

Universität der Künste Berlin
Studiengang: MA Musik Lehramt GS
Masterarbeit
Erstgutachter: Prof. Dr. Christian Harnischmacher
Zweitgutachterin: Dr. Viola Hofbauer

Familie bildet!

Zum Einfluss der musikalischen Sozialisation auf das Erlernen eines Instruments

vorgelegt von

Luisa Sudbrink

Berlin, den 15.07.2022

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Begriffliche Grundlagen.....	4
2.1	Sozialisation	4
2.2	Entwicklung	7
2.3	Erziehung	8
3	Familialer Einfluss auf Sozialisationsprozesse	8
3.1	Die Familie als Sozialisationsinstanz.....	8
3.2	Die Bedeutung der Familie für die musikalische Sozialisation	10
4	Forschungslage zum familialen Einfluss auf die musikalische Sozialisation	12
4.1	Studie von Brand (1986)	12
4.2	Studie von Bastian (1989).....	14
4.3	Studie von Bastian (1991).....	17
4.4	Studie von Howe/Sloboda (1991)	19
4.5	Studie von Davidson et al. (1995/1996).....	21
4.6	Studie von Pape (1998)	22
4.7	Studie von Olbertz (2012).....	24
4.8	Studie von Grgic/Züchner (2013)	25
4.9	Studie von Busch et al. (2014)	27
4.10	Studie von Reeves (2015)	30
4.11	Studie von Harnischmacher/Knigge (2017).....	31
4.12	Studie von Harnischmacher et al. (2021).....	34
4.13	Der Entwicklungsprozess der Forschung zum familialen Einfluss.....	36
5	Zusammenführung und Diskussion des aktuellen Forschungsstands	37
5.1	Musikbezogene Familienaktivitäten	38
5.2	Musikalische Fähigkeiten der Familienangehörigen.....	40
5.3	Musikbezogene Einstellungen der Eltern.....	41
5.4	Sozioökonomischer Status und kulturelles Kapital.....	43
6	Transfer zum Musikunterricht in der Schule.....	44
7	Fazit.....	46
	Literaturverzeichnis.....	48
	Eidesstattliche Erklärung.....	51

1 Einleitung

„Die Familie erweist sich [...] als die eigentliche Kausal- oder Bedingungsvariable für Instrumentlernen und musikalischen Erfolg, sie ist der sprichwörtlich 'goldene Schlüssel', der viele oder gar alle Türen öffnen hilft“ (Bastian 1991: 88).

Im Rahmen dieser Masterarbeit setze ich mich dem Thema „Familie bildet! Zum Einfluss der musikalischen Sozialisation auf das Erlernen eines Instruments“ auseinander, um die Frage zu beantworten, ob und inwiefern die Familie zur musikalischen Sozialisation im Hinblick auf das Instrumentalspiel eine Rolle spielt. Mein persönlicher Bezug zur musikalischen Sozialisation durch die Familie basiert auf eigenen Kindheitserfahrungen. Musik spielte auf unterschiedliche Weise eine bedeutungsvolle Rolle in meinem Elternhaus: Mein Vater, der klassische Trompete studierte und als Berufsmusiker tätig ist, und meine Mutter, die als Amateurmusikerin zwei Instrumente spielt und zudem gerne singt, kultivierten stets ein musikoffenes und -wertschätzendes familiales Ambiente. Dass jedes Kind unserer Familie mindestens ein Instrument erlernt und guten Instrumentalunterricht an einer staatlichen Musikschule bekommt, war selbstverständlich und unterlag den elterlichen Erwartungen. Musikalische Früherziehung im Kindergarten, Notenhefte und Gesangsbücher, eine Gitarre, ein Klavier, Flöten und Trompeten im Wohnzimmer sowie abendliches Singen und gemeinsames Musizieren sind tief in meinen Kindheitserfahrungen verankert. Bereits meine Großeltern, die Musik einem bedeutenden Wert zuschrieben und selbst musizierten oder sangen, etablierten eine familiale Musiktradition.

Im Rahmen dieser Masterarbeit werden verschiedene wissenschaftliche Studien zur musikalischen Sozialisation in der Familie betrachtet, um daraus fundierte Befunde zum familialen Einfluss auf das Instrumentallernen zu erhalten. Zu Beginn werden wichtige theoretischen Grundlagen und Begrifflichkeiten (Kapitel 2) sowie die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozess allgemein und im Bereich Musik (Kapitel 3) betrachtet. Weiterführend findet sich eine Darstellung verschiedener wichtiger Studien zur musikalischen Sozialisation in der Familie (Kapitel 4), die dann im anschließenden Kapitel zusammengeführt und diskutiert werden (Kapitel 5). Nachfolgend wird ein Transfer dieser Erkenntnisse zu den staatlichen Vorgaben für das Instrumentallernen im Schulkontext hergestellt (Kapitel 6). Abschließend stelle

ich die Schlussfolgerungen meiner Untersuchungen dar und beantworte die eingangs gestellte Frage, ob und inwiefern die Familie zur musikalischen Sozialisation im Hinblick auf das Instrumentalspiel eine Rolle spielt (Kapitel 7).

2 Begriffliche Grundlagen

Wird der menschliche Sozialisationsprozess untersucht, dann müssen neben dem Begriff der Sozialisation ebenso die Bereiche von Entwicklung und Erziehung betrachtet werden. Sozialisation, Entwicklung und Erziehung stehen eng miteinander in Verbindung und müssen dementsprechend begrifflich abgegrenzt werden (vgl. Niederbacher/Zimmermann 2011: 13). Im Folgenden werden diese Begriffe definiert und die allgemeinen und musikalischen Aspekte in Sozialisation, Entwicklung und Erziehung herausgearbeitet.

2.1 Sozialisation

Sozialisation ist eines der wesentlichen theoretischen Konzepte der Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft (vgl. de la Motte-Haber/Neuhoff 2007: 389). Ausgangspunkt und Grundlage der Sozialisationstheorien ist die Annahme, dass Verhaltensweisen und Fähigkeiten eines Menschen vorrangig durch die ihn umgebene Umwelt und das Milieu geprägt, gefördert und gleichermaßen gehemmt werden (vgl. Gembris 2009: 185). Die Entwicklung der empirischen Sozialisationsforschung zeigt allerdings, dass in dem Begriff der Sozialisation bis dato kein einheitliches, sondern ein theoretisch weitreichend angelegtes Konzept und ein breites Forschungsfeld gebündelt wird (vgl. Grundmann 2006: 30). Der höchst komplexe Prozess der Sozialisation, welcher mit verschiedenen Qualitäts- und Aspektverlagerungen lebenslang andauert, beschreibt das Hineinwachsen eines Individuums in die Gesellschaft und Kultur, die damit einhergehende Entstehung einer handlungsfähigen Persönlichkeit und die Herausbildung einer sozialen und personalen Identität (vgl. de la Motte-Haber/Neuhoff 2007: 389). Anders ausgedrückt könnte folgende Begriffsdefinition herangezogen werden: „Sozialisation ist als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit eines Individuums in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten, sozialen und materiellen Umwelt zu verstehen“ (Niederbacher/Zimmermann 2011: 15). Wichtige Aspekte sind dabei die Übertragung und Verinnerlichung von Werten, Normen und Regeln der Gesellschaft sowie die Aneignung von gedanklichen Modellen unterschiedlicher sozialer Kontexte, die eine Sammlung an Strukturen und Handlungsmöglichkeiten bieten (vgl. Esser

2001: 371, zitiert nach de la Motte-Haber/Neuhoff 2007: 389). Sozialisation impliziert immer eine Vorstellung von sozialer Ordnung, in der Regeln die Strukturen und Verhaltensweisen bestimmen, weshalb Individuen befähigt werden müssen, am sozialen Leben teilzunehmen und an der gesellschaftlichen Entwicklung mitzuwirken (vgl. Niederbacher/Zimmermann 2011: 15). Dabei treten zwei unterschiedliche Aspekte der Sozialisation auf: die Notwendigkeit der sozialen Integration und die Notwendigkeit der autonomen Lebensführung. Es unterstreicht einerseits die Problematik der Frage nach gesellschaftlichen Integrations- und Partizipationsmöglichkeiten eines Individuums und andererseits die Prozesse der Identitätsbildung (vgl. Grundmann 2006: 17f.).

Betrachtet man den Verlauf der Sozialisation eines Individuums, dann wird in der Wissenschaft zwischen zwei Phasen unterschieden: Die erste Phase, durch die ein Individuum in seiner Kindheit zum sozial handlungsfähigen Mitglied der Gesellschaft und Kultur wird, bezeichnet man als primäre Sozialisation. Sekundäre Sozialisation hingegen ist jeder nachfolgende Prozess, der die Persönlichkeitsstruktur des Menschen weiter verändert (vgl. de la Motte-Haber/Neuhoff 2007: 389). Während des Sozialisationsprozesses sind Personen in ihrer biografischen Entwicklung in verschiedenen Interdependenzgeflechten eingebunden, denen je nach Alter und Entwicklungsstadium unterschiedliche Bedeutung zugeschrieben werden. Solche Interdependenzgeflechte, Gruppen oder soziale Kontexte, in denen Individuen aufeinander angewiesen sind, miteinander agieren und Sozialisationsprozesse ablaufen, bezeichnet man als Sozialisationsbereiche oder Sozialisationsinstanzen (vgl. Niederbacher/Zimmermann 2011: 71).

