

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Hochschule für Musik Würzburg

Erste Staatsprüfung für ein Lehramt an Gymnasien

Schriftliche Hausarbeit

Der Zusammenhang von Aspekten
kultureller Aktivität,
musikpraktischen Kompetenzen und
ausgewählten musikbezogenen Überzeugungen

Prüfer: Prof. Andreas C. Lehmann

Betreuer: Florian Lill

vorgelegt von

Simone Hoika

Klinikstr. 12

97070 Würzburg

Matrikelnummer 2139292

Fächer: Musik Doppelfach

Würzburg, 08.06.2020

Abstract

To classify cultural activities of young people is a first step to explain their different participation in musical culture. Why do some students play an instrument and sing in a choir, and others do not? Both practical music competencies as well as selected music-based beliefs are considered to be important factors influencing the cultural activities of students. The selected musical beliefs are the psychometric constructs musical self-concept and factor 4 of the Gold-MSI. Previous studies were examining the relationship between practical music competencies and musical self-concept. The present study aims to investigate the influence of the constructs on cultural activities with its different dimensions using a sample of $N = 1363$ students from German secondary schools. Here we show that cultural activities are six-dimensional and Cronbach's Alpha indicate acceptable to good subscale reliabilities. Therefore in addition to previous studies this framework considers productive and receptive activities in different settings. Furthermore, the predictor musical self-concept is determining factor (35 % variance explanation) next to the psychometric constructs musical self-concept and factor 4 of the Gold-MSI (in total 39,9 % variance explanation). The results of the correlation analysis show how the psychometric constructs and all three dimensions of practical music competencies are linked with different dimensions cultural activities. This study can make a contribution to the understanding of the relationships between all these constructs. In future studies, the developed scales may be applied for the evaluation of the background and causal understanding of the reported relationships.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	9
1.1	Erkenntnisinteresse	9
1.2	Rahmung und Aufbau der Arbeit	10
2	Theoretischer Hintergrund.....	10
2.1	Kulturelle Aktivitäten	10
2.1.1	Kulturbegriff	10
2.1.2	Aktivitätsbegriff.....	13
2.1.3	Rahmung und Setting	14
2.1.4	Aktivitätsgrad	19
2.1.5	Highbrow- / lowbrow-Angebote.....	21
2.2	Musikpraktische Kompetenzen	23
2.3	Musikbezogene Überzeugungen.....	25
2.3.1	Musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept	25
2.3.2	Gesangsdimension (Faktor 4) des Gold-MSI	27
3	Fragestellungen.....	29
4	Methode	30
4.1	Datengrundlage und Projektkontext	30
4.2	Stichprobe	30
4.3	Datenerhebung	30
4.4	Erhebungsinstrumente	30
4.4.1	Testverfahren für musikpraktische Kompetenzen	30
4.4.2	Fragebogen und Itemübersicht zu den weiteren Konstrukten	37
4.5	Skalenentwicklung.....	37
4.6	Prüfung der Dimensionalität.....	40
4.7	Prüfung der konvergenten Validität.....	41

5	Ergebnisse: Zusammenhang der untersuchten Konstrukte	42
5.1	Exkurs	45
6	Diskussion.....	47
6.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	47
6.2	Einordnung in den Forschungskontext	49
6.3	Forschungsdesiderata.....	50
6.4	Methodenkritik	52
6.5	Praxisbezug	53
7	Literaturverzeichnis	56
	Anhang.....	60
	Eigenständigkeitserklärung.....	66

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Formalisierungsgrade musikalischer Lernumwelten (aus: Grgic & Züchner, 2016, S. 15).....	15
Tabelle 2: Formalisierungsgrade musikalischer Rahmenbedingungen	19
Tabelle 3: Sechs Dimensionen kultureller Aktivität	20
Tabelle 4: Skala zur Messung des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts ($\alpha = .866$)	27
Tabelle 5: Beurteilungsskala für die Dimension Rhythmusproduktion.....	36
Tabelle 6: Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) und Itemübersicht der Subskalen kultureller Aktivität: non-formal-produktiv (NOPRO), non-formal-rezeptiv (NORE), non-formal -produktiv-in-formalem-Setting (NOSETPRO), non-formal-rezeptiv-in-formalem-Setting (NOSETRE), informell-produktiv (INPRO) und informell-rezeptiv (INRE)	38
Tabelle 7: Modellvergleich zur Überprüfung der Dimensionalität kultureller Aktivität	41
Tabelle 8: Prüfung der konvergenten Validität der Subskalen kultureller Aktivität	42
Tabelle 9: Musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO), musikpraktische Kompetenzen (MPK), und Gesangsfähigkeit (GGOLD) als Prädiktoren für kulturelle Aktivität (finales Modell der schrittweisen Regression)	42
Tabelle 10: Gesangs- (GG) und Rhythmusproduktionsdimension (RR) der musikpraktischen Kompetenzen als Prädiktoren für kulturelle Aktivität (finales Modell der schrittweisen Regression)	43
Tabelle 11: Ausgewählte Korrelationen zwischen Gesangs- (GG) und Rhythmusdimension (RR) der musikpraktischen Kompetenz (MPK) und Dimensionen der KA (non-formal-rezeptiv, non-formal-produktiv, non-formal-rezeptiv-in-formalem-setting, informell-produktiv, informell-rezeptiv)	43
Tabelle 12: Korrelationen zwischen Musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO), der Gesangsdimension (Faktor 4) des Gold-MSI (GGOLD) und Dimensionen der KA	44

Tabelle 13: Korrelationsmatrix mit den Variablen musikpraktische Kompetenzen (MPK), Musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO), Gesangsdimension (Faktor 4) des Gold-MSI (GGOLD, der eindimensionalen kulturellen Aktivität (KA) und deren fünfdimensionale Subskalen (non-formal-rezeptiv, non-formal-produktiv, non-formal-rezeptiv-in-formalem-setting, informell-produktiv, informell-rezeptiv)	45
---	----

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schematische Darstellung des Weinertschen Kompetenzkonzepts (aus: Knigge, 2014, S. 111).....	23
Abbildung 2: Schematischer Aufbau eines Schülerarbeitsplatzes (aus: Hasselhorn, 2015, S. 75)	31
Abbildung 3: Sicht auf einen Schülerarbeitsplatz aus Schülerperspektive (aus: Hasselhorn, 2015, S. 75)	31
Abbildung 4: Blick auf den Testaufbau aus Schülerperspektive (aus: Hasselhorn, 2015, S. 75)	32
Abbildung 5: Blick auf den Testaufbau aus Lehrerperspektive (aus: Hasselhorn, 2015, S. 75)	32
Abbildung 6: Schematisierter Ablauf einer typischen Aufgabe der Dimension Gesang (aus: Hasselhorn, 2015, S. 62)	33
Abbildung 7: Farblich codierte Tonleiter für die Durchführung von Instrumentalaufgaben (aus: Hasselhorn, 2015, S. 63)	34
Abbildung 8: Oberfläche der CMG-App für die Aufgaben der Dimension Instrumentales Musizieren (aus: Hasselhorn, 2015, S. 73).....	34
Abbildung 9: Oberfläche der CMG-App für die Aufgaben der Dimension Rhythmusproduktion (aus: Hasselhorn, 2015, S. 73)	35
Abbildung 10: Beispiel einer Aufgabe der Dimension Rhythmusproduktion.	36
Abbildung 11: Im Exkurs festgestellte Korrelationen zwischen musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO) und musikpraktischer Kompetenz als Mittelwert (MPK) sowie deren Dimensionen Gesangsfähigkeit (GG) und Rhythmusproduktion (RR)	46
Abbildung 12: Dimensionalität kultureller Aktivität; Einteilung in die Subskalen Non-formal-produktiv (NOPRO), non-formal-rezeptiv (NORE), non-formal-produktiv in formalem Setting (NOSETPRO), non- formal-rezeptiv in formalem Setting (NOSETRE), informell- produktiv (INPRO) und informell-rezeptiv (INRE). NOSETPRO schied nach der Validitätsprüfung aus.	47
Abbildung 13: Grafische Darstellung der Prädiktoren Musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO), Musikalische Kompetenzen (MPK) und Gesangsdimension (Faktor 4) des Gold-MSI	

(GGOLD) zur Aufklärung des Mittelwerts kultureller Aktivität
(KA); SEKO trug am meisten zur Aufklärung der Varianz bei..... 48

Abbildung 14: Korrelationen zwischen den Dimensionen Gesangsfähigkeit
(GG), Rhythmusproduktion (RR) sowie Instrumentales
Musizieren (IM) und dem Mittelwert kultureller Aktivität. Die
höchsten Zusammenhänge sind blau gefärbt. 49

1 Einleitung

1.1 Erkenntnisinteresse

Kinder und Jugendliche sind in verschiedensten Kontexten kulturell aktiv, wobei Musik für sie als Teilbereich von Kultur einen hohen Stellenwert einnimmt. In die Vielfalt musikalischer Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler (im Folgenden SuS genannt) bekommen Lehrpersonen meist nur einen geringen Einblick. Im Laufe meines Schulmusikstudiums begegnet mir immer wieder die Frage, wodurch unterschiedliche kulturelle Aktivitäten der SuS zu erklären sind. Während Musik im privaten Rahmen eine zentrale Rolle einnimmt, hat der verpflichtende Musikunterricht in der Schule nur eine Randstellung. Schulchöre, -orchester und -AGs stellen eine Art Bindeglied zwischen diesen beiden Bereichen dar. Beobachtbar ist die Heterogenität der Schülerschaft – einige SuS sind vielfach musikalisch aktiv, während andere ausschließlich privat musizieren oder Musik hören. Zunächst stellt sich deshalb die Frage, wie sich kulturelle Aktivitäten strukturieren lassen, sodass nachfolgend Prädiktoren für diese verschiedenen Bereiche ermittelt werden können.

Als Lehrerin sehe ich meine Aufgabe auch darin, sensibel für außerschulische Einflüsse auf schulische musikpraktische Leistungen zu sein. Zudem sollte mein Unterricht SuS dazu anregen, offen mit vielfältigen musikalischen Angeboten umzugehen. Dazu trägt neben musikpraktischen Kompetenzen auch ein positives musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept bei. Beides gilt es im schulischen Musikunterricht zu fördern. Diese Arbeit beschäftigt sich deshalb mit der Untersuchung musikpraktischer Kompetenzen und ausgewählter musikbezogener Überzeugungen als Determinanten kultureller Aktivität von Jugendlichen.

In der neueren Bildungsdebatte rücken die Verbindungen und Vermittlungen zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung vermehrt in den Vordergrund (vgl. Mack, 2013/2012). Daran anknüpfend beschäftigt sich die Forschung zu musikalischen Aktivitäten mit der zentralen Frage nach Faktoren und Bedingungen, die den Kompetenzerwerb und -ausbau im Bereich der Musikpraxis begünstigen. Nachdem interindividuelle Unterschiede in den Ausprägungen musikpraktischer Kompetenzen von SuS untersucht wurden (vgl. Hasselhorn & Lehmann, 2014; vgl. Hasselhorn & McElvany, 2016), gilt es nun herauszufinden, inwiefern Kompetenzen Prädiktoren kultureller Aktivitäten darstellen.

1.2 Rahmung und Aufbau der Arbeit

Die Zulassungsarbeit erfolgt im Rahmen des MEMU-IN Projekts¹ und adaptiert ein Testverfahren für musikpraktische Kompetenzen von Hasselhorn (2015, DfG-Forschungsprojekt KOPRA-M) sowie weiterentwickelte Fragebogenskalen zu musikbezogenen Überzeugungen und Einstellungen. Erstes Teilziel der Studie ist es, ein sechsdimensionales Modell der kulturellen Aktivität empirisch nachzuweisen. Dazu wird „kulturelle Aktivität“ zunächst in „Kulturbegriff“ und „Aktivität“ aufgeteilt und es werden diesbezüglich theoretische Hintergründe erläutert. Danach wird die Einteilung des Konstrukts *kultureller Aktivität* in verschiedene Dimensionen dargelegt. Die Parameter der Unterteilung in Rahmung und Aktivitätsgrad werden dabei näher ausgeführt. Des Weiteren werden die Konstrukte *musikpraktische Kompetenzen*, *musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept* und die *Gesangsdimension (Faktor 4)* des Gold-MSI erklärt. Inwiefern Zusammenhänge zwischen diesen Konstrukten und kulturellen Tätigkeiten von SuS zu erwarten sind, wird theoretisch begründet. Nach der Zusammenfassung der Fragestellungen folgt eine genaue Erläuterung der Forschungsmethode. Daran anknüpfend erfolgen die Ergebnisse über Prädiktoren *kultureller Aktivität*. Diese Ergebnisse werden in den Forschungskontext eingeordnet und es werden Desiderata formuliert. Abschließend wird die Methode der Studie kritisiert und die Arbeit in Bezug auf ihre Relevanz für kulturelle Bildung diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Kulturelle Aktivitäten

2.1.1 Kulturbegriff

Jugendliche begegnen in ihrem Alltag verschiedensten kulturellen Bereichen. Wie das 2. Jugend-KulturBarometer (2012) bereits zeigte, werden diese jedoch unterschiedlich mit dem Begriff „Kultur“ assoziiert. Demnach messen Jugendliche Kulturangeboten, wie z. B. einer Symphonie von Mozart, mehr künstlerischen Inhalt bei als beispielweise Popsongs von Madonna (vgl. Keuchel & Larue, 2012, S. 14f). Dieses traditionelle Kulturverständnis im Sinne eines Ausschließens weniger hochwertiger Kunstwerke bietet jedoch eine fragwürdige Ausgangslage für diese Forschung über kulturelle Aktivitäten, da besonders populäre Kunstformen einen hohen Stellenwert

¹ MEMU-IN (Teilprojekt 1), vom BMBF gefördert: 01JK1611 B

2.1 Kulturelle Aktivitäten

im Leben der Jugendlichen haben (vgl. Heye & Knigge, 2018, S. 189) und in jedem Fall in die Betrachtung miteingeschlossen werden sollten. Im Folgenden gilt es also den Kulturbegriff so zu definieren, dass verschiedene musikalische Tätigkeiten gleichermaßen miteinbezogen werden. Da diese Arbeit sich ausschließlich auf Kultur im Kontext Musik bezieht, werden wiederum andere nicht-musische Kunstformen davon abgegrenzt. Eine vertiefte Analyse des Kulturbegriffs ist im Rahmen einer Zulassungsarbeit jedoch nicht zu leisten.

Bei der Frage nach einem zugrundeliegenden Kulturbegriff gibt die Literatur keine eindeutige Antwort; vielmehr wird eine terminologische Unschärfe des Begriffs deutlich. Er findet in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, wie z. B. Soziologie, Ethnologie und Philosophie u. v. m., verschiedene Verwendung, da die Autoren das Kulturkonzept für den jeweiligen Fachbereich adaptieren wollen. Dabei gibt es keinen einheitlichen Katalog von Ordnungskriterien für die Klassifizierung der verschiedenen wissenschaftlichen Kulturbegriffe (vgl. Hammel, 2007, S. 1). In dieser Arbeit werden deshalb einzelne Sichtweisen selektiert, relevante Aspekte herausgegriffen und der Begriff dadurch eingegrenzt und festgelegt.

Eine Sichtweise stellt der historisch gewachsene normative Kulturbegriff dar. Ihm nach gilt ein Mensch dann als kulturell gebildet, wenn er „die im jeweiligen Diskurs als hochwertig anerkannten Kunstwerke kennt und sich mit ihnen sachkundig auseinander setzen kann“ (Barth, 2008, S. 45). Kritisiert wird an dieser Sichtweise die Gleichsetzung von Kultur mit Kunst. In der heutigen Zeit gewinnen offenere Auffassungen in Zusammenhang mit zunehmender Pluralisierung der Gesellschaft (vgl. Hammel, 2007, S. 10) an Bedeutung, welche die kulturelle Objektivierung des engen Kulturbegriffs durch soziale und ideelle Gegebenheiten erweitern, „[so] dass ein statischer und aus den Phänomenen abzuleitender Begriff von „Kultur“ zugunsten eines flexibleren und an die Bedeutungszuweisungen der Menschen gebundenen Begriffs aufgegeben wird“ (Busch & Lehmann-Wermser, 2018, S. 16). Diese offenere Sichtweise erweitert den Kulturbegriff zwar, wirft jedoch mit dem Aspekt der Bedeutungszuweisung weitere Unklarheiten für die Begriffseingrenzung auf.

Einen Hinweis für die Eingrenzung bietet der Ansatz, den Kulturbegriff über Verhaltensweisen, z. B. der Nutzung musikalisch-kultureller Angebote (s. Kapitel 2.1.4), zu definieren.

2.1 Kulturelle Aktivitäten

Kaiser beispielsweise bezieht den Kulturbegriff auf eine Ableitung des lateinischen Begriffs *cultura* und spricht von Kultur als „Tätigkeitsmoment“ (Hammel, 2007, S. 2). Handlungen im Sinne von Tätigkeiten bilden demnach die Grundlage für den Kulturbegriff. Ein weiteres „Verständnis von Kultur orientiert sich an verhaltenstheoretischen Ansätzen, die unter dem Begriff Kultur das wiederholte und regelmäßige Verhalten von Menschen in der Gesellschaft umfassen, wodurch sich langfristig kulturelle Verhaltensmuster festsetzen“ (Grgic & Züchner, 2016, S. 11). Diesen allgemeinen Bezug erweitert wiederum Ermert um die kulturelle Teilhabe. Diese meint „Partizipation am künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen“ (Ermert, 2009, S. 1) und prägt somit ebenfalls Kultur. Zusammenfassend lässt sich also sagen: Der Kulturbegriff wird durch regelmäßige, sich wiederholende Handlungen im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe geformt.

In der Literatur findet sich der Kulturbegriff häufig im Zusammenhang mit Betrachtungen bezüglich Teilhabe und der Frage, ob diese gerecht verteilt ist. Dabei tauchen folgende Fragen auf: „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?“ (Busch & Lehmann-Wermser, 2018, S. 16). Bezüglich empirischer Studien ist es notwendig, bestimmte Formen von kultureller Teilhabe zu operationalisieren. Forschungspragmatisch macht es für diese Arbeit Sinn, kulturelle Teilhabe mit der Teilnahme an künstlerisch definierten Veranstaltungen oder musikalischen Tätigkeiten gleichzusetzen.

Der Kulturbegriff wird in der vorliegenden Arbeit also eng gefasst. Das bedeutet, er begrenzt „Kultur“ auf die Künste (vgl. Fuchs, 2012, S. 65), grenzt sich vom Konzept eines weiten Kulturbegriffs im Sinne von „Kultur als Lebensweise“ (Fuchs, 2007, S. 19) ab und meint somit Kultur als „Künste und ihre Hervorbringungen“ (Ermert, 2009, S. 2) – hier speziell Musik. Für Fuchs geht der enge Kulturbegriff mit Abgrenzung der „Hochkultur“ von einer Alltags- oder populären Kultur“ (Fuchs, 2012, S. 65) einher. In dieser Arbeit umfasst der Kulturbegriff jedoch wie o.g. beide Bereiche gleichermaßen. Eine nähere Ausführung hierzu folgt in Kapitel 2.1.5.

2.1 Kulturelle Aktivitäten

Nachdem das zugrundeliegende Verständnis von Kultur für die folgenden Ausführungen eingegrenzt wurde, werden im nächsten Abschnitt o.g. kulturelle Verhaltensmuster im Sinne von Aktivität genauer beleuchtet.

2.1.2 Aktivitätsbegriff

Der Forschung zu musikalischen Aktivitäten wurde in den letzten Jahren verstärkt öffentliche Aufmerksamkeit gewidmet. Dabei wird der Begriff „musikalische Aktivität“ ähnlich wie der Kulturbegriff in der Forschungsliteratur nicht einheitlich benutzt. Einerseits wird er weiter gefasst und schließt rezeptive Tätigkeiten mit ein, andererseits bezieht er sich im engeren Sinne ausschließlich auf aktives Musizieren. Im Folgenden wird erläutert, wie der Begriff in dieser Arbeit verwendet wird.

Aktivitäten sind Handlungen, die „über ein eigenständiges Ziel verfügen und durch die Handelnden selbst reguliert werden“ (Kröner, 2013, S. 234), und sind eng mit dem Begriff der kulturellen Bildung verbunden. Dieser „bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen“ (Ermert, 2009). Nach Weinert ist die aktive Handlung eine Grundvoraussetzung für Lernprozesse, denn „gelernt wird im Prinzip nur, was Inhalt des aktiven Lernens der Schüler ist“ (Weinert, 2001, S. 24). Er schreibt zudem, dass Lernerfolg immer an die aktive Lernzeit – „time on task“ – gebunden ist (vgl. ebd.). In musikalischem Kontext sind deshalb vorrangig regelmäßige Tätigkeiten, wie z. B. das tägliche Üben eines Instruments oder das wöchentlich Spielen in einem Ensemble gemeint. Musikalische Aktivitäten haben demnach selbstregulierte, aktive Auseinandersetzungen mit Musik als Basis. Sie gliedern sich in die Aktivitätsgrade produktiv und rezeptiv (s. Kapitel 2.1.4).

Des Weiteren bezieht Weinert verschiedene Ebenen von Lerngelegenheiten schulischen und außerschulischen Kontexts (vgl. ebd.) mit ein und nennt damit den zweiten Bereich kultureller Aktivitäten, die Rahmung (s. Kapitel 2.1.3). Dabei handelt es sich um den pädagogischen Kontext, in welchem die Aktivität stattfindet, beispielsweise im Musikverein. Teilweise werden der Ort oder das Setting als ausschlaggebender Faktor für eine Zuteilung gegeben, wobei es aber auch möglich ist, verschiedene Aktionen innerhalb eines Rahmenbereichs weiter voneinander abzugrenzen. Die Systematisierung in Rahmenbedingungen und Aktivitätsgrade wird im Folgenden genauer erläutert.

2.1 Kulturelle Aktivitäten

2.1.3 Rahmung und Setting

Die Beschäftigung mit Musik gehört neben Treffen mit Freunden und Familie sowie dem Sporttreiben zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten von Jugendlichen. Deutschlandweit wurde in 17,7% der Haushalte aktiv musiziert (SOMM-Studie, 2012). Laut JIM-Studie 2019 musizierte ein Fünftel der Zwölf- bis 19-Jährigen (21 % der Mädchen, 19% der Jungen) selbst mindestens mehrmals pro Woche (Feierabend et al., 2019, S. 10). Des Weiteren spielte Musikhören (77 %) an dritter Stelle nach Smartphone- (92 %) und Internetnutzung (89 %) bezogen auf die tägliche Nutzung eine große Rolle (ebd., S. 12). Diese Studien zeigen die hohe Relevanz von außerschulischer Beschäftigung mit Musik und geben einen wichtigen Hinweis auf die Notwendigkeit einer Betrachtung über den schulischen Kontext hinaus.

„Kulturelle Bildung ist mehr als das, was die staatlichen Bildungskulturen in Form von Schule anbieten“ (Oelkers, 2012, S. 154), und ist deshalb nicht auf den formalen Bereich beschränkt, sondern kann mit non-formaler und informeller Rahmung in drei Felder strukturiert werden. Diese Gliederung kultureller Aktivitäten orientiert sich an den in Tabelle 1 dargestellten Formalisierungsgraden musikalischer Lernumwelten der MediKuS-Studie 2016. Mit der Dreiteilung der Orte bzw. Lernumwelten werden einerseits Bildungskontexte erfasst und andererseits wird zwischen zielgerichteten und ungerichteten Bildungsprozessen unterschieden (vgl. Grgic & Züchner, 2016, S. 15ff). Die Formalisierungsgrade werden nachfolgend genauer erläutert, so dass musikalische Tätigkeiten eindeutig zugeordnet werden können.

Es stellt sich die Frage, inwiefern die Formalisierung aus dem Lernbereich für die Einteilung kultureller Aktivitäten übernommen werden kann. Aktive Handlung als Grundvoraussetzung für Lernprozesse (s. Kapitel 2.1.2) zeigt die enge Verbindung von Lernen und Aktivität. Beide vereinen mit Handlungs- und Verhaltenskomponenten gleiche Grundmechanismen. Aktive Beschäftigung oder Auseinandersetzung mit Musik wird in dieser Arbeit als Lerngelegenheit betrachtet. Deshalb werden Aktivitäten im Folgenden wie Lernprozesse eingeteilt und die Begrifflichkeiten des Lernbereichs für den Aktivitätsbereich adaptiert.

2.1 Kulturelle Aktivitäten

Tabelle 1: Formalisierungsgrade musikalischer Lernumwelten (aus: Grgic & Züchner, 2016, S. 15)

Formale Lernumwelten	Non-formale Lernumwelten	Informelle Lernumwelten
Zertifizierte Lern- und Bildungsprozesse in Schule und Ausbildung	Außerschulische Musikangebote in einem pädagogischen und organisierten Setting	Nichtorganisiertes, selbstgesteuertes und teilweise zufälliges Musizieren, das sich unabhängig von einem organisierten Kontext vollzieht
<i>Beispiel:</i> Musikunterricht, schulische Musik-AG	<i>Beispiel:</i> Musikschule, -verein, Privatunterricht, Jugendzentrum, kirchliche/religiöse Gruppe, Volkshochschule	<i>Beispiel:</i> zu Hause im Privaten alleine (auch mit Medien), mit Freunden, mit der Familie (Hausmusik) oder anderen Personen, Garagenband

Formales Lernen

Formales Lernen „ist organisiert und strukturiert, findet in formalisierten Bildungseinrichtungen statt und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung“ (Baumbast et al., 2014, S. 16). Es bezieht sich in dieser Arbeit auf kulturelle Aktivitäten im Schulkontext. „Formale Bildungseinrichtungen haben eine besondere Bedeutung im Kindes- und Jugendalter, da sie potentiell allen Kindern und Jugendlichen einen Zugang zu kultureller Bildung ermöglichen.“ (Grgic & Rauschenbach, 2012, S. 915). Das Ziel von formaler Bildung „ist eine systematische und nachhaltige Verankerung kultureller Bildung in Schule, um eine ganzheitliche Bildung zu realisieren“ (Stute & Wibbing, 2014). Im Musikunterricht sollen somit durch staatlichen Einsatz von Ressourcen festgelegte Mindeststandards vermittelt werden (vgl. Oelkers, 2012, S. 152).

In dieser Studie werden *musikpraktische Kompetenzen* und *musikbezogene Überzeugungen* der Schülerschaft als Prädiktoren für musikalische Aktivität untersucht. Diese Eigenschaften der SuS haben jedoch keine Auswirkungen auf standardisierte, curricular vorgegebene Unterrichtsinhalte. Folglich nehmen sie auch keinen Einfluss darauf, ob produktive oder rezeptive musikalische Aktivitäten stattfinden. Der Lehrplan schreibt beispielsweise Werkhören oder Klassenmusizieren vor und die Lehrperson grenzt mit der Methodenwahl den Aktivitätsgrad der SuS ein. Des Weiteren wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass Tätigkeiten im formalen Rahmen nicht den Motivationsstrukturen der SuS unterliegen bzw. nicht freiwillig erfolgen, sondern Resultat deskriptiver, subjektiver Norm sind, weshalb sie von der Messung ausgeschlossen werden. Aktivitäten im formalen Kontext sind also nicht vorhersagbar

2.1 Kulturelle Aktivitäten

durch gemessene Kompetenzstrukturen oder ausgewählte musikbezogene Überzeugungen und damit für diese Forschung nicht relevant.

Non-formales Lernen

Non-formale Aktivitäten und die dazugehörigen Lernorte, wie z. B. Vereine, Musikschulen oder Jugendzentren und kirchliche Gruppen, bieten Lerngelegenheiten, die auf Freiwilligkeit, Subjekt-, Stärken- sowie Prozessorientierung basieren. Zwar zeichnen sich non-formale Lernorte durch klare institutionelle Strukturiertheit aus, diese steht jedoch immer in Zusammenhang einer freiwilligen Nutzung offener Angebote. „Im Mittelpunkt steht hier nicht der Erwerb schulischer Qualifikationen, sondern vielmehr die Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen sowie die Förderung und Bekräftigung von Beteiligungen an politischen und gesellschaftlichen Prozessen“ (Harring et al., 2018, S. 17). Damit bilden Handlungen im non-formalen Rahmen einen Gegensatz zu konkreten, oft im Curriculum vorgegebenen Lernzielen formaler Settings und finden im selbstgewählten, individuellen Gestaltungsraum statt (vgl. Keuchel, 2019).

Dieser Gestaltungsraum ist jedoch nicht eindeutig abgrenzbar, denn „während formales Lernen sich in einem Lernort und informelles Lernen sich in einer Lernwelt abspielt, kann non-formales Lernen sich sowohl in einem Lernort als auch in einer Lernwelt abspielen“ (Baumbast et al., 2014, S. 24). Mit Lernwelten sind dabei lebensweltliche Strukturen ohne speziellen Bildungsauftrag, beispielsweise Familie, Peer-groups oder auch Medien, gemeint. Non-formale Rahmung beinhaltet einerseits mit Eigenschaften wie prozessorientierten Freiräumen starke informelle Anteile, benötigt andererseits besonders in formalen Kontexten starke Planung und Strukturierung von Handlungsabläufen. Als Beispiel für eine solche überschneidende Rahmung (s. Kapitel 2.1.3; Abschnitt *Setting*) kann die freiwillige Mitwirkung im Schulchor genannt werden. Diese regelmäßige Tätigkeit geschieht aus eigenem Antrieb, wahrscheinlich gemeinsam mit Peers, und wird dennoch mit dem Ziel eines Chorkonzerts von einer Lehrkraft geleitet.

Für die aktive Teilnahme an non-formalen musikalischen Angeboten ist das regelmäßige Üben und Spielen des Instruments unerlässlich. Laut MediKuS-Studie findet 64% des Musizierens im außerschulischen Kontext, meist in Musikschulen oder -vereinen, statt (Heye & Knigge, 2018, S. 203). Dadurch wird der hohe Stellenwert dieses Rahmenbereichs deutlich. Gleichzeitig bezieht sich dieses kontinuierliche

2.1 Kulturelle Aktivitäten

Training eindeutig auf die non-formale Rahmung und steht in engem Zusammenhang mit der formalisierten Ausübung. Aus diesem Grund werden auch informell gerahmte Übetätigkeiten, z. B. das Instrumentalspiel zu Hause, dem non-formalen Konstrukt zugeordnet.

Informelles Lernen

Informelles Lernen bezeichnet „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder ‚inzidentell‘/beiläufig)“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001, S. 33). Ob informelle Lernprozesse tatsächlich meist nicht zielgerichtet sind, ist fragwürdig. Eine Ausdifferenzierung soll hier jedoch nicht Gegenstand sein, da sie für den Kontext dieser Arbeit nicht relevant und mit den vorliegenden Daten empirisch nicht abgrenzbar ist. Somit liegt hier ein offenes Verständnis von informellem Lernen zugrunde, welches durch situatives Lernen – indirekte, ungeplante und beiläufige musikalische Tätigkeiten – charakterisiert wird.

Die informelle Rahmung spielt besonders bezüglich Musikaktivitäten eine große Rolle: „Die Ergebnisse der MediKuS-Studie zeigen, dass 9 von 10 der Befragten ihrer musikalischen Tätigkeit unter anderem im informellen Setting nachgehen, zum Beispiel zu Hause im Privaten (91 %)“ (Heye & Knigge, S. 201). Dieses gemeinsame Musizieren mit Freunden oder Familienmitgliedern geschieht aus eigenem Antrieb der Jugendlichen, orientiert sich an individuellen Interessen und definiert informelle Lernprozesse zudem als Resultat individueller Motivationsmomente.

Setting

Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, zwischen Prozessen und Orten (Settings) von kultureller Aktivität zu unterscheiden. Dafür spricht, dass informelle Lernprozesse auch an formalen oder non-formalen Orten stattfinden können, z. B. in den Pausen auf dem Schulhof oder in einem Jugendzentrum. Die oben beschriebene Begriffsdifferenzierung der Rahmenbereiche ist in der Realität meist nicht eindeutig trennbar, da an den verschiedenen Lernorten keine rein informellen oder formalen Lernsettings bestehen (vgl. Haring et al., 2018, S. 18). Um informelle Aktivitäten in verschiedenen Kontexten im formalisierten Unterricht abzubilden, fehlen die Daten. Damit sind

2.1 Kulturelle Aktivitäten

beispielsweise impliziert Gelerntes oder außercurricular vermittelte Kompetenzen gemeint. Dies unterstützt die Entscheidung, den formalen Bereich in der vorliegenden Studie nicht zu betrachten.

Im non-formalen und formalen Bereich stellen z. B. AGs am Nachmittag vermehrt fließende Übergangsformen dar. Weitere Beispiele dafür sind Schulchor, -orchester, -bigband und andere Ensembles, die außerhalb regulärer Schulzeiten stattfinden und freiwillig besucht werden können, jedoch innerhalb der formalen Umgebung stattfinden. Besonders für Jugendliche im Alter von 13 bis 20 Jahren, haben diese organisierten Angebote eine hohe Bedeutung und werden von 35% der aktiven Jugendlichen als außerunterrichtliche kulturelle Angebote der Schule genutzt (vgl. Grgic & Rauschenbach, 2012, S. 915). Dabei ist die Musikschule „ein wichtiger Kooperationspartner für allgemeinbildende Schulen, was vor dem Hintergrund der Entwicklung hin zur Ganztagschule zukünftig an Bedeutung gewinnen wird“ (Heye & Knigge, 2018, S. 203). Diese verstärkten Vernetzungsstrategien, welche die kulturelle außerschulische Bildungslandschaft in den Ganzttag und den schulischen Alltag integrieren, werden aufgrund ihres Bedeutungszuwachses hier berücksichtigt, sodass non-formale Aktivitäten hinsichtlich des formalen und außerschulischen Settings unterteilt werden.

Zusammenfassend ergibt sich aus den obigen Ausführungen folgende in Tabelle 2 dargestellte Unterteilung der Rahmenbereiche kultureller Aktivität in Anlehnung an Grgic und Züchner (2016, S. 15). Die ursprüngliche Dreiteilung in formale, non-formale und informelle Lernumwelten wird durch die Zweiteilung in non-formale und informelle Rahmung ersetzt. Innerhalb der non-formalen Rahmung wird zwischen formalem und außerschulischem Setting unterschieden. Grgic und Züchner verwiesen zwar auf die non-formale Zugehörigkeit außerunterrichtlicher Angeboten von Schulen, teilten jedoch schulische Musik-AGs der formalen Lernumwelt zu (vgl. 2016, S. 15). Dieses Beispiel wird hier nun non-formaler Aktivität in formalem Setting zugeordnet.

2.1 Kulturelle Aktivitäten

Tabelle 2: Formalisierungsgrade musikalischer Rahmenbedingungen

Non-formale Rahmung		Informelle Rahmung
Formales Setting	Außerschulisches Setting	
Lern- und Bildungsprozesse in der Schule freiwilliger Teilnahme außerhalb regulärer Schulzeiten	Außerschulische Musikangebote in einem pädagogischen und organisierten Setting	Nichtorganisiertes, selbstgesteuertes und teilweise zufälliges Musizieren, das sich unabhängig von einem organisierten Kontext vollzieht
<i>Beispiel:</i> schulische Musik-AG	<i>Beispiel:</i> Musikschule, -verein, Privatunterricht, Jugendzentrum, kirchliche/religiöse Gruppe, Volkshochschule	<i>Beispiel:</i> zu Hause im Privaten alleine (auch mit Medien), mit Freunden, mit der Familie (Hausmusik) oder anderen Personen, Garagenband

2.1.4 Aktivitätsgrad

Bereits im 19. Jahrhundert befasste sich die Wissenschaft mit dem Ursprung musikalischer Fähigkeiten in Verbindung mit musikalischem Talent und musikalischer Ästhetik. Anfang des 20. Jahrhunderts tauchen in erstmaliger systematischer Aufstellung musikalischer Fähigkeiten bereits die Begriffe rezeptive und produktive Musikalität auf (vgl. Müllensiefen & Hemming, 2018, S. 95). Diese Unterscheidung wird auch hier für kulturelle Aktivitäten hinsichtlich ihres Aktivitätsgrades verwendet.

Produktive Tätigkeiten sind schöpferische Prozesse, welche ein Ergebnis mit sich bringen. Im Kontext dieser Forschung ist damit ein beim Musizieren unmittelbar erzeugtes Klangereignis, wie z. B. das Spielen eines Instruments, gemeint. Umsetzungen von Musik in andere Kunstformen sind nicht eingeschlossen, sodass beispielsweise Tanzen nicht als musikpraktische Leistung gewertet wird (vgl. Hasselhorn, 2015).

Rezeptive musikalische Tätigkeiten beziehen sich auf eine sinnliche Erfassung von Musik bzw. hörende Auseinandersetzung mit Musik, beispielsweise einen Konzertbesuch, was nicht zwingend in Zusammenhang mit einer äußerlich sichtbaren Tätigkeit oder Reaktion stehen muss, wobei davon ausgegangen wird, dass jede Beschäftigung mit Musik unbedingt mit einer Reaktion der Rezipientin/des Rezipienten verbunden ist. Aus musikpsychologischer Sicht kann es keine „passive“ Musikrezeption geben, da die Verarbeitung von Musik immer einer gewissen kognitiven Aktivität bedarf. Daher wird im Gegensatz zu anderen Forschungen hinsichtlich außerschulischer

2.1 Kulturelle Aktivitäten

musikalischer Aktivität (vgl. Penthin et al., 2017, S. 4) der rezeptive Umgang mit Musik in dieser Arbeit als Aktivität betrachtet. „Rezeptive musikalische Aktivitäten sind solche, bei denen auf Klangereignisse oder damit verbundene, emotional valente musikbezogene Inhalte, denen man sich bewusst aussetzt, reagiert wird.“ (Lill, in Vorbereitung, ohne Seite). Die Fokussierung liegt hierbei auf musikalischen Aspekten und ist abzugrenzen von anderen Voraussetzungen, wie beispielsweise dem Fähigkeitsselbstkonzept einer Person.

„Diese Unterscheidung [in produktive und rezeptive Aktivität; d. V.] ist für empirische Untersuchungen nützlich, weil rezeptive Partizipation im Vergleich zu produktiver Partizipation in geringerem Maße durch Erfahrung erworbene Kompetenzen voraussetzt, was sich in einer unterschiedlichen Bedeutsamkeit kompetenzbezogener Determinanten niederschlagen sollte“ (Kröner, 2013, S. 235). Kompetenzen stellen demnach Prädiktoren für musikalische Aktivitäten dar. Inwiefern *musikpraktische Kompetenzen* unterschiedlichen Einfluss auf produktive oder rezeptive Aktivitäten nehmen, gilt es zu untersuchen.

In Tabelle 3 werden die Bereiche *kultureller Aktivität* anhand der Rahmung und des Aktivitätsgrads sechsdimensional dargestellt. Diese Einteilung bildet den Ausgangspunkt für die Skalenentwicklung (s. Kapitel 4.5).

Tabelle 3: Sechs Dimensionen kultureller Aktivität

			Aktivitätsgrad	
			produktiv	rezeptiv
Rahmung	non-formal	außerschulisch	Mitwirken in einem Ensemble	Opern-, Musical-, Konzertbesuch
		formale Settings	Mitwirken in einem Ensemble/ einer Schul-AG	Besuch von Aufführungen von einem Ensemble/ einer Schul-AG
	informell		autodidaktisches Erlernen eines Instruments/Gesang, Musizieren zuhause oder mit Freunden	Ansehen von Youtube-Videos, Musikhören

2.1 Kulturelle Aktivitäten

2.1.5 Highbrow- / lowbrow-Angebote

Hintergrund

Die Disposition intellektueller Hochkultur versus populärkultureller Orientierungen hat sich aus historischem Kontext herausgebildet. Im englischen Sprachraum wird seit Mitte des 20. Jahrhunderts in *highbrow* und *lowbrow cultural activities* unterteilt, was sich auf die milieuspezifische Abgrenzung von Personen hinsichtlich ihres Bildungsstands sowie sozioökonomischen Status‘ bezieht (vgl. Kröner, 2013, S. 235). Ältere soziologische Theorien (z. B. von Bourdieu) gehen davon aus, dass der Bildungshintergrund der Eltern und somit auch die Bildungserfahrungen und das kulturelle Kapital von Jugendlichen ausschlaggebend für kulturelle Partizipation sind, so dass z. B. ein Opernbesuch Kindern aus der höheren sozialen Klasse vorbehalten bleibt. Neuere empirische Befunde zeigen einerseits Auswirkungen milieubedingter Unterschiede auf kulturelle Freizeitaktivitäten (vgl. ebd., S. 236), belegen andererseits auch Entwicklungen in Richtung einer vielfältigen kulturellen Partizipation an *high-* und *lowbrow*-Angeboten (vgl. Busch & Lehmann-Wermser, 2018, S. 26). Insofern stellt sich die Frage, ob klassenspezifische kulturelle Orientierungen für die Betrachtung kultureller Aktivität von Jugendlichen geeignet sind.

Empirische Befunde

Studien wie das 2. Jugend-KulturBarometer (2012) zeigen das hohe Interesse von Jugendlichen an populärer Musik. Über die Hälfte der Befragten interessierte sich für Popmusik, wohingegen andere Genres, wie z. B. Klassik oder Jazz, keinen Zuspruch bekamen (vgl. Keuchel & Larue, 2012, S. 31). Das Interesse an Musik ist stark geprägt von medialer Musiksozialisation (vgl. Kleinen, 1981, S. 159) – populäre Unterhaltungsmusik hat einen deutlich höheren Stellenwert im Alltag als sogenannte ernste Musik. Auch die Art der Darbietung der Musik im Alltag und die Möglichkeit, via Smartphone mittlerweile ständigen Zugang zu allen Angeboten zu haben, prägt die Musikpräferenz und damit auch kulturelle Teilhabe. Laut SINUS-Studie, die sieben verschiedene jugendliche Lebenswelten abbildet, erfüllt Musik zunehmend eine unterhaltende Rolle und verliert ihre identitätsstiftende Funktion (vgl. Busch & Lehmann-Wermser, 2018, S. 33f).

Generell haben unterschiedlichste Faktoren Einfluss auf kulturelle Teilhabe. Oft ist musikalisches Erleben im Jugendalter stark geprägt von Emotionen und erfüllt vordergründig sozialpsychologische Funktionen, wie z. B. Identitätsfindung oder

2.1 Kulturelle Aktivitäten

Zugehörigkeit zu einer Peer-Gruppe (vgl. ebd., S. 26). Insgesamt wird deutlich, dass Musikpräferenz – und damit Teilhabe – nicht eindeutig durch das Bildungsniveau einer Person prädiktiert, sondern durch zahlreiche individuelle und soziale Faktoren bedingt wird. Demnach ist kulturelle Teilhabe vieldimensional geprägt (vgl. Fuchs, 2012, S. 66) und es können in dieser Arbeit nur bestimmte Teilaspekte beleuchtet werden.

Ausschluss von highbrow/lowbrow

„‘Kultur‘ ist kein harmloses Konzept eines harmonischen Miteinanders, sondern gelegentlich konfliktreiches Aufeinandertreffen unterschiedlicher Milieus und Lebensstile. Diese wiederum werden sehr unterschiedlich gesellschaftlich anerkannt und bewertet“ (ebd., S. 67). Im Kontext dieser Arbeit findet die Kategorisierung in *high-* und *lowbrow* aus mehreren Gründen keine Verwendung: Jede musikalische Form wird gleichberechtigt als bildungsrelevant erachtet – die Abgrenzung hochkultureller von populären Aktivitäten ist deshalb nicht dienlich. Zusammenhänge von Herkunft, Bildung und kulturellem Freizeitverhalten sind fern von „implizit oder explizit wertende[n] Betrachtungen hinsichtlich des vermeintlichen Spannungsfeldes hochkultureller und populärkultureller Orientierungen“ (Busch & Lehmann-Wermser, 2018, S. 35) zu untersuchen, da es letztendlich um die Funktion und Bedeutung der Musik geht. Kulturelle Aktivitäten finden nicht als Selbstzweck oder aus ästhetisch-künstlerischer Motivation der Jugendlichen, sondern aus Gründen der Bedürfnisbefriedigung (z. B. Identitätsbildung) statt. *High-* und *lowbrow-* Angebote erfüllen diese Bedürfnisse gleichermaßen. Diese Kategorien für eine Messung klar zu unterteilen ist mit den hier verwendeten Daten nicht möglich, da die Grenze zwischen den beiden Bereichen fließend ist. Es wurde beispielsweise bezüglich rezeptiver Aktivität als Hören von Musik nicht spezifisch nach unterschiedlichen Genres gefragt. Mit dem Versuch der Integration der gesamten Bandbreite musikalischer Betätigungsformen knüpft diese Betrachtung an den aktuellen Forschungsstand an (vgl. Grgic & Züchner, 2016, S. 11; vgl. Krupp-Schleußner, 2016, S. 61).

2.2 Musikpraktische Kompetenzen

Hintergrund

Der Kompetenzbegriff hat im musikpädagogischen Diskurs der vergangenen Jahre eine wichtige Rolle gespielt, wobei das Konzept der Kompetenz als Zusammenstellung unterschiedlicher, verfügbarer Bewältigungsstrategien einen vieldeutigen Leistungsbegriff ablösen soll. Dabei tauchen Befürchtungen auf, dass entwickelte und gemessene Kompetenzen zu stark fokussiert werden und den Bildungsbegriff verdrängen könnten (vgl. Knigge, 2013, S. 105). Weinert definiert das Konstrukt zwischen Leistung und Bildung folgendermaßen: Man versteht „unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2001, S. 27f). Weinerts Definition wird in Abbildung 1 schematisch dargestellt.

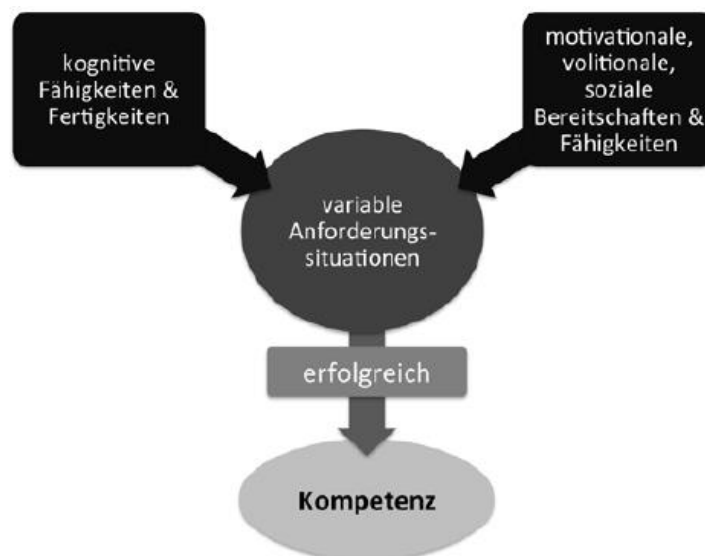


Abbildung 1: Schematische Darstellung des Weinertschen Kompetenzkonzepts (aus: Knigge, 2014, S. 111)

Während Intelligenz eine generelle kognitive Leistungsdisposition abbildet, sind Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen erlernbar (vgl. Knigge, 2014, S. 111). Hasselhorn (2015) nutzt dieses Verständnis der Kompetenz als erworbene Leistungsdisposition und modelliert musikpraktische Kompetenzen sowohl strukturell als auch hinsichtlich des Niveaus. Diese Modelle der

2.2 Musikpraktische Kompetenzen

Kompetenzausprägungen von SuS werden rückgeschlossen aus gemessenen Leistungen im Test, lassen jedoch keine Folgerungen auf mögliche motivationale Ursachen zu. Hasselhorn manifestiert verschiedene tonale und rhythmische *musikpraktische Kompetenzen* in drei Kategorien: *Singen*, *instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion* (vgl. Hasselhorn, 2015, S. 43). Mittels der Kompetenzmodelle können nun weiterführend Zusammenhänge mit anderen Konstrukten, wie beispielsweise musikalischer Aktivität, untersucht werden.

Desiderata

Das Konstrukt der *musikpraktischen Kompetenzen* wurde bereits in Zusammenhang mit dem *Fähigkeitsselbstkonzept* erforscht (vgl. Hasselhorn & McElvany, 2016; vgl. Lill et al., 2019). Anknüpfend an das Forschungsdesiderat von Knigge (2014), das Verhältnis von musikbezogenen Kompetenzen und musikalischer Bildung genauer zu erfassen (vgl. Knigge, 2014, S. 124), untersucht diese Arbeit den Bezug zu verschiedenen Tätigkeiten der SuS. Hasselhorn und McElvany (2016) konnten bereits Zusammenhänge *musikpraktischer Kompetenzen* mit außerschulischem Instrumentalunterricht feststellen. Das zugrunde liegende standardisierte Testverfahren (Hasselhorn, 2015) zur Erfassung dieser Kompetenzen findet auch in dieser Arbeit Verwendung.

Hasselhorn begründet mit seiner Forschung die Unerlässlichkeit von Musikpraxis für musikalische Bildungsprozesse im Schulkontext (vgl. ebd., S. 169). Es ist zu erwarten, dass musikpraktische Kompetenzen sich jedoch auch außerhalb institutioneller Bildungseinrichtungen auswirken. Inwiefern gemessene Kompetenzen in Zusammenhang mit außerschulischen musikalischen Tätigkeiten stehen, soll Gegenstand dieser Forschung sein. Dabei werden sechs Dimensionen kultureller Aktivitäten genauer betrachtet: non-formal-produktiv, non-formal-rezeptiv, non-formal-produktiv in formalem Setting, non-formal-rezeptiv in formalem Setting, informell-produktiv sowie informell-rezeptiv. Dabei gilt es zu untersuchen, ob es rahmungsspezifische Unterschiede im Zusammenhang von Kompetenz und Aktivität gibt. Neben der Betrachtung des Mittelwerts *musikpraktischer Kompetenzen* werden die Korrelationen mit kultureller Aktivität auch im Einzelnen für die Dimensionen *Singen*, *instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion* beleuchtet. Ob dabei spezielle unterschiedliche Ausprägungen zu finden sind, sodass möglicherweise *instrumentales Musizieren*

2.3 Musikbezogene Überzeugungen

stärkere Zusammenhänge zu kultureller Aktivität aufweist als die Dimensionen *Singen* oder *Rhythmusproduktion*, gilt es herauszufinden.

2.3 Musikbezogene Überzeugungen

2.3.1 Musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept

Seit Jahrzehnten beschäftigt sich die Psychologie mit dem Selbstkonzept. Selbstkonzepte allgemein sind das, was eine Person über ihr eigenes Können und Sein denkt. Sie gelten als bereichsspezifisch strukturiert, relativ stabil mit situationsspezifischen Ausprägungen, wirken handlungs- und wahrnehmungsleitend und werden vom Individuum auf der Basis eigener Erfahrung konstituiert. Das Konstrukt *Selbstkonzept* ist als eine der „wesentliche[n] Steuergröße[n] des Erlebens, Verhaltens und Befindens mit dem Motivationssystem verbunden und von entscheidendem Einfluss auf das Lernen und die Entwicklung“ (Spychiger & Hechler, 2014, S. 10). Demnach sind geeignete Selbstwirksamkeits- und Selbstkonzepte neben weiteren vielfältigen Voraussetzungen musikalischer Leistung als Grundbedingungen zu nennen (vgl. Platz & Lehmann, 2018, S. 64).

Studien über das *Musikalische Selbstkonzept* zeigen die hohe Bedeutung des Konstrukts für den Umgang mit Musik (vgl. Spsychiger & Hechler, 2014). Das fachbezogene, *musikalische Selbstkonzept* gehört zum Bereich der musikalischen Einstellungen und Wertungen, bezieht sich auf musikalische Tätigkeiten einer Person und hat damit Einfluss auf die musikalische Erfahrung. Spsychiger (2007, S. 14) definiert es wie folgt: „Wir verstehen es [das musikalische Selbstkonzept; d. V.] als Korrelat akkumulierter musikalischer Erfahrungen, anhand derer eine Person sich in diesem Lebensbereich selbst wahrnimmt und einschätzt und worauf sie rekurriert, wenn sie sich diesbezüglich beschreibt.“ Es wird jedoch nicht auf selbst zugeschriebene musikalische Fähigkeiten reduziert, sondern beinhaltet z. B. auch emotionale und soziale Anteile (vgl. Spsychiger, 2007, S. 14). Des Weiteren nennt Spsychiger (2013, S. 19) ein wenig positives *Selbstkonzept* musikalischer Fähigkeiten und dessen Auswirkungen auf die Motivation und das Befinden als Ursache für mangelnde musikalische Betätigung. Sie erklärt, dass das musikalische Selbstkonzept nicht nur im Leben von aktiv und/oder professionell musizierenden Personen eine relevante Instanz der Verhaltens- und Befindenssteuerung sei. Auch für solche, deren Zugang zur Musik überwiegend

2.3 Musikbezogene Überzeugungen

oder ausschließlich ein rezeptiver ist, also für fast alle Menschen, sei das Selbstkonzept eine wichtige Instanz (Spychiger, 2007).

Entsprechend kann auf theoretischer Ebene angenommen werden, dass das Konstrukt *Musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO)* eng mit *kultureller Aktivität (KA)* zusammenhängt, sodass Tätigkeiten durch die Einstellung begünstigt oder verhindert werden können. SuS mit hohem *SEKO* zeichnen sich folglich durch vermehrte musikalische Tätigkeit aus. Hinweise, die für diese Verbindung von Selbstkonzept und Beschäftigung mit Musik sprechen, liefert ein Modell von Kröner (2013). Hierbei gelten die Selbstwirksamkeitserwartung bzw. das musikalische Fähigkeitsselbstkonzept als Determinanten kultureller Partizipation. Penthin et al. (2017, S. 14) konnten die Korrelationen von *SEKO* und *KA* ($r = .75$) bereits empirisch nachweisen (vgl. ebd.). Darüber hinaus wird ein positiver Zusammenhang zwischen *SEKO* und den Dimensionen *musikpraktischer Kompetenz* erwartet. Dieser konnte bereits empirisch gezeigt werden (vgl. Hasselhorn & McElvany, 2016, S. 197; vgl. Lill et al., 2019, S. 179). Ob das *SEKO* ein guter Prädiktor für *KA* darstellt und ob es auf die verschiedenen Dimensionen von *KA* unterschiedlichen Einfluss hat, gilt es herauszufinden.

In der vorliegenden Studie wird die von Lill et al. (2019) publizierte Skala verwendet. Die Daten (s. Tabelle 4) weisen eine hohe Reliabilität (Cronbach's $\alpha = .861$) auf und laden auf einen Faktor in der Hauptkomponentenanalyse; somit wird das publizierte Messinstrument des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts in dieser Forschung genutzt. Die vergleichsweise geringe Ladung des Items *seko07* („Ich kann gut singen.“) war schon bei Lill et. al. auffällig und liefert einen Hinweis darauf, dass mit der Skala möglicherweise verschiedene Teilfacetten des Konstrukts abgefragt werden. Speziell bei *seko07* geht es um das *Kompetenzerleben*, also „nicht darum, ob sich ein Schüler als mehr oder weniger begabt einschätzt, sondern wie er seine Kompetenz in Bezug auf konkrete musikbezogene Praxen erlebt“ (Carmichael & Harnischmacher, 2015, S. 180). Dies erweitert das Spektrum von Fähigkeitsselbstkonzepten, welche „primär auf generalisierte Aussagen zur eigenen musikalischen Begabung oder Musikalität hin angelegt“ sind (ebd.). Da Gesang in hohem Maße mit sozialen sowie motivationalen und volitionalen Aspekten verknüpft ist, wird es trotz geringerer Ladung wegen inhaltlicher Nähe zum Fähigkeitsselbstkonzept weiterverwendet.

2.3 Musikbezogene Überzeugungen

Tabelle 4: Skala zur Messung des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts ($\alpha = .866$)

Itemkürzel	Itemtext	Ladung
seko02	Neue Lieder/Stücke lerne ich schnell.	.652
seko03	Ich bin musikalisch sehr talentiert.	.851
seko07	Ich kann gut singen.	.555
seko09	Ich kann anderen etwas über Musik beibringen.	.746
seko13	Ich kann gut musizieren.	.863
seko15	Ich kann so gut musizieren wie andere Kinder aus meiner Klasse.	.747
seko17	Ich mache beim Musizieren wenig Fehler.	.788

Bezogen auf Spychigers (2007) Definition des *musikalischen Selbstkonzepts* als „Korrelat akkumulierter musikalischer Erfahrungen, anhand derer eine Person sich in diesem Lebensbereich selbst wahrnimmt und einschätzt und worauf sie rekurriert, wenn sie sich diesbezüglich beschreibt“ (S. 14) steht die Untersuchung des Zusammenhangs von *musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept* mit tatsächlicher *musikalischer Aktivität* von SuS und deren musikalischer Kompetenzausprägung im Mittelpunkt dieser Arbeit.

2.3.2 Gesangsdimension (Faktor 4) des Gold-MSI

Musikalische Fähigkeiten und Umgangsweisen (verallgemeinert *Musikalität*) werden oft auf die Dauer eines wahrgenommenen Instrumentalunterrichts und auf aktives Musizieren reduziert. Der *Goldsmiths Musical Sophistication Index* (Gold-MSI) (vgl. Müllensiefen et al., 2014) erweitert dieses Verständnis, bezieht sich auf die aktive Auseinandersetzung mit Musik in all ihren Facetten und orientiert sich dabei am mehrdimensionalen Konstrukt der *Musikalischen Erfahrungheit*. Dabei werden somit nicht ausschließlich elementare Fähigkeiten, sondern auch komplexere musikalische Leistungen erfasst. „Diesem Ansatz liegt der Gedanke zugrunde, dass sich der differenzierte und erfahrene Umgang mit Musik nicht nur durch das Erlernen eines Instruments oder durch die formale Auseinandersetzung mit Klassischer Musik lernen lässt, sondern auch durch den aktiven Umgang mit Musik in vielen anderen Formen.“ (Müllensiefen & Hemming, 2018, S. 112).

Mittels Gold-MSI können demnach selbsteingeschätzte musikalische Fähigkeiten und musikalische Expertise erhoben werden. Das Konstrukt beruht auf einer Abgrenzung vom eindimensionalen Begriff der *Musikalität* und ersetzt diesen durch *Musical Sophistication* (*Musikalische Erfahrungheit*). *Musikalische Erfahrungheit*

2.3 Musikbezogene Überzeugungen

bezieht sich als psychometrisches Konstrukt auf musikalische Fähigkeiten, Expertise, Leistungen und damit verbundene musikalische Verhaltensweisen mit folgenden Merkmalen: eine häufige Ausübung musikalischer Fähigkeiten, Leichtigkeit und Präzision von musikalischen Verhaltensweisen und ein großes und stark variiertes Repertoire von musikalischen Verhaltensweisen (vgl. Schaal et al., 2014; vgl. Müllensiefen & Hemming, 2018). Schaal et al. (2014) erforschen in diesem Zusammenhang die Vielfalt musikalischer Fähigkeiten mit dem Hauptfokus auf der Übersetzung des Fragebogens sowie der Replikation der Faktorenstruktur anhand einer deutschen Stichprobe.

Der Fragebogen des Gold-MSI besteht aus den fünf Dimensionen *Aktiver Umgang mit Musik*, *Musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten*, *Musikalische Ausbildung*, *Gesangsfähigkeiten* und *Emotionen* sowie dem generellen Faktor *Allgemeine musikalische Erfahrungheit*. Alle Faktoren können getrennt voneinander ausgewertet werden, wobei Faktoren zwei, drei und fünf hier nicht berücksichtigt werden. Für diese Forschung ist zunächst der generelle Faktor *Allgemeine musikalische Erfahrungheit* (AME) relevant, da er eng mit der Ausübung musikalischer Verhaltensweisen verknüpft ist. Es gilt also zu prüfen, ob die Skala kultureller Aktivitäten mit dem vorhandenen Messinventar der AME hoch korreliert. Zunächst wird dabei die Validität des Messinstruments geprüft, indem durch eine Regressions-Analyse die Korrelation von AME und *Aktivem Umgang mit Musik* ermittelt wird. Bei der Prüfung, welches Konstrukt kulturelle Aktivitäten am besten vorhersagt, wird auch der Faktor 4 *Gesangsfähigkeiten* des Gold-MSI verwendet. Dieser bezieht sich – ähnlich dem *musikalischen Fähigkeitsselbstkonzept* (s. Kapitel 2.3.1) – auf die eigene Kompetenzeinschätzung und zeigt demnach, ob SuS, welche sich für kompetent halten, kulturell aktiver sind als jene, die ihre eigenen Kompetenzen als niedrig einschätzen. Somit kann ermittelt werden, inwiefern die eigene Einschätzung oder die definitiv vorhandene Kompetenz, die im Kompetenztest ermittelt wird, ausschlaggebend für kulturelle Aktivität ist.

3 Fragestellungen

Das erste Hauptziel dieser Arbeit betrifft die empirische Validierung der postulierten Sechsdimensionalität des Konstrukts *kulturelle Aktivität*. Falls diese Dimensionierung bestätigt werden kann, sollen die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Konstrukten genauer untersucht werden. Das zweite Hauptziel besteht in der Analyse von Zusammenhängen *kultureller Aktivität* und den Prädiktoren *musikpraktische Kompetenz*, *musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept* und *Gesangsdimension (Faktor 4)* des Gold-MSI (Schaal et al., 2014).

Für derartige Analysen oft verwendete Strukturgleichungsmodelle sind im Rahmen einer Zulassungsarbeit, die sich zusätzlich mit der theoretischen Herleitung einer Klassifizierung *kultureller Aktivitäten* befasst, nicht zu leisten. Anstelle solcher Analysen erfolgt die Betrachtung von Zusammenhängen der einzelnen Dimensionen durch Teilanalysen mittels schrittweiser linearer Regression und manifester Korrelationen der Skalenmittelwerte. Dementsprechend wird zunächst mittels der Variablen *musikpraktische Kompetenz*, *musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept* und *Gesangsdimension* geprüft, wie viel Varianz bezüglich des Mittelwerts ausgewählter Dimensionen *kultureller Aktivität* aufgeklärt werden kann. Aufgrund der oben besprochenen Literatur wird erwartet, dass davon das *musikalische Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO)* am meisten zur Varianzaufklärung bezüglich *kultureller Aktivität (KA)* beiträgt. Die Unterschiede in den Zusammenhängen bezüglich der verschiedenen Dimensionen *kultureller Aktivitäten* sowie *musikpraktischer Kompetenzen* werden Post hoc und deskriptiv auf Auffälligkeiten in den Daten durchgesehen.

4 Methode

4.1 Datengrundlage und Projektkontext

Die der vorliegenden Studie zugrunde gelegten Daten wurden im Rahmen des BMBF-Projekts MEMU-IN (Teilprojekt 1, Förderkennzeichen 01JK1611B) erhoben. In dem Projekt wurde ein Testverfahren für musikpraktische Kompetenzen von Hasselhorn (2015, DfG-Forschungsprojekt KOPRA-M) für einen größeren Altersbereich adaptiert sowie Fragebogenskalen zu musikbezogenen Überzeugungen und Einstellungen teils adaptiert, teils neu entwickelt. Eine Publikation, welche das Testverfahren für musikpraktische Kompetenzen sowie ausgewählte Fragebogenskalen detailliert beschreibt und validiert, befindet sich derzeit in Vorbereitung (Lill, in Vorbereitung), weshalb die verwendeten Instrumente in der vorliegenden Arbeit als Überblick vorgestellt werden.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus $n = 1363$ SuS der 5.-10. Klassenstufen an Gymnasien, musischen Gymnasien und Realschulen (Alter: $M = 12,79$ Jahre; $SD = 1,79$; ca. 54% weiblich; ca. 73% spielten ein Instrument). Weitere Angaben zur Stichprobe finden sich in Lill (in Vorbereitung).

4.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte mit musikpraktischem Kompetenztest und Fragebogen in zwei Blöcken. Beide wurden während der Schulzeit im Klassenverband durchgeführt. Der Zeitraum betrug 90 Minuten für die Kompetenztestung und 45 Minuten für den Fragebogen. Bei beiden war jeweils ein Testleiter sowie beim Kompetenztest eine weitere Hilfskraft sowie eine betreuende Lehrperson anwesend.

4.4 Erhebungsinstrumente

4.4.1 Testverfahren für musikpraktische Kompetenzen

Es handelte sich bei dem Testaufbau um eine adaptierte Version von Hasselhorns erstmaliger Entwicklung eines Gruppentests für musikpraktische Kompetenzen (für eine genauere Beschreibung des ursprünglichen Tests siehe Hasselhorn, 2015). Das Verfahren fand als Testsituation zwar in der Gruppe statt, wobei Kompetenzen

4.4 Erhebungsinstrumente

einzelner SuS sich nicht beeinflussen, sondern individuelle musikpraktische Kompetenzen erfasst werden sollten. Um dies gewährleisten zu können, war der Testaufbau möglichst standardisiert.

Jeder Arbeitsplatz der SuS war gleich aufgebaut und ist in Abbildung 2 und Abbildung 3 dargestellt. Jedem Probanden wurde ein eigener Arbeitsplatz mit dreiseitigem Sicht- und Schallschutz zur Verfügung gestellt, sodass mehrere SuS im selben Raum unter gleichen Bedingungen gleichzeitig musikpraktische Aufgaben lösen konnten. Jeder SuS bediente einen Laptop, auf dem er die Aufgaben präsentiert bekam, sowie ein Tablet, auf dem die Instrumental- und Rhythmusaufgaben mittels *Colored Music Grid* (CMG)-App bearbeitet wurden. Um potenzielle Fehlerquellen zu minimieren, wurden weder Maus noch Tastatur verwendet. Für die Aufgabenanweisung und die Tonbeispiele nutzte jeder SuS ein eigenes Headset, über dessen Mikrofon auch die Gesangsleistung aufgezeichnet wurde.

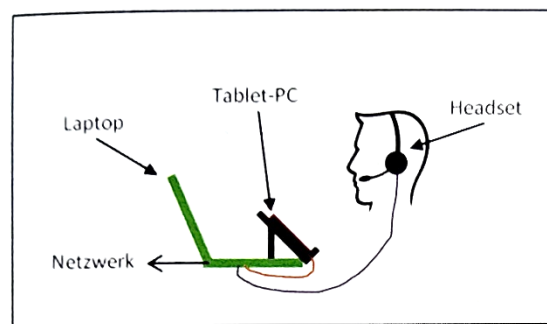


Abbildung 2: Schematischer Aufbau eines Schülerarbeitsplatzes (aus: Hasselhorn, 2015, S. 75)

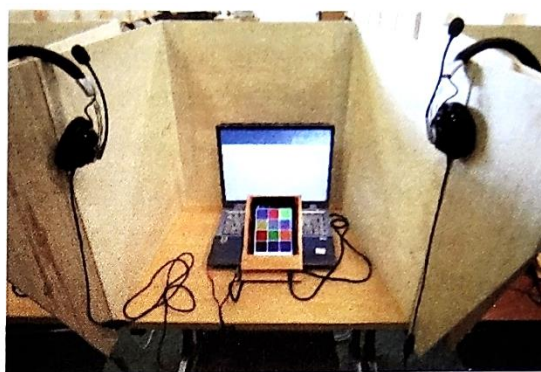


Abbildung 3: Sicht auf einen Schülerarbeitsplatz aus Schülerperspektive (aus: Hasselhorn, 2015, S. 75)

Die Aufgabenbearbeitung erfolgte synchron. Alle SuS-Arbeitsplätze waren per LAN-Kabel in einem Netzwerk zusammengeschlossen, sodass bis zu 30 SuS-Laptops mit einem Lehrerrechner verbunden werden konnten. Davon ausgehend wurden alle

4.4 Erhebungsinstrumente

Aufgaben gleichzeitig an die Gruppe geschickt. Nach Beendigung jeder Aufgabe wurden aufgenommene SuS-Leistungen auf dem Zentralrechner mit eindeutig zuordenbarem Code gespeichert.

Durch die enge Anordnung der Arbeitsplätze (s. Abbildung 4), konnten möglichst viele Personen gleichzeitig getestet werden. Die U-Form (s. Abbildung 5) erwies sich als ideal, da sie einer fokussierten Konzentration der SuS zuträglich war und gleichzeitig der Lehrperson einen besseren Überblick über den Testraum bot.



Abbildung 4: Blick auf den Testaufbau aus Schülerperspektive (aus: Hasselhorn, 2015, S. 75)



Abbildung 5: Blick auf den Testaufbau aus Lehrerperspektive (aus: Hasselhorn, 2015, S. 75)

Das theoretische Modell der *musikpraktischen Kompetenzen* setzt sich aus den drei Dimensionen *Gesang*, *instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion* zusammen. Bei der Aufgabenentwicklung wurde darauf geachtet, „dass im Test nur solche Leistungen gemessen werden sollten, die von Schülern selbstständig ohne Anleitung durch eine Lehrkraft erbracht werden können, da solche Leistungen unabhängig

4.4 Erhebungsinstrumente

von der jeweiligen Lehrkraft erfassbar sind und einen direkten Schluss auf die gesuchte Kompetenz erlauben“ (Hasselhorn 2015, S. 59).

Der Aufgabenablauf wurde für alle drei Dimensionen des Kompetenztests in gleicher Weise standardisiert. So begann jede Aufgabe mit einem kurzen Einleitungstext, gefolgt von einem Tonbeispiel und einer kurzen Pause zum Einüben der eigenen Stimme. Nach dem Signal „Los geht’s“ wurde lediglich in der Gesangsdimension ein Startton vorgegeben, es folgte ein Einzähler und die eigentliche Aufnahme begann. Darüber hinaus wurde teilweise die Pause vor dem „Los geht’s“ variiert. Der Aufgabenablauf ist schematisiert in Abbildung 6 dargestellt.

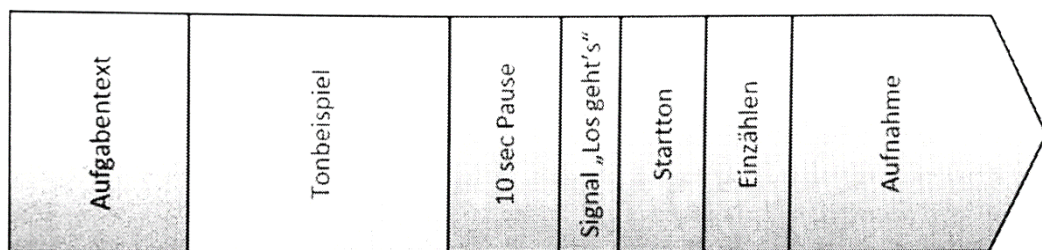


Abbildung 6: Schematisierter Ablauf einer typischen Aufgabe der Dimension Gesang (aus: Hasselhorn, 2015, S. 62)

Gesang

Die SuS sangen verschiedene Liedmelodien, wobei die Stückauswahl so getroffen wurde, dass der Bekanntheitsgrad in der Regel bei allen SuS gleich war – d.h. die Melodien waren allen bekannt oder aber gänzlich unbekannt. Somit schied der Bekanntheitsgrad als individuelles schwierigkeitsbestimmendes Merkmal aus (vgl. Hasselhorn 2015, S. 60). Ein gemeinsames, von der geschulten Lehrkraft geleitetes, stimmliches Warm-up sowie die simultane Bearbeitung der Aufgaben führten zu höherer Singbeteiligung und „größere[r] ökologische[r] Validität des Tests, da auch im Musikunterricht in der Regel alle Schüler gleichzeitig singen“ (Hasselhorn 2015, S. 68). Die Aufgabenschwierigkeit der verschiedenen Items war bedingt durch das Präsentieren oder Weglassen von Notenbeispielen, dem vorigen Hören eines Audiobeispiels der Melodie sowie dem Wiederholen von Aufgaben. Des Weiteren variierte die Begleitung der Aufnahmen von Playback ohne Melodie, Unterstützung durch eine am Klavier gespielte bis hin zu einer gleichzeitig gesungenen Melodie.

4.4 Erhebungsinstrumente

Instrumentales Musizieren

Als geeignetes Instrument für den Gruppentest erwies sich eine farbcodierte Tablet-App, da diese folgende Kriterien erfüllte: Der Umgang mit dem Tablet war leicht zu erlernen und deshalb innerhalb des geringen zeitlichen Rahmens der Testung geeignet. Außerdem konnten mehrere SuS gleichzeitig spielen, ohne sich gegenseitlich akustisch zu stören, da jede Person ihr Spielen über Kopfhörer hörte, während simultan aufgezeichnet wurde. Des Weiteren wurden instrumentenspezifische Vorteile vermieden, da keine/r privat Unterricht auf diesem Instrument erhielt. Die App bedingte eine Festlegung auf die diatonische Tonleiter der Tonart C-Dur mit dem Ambitus von g bis d2. Unten links befand sich der tiefste, rechts daneben der nächsthöhere Ton. „Die Farben sind so gewählt, dass ein höher klingender Ton auch immer heller eingefärbt ist“ (Hasselhorn 2015, S. 72). Die farblich codierte Tonleiter für die Durchführung von Instrumentalaufgaben ist in Abbildung 7, die zugehörige Oberfläche der CMG-App für diese Aufgaben in Abbildung 8 dargestellt.

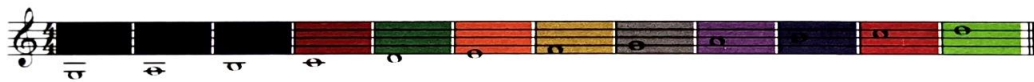


Abbildung 7: Farblich codierte Tonleiter für die Durchführung von Instrumentalaufgaben (aus: Hasselhorn, 2015, S. 63)



Abbildung 8: Oberfläche der CMG-App für die Aufgaben der Dimension Instrumentales Musizieren (aus: Hasselhorn, 2015, S. 73)

4.4 Erhebungsinstrumente

Neben der farblichen Codierung, welche einen direkten Zugang zum Instrumentalspiel ohne voriges grundständiges „Erlernen“ der App ermöglichte, wurde bei jeder Aufgabe das zugehörige Notenbeispiel gezeigt. Eine wichtige Grundlage für den Umgang mit der App stellte eine Einführungs- und kurze Explorationsphase dar, in welcher die auf- bzw. absteigende Tonrichtung geklärt wurde und jede/r SuS Tonleitern spielte und ggf. die Lautstärke der produzierten Klänge über die Kopfhörer anpasste.

Wegen des o.g. Einflusses des Bekanntheitsgrads von Stücken wurden in dieser Dimension die gleichen Stücke wie im Gesangsbereich verwendet. Neben vorgespielten Beispielen waren wechselnd zu spielende Haupt- oder Begleitstimmen Varianten im Schwierigkeitsgrad dieser Aufgaben.

Rhythmusproduktion

Die Rhythmusaufgaben wurden ebenfalls mit der CMG-App bearbeitet, wobei hier zwei verschiedene Rhythmustöne im Clave-/Woodblock-Sound verwendet wurden. Die rote Fläche erklang höher, die blaue tiefer. In Abbildung 9 wird die zugehörige Oberfläche der CMG-App abgebildet.

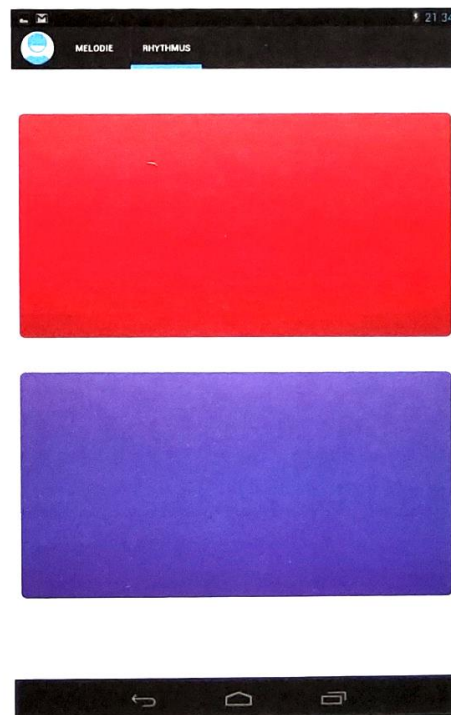


Abbildung 9: Oberfläche der CMG-App für die Aufgaben der Dimension Rhythmusproduktion (aus: Haselhorn, 2015, S. 73)

4.4 Erhebungsinstrumente

Die Aufgaben hatten verschiedene Schwierigkeitsgrade, sodass Rhythmen unterschiedlich komplex waren und es zwei verschiedene Tempi gab. Als weitere Variante gab es binäre Rhythmen im Viervierteltakt sowie ternäre Rhythmen im Sechsstelktakt. Abbildung 10 zeigt beispielhaft eine Rhythmusaufgabe des Pattern 46.

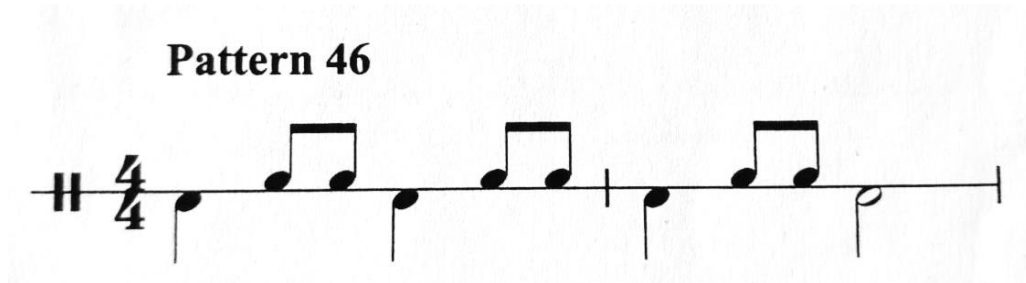


Abbildung 10: Beispiel einer Aufgabe der Dimension Rhythmusproduktion.

Mit Hasselhorn (2015) lag ein bereits publiziertes, standardisiertes Instrument zur Bewertung vor. Die Beurteilungsskala der SuS-Leistung basierte auf der Vorlage von Hornbach und Taggart. Diese Skala wird am Beispiel der Dimension *Rhythmusproduktion* in Tabelle 5 veranschaulicht.

Tabelle 5: Beurteilungsskala für die Dimension Rhythmusproduktion

Rating	Beschreibung
1	Der Schüler spielt den Rhythmus ganz richtig in nahezu oder völlig korrektem Tempo.
2	Der Schüler spielt den Rhythmus fast richtig in nahezu oder völlig korrektem Tempo.
3	Der Schüler spielt den Rhythmus mit einigen Fehlern, größtenteils im korrekten Tempo.
4	Der Schüler spielt den Rhythmus mit einigen Fehlern in einem deutlich falschen Tempo.
5	Der Schüler ist erkennbar bemüht, die Aufgabe zu bearbeiten, spielt aber einen falschen Rhythmus in einem falschen Tempo.
6	Der Schüler spielt entweder gar nicht oder etwas, was nichts mit der Aufgabe zutun hat.

Um die Reliabilität der Auswertung unter mehreren Ratern gewährleisten bzw. die Unterschiede zwischen den Bewertungen verschiedener Rater vernachlässigen zu können, nahmen alle Rater an einer gemeinsamen Schulung teil.

4.5 Skalenentwicklung

4.4.2 Fragebogen und Itemübersicht zu den weiteren Konstrukten

Für die vorliegende Studie wurden Daten aus der Erhebung von Lill verwendet. Der Fragebogen wurde teils online, teils papiergebunden erhoben und setzte sich aus verschiedenen Skalen zusammen. Die hier genutzten 41 Items bezogen sich auf die Konstrukte *Allgemeine Musikalische Erfahrung* (genereller Faktor des Gold-MSI), *Gesangsfähigkeiten* und *musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept* als Komponenten der Selbsteinschätzung und die sechsdimensionale *kulturelle Aktivität*. Letztere wurde aus Lills Inventar verschiedener Skalen operationalisiert.

Die Fragebögen wurden im Beisein von geschultem Lehrpersonal ausgefüllt, indem dieses eine kurze Anleitung zum Ausfüllen erteilte und ggf. Fragen beantworten konnte. Die Befragung lief wie auch der Kompetenztest in der Gruppe ab, wobei jeder/m SuS ein eigener Arbeitsplatz bzw. Computer zur Verfügung stand.

4.5 Skalenentwicklung

Zur Bestimmung der internen Konsistenz, der Korrelation der Items untereinander, wurde die Standardmethode des Cronbach- α -Koeffizients (vgl. Bühner, 2011, S. 166) verwendet. Die postulierte Sechsdimensionalität der *kulturellen Aktivität* wurde mithilfe einer Hauptkomponentenanalyse (PCA) an den Daten getestet. Die Kriterien zur Beurteilung der Modellgüte bezogen sich auf die in der Literatur im Allgemeinen vorgeschlagen Grenzwerte für „Schiefe“ (skewness) und „Exzess“ (kurtosis) (ebd., S. 448). Für das Konstrukt *kulturelle Aktivität* wurden zunächst 41 Items aus dem Datensatz betrachtet. Davon schieden zehn aus, sodass 31 zur weiteren Berechnung blieben. Alle verbliebenen Items und die Reliabilität jeder Dimension sind in Tabelle 6 aufgelistet.

4.5 Skalenentwicklung

Tabelle 6: Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) und Itemübersicht der Subskalen kultureller Aktivität: non-formal-produktiv (NOPRO), non-formal-rezeptiv (NORE), non-formal -produktiv-in-formalem-Setting (NOSETPRO), non-formal-rezeptiv-in-formalem-Setting (NOSETRE), informell-produktiv (INPRO) und informell-rezeptiv (INRE)

		Aktivitätsgrad	
		produktiv	rezeptiv
Rahmung	non-formal	<p>NOPRO ($\alpha = .843$)</p> <p><i>g3g3</i> Regelmäßiges und tägliches Üben eines Musikinstruments (Jahre)</p> <p><i>g3g4</i> Tägliches Üben am Höhepunkt des Interesses (Stunden)</p> <p><i>g3g6</i> Erhaltener Instrumentalunterricht (Jahre)</p> <p><i>g3g7</i> Instrumente, die ich spielen kann (Anzahl)</p> <p><i>kari09</i> Tägliche Übezeit</p>	<p>NORE ($\alpha = .655$)</p> <p>Anzahl besuchter... innerhalb der vergangenen 12 Monate:</p> <p><i>karn03</i> Pop-Konzerte</p> <p><i>karn04</i> klass. Konzerte</p> <p><i>karn05</i> Jazz-Konzerte</p> <p><i>karn07</i> Musicals</p> <p><i>g1g8</i> musikal. Live-Events</p>
	non-formal in formalem Setting	<p>NOSETPRO ($\alpha = .682$)</p> <p>Mitwirken:</p> <p><i>schum01</i> Im Schulorchester</p> <p><i>schum02</i> In (einem) weitere(n) klassischen Orchester</p> <p><i>schum03</i> In einer Bigband</p> <p><i>schum04</i> In weiteren Bands</p> <p><i>schum07</i> Im Oberstufenchor</p> <p><i>schum08</i> In (einem) weitere(n) Chor/Chören</p> <p><i>schum10</i> In weiteren Musik- AGs</p>	<p>NOSETRE ($\alpha = .907$)</p> <p>Aufführung:</p> <p><i>schua01</i> Schulorchester</p> <p><i>schua03</i> Bigband</p> <p><i>schua05</i> Schulchor</p> <p><i>schua06</i> Unterstufenchor</p> <p><i>schua07</i> Oberstufenchor</p>
	informell	<p>INPRO ($\alpha = .748$)</p> <p><i>mfi02</i> In unserer Familie machen wir gern Musik.</p> <p><i>soze03</i> Musizieren mit Eltern</p> <p><i>soze06</i> Gemeinsames Singen mit Eltern</p> <p><i>sozf03</i> Musizieren mit Peers</p> <p><i>sozf06</i> Gemeinsames Singen mit Peers</p>	<p>INRE ($\alpha = .574$)</p> <p><i>g1g9</i> Tägliches aufmerksames Musikhören</p> <p><i>kari01</i> Tägliches Ansehen von Musikvideos</p> <p><i>soze4</i> Gemeinsames Musikhören mit Eltern</p> <p><i>sozf4</i> Gemeinsames Musikhören mit Peers</p>

4.5 Skalenentwicklung

NORE

Die Variable *karn05* (Besuch eines Jazzkonzerts) differenzierte nicht stark genug. 91% der Befragten gaben an, niemals ein Jazzkonzert besucht zu haben. Dies war jedoch zu erwarten, da Studien, wie z. B. das 2. Jugend-KulturBarometer, ähnliche Ergebnisse lieferten: Lediglich 8% der 14- bis 24-Jährigen zeigten 2010/11 Interesse an Jazzmusik (Keuchel & Larue, 2012, S. 32). Deshalb konnte davon ausgegangen werden, dass es sich hier nicht um einen Messfehler handelte. Das Item wurde also verwendet, die Ergebnisse wurden jedoch mit Vorsicht betrachtet. Für die Dimensionen des non-formalen Bereichs im formalen Setting lagen keine idealen Daten vor, sodass die festgelegten cut-off-Kriterien hier nicht zum Ausschluss führten. Das Merkmal örtlicher Nähe von Angeboten sollte hierbei nicht abgefragt werden, weswegen alle „ort“-Items aus der Messung ausgeschlossen wurden.

NOSETPRO

Die Variablen *schum05* („Mitwirken im Schulchor“) und *schum06* (Mitwirken im Unterstufenchor) luden in der PCA auf einen anderen Faktor. Eine Ursache bei *schum05* könnte die unspezifische Benennung gewesen sein. Beide Items schieden aus, um ein eindimensionales Konstrukt zu erhalten. Mangels besserer Daten für non-formale Aktivitäten im formalen Setting blieben die insgesamt schiefen *schum*-Items erhalten.

NOSETRE

Die Variable *schua10* („Aufführung: weitere Musik-AGs (z. B. Radio-AG)“) schied mit einer Kurtosis von 10,92 gemäß der o.g. Grenzwerte aus. Die Variablen *schua02*, *-04*, *-08*, und *-10* im Datensatz führten dazu, dass sich das Konstrukt nicht eindimensional abbilden ließ. Sie wurden deshalb ausgeschlossen.

INPRO

Die Variable *fu03* („Familiäre Unterstützung: Ich musiziere mit meinen Eltern.“) lud in der PCA auf einen anderen Faktor, da sie aus einem anderen Fragebogen entstammte, der nicht für die Messung des hier angedachten Konstrukts intendierte. Die *fu*-Daten bezogen sich nicht auf die tatsächliche Ausübung von musikalischen Tätigkeiten, sondern auf die familiären Motivationsstrukturen und fanden daher hier keine Verwendung.

4.6 Prüfung der Dimensionalität

INRE

Die Variablen *fa2* und *fa3* fragten die familiäre Unterstützung ab, weswegen sie in der Hauptkomponentenanalyse auf einen separaten Faktor luden. Außerdem bezog sich *fa3* („Familiäre Unterstützung: In meiner Familie hören wir die Art von Musik, die ich auch in meiner Instrumentalstunde spiele.“) ausschließlich auf Personen, die ein Instrument spielten. Aus diesen Gründen wurden beiden Items nicht verwendet. Die Items *Kari08* („Wie viel Zeit verbringst du täglich mit dem aufmerksamen Hören von Musik?“) und *glg9* („Ich höre jeden Tag aufmerksam Musik für ____.“) fragen dasselbe ab, wobei letzteres Item eine höhere Reliabilität aufwies und *kari08* damit ausgeschlossen wurde.

Beim Zusammenfassen aller Variablen der *kulturellen Aktivität* in einer PCA bildeten sich die erwarteten sechs Dimensionen heraus, d.h. das Modell konnte repliziert werden. Eine Ausnahme bildete dabei das *INRE* zugeordnete Item *soze4* („Wenn ich mit meinen Eltern zusammen bin, hören wir oft gemeinsam Musik.“), welches inhaltlich zwar passte, in der PCA jedoch mehr auf *INPRO* (.24) als auf *INRE* (.24) lud. Dies konnte auf andere theoretische Ansätze respektive die ursprüngliche Konzeption der *soz*-Items, die aus einer Skala zur Soziotopforschung entstammen, zurückgeführt werden. Die musikalische Beschäftigung im Soziotop wurde als Ganzes modelliert, wohingegen das hinter den Variablen verborgene Persönlichkeitsmerkmal in dieser Forschung mehrdimensional interpretiert wird. Dieser Bereich bedarf somit weiterer Forschung, wobei bessere Items benötigt werden, die den Aktivitätsgrad trennen, und damit das Konstrukt besser abbilden.

4.6 Prüfung der Dimensionalität

Eine Faktorenanalyse sollte im Folgenden die den Daten zugrundeliegenden Strukturen zeigen und die sechsdimensionale Strukturierung kultureller Aktivität bestätigen. Dazu wurden verschiedene Strukturierungsmöglichkeiten mit der Sechsdimensionalität verglichen und in Tabelle 7 dargestellt.

4.7 Prüfung der konvergenten Validität

Tabelle 7: Modellvergleich zur Überprüfung der Dimensionalität kultureller Aktivität

Dimensionen	Chi	df	Chi/df	Delta Chi	Delta df	p
6D	2599,294	294	8,841	802,265	53	<.001
4D	3401,559	347	9,803	2791,673	57	<.001
2D	6193,232	404	15,330	1752,403	30	<.001
1D	7945,635	434	18,308			

Der Chi-Quadrat-Differenzentest wurde für die Modellvergleiche angewendet und zeigte eindeutig, dass sechs Dimensionen die Daten signifikant am besten modellieren, da die anderen Modelle stärkere Abweichungen (chi/df) aufwiesen. Mit dieser Bestätigung der Zusammenhänge der theoretisch hergeleiteten Dimensionalität wurde das erste Teilziel dieser Arbeit erreicht: Die dimensionierte Struktur kultureller Aktivität von Jugendlichen konnte empirisch validiert werden.

4.7 Prüfung der konvergenten Validität

Die konvergente Validität der sechs Subskalen *kultureller Aktivität* wurde geprüft, indem die Korrelationen zu den potentiellen Konstrukten *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit (AME)* (Müllensiefen et al., 2014) und dem *Faktor 4 Aktiver Umgang (AU)* des Gold-MSI (ebd.) ermittelt wurden. Die Werte sind aus der Tabelle 8 zu entnehmen. Die zu erwartenden hohen Korrelationen konnten für die Dimensionen *NOPRO*, *NORE*, *NOSETRE*, *INPRO* und *INRE* bestätigt werden. Die Skala von *NOSETPRO* wies eine niedrige interne Reliabilität ($\alpha = .682$) auf und korrelierte außerdem niedrig mit beiden Konstrukten des Gold-MSI. Damit war die Bedingung der konvergenten Validität für diese Dimension nicht erfüllt. Im Laufe der weiteren Analysen zeigte sich zudem eine geringe Korrelation zur *musikpraktischen Kompetenz*. Aus diesen Gründen wurde die Dimension *NOSETPRO* aus der weiteren Untersuchung ausgeschlossen. Die Skala von *NOSETRE* war grenzwertig, blieb jedoch für die weitere Analyse bestehen. Es wird sich im weiteren Verlauf zeigen, ob sich das Konstrukt erwartungsgemäß verhält.

4.7 Prüfung der konvergenten Validität

Tabelle 8: Prüfung der konvergenten Validität der Subskalen kultureller Aktivität

	<i>NOPRO</i>	<i>NORE</i>	<i>NOSET- PRO</i>	<i>NOSETRE</i>	<i>INPRO</i>	<i>INRE</i>
<i>AME</i>	.636	.362	.248	.384	.560	.324
<i>AU</i>	.359	.412	.188	.279	.481	.585
<i>α</i>	.843	.655	.682	.907	.748	.574

Für alle dargestellten Korrelationswerte gilt $p < .05$

Ferner zeigte sich der Gold-MSI auch bei dieser Stichprobe als valides Messinstrument. Die Korrelation *AU* und *AME* des Gold-MSI ($r = .718$; $p < .001$) der Originalpublikation (Fiedler & Müllensiefen, S. 219; $r = .738$) konnte repliziert werden.

5 Ergebnisse:

Zusammenhang der untersuchten Konstrukte

In einer schrittweisen linearen Regression wurden das *musikalische Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO)*, der Mittelwert aus den Dimensionen der *musikpraktischen Kompetenzen (MPK)* und *Faktor 4* aus dem Gold-MSI (*GGOLD*) als Prädiktoren zur Vorhersage des Mittelwerts aus den Dimensionen *kultureller Aktivität (KA)* als abhängige Variablen herangezogen. Dabei zeigte sich *SEKO* mit einer aufgeklärten Varianz von 35% als bester Prädiktor von *KA*. Die Kontrollvariable *MPK* trug ebenfalls signifikant zur Prädiktion bei und verbesserte diesen Wert um 3%. Mit allen drei Variablen ließen sich insgesamt 39,9% der Varianz aufklären. Das finale Modell ist in Tabelle 9 zu sehen.

Tabelle 9: Musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept (*SEKO*), musikpraktische Kompetenzen (*MPK*), und Gesangsfähigkeit (*GGOLD*) als Prädiktoren für kulturelle Aktivität (finale Modell der schrittweisen Regression)

Modell	standardisiertes β	t	p
<i>SEKO</i>	.414	14.574	< .001
<i>MPK</i>	.178	7.451	< .001
<i>GGOLD</i>	.177	6.508	< .001

Im nächsten Schritt wurde der Prädiktor *musikpraktische Kompetenz (MPK)* genauer betrachtet, indem eine lineare Regression mit den einzelnen Dimensionen *Gesang (GG)*, *Rhythmusproduktion (RR)* und *Instrumentales Musizieren (IM)* als

4.7 Prüfung der konvergenten Validität

abhängige Variablen durchgeführt wurde. Dabei zeigte sich, dass *GG* der beste Prädiktor für den Mittelwert *kultureller Aktivität* darstellt und 16,5% der Varianz aufklärt. Durch *RR* konnten weitere 2,6% erklärt werden, wohingegen *IM* als Prädiktor ausschied. Das Modell ist in Tabelle 10 zu sehen.

Tabelle 10: Gesangs- (*GG*) und Rhythmusproduktionsdimension (*RR*) der musikpraktischen Kompetenzen als Prädiktoren für kulturelle Aktivität (finales Modell der schrittweisen Regression)

Modell	standardisiertes β	t	p
<i>GG</i>	.314	10.815	< .001
<i>RR</i>	.186	6.406	< .001

Für die nachfolgenden genaueren Betrachtungen der Korrelation *kultureller Aktivität* und *musikpraktischer Kompetenzen* wurden an Stelle der Mittelwerte die einzelnen Dimensionen beleuchtet. Der genauere Zusammenhang zwischen *RR*, *GG* und den fünf Dimensionen der *KA* wird in Tabelle 11 dargestellt. Auffällig hohe Korrelationen waren zwischen den Dimensionen *NOPRO* mit *RR* ($r = .490$) und *GG* ($r = .437$) auszumachen. Die Dimension *INRE* zeigte die niedrigsten Faktorladungen und die Korrelation mit *GG* war nicht signifikant.

Tabelle 11: Ausgewählte Korrelationen zwischen Gesangs- (*GG*) und Rhythmusdimension (*RR*) der musikpraktischen Kompetenz (*MPK*) und Dimensionen der *KA* (non-formal-rezeptiv, non-formal-produktiv, non-formal-rezeptiv-in-formalem-setting, informell-produktiv, informell-rezeptiv)

		<i>NOPRO</i>	<i>NORE</i>	<i>NOSETRE</i>	<i>INPRO</i>	<i>INRE</i>
<i>GG</i>	Pearson's r	.437	.239	.340	.355	
<i>RR</i>	Pearson's r	.490	.115	.252	.241	.074

Für alle dargestellten Korrelationswerte gilt $p < .05$

Weiterhin wurden die Korrelationen der Dimensionen *kultureller Aktivität* und des *musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts* (*SEKO*) sowie der *Gesangsdimension* (Faktor 4) des Gold-MSI (*GGOLD*) untersucht und ausgewählte Daten in Tabelle 12 zusammengefasst. Die höchsten Faktorkorrelationen fanden sich zwischen *SEKO* und produktiven kulturellen Aktivitäten im non-formalen Bereich (*NOPRO*; $r = .591$) bzw. der *Gesangsdimension* (Faktor 4) des Gold-MSI und produktiven kulturellen Aktivitäten im informellen Bereich (*INPRO*; $r = .524$).

4.7 Prüfung der konvergenten Validität

Tabelle 12: Korrelationen zwischen Musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO), der Gesangsdimension (Faktor 4) des Gold-MSI (GGOLD) und Dimensionen der KA

		<i>NOPRO</i>	<i>NORE</i>	<i>NOSETRE</i>	<i>INPRO</i>	<i>INRE</i>
SEKO	Pearson's r	.591	.313	.340	.524	.150
GGOLD	Pearson's r	.333	.288	.292	.453	.282

Für alle dargestellten Korrelationswerte gilt $p < .05$

Zusammenfassend wurden die Korrelationen sämtlicher Variablen berechnet. Alle berichteten und in Tabelle 13 dargestellten Werte der Korrelationsmatrix waren signifikant ($p < .05$). Die höchsten Faktorkorrelationen mit dem Mittelwert *kultureller Aktivität (KA)* wiesen das *musikalische Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO)*; $r = .590$) auf, gefolgt von der *Gesangsdimension (Faktor 4)* des Gold-MSI (*GGOLD*; $r = .463$). Die vier folgenden Dimensionen *kultureller Aktivität* korrelierten am höchsten mit dem *Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO)*: *Non-formal-produktive (NOPRO)*, *non-formal-rezeptive (NORE)*, (neben der *Gesangsfähigkeit GG*) *non-formal-rezeptive Aktivitäten in formalem Setting (NOSETRE)* sowie *informell-produktive Aktivitäten (INPRO)*. Demnach fiel hierbei nur die Dimension der *informell-rezeptiven Aktivitäten (INRE)* heraus.

Insgesamt waren hohe Korrelationen produktiver Bereiche der *kulturellen Aktivität* sowie vergleichsweise geringe Korrelationen rezeptiver Dimensionen mit denselben Variablen festzustellen. Beispielhaft dafür ist der Zusammenhang von *SEKO* und *NOPRO* ($r = .591$) bzw. *INPRO* ($r = .524$) im Vergleich zu *SEKO* und *NORE* ($r = .313$) bzw. *INRE* ($r = .150$) zu nennen. *Musikpraktische Kompetenzen (MPK)* korrelierten am höchsten mit *NOPRO* ($r = .495$) – genauer betrachtet zeigte dabei die Dimension der *Rhythmusproduktion (RR)* ($r = .490$) den höchsten Zusammenhang. Auffällig geringe Faktorkorrelationen zeigte die Dimension *INRE*. Die höchsten Korrelationen erwiesen sich dabei mit den musikalischen Überzeugungen *Gesangsdimension (Faktor 4)* des Gold-MSI (*GGOLD*; $r = .282$) und *musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO)*; $r = .150$). *Non-formal-rezeptive Aktivitäten in formalem Setting (NOSETRE)* korrelieren am höchsten mit *GG* ($r = .340$) und *SEKO* ($r = .340$).

5.1 Exkurs

Tabelle 13: Korrelationsmatrix mit den Variablen musikpraktische Kompetenzen (MPK), Musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO), Gesangsdimension (Faktor 4) des Gold-MSI (GGOLD, der eindimensionalen kulturellen Aktivität (KA) und deren fünfdimensionale Subskalen (non-formal-rezeptiv, non-formal-produktiv, non-formal-rezeptiv-in-formalem-setting, informell-produktiv, informell-rezeptiv)

	MPK	SEKO	GGOLD	KA	GG	IM	RR	NOPRO	NORE	NOSE-TRE	INPRO
MPK	—										
SEKO	.406	—									
GGOLD	.290	.591	—								
KA	.384	.590	.463	—							
GG	.824	.454	.391	.408	—						
IM	.859	.240	.151	.257	.475	—					
RR	.852	.379	.220	.338	.500	.698	—				
NOPRO	.495	.591	.333	.716	.437	.403	.490	—			
NORE	.169	.313	.288	.692	.239	.068	.115	.307	—		
NOSE-TRE	.296	.340	.292	.519	.340	.184	.252	.332	.356	—	
INPRO	.305	.524	.453	.677	.355	.188	.241	.383	.338	.356	—
INRE	.066	.150	.282	.543		.060	.074	.155	.230	.112	.333

Für alle dargestellten Korrelationswerte gilt $p < .05$

5.1 Exkurs

Da die Literatur Hinweise über Zusammenhänge von *musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO)* und *musikpraktischer Kompetenz (MPK)* (vgl. Hasselhorn & McElvany, 2016, S. 197; Lill et al., 2019, S. 179) liefert, wurde dies als Exkurs zusätzlich eingefügt. Die erweiterte Betrachtung wird, in der Umgebung der anderen Konstrukte eingebettet, grafisch in Abbildung 11 dargestellt. Die erwartete Korrelation von *SEKO* und *MPK* konnte bestätigt werden. SuS, die ihre eigenen musikalischen Fähigkeiten höher einschätzten, agierten in diesen Bereichen kompetenter. Bei genauerer Betrachtung der Einzeldimensionen der *MPK* konnte der von Lill et al. (2019) ermittelte Zusammenhang von *SEKO* und der *Rhythmusproduktion (RR)* ($r = .36$) repliziert werden ($r = .379$). Die *Gesangsfähigkeit (GG)* wies jedoch einen überraschend hohen Wert ($r = .454$) auf und stellte die zu erwartende hoch korrelierende Dimension *RR* damit in den Hintergrund. Lill et al. (2019) ermittelten einen geringeren Zusammenhang von *SEKO* und *GG* ($r = .28$). Hasselhorn und McElvany (2016) schlossen *GG* als geringst korrelierend aus.

5.1 Exkurs

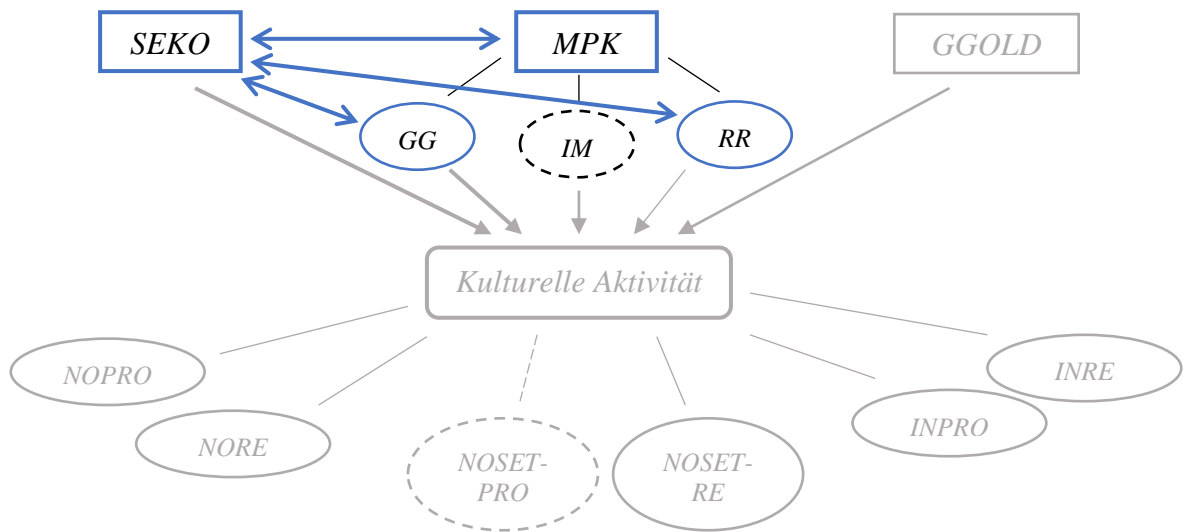


Abbildung 11: Im Exkurs festgestellte Korrelationen zwischen musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept (*SEKO*) und musikpraktischer Kompetenz als Mittelwert (*MPK*) sowie deren Dimensionen Gesangsfähigkeit (*GG*) und Rhythmusproduktion (*RR*)

Ein möglicher Grund für diese unterschiedlichen Ergebnisse kann die Operationalisierung des Konstrukts *SEKO* darstellen. Hasselhorn und McElvany (2016) operationalisierten das *musikalische Selbstkonzept* aus forschungsökonomischen Gründen durch ein Item zur Einschätzung der eigenen musikalischen Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 190), wohingegen Lill et al. (2019) wie auch diese Arbeit mehrere Items aus bestehenden Fragebogenskalen aufgriffen. Das Testverfahren zur Erfassung der *MPK* basierte in allen drei Studien auf der Vorlage von Hasselhorn (2015) und verlief deshalb gleichermaßen standardisiert. Des Weiteren können Ergebnisunterschiede durch Differenzen der Stichproben begründet werden. Hasselhorn und McElvany (2016) grenzten die Befragung auf Jugendliche der Jahrgangsstufe 9 ein und ca. ein Drittel der SuS besuchten ein musikalisches Gymnasium (vgl. ebd., S. 188). Insgesamt war die Stichprobe dieser Arbeit deutlich umfangreicher als die der beiden anderen Studien. Zuletzt kann als weiterer Aspekt der Untersuchungszeitpunkt angeführt werden. Die Studien wurden nicht zur selben Zeit durchgeführt, sondern erfolgten im Abstand mehrerer Jahre. Damit herrschten nicht dieselben Gegebenheiten.

6 Diskussion

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, zunächst *kulturelle Aktivität* sechsdimensional zu modellieren. Insgesamt war die Entwicklung von Skalen zu produktiven und rezeptiven kulturellen Aktivitäten Jugendlicher in den verschiedenen Settings „non-formal“, „non-formal in formalem Setting“ und „informell“ erfolgreich. Diese Einteilung ist in Abbildung 12 dargestellt. Die Reliabilitäten fielen gut aus und die postulierte Sechsdimensionalität konnte – mit Ausnahme des Items *soze4* („Wenn ich mit meinen Eltern zusammen bin, hören wir oft gemeinsam Musik.“) – bestätigt werden. Da die Subskala non-formaler, rezeptiver Aktivitäten im formalen Setting (*NOSETPRO*) die Bedingungen der konvergenten Validität nicht erfüllte, wurde diese Dimension der kulturellen Aktivität aus den weiteren Betrachtungen ausgeschlossen. Es wäre sinnvoll, das aufgestellte Modell an einem weiteren Datensatz zu testen.

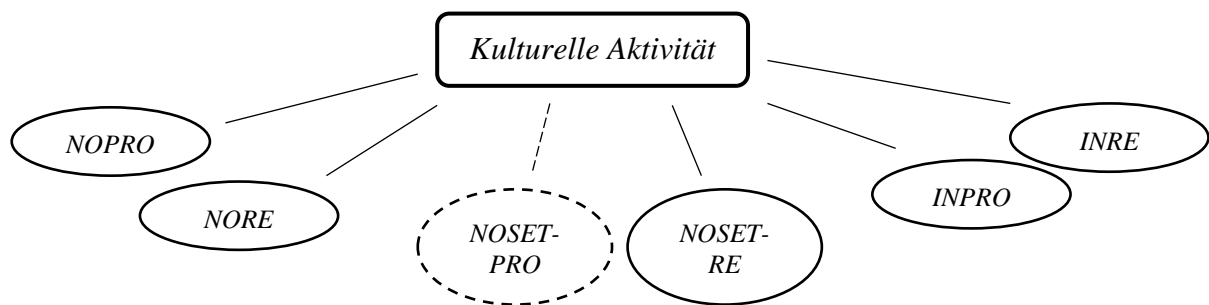


Abbildung 12: Dimensionalität kultureller Aktivität; Einteilung in die Subskalen Non-formal-produktiv (*NOPRO*), non-formal-rezeptiv (*NORE*), non-formal-produktiv in formalem Setting (*NOSETPRO*), non-formal-rezeptiv in formalem Setting (*NOSETRE*), informell-produktiv (*INPRO*) und informell-rezeptiv (*INRE*). *NOSETPRO* schied nach der Validitätsprüfung aus.

Bezugnehmend auf die zweite leitende Fragestellung kann zusammenfassend formuliert werden, dass das *musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept* (*SEKO*), der Mittelwert *musikalischer Kompetenzen* (*MPK*) sowie die *Gesangsdimension* (*Faktor 4*) des Gold-MSI (*GGOLD*) signifikant zur Aufklärung des Mittelwerts *kultureller Aktivität* (*KA*) beitragen konnten. Die Vorgehensweise ist als Grafik in Abbildung 13 veranschaulicht. *SEKO* stellt vor *MPK* und *GGOLD* den besten Prädiktor für den Mittelwert *KA* dar. SuS, die ihre eigenen musikalischen Fertigkeiten höher einschätzten, waren kulturell aktiver.

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Es wurde deutlich, dass diese Einschätzung für die kulturelle Aktivität ausschlaggebender ist als die tatsächliche, fachbezogene Kompetenz.

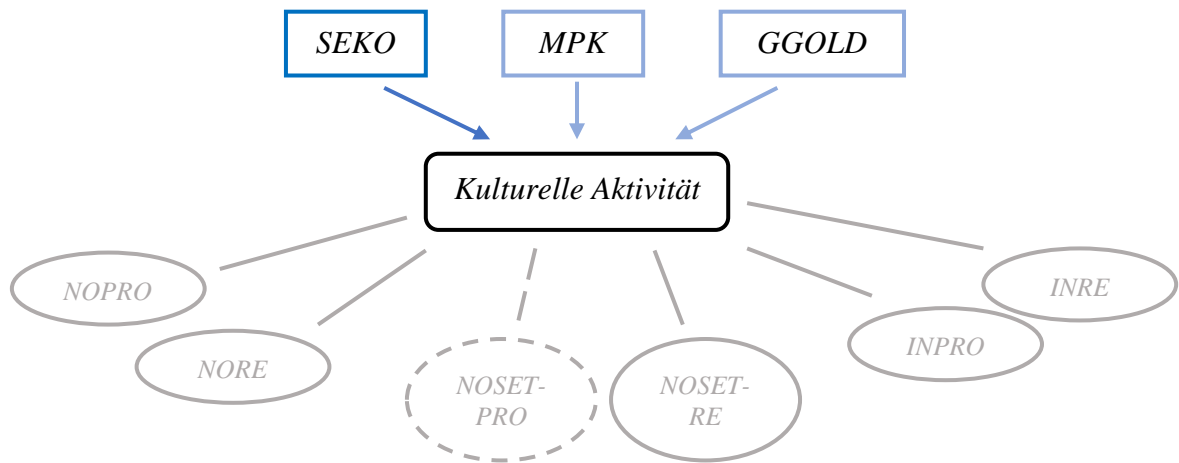


Abbildung 13: Grafische Darstellung der Prädiktoren Musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO), Musikalische Kompetenzen (MPK) und Gesangsdimension (Faktor 4) des Gold-MSI (GGOLD) zur Aufklärung des Mittelwerts kultureller Aktivität (KA); SEKO trug am meisten zur Aufklärung der Varianz bei.

Darüber hinaus konnte aufgezeigt werden, dass die *Gesangsfähigkeit* (GG) vor *Rhythmusproduktion* (RR) der *musikpraktischen Kompetenzen* den Großteil der Varianz des Mittelwerts KA aufklärt (s. Abbildung 14). Das *Instrumentale Musizieren* (IM) stellte unerwarteterweise kein Prädiktor dar. Vermutlich kann dieses Ergebnis dadurch begründet werden, dass die Dimensionen GG und RR bei dem Testverfahren weniger abstrahiert abgefragt wurden. Weitere Erläuterungen zur Ursachenklärung dieses Ergebnisses werden in Kapitel 6.4 angestellt. Bei genauerer Betrachtung des Zusammenhangs zwischen einzelnen Dimensionen kultureller Aktivität bestätigte sich die Einflussgröße von GG. Eine Ausnahme bildete das Konstrukt *non-formal-produktive Aktivitäten* (NOPRO), welches am höchsten mit RR korrelierte. Zudem zeigte NOPRO als einzige Dimension einen deutlich höheren, positiven Zusammenhang mit IM. SuS, die im non-formalen Bereich aktiv sind – beispielsweise in einer Musikschule Instrumentalunterricht erhalten, zeigten demnach hohe Instrumental- und Rhythmuskompetenzen. Dieses Ergebnis wird also als Bestätigung der Messung des Konstrukts NOPRO interpretiert.

6.2 Einordnung in den Forschungskontext

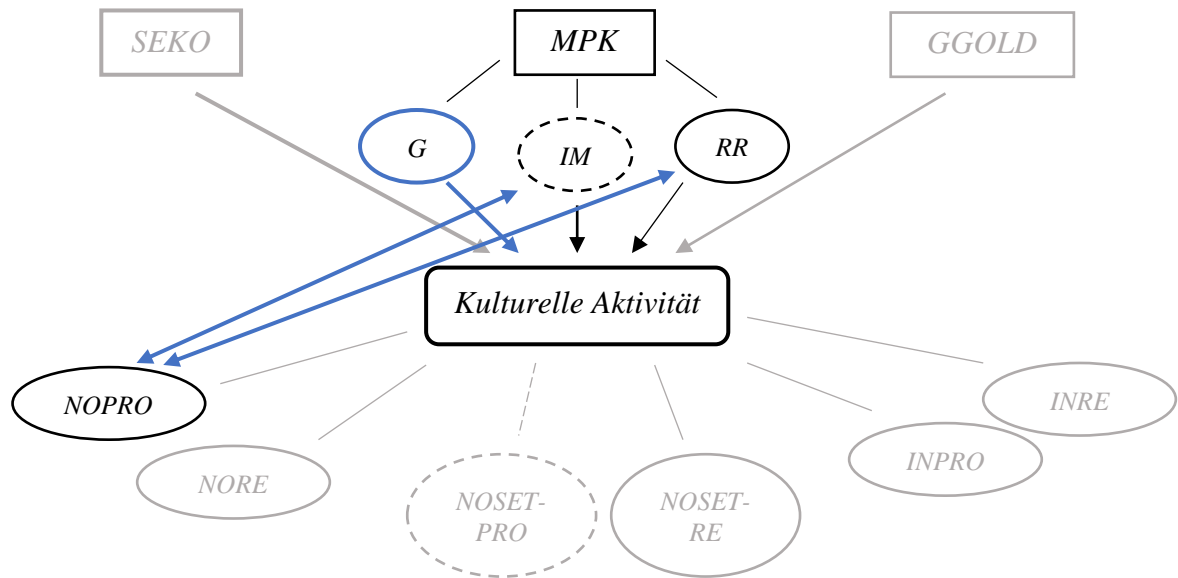


Abbildung 14: Korrelationen zwischen den Dimensionen Gesangsfähigkeit (GG), Rhythmusproduktion (RR) sowie Instrumentales Musizieren (IM) und dem Mittelwert kultureller Aktivität. Die höchsten Zusammenhänge sind blau gefärbt.

Es stellte sich heraus, dass das *musikalische Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO)* generell höher mit produktiven als rezeptiven Aktivitäten korrelierte. Ein positives musikalisches Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen führt also dazu, dass sie häufiger musizieren. Vergleichsweise weniger stark wirkt sich diese Einstellung auf das Musikhören – besonders im informellen Rahmen – aus.

6.2 Einordnung in den Forschungskontext

In der Literatur werden Lernprozesse hinsichtlich ihrer Formalisierungsgrade und Lernorte meist dem formalen, non-formalen und informellen Bereich zugeteilt (vgl. Dohmen, 2001; vgl. Baumbast et al., 2014; vgl. Grgic & Züchner, 2016; vgl. Harring et al., 2018). Daran orientiert wurde die Rahmung kultureller Aktivitäten festgelegt. Non-formale Aktivitäten als Sammelbezeichnung für alle Formen des Lernens zu verwenden, die in der gesamten Umwelt außerhalb des formalisierten Bildungswesens stattfinden (vgl. Dohmen, 2001, S. 18), erwies sich als zu ungenau. Vielmehr wurde die Dreiteilung der Lernwelten zur Vierdimensionalität erweitert, um non-formale Aktivitäten noch spezifischer abzugrenzen. Diese Erweiterung um den Bereich non-formaler Aktivitäten in formalen Settings konnte empirisch bestätigt werden.

Ein weiterer zentraler Aspekt der Dimensionalität stellte die Unterteilung in einen produktiven und einen rezeptiven Aktivitätsgrad dar. Dieser Einteilung bedienen

6.3 Forschungsdesiderata

sich zahlreiche musikbezogene Forschungen, beispielsweise solche über musikalische Fertigkeiten (vgl. Müllensiefen & Hemming, 2018) und musikalische Entwicklung (vgl. Sallat, 2018; vgl. Heye & Knigge, 2018). Diese Zulassungsarbeit knüpft an Studien musikkultureller Verhaltensweisen an (vgl. Busch & Lehmann-Wermser, 2018; vgl. Kröner, 2013; vgl. Penthin et al., 2017) und erfüllt das Desiderat, verschiedene Aspekte des Musizierens weiter zu differenzieren und gleichzeitig auf non-formale Tätigkeiten des formalen Bildungsbereichs einzugehen (vgl. Penthin et al., 2017, S. 22). Mittels Chi-Quadrat-Differenzentests konnten alle theoretisch hergeleiteten Dimensionen bestätigt werden.

Als bester Prädiktor des Mittelwerts *kultureller Aktivität* konnte das *musikalische Fähigkeitsselbstkonzept (SEKO)* ermittelt werden. Dieses Ergebnis knüpft an Kröner (2013) an und bestätigt – wenn auch in geringerem Maße – die von Penthin et al. (2017, S. 14) ermittelte Korrelation von *SEKO* und *KA* ($r = .75$). Darüber hinaus zeigte sich, dass das *SEKO* höher mit produktiven als mit rezeptiven Aktivitäten korreliert und bestätigte damit Kröner, der das musikalisch-künstlerische Selbstkonzept (2013, S. 247f) als eher unbedeutende Determinante rezeptiver kultureller Partizipation beschreibt.

Die Zusammenhänge *musikpraktischer Kompetenzen (MPK)* und *kultureller Aktivität (KA)* wurden von Hasselhorn und McElvany (2016) speziell auf den Bereich außerschulischen Instrumentalunterrichts untersucht. Dabei wurden musikpraktische Kompetenzen von Jugendlichen durch außerschulische Prädiktoren vorhergesagt. Die Ergebnisse dieser Studie ($r \leq .22$; *außerschulischer Instrumentalunterricht* als Prädiktor für *Instrumentales Musizieren (IM)*) ließen sich bestätigen, obwohl *IM* in der linearen Regression zur Vorhersage des Mittelwerts *kultureller Aktivität (KA)* nicht als Prädiktor interpretiert werden konnte. Der von Hasselhorn und McElvany (2016) betrachtete außerschulische Instrumentalunterricht konnte der Dimension *produktiver Aktivitäten im non-formalen Kontext (NOPRO)* zugeordnet werden. Diese korrelierte hoch ($r \geq .403$) mit allen Dimensionen *musikpraktischer Kompetenzen (MPK)*.

6.3 Forschungsdesiderata

Musik als ein wesentliches Element der „Kultur“ einer Gesellschaft beinhaltet wichtige Erfahrungsräume für das Aufwachsen junger Menschen (vgl. Grgic & Züchner, 2016, S. 12). Mit dieser Zulassungsarbeit wurde eine Klassifikation dieser

6.3 Forschungsdesiderata

Erfahrungsräume vorgenommen. In vielen Studien wird der hohe Stellenwert einer frühen Förderung deutlich. Es wäre daher sinnvoll, die Forschung auf eine andere Altersgruppe, z. B. auf den Elementarbereich (vgl. Penthin et al., 2017) auszuweiten, um die Entwicklung aller Dimensionen *kultureller Aktivitäten* und ihrer Prädiktoren genauer zu untersuchen. Zielführend wäre dazu eine Längsschnittstudie, welche die Entwicklung von *musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept* und von *musikpraktischen Kompetenzen* als Personeneigenschaften in Zusammenhang mit der Entwicklung und Veränderung *kultureller Aktivität* betrachtet.

Die formale Struktur wandelt sich, Schulen bieten mehr Freizeitangebote an und gehen Kooperationen mit Musikschulen ein. Dadurch gewinnt die hier klassifizierte Dimension *non-formaler Aktivitäten in formalem Setting (NOSET)* zunehmend an Bedeutung. Die sechsdimensionale Einteilung sollte mit genaueren Skalen – v. a. mit besseren Items für die *NOSET*-Dimensionen – repliziert werden, sodass ein aussagekräftigeres Ergebnis für beide Aktivitätsgrade vorgelegt werden könnte.

Ein weiterer Aspekt ist die Ausdifferenzierung musikalischer Aktivitäten unter Einbezug von Genres. Dadurch können Zusammenhänge verschiedener, vorherrschender Genres in speziellen Bereichen ausgemacht werden. Es stellt sich beispielsweise die Frage, ob *informelle Aktivitäten* Jugendlicher vornehmlich von populärmusikalischen Genres geprägt sind. Damit wird nicht auf die Trennung von highbrow- und lowbrow-Angeboten gezielt, sondern vielmehr eine der Zielperspektiven von Musikunterricht angestrebt. Der Deutsche Musikrat betont u. a., dass Musikunterricht „die Vielgestaltigkeit der Musik insbesondere in den Erscheinungsformen der Neuen Musik, der Populären Musik wie auch der Musik der außereuropäischen Kulturen“ (Nimczik, 2012, S. 562) abbilden müsse. Dazu ist es wichtig, den Stellenwert der verschiedenen Genres einordnen zu können.

Innerhalb der letzten Jahre hat die Mediennutzung enorm zugenommen und dadurch auch musikalische Tätigkeiten verändert bzw. erweitert. Deshalb sollten diese *kulturellen Aktivitäten* miteinbezogen werden (vgl. Jim-Studie). Dies würde eine Erweiterung der hier aufgestellten Klassifikation um mediale Aspekte bedeuten, z. B. Tätigkeiten in Verbindung mit Musik wie das Scheiben über Musik in Internetblogs oder Social Media sowie das Schneiden, Bearbeiten oder Vertonen von Videos.

Weiterführende Untersuchungen sollten des Weiteren motivationale, volitionale und soziale Facetten in die Erklärung *kultureller Aktivität* einbeziehen. Der

6.4 Methodenkritik

soziale Aspekt von musikalischem Aktivsein in beispielsweise Ensembles oder Chören ist vermutlich besonders im Jugendalter eine wesentliche Größe. Des Weiteren sollte zukünftig der Aspekt der Geschlechterverteilung beleuchtet werden.

Schlussendlich sollten in folgenden qualitativen Untersuchungen die Beweggründe *kultureller Aktivität* genauer erforscht werden. Diese Arbeit bietet mit Korrelationsergebnissen lediglich einen Ausgangspunkt für weitere Betrachtungen und zeigt ein gemeinsames Auftreten verschiedener Faktoren. Im nächsten Schritt könnten kausale Richtungen der aufgezeigten Zusammenhänge festgestellt werden, sodass Ursache- und Wirkungsbeziehungen klar würden.

6.4 Methodenkritik

In dieser Arbeit konnte eine theoretisch und forschungspragmatisch sinnvolle, d. h. auch operationalisierbare Definition des Konstruktes *kulturelle Aktivitäten* mit dessen Teilbereichen erarbeitet werden. Die Stichprobengröße war hinreichend, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten. Die entwickelten Skalen zu den sechs Dimensionen *kultureller Aktivität* setzten sich aus bereits publizierten Messinventaren zusammen und wiesen teilweise sehr gute Reliabilitäten auf. Zukünftige Studien sollten das Messinventar teilweise optimieren, um die Dimensionen deutlicher zu trennen. Wenig signifikante Ergebnisse der Bereiche *non-formaler Aktivitäten in formalem Setting (NOSET)* werden auf die Güte der Skala zurückgeführt. Ähnlich können auch die aufgetretenen Schwierigkeiten bei der Prüfung der Dimensionalität begründet werden. Einige in den Skalen *informeller Aktivitäten* verwendete Items stammen aus der Soziotopforschung und messen vermutlich spezielle Teilfacetten eines Konstrukts.

Die Skala des *musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts* setzte sich ebenfalls aus Items bereits publizierter Messinventare zusammen und zeichnete sich durch eine gute Reliabilität aus (für weitere Ausführungen dazu vgl. Lill et al., 2019). Das zur Messung *musikpraktischer Kompetenzen* genutzte curricular valide, IRT-skalierte Messinstrument zeigte gute Dimensionsreliabilitäten (für weitere Ausführungen dazu vgl. Hasselhorn, 2015). Es kann hierbei kritisiert werden, dass lediglich testbare Teilaspekte musikbezogener Kompetenzen berücksichtigt wurden und das Fach Musik demnach auf einzeln überprüfbare Kompetenzen reduziert wurde (vgl. Hasselhorn, 2015, S. 173).

6.5 Praxisbezug

Das *Instrumentale Musizieren (IM)* stellte unerwarteterweise keinen Prädiktor für den Mittelwert *kultureller Aktivität* dar. Vermutlich kann dieses Ergebnis dadurch begründet werden, dass die beiden anderen Dimensionen *musikpraktischer Kompetenzen*, *Gesangsfähigkeit (GG)* und *Rhythmusproduktion (RR)*, bei dem Testverfahren weniger abstrahiert abgefragt wurden. Im Projektkontext wurde darüber diskutiert, ob die Testung über die Tablet-App ein Grund für dieses Ergebnis sein könnte. Es wurde vermutet, dass bei der Bearbeitung der *IM*-Aufgaben nicht nur instrumentenspezifische Vorteile, sondern generell Einflüsse instrumentaler Vorerfahrung durch den Transfer auf die Tablet-App ausgeschlossen wurden. Des Weiteren könnten die Instrumentalaufgaben zu schwierig gewesen sein. Für beide Vermutungen müssten Bodeneffekte festgestellt werden können. Da diese nicht vorliegen und die Methode somit keinen Fehler aufweist, muss nach einer alternativen theoretischen Erklärung gesucht werden. Dies stellt einen unmittelbaren Kausalzusammenhang zwischen Kompetenz und kultureller Teilhabe in Frage. Die Kompetenzen des Lehrplans beziehen sich nicht auf weiche – wie beispielsweise persönliche oder soziale – Kompetenzen. Diese greifen jedoch vermutlich besonders bei der *Gesangsdimension (GG)*, weshalb anknüpfend an diese Studie weitere Hintergrundvariablen für die Teilhabe an *kultureller Aktivität* herangezogen werden müssten.

Im Rahmen dieser Zulassungsarbeit können keine Aussagen über Wirkungen und Richtungen der Korrelationen von Konstrukten gemacht werden. Inwiefern die verwendeten Prädiktoren tatsächlich Ursachen für kulturelle Aktivitäten sind, müsste in weiteren experimentellen Studien geprüft werden. Solche Studien könnten auch die hier gefundenen Hinweise auf verschiedene Zusammenhänge zu den drei unterschiedlichen Dimensionen *musikpraktischer Kompetenzen* deutlich differenzierter analysieren.

6.5 Praxisbezug

Die hier vorgestellte Studie konnte zeigen, dass das musikalische Fähigkeitsselbstkonzept einen erheblichen Anteil an Varianz kultureller Aktivitäten erklären kann. Dieses Ergebnis sollte sich auf den schulischen Musikunterricht auswirken, so dass der Fokus nicht vornehmlich auf musikpraktischem Kompetenzerwerb und dessen Prüfung liegt, sondern Lehrerinnen und Lehrer explizit das musikalische Fähigkeitsselbstkonzept der SuS im Blick haben. Die Stärkung des Selbstkonzepts erfolgt

6.5 Praxisbezug

„nicht automatisch durch inhaltlichen und technischen Lernfortschritt“ (Lill et al., 2019, S. 183), sondern muss von der Lehrperson gefördert werden, damit positive musikalische Selbstkonzepte kulturelle Aktivitäten infolgedessen begünstigen.

Eine konkrete Anregung für die Umsetzung im Musikunterricht kann vom Kompetenznachweis Kultur (Schorn, 2014) abgeleitet werden: SuS beobachten ihre eigenen Stärken und individuellen Potenziale und werden dabei von der Lehrkraft begleitet. Eine Grundvoraussetzung dabei wäre genügend Zeit für das Wahrnehmen und Reflektieren in einem persönlichen Gespräch, sodass die SuS lernen ihre eigenen Kompetenzen genau zu beschreiben. Dieser Ansatz knüpft daher an die empirisch nachgewiesene Verzahnung der beiden Konstrukte *musikpraktische Kompetenz* und *musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept* an.

Weiterführend kann von positiven oder negativen Effekten des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Einstellung zum Musikunterricht ausgegangen werden. Mit der Förderung des Selbstkonzepts im schulischen Rahmen würde dieser wechselseitig eine positive Wirkung auf die Haltung der Schülerschaft hinsichtlich des Unterrichts hervorrufen. Das Interesse am Schulfach Musik könnte sich wiederum in kultureller Aktivität äußern. Schulen sollten daher möglichst vielfältige Angebote bereitstellen und zu diesem Zweck beispielsweise Kooperationen mit Musikschulen ausbauen.

Diese Zulassungsarbeit stellt einen ersten Schritt für den Einbezug aller Lebenswelten kultureller Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen dar. Die gewonnenen Erkenntnisse sollten in den schulischen Musikunterricht aufgenommen werden. Lehrerinnen und Lehrer sind dazu aufgefordert, neben ihrem eigenen Musikunterricht den hohen Stellenwert außerschulischer musikalischer Aktivitäten der SuS anzuerkennen, diesen vermehrt aufzugreifen und in das Unterrichtsgeschehen miteinzubeziehen. Dadurch werden kulturelle Unterschiede und individuelle Interessen der SuS wertfrei angenommen und Schule kann zum Ort eines wertschätzenden Austauschs werden.

„Kulturelle Teilhabe [ist] nicht nur eine Frage der Bildung (im Sinne der Vermittlung von Kompetenzen und Zugängen) [...], sondern auch der Anerkennung der kulturellen Praktiken und Teilhabeakte, die Menschen im Kontext ihrer lebensweltlichen und biografischen Alltagspraxis und Identitätsarbeit vollziehen – unabhängig davon, ob sie formal institutionalisierten

6.5 Praxisbezug

Vorstellungen von ‚Kultur‘ und ‚Partizipation‘ entsprechen“
(Schwanenflügel & Walther, 2012, S. 278).

Diese Sichtweise soll die Vermittlung von Kompetenzen und das Schaffen von Zugängen durch schulische Bildung jedoch keineswegs mindern. Vielmehr geht es darum, dass die Förderung der musikpraktischen Kompetenzen und des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts vor Leistungen und Benotungen in anderen Bereichen des Musikunterrichts in den Vordergrund rücken. Durch die Verringerung des Leistungsdrucks, kann schulischer Musikunterricht SuS vermehrt inspirieren kulturell aktiv zu werden. Damit wird als Zielperspektive dieser Arbeit deutlich: „Musikunterricht muss anregen, außerunterrichtliche und außerschulische Beschäftigung mit Musik zu erweitern und zu vertiefen“ (Nimczik, 2012, S. 562).

7 Literaturverzeichnis

- Barth, D. (2008): *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner (Augsburger Schriften; 78).
- Baumbast, S.; Hofmann-van de Poll, F. & Lüders, C. (2014): *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. München: DJI (Wissenschaftliche Texte / Deutsches Jugendinstitut). Online verfügbar unter http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/TOP_5_Non_formale_und_informelle_Lernprozesse_in_der_Kinder_und_Jugendarbeit_und_ihre_Nachweise.pdf.
- Bühner, M. (2011): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. 3., aktualisierte und erw. Aufl. München: Pearson Studium (PS Psychologie).
- Busch, V. & Lehmann-Wermser, A. (2018): *Musikalische Lebenswelten und Kulturelle Teilhabe*. In: A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hg.): *Handbuch Musikpsychologie*: Hogrefe, S. 13-40.
- Carmichael, M. & Harnischmacher, C. (2015): *Ich weiß, was ich kann! Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht*. In: A. Niessen & J. Knigge (Hg.): *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Theory framework and development in music education research*. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, Band 36), S. 177-198.
- Dohmen, G. (2001): *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn.
- Ermert, K. (2009): *Was ist kulturelle Bildung? - Dossier Kulturelle Bildung*. In: *Bundeszentrale für politische Bildung*, 23.07.2009. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung>, zuletzt geprüft am 23.02.2020.
- Feierabend, S.; Rathgeb, T. & Reutter, T. (2019): *JIM 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf.
- Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2015): *Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung Musikalischer Erfahrung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen*. In: A. Niessen & J. Knigge (Hg.): *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Theory framework and development in music education research*. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, Band 36), S. 199-219.
- Fuchs, M. (2007): *Kulturpolitik*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Elemente der Politik).
- Fuchs, M. (2012): *Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel*. In: H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed (Kulturelle Bildung), S. 63-67.
- Grgic, M. & Rauschenbach, T. (2012): *Kulturelle Bildung im Horizont der Bildungsberichterstattung des Bundes*. In: H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed (Kulturelle Bildung), S. 912-917.

- Grgic, M. & Züchner, I. (Hg.) (2016): *Medien, Kultur und Sport. was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. die MediKuS-Studie*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hammel, L. (2007): *Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/07-hammel.pdf>, zuletzt geprüft am 09.03.2020.
- Harring, M.; Witte, M. D. & Burger, T. (Hg.) (2018): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Julius Beltz GmbH & Co. KG. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hasselhorn, J. (2015): *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Dissertation. Hochschule für Musik, Würzburg.
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2014): *Entwicklung eines empirisch überprüfbaren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M)*. In: B. Clausen (Hg.): *Teilhabe und Gerechtigkeit. Participation and equity*. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, Band 35), S. 78-93.
- Hasselhorn, J. & McElvany, N. (2016): *Die Bedeutung außerschulischer Prädiktoren für schulrelevante musikpraktische Kompetenzen*. In: Themenheft: Daten, Beispiele und Perspektiven, S. 182-201.
- Heye, A. & Knigge, J. (2018): *Entwicklung musikalischer Fähigkeiten: Weiterführende Schule, Beruf und Studium*. In: A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hg.): *Handbuch Musikpsychologie*: Hogrefe, S. 181-215.
- Keuchel, S. (2019): *Chancen und Herausforderungen für kulturelle Bildungs Kooperationen im Ganztage: Zu Wirkungsfragen formaler und non-formaler Bildungspraxis | kubi-online (KULTURELLE BILDUNG ONLINE)*. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/chancen-herausforderungen-kulturelle-bildungs-kooperationen-ganztage-wirkungsfragen-formaler>, zuletzt aktualisiert am 27.02.2020, zuletzt geprüft am 27.02.2020.
- Keuchel, S. & Larue, D. (2012): *Das 2. Jugend-KulturBarometer. "Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab..."*. Köln: ARCUlt-Media (Das InterKulturBarometer; Zentrum für Kulturforschung; 2).
- Kleinen, G. (1981): *Musikmedien zwischen offenem Angebot und musikerzieherischem System*. In: K.-E. Behne (Hg.): *Musikalische Sozialisation. Referate der AMPF-Tagung 1980 in Freiburg/Br. Laaber: Laaber-Verl. (Musikpädagogische Forschung, hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung; Bd. 2), S. 134-163*.
- Knigge, J. (2013): *Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde*. In: J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hg.): *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. Stuttgart, S. 41-71.
- Knigge, J. (2014): *Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven*. In: J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hg.): *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch*. Berlin: LIT-Verl. (Sitzungsbericht ... der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, 2013), S. 105-135.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*.
- Kröner, S. (2013): *Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion*. In: *Z Erziehungswiss* 16 (S3), S. 233-256.
- Krupp-Schleußner, V. (2016): *Jedem Kind ein Instrument?* Dissertation.

- Lill, F. (in Vorbereitung): *Validierung eines Modells Musikpraktischer Kompetenzen und Analyse der Verbindungen zu Aspekten kultureller Teilhabe, musikalischer Erfahrung und Überzeugungen bezüglich Musik in der Sekundarstufe I*. Dissertation.
- Lill, F.; Hasselhorn, J.; Lehmann, A. C. (2019): *Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I*. In: V. Weidner & C. Rolle (Hg.): *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. [1. Auflage]. Münster: Waxmann Verlag (Musikpädagogische Forschung), S. 171-187.
- Mack, W. (2013/2012): *Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften* / kubi-online. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/kulturelle-bildungs-lokalen-bildungslandschaften>, zuletzt aktualisiert am 29.05.2020, zuletzt geprüft am 29.05.2020.
- Müllensiefen, D.; Gingras, B.; Musil, J.; Stewart, L. (2014): *The musicality of non-musicians: an index for assessing musical sophistication in the general population*. In: *PLoS ONE* 9 (2).
- Müllensiefen, D. & Hemming, J. (2018): *Musikalische Fertigkeiten und ihre Messbarkeit*. In: A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hg.): *Handbuch Musikpsychologie*: Hogrefe, S. 93-120.
- Nimczik, O. (2012): *Musik in formalen Bildungsinstitutionen*. In: H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed (Kulturelle Bildung), S. 557-564.
- Oelkers, J. (2012): *Schule, Kultur und Pädagogik*. In: H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed (Kulturelle Bildung), S. 151-154.
- Penthin, M.; Fritzsche, E. S.; Kröner, S. (2017): *Bereichsspezifische Determinanten außerschulischer musikalischer Aktivitäten von Grundschulkindern*.
- Platz, F. & Lehmann, A. C. (2018): *Vom Anfänger zum Experten: Lernen, Übung und Motivation*. In: A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hg.): *Handbuch Musikpsychologie*: Hogrefe, S. 63-92.
- Sallat, S. (2018): *Frühe musikalische Entwicklung: Pränatal bis Kindergarten*. In: A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hg.): *Handbuch Musikpsychologie*: Hogrefe, S. 121-150.
- Schaal, N. K.; Bauer, A.-K. R.; Müllensiefen, D. (2014): *Der Gold-MSI: Replikation und Validierung eines Fragebogeninstrumentes zur Messung Musikalischer Erfahrung anhand einer deutschen Stichprobe*. In: *Musicae Scientiae* 18 (4), S. 423-447.
- Schorn, B. (2014): *Der Kompetenznachweis Kultur in der Schule: Unterstützung auf dem Weg zu einer veränderten Lernkultur* / kubi-online. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kompetenznachweis-kultur-schule-unterstuetzung-dem-weg-einer-veraenderten-lernkultur>, zuletzt aktualisiert am 08.06.2020, zuletzt geprüft am 08.06.2020.
- Schwanenflügel, L. von & Walther, A. (2012): *Partizipation und Teilhabe*. In: H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed (Kulturelle Bildung), S. 274-278.
- SOMM-Studie (2012): *Instrumentales Musizieren und Musikinstrumente in Deutschland*. aberratio GmbH, Hamburg, www.aberratio.de. Online verfügbar unter <https://www.somm.eu/instrumentales-musizieren-undmus>, zuletzt aktualisiert am 26.05.2020, zuletzt geprüft am 26.05.2020.
- Spychiger, M. (2007): *"Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik". Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts*. In: *Diskussion Musikpädagogik* (33), S. 9-21.

- Spychiger, M. (2013): *Das musikalische Selbstkonzept. Wer ich bin und was ich kann in der Musik*. In: *üben & musizieren* (6), S. 18-21. Online verfügbar unter https://www.hfmdk-frankfurt.info/fileadmin/files/Forschung/Musikalisches_Selbstkonzept/Kurzdarstellung_MusikalischeSelbstkonzeptskalen.pdf.
- Spychiger, M. & Hechler, J. (2014): *Musikalität, Intelligenz und Persönlichkeit. Alte und neue Integrationsversuche*. In: W. Gruhn & A. Seither-Preisler (Hg.): *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung*. Hildesheim, Zürich, New York: Olms (Olms-Forum, 9), S. 23-68.
- Stute, D. & Wibbing, G. (2014): *Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung / kubi-online* (KULTURELLE BILDUNG ONLINE). Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-baustein-unterrichtsentwicklung>, zuletzt aktualisiert am 27.02.2020, zuletzt geprüft am 27.02.2020.
- Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: F. E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17-31.

Anhang

Tabelle A: Bezeichnungen der Items und jeweilige Formulierung; deskriptive Statistiken (Mittelwert, Standardabweichung, Minimum, Maximum, Schiefe und Kurtosis)

Item-kürzel	Itemtext	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum	Schiefe	Kurtosis
<i>Gold-MSI: Genereller Faktor - Allgemeine Musikalische Erfahrungheit</i>							
g1g1	Ich beschäftige mich in meiner Freizeit viel mit musikbezogenen Aktivitäten.	4.092	1.784	1	7	-0.086	-1.073
g1g2	Ich schreibe gerne über Musik, z. B. in Internet-blogs, Social Media oder Foren.	1.818	1.368	1	7	2.014	3.711
g4g1	Wenn jemand anderes ein Lied singt, welches ich nicht kenne, kann ich normalerweise mitsingen.	3.743	1.889	1	7	0.073	-1.141
g4g2	Ich kann auswendig singen oder Musik spielen.	5.434	1.637	1	7	-1028	0.280
g4g3	Ich bin in der Lage, die richtigen Töne zu treffen, wenn ich zu einer Aufnahme mitsinge.	4.019	1.900	1	7	-0.125	-1.132
g2g4	Ich kann zwei Interpretationen oder Versionen desselben Musikstückes miteinander vergleichen und über Unterschiede diskutieren.	4.137	1.827	1	7	-0.243	-0.961
g3g1	Ich bin noch nie für meine musikalischen Fähigkeiten gelobt worden.	4.468	2.017	1	7	-0.430	-1.090
g1g4	Ich lese oder suche oft im Internet nach Dingen, die mit Musik zu tun haben.	3.883	1.937	1	7	0.064	-1.200
g4g4	Wenn jemand anderes ein Lied singt, das ich kenne, kann ich eine zweite Stimme dazu singen.	3.911	1.936	1	7	-0.021	-1.202
g5g4	Ich kann identifizieren was das Besondere an einem bestimmten Musikstück ist.	3.986	1.719	1	7	-0.101	-0.858
g2g8*	Wenn ich singe, habe ich keine Ahnung, ob ich richtig oder falsch singe.	3.735	2.000	1	7	0.235	-1.165
g1g6	Musik ist für mich eine Art von Sucht- ohne sie könnte ich nicht leben.	4.452	2.109	1	7	-0.353	-1.216

g4g5*	Ich singe nicht gerne in der Öffentlichkeit, weil ich Angst habe falsche Töne zu treffen.	4.649	2.082	1	7	-0.409	-1.175
g3g2*	Ich würde mich selbst nicht als Musiker/in bezeichnen.	4.399	2.204	1	7	-0.253	-1.396
g4g6	Wenn ich einen Song zwei oder dreimal gehört habe, kann ich ihn meistens alleine singen.	4.774	1.709	1	7	-0.530	-0.585
g3g3 ¹	Ich habe regelmäßig und täglich ein Instrument (einschließlich Gesang) für ____ Jahre geübt.	3.634	1.959	1	7	-0.034	-1353
g3g4 ²	An dem Höhepunkt meines Interesses habe ich mein Hauptinstrument ____ Stunden pro Tag geübt.	2.508	1.354	1	7	1.056	0.783
g3g7 ³	Ich kann ____ verschiedene Instrumente spielen.	2.408	1.169	1	7	0.891	1.136
<i>Gold-MSI: Faktor 1 - Aktiver Umgang mit Musik</i>							
g1g1	Ich beschäftige mich in meiner Freizeit viel mit musikbezogenen Aktivitäten.	4.092	1.784	1	7	-0.086	-1073
g1g2	Ich schreibe gerne über Musik, z. B. in Internetblogs, Social Media oder Foren.	1.818	1.368	1	7	2.014	3.711
g1g3	Ich bin fasziniert von Musikstilen, mit denen ich nicht vertraut bin und möchte mehr darüber erfahren.	3.765	1.817	1	7	0.124	-0.959
g1g4	Ich lese oder suche oft im Internet nach Dingen, die mit Musik zu tun haben.	3.883	1.937	1	7	0.064	-1.200
g1g5*	Ich gebe nur eine kleine Menge meines Geldes für Musik aus.	4.376	2.068	1	7	-0.262	-1.209
g1g6	Musik ist für mich eine Art von Sucht- ohne sie könnte ich nicht leben.	4.452	2.109	1	7	-0.353	-1.216
g1g7	Ich halte mich auf dem Laufendem was neue Musik angeht (z. B. neue Künstler oder Aufnahmen).	4.981	1.897	1	7	-0.697	-0.690
g1g8 ⁴	Ich habe ____ Live-Events (z. B. Konzert, Theater, ...) als Zuschauer innerhalb der letzten 12 Monate besucht, z. B. Open-Air-Konzerte, Festivals,	2.244	1.419	1	7	1.049	0.343

g1g9 ⁵	Jazz-Abende, Band-Konzerte, ... Ich höre jeden Tag aufmerksam Musik für__.	3.271	1.751	1	7	0.656	-0.416
<i>Gold-MSI: Faktor 4 - Gesangsfähigkeiten</i>							
g4g1	Wenn jemand anderes ein Lied singt, welches ich nicht kenne, kann ich normalerweise mitsingen.	3.743	1.889	1	7	0.073	-1.141
g4g2	Ich kann auswendig singen oder Musik spielen.	5.434	1.637	1	7	-1.028	0.280
g4g3	Ich bin in der Lage, die richtigen Töne zu treffen, wenn ich zu einer Aufnahme mitsinge.	4.019	1.900	1	7	-0.125	-1.132
g4g4	Wenn jemand anderes ein Lied singt, das ich kenne, kann ich eine zweite Stimme dazu singen.	3.911	1.936	1	7	-0.021	-1.202
g4g5*	Ich singe nicht gerne in der Öffentlichkeit, weil ich Angst habe falsche Töne zu treffen.	4.649	2.082	1	7	-0.409	-1.175
g4g6	Wenn ich einen Song zwei oder dreimal gehört habe, kann ich ihn meistens alleine singen.	4.774	1.709	1	7	-0.530	-0.585
g4g7	Ich brauche eine neue Melodie nur einmal zu hören und dann kann ich sie auch Stunden später noch singen.	4.015	1.842	1	7	-0.079	-1.019
<i>Musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept</i>							
seko02	Neue Lieder/Stücke lerne ich schnell.	2.842	0.850 1		5	-0.514	-0.189
seko03	Ich bin musikalisch sehr talentiert.	2.457	0.936	1	5	-0.054	-0.870
seko07	Ich kann gut singen.	2.349	1.003	1	5	0.115	-1.062
seko09	Ich kann anderen etwas über Musik beibringen.	2.475	0.989	1	5	-0.053	-1.019
seko13	Ich kann gut musizieren.	2.602	0.970	1	4	-0.195	-0.933
seko15	Ich kann so gut Musizieren wie andere Kinder aus meiner Klasse	2.614	1.028	1	4	-0.189	-1.097
seko17	Ich mache beim Musizieren wenig Fehler.	2.319	0.894	1	4	0.067	-0.815
<i>Kulturelle Aktivität: NOPRO</i>							
g3g3 ¹	Ich habe regelmäßig und täglich ein Instrument (einschließlich Gesang) für ____ Jahre geübt.	3.634	1.959	1	7	-0.034	-1.353
g3g4 ²	An dem Höhepunkt meines Interesses habe ich mein	2.508	1.354	1	7	1.056	0.783

g3g6 ⁶	Hauptinstrument ____ Stunden pro Tag geübt. Ich habe ____ Jahre Musikunterricht auf ei- nem Instrument (ein- schließlich Gesang) in meinem bisherigen Le- ben gehabt.	3.779	2.016	1	7	-0.176	-1.400
g3g7 ³	Ich kann ____ verschie- dene Instrumente spie- len.	2.408	1.169	1	7	0.891	1.136
kari09 ⁷	Wie viel Zeit verbringst du täglich mit dem Üben oder Spielen eines Musikinstrumentes? (ein- schließlich Gesang)	2.263	1.307	1	5	0.616	-0.825
<hr/> <i>Kulturelle Aktivität: NORE</i>							
g1g8 ⁴	Ich habe ____ Live- Events (z. B. Konzert, Theater, ...) als Zu- schauer innerhalb der letzten 12 Monate be- sucht, z. B. Open-Air- Konzerte, Festivals, Jazz-Abende, Band- Konzerte, ...	2.244	1.419	1	7	1.049	0.343
karn03 ⁸	Wie oft hast du in den vergangenen 12 Mona- ten ein Rock-, Pop-, Schlager-, Techno-, Me- tal-, oder HipHop-Kon- zert besucht.	1.577	0.776	1	4	1.389	1.601
karn04 ⁸	Wie oft hast du in den vergangenen 12 Mona- ten ein Konzert mit klassischer Musik, ein Ballett oder eine Oper besucht.	1.421	0.714	1	4	1.851	3.213
karn05 ⁸	Wie oft hast du in den vergangenen 12 Mona- ten ein Jazzkonzert be- sucht.	1.116	0.420	1	4	4.405	21.942
karn07 ⁸	Wie oft hast du in den vergangenen 12 Mona- ten ein Musical besucht.	1.537	0.689	1	4	1.279	1.679
<hr/> <i>Kulturelle Aktivität: NOSETPRO</i>							
schum01	Mitwirken: Im Schulor- chester	0.100	0.300	0	1	2.665	5.113
schum02	Mitwirken: In (einem) weitere(n) klassische(n) Orchester	0.038	0.192	0	1	4.833	21.397
schum03	Mitwirken: In einer Big- band	0.030	0.171	0	1	5.506	28.368
schum04	Mitwirken: In weiteren Bands	0.034	0.180	0	1	5.182	24.903
[schum05]	Mitwirken: Im Schul- chor	0.133	0.339	0	1	2.170	2.713
[schum06]	Mitwirken: Im Unterstu- fenchor	0.108	0.311	0	1	2.526	4.390

schum07	Mitwirken: Im Oberstufenchor	0.060	0.238	0	1	3.701	11.719
schum08	Mitwirken: In (einem) weitere(n) Chor/Chören	0.048	0.214	0	1	4.243	16.032
schum10	Mitwirken: In weiteren Musik-AGs (z. B. einer Radio-AG)	0.041	0.199	0	1	4.623	19.406
<hr/> <i>Kulturelle Aktivität: NOSETRE</i>							
schua01	Aufführung: Schulorchester	0.284	0.451	0	1	0.958	-1.084
[schua02]	Aufführung: weitere(s) klassische(s) Orchester	0.154	0.361	0	1	1.918	1.681
schua03	Aufführung: Bigband	0.192	0.394	0	1	1.566	0.453
[schua04]	Aufführung: weitere Band(s)	0.154	0.361	0	1	1.925	1.708
schua05	Aufführung: Schulchor	0.277	0.448	0	1	0.996	-1.010
schua06	Aufführung: Unterstufenchor	0.268	0.443	0	1	1.049	-0.901
schua07	Aufführung: Oberstufenchor	0.251	0.434	0	1	1.148	-0.683
[schua08]	Aufführung: weitere(r) Chor/Chöre	0.138	0.345	0	1	2.101	2.417
[schua10]	Aufführung: weitere Musik-AGs (z. B. Radio-AG)	0.063	0.244	0	1	3.592	10.924
<hr/> <i>Kulturelle Aktivität: INPRO</i>							
[fu3]	Familiäre Unterstützung: Ich musiziere mit meinen Eltern.	1.716	0.992	1	5	1.224	0.468
mfi02	In unserer Familie machen wir gerne Musik	2.252	0.998	1	4	0.297	-0.979
soze3	Wenn ich mit meinen Eltern zusammen bin, musizieren wir oft.	1.606	0.822	1	4	1.253	0.804
soze6	Wenn ich mit meinen Eltern zusammen bin, singen wir oft zusammen oder singen zu Aufnahmen.	1.714	0.918	1	4	1.062	0.049
sozf3	Wenn ich mit meinen Freunden zusammen bin, musizieren wir oft.	1.727	0.878	1	4	1.031	0.197
sozf6	Wenn ich mit meinen Freunden zusammen bin, singen wir oft zusammen oder singen zu Aufnahmen.	2.219	1.125	1	4	0.297	-1.333
<hr/> <i>Kulturelle Aktivität: INRE</i>							
[fa2]	Familiäre Unterstützung: Meine Eltern spielen mir Musik vor (z. B. eine Playlist auf Spotify oder CDs).	2.181	1.262	1	5	0.617	-0.879
[fa3]	Familiäre Unterstützung: In meiner Familie hören wir die Art von Musik, die ich auch in	1.943	1.103	1	5	0.973	0.021

	meiner Instrumental- stunde spiele.						
g1g9 ⁵	Ich höre jeden Tag auf- merksam Musik für ____.	3.271	1.751	1	7	0.656	-0.416
kari01 ⁸	Wie viel Zeit verbringst du täglich mit dem An- sehen von Musikvideos (z. B. auf YouTube)?	2.759	1.215	1	5	0.389	-0.725
[kari08 ⁸]	Wie viel Zeit verbringst du täglich mit dem auf- merksamen Hören von Musik?	3.447	1.277	1	5	-0.273	-1.042
soze4	Wenn ich mit meinen Eltern zusammen bin, hören wir oft gemein- sam Musik.	2.545	1.005	1	4	-0.194	-1.047
sozf4	Wenn ich mit meinen Freunden zusammen bin, hören wir oft ge- meinsam Musik.	3.000	0.980	1	4	-0.728	-0.470

*Negativ gepolte Items wurden im Zuge der Analysen umcodiert.

¹ 0 (1), 1 (2), 2 (3), 3 (4), 4-5 (5), 6-9 (6), 10 oder mehr (7)

² 0 (1), 0.5 (2), 1 (3), 1.5 (4), 2 (5), 3-4 (6), 5 oder mehr (7)

³ 0 (1), 1 (2), 2 (3), 3 (4), 4 (5), 5 (6), 6 oder mehr (7)

⁴ 0 (1), 1 (2), 2 (3), 3 (4), 4-6 (5), 7-10 (6), 11 oder mehr (7)

⁵ 0-15min (1), 15-30min (2), 30-60min (3), 60-90min (4), 2h (5), 2-3h (6), 4h oder mehr (7)

⁶ 0 (1), 0.5 (2), 1 (3), 2 (4), 3-5 (5), 6-9 (6), 10 oder mehr (7)

⁷ keine (1), unter 15 Minuten (2), 15-30 Minuten (3), 30-60 Minuten (4), über 1 Stunde (5)

⁸ nie (1), etwa 1- bis 2-mal (2), etwa 3- bis 4-mal (3), mehr als 4-mal (4)

Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche wörtlichen oder sinnge-
mäßigen Übernahmen und Zitate sind kenntlich gemacht und nachgewiesen.

Ferner versichere ich, dass das Thema dieser Arbeit nicht identisch ist mit dem
Thema einer von mir bereits für eine andere Prüfung eingereichten Arbeit.

Ich erkläre weiterhin, dass ich die Arbeit nicht bereits an einer anderen Hochschule
als Prüfungsleistung eingereicht habe.

Würzburg, den 08.06.2020

Simone Hoika