H. (2001). Opernbesuch als Teilhabe an der Hochkultur. Vergleichende Bevölkerungsumfragen in Hamburg, Düsseldorf und Dresden zum Sozialprofil der Besucher und Nichtbesucher. In W. Heinrichs & A. Klein (Hrsg.), *Deutsches Jahrbuch für Kulturmanagement 2001* (S. 42–55). Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Reuband, K.-H. (2006). Teilhabe der Bürger an der „Hochkultur“: Die Nutzung kultureller Infrastruktur und ihre sozialen Determinanten. In A. Labisch (Hrsg.), *Jahrbuch der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2005/06* (S. 263–283). Düsseldorf: Heinrich-Heine-Universität.
- Reuband, K.-H. (2011). Das Opernpublikum zwischen Überalterung und sozialer Exklusivität: Paradoxe Effekte sozialer Merkmale auf die Häufigkeit des Opernbesuchs. In Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.), *Jahrbuch für Kulturpolitik* (Bd 1, S. 397–406). Essen: Klartext-Verlag.
- Rhein, S. (2011). Musikpublikum und Musikpublikumsforschung. In P. Glogner & P. S. Föhl (Hrsg.), *Das Kulturpublikum: Fragestellungen und Befunde der empirischen Forschung* (S. 153–193). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rössel, J., Göllnitz, A., & Hackenbroch, R. (2002). Die soziale und kulturelle Differenzierung des Hochkulturpublikums. *Sociologia Internationalis*, 40(2), 191–212.
- Schütz, A., & Luckmann, Th. (1979). *Strukturen der Lebenswelt*. Stuttgart: UTB.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Schulze, G. (2000/2002). Was wird aus der Erlebnisgesellschaft?. <http://www.bpb.de/apuz/25682/was-wird-aus-der-erlebnisgesellschaft> (zuletzt aktualisiert am 26.05.2002). Zugriff am 26. Mai 2017.
- Schurig, M., & Busch, V. (2014). Entwicklung der Musikpräferenz von Grundschulkindern: individuelle, soziale und musikbezogene Einflüsse. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule: Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 63–96). Münster: Waxmann.
- Schwanenflügel, L. von, & Walther, A. (2013): Partizipation und Teilhabe. Kulturelle Bildung online. <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-teilhabe>. Zugriff am 26. Mai 2017.
- Sen, A. (2009). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: dtv Sachbuch.
- SINUS-Institut (2016). *Informationen zu den SINUS-Milieus* (Stand: 9/2015). [www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/downloads/](http://www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/downloads/). Zugriff am 26. Mai 2017.
- Stiftung Niedersachsen (Hrsg.). (2006). *Älter – Bunter – Weniger*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Vogt, J. (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt: Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Würzburg: Königshausen & Wuster.
- Wilke, K. (2012). *Bushido oder Bunt sind schon die Wälder!?: Musikpräferenzen von Kindern in der Grundschule*. Berlin: LIT-Verlag.