Wie ein Individuum im interaktiven Prozess der Sozialisation, eingebunden in einen konkreten lebensweltlichen Zusammenhang, in der Auseinandersetzung mit der Umwelt identitätsbildend geprägt wird, zeigt das Strukturmodell von Klaus-Jürgen Tillmann (vgl. Tillmann 1990: 17, zitiert nach Niederbacher/Zimmermann 2011: 16). Hier werden Bedingungen und Abhängigkeiten der Sozialisation in vier Ebenen dargestellt: Die Ebene des Subjekts beschreibt die Entwicklung des Individuums hinsichtlich der Einstellungen, des Wissens und der emotionalen Strukturen, also der Persönlichkeitsmerkmale. In der Auseinandersetzung mit anderen Menschen werden diese Merkmale herausgebildet. Das Subjekt steht in direktem Austausch mit der Ebene von Interaktion und Tätigkeiten, zu der beispielsweise Eltern-Kind-

Beziehungen und Kommunikation zwischen Gleichaltrigen zugeordnet werden. Die Ebene von Interaktion und Tätigkeiten ist eingebettet im näheren Umfeld der Heranwachsenden (z.B. Schule, Kindergarten), welche die Ebene von Institutionen darstellt. Diese Institutionen sind zum Teil ausschließlich zum Zweck der Sozialisation und Vorbereitung auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben eingerichtet worden. Schließlich verweist die Ebene der Gesamtgesellschaft mit allen ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Strukturen auf das Ziel der Verankerung eines Menschen in die Gesellschaft (vgl. ebd.: 16ff, zitiert nach ebd.: 17).

Der Sozialisationsprozess spielt auch im Bereich Musik eine entscheidende Rolle. Von Heiner Gembris wird musikalische Sozialisation als einen „(Lern-)Prozess“ beschrieben, „in dem das Individuum in eine Musikkultur hineinwächst, wobei es seine musikalischen Fähigkeiten, Aktivitäten, Erlebnisweisen und Wertvorstellungen in Wechselbeziehung zu sozialer, kultureller und materieller Umwelt entwickelt und anpaßt“ (Gembris 2009: 185). Dieser Lernprozess entsteht weitestgehend durch Imitation und positive sowie negative Verstärkung durch die Umwelt, integriert in ein Zusammenspiel überregionaler, gesellschaftlicher, kultureller und historischer Verkettungen (vgl. ebd.: 185). Musikalische Sozialisation wirkt sich auf die Entstehung und Entwicklung musikbezogener Erlebnisweisen, Handlungsformen und Kompetenzen aus, die das Hineinwachsen in kulturelle und gesellschaftliche Kontexte ermöglicht. Weitere Aspekte der musikalischen Sozialisation sind die Entstehung von Musikgeschmack, musikalischen Urteilsbildungen (auch Abneigungen), Hörweisen und Nutzungsgewohnheiten, Einstellungen und Meinungsbildung zu Musik und musikbezogenen Inhalten sowie praktische Kompetenzen. Aus dem Zusammenspiel dieser vielfältigen Aspekte und Elemente ergibt sich die Bedeutung von Musik für die Identität eines Menschen. Neben der Identitätsbildung des Menschen und der Herausbildung des sozialen Charakters einer Persönlichkeit unterliegt die musikalische Sozialisation den komplexen Strukturen der modernen Gesellschaft, welche soziale Ungleichheit beinhaltet (vgl. de la Motte-Haber/Neuhoff 2007: 390f.) (s. Kapitel 3.1).

Forschungen zur musikalischen Sozialisation beschäftigen sich unter anderem mit den Einflussfaktoren bzw. Instanzen, die auf den Verlauf der musikalischen Sozialisation einwirken. Dabei widmen sich Forschungen zur musikalischen Sozialisation vorrangig der Kindheit, Jugend und dem jungen Erwachsenenalter. Wichtige, sich auf den

musikalischen Sozialisationsprozess einwirkende Einflüsse, wie beispielsweise der Musikgeschmack, die musikalische Urteilsbildung und musikbezogene praktische Kompetenzen, wurden in vergangenen Untersuchungen in folgende Variablen eingeteilt: das Elternhaus, die Schule, die Clique, die Peer-Kultur, die Medien sowie das Alter und das Geschlecht (vgl. ebd.: 391).

2.2 Entwicklung

Allgemein wird der Entwicklungsbegriff als eine Aneinanderreihung von Veränderungen beschrieben, in der zwei Aspekte gleichermaßen eingebunden sind: Reifung und Lernen. Reifung beinhaltet die endogenen Bereiche der Entwicklung wie beispielsweise das Körperwachstum oder die Gewichtszunahme. Betrachtet man erfahrungsabhängige Komponenten der Entwicklung eines Individuums, dann wird vom Lernen gesprochen. Je nach theoretischem Ansatz verläuft die Entwicklung eines Menschen in Phasen oder Stufen. Der Schwerpunkt bei Auseinandersetzungen mit dem Entwicklungsbegriff umfasst die grundlegenden Eigenschaften von Individuen wie beispielsweise das Wachstum, die Sprache oder die Motorik eines Menschen (vgl. Niederbacher/Zimmermann 2011: 13f.).

Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten und Handlungsweisen ist ein Teil der Ontogenese einer Person, welche im Kontext der universalen körperlich-sinnlichen, geistig-emotionalen und kulturell-sozialen Veränderung vollzogen wird. Entwicklungsbegriffe im Bereich Musik beinhalten mit wechselnder Akzentuierung die Ideen von zeitbezogenen Veränderungen, Ausgangsbedingungen sowie von Reifung und Wachstum. Außerdem spielen weltanschauliche Aspekte, das Menschenbild als auch kulturell abhängige Wertvorstellungen im Begriffsverständnis eine bemerkenswerte Rolle. Dementsprechend sind die Implikationen des Entwicklungsbegriffs vielfältig und unterschiedlich (vgl. Gembris 2009: 47f.). Heiner Gembris definiert den Begriff der musikalischen Entwicklung wie folgt:

„Unter dem Begriff der musikalischen Entwicklung werden hier auf das Lebensalter bezogene Veränderungen in produktiven, reproduktiven und rezeptiven musikalischen Fähigkeiten, musikalischen Interessen und Einstellungen verstanden, die sich als Gewinne (im Sinne von Verbesserung, Steigerung, Ausdehnung, Vertiefung) oder auch als Verluste (im Sinne von Einbußen, Einengungen, Beschränkungen, Verflachungen, Reduktion) darstellen können.“ (ebd.: 49)

Aus dieser Begriffserklärung schlussfolgernd beziehen sich Entwicklungsprozesse auf eine Vielzahl an Dimensionen der Musikalität. Gesichtspunkte wie emotionales Erleben, kognitive Verarbeitung, instrumentale und vokale Fähigkeiten oder

musikalische Präferenzen sind darin eingeschlossen. Des Weiteren können Entwicklungsprozesse gleichzeitig stattfinden und auf verschiedenen Ebenen ablaufen. Parallel existierende Entwicklungsprozesse müssen sich allerdings nicht in dieselbe Richtung bewegen (Gewinn oder Verlust), was als Multidirektionalität der Entwicklung bezeichnet wird (vgl. ebd.: 49).

2.3 Erziehung

Im Unterschied zur Entwicklung fokussiert sich der Begriff der Erziehung auf die Interaktion zwischen dem Heranwachsenden und der erwachsenen Person. Dies geschieht im Sinne einer bewusst durchgeführten und geplanten Einflussnahme des Erwachsenen auf das zu erziehende Individuum. Der Norm entsprechend liegt hierbei ein Kompetenzgefälle zwischen dem Erziehenden und dem zu Erziehenden vor, wobei die Einflussnahme auf die Verhaltensweisen und Handlungen auf die zu erziehende Person abgestimmt werden. Als äußerer Steuerungsimpuls der Persönlichkeitsentwicklung einer Person durch Eltern, Erzieher oder Lehrer ist der Erziehungsprozess immer auch als ein Interaktionsprozess zu verstehen, der dem Heranwachsenden eine Unterstützungsleistung anbietet, um sich mit der Wirklichkeit auseinandersetzen und sich (weiter-)entwickeln zu können. Im Umgang mit dem Begriff der Erziehung liegt der Schwerpunkt auf den Methoden und Zielen der Interaktion von Erwachsenen und Heranwachsenden (vgl. Niederbacher/Zimmermann 2011: 14; Sanio 2010: 72).

Die musikalische Erziehung wird in der Musikpädagogik durch die Unterscheidung von Erziehung zur Musik und Erziehung durch Musik erweitert. Die Entwicklung der musikalischen Anlagen soll durch die Erziehung zur Musik bereits im Kleinkindalter beginnen und im Schulkontext fortgesetzt werden. Außerschulisch zählen beispielsweise privater Musikunterricht, Musikschulen und Chor- und Orchestervereinigungen zu weiteren Orten der Musikerziehung (vgl. Konradin Medien GmbH 2014).

3 Familialer Einfluss auf Sozialisationsprozesse

3.1 Die Familie als Sozialisationsinstanz

Wie bereits im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, sind Heranwachsende in unterschiedlichen Interdependenzgeflechten verankert, in denen Personen aufeinander

angewiesen sind und in denen Sozialisationsprozesse ablaufen. Diese sozialen Kontexte werden als Sozialisationsinstanzen bezeichnet. Unabhängig von Kultur und Nation gilt die Familie als zentrale Sozialisationsinstanz von Kindern, die mit zunehmendem Alter der Kinder durch weitere Bereiche wie beispielsweise Schule und Peer-Kulturen ergänzt wird (vgl. Giddens 1995: 84ff., zitiert nach Niederbacher/Zimmermann 2011: 71).

Für den Begriff der Familie gibt es weder im alltäglichen noch im wissenschaftlichen Diskurs eine allgemein anerkannte Definition (vgl. Niederbacher/Zimmermann 2011: 72). Üblicherweise verkörpern Familien eine biologische, wirtschaftliche und geistig-seelische Lebensgemeinschaft zwischen Eltern und ihren Kindern (vgl. Hettlage 1998: 20, zitiert nach Niederbacher/Zimmermann 2011: 72). Eine aktuelle Definition bietet das Statistische Bundesamt und beschreibt den Familienbegriff folgendermaßen:

„Die Familie umfasst im Mikrozensus alle Eltern-Kind-Gemeinschaften, das heißt Ehepaare, nichteheliche (gemischtgeschlechtliche) und gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften sowie Alleinerziehende mit Kindern im Haushalt. Einbezogen sind – neben leiblichen Kindern – auch Stief-, Pflege- und Adoptivkinder ohne Altersbegrenzung. Damit besteht eine Familie immer aus zwei Generationen: Eltern/-teile und im Haushalt lebende Kinder.“ (Statistisches Bundesamt o.J.)

In allen Theorien und wissenschaftlichen Arbeiten zur Sozialisation ist unumstritten, dass die Herkunftsfamilie einen zentralen Ort der Sozialisation darstellt (vgl. Niederbacher und Zimmermann 2011: 71). Sozialisationsprozesse beziehen sich immer auf eine interpersonale Wirklichkeitskonstruktion, in der sich Menschen aufeinander beziehen und sich aneinanderbinden sowie eine gemeinsame Lebensführungspraxis gestalten (vgl. Grundmann 2006: 30). Damit verbunden sind außerdem jene Prozesse der sozialen und personalen Identitätsbildung als Mitglied einer Bezugsgruppe (z.B. der Herkunftsfamilie), in den Haltungen, Werte und Chancen von Menschen geprägt werden (vgl. Erhalt 2011: 1, zitiert nach Niederbacher/Zimmermann 2011:71; Grundmann/Weinberger 2015: 415).

Jeder Mensch ist von Geburt an auf Kooperation und Interaktion angelegt (vgl. Tomasello 2012: 36, zitiert nach Grundmann/Wernberger 2015: 416). Bereits neugeborene Kinder verfügen über eine Organausstattung, ein Temperament, die Fähigkeit zur optischen und akustischen Wahrnehmung und einen inneren Drang nach Eindrücken und emotionaler Zuwendung. Der Mensch ist nicht nur in der Lage, soziale Beziehungen aufzunehmen und zu erhalten, sondern existenziell auf soziale

Unterstützung und Bestätigung angewiesen (vgl. Grundmann/Wernberger 2015: 416). Aufgrund des menschlichen Bedürfnisses nach sozialer Bindung und Zugehörigkeit verbinden sich Menschen mit den vorherrschenden Werten und Regeln ihrer Bezugsgruppe. Die Akzeptanz und Aneignung dieser Normen werden durch die Autorität höher Gestellter (z.B. Eltern oder Großeltern) oder durch Gleichrangige (z.B. Geschwister) gewährleistet (vgl. ebd.: 416f.). Insbesondere im Kontext der Familie werden Individuen dazu befähigt, durch gemeinsames Handeln und Interaktion einen Erfahrungs- und Wissensfundus aufzubauen. Dies hat zur Folge, dass sich Akteure im Sozialisationsprozess Erkenntnisse und Handlungsweisen aneignen, die sie dazu befähigen, sich aktiv und uneingeschränkt an der Etablierung des Familienlebens zu beteiligen (vgl. ebd.: 415). Der Sozialisationsinstanz der Familie ist die wichtige Aufgabe zugeschrieben, jedem Kind den Weg zur Wissensaneignung über die Gesellschaft und Kultur, in die es hineingeboren wurde, zu bahnen. Denn einem Neugeborenen sind das enorme Wissen der Welt sowie die Regeln und Werte der Kultur zunächst fremd (vgl. Niederbacher/Zimmermann 2011: 14).

Wie unterschiedlich die Wissensvermittlung und Sozialisationsprozesse in Familien sind, versucht Pierre Bourdieu durch sein theoretisches Modell in seinem Werk „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ (1982) nachzuweisen. Bourdieu zeigt auf wie sozialstrukturelle Positionen mit scheinbar persönlichen Präferenzen und Praktiken des alltäglichen Lebens verbunden sind. Damit leistet er einen substanziellen Beitrag zur Forschung der Soziologie, die den Zusammenhang von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und dem Alltagshandeln von Menschen untersucht. Für die Position einer Familie im sozialen Raum sind nach Bourdieu mehrere Merkmale relevant, die er als ökonomisches Kapital (Vermögen, Einkommen), kulturelles Kapital (Bildungstitel, Wissen, Vertrautheit mit der herrschenden Kultur), soziales Kapital (soziale Beziehungen und Netzwerke) sowie symbolisches Kapital (Ehre, soziale Wertschätzung) bezeichnet (vgl. Scherr 2016: 313-316).

3.2 Die Bedeutung der Familie für die musikalische Sozialisation

Die Grundlage aller wissenschaftlichen Untersuchungen zu diesem Thema basiert auf der Annahme, dass musikalische Sozialisation sich auf „den von außen angeregten Anteil am musikalischen Entwicklungsprozeß“ (Badur 1999: 132) bezieht und die genetischen Voraussetzungen sowie den individuellen Reifungsprozess einer Person

nur indirekt betrifft. Deshalb werde ich in dieser Arbeit nicht auf die Anlage-Umwelt-Debatte eingehen (vgl. ebd.: 132f.).

Dass insbesondere der Familie als primärer sozialer Ort, an dem gewöhnlicherweise die gesamte Kindheit verbracht wird (Kleinkind-, Vorschul- und Grundschulzeit) und sich die wichtigsten Bezugs- und Erziehungspersonen befinden, eine immense Verantwortung zukommt, wird auch innerhalb der musikbezogenen sozialwissenschaftlichen Forschung (Musikpsychologie, Musiksoziologie und Musikpädagogik) immer wieder betont, denn Kindheitserfahrungen, insbesondere während des ersten Lebensjahrzehnts, wirken sich mitunter lebenslang auf den Werdegang einer Person aus (vgl. Badur 1999: 131; de la Motte-Haber/Neuhoff 2007: 389). Das Subjekt der Sozialisation (z.B. das Kind in der Familie) wird durch die personellen und materiellen Umstände seiner unmittelbaren Lebenswelt hinsichtlich seiner musikalischen Entfaltung entweder inspiriert oder blockiert (vgl. Badur 1999: 132f.). Im Allgemeinen besitzen verschiedenste Aspekte familialer Einflüsse das Potential, die musikalische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen zu beeinflussen: soziostrukturelle und kulturelle Merkmale, Kommunikations- und Lernprozesse in der Familie, der Erziehungsstil der Eltern (z.B. Körperkontakt, Kommunikation, Angebote), Verhaltensweisen und Routinen, Familienaktivitäten (z.B. Konzertbesuche, Musikspielsachen, gemeinsames Singen, rhythmische Bewegungsspiele) und Interessen der Eltern, Bereitstellung von musikbezogenen Ressourcen (z.B. Instrumente, Noten) und vieles mehr (vgl. de la Motte-Haber/Neuhoff 2007: 399f.). Zu den möglichen familialen Einflussfaktoren auf die musikalische Sozialisation von Kindern gehört ebenso die Verknüpfung der Instanz Familie mit dem sozialen Status der Eltern.

„Es wird angenommen, daß die allgemeine und auch die kulturelle Sozialisation von Kindern in bildungs- und einkommensniedrigen Elternhäusern anders aussieht und die Ausprägung anderer Ergebnisse begünstigt als in bildungs- und einkommenshohen Elternhäusern.“ (ebd.: 400)

Zurückgreifend auf das theoretische Modell von Pierre Bourdieu (s. Kapitel 3.1) bedingen verschiedene elterliche Ressourcen und Kapitale unterschiedliche Entwicklungs- und Sozialisationschancen bei Kindern, auch in Bezug auf die musikalische Sozialisation. Insbesondere beim Publikum von Konzerten klassischer Musik wird die Problematik der Schichtzugehörigkeit und der sozialen Ungleichheit deutlich: bis heute stammt der Großteil der Besucher*innen klassischer Aufführungen

aus bildungs- und statushohen Gesellschaftsgruppen (vgl. ebd.: 391, 400). Inwiefern und welche der genannten möglichen Einflussfaktoren aus dem Familienkontext die musikalische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen prägen, wird im nächsten Kapitel genauer untersucht.

4 Forschungslage zum familialen Einfluss auf die musikalische Sozialisation

Im Folgenden wird die Forschungslage aus musikpädagogischer Perspektive zu familialen Einflussfaktoren auf die Sozialisationsprozesse beim Erlernen eines Instruments bei Kindern und Jugendlichen überblickartig aufgezeigt. Die Auswahl der Studien orientiert sich an dem Forschungsthema dieser Masterarbeit und betrachtet insbesondere folgende Fragestellungen: Welche Rolle spielt das Instrumentalspiel von Eltern und Geschwistern? Wie wirken sich elterliche Einstellungen zur Musik und die familiäre Musikpraxis aus? Inwiefern prägen die Schichtenzugehörigkeit und kulturelle Ressourcen die musikalische Sozialisation? In der Darstellung der Studien wird zeitlich chronologisch (vom ältesten zum jüngsten) vorgegangen, wobei aufgrund der Fülle der zu dem Thema veröffentlichten Studien nur die wichtigsten Untersuchungen berücksichtigt werden können.

4.1 Studie von Brand (1986)

Manny Brand veröffentlichte im Jahr 1986 die Studie "Relationship between Home Musical Environment and Selected Musical Attributes of Second-Grade Children", welche die Beziehung zwischen dem familialen Umfeld und musikalischen Merkmalen von Schüler*innen aus der zweiten Jahrgangsstufe bestimmen sollte. Diese musikalischen Merkmale beziehen sich auf die tonale und rhythmische auditive Wahrnehmung sowie musikalische Leistungen im Musikunterricht der Grundschule. Brand nimmt an, dass signifikante Korrelationen zwischen dem familialen Musikkontext und der Ausprägung der musikalischen Merkmale der Schüler*innen vorliegen (vgl. Brand 1986: 112).

In der Studie werden 116 Schüler*innen (54 männlich, 62 weiblich) der zweiten Klasse und deren Eltern untersucht. Das Durchschnittsalter der Schüler*innen beträgt 7,4 Jahre. Die Mehrheit der Kinder sind mexikanisch abstammende Amerikaner*innen (Mexican American), die anderen Teilnehmer*innen sind People of Color (BPoC, n = 10) und Angloamerikaner*innen (n = 8). Alle Schüler*innen besuchen eine Grundschule in einem städtischen Bezirk, in dem sozial benachteiligte Familien

wohnen. Die Eltern der Kinder füllen den Fragebogen „Home Musical Environment Scale“ (HOMES) aus, ein spezifisches Mittel zur Selbsteinschätzung für die Befragung von Eltern, insbesondere für die Erfassung des familialen Musikumfelds von Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Der Fragebogen beinhaltet 15 Items und fokussiert sich auf vier Dimensionen des familialen Musikumfelds: (1) elterliche Einstellung zur Musik und zur musikalischen Beteiligung des Kindes, (2) elterliche Teilnahme an Musikkonzerten, (3) familiales Eigentum und die Nutzung von Kassettenrecordern und (4) elterliches Instrumentalspiel. Die tonale und rhythmische auditive Wahrnehmung der Zweitklässler*innen wird durch das „Primary Measures of Musical Audiation“ (PMMA) (vgl. Gordon 1979) evaluiert, ein auf Tonband aufgenommener standardisierter Test mit kurzen Musikphrasen. Allerdings werden die musikalischen Leistungen der Schüler*innen auf Grundlage von Beobachtungen im Musikunterricht und regelmäßigen formalen und informalen Evaluationen durch die Musiklehrkraft bestimmt. Die Beurteilung durch die Lehrkraft wird mithilfe der „Music Achievement Assessment Form“ (MAAF) dokumentiert (vgl. ebd.: 114f.).

In der Ergebnisauswertung werden die Korrelationskoeffizienten der verschiedenen Skalen (PMMA, MAAF, HOMES) präsentiert. Die Resultate ergeben keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem familialen Musikumfeld und der tonalen oder rhythmischen Wahrnehmung des Kindes. Allerdings liegt eine signifikante Wechselbeziehung zwischen dem Faktor 1 (elterliche Einstellung zur Musik und zur musikalischen Beteiligung des Kindes) und den musikalischen Leistungen des Kindes vor ($p < .001$). Außerdem wird eine statistisch bedeutsame (aber schwach vorkommende) Korrelation zwischen den Faktoren 2 (elterliche Teilnahme an Musikkonzerten) und 3 (familiales Eigentum und die Nutzung von Kassettenrecorder) und den musikalischen Leistungen sichtbar. Ferner wird der relative Einfluss jeder der vier Variablen (Faktoren des familialen Musikumfeldes) auf die abhängige Variable (musikalische Leistung) dargestellt. Nur der Faktor 1 (elterliche Einstellung zur Musik und zur musikalischen Beteiligung des Kindes) steht in signifikantem Zusammenhang mit der musikalischen Leistung der Schüler*innen (vgl. ebd.: 116-118). Nicht alle Variablen des familialen Musikumfeldes wirken sich im selben Ausmaß auf die musikalischen Leistungen der Schüler*innen aus. Interessanterweise zeigen die Untersuchungen dieser Studie, dass das elterliche Instrumentalspiel nicht im Zusammenhang zu den musikalischen Leistungen des Kindes steht. Der stärkste Zusammenhang erscheint zwischen den musikalischen Leistungen und der elterlichen

Einstellung zur Musik und zur musikalischen Beteiligung des Kindes durch musikbezogene Aktivitäten wie beispielsweise das Singen zum und mit dem Kind, Musikspielzeug für das Kind bereitstellen und Kinderlieder singen (Faktor 1). Die Studienergebnisse unterstreichen demnach die Wichtigkeit des familialen Umfelds und den familialen Bezug zur Musik (insbesondere die elterliche Einstellung gegenüber Musik und das elterliche Engagement beim kindlichen Musizieren) bei der musikalischen Sozialisation. Eine wichtige Implikation dieser Studie liegt auch bei der Bedeutung des Bildungshintergrunds sowie des sozioökonomischen Standes der Familie. Die allgemeine Annahme, dass bestimmte kulturell benachteiligte Gesellschaftsgruppen Schwierigkeiten haben, ihren Kindern ausreichende schulische Unterstützung zu geben, scheint in dieser Studie in Bezug auf Musik trugschlüssig (vgl. ebd.: 118f.). Allerdings gibt es in dieser Untersuchung keine Vergleichsgruppe mit Familien mit hohem sozioökonomischen Status, die als Referenzpunkt dienen könnte.

4.2 Studie von Bastian (1989)

Hans Günther Bastian publizierte im Jahr 1989 die Biografie-Studie „Leben für Musik“ über musikalische (Hoch-)Begabung. Von den befragten Bundesteilnehmer*innen des Wettbewerbs „Jugend musiziert“ aus den Jahren 1983 und 1984 sind 79 % aller Jugendliche zwischen 16 und 20 Jahren alt. Mit zwei Ausnahmen sind alle Teilnehmer*innen Gymnasiast*innen oder bereits Studierende. Alle wichtigen und mehrheitlich an Musikschulen unterrichteten Orchesterinstrumente sind in der Studie repräsentiert und nahezu in allen Altersgruppen vertreten. Die Geschlechterverteilung der Studienteilnehmer*innen (61 % männlich, 39 % weiblich) hängt unter anderem mit den vertretenden Instrumentengruppen zusammen (vgl. Bastian 1989: 51-56). In der Durchführung beinhaltet diese Studie zwei methodisch unterschiedliche Forschungsphasen: die Ermittlung biographischer Materialien mittels eines Tiefeninterviews (Phase 1) und die postalische Repräsentativbefragung von 2150 Teilnehmern aus dem Bundes- und Landeswettbewerb „Jugend musiziert“ (Phase 2). Die Lebenswelt der Musiker*innen wird nach den folgenden Aufmerksamkeitsrichtungen aufgeschlüsselt: (1) Kindheit und Elternhaus, (2) Instrumentaler Werdegang, (3) Schulzeit, (4) Freizeit, Freunde, Medien, (5) Musikalische Lebenswelt und (6) Wettbewerb „Jugend musiziert“ (vgl. ebd.: 59-61).

Im Bereich „Frühe Kindheit und Familie“ werden die interviewten Jugendlichen nach „Schlüsselerlebnissen“ und „frühen Kontakten zur Musik“ befragt. Die Interpretation der Antworten basiert auf vier Inhaltskategorien: (1) Familie: Einfluss von Mutter, Geschwister, Vater, (2) Teilnahme am Musikleben, (3) Eigenes Musizieren und Singen und (4) Hören von Musik über die Medien Schallplatte und Kassette (vgl. ebd.: 71f.). Die Studie stellt heraus, dass nahezu alle jungen Talente aus musiksensiblen Elternhäusern stammen und die meisten befragten Personen die Familie als Keimzelle ihrer musikalischen Entwicklung wahrnehmen. Familienensembles, geschwisterliches Musizieren und Klassik-Schallplatten im Elternhaus sind keine Seltenheit. Bei vielen befragten Musiker*innen treffen die familialen Voraussetzungen zu, die Adorno als überaus wirksam für die musikalische Erziehung herausgestellt hat:

„das Hören bedeutender und hochartikulierter Musik, zu Hause, in frühester Kindheit, als Objekt unbewußter, gar nicht stets voll „verstehender“ Wahrnehmung. Das Kind, das abends in seinem Schlafzimmer verbotenerweise eine halbe Stunde der Kammermusik zuhört, welche die Erwachsenen im Wohnzimmer machen, wird in dieser dem Schlaf gestohlenen Zeit tiefer in die geheimen Zellen der Musik eindringen, als wenn es jahrelang zur Aktivität in Spielkreisen organisiert ist. [...] wenn Eltern Sinn für Musik haben, ihn beim Kind fühlen und fördern wollen, so steht die Schallplatte ihnen bei.“ (von Adorno 1972: 118, zitiert nach Bastian 1989: 71)

Die oft unerfüllten Sehnsüchte, Wünsche und Bedürfnisse mancher Eltern nach eigenem Musizieren kreiert für viele der Teilnehmer*innen musikalisches Ambiente im Familienleben. Den Ergebnissen dieser Studie zufolge liegt dort der Schlüssel für die frühen Begegnungen der Musiker*innen mit klassischer Musik. Die Wünsche und Vorlieben der Eltern initiieren Aktivitäten und Erfahrungsräume wie beispielsweise das Nachspielen bekannter Kinderlieder auf einem Kinder-Xylophon. Die Reaktionen der Eltern und Jugendlichen auf die Frage nach den „Schlüsselerlebnissen“ in der frühen Kindheit zeigen die Normalität von klassischer Musik im Lebensalltag. Musikbezogene Kontakte der Jugendlichen basieren demnach auf emotionalem Erleben im unmittelbaren Alltag, was musikpsychologischen Thesen entspricht, wonach eine positive Einstellung zur Musik grundsätzlich durch direkten Kontakt und zwanglose Integration in der menschlichen Lebenswelt entsteht (vgl. ebd.: 71f.)

Dabei sind Eltern und Geschwister bedeutsame Einflussfaktoren. Die Rolle der Mutter scheint, laut den Studienergebnissen, mehr als alle anderen Familienmitglieder für die musikalische Entwicklung im Kindesalter prägend zu sein. Sie sorgt für die ersten musikalischen Erprobungen, gibt ihr Interesse an klassischer Musik an mithörende Kinder weiter, spielt selbst ein Instrument oder singt mit den Kindern. Die Intensität des mütterlichen Engagements spiegelt sich nach empirischen Befunden direkt in der

Erfolgsmotivation im musikalischen Bereich wider. Während die Mutter meist moralische Unterstützung beim Instrumentalspiel offeriert, fungieren die Väter oft als finanzielle Stütze. Außerdem sind nicht wenige der befragten Väter selbst professionelle Musiker oder Laienmusiker. Einige der Väter waren sogar die ersten Instrumentallehrer ihrer Kinder, leiteten das täglichen Üben an und nahmen das Kind mit in Konzerte oder Proben. Das ausgeprägte Musikinteresse des Elternhauses sowie familiäre Musiktraditionen sind in frühesten Kindheit wichtige Auslöser des Instrumentalspiels. Die Eltern schaffen die materiellen Voraussetzungen und finanzieren die Anschaffung der Instrumente und die Unterrichtsstunden bei teilweise höchstqualifizierten Lehrer*innen, organisieren den Instrumentalunterricht, nehmen am Unterricht teil, beobachten und hören Kritik der Lehrkraft, um optimale Förderung zu gewährleisten und sind bei Vorspielen und Konzerten emotionale Stütze. Der elterliche Einflusshorizont geht bis hin zu wichtigen Verbindungen mit dem außerfamilialen Musikleben (z.B. Konzertbesuche). Auch Geschwister haben eine Vorbildfunktion inne. Geschwister sind sowohl Anreiz zum Musizieren und Üben als auch Konkurrent im Musikfeld (vgl. ebd.: 71-76, 81-85).

In der Studie von Bastian wird insbesondere die Bedeutung des familiären Hintergrunds herausgestellt. Bei der Schichtzugehörigkeit der befragten Jugendlichen handelt es sich um ein ausgesprochen gehobenes Sozialmilieu. Das Elternhaus bietet demnach enorme Ein- und Aufstiegschancen, die vielen anderen vorenthalten bleiben. Die jungen Talente entstammen mehrheitlich Familien mit Eltern in leitender Funktion im gehobenen Dienst. 71 % der jungen Musiker*innen sind Kinder von Akademiker*innen. 29 % der Eltern sind Lehrer*innen, wobei viele von ihnen selbst Schulmusiker*innen sind und das häusliche Musizieren anleiten sowie Musikinteresse weitergeben. 10 % der Eltern arbeiten als ärztliches Fachpersonal, die Musik oft selbst als ihre große Leidenschaft sehen und ihre Kinder beherzt in deren musikalischer Entwicklung unterstützen. Nur 6 % der Kinder stammen aus Arbeiter*innenfamilien. Kinder aus der unteren Mittelschicht und der oberen Unterschicht machen nicht einmal ein Drittel der Stichprobe aus. Ein allgemeiner kultureller und bildungsbezogener Anspruch ist für 93 % der Stichprobe demnach charakteristisch und Kulturerleben gehört für diese Familien zum Alltag. Damit findet Bourdieus theoretisches Modell hier seine Bestätigung, denn das dialektische Verhältnis vom Bildungsniveau und Beschäftigung mit Kunst/Musik wird in dieser Stichprobe beeindruckend nachgewiesen (vgl. ebd.: 108-111).

„Das Privileg anspruchsvollen Musizierens ist nach wie vor mit dem Bildungskapital (Bourdieu) gekoppelt, ästhetische und kulturelle Bedürfnisse werden im sozial gehobenen Elternhaus grundiert, und wir zweifeln, ob an diesem Zustand eine noch so progressiv-aufklärerische Bildungs- und Kulturpolitik in den nächsten tausend Jahren entscheidend etwas ändern wird.“ (ebd.: 110)

4.3 Studie von Bastian (1991)

Die Stichprobe aus Bastians Studie „Jugend am Instrument“ (1991) besteht etwa zur Hälfte aus Teilnehmer*innen des Bundeswettbewerbs (1981-1985) und Landeswettbewerbs (1984-1985) „Jugend musiziert“ (vgl. Bastian 1991: 45f.). 1355 der Musiker*innen beantworteten den Fragebogen, was einem Rücklauf von 63 % entspricht. Die Instrumentalist*innen sind zur Zeit der Datenerhebung zwischen 14 und 26 Jahren alt (51 % davon männlich und 49 % weiblich). 80 % der Instrumentalist*innen der Befragung stammen aus Städten und 81 % aller Eltern besitzen ein Eigenheim, nur 5 % wohnen in einem Mietshaus. 91 % der Studie sind Gymnasiast*innen mit absolviertem Abitur. Laut Bastian gibt es eine Korrelation zwischen Musizieren auf hohem Niveau und der Schulzugehörigkeit, welche durch weitere und möglicherweise entscheidendere Variablen bedingt werden (vgl. Bastian 1991: 55-61).

Die Feststellung, dass es sich beim Instrumentallernen um ein Schichtenprivileg handelt, bejahen auch die Ergebnisse der Bastian-Repräsentativstudie. 92 % aller Instrumentalist*innen der Studie kommen aus Ober- und Mittelschicht und 6 % aus einer oberen Unterschicht. Eltern in leitender Funktion im gehobenen und höheren Dienst oder selbstständige Akademiker*innen machen 66 % der Gesamtstichprobe aus. Bei der Frage nach dem Stellenwert von Bildung in der Familie ergibt sich, dass die Hälfte von einem „ausgeprägten“ und die andere Hälfte von einem „normalen“ Bildungsanspruch in der Familie berichten. „Normal“ impliziert hier eine inhaltliche Selbstverständlichkeit und Anspruchshaltung. Nur 7 % der Teilnehmer*innen beklagen sich über ein weniger ausgeprägtes Bildungsbewusstsein oder gar kein Bildungsbewusstsein in der Familie. Bildungs- und Kulturkapital ist demnach kennzeichnendes Merkmal für das musikalische Ambiente in den Familien dieser Stichprobe. Des Weiteren stellt sich eine besondere Wertschätzung von Musik im Elternhaus dar. Der Umgang mit Musik und das Erlernen eines Instruments korreliert mehr mit der musiksozialen Herkunft der Eltern als mit dem Bildungskapital. Frühzeitige praktische Erfahrungen mit Musik in der Familie zeichnen die Kindheit

der Teilnehmer*innen aus: Musikhören, Lesen als Freizeitaktivität, Literatur und Konzertbesuche befinden sich oberhalb der 50%-Marke. Ideelle, organisatorische und finanzielle Unterstützung ist für beide Elternteile sehr ausgeprägt; am wenigsten aber spielt die fachliche Hilfe eine Rolle. In allen Bereichen der Zuwendung und Förderung überwiegt hier ebenfalls der Einfluss der Mutter, welche für das Instrumentallernen und für die musikalische Entwicklung des Kindes die zentrale und entscheidende Bezugsfigur darstellt (vgl. ebd.: 65-83).

In fast allen erfassten Bedingungen und Variablen für erste Startschüsse zur Musik kommen die höchst förderlichen Rahmenbedingungen eines bildungs- und kulturbewussten Elternhauses zum Tragen: das Instrumentalspiel der Eltern, Teilhabe am öffentlichen Musikleben (frühe Konzertbesuche, Unterricht an einer Musikschule), das Musizieren der Geschwister (fast ein Drittel), das Hören klassischer Musik, (groß)elterliche Musiktraditionen, Musikerfahrungen im Kindergarten oder der Musikalischen Früherziehung oder Kindersendungen mit Musik. Alle diese Faktoren wirken sich auch auf die Instrumentenwahl der Jugendlichen aus. Spezifische Charakteristika der Instrumente (Klang, Spieltechnik, Gestalt, Form) sind zwar die Primärmotivation für das Erlernen eines Instruments, allerdings spiegeln sich darin die familialen und umweltbedingten Außenimpulse wider, denn elterliche Wünsche, Erwartungen und Interessen sowie das Instrumentalspiel des näheren Umfelds (Bekannte, Verwandte) beeinflussen die ersten Instrumentalerfahrungen grundlegend. Darüber hinaus verdankt eine deutliche Mehrheit der Musiker*innen in der Studie den instrumentalen Werdegang und eine Chance zum Instrumentalspiel den örtlichen Musikschulen als Impulsfunktion. Ebenso ist hier der familiäre Einfluss nicht ausgeklammert, der dieses Angebot nämlich erst ermöglicht. Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen wiederholt vielseitige Verflechtungen intervenierender Variablen, die aber schlussendlich alle auf einen Generalfaktor zurückführen: auf das Bildungsbewusstsein in den Familien (vgl. ebd.: 85-92). „Die Familie ist und bleibt der optimale Nährboden, sie ist die Keimzelle aller Entwicklungen, nicht nur der musikalischen. Lebenswege werden eben entscheidend im Elternhaus grundiert, unsere Stichprobe ist dafür lebendes Exempel“ (ebd.: 83).

Die Grenzen beider Bastian-Studien „Leben für Musik“ (1989) und „Jugend am Instrument“ (1991) liegen darin, dass in beiden Fällen ausschließlich Musiker*innen auf hohem und (hoch-)begabten Niveau untersucht wurden, weshalb diese Ergebnisse

nur dieser speziellen Untersuchungsgruppe in Deutschlang zugeschrieben werden können.

4.4 Studie von Howe/Sloboda (1991)

Die Interviewstudie “Young Musicians’ accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background” (Howe/Sloboda 1991) untersucht 42 Schüler*innen der Chethams School in Manchester (eine Spezialschule für musikalische Bildung) und befragt Eltern von 20 der teilnehmenden Schüler*innen. Die Mehrheit der Schüler*innen befindet sich im Alter von 10 bis 17 Jahren und stammt aus Familien der Mittelklasse. Hinsichtlich des Geschlechts und der repräsentierten Instrumentengruppen liegt eine ausgewogene Verteilung vor. Jedes Kind wird einzeln von einem oder beiden der Autor*innen in einem Interview von 25 bis 50 Minuten befragt (vgl. Howe/Sloboda 1991: 41f.).

Die Ergebnisse konzentrieren sich auf fünf verschiedene Komponenten, die Teil des biografischen und musikalischen Werdegangs der Schüler*innen sind: (1) Musik als Bestandteil des familialen Hintergrunds, (2) der Einfluss von Geschwistern, (3) Einschätzung des musikalischen Talents, (4) andere Einflüsse und (5) das Musikhören. Hinsichtlich des musikalischen Hintergrunds der Familie zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass die Eltern von 36 % der Schüler*innen entweder nicht an Musik interessiert sind oder ihre musikalische Involvierung ausschließlich das passive Musikhören betrifft. 14 % der Schüler*innen haben Eltern, die sich als Amateurmusiker*innen bezeichnen und in 6 % der Fälle sind ein oder beide Elternteile entweder Berufsmusiker*innen oder Musiklehrer*innen. Die meisten Eltern beschreiben allerdings eine Phase ihres Lebens, in der sie aktiv am Musikleben und Musikpraktizieren teilgenommen haben. Wie auch in den Bastian-Studien zeigen die Interviews deutlich, dass das häusliche Umfeld, die frühzeitige Begegnung mit Musik im Familienkontext sowie die elterlichen Musikinteressen sich auf das Instrumentalspiel der Schüler*innen auswirken. Musik formt ein signifikantes Element in den frühen Kindheitserfahrungen. Fast alle Eltern und Kinder sehen das regelmäßige Instrumentalspiel, den Unterricht sowie die Proben als Normalität an. Außerdem gibt es Familien, in denen Musiktradition zum familialen Hintergrund gehört. Auch wenn die Eltern selbst keinen musikalischen Aktivitäten nachgehen, liegt dennoch eine gewisse musikbezogene Erwartungshaltung gegenüber den Kindern vor.

Zweifelsohne bilden die Eltern den unterstützenden Rahmen der musikalischen Aktivität des Kindes: Zeit, Transport, Finanzen, Organisation und Motivation sind elementare Komponenten, die alle der interviewten Eltern vereinen (vgl. ebd.: 42-44).

Außerdem treten bei einigen der befragten Schüler*innen musizierende Geschwister als bedeutsamer Einflussfaktor für den instrumentalen Werdegang hervor. 43 % der Schüler*innen werden durch musizierende Geschwisterkinder beeinflusst, meistens durch einen älteren Bruder oder eine ältere Schwester. Nur 4 % der Schüler*innen werden von Kindern außerhalb der Familie inspiriert (vgl. ebd.: 44). Geschwisterkinder, die das Instrumentalspiel praktizieren, kreieren im Raum der Familie ein Musikbewusstsein und Gelegenheiten, in denen die befragten Personen instrumentale Kompetenz (Musizieren, Üben) beobachten können:

“Typically, the fact that an older sibling was playing an instrument affected the child in a number of different ways, for instance by making the child aware of music, and of the possibility of learning to play, by providing a model to copy, and by helping to create an atmosphere in which playing, and practicing are seen as normal events of everyday life.” (ebd.: 44)

Interessanterweise zeigen die Untersuchungen, dass die kindlichen Musikerfahrungen in mehreren Fällen stark von Einschätzungen des musikalischen Talents determiniert werden. Hinter der elterlichen Einschätzung, ob ihr Kind einen gewissen Grad an musikalischer Begabung besitzt oder nicht, steht oftmals eine Überzeugungshaltung, dass musikalisches Talent vererbt wird. Unabhängig von der Richtigkeit dieser Ansicht lässt sich herausstellen, dass diese musikalische Begabungszuschreibung seitens der Eltern das Kind stark im musikalischen Entwicklungsprozess hinsichtlich des Selbstvertrauens, der Motivation und des Engagements beeinflussen können (vgl. ebd.: 46). Außerdem sind in den Studienergebnissen spezielle musikbezogene Momente oder Veranstaltungen wie beispielsweise der Besuch eines Sinfoniekonzerts Einflussfaktoren für das Erlernen eines Instruments. In einigen Fällen wird der reine Klang eines jeweiligen Instruments zur Impulsfunktion und entfacht einen langanhaltenden Wunsch, dieses Instrument zu erlernen (vgl. ebd.: 47f.). Ferner wird das Musikhören untersucht. Erstaunlicherweise stellt sich heraus, dass die kindliche Freude am Musikhören bei einigen Schüler*innen bis zum Erlernen eines Instruments nur geringfügig auftritt. Obwohl das Musikhören unter den älteren Schüler*innen verbreiteter ist, zählt dies dennoch nicht zu den ausschlaggebenden Inspirationsquellen für die musikalische Entwicklung (vgl. ebd.: 48f.).

In der Gesamtschau ist das Bild, welches sich aus den Beobachtungen der Studie ergibt, unvollständig. Die qualitativen Daten müssten beispielsweise durch quantitative Befunde ergänzt werden. Doch selbst wenn quantitative Daten einbezogen würden, könnten die hier aufgezeigten entscheidenden Einflüsse auf die musikalische Sozialisation und Leistung von Musiker*innen dennoch nicht generalisiert werden, sondern träfen vorrangig auf die hier untersuchte Gruppe zu (vgl. ebd.: 50).

4.5 Studie von Davidson et al. (1995/1996)

Davidson et al. befragen in ihrer Studie “The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners” (1995/1996) 257 Kinder im Alter von 8 bis 18 Jahren, die in mindestens einem Instrument unterrichtet werden. Die Gruppe 1 besteht aus 119 jungen Musiker*innen, die auf eine Spezialschule für Musik gehen, bei der nur Personen mit bestandenen Aufnahmeprüfungen zugelassen werden. Viele dieser Schüler*innen verfolgen später eine professionelle Musikerkarriere. Die Gruppe 2 beinhaltet 30 Kinder, deren Aufnahme an einer Spezialschule für Musik verwehrt wird, allerdings genug Kompetenzen vorweisen können, um zu einem Probespiel eingeladen zu werden. Diese Schüler*innen erhalten regulären Musikunterricht und wollen eine Musikerkarriere einschlagen. Gruppe 3 wird 23 junge Musiker*innen zugeordnet, die sich zwar über Spezialschulen für Musik informieren, sich jedoch nie offiziell bewerben. Musik wird hier als eine potenzielle Karriere betrachtet. Die Schüler*innen der Gruppe 4 spielen Instrumente, ziehen aber keine Spezialschule für Musik oder Musikerkarriere in Erwägung. Gruppe 5 kategorisiert 58 Kinder, die Teil derselben staatlichen Schule sind wie die Schüler*innen aus der Gruppe 4. Diese Kinder brechen das Instrumentalspiel ab (vgl. Davidson et al. 1995/1996: 42).

Folgende Bereiche werden untersucht: (1) elterliche Involvierung im Instrumentalunterricht des Kindes, (2) elterliche Rolle beim Initiieren vom Üben, (3) elterliche Involvierung bei der Betreuung während des Übens, (4) elterliche Bemühungen, die musikalischen Fähigkeiten des Kindes während der Vorschule zu entwickeln, (5) Indikatoren für Musikinteresse des Kindes im Vorschulalter und (6) persönliches Engagement der Eltern mit Musik. Aus den Ergebnissen der Studie ist zu erkennen, dass die Kinder aus Gruppe 1 weitaus mehr von ihren Eltern unterstützt werden als jede andere Gruppe. Die elterliche Unterstützung bezieht sich auf den Instrumentalunterricht und das regelmäßige Üben. Am stärksten ist diese Förderung bei Kindern unter 11 Jahren ausgeprägt und lässt mit zunehmenden Alter nach, da die

Kinder aus Gruppe 1 mit wachsenden Musikfähigkeiten autonomer und intrinsisch motivierter musizieren. Die Eltern aus Gruppe 1 sind mehr als alle anderen Eltern musikalisch involviert und fördern Aktivitäten zum Singen, bevor ihre Kinder 3 Jahre alt sind. In der Gruppe 4 und 5 stellt sich heraus, dass die Kinder keine frühzeitige elterliche Förderung im Bereich Musik erleben. Erst während der Teenagerzeit wächst der Druck zum Üben und zur Teilnahme am Instrumentalunterricht seitens der Eltern deutlich. Die Eltern aus der Gruppe 5 weisen am wenigsten musikalische Involvierung auf. Interessanterweise gibt es keine Gruppe innerhalb dieser Studie, in der die interviewten Eltern auffallendes Musikinteresse ihrer Kinder in jungen Jahren feststellen. Aktive und ausdauernde Musiker*innen weisen hier eine besondere Art von Musikbeziehung mit ihren Eltern vor im Vergleich zu Kindern, die das Instrumentalspiel aufgeben. Bei den Kindern, die das Musikmachen verwerfen, existiert in der frühen Kindheit wenig extrinsische Motivation (Elternmotivation), jedoch gibt es einen Schub an externer Förderung zu einem Zeitpunkt des musikalischen Werdegangs, an dem die intrinsische Motivation der Kinder bereits stark abnimmt. Außerdem sind die stark involvierten Eltern meistens nur auf Amateurebene und weniger auf professioneller Ebene musikalisch aktiv. Daraus wird deutlich, dass die frühzeitige familiäre Involvierung in der musikalischen Förderung des Kindes fundamental für die Musikentwicklung ist, die musikalische Kompetenz der Eltern spielt jedoch eine weniger große Rolle (vgl. ebd.: 43f.).

4.6 Studie von Pape (1998)

Grundlage der Studie „Familiale Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen“ (Pape 1998) ist die von Pape und Pickert 1995/1996 durchgeführte Amateurmusiker*innen-Studie „Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern“. Diese Amateurmusiker*innen spielen in Ensembles und treten in der Öffentlichkeit auf. 607 Fragebögen von Amateurmusiker*innen können bei der Auswertung der hiesigen Untersuchung berücksichtigt werden. Der Beginn des Instrumentalspiels auf dem Hauptinstrument zeichnet sich in den Altersgruppen zwischen 8 und 9 sowie 10 und 11 ab. Bis zum 12. Lebensjahr beginnen 50 % der Amateurmusiker*innen, ihr Hauptinstrument zu erlernen. Zirka zwei Drittel der Teilnehmer*innen spielen ein zweites Instrument (vgl. Pape 1998: 111f.).

Die Ergebnisse der Studie zum Erlernen von Instrumenten beziehen sich auf Fragestellungen im Kontext familialer musikalischer Sozialisation der

Amateurmusiker*innen. Die Resultate werden in Haupt- und Nebeninstrument unterschieden. Die Antworten zum Hauptinstrument zeigen, dass familial bedingte Einflussfaktoren mit 20,7 % nur zweitrangig Bedeutung haben. An erster Rangstelle (46,2 %) steht die von Instrumenten selbst ausgehende Faszination oder das Vorhandensein eines (familieneigenen) Instruments. Beinahe 50 % aller Amateurmusiker*innen benennen bei der Wahl des Hauptinstruments die fesselnde Wirkung des Instrumentenklangs oder andere instrumentale Eigenschaften. Beim Nebeninstrument liegt eine ähnliche Verteilung bei zirka zwei Dritteln aller Teilnehmer*innen vor: familiäre Impulse als Einflussfaktoren für die Wahl des Nebeninstruments (21,7 %), instrumenten- und musikimmanente Beweggründe (44,2 %). Interessanterweise zeichnet sich beim Erlernen von Streichinstrumenten ein stärkerer familialer Einfluss ab, wohingegen die Motivation bei Zupf- und Holzblasinstrumenten vorrangig vom Instrument selbst ausgeht. Beim Erlernen von Nebeninstrumenten sind familial bedingte Einflüsse im größeren Maße bei Tasteninstrumenten zu erkennen, während instrumentenimmanente Impulse stärker bei Zupf- und Holzblasinstrumenten auftreten. Bei der Frage nach Kindheitsereignissen, die zur Begünstigung von musikalischen Zugängen beigetragen haben, stehen familial bedingte Faktoren im Vordergrund: das Instrumentalspiel der Eltern (18,8 %), das Musizieren in der Familie (17,2 %) und das Instrumentalspiel von Geschwistern (8,8 %). Musikalische Aktivitäten von Familienmitgliedern und das familiäre Musizieren, die ein lerngünstiges musikalisches Ambiente erzeugen, stellten sich folgendermaßen dar: 37,2 % der Väter, 32,1% der Mütter und 72,5 % der Geschwister als auch 24,5 % der Großeltern spielen mindestens ein Instrument. Bei rund 50 % der Teilnehmer*innen gehört ein regelmäßiges (28 %) oder unregelmäßiges (72 %) häusliches Musizieren zum Familienalltag. Wie in einigen vorherigen Studien bereits bestätigt, zeigt sich in den meisten Fällen, dass die mütterliche Involvierung und Anteilnahme am musikalischen Werdegang ihrer Kinder stärker heraussticht als die väterliche. Bei der finanziellen Unterstützung überwiegt allerdings die väterliche Einflussnahme. Inwiefern die elterliche Anteilnahme und Förderung sich allerdings als Impulsfunktion bei der Instrumentenwahl auswirkt, kann mit dem vorliegenden Datenmaterial nur teilweise erklärt werden (vgl. ebd.: 112-118).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die elterliche und familiäre Rolle als Einflussfaktor für das Erlernen von Instrumenten erkennbar ist, allerdings nicht besonders dominant hervorsticht. Vergleiche mit den Ergebnissen anderer Studien

sind am sinnvollsten mit solchen, die sich ausschließlich mit Amateurmusiker*innen beschäftigen. Problematisch sind direkte Gegenüberstellungen von Befunden mit Studien anderer Untersuchungsgruppen (vgl. ebd.: 122-125).

4.7 Studie von Olbertz (2012)

Der Ausgangspunkt der Studie „Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen. Ergebnisse einer Erhebung mit offenem Fragebogen“ (Olbertz 2012) ist die Auswertung von 42 Interviewtranskriptionen im Projekt „Das Musikalische Selbstkonzept“ an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst (HfMDK) in Frankfurt am Main. In diesem Rahmen werden die Teilnehmer*innen nach prägenden Erfahrungen oder Einflüssen, die zum eigenen musikalischen Selbstkonzept beigetragen haben könnten, gefragt. Da 53 % der befragten Personen von ihren Geschwistern, deren Musikinteressen, gemeinsamen Musiziererfahrungen und wechselseitiger Unterstützung sprechen, liegt der Schwerpunkt der Erhebung von Olbertz beim Einfluss von Geschwistern auf die musikalische Sozialisation. Hierfür wird eine schriftliche Befragung mit 23 Studierenden der HfMDK Frankfurt und mit 40 Musikstudierenden der Hochschule Osnabrück durchgeführt, die sich im Alter von 19 bis 42 Jahren befinden (Durchschnittsalter: 23 Jahre). Insgesamt nehmen 41 weibliche und 20 männliche Personen an der Befragung teil (vgl. Olbertz 2012: 260).

Der Fragebogen enthält offene Impulse sowohl zur Rolle der Geschwister in der musikalischen Entwicklung während der Kindheit als auch zur Rolle der Geschwister in der musikalischen Entwicklung während der Teenagerzeit. Die insgesamt 394 Aussagen lassen sich 30 Inhaltskategorien und den vier folgenden übergeordneten Kategorien (geschwisterliche „Beziehungskontexte“) zuordnen: (1) Miteinander/Wechselbeziehungen, (2) Orientierung an einem Geschwisterkind (3) Orientierung an der befragten Person und (4) Unterscheidung/Abgrenzung. In der Kategorie „Miteinander/Wechselbeziehung“ zwischen der befragten Person und Geschwistern nehmen die Rückmeldungen zum gemeinsamen Musizieren, Tanzen und Spielen die Mehrheit ein (43/70 in der Kindheit und 23/52 in Teenagerzeit). Gemeinsames musikbezogenes Spielen mit Geschwisterkindern wie beispielsweise das Einüben und Präsentieren von Musikshows gehört für einige der Teilnehmenden zu wichtigen Kindheitserinnerungen. In der Kategorie „Orientierung an einem Geschwisterkind“ werden einseitige geschwisterliche Einflüsse wiedergegeben. Häufig sind Geschwister in den Kindheitserinnerungen Vorreiter für das

Instrumentalspiel und Inspiration für die Wahl des Instruments (14/66). Während der Teenagerzeit fungieren Geschwister bei 17 von 56 der Teilnehmer*innen als Orientierung für musikalische Präferenzen und Hörgewohnheiten, übernehmen die Lehrfunktion beim Üben, oder werden zum musikalischen Vorbild. Im dritten Beziehungskontext „Orientierung an der befragten Person“ gibt es deutlich weniger Rückmeldungen. In 8 von 17 Fällen haben sich die Geschwister an der befragten Person orientiert, was im Vergleich zu den anderen Inhaltskategorien die Mehrheit betrifft. Die Ergebnisse der Kategorie „Unterscheidung/Abgrenzung“ zeigen, dass der Großteil der Teilnehmer*innen in den musikalischen Aktivitäten und Interessen Unterscheidungsmerkmale erkennen (7/15 in der Kindheit und 18/29 in der Teenagerzeit) (vgl. ebd.: 261-270).

Zusammenfassend liefern die Ergebnisse dieser qualitativen Studie erste Antworten auf die Frage, wie sich Geschwister auf musikalischem Gebiet beeinflussen. Allerdings kann in diesem Rahmen nicht geklärt werden, wie häufig bestimmte musikalische Erfahrungen unter Geschwistern gemacht werden oder welche Bedingungen vorherrschen. Außerdem lässt sich die allgemeine Bedeutung von Geschwistern für die musikalische Entwicklung im Vergleich zu anderen biografischen Einflussfaktoren anhand dieses Datenmaterials nicht nachweisen. Wesentlich ist aber, dass diese Studie eine beachtliche Vielfalt von geschwisterlichen Einflussmöglichkeiten und Erfahrungen im Bereich Musik aufzeigt. Im Anschluss an diese Datenerhebung würde sich eine größere, quantitative Fragebogenerhebung anbieten (vgl. ebd.: 271f.).

4.8 Studie von Grgic/Züchner (2013)

Die Grundlage der Studie „Musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen - Zur Verbreitung und Bedeutung des Spielens von Instrumenten unter Heranwachsenden“ (Grgic/Züchner 2013) besteht aus den Daten der Untersuchung „Medien, Kultur und Sport bei jungen Menschen“ (MediKuS), bei der 25.339 Personen im Alter zwischen 0 und 55 Jahren deutschlandweit befragt werden. Am Auswahlverfahren (Oktober 2011 bis Januar 2012) nehmen 4.931 Personen im Alter von 9 bis 25 Jahren teil. Um valide Angaben zum Familienkontext zu erhalten, werden bei Teilnehmer*innen unter 18 Jahren zunächst die Eltern interviewt. In dieser Studie werden vier Variablen verwendet: (1) Musikalische und künstlerische Aktivität/Instrument spielen, (2) Wichtigste musikalische bzw. künstlerische

Aktivität, (3) Organisierte und selbstorganisierte Aktivität und (4) Kulturelles Kapital. Der Punkt 4 knüpft an die Definition Bourdieus des kulturellen Kapitals an, für dessen Bemessung ein Index gebildet wird. Bei Indexwerten von 0 bis 10 werden folgende drei Gruppen differenziert: Niedriges kulturelles Kapital (Werte von 0 bis 2 Punkte; 26,1% der Stichprobe), Mittleres kulturelles Kapital (Werte von 3–6; 51,1% der Stichprobe) und Hohes kulturelles Kapital (Werte von 7–10; 22,8 % der Stichprobe) (vgl. Grgic/Züchner 2013: 129f.).

Diese Studie stellt die Ergebnisse in zwei Schritten dar. Zum einen wird betrachtet, wie verbreitet das Musizieren ist und bei welchen Merkmalen der musikalischen Sozialisation herkunftsspezifische Unterschiede beim Spielen eines Instruments zu beobachten sind. Zum anderen werden Kinder, deren wichtigste kulturelle Aktivität das Instrumentalspiel ist, hinsichtlich der musikalischen Rahmenbedingungen analysiert (vgl. ebd.: 131).

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass beim „Musizieren im Kindes- und Jugendalter“ das Spielen eines Instruments die am häufigsten ausgeübte Form des eigenen Musizierens ist. 39 % der 9 bis 17-Jährigen spielen regelmäßig ein Instrument, während weitaus weniger Kinder und Jugendliche singen (22 %), Musik sampeln (6 %) oder rappen/beatboxen (3 %). Mädchen spielen dabei häufiger ein Instrument, insbesondere bei den 9 bis 12-Jährigen. Außerdem sind soziale Unterschiede beim Instrumentalspiel zu erkennen: 61% der 9 bis 17-Jährigen stammen aus Elternhäusern mit hohem kulturellem Kapital, 37 % kommen aus Familien mit mittlerem kulturellem Kapital und 21 % derjenigen mit niedrigem kulturellem Kapital spielen regelmäßig ein Instrument. In der Altersgruppe 13- bis 17-Jährige ist der Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital und Instrumentalspiel noch stärker. Grund dafür ist vermutlich, dass Kinder aus Familien mit wenig kulturellen Ressourcen deutlich seltener ein Instrument erlernen und das Musizieren oftmals schneller aufgeben. 70 % der musizierenden Kinder und Jugendliche spielen ein Instrument, 25 % geben zwei Instrumente an und knapp 5 % der befragten Personen spielen drei Instrumente. Die Wahl des Instruments stellt einerseits alters- und geschlechtsspezifische Präferenzen dar und spiegelt andererseits die Einflüsse der sozialen Herkunft wider: 36 % der 9- bis 17-Jährigen aus Elternhäusern mit vielen kulturellen Ressourcen spielen Klavier, aber nur 8 % mit wenig kulturellem Kapital. Letztere Kinder erlernen häufiger Gitarre, Blockflöte oder Keyboard. Über 97 % der Kinder aus Familien mit weitreichenden kulturellen Ressourcen haben ein Musikinstrument zu Hause, unabhängig davon, ob

sie selbst musizieren. Allerdings kommen nur 61 % der jungen Menschen mit geringen kulturellen Ressourcen im häuslichen Umfeld mit Instrumenten in Kontakt. Die Teilnehmer*innen, die das Spielen eines Instruments als wichtigste kulturelle Aktivität angeben, nennen zwar die eigene Person oder die eigene Entscheidung als Zugang zum Instrumentallernen, jedoch wird die starke Bedeutung der Eltern für den Beginn des Erlernens eines Instruments und damit für die musikalische Sozialisation offenkundig. Über 30 % der 9- bis 12-Jährigen und mehr als 35 % der 13- bis 17-Jährigen unterstreichen die Rolle der Eltern für das persönliche Musizieren, wobei schichtspezifische Ungleichheiten auftreten. Insbesondere die Kinder aus Familien mit hohem kulturellen Kapital zählen ihre Eltern weitaus häufiger als Einflussfaktor für das Instrumentalspiel. Im Kindesalter gilt vor allem für Familien mit geringem und mittlerem kulturellen Kapital die Schule als Impulsfunktion (vgl. ebd.: 131-138).

„Unter der Perspektive herkunftsspezifischer Ungleichheiten in der musikalischen Entwicklung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen lässt sich zusammenfassend festhalten, dass das regelmäßige Spielen eines Instruments, das aufgrund der selbsttätigen Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit Musik als eine Gelegenheit für musisch-kulturelle Bildung angesehen wird, deutlich seltener Teil der musikalischen Sozialisation von jungen Menschen aus Elternhäusern mit geringen kulturellen Ressourcen im Elternhaus ist.“
(ebd.: 133)

4.9 Studie von Busch et al. (2014)

In der Studie „Familiale Einflussfaktoren am Beispiel einer Studie zu *Jedem Kind ein Instrument*“ (Busch et al. 2014) wird, wie in keiner der bisherigen Studien geschehen, die Teilnahme am sogenannten JeKi-Unterricht („Jedem Kind ein Instrument“) und außerschulischem Instrumentalunterricht zugleich untersucht. Das Datenmaterial entstammt der Bielefelder Evaluationsstudie zum Gruppeninstrumentalunterricht (BEGIn 2008-2013). Als Datenquelle stehen die Aussagen von 506 Eltern und Schüler*innen aus 57 Klassen zur Verfügung. Vertreten sind 56 Schülerinnen (n=286) und 44 Schüler (n=220). Die Frage danach, welche Einflussfaktoren in einer Situation möglicher doppelter Angebotsnutzung (JeKi-Unterricht und außerschulischer Instrumentalunterricht) dahingegen beeinflussen, dass Schüler*innen keinerlei Angebot nutzen, andere sich für eine der beiden Möglichkeiten entschließen und wiederum andere beide Musikangebote wahrnehmen, steht im Mittelpunkt dieser Untersuchung. Außerdem wird die Kernfrage durch die Frage nach Gründen für die Teilnahme und das Ausscheiden aus dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“ sowie die Frage nach Ursachen für die Teilnahme am außerschulischen Instrumentalunterricht ergänzt (vgl. Busch et al. 2014: 62f.).

In dieser Studie werden vier Gruppen erforscht: (1) Keine Teilnahme an JeKi, keine Teilnahme an außerschulischem Instrumentalunterricht (n=130,25%), (2) Teilnahme an JeKi, nicht aber an außerschulischem Instrumentalunterricht (n=254,54%), (3) Keine Teilnahme an JeKi, aber an außerschulischem Instrumentalunterricht (n=40,8%), (4) Teilnahme an JeKi und an außerschulischem Instrumentalunterricht (n=82,16%). Folgende Skalen und Items werden untersucht: demografische Faktoren (Geschlecht, Migrationshintergrund), ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, individuelle Schüler*innenmerkmale und Elternunterstützung in schulischen Angelegenheiten (vgl. ebd.: 62f.).

In der Gruppe der Kinder, die am JeKi-Programm als auch an außerschulischem Instrumentalunterricht teilnehmen, stellen das Item „Eltern spielen ein Instrument“ (OR = 3.05) und die Teilnahme an musikalischer Früherziehung (OR = 2.91) die größten OR-Werte dar. Spielen die Eltern ein Instrument oder sind die Schüler*innen zur Musