



Jugend und Musik

Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten
Jugendlicher in Deutschland

Andreas Lehmann-Wermser und Valerie Krupp-Schleußner

Jugend und Musik

Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland Abschlussbericht

Erstellt von

Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser

(Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover; edukatione)

Dr. Valerie Krupp-Schleußner

(Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover)

Unter Mitarbeit von

Dr. Frederike Esche

(WiSo, Universität Hamburg)

Im Auftrag der

Bertelsmann Stiftung

Inhalt

Inhalt	3
1 Einleitung	4
2 Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP)	5
2.1 Der Jugendfragebogen im SOEP	5
2.2 Fragen zur musikalischen Praxis	6
2.3 Stichprobe.....	6
3 Fragestellungen	7
4 Befunde	7
4.1 Musikalische Praxen Jugendlicher	7
4.2 Im Fokus: Aktiv musizierende Jugendliche	8
4.3 Musikalische Aktivitäten im Aufwärtstrend	9
4.4 Musikalische Aktivitäten und sozioökonomischer Hintergrund	10
4.5 Jugendliche an Gymnasien musikalisch deutlich aktiver	13
4.6 Musikalische Praxen und Migrationshintergrund.....	14
4.7 Intensität des musikalischen Engagements	16
4.8 Einflussfaktoren im Modell.....	18
4.9 Musikalische Praxen und das Persönlichkeitsmerkmal Offenheit.....	19
5 Diskussion.....	20
6 Ausblick.....	21
7 Literatur	22
8 Anhang	26

1 Einleitung

Musik hat für Jugendliche große Bedeutung: Musik zu hören ist seit vielen Jahren die beliebteste Freizeitbeschäftigung (Shell Deutschland Holding 2015). Jugendliche nutzen Musik zur Entwicklung ihrer sozialen und kulturellen Identität (z. B. Kalapos 2001; MacDonald, Hargreaves und Miell 2002) sowie im Rahmen ihrer Selbstsozialisation (Müller 2000). Musik dient zudem als verbindendes – oder auch abgrenzendes – Moment für Szenen und Gruppen (z. B. Frith 1999; Zeijl et al. 2000). Insbesondere zum medialen Umgang mit Musik ist in den vergangenen Jahren viel geforscht worden, so dass wir durch die Arbeiten des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest genauere Vorstellungen haben zum Medienverhalten von Vorschulkindern (Behrens und Rathgeb 2013), Kindern im Grundschulalter (Feierabend, Plankenhorn und Rathgeb 2016b), Jugendlichen (Feierabend, Plankenhorn und Rathgeb 2016a) und Familien (Rathgeb und Behrens 2012). Die sehr unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Musik werden häufig als *musikalische Praxen* bezeichnet. Dieser Begriff umfasst aktive und rezeptive Verhaltensweisen in unterschiedlichsten Kontexten und Formen, wird also sehr breit definiert.

Über die Teilnahme an aktiven musikalischen Praxen Jugendlicher ist wenig bekannt. Nur vereinzelt liegen statistische Daten etwa zum Musikschulbesuch oder zu schulischen Musikangeboten vor.¹ Umfangreichere Studien existieren nur für den Grundschulbereich, in dem die Begleitforschung zu den „JeKi-Programmen (*Jedem Kind ein Instrument*)“ in Hamburg und Nordrhein-Westfalen (NRW) wichtige Einblicke in die musikalische Teilhabe und die musikalischen Aktivitäten ermöglicht hat.² Hierzu liegen zwar keine bundesweit repräsentativen Daten vor, aber immerhin für wichtige Regionen belastbare Zahlen. Für die weiterführenden Schulen ist die Forschungslage deutlich schlechter (Krupp-Schleußner 2016). Über die Sekundarstufe I hinaus gibt es kaum noch Untersuchungen, was auch mit der dann sehr vielfältigen Bildungslandschaft zusammenhängt.

Für den non-formalen Bereich der Musikvereine, Spielmannszüge oder Akkordeonorchester gilt dieser Befund noch mehr. Wer hier in welchen Kontexten mit welcher Motivation Musik macht, ist nicht bekannt, obwohl dieser Bereich (regional und sozial differenziert) große Bedeutung hat. Unwissenheit herrscht auch darüber, welche Jugendlichen sich in Bands, Saz-Ensembles oder individuell in Eigeninitiative musikalisch betätigen. Das hängt unter anderem mit den Veränderungen zusammen, die sich aus der Entstehung migrantischer Milieus mit spezifischen Musikkulturen oder der Weiterentwicklung netzbasierter Musikformen ergeben (Hoffmann 2015). Entsprechend konstatiert der Bildungsbericht 2012 die „unbefriedigende Datenlage“ für den Bereich musikalisch-kultureller Bildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 159). Diese Lücken ergäben sich aus der Fokussierung auf den formalen und non-formalen Bereich, die aber der Vielfalt der Praxen nicht gerecht werde. Die Grenzen zu „alltäglichen Kulturtechniken“ seien zunehmend fließend, was eine Bestandsaufnahme erschwere. Doch selbst für den schulischen Bereich wird dieser fehlende Überblick, das Fehlen belastbarer Daten immer wieder festgestellt (vgl. etwa Abel-Struth 1985; Knigge und Lehmann-Wermser 2008).

Diese Wissenslücken sind auch deshalb erstaunlich – und bedauerlich –, weil kulturelle Bildung allgemein und musikalische Bildung speziell im öffentlichen Diskurs durchaus wertgeschätzt wird. Der politische Wille, kulturelle Bildung und Teilhabe zu fördern, manifestiert sich beispielsweise in Förderprogrammen wie *Kultur macht stark* oder dem Programm *Jedem Kind ein Instrument*, das seit 2007 von NRW und Hamburg ausgehend an vielen Grundschulen umgesetzt wird. In beide Bereiche sind mit großer Zustimmung aller politischen Akteure hohe Millionenbeträge geflossen.

In diesem Diskurs spielen die Erwartungen positiver Effekte von musikalischer Bildung auf andere Bereiche eine große Rolle. Diese sogenannten Transfereffekte rühren von einem inzwischen umstrittenen Experiment aus den 1990er-Jahren (Rauscher, Shaw & Ky 1993, 1995), das Zusammenhänge sah zwischen dem Hören von Mozart und Teilbereichen der Intelligenz. Auch wenn im wissenschaftlichen Diskurs solche einfachen

¹ Einige davon sind über das Musikinformationszentrum (www.miz.org) zugänglich. Zum schulischen Bereich vgl. Lehmann-Wermser et al. (2010).

² Ein Überblick findet sich unter <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/>. Speziell zu Aspekten der Teilhabe s. Busch & Kranefeld (2012); Lehmann-Wermser, Schwippert & Busch (2014).

Wirkungsmechanismen mittlerweile negiert werden (Knigge 2007; Rittelmeyer 2012; Schumacher 2007), gründet die Wertschätzung musikalischer Bildung etwa bei Eltern oder Programmverantwortlichen nicht selten in der Hoffnung auf positive Auswirkungen, weniger in der Akzeptanz künstlerischer Bildung als solcher (Gaztambide-Fernández 2014). Im Schnittpunkt der Problematik unzureichender Datengrundlagen einerseits und diskursiv aufgeladener Argumentationsstrukturen andererseits wiegt die Tatsache schwer, dass viele musikpädagogische Studien mit relativ kleinen, nicht repräsentativen Stichproben arbeiten müssen. Daher ist die Sekundäranalyse eines großen längsschnittlichen Datensatzes in seinen musikspezifischen Teilen, wie sie hier unternommen wird, eine große Chance, die musikalischen Praxen Jugendlicher besser zu verstehen und die sie beeinflussenden Faktoren zu identifizieren.

Die von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegebene vorliegende Studie widmet sich dieser Aufgabe und untersucht musikalische Praxen im Jugendalter sowie deren Bedingungsfaktoren. Die Datenbasis hierfür stellt das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) dar, in dessen Rahmen Haushalte in Deutschland jährlich befragt und auch Informationen zur Ausübung musikalischer Praxen erhoben werden. Diese Untersuchung wird vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) allgemein zu Lebenslagen in Deutschland durchgeführt (Wagner, Frick & Schupp 2007).³ Auch wenn diese Erhebung nicht mit speziellem Fokus auf Jugendliche oder aus der Perspektive einer differenzierten Erfassung musikalischer Praxen durchgeführt wird, stehen doch umfangreiche Daten zur Beantwortung der hier interessierenden Fragen zur Verfügung. Denn neben den Erwachsenen werden im SOEP in den einbezogenen Haushalten die 17-Jährigen gesondert befragt. Dem breiten Blick auf jugendliche Lebenswelten entsprechend, werden zudem einige Fragen zu musikalischen Praxen gestellt. Die darauf basierenden Daten ermöglichen einen Einblick, der zu anderen Faktoren in Beziehung gesetzt werden kann.

2 Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP)

Seit 30 Jahren bereits befragt das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) jährlich Haushalte zu den Themen Einkommen, Erwerbstätigkeit, Bildung und Gesundheit. Auf der Basis dieser deutschlandweit repräsentativen Daten können langfristige gesellschaftliche und soziale Trends nachvollzogen werden, da jedes Jahr die gleichen Haushalte befragt werden. Um die Repräsentativität zu gewährleisten, werden mittels einer komplexen Sampling-Strategie⁴ in regelmäßigen Abständen neue Stichproben (Samples) gezogen, so etwa das Sample Ost oder verschiedene Migrationssamples.

Jährlich werden etwa 30.000 Personen in rund 11.000 Haushalten im gesamten Bundesgebiet befragt. Im Rahmen der Samplingstrategie werden seit dem Jahr 2000 auch diejenigen Jugendlichen eingeschlossen, die in den befragten Haushalten im Erhebungsjahr das 17. Lebensjahr vollenden. Sie füllen ab dem Folgejahr den regulären Fragebogen für Erwachsene selbstständig aus. Auch nach einem Auszug aus dem Elternhaus bleiben sie in der Stichprobe und bilden dann einen eigenen neuen Haushalt. Für die hier vorgelegte Analyse ist wichtig, dass neben den im Folgenden beschriebenen spezifischen Angaben auch die Merkmale des Elternhauses wie beispielsweise der sozioökonomische Status für die Analysen genutzt werden können.

2.1 Der Jugendfragebogen im SOEP

Eine Besonderheit des SOEP stellt der Jugendfragebogen dar, der erstmals im Jahr 2000 eingesetzt wurde.⁵ Er enthält neben Fragen zur Schulbildung, Ausbildung und zu Vorstellungen über die eigene Zukunft auch Fragen zum Verhältnis zu den eigenen Eltern sowie zum Freizeitverhalten, wobei die Bereiche Musik und Sport

³ Allgemeine Informationen zum SOEP finden sich im Netz unter www.diw.de/deutsch/soep/26628.html.

⁴ Zur Samplestruktur mit verschiedenen Ergänzungs- und Auffrischungssamples vgl. das Handbuch des SOEP, online zugänglich unter www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw_01.c.38951.de/dtc.409713.pdf, insbesondere Seite 19 f.

⁵ Der Fragebogen des Jahres 2015 (Welle 32), auf den in diesem Bericht Bezug genommen wird, ist online zugänglich unter http://panel.gsoep.de/soep-docs/surveypapers/diw_ssp0276.pdf. Die hier relevanten Fragen befinden sich in der Sektion Freizeit und Sport, für Musik ab Frage 15.

detaillierter beleuchtet werden. Auch ehrenamtliches Engagement wird abgefragt. Über die regelmäßig enthaltenen Bereiche hinaus werden jedes Jahr Daten zu einem bestimmten Schwerpunkt erhoben.

Seit 2000 sind mit diesem Fragebogen die Daten von mehreren Tausend Jugendlichen erhoben worden. Da sich in diesem Zeitraum die Erhebungsinstrumente in einigen relevanten Details verändert haben, sind in die vorliegende Sekundäranalyse nur die Antworten der Befragungen seit 2001 eingegangen (erstmalige Erhebung zum Thema Musik). Erst seit 2006 werden auch differenziertere Angaben zum Schulbesuch erfragt (nach Schulform). So beziehen sich die Aussagen je nach Auswertungsaspekt auf 6.256 Befragte seit dem Jahr 2001 bzw. auf 4.235 Befragte seit dem Jahr 2006 (siehe auch Tabelle 1).

2.2 Fragen zur musikalischen Praxis

Bei zwei Fragen ist zunächst anzugeben, wie häufig die Jugendlichen Musik hören bzw. machen (Frage 15).⁶ Im Anschluss wird spezifischer danach gefragt, ob die Jugendlichen aktiv singen oder ein Instrument spielen (Frage 16).⁷ Wird diese Frage mit ja beantwortet, werden die Jugendlichen gebeten anzugeben, welche Musikrichtung sie überwiegend ausüben (Frage 17), ob sie eher allein oder eher in einer Gruppe Musik machen (Frage 18), in welchem Alter sie begonnen haben, Gesang oder ein Instrument zu erlernen (Frage 19), und ob sie dafür außerhalb der Schule bezahlten Musikunterricht haben oder hatten. Speziell die Antwort auf die letzte Frage könnte ein Indiz für die eingesetzten zeitlichen und finanziellen Ressourcen und damit u. U. für die Intensität des musikalischen Engagements liefern.

Mit Bezug auf den schulischen Kontext werden alle Jugendlichen danach befragt, ob sie in ihrer Schulzeit an einem Chor, einem Orchester oder einer sonstigen Musikgruppe teilnehmen bzw. teilgenommen haben und ob sie an einer Tanz- oder Theatergruppe teilnehmen oder teilgenommen haben (Frage 34).⁸

Die spezifischen Fragen zu den musikalischen Aktivitäten sind auch im Chartbook⁹ zur Studie dargestellt.

2.3 Stichprobe

Die vorliegenden Datenauswertungen wurden mit dem SOEP-Jugend-Sample durchgeführt. Tabelle 1 gibt einen ersten Überblick über die Stichprobe.¹⁰ Die Erhebung im Jahr 2006 stellt insofern einen Einschnitt dar, als hier für die vorliegenden Auswertungen relevante Veränderungen vorgenommen wurden: Die wichtigste betrifft die Frage nach der aktuell besuchten Schulform. Während vor 2006 lediglich erhoben wurde, ob noch eine allgemeinbildende Schule besucht wird oder nicht, wird seit 2006 differenziert nach den besuchten Schultypen gefragt (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule/andere, Gymnasium, berufliche Schule). Für einige Analysen wird daher auf die Stichprobe der Jahre 2006–2015 zurückgegriffen. Weiterhin wird der Gesamtzeitraum von 15 Jahren in drei Teilperioden dargestellt, die später der Analyse von Trends hinsichtlich der musikalischen Praxis der Jugendlichen dienen. Der deutliche höhere Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Jahren 2011–2015 erklärt sich durch Migrationssamples, die in diesen Jahren neu erschlossen wurden.

⁶ Frage 15, Seite 5, zu beantworten auf einer fünfstufigen Skala von täglich bis nie.

⁷ Frage 16, Seite 5, zu beantworten mit ja oder nein.

⁸ Die Tatsache, dass die Jugendlichen den Fragebogen im Alter von 17 Jahren ausfüllen, bedingt, dass nicht mehr alle von ihnen noch eine Schule besuchen.

⁹ Dieser und die folgenden Verweise auf Folien beziehen sich auf die grafischen Ergebnisdarstellungen, die unter dem Link zur Verfügung stehen: www.bertelsmann-stiftung.de/jugendstudie-musik-grafiken

¹⁰ Alle in diesem Bericht dargestellten Ergebnisse beruhen auf einem mit dem SOEP-Hochrechnungsfaktor gewichteten Datensatz. Dieser Faktor gleicht die Tatsache aus, dass die Auswahlwahrscheinlichkeiten für verschiedene Bevölkerungsgruppen im Rahmen der Sampling-Strategie unterschiedlich hoch sind. Ungewichtet beträgt die Zahl der befragten Jugendlichen von 2000 bis 2015 N=6.409.

	alle Jahre 2001 – 2015	ab 2006*	[1] 2001 – 2005	[2] 2006 – 2010	[3] 2011 – 2015
N	6.256	4.235	2.018	1.497	2.741
Mädchen	48,4%	47,7%	49,5%	47,2%	48,2%
Jungen	51,6%	52,3%	50,5%	52,8%	51,8%
kein Migrationshintergrund	73,7%	73,6%	74,1%	74,6%	69,5%
direkter Migrationshintergrund	7,5%	4,6%	11,7%	4,6%	7,5%
indirekter Migrationshintergrund	18,8%	21,8%	14,2%	20,8%	23,0%

Tabelle 1: Stichprobenüberblick (Angaben in %)

3 Fragestellungen

Aufgrund der beschriebenen Ausgangslage wird hier den folgenden Fragen nachgegangen:

- Welche musikalischen Praxen 17-Jähriger lassen sich identifizieren? Welche Rolle spielen dabei jeweils aktive und rezeptive Praxen? Welche Bedeutung hat der verbindlichere, bezahlte Musikunterricht?
- In welchem Verhältnis stehen die genannten musikalischen Praxen zu sozioökonomischen Merkmalen? Sind musikalische Aktivitäten und Angebote für alle Jugendlichen in gleicher Weise zugänglich?
- Gelten die in diesem Zusammenhang gefundenen Erkenntnisse für Jugendliche mit Migrationshintergrund in gleicher Weise?

4 Befunde

In den folgenden Abschnitten werden die Befunde zu den Fragen nach der musikalischen Praxis im Jugendalter dargestellt. Es wird zunächst ein deskriptiver Überblick gegeben, bevor auf Zusammenhänge jugendlicher Musikpraxis mit dem sozioökonomischen Hintergrund, der Herkunft¹¹ und weiteren Einflussfaktoren eingegangen wird.

4.1 Musikalische Praxen Jugendlicher

Wenig überraschend ist, dass 97,3 Prozent aller Jugendlichen mindestens wöchentlich Musik hören; nur 0,5 Prozent der Befragten geben an, nie Musik zu hören. Auch wenn dabei offenbleibt, mit welchen technischen Mitteln welche Musik zu welchen Gelegenheiten gehört wird, steht dies in Übereinstimmung mit anderen Studien wie JIM (Feierabend, Plankenhorn und Rathgeb 2016a) oder dem Medienkonvergenzmonitoring (Schorb 2012) und spiegelt die große Bedeutung der medialen rezeptiven Praxen für die Jugendlichen.

Der Anteil der aktiv musizierenden Jugendlichen ist deutlich geringer. Hierzu wird in Frage 15 mit einer Liste unterschiedlicher Freizeitmöglichkeiten zunächst nach der Häufigkeit des „Musikmachens“ gefragt. Frage 16 thematisiert die aktive Ausübung von Musik (Instrumentalspiel oder Gesang). Während 27,3 Prozent der Jugendlichen bei Frage 15 angeben, täglich oder jede Woche Musik zu machen, geben nur 24,4 Prozent bei Frage 16 an, aktiv zu singen oder ein Instrument zu spielen (siehe Abbildung 1). Es ist anzunehmen, dass sich diese Differenz aus einem unterschiedlichen Verständnis von aktivem Musizieren ergibt. Gelegentliches Spielen

¹¹ Herkunft bezieht sich hier und im Folgenden auf die Frage, ob Personen einen Migrationshintergrund haben oder nicht.

auf einem Keyboard oder das Singen auf dem Heimweg mag von manchen als *Musik machen* verstanden werden, aber nicht zum *aktiven Musizieren* gehören. Letzteres wäre dann eine ernsthaftere, andauerndere, vielleicht auch anspruchsvollere musikalische Praxis.¹²

Diejenigen Jugendlichen, die in Frage 16 angeben, aktiv zu musizieren, werden in Frage 20 noch gefragt, ob sie aktuell bezahlten Musikunterricht nehmen oder früher einmal genommen haben.¹³ Dahinter steht die Annahme, dass für den Unterricht ein höheres Engagement, oftmals der Erziehungsberechtigten, und größere Ressourcen vorhanden sein müssen. Die Differenz zwischen den Jugendlichen, die bezahlten Musikunterricht haben bzw. hatten, und jenen, auf die das nicht zutrifft, markiert dann die Gruppe derjenigen, die über diese Möglichkeiten nicht verfügen oder die weniger ambitioniert ein Instrument lernen oder aber sehr engagiert, jedoch in Eigeninitiative lernen.

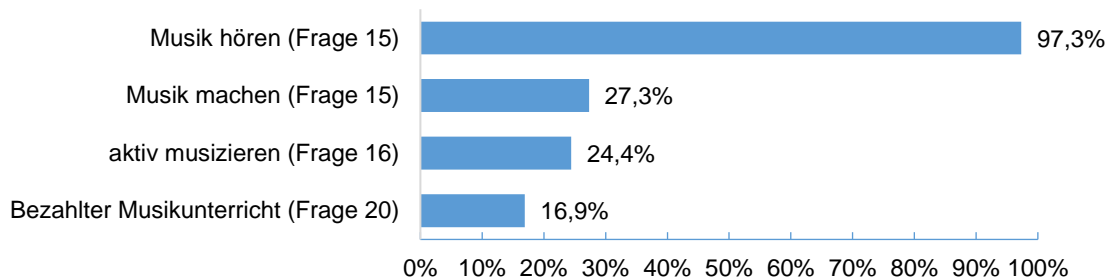


Abbildung 1: Musikalische Aktivitäten in der Freizeit

Um die Einbindung in musikalische Praxen in der Schule zu erfassen, werden alle Jugendlichen nach aktuellen oder vergangenen Aktivitäten in Chor/Orchester/Musikgruppe bzw. in einer Tanz-/Theatergruppe gefragt (Frage 34). Dies sind sicherlich die häufigsten Angebote, die Kindern und Jugendlichen in der Schule zur Verfügung stehen. Gleichzeitig handelt es sich um besonders beliebte, soziale Formen der musikalischen Praxis. So verwundert es nicht, dass von 6.256 Befragten immerhin 898 (14,3%) angeben, an einer Theater- oder Tanzgruppe teilgenommen zu haben, weitere 1.399 (22,4%) waren im Chor, in einem Orchester oder einer Musikgruppe (Mehrfachnennungen waren möglich). Es bestätigt sich auch in den SOEP-Daten, was sich in der Ganztagschulforschung gezeigt hat: dass Musik unter den ästhetischen Fächern in der Schule einen besonderen Stellenwert hat (vgl. Lehmann-Wermser 2010).

4.2 Im Fokus: Aktiv musizierende Jugendliche

Die aktiv Musizierenden werden zusätzlich nach weiteren Details ihrer musikalischen Praxis befragt: Die erste Frage gilt dem Genre, in dem sie *überwiegend* musizieren. Mehrfachnennungen waren hier nicht vorgesehen. Von 1.521 Jugendlichen, die diese Frage beantwortet haben, gaben 413 (27,1%) an, überwiegend klassische Musik zu machen, 800 (52,6%) sind im Bereich der populären Musik aktiv, und immerhin 308 (20,3%) machen Volksmusik oder sonstige Unterhaltungsmusik. Die hohen Anteile in den Genres Klassik und Volksmusik/sonstige Unterhaltungsmusik überraschen. Es ist durchaus denkbar, dass regionale Unterschiede, familiäre Herkunft oder das Aufwachsen in städtischen oder ländlichen Wohngebieten diese Unterschiede partiell erklären – dies konnte auf der Basis des SOEP-Datensatzes jedoch nicht nachgewiesen werden.

Die Gruppe der aktiv Musizierenden wurde zudem gefragt, in welchem Alter sie begonnen haben, ein Instrument/Gesang zu lernen. Im Mittel liegt das Alter des Beginns bei 9,34 Jahren (SD=3,39, Min 3, Max 17).

¹² siehe auch Folien 43 und 44 im Chartbook: www.bertelsmann-stiftung.de/jugendstudie-musik-grafiken

¹³ Aufgrund der Filterführung in Frage 16 beantworten nicht alle Jugendlichen die nachfolgenden Fragen 17-20. D.h. auch, dass nur diejenigen Jugendlichen die Frage nach dem bezahlten Musikunterricht beantworten, die angeben, aktuell aktiv Musik zu machen. Jugendliche, die gerade nicht mehr aktiv musizieren, könnten früher auch bezahlten Unterricht gehabt haben, überspringen jedoch diese Frage. Die sich daraus ergebende Unschärfe in den Daten ist zu berücksichtigen.

Naturgemäß streuen die Angaben dazu sehr stark. Der Mittelwert ist deshalb interessant, weil ungefähr in diesen Jahren gegen Ende der Grundschulzeit die musikalische Entwicklung in eine entscheidende Phase tritt (Gembris 2005) und mit der Statuspassage von der Grund- zur weiterführenden Schule sich die Angebote musikalischer Bildung grundlegend wandeln (Lehmann-Wermser, Schwippert & Busch i.V.). Offensichtlich werden hier für etliche in der musikalischen Biographie wichtige Weichen gestellt, wenn sie am Ende der Grundschulzeit mit dem Instrumentalunterricht beginnen, aber auch, wenn dieser mit der Grundschulzeit endet, wie es z. B. bei JeKi der Fall ist (Krupp-Schleußner 2016).

Eine weitere Frage bezieht sich auf die Kontexte des Musizierens (Frage 18). Fast die Hälfte der musikalisch aktiven Jugendlichen gibt an, vor allem allein oder mit der Lehrkraft Musik zu machen. Jene Praxis, die stets als besonders freudebringend und wertvoll erachtet wird, nämlich das *gemeinsame* Musizieren, spielt also für diese Jugendlichen nicht die wichtigste Rolle. Die Abgrenzung der weiteren Kontexte dürfte genremäßig schwerfallen. So können beispielsweise die Blasorchester, die regional bedeutend sind, je nach Verständnis der Befragten in die Kategorie *Orchester, Musikgruppe* oder *sonstige Zusammensetzung* eingeordnet werden.

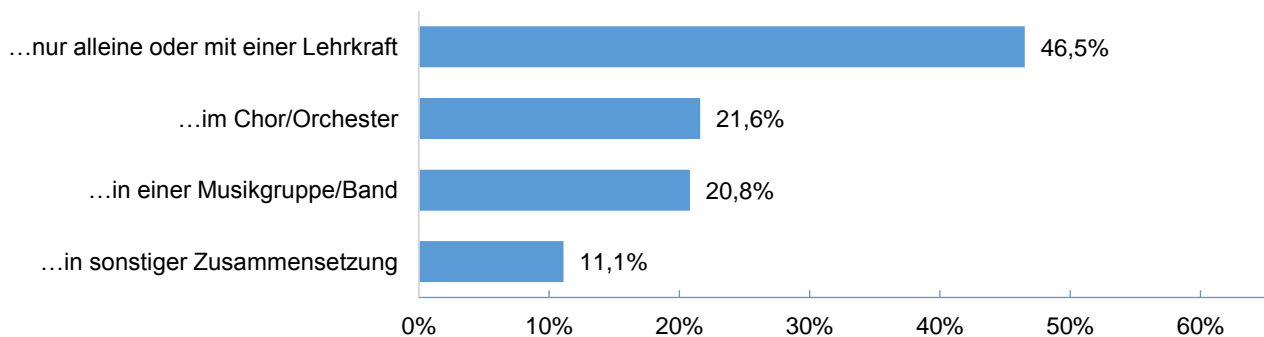


Abbildung 2: Kontext des Musizierens: Jugendliche musizieren überwiegend...

4.3 Musikalische Aktivitäten im Aufwärtstrend

Es wurde einleitend bereits darauf verwiesen, dass die großen Lernstandserhebungen seit 1997 einen entscheidenden Anteil daran hatten und nach wie vor haben, Bildungswege und Bildungserfolge verschiedener gesellschaftlicher Subgruppen präziser verfolgen zu können. Neben der Frage genderspezifischer Disparitäten sind dabei vor allem soziale und migrationsbedingte Unterschiede in den Blick gekommen. Musikalische bzw. kulturelle Aktivitäten im Allgemeinen spielen in diesem Kontext eine besondere Rolle, da insbesondere hochkulturelle Aktivitäten als bildungsrelevant und distinktionswirksam angesehen werden.

Daher werden im Folgenden die deskriptiven Befunde zur musikalischen Praxis zu den entsprechenden Hintergrundvariablen (Bildungshintergrund, Einkommen, beruflicher Status, Migrationshintergrund) in Beziehung gesetzt. Um zusätzlich auch Entwicklungen erfassen zu können, die sich etwa aus der Umstrukturierung des Schulwesens, den Veränderungen in migrantischen Milieus oder auch der Förderung kultureller Bildung seit der Jahrtausendwende ergeben könnten, wurde die Gesamtstichprobe wie in Abbildung 3 und 4 dargestellt in drei Kohorten aufgeteilt: 1. Kohorte: 2001–2005; 2. Kohorte: 2006–2010; 3. Kohorte: 2011–2015.¹⁴

Es zeigt sich zunächst, dass sowohl das aktive Musizieren als auch die Teilnahme am bezahlten Musikunterricht seit der Jahrtausendwende deutlich zugenommen haben (siehe Abbildung 3 und Abbildung 4).¹⁵ Dieser Trend ist durchaus positiv zu bewerten, denn es zeigen sich hierin möglicherweise bereits die Wirkungen von

¹⁴ Grafiken zu den Zeitverläufen siehe Folien 27–35 im Chartbook: www.bertelsmann-stiftung.de/jugendstudie-musik-grafiken
¹⁵ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Gruppen *direkter* und *indirekter Migrationshintergrund* hier zusammengefasst wurden, um eine höhere Fallzahl zu erreichen. Insgesamt können die Aussagen nicht als gänzlich robust gewertet werden, da die Fallzahlen durch die Kohortenbildung insbesondere von 2001 bis 2005 gering sind (vgl. Folie 28 im Chartbook).

Förderprogrammen im Bereich der musikalischen Bildung, von denen die befragten Jugendlichen in den Jahren ab 2006 im Laufe ihrer Schullaufbahn schon profitiert haben.

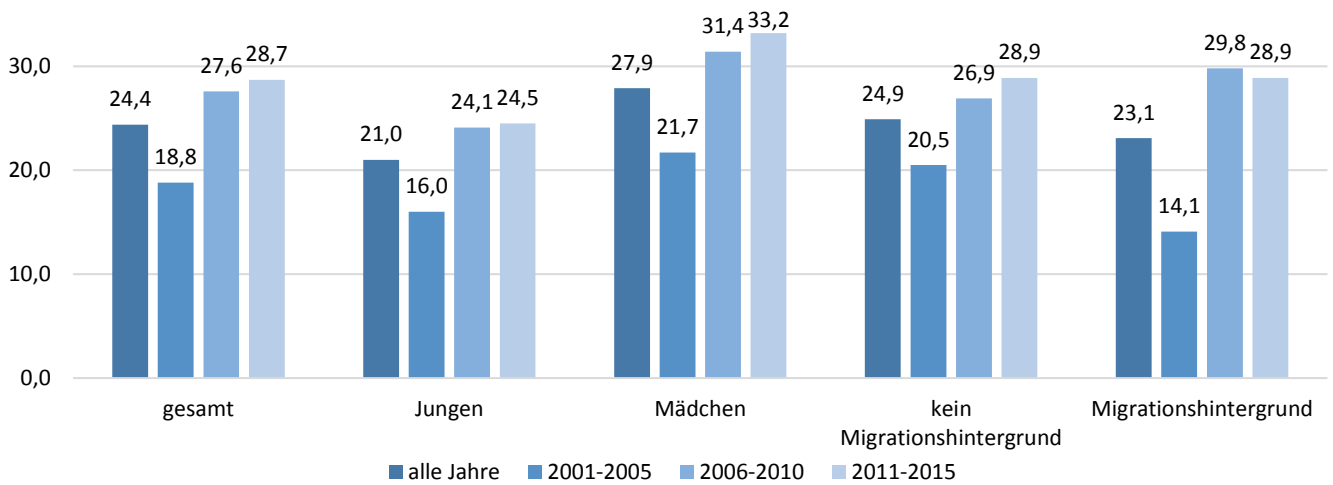


Abbildung 3: Aktives Musizieren nach Gruppen im Zeitverlauf (% pro Subgruppe)

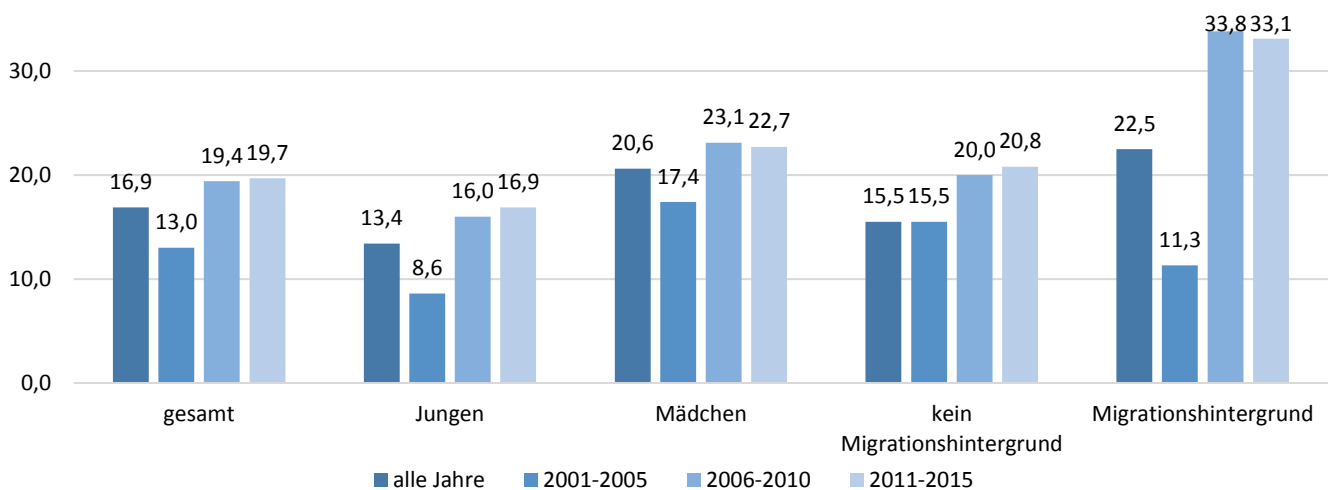


Abbildung 4: Bezahlter Musikunterricht nach Gruppen im Zeitverlauf (% pro Subgruppe)

4.4 Musikalische Aktivitäten und sozioökonomischer Hintergrund

Für die Untersuchung der Einflussfaktoren hinsichtlich der musikalischen Aktivität und besonders des bezahlten Musikunterrichts lassen sich die Angaben der Eltern aus dem SOEP auf die jeweiligen Jugendlichen beziehen. Dort wird der sozioökonomische Status mithilfe des ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status, vgl. Ganzeboom 2010) erfasst, eines internationalen Vergleichsindex, in den sowohl Einkommen als auch Bildungshintergrund der Familie eingehen. Der ISEI kann Werte zwischen 16 (etwa bei Hilfskräften in der Landwirtschaft) und 90 (z. B. bei Richterinnen und Richtern) annehmen. Aus den Angaben der Befragten sind drei Gruppen gebildet worden, für die die musikalischen Aktivitäten und der bezahlte Musikunterricht jeweils ermittelt wurden (Abbildung 5): Es zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Status und dem musikalischen Engagement, wie er auch in anderen Bildungsbereichen zu finden ist. Musik bildet hier also keine

Ausnahme, sondern der ungleiche Zugang zu musikalischer Praxis erscheint im Jugendalter mindestens so stabil wie im Kindesalter, wenn nicht sogar stärker.

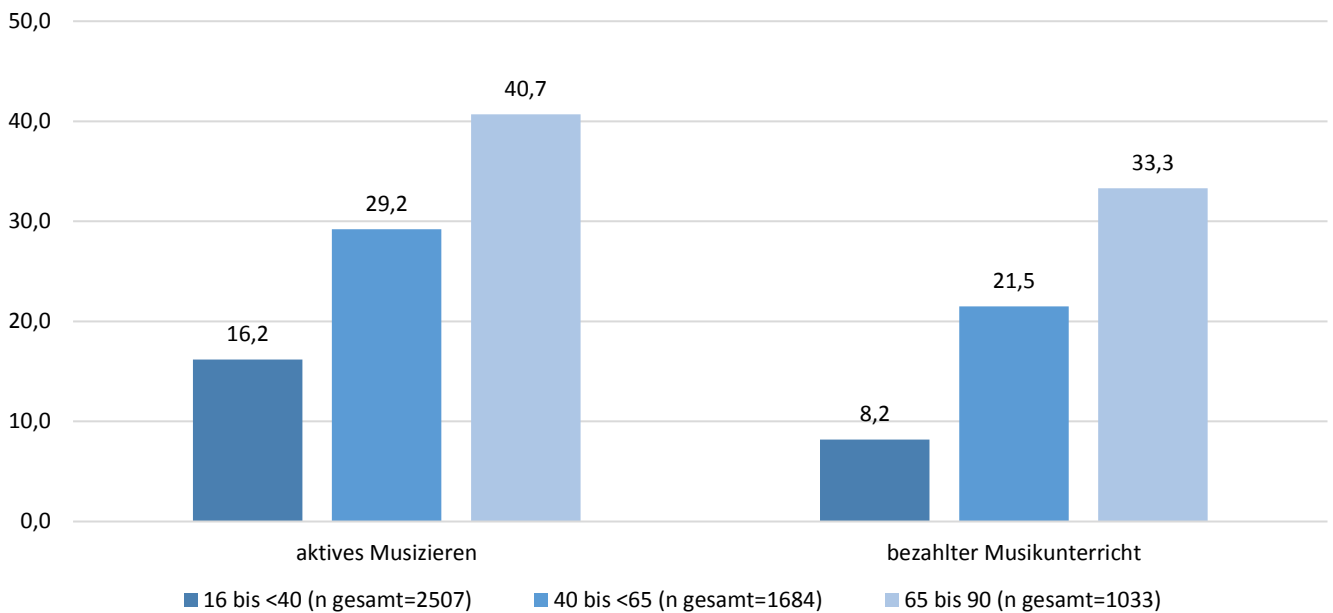


Abbildung 5: Aktives Musizieren und bezahlter Musikunterricht nach sozioökonomischem Hintergrund / ISEI (n=5.224; % pro Subgruppe; ISEI=International Socio-Economic Index of Occupational Status)

Zieht man das Haushaltseinkommen als Merkmal heran, so findet sich der gleiche Zusammenhang. Das ist einerseits erwartungsgemäß und steht mit den zuvor genannten Ergebnissen im Zusammenhang. Andererseits wird sich an späterer Stelle zeigen, dass andere Faktoren den Einfluss des Einkommens überwiegen (Kapitel 4.8).

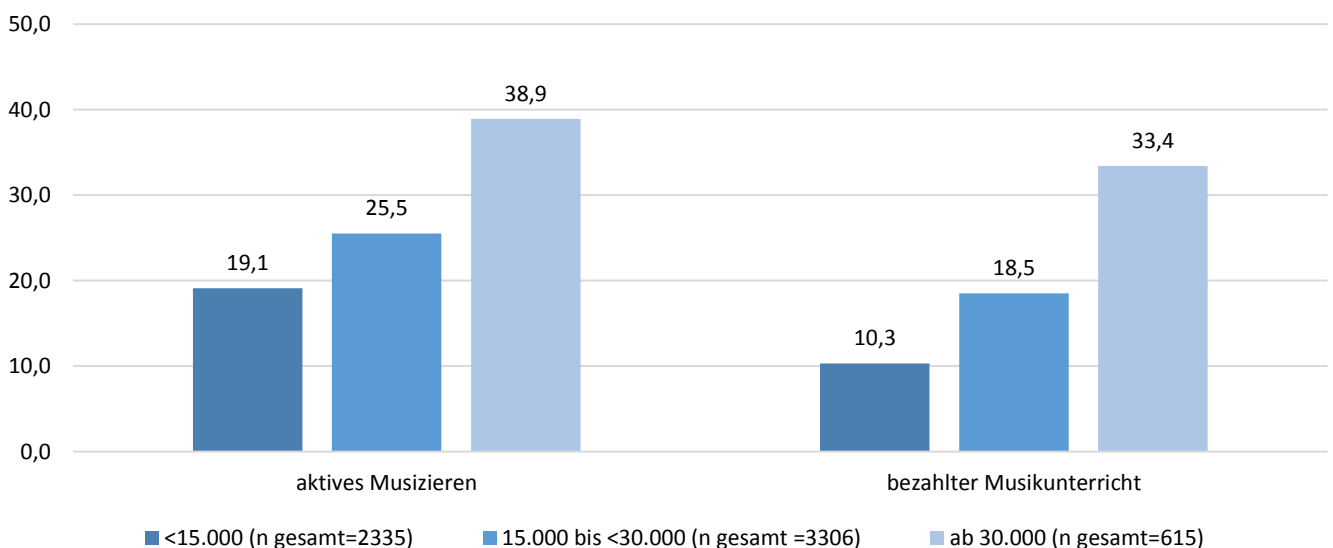


Abbildung 6: Aktives Musizieren und bezahlter Musikunterricht nach sozioökonomischem Hintergrund – Haushaltseinkommen (n=6.256; % pro Subgruppe; Einkommensgruppen; Angaben in Euro)

Betrachtet man diese Zahlen differenziert nach den Fünfjahresperioden¹⁶, zeigt sich ebenfalls ein positiver Trend. Zumindest für die mittlere Einkommensgruppe ergibt sich, wie in Abbildung 7 dargestellt, über die Jahre eine

¹⁶ Die Gesamtstichprobe wurde in drei Kohorten aufgeteilt (2001–2005, 2006–2010, 2011–2015).

kontinuierliche Zunahme in beiden Kategorien von 21,3 auf 29,7 Prozent (aktives Musizieren) bzw. von 15,6 auf 21,9 Prozent (bezahlter Musikunterricht).

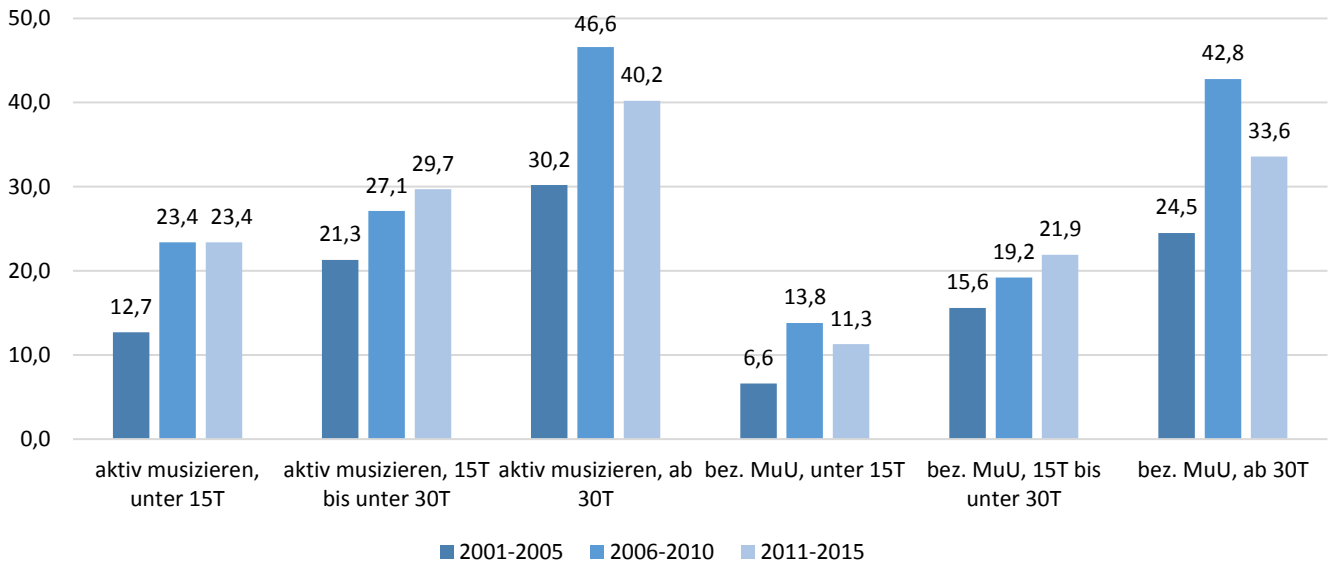


Abbildung 7: Aktives Musizieren und bezahlter Musikunterricht nach Einkommen im Zeitverlauf (% pro Subgruppe; bez. MuU=bezahlter Musikunterricht; Einkommensgruppen Angaben in Euro)

Für diese Entwicklung können Effekte der Bildungsexpansion und der Zunahme des Ganztagschulwesens eine Rolle spielen. Für die beiden anderen Einkommensgruppen ist der Trend weniger eindeutig. Der Abstand zwischen der untersten und der obersten Gruppe bleibt aber in allen Zeiträumen groß. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei der Betrachtung der einzelnen ISEI-Gruppen im Trend (Abbildung 8).

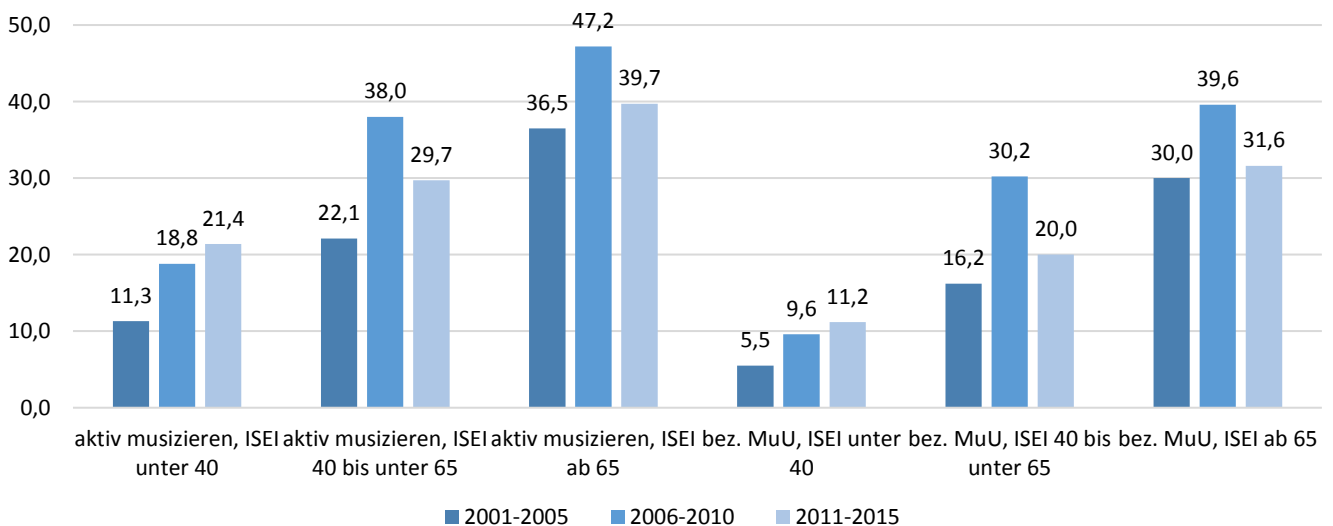


Abbildung 8: Aktives Musizieren und bezahlter Musikunterricht nach ISEI im Zeitverlauf (% pro Subgruppe; bez. MuU=bezahlter Musikunterricht; ISEI= International Socio-Economic Index of Occupational Status)

4.5 Jugendliche an Gymnasien musikalisch deutlich aktiver

Ein Teil der bisher aufgezeigten Unterschiede hängt mit dem Effekt der besuchten Schulform auf die musikalischen Aktivitäten zusammen. Die Zahlen dafür werden erst seit 2006 detailliert erhoben; zusätzlich ist die Ausgangslage komplex, weil in jedem Bundesland ein anderes Schulsystem besteht.

Jugendliche im Alter von 17 Jahren fallen zudem in eine Zeit der Statuspassage: Die einen sind bereits im dualen Ausbildungssystem und besuchen daher keine der allgemeinbildenden Schulformen, die nächsten sind an Gesamtschulen oder Schulen mit mehreren Bildungsgängen, was die angestrebten Schulziele schwerer zu formulieren macht. Wiederum andere sind noch in der Sekundarstufe I mit unterschiedlichen Optionen, während Schülerinnen und Schüler in Gymnasialzweigen in diesem Alter durchaus schon in der Sekundarstufe II sein oder sogar kurz vor dem Abitur stehen können.

Die Anteile der aktiv Musizierenden wurden daher detailliert nach Schulform (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Berufsschule, kein Schulbesuch; Daten nur ab 2006) und auch differenziert nach gymnasialen und nicht gymnasialen Schulformen¹⁷ betrachtet (Daten ab 2001). Auch hier finden sich erwartungskonform große Unterschiede zwischen Schülern der nicht gymnasialen Schulformen und denen am Gymnasium (Abbildung 9). Nur halb so viele von ihnen machen aktiv Musik im Vergleich zu den Letztgenannten (17,8% vs. 35,0%). Das Ausmaß der Unterschiede zwischen den Extrempunkten ist dramatisch zu nennen. Auf etwa neun Jugendliche vom Gymnasium, die bezahlten Musikunterricht bekommen, kommt nur eine/r an der Hauptschule. Wie schon an anderen Stellen dürften sich hier Effekte mischen. Neben der eigenen Familie, deren Status, Herkunft und Orientierungen treten Effekte der Schulformen und ihrer Angebote auf (Abbildung 10). Auch der Schulabschluss scheint einen Bruch zu verursachen: So sind Jugendliche, die keine Schule mehr besuchen, nur noch zu 9,8 Prozent musikalisch aktiv, und nur 4,7 Prozent haben oder hatten jemals bezahlten Musikunterricht.

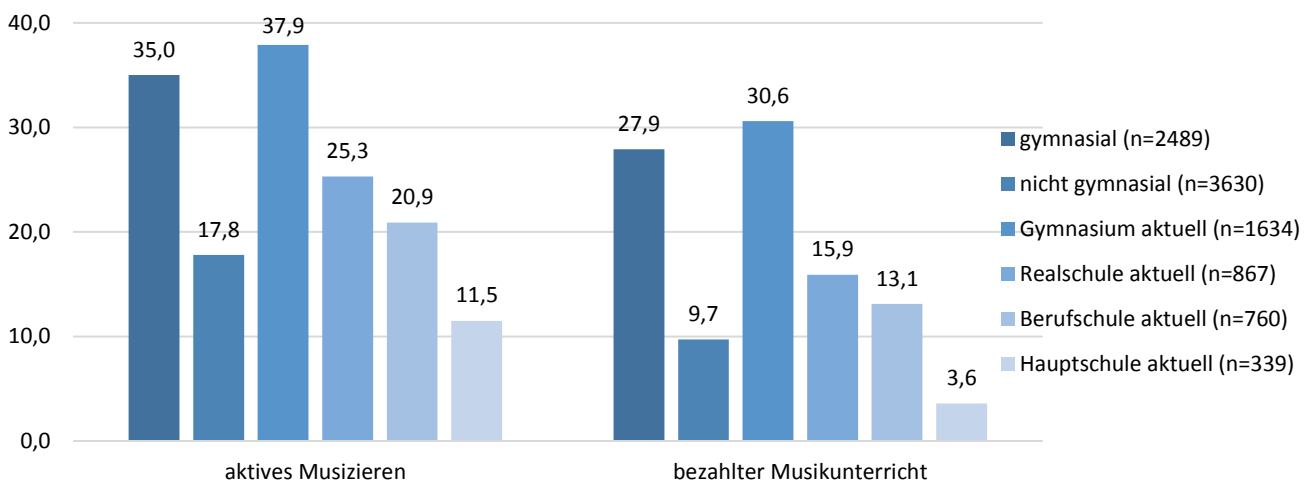


Abbildung 9: Aktives Musizieren und bezahlter Musikunterricht in Abhängigkeit von angestrebtem Schulabschluss und aktuell besuchter Schulform (% pro Subgruppe)

¹⁷ Um auch die Daten von 2001 bis 2006 einbeziehen zu können, wurde eine Variable aggregiert, die folgende Informationen miteinbezieht: Bereits erworbener Schulabschluss (Daten seit 2001, gymnasial oder nicht gymnasial), angestrebter Schulabschluss (gymnasial oder nicht gymnasial, Daten seit 2001) und aktuell besuchte Schulform (Daten seit 2006, gymnasial oder nicht gymnasial).

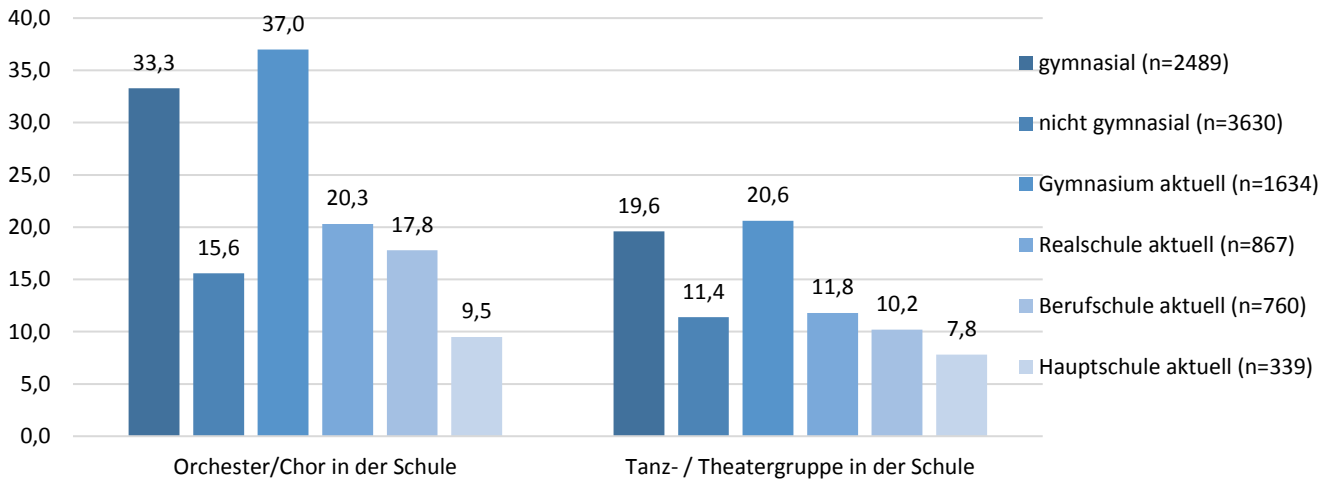


Abbildung 10: Musikalische und kulturelle Aktivitäten in der Schule in Abhängigkeit von angestrebtem Schulabschluss und aktuell besuchter Schulform (% pro Subgruppe)

Schaut man hier ebenfalls auf den Trend über die drei Zeitperioden¹⁸, ergibt sich vor allem für die nicht gymnasialen Schulformen eine Aufwärtsbewegung. Nahmen im ersten Zeitraum nach 2001 nur 11,8 Prozent an entsprechenden Angeboten teil, waren es fünf Jahre später bereits 17,2 Prozent und in der letzten Periode 18,3 Prozent. Dies könnte als Auswirkung der verstärkten Förderung kultureller Bildung in diesen Schulformen gedeutet werden, doch noch immer ist der Abstand zum Gymnasium groß.

4.6 Musikalische Praxen und Migrationshintergrund

Von besonderem Interesse sind die Daten hinsichtlich der Frage musikalischer Praxen von Jugendlichen aus migrantischen Milieus. Der SOEP-Fragebogen differenziert hier nicht weiter, obwohl inzwischen detailliertere Befunde zu unterschiedlichen Milieus und unterschiedlichen Herkunftsländern vorliegen.¹⁹ Immerhin lässt sich zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund einerseits und denen der ersten (direkter Migrationshintergrund) oder späterer Generationen (indirekter Migrationshintergrund) unterscheiden. Es sei aber angemerkt, dass selbst in seinem so umfangreichen Datensatz für bestimmte Subgruppen keine ausreichende Stichprobengröße vorliegt, um belastbare Aussagen zum Zusammenhang zwischen Herkunft und musikalischer Praxis zu treffen. Generell zeigt sich hier insofern ein uneinheitliches Bild, als beispielsweise keine linearen Tendenzen in Abhängigkeit vom Zeitpunkt der Einwanderung nach Deutschland o. ä. vorliegen.²⁰

Es ist aufgrund der Stichprobengröße nicht möglich, an dieser Stelle weiter zwischen Schulformeffekten oder solchen der Herkunftsfamilie o.Ä. zu differenzieren. In Kapitel 4.8 werden Hintergrundfaktoren jedoch im Zusammenspiel betrachtet. Verschiedene Randbedingungen seien aber genannt, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen könnten: Der vergleichsweise hohe Prozentsatz von musikalisch aktiven Jugendlichen mit indirektem Migrationshintergrund (25,7%) könnte mit typischen informellen Musikpraxen etwa in Saz-Ensembles zusammenhängen – Ähnliches hatte der Bildungsbericht 2012 nahegelegt. Dazu scheint der niedrigere Anteil bei Jugendlichen mit direktem Migrationshintergrund (16,6%) nicht zu passen (Abbildung 11). Soziale Aufwärtsbestrebungen bei Familien mit indirektem Migrationshintergrund könnten ebenfalls eine Rolle spielen, wobei hier die Herkunftsländer bestimmter Migrationswellen, etwa aus Osteuropa, interessant wären. Dazu würde der relativ geringe Abstand zwischen dieser Gruppe und denen ohne Migrationshintergrund passen.

¹⁸ Siehe auch Folie 35 im Chartbook: www.bertelsmann-stiftung.de/jugendstudie-musik-grafiken

¹⁹ Vor allem die SINUS-Studien liefern, wenn auch unter einem anderen Blickwinkel als dem der kulturellen Bildung, Informationen zu höchst unterschiedlichen Milieus, die erst noch auf die Befunde in dieser Analyse zu projizieren wären.

²⁰ Alle Grafiken zu den Ergebnissen hinsichtlich der Herkunft (direkter und indirekter Migrationsstatus) sind auf den Folien 22–26, 29 und 30 sowie auf den Folien 41 und 44 im Chartbook dargestellt.

Insgesamt aber wird deutlich, dass hier noch Forschungsbedarf besteht, speziell mit Blick auf musikalische Praxen Jugendlicher mit Migrationshintergrund, differenziert nach Herkunftsland und sozialem Status.

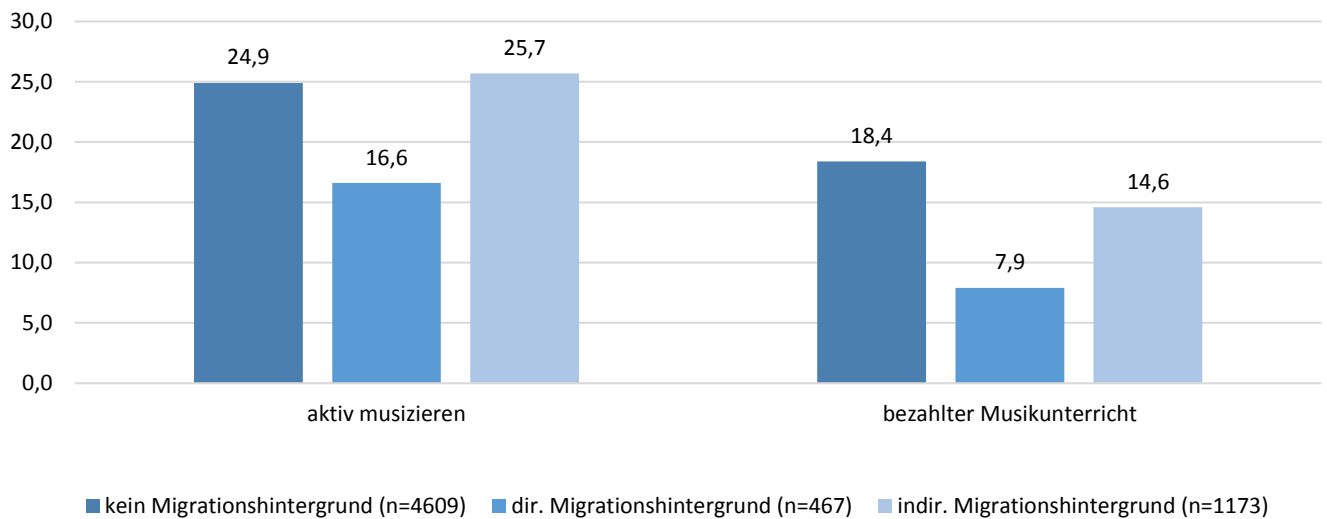


Abbildung 11: Aktives Musizieren und bezahlter Musikunterricht, unterschieden nach Migrationsstatus (% pro Subgruppe)

Aufgrund der geringen Fallzahlen wurden die Gruppen der Jugendlichen mit direktem und indirektem Migrationshintergrund für zwei weitere Analysen zusammengefasst, obwohl inhaltlich dagegen Einwände vorgebracht werden können. Um die Bedeutung der Kontexte des Musizierens (wie etwa der informellen Praxen) zu erfassen, wurde die Frage, mit wem oder mit welchem Ensemble überwiegend musiziert wird, ausgewertet. Es zeigt sich, dass Jugendliche ohne Migrationshintergrund deutlich häufiger in Chor oder Orchester spielen (24,7% vs. 12,2%). Da beide Ensembleformen eher auf ein herkömmliches Repertoire in einer westlichen Tradition verweisen, überrascht der Anteil nicht. Der höhere Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund in den Kategorien *Musikgruppen und Bands* bzw. *Sonstige* könnte die o.g. These zu den informellen Gruppen stützen, aber auch auf eine stärkere popularmusikalische Orientierung verweisen (Abbildung 12). Keine Erklärung lässt sich dagegen für den höheren Anteil in der Form *alleine oder mit Lehrer* finden. Da die Jugendlichen mit Migrationshintergrund seltener bezahlten Unterricht erhalten (s.o.), könnte man schließen, dass sie häufiger allein spielen. Ob sich dahinter autodidaktische Formen des Lernens verbergen, die es schon lange gibt, oder aber neue internetbasierte Formen des Lernens über Tutorials, bleibt ungeklärt.

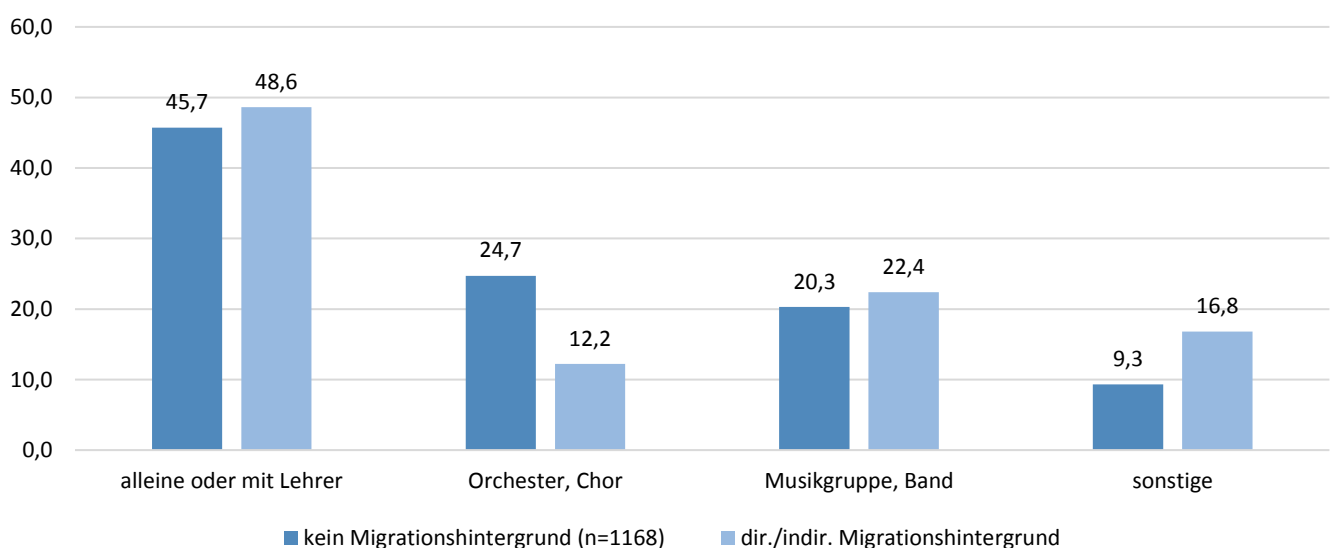


Abbildung 12: Kontexte des Musizierens, unterschieden nach Migrationsstatus (% pro Subgruppe)

Auch die weitere Aufschlüsselung der von den Jugendlichen angegebenen Genres, in denen sie musizieren, bringt wenig (Abbildung 13): Die Formulierung der drei Kategorien (*Klassik; Pop, Rock, Techno, Funk, Rap, Hip-Hop; sonstige Volks- und Unterhaltungsmusik*) ist unter testökonomischen Gesichtspunkten nachvollziehbar, aber angesichts der ausdifferenzierten Jugendszenen und Musikpräferenzen (Busch & Lehmann-Wermser, i. V.) unbefriedigend. Die These der möglichen stärkeren poplarmusikalischen Orientierung wird unterstützt, doch könnten dahinter auch Genres wie *arabesk* stehen, die in der Türkei aufgrund der speziellen Gesangstechnik und des musikalischen Materials (Skalen) sehr populär sind und kaum bruchlos der westlichen Poplarmusik zugeordnet werden können.

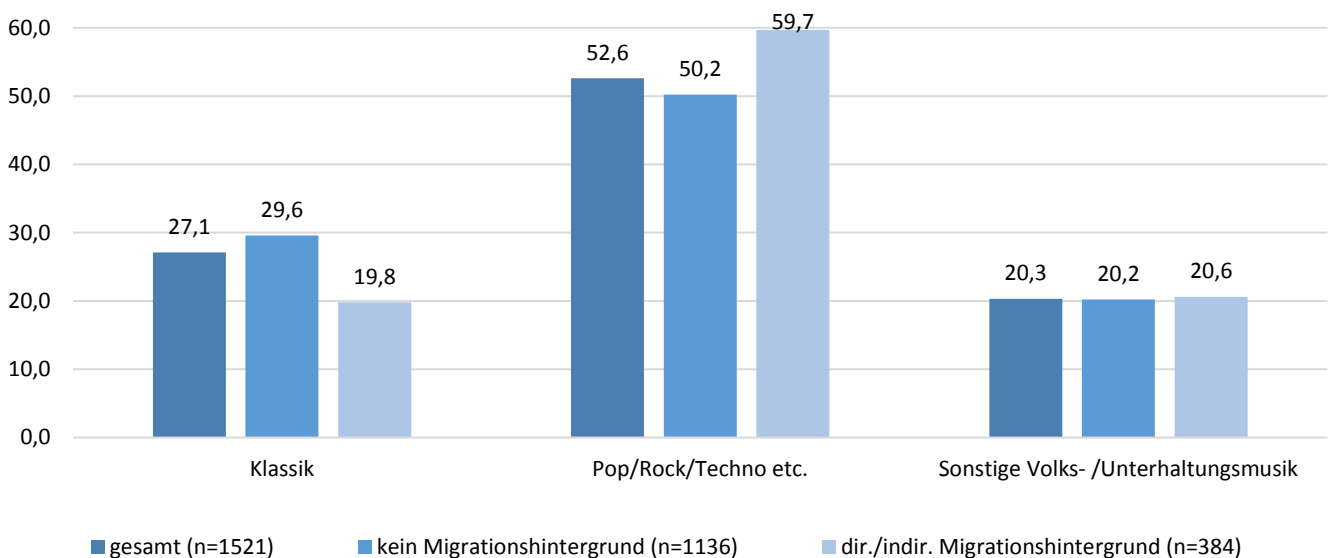


Abbildung 13: Hauptsächlich ausgeübte Musikart, unterschieden nach Migrationsstatus (% pro Subgruppe)

4.7 Intensität des musikalischen Engagements

Über das Alter, in dem die Jugendlichen begonnen haben, ein Instrument bzw. Gesang zu erlernen, können auch Aussagen zur Intensität des musikalischen Engagements gemacht werden. Dazu wurden in Anlehnung an Hille und Schupp (2014) vier Profile gebildet, die in Tabelle 2 und Abbildung 14 abgebildet sind. Verglichen werden Jugendliche, die musikalisch nicht aktiv sind (75,6%), mit

- Jugendlichen, die musikalisch aktiv sind, aber nie Unterricht hatten (7,5%),
- Jugendlichen, die aktiv sind, bezahlten Musikunterricht haben oder hatten und in einem Alter von bis zu 8 Jahren begonnen haben, Musik/Gesang zu lernen (10,3%) und
- Jugendlichen, die aktiv sind, bezahlten Unterricht haben oder hatten und später als mit 8 Jahren begonnen haben Musik/Gesang zu lernen (6,6%).

Es zeigt sich auch hier zunächst, dass der Anteil der nicht aktiven Jugendlichen kontinuierlich sinkt. Gleichzeitig steigt die Zahl derer, die angeben, bereits vor ihrem achten Lebensjahr mit dem Erlernen eines Instruments oder mit Gesang begonnen zu haben, um 4,0 Prozent. Dies untermauert die oben geäußerte Vermutung, dass sich besonders in den Kohorten ab 2006 bereits Auswirkungen musikalischer Bildungsprogramme in den Grundschulen, wie z. B. JeKi, niederschlagen könnten. Der Anteil der Jugendlichen, die später mit dem Erlernen eines Instruments oder mit Gesang beginnen, steigt weniger stark um 2,7 Prozent. Aber auch der Anteil der musikalisch Aktiven ohne Unterricht steigt um 3,1 Prozent. Hier ist wiederum auf die bereits erwähnten informellen Praxen zu verweisen. Es ist anzunehmen, dass das Internetportal Youtube, das seit 2005 existiert, einen wichtigen Faktor darstellt, ist es doch für viele Jugendliche eine der wichtigsten Plattformen für Musik und Online-Tutorials (Schorb 2012; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb 2016a).

	Profil 0		Profil 1		Profil 2		Profil 3	
	nicht aktiv		aktiv musizieren, kein bez. Musikunterricht		aktiv + bezahlter Musikunterricht ≤8 Jahre		aktiv + bezahlter Musikunterricht >8Jahre	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
alle Jahre	4.731	(75,6%)	469	(7,5%)	642	(10,3%)	413	(6,6%)
2001-2005	1.638	(81,2%)	118	(5,9%)	159	(7,9%)	103	(5,1%)
2006-2010	1.085	(72,4%)	123	(8,2%)	178	(11,9%)	112	(7,5%)
2011-2015	1.954	(71,3%)	247	(9,0%)	324	(11,9%)	214	(7,8%)

Tabelle. 2: Die vier Profile musikalischer Praxen im Jugendalter²¹

Aufschlussreich ist die Betrachtung des Anteils verschiedener Subgruppen an den einzelnen Profilen²². So finden sich im Profil der gar nicht Aktiven beispielsweise deutlich mehr Jugendliche, die einen nicht gymnasialen Schultyp besuchen bzw. einen nicht gymnasialen Abschluss erworben haben (64,8%), als in Profil 2 mit früh begonnenem Musikunterricht: Hier sind mit 72,7 Prozent mit Abstand mehr Jugendliche am Gymnasium zu finden. In Profil 1 sind anteilig mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund vertreten als in den anderen Profilen – ein Hinweis auf informelle Praxen in familiären Zusammenhängen. Dieser Zusammenhang wird immer wieder vermutet, kann aber hier wie an vielen anderen Stellen aufgrund der Datenlage nicht vertieft werden. Eine Untersuchung, die die Bedeutung bestimmter musikalischer Praxen (z. B. Instrumentalunterricht im Vergleich zu informellen Praxen) für unterschiedliche Migrantengruppen detailliert in den Blick nehmen würde, könnte nicht nur Aufschluss darüber geben, wie genau verschiedene Praxen ausgeübt werden oder auch ineinander übergehen, sondern auch über die Angebote, die im Bereich der kulturellen Bildung erforderlich wären, um ebenfalls jene Familien zu erreichen, für die zwar das Musizieren, aber nicht zwangsläufig das Erlernen eines Instruments in formalen Settings wichtig ist. Erwartungskonform ist hier wie an anderen Stellen der höhere Anteil der Mädchen im Profil der Jugendlichen, die besonders früh mit dem Unterricht begonnen haben und immer noch aktiv sind.

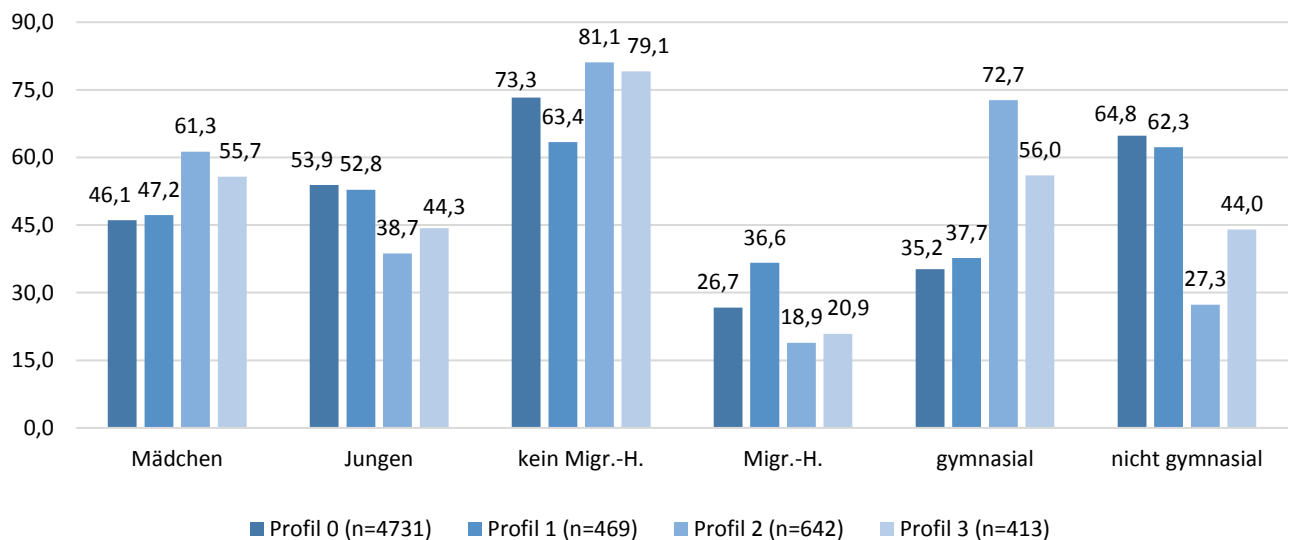


Abbildung 14: Verteilung der Subgruppen in den vier Profilen (% pro Profil)

²¹ Die Profile wurden gebildet aus einer Kombination der Frage 16 („aktiv Musizieren“), der Frage 20 („bezahlter Musikunterricht“) und der Frage 19 („Alter, in dem mit Musikunterricht begonnen wurde“) (vgl. Hille & Schupp 2014).

²² Grafiken zu den Profilen siehe auch Folien 37–41 im Chartbook

4.8 Einflussfaktoren im Modell

Nach der zunächst gesonderten Betrachtung der oben beschriebenen Einflussfaktoren sollen diese nun zusammenhängend in Regressionsmodellen untersucht werden.²³ Dazu wurden logistische Regressionsanalysen durchgeführt. In das Modell einbezogen wurden der soziale Hintergrund (Einkommen, Erziehungsstatus), die Herkunft (direkter und indirekter Migrationshintergrund), das kulturelle Kapital (Bildungsabschlüsse der Eltern), die aktuell besuchte Schulform bzw. der angestrebte oder erworbene Abschluss (gymnasial vs. nicht gymnasial), das Verhältnis zur Mutter²⁴ sowie das elterliche Unterstützungsverhalten. Die beiden letzten Faktoren sind insofern relevant, als besonders das langjährige Erlernen eines Instruments und die damit verbundenen musikalischen Praxen ohne die Unterstützung der Eltern deutlich schwieriger zu realisieren sind (Pape 2013).²⁵

Die einzelnen Faktoren wurden getestet hinsichtlich ihrer Vorhersagekraft für (1) das aktive Musizieren, (2) die Teilnahme an bezahltem Musikunterricht, die Beteiligung an schulischen Musikensembles sowie für (3) die Zugehörigkeit zu den vier Profilen, die im vorangegangenen Absatz beschrieben wurden. Die relevanten Einflussfaktoren werden hervorgehoben und diskutiert. Tabellen mit den Modellkoeffizienten (Odds Ratio) und den dazugehörigen p-Werten sind im Anhang zu finden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Modellen mit den abhängigen Variablen *aktiv musizieren* (Frage 16), *bezahlter Musikunterricht* (Frage 18) sowie *Zugehörigkeit zu Profil 2* und *Profil 3* berichtet, da diese Modelle eine mindestens akzeptable Passung mit den Daten vorweisen.²⁶

(1) Welche Faktoren beeinflussen das musikalische Aktivsein?

Das Haushaltseinkommen erweist sich im Gesamtmodell nicht als signifikanter Einflussfaktor für musikalische Aktivitäten im Allgemeinen (Frage 16). Als signifikant erweist sich der direkte Migrationshintergrund mit einer Odds Ratio von 0,32^{***}. Dies bedeutet, dass Jugendliche ohne Migrationshintergrund dreimal wahrscheinlicher musikalisch aktiv sind als Jugendliche mit direktem Migrationshintergrund. Es ist jedoch auch hier auf die oben bereits dargestellte Problematik hinzuweisen, dass hier vergleichsweise wenige Fälle in die Analyse mit einbezogen werden. Ebenso wichtig sind die Bildungsabschlüsse der Eltern sowie der Besuch einer gymnasialen Schulform: Ein gymnasialer Abschluss der Mutter erhöht die Wahrscheinlichkeit, musikalisch aktiv zu sein, um ein Drittel (Odds Ratio=1,35^{**}), ein gymnasialer Abschluss des Vaters verdoppelt sie fast (Odds Ratio=1,95^{***}). Der Besuch einer gymnasialen Schulform wirkt sich ebenfalls positiv aus (Odds Ratio=1,78^{***}). Zu den Erwartungen passt auch, dass ein positives Verhältnis zur Mutter sich positiv auf das musikalische Aktivsein auswirkt (Odds Ratio=1,67^{**}).

(2) Welche Faktoren beeinflussen die Teilnahme am bezahlten Musikunterricht?

Im Gegensatz zum aktiven Musizieren insgesamt erweist sich die Teilnahme an bezahltem Musikunterricht deutlich als einkommensabhängig. In diesem Modell werden nur jene Jugendliche berücksichtigt, die angeben, aktuell zu musizieren.²⁷ Wenngleich bereits ein Einkommen von 15.000 bis 30.000 Euro einen Effekt hat (Odds Ratio=1,62^{*}), ist der Effekt des höchsten Einkommens deutlich stärker (Odds Ratio=2,60^{**}). Der Migrationshintergrund erweist sich in diesem Modell nicht als signifikanter Einflussfaktor. Stärker als zuvor fällt

²³ Vollständige Modelle siehe Anhang, Absatz 0. Die Logit-Modelle wurden mit Stata 12 berechnet.

²⁴ Das Verhältnis zur Mutter wird über eine Skala abgebildet, die den Mittelwert aus den Items der Frage 14, Seite 4 (Jugendfragebogen 2015), darstellt (MW=0,84; SD=0,23; Min=0, Max=1; Cronbachs α =0,83). Zur deskriptiven Statistik zu den Kontrollvariablen s. Modelle im Anhang.

²⁵ Es handelt sich bei dieser Darstellung um das finale Modell, das gegen verschiedene andere Modelle getestet wurde. So fließt beispielsweise der ISEI nicht in das Modell mit ein, da es dadurch zu einer eklatanten Verringerung der Fallzahl käme und der ISEI zudem im Gesamtmodell keine Vorhersagekraft hatte.

²⁶ Als Indikator für den Modellfit wird Faddens Pseudo-R² herangezogen: Werte ab 0,1 gelten als akzeptabel, Werte ab 0,2 als gut.

²⁷ Der Vergleich mit allen nicht aktiven Jugendlichen wäre insofern ungünstig, als in dieser Gruppe sehr wahrscheinlich auch Jugendliche sind, die früher bezahlten Musikunterricht hatten, dies aber aufgrund der Fragebogengestaltung nicht angeben konnten.

hier die besuchte Schulform (Odds Ratio=2,02^{***}) ins Gewicht, ebenso wie das Verhältnis zur Mutter, das den stärksten Einfluss hat (Odds Ratio=3,88^{***}).

(3) Welche Faktoren fördern einen frühzeitigen Beginn und eine langfristige Beteiligung an musikalische Praxen?

Diese Frage kann mithilfe der abhängigen Variable *Zugehörigkeit zu Profil 2* (musikalisch aktiv + bezahlter Unterricht + Beginn mit bis zu acht Jahren) untersucht werden. Auch hier erweist sich die Zugehörigkeit zur höchsten Einkommensgruppe als signifikant (Odds Ratio=1,69^{*}). Das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes hingegen ist nicht förderlich (Odds Ratio_{direkt}=0,24^{***}, Odds Ratio_{indirekt}=0,64). Dies bedeutet, dass Jugendliche ohne Migrationshintergrund viermal wahrscheinlicher als Jugendliche mit direktem und 1,5-mal wahrscheinlicher als Jugendliche mit indirektem Migrationshintergrund in diesem Profil eingeordnet werden. Damit zusammenhängend sind auch die Bildungsabschlüsse signifikant, doch wirkt sich hier die besuchte Schulform mit Odds Ratio=2,98^{***} deutlich stärker aus als die Abschlüsse von Mutter (Odds Ratio=1,64^{**}) und Vater (Odds Ratio=2,14^{***}). Während das Verhältnis zur Mutter auch hier einen starken Prädiktor darstellt (Odds Ratio=2,48^{*}), fallen die anderen drei Indikatoren des elterlichen Unterstützungsverhaltens nicht ins Gewicht.

Hinsichtlich der Zugehörigkeit zu Profil 3 kann beobachtet werden, dass das Einkommen keine Rolle mehr spielt, während der Migrationshintergrund (direkt und indirekt) hier ebenso signifikant negative Effekte hat. Einen förderlichen Einfluss darauf, dass auch mit mehr als acht Jahren noch das Erlernen eines Instruments oder mit Gesang begonnen wird, haben der Abschluss des Vaters (Odds Ratio=2,65^{***}), die besuchte Schulform (Odds Ratio=1,49^{*}), das Verhältnis zur Mutter (Odds Ratio=3,55^{*}) und das Bemühen der eigenen Eltern sowie die Leistung der Jugendlichen (Odds Ratio=1,60^{**}).

Im Gesamtbild erweisen sich also der Bildungshintergrund (kulturelles Kapital), das Einkommen und die Herkunft als signifikante Einflussfaktoren für die musikalische Praxis. Da diese drei Faktoren oft zusammenhängen, kann hier erneut festgestellt werden, dass musikalische Bildung und Teilhabe auch im Jugendalter nicht allen gleichermaßen offenstehen.

Hinsichtlich der besuchten Schulform bleibt zu ermitteln, ob die Gymnasien schlicht mehr und umfangreichere Angebote bereithalten und in anderen Schulen eine Unterversorgung vorliegt oder ob an nicht gymnasialen Schulen das Interesse an Musik geringer ist. Das große Interesse aller Jugendlichen an Musik sowie die Zahlen, die aus den JIM-Studien zum musikbezogenen Umgang mit digitalen Medien vorliegen, lassen eher darauf schließen, dass die Problematik in der Angebotsstruktur begründet liegt, die viele Kinder bzw. Jugendliche nur wenig oder gar nicht anspricht.

4.9 Musikalische Praxen und das Persönlichkeitsmerkmal Offenheit

Das Sozio-oekonomische Panel erhebt seit 2006 auch die Persönlichkeitsmerkmale *Offenheit für Erfahrungen*, *Extraversion*, *Neurotizismus*, *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit* mithilfe einer Kurzversion des Big-Five-Inventars (BFI-S, vgl. Gerlitz & Schupp 2005). Im Kontext der Forschung zur Teilhabe an Musikkultur und der Präferenzforschung wird nicht selten danach gefragt, ob musikalische Praxen auch auf diese Persönlichkeitsmerkmale zurückzuführen sind. Insbesondere das Merkmal *Offenheit für Erfahrungen* hat dabei viel Aufmerksamkeit erfahren (Kraaykamp & van Eijck 2005; Kröner et al. 2008; Fritzsche, Kröner & Pfeiffer 2011; Kröner 2013; Kröner et al. 2012; Hille und Schupp 2014).

Die Frage, ob sich musikalische Praxen insgesamt oder bestimmte – z. B. eher hochkulturelle – Aktivitäten auf das Persönlichkeitsmerkmal Offenheit zurückführen lassen, spielte auch in der vorliegenden Studie eine Rolle. So steht Offenheit in einem signifikanten Zusammenhang mit dem aktiven Musizieren (Odds Ratio=1,51^{***}, n=4.155), mit der Teilnahme an bezahltem Musikunterricht (Odds Ratio=1,48^{***}, n=4.155), mit der Teilnahme an

Theater-/Tanzgruppen in der Schule (Odds Ratio=1,62**) sowie mit der Teilnahme an einem Chor bzw. Orchester in der Schule (Odds Ratio=1,52***, n=4.155). Offenheit steht zudem in einem Zusammenhang mit jedem der vier oben (4.7) definierten Profile. Der stärkste Zusammenhang besteht mit der Zugehörigkeit zu Profil 2 (musikalisch aktiv und bezahlter Musikunterricht, Beginn mit bis zu acht Jahren; Odds Ratio=1,45***, n=4.155), der geringste Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu Profil 1 (musikalisch aktiv ohne Unterricht; Odds Ratio=1,30**, n=4.155).²⁸

5 Diskussion

Musikalische Praxen sind auch für Jugendliche sozial nur in ungleicher Weise zugänglich. Damit reihen sie sich als Teil einer umfassenden Bildung in umfangreichere Prozesse bei Kindern und Jugendlichen ein. Das ist verschiedentlich beschrieben und als Defizit des deutschen Bildungssystems identifiziert worden. Seit den PISA-Veröffentlichungen ist dokumentiert, wie stark sich Herkunftsunterschiede auf Leistungsergebnisse auswirken (Bos, Stubbe & Buddeberg 2010), die neben schichtspezifischen Effekten auch solche des Geschlechts und der Herkunftskultur umfassen (Dresel, Steuer & Berner 2010). Auch, dass Schule diese Unterschiede nicht kompensiert, sondern in Teilen sogar verstärkt, ist prinzipiell bereits vor 20 Jahren beschrieben worden (z. B. Lehmann et al. 2011). Die Tatsache jedenfalls, dass auf jeden Hauptschüler mit bezahltem Musikunterricht knapp neun Gymnasiasten kommen, die bezahlten Musikunterricht erhalten, dokumentiert ein strukturelles Problem.

Musik wird im öffentlichen Diskurs eine verbindende Wirkung zugeschrieben, wenn etwa im Kontext der Flüchtlingsintegration festgestellt wird: „Musik ist besonders geeignet, um integrativ und sozial zu wirken“ (Center for World Music 2015). Es sei unbenommen, dass Musikprojekte das Potenzial haben, integrativ zu wirken – gleichwohl ist festzuhalten, dass dieses Potenzial nicht allen in gleicher Weise zugänglich ist und dass es offensichtlich nicht per se wirkt.

Zugleich zeigen die Daten, dass die Bedingungen des Schulsystems nicht die einzige Ursache für die Unterschiede sein können. Musikalische Bildungsprozesse als Voraussetzung und zugleich Ergebnis musikalischer Praxen werden von sehr unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. In dieser Analyse sind auf der Basis der SOEP-Daten Effekte des Angebots (an unterschiedlichen Schulformen), des Migrationshintergrunds, der in der Familie vorhandenen Ressourcen und der dort vorhandenen Bildungsabschlüsse untersucht worden.

Nicht möglich ist es allerdings, die Qualität der Angebote näher zu untersuchen, die sicherlich auch einen wichtigen Faktor für die Gewinnung von Kindern und Jugendlichen für musikalische Aktivitäten und für die Entwicklung eines langfristigen Interesses an diesen darstellt. Auch Veränderungen, die sich aus der individuellen Biographie und im Längsschnitt aus veränderten Kontexten oder aus gesellschaftlichen Entwicklungen wie der Bildungsexpansion ergeben, lassen sich trotz des Umfangs der Stichprobe nicht näher beschreiben. Mithilfe des Jugenddatensatzes sind zunächst einmal nur Querschnittsanalysen möglich. Auf der Basis deutlich umfangreicherer Analysen ließe das SOEP unter Umständen jedoch auch längsschnittliche Analysen von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter zu. Lediglich die dargestellten Trendanalysen lassen mögliche Entwicklungen und Zusammenhänge auch über die Zeit erahnen.

Möglicherweise ist es hier hilfreich, insbesondere auf soziologische Konzepte zurückzugreifen. Boudon (1974) hatte bereits auf Primär- und Sekundäreffekte („Komponenten“) im Bildungssystem hingewiesen:

One component is related mainly to the cultural effects of the stratification system. The other introduces the assumption that even with other factors being equal, people will make different

²⁸ Die Ergebnisse in diesem Abschnitt zum Zusammenhang musikalischer Aktivitäten mit dem Persönlichkeitsmerkmal Offenheit basieren auf Einzelregressionen. Das Merkmal Offenheit wurde nicht in den in 4.8 dargestellten Modellen zum sozialen Hintergrund mitgetestet, da aufgrund der zitierten Literatur davon ausgegangen werden kann, dass weitere Faktoren wie Offenheit der Eltern, Freunde und deren Einstellungen, die eigene Affinität zu Musik sowie die Bedeutung von Musik im Elternhaus mit dem Merkmal Offenheit zusammenspielen. Dies kann aufgrund der im SOEP vorliegenden Daten nicht genauer nachgezeichnet werden.

choices according to their position in the stratification system. In other words, it is assumed (1) that people behave rationally in the economic sense of this concept (i.e., they attempt to maximize the utility of their decisions), but that (2) they also behave within decisional fields whose parameters are a function of their position in the stratification system" (Boudon 1974, 36).

Damit verweist Boudon auf subjektiv rationale Argumente, die bei den Entscheidungen über die Teilnahme an Angeboten kultureller Aktivitäten eine Rolle spielen könnten. Statussicherung mag in diesem Sinne eine Rolle spielen, wie Bude (2011) nahelegt. Allerdings mögen auch andere Phänomene wichtig sein, die etwa mit dem Begriff des kulturellen Kapitals erfasst werden (vgl. Bourdieu 1994). Allerdings ist nicht unumstritten, welche Bedeutung die Theorie Bourdieus noch hat. Einerseits können Phänomene beschrieben werden, die für eine Ablösung oder zumindest radikale Überarbeitung des Mechanismus bei Bourdieu sprechen (vgl. Prior 2011, 2015), andererseits gibt es immer noch Hinweise auf den Fortbestand distinktiver Praktiken (Lareau und Cox 2011; Lareau & Weininger 2003), die sich gut mit Bourdieus Theorie erklären lassen. Wie genau die Ungleichheit in den musikalischen Praxen entsteht, was sie befördert oder ausgleichen hilft, lässt sich daher nicht endgültig erklären.

6 Ausblick

Nach der Analyse des SOEP-Datensatzes werden zwei Felder mit Handlungsbedarf deutlich: die Formulierung und Bearbeitung von Forschungsdesideraten und die Orientierungen für zukünftige Programme musikalischer Bildung.

Die vorgelegte Studie kann zeigen, *welche* musikalischen Praxen 17-Jährige verfolgen, nicht aber *warum*. Ein neuerer Ansatz zum Verständnis kultureller Teilhabe, der kulturelle und spezifisch musikalische Bildung im Zusammenhang mit Teilhabegerechtigkeit zu individuellen Zielen und Vorstellungen in Beziehung setzt (Krupp-Schleußner 2016), lenkt beispielsweise den Blick auf die Einbettung musikalischer Praxen in umfassendere Kontexte. Für den Medienkonsum wurde das, wie eingangs dargestellt, auch in der hier beleuchteten Statuspassage bereits untersucht, für die aktive musikalische Praxis in Deutschland jedoch nicht. Auch im europäischen Kontext liegen nur wenige qualitative Studien dazu vor (Pitts 2009, 2012; Smilde 2008, 2009). Gerade im Hinblick auf musikalische Praxen in dieser Lebensspanne sind Motivationen und Funktionen musikalischer Aktivitäten aber interessante Fragen.

Insgesamt ist für die tiefergehende Untersuchung musikalischer Praxen im Jugendalter ein spezifischerer Datensatz notwendig, der weitaus umfassender nach den musikalischen Praxen und nach der Entwicklung über die Lebensspanne fragt. Ein solcher Datensatz, der neben den Informationen der Jugendlichen selbst auch die notwendigen Hintergrundinformationen zu Herkunft, Status und Elternhaus umfasst, liegt bislang nicht vor. Um die langfristigen Effekte musikalischer Bildungsangebote sowohl auf die eigene musikalische Entwicklung als auch auf außermusikalische Entwicklungsbereiche zu untersuchen, ist dies aber unabdingbar.

Hier wurde mit einem gepoolten Querschnittsdatsatz gearbeitet, der 15 Jahrgänge umfasst. Dies bringt mit sich, dass soziale und kulturelle Veränderungen über die Zeit zu einem abweichenden Antwortverhalten führen könnten. Auch aus diesem Grund ist das unterschiedliche Verständnis der Fragen zum *Musikmachen in der Freizeit* (Frage 15) und zum *aktiven Musizieren* auf einem Instrument oder mit Gesang (Frage 16) nicht aufzuklären. Durch die Filterführung im Fragebogen entsteht zudem eine Informationslücke: Zum bezahlten Musikunterricht werden nur die Jugendlichen befragt, die zum Zeitpunkt der Befragung aktiv musizieren. Es wäre aber gerade interessant zu untersuchen, welche Jugendlichen früher einmal bezahlten Unterricht hatten und heute nicht mehr aktiv sind. Die beiden Fragen nach der Teilnahme an kulturellen Angeboten in der Schule sind ebenfalls ungünstig gruppiert: So sind das Tanzen und die Teilnahme an einer Theatergruppe in einer Frage zusammengefasst, wenngleich das Theater keine musikalische Praxis im direkten Begriffsverständnis darstellt. Die Zusammenfassung von Chor und Orchester ist ebenfalls kritisch, da die Zugangshürde für einen Schulchor

weitaus niedriger ist als für ein Schulorchester. Andere Ensembles wie Band, BigBand, Percussion, Musicalgruppe werden hier höchstens implizit angesprochen. Hier müsste auch deutlicher untersucht werden, welche Jugendlichen letztlich in den Genuss schulischer Bildungsangebote im Bereich Musik gekommen sind (*Jedem Kind ein Instrument*, Musikklassen).

Ein genaueres Verständnis musikalischer Praxen in Familien mit Migrationshintergrund ist auf der Basis dieses Datensatzes nicht möglich. Auch das bezeichnet ein Forschungsdesiderat. „Migrationshintergrund“ ist ja erst einmal nur ein formales Merkmal, hinter dem sich höchst unterschiedliche Milieus verbergen, die sich eben auch durch unterschiedliche musikalische Praxen auszeichnen. Diese dürften durch die Einbettung in je unterschiedliche Milieus, durch Biographien, Bildungs- und Assimilationsaspirationen und natürlich auch die unterschiedliche Nutzung von Ressourcen geprägt sein. Komplexe Fragen etwa nach kultureller Identität spielen dabei eine Rolle, doch fehlt uns grundlegendes Wissen über das Zusammenspiel der vielen Faktoren.

Unklar bleibt letztlich auch, welche Mechanismen in den Herkunftsfamilien der Jugendlichen musikalische Bildungs- und Teilhabeprozesse angestoßen haben. Für die Altersgruppe der 17-Jährigen ist davon auszugehen, dass sie die Entscheidungen über musikalische Praxen relativ autonom fällen. Doch zeigen die Befunde zum Beginn des Instrumentalunterrichts (siehe 4.2), dass zumindest ein Teil der Weichen sehr viel früher in einer Zeit viel geringerer Eigenständigkeit gestellt worden ist. Insofern wäre es interessant, mehr darüber zu wissen, was Erziehungsberechtigte motiviert, musikalische Aktivitäten zu initiieren oder zumindest zu fördern. Auch hierzu sind die bisherigen Befunde insofern uneinheitlich, als elterliche Unterstützung eine wichtige Rolle spielt (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser 2016), sie aber offensichtlich auch Veränderungen unterliegt (vgl. z. B. Busch & Kranefeld 2012). Zudem gibt es offenbar soziale (Bude 2011) und kulturelle Unterschiede (Upitis et al. 2016), die eine genauere Erforschung dieses Faktors unter Beachtung sozialer und kultureller Faktoren nahelegen.

Daran knüpft eine weitere Überlegung an. Aus der hier vorgelegten Analyse ergeben sich Anregungen für den Bereich der Programmgestaltung, also das, was in der angloamerikanischen Literatur derzeit unter dem Stichwort „policy“ stark diskutiert wird. Die bisherige Maxime, sozial gezielte Programme zu gestalten (Lehmann-Wermser 2013), ist angesichts der sozialen Disparitäten sinnvoll. Spezielle Angebote etwa für Grundschulen in strukturschwachen Stadtbezirken, wie im Hamburger JeKi-Programm, sind sicher notwendig. Allerdings ist zu vermuten, dass die Elternarbeit dabei ungleich mehr Aufmerksamkeit erfahren müsste. Diese Annahme wird durch internationale Studien gestützt (Creech 2010) und auch wenn kulturelle Unterschiede die Übertragung nicht einfach gestalten würden: Praktische Modelle liegen bereits vor (Ilari 2017).

7 Literatur

- Abel-Struth, S. (1985). *Grundriß der Musikpädagogik*. Neue aktualisierte Ausgabe 2005. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). *Bildung in Deutschland 2012*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Behrens, P., & Rathgeb, T. (2013). mini-KIM. Kleinkinder und Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2012/miniKIM_Studie_2012.pdf
- Bos, W., Stubbe, T. C., & Buddeberg, M. (2010). Gibt es eine armutsbedingte Bildungsbenachteiligung? Die Operationalisierung verschiedener Indikatoren der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern in der empirischen Bildungsforschung. In: D. H. Rost (Hrsg.), *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung*. 165–210. Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education; Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York u. a.: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1994). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bude, H. (2011). *Bildungsparadoxie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Busch, T., & Kranefeld, U. (2012). Teilhabegerechtigkeit oder ungleiche Chancen: Wer verlässt das Programm „Jedem Kind sein Instrument“? In: T. Greuel & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musik im Diskurs: Vol. 25. Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung. [GMP-Symposium „Soziale Inklusion“]* 145–158. Aachen: Shaker.
- Busch, V., & Lehmann-Wermser, A. (i. V.). Musikalische Lebenswelten und Kulturelle Teilhabe. In: R. Kopiez & A. C. Lehmann (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research* 12(1), 13–32. <https://doi.org/10.1080/14613800903569237>
- Deutscher Musikrat (2012). *Musikalische Bildung in Deutschland: Ein Thema in 16 Variationen*. Berlin. www.miz.org/artikel/2012_DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung.pdf
- Dresel, M., Steuer, G., & Berner, V.-D. (2010). Zum Zusammenhang von Geschlecht, kultureller Herkunft und sozialer Herkunft mit Lernen und Leistung im Kontext von Schule und Unterricht. In: J. Hagedorn & L. Herwartz-Emden (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung: Festschrift für Leonie Herwartz-Emden*. 333–349. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92108-2_17.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T., & Rathgeb, T. (2016a). *JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T., & Rathgeb, T. (2016b). *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest.
- Frith, S. (1999). Musik und Identität. In: J. Engelmann (Hrsg.), *Die kleinen Unterschiede. Der cultural studies-reader*. Frankfurt am Main: Campus.
- Fritzsche, E. S., Kröner, S., & Pfeiffer, W. (2011). Chorknaben und andere Gymnasiasten – Determinanten musikalischer Aktivitäten an Gymnasien mit unterschiedlichen Schulprofilen. *Journal for Educational Research Online* 3(2), 94–118.
- Ganzeboom, H. B. G. (2010). A New International Socio-Economic Index [ISEI] of Occupational Status for the International Standard Classification of Occupation 2008 [ISCO-08] Constructed with Data from the ISSP 2002-2007; with an Analysis of Quality of Occupational Measurement in ISSP. Paper presented at Annual Conference of International Social Survey Programme, Lisbon.
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2014). Warum die Künste nichts tun: Auf dem Weg zu einer neuen Vision für die kulturelle Produktion in der Bildung. In: G. Hamer (Hrsg.), *Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte*. 52–86. München: kopaed.
- Gembris, H. (2005). Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In: H. de La Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft Bd. 3*. 394–456. Laaber: Laaber.
- Gerlitz, J.-Y., & Schupp, J. (2005). Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP. Dokumentation der Instrumentenentwicklung BFI-S auf der Basis des SOEP-Pretests 2005. *DIW Research Notes* (4). www.diw.de/sixcms/detail.php?id=diw_02.c.231308.de
- Hille, A., & Schupp, J. (2014). How learning a musical instrument affects the development of skills. *Economics of Education Review* 44, 56–82. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.10.007>
- Hoffmann, D. (2015). Musik und informelles Lernen. In: T. Burger, M. Haring & M. D. Witte (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. 546–560. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ilari, B. (2017). Musical Parenting and Music Education: Integrating Research and Practice. *Update: Applications of Research in Music Education* 44(1). <https://doi.org/10.1177/8755123317717053>
- Kalapos, S. (2001). Die Musik und die Sprache als Elemente einer Identitätskonstruktion: Ein Fallbeispiel aus Istrien. In: G. Probst-Effah (Hrsg.), *Musik kennt keine Grenzen. Musikalische Volkskultur im Spannungsfeld von Fremden und Eigenem*. Essen: Die Blaue Eule.
- Knigge, J. (2007). *Intelligenzsteigerung und gute Schulleistungen durch Musikerziehung: Die Bastian-Studie im öffentlichen Diskurs*. Saarbrücken: VDM. http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2981668&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Knigge, J., & Lehmann-Wermser, A. (2008). Bildungsstandards für das Fach Musik – eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Sonderband 2008. 60–98.
- Kraaykamp, G., & van Eijck, K. (2005). Personality, media preferences, and cultural participation. *Personality and Individual Differences* 38(7), 1675–1688. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.11.002>

- Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft* 16(S3), 233–256. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0432-y>
- Kröner, S., Lüdtke, O., Maaz, K., Trautwein, U., Koller, O., & Köller, O. (2008). Wer geht ins Theater? Künstlerisches Interesse und Offenheit für Erfahrung als Prädiktoren für Veränderungen kultureller Partizipation in der Emerging Adulthood. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 40(2), 100–110. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.2.100>
- Kröner, S., Vock, M., Robitzsch, A., & Köller, O. (2012). Highbrow cultural activities, social background, and openness in lower-secondary level students. *Journal for Educational Research Online* 4(2), 3–28.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach. Perspektiven musikpädagogischer Forschung: Vol. 4.* Münster: Waxmann.
- Krupp-Schleußner, V., & Lehmann-Wermser, A. (2016). An instrument for every child: A study on long-term effects of extended music education in German primary schools. *Music Education Research*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249361>
- Lareau, A., & Cox, A. (2011). Social Class and the Transition to Adulthood: Differences in Parents' Interactions with Institutions. In: M. J. Carlson & P. England (Hrsg.), *Studies in social inequality. Social class and changing families in an unequal America*. 134–164. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Lareau, A., & Weininger, E. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society* 32(5/6), 567–606. https://campus.fsu.edu/bbcswebdav/institution/academic/social_sciences/sociology/Reading%20Lists/Stratification%20%28Gender%2C%20Race%2C%20and%20Class%29%20Copies%20of%20Articles%20from%202009/Lareau-TheorySociety-2003.pdf
- Lehmann, R., Peek, R., Gänsfuß, R., & Husfeldt, V. (2011). *LAU – Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung: Klassenstufe 5, 7 und 9. HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen: Bd. 8.* Münster u. a.: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A. (2013). Music Education in Germany: On Politics and Rhetoric. *Arts Education Policy Review* 114(3), 126–134.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S., & Ritter, B. (Hrsg.) (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Studien zur ganztägigen Bildung.* Weinheim u. a.: Juventa.
- Lehmann-Wermser, A., Schwippert, K., & Busch, V. (Hrsg.) (i.V.). *Wirkungen langfristiger musikalischer Angebote.* Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Schwippert, K., Busch, V., & Nonte, S. (Hrsg.) (2014). *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule: Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht.* Münster u. a.: Waxmann.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (2002). *Musical Identities.* Oxford: Oxford University Press.
- Müller, R. (2000). Musikalische Sozialisation und Identität: Ergebnisse einer computergestützten Befragung mit dem klingenden Fragebogen. In: M. von Schoenebeck (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung. Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive.* 57–74. Essen: Die Blaue Eule.
- Pape, W. (2013). Familiäre musikalische Sozialisation. In: R. Heyer, S. Wachs & C. Palentien (Hrsg.), *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation.* 219–248. Wiesbaden: Springer.
- Pitts, S. (2007). Music beyond school: learning through participation. In: L. Bresler (Hrsg.), *International Handbook of Research in Arts Education.* 759–772.
- Pitts, S. (2009). Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education* 26(3), 241–256.
- Pitts, S. (2012). *Chances and choices: Exploring the impact of music education.* New York: Oxford University Press.
- Prior, N. (2011). Critique and Renewal in the Sociology of Music: Bourdieu and Beyond. *Cultural Sociology* 5(1), 121–138. <https://doi.org/10.1177/1749975510389723>
- Prior, N. (2015). Bourdieu and beyond. In: J. Shepherd & K. Devine (Hrsg.), *The Routledge reader on the sociology of music.* 349–358. New York, NY, Abingdon, Oxon: Routledge.

- Rammstedt, B., & John, O. P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K): Entwicklung und validierung eines ökonomischen inventars zur erfassung der fünf faktoren der persönlichkei. *Diagnostica*, 51(4), 195–206. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.195>
- Rathgeb, T., & Behrens, P. (2012). Familie, Interaktion & Medien: Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Retrieved from www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/FIM/2011/Studie/FIM2011.pdf
- Rauscher, F., Shaw, G., & Ky, K. (1993). Mozart and Spatial Reasoning. *Nature* (365), 611.
- Rauscher, F., Shaw, G., & Ky, K. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Nature* (185), 44–47. DOI: 10.1038/365611a0
- Rittelmeyer, C. (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Schorb, B. (2012). Klangraum Internet. Report des Forschungsprojektes Medienkonvergenz Monitoring. Universität Leipzig.
- Schumacher, R. (Hrsg.) (2007). *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*. BMBF: Berlin.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015). *Jugend 2015: 17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Smilde, R. (2008). *Musicians as Lifelong Learners: Discovery through Biography: 32 biographies*. Delft: Eburon.
- Smilde, R. (2009). *Musicians as Lifelong Learners: Discovery through Biography*. Delft: Eburon.
- Uptis, R., Abrami, P. C., Brook, J., & King, M. (2016). Parental involvement in children's independent music lessons. *Music Education Research* 19(1), 74–98. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1202220>
- Wagner, G. G., Frick, J. R., & Schupp, J. (2007). The German Socio-Economic Panel Study (SOEP) – Scope, Evolution and Enhancements. *Schmollers Jahrbuch* 127. 161–191.
- Zeijl, E., Poel, M. Y. A. H. te, Du Bois-Reymond, M., Ravesloot, J., & Meulman, J. J. (2000). The role of parents and peers in the leisure activities of young adolescents. *Journal of Leisure Research* 32, 281–302.

Internetquellen:

BMBF: Forschungsprofil zum JeKi-Programm. Überblick zum Forschungsschwerpunkt: www.jeki-forschungsprogramm.de/

Center for World Music der Stiftungsuniversität Hildesheim / Informationsdienst Wissenschaft (2015): <https://idw-online.de/de/news?print=1&id=640147>

SINUS: Informationen zu den SINUS Milieu-Studien: www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-migrantenmilieus/

SINUS: Zwischenbericht zur Studie 2016:

www.vhw.de/fileadmin/user_upload/06_forschung/Gesellschaftliche_Vielfalt/Zwischenbericht_Migranten-Lebenswelten_in_Deutschland_2016.pdf

Weitere Informationen zur Studie:

Chartbook:

www.bertelsmann-stiftung.de/jugendstudie-musik-grafiken

Kurzbericht:

www.bertelsmann-stiftung.de/jugendstudie-musik-kurzbericht

8 Anhang

Vollständige Modelle zu Kapitel 4.8

	musikalisch aktiv		bezahlter Unterricht*	
	Odds Ratio	p	Odds Ratio	p
Einkommen Gruppe 2	1,13	0,32	1,62	0,04
Einkommen Gruppe 3	1,39	0,06	2,60	0,01
beide Eltern zu Hause	1,01	0,95	1,07	0,74
direkter Migrationshintergrund	0,32	0,00	0,48	0,07
indirekter Migrationshintergrund	0,83	0,20	0,47	0,01
Mutter Gymnasialabschluss	1,35	0,01	1,07	0,76
Vater Gymnasialabschluss	1,95	0,00	1,54	0,05
eigene Schulform gymnasial	1,78	0,00	2,02	0,00
Verhältnis zur Mutter**	1,67	0,04	3,88	0,00
ElternUnt1	0,95	0,71	1,33	0,26
ElternUnt2	1,16	0,14	0,48	0,46
ElternUnt3	1,09	0,49	1,26	0,25
Konstante	0,11	0,00	0,27	0,00
Modellgüte				
N / Pseudo R²	4.922 / 0,07		1.399 / 0,11	

Anmerkungen: *ElternUnt1=Eltern unterstützen beim Lernen; ElternUnt2=Probleme mit Eltern wg. Schulleistungen; ElternUnt3=Eltern kümmern sich um Leistungen / **Verhältnis zur Mutter: Mittelwert aus den Items der Frage 14, Fragebogen, Seite 4

Tabelle 3: Modellkoeffizienten der logistischen Regressionsanalysen (musikalisch aktiv und bezahlter Musikunterricht)

	Zugehörigkeit zu Profil 2		Zugehörigkeit zu Profil 3	
	Odds Ratio	p	Odds Ratio	p
Einkommen Gruppe 2	1,09	0,65	1,51	0,08
Einkommen Gruppe 3	1,69	0,04	1,45	0,25
beide Eltern zu Hause	0,95	0,75	1,07	0,75
direkter Migrationshintergrund	0,24	0,00	0,28	0,00
indirekter Migrationshintergrund	0,64	0,05	0,58	0,04
Mutter Gymnasialabschluss	1,64	0,00	1,02	0,93
Vater Gymnasialabschluss	2,14	0,00	2,65	0,00
eigene Schulform gymnasial	2,98	0,00	1,49	0,04
Verhältnis zur Mutter**	2,48	0,02	3,55	0,01
ElternUnt1	1,08	0,68	1,18	0,44
ElternUnt2	0,72	0,08	1,19	0,44
ElternUnt3	1,10	0,52	1,60	0,01
Konstante	0,02	0,00	0,01	0,00
Modellgüte				
N / Pseudo R²	4.151 / 0,13		3.914 / 0,08	

Anmerkungen:

*ElternUnt1=Eltern unterstützen beim Lernen; ElternUnt2=Probleme mit Eltern wg. Schulleistungen; ElternUnt3=Eltern kümmern sich um Leistungen / **Verhältnis zur Mutter: Mittelwert aus den Items der Frage 14, Fragebogen, Seite 4

Tabelle 4: Modellkoeffizienten der logistischen Regressionsanalysen (Zugehörigkeit zu den Profilen 2 und 3)

	Tanz/Theater (Schule)		Chor/Orchester (Schule)	
	Odds Ratio	p	Odds Ratio	p
Einkommen				
Gruppe 2	0,81	0,12	1,09	0,53
Gruppe 3	1,39	0,08	1,09	0,63
beide Eltern zu Hause				
Migrationshintergrund	0,69	0,00	0,99	0,96
direkt	0,54	0,03	0,43	0,01
indirekt	1,24	0,18	1,00	0,99
Kulturelles Kapital				
Mutter Gy	1,22	0,18	1,29	0,05
Vater Gy	1,07	0,62	1,41	0,01
Schulform Gy	1,61	0,00	2,00	0,00
Weitere Faktoren*				
Verhältnis zur Mutter	0,77	0,33	1,36	0,25
ElternUnt1	1,15	0,33	1,21	0,20
ElternUnt2	0,90	0,49	0,82	0,15
ElternUnt3	1,01	0,96	1,14	0,00
Konstante	0,22	0,00	0,13	0,00
Modellgüte				
Pseudo R²	0,03		0,05	
N	4.922		4.922	

Anmerkungen:

*ElternUnt1=Eltern unterstützen beim Lernen; ElternUnt2=Probleme mit Eltern wg. Schulleistungen;

ElternUnt3=Eltern kümmern sich um Leistungen

**Verhältnis zur Mutter: Mittelwert aus den Items der Frage 14, siehe Fußnote 16

Tabelle 5: Modellkoeffizienten der logistischen Regressionsanalysen (Engagement in Tanz/ Theater bzw. Chor/ Orchester).

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0

Arne-Christoph Halle
Programm
Musikalische Förderung
Telefon +49 5241 81-81 349
Fax +49 5241 81-681 349
arne-christoph.halle@bertelsmann-stiftung.de

Bildnachweis: Shutterstock/GagaBoss

www.bertelsmann-stiftung.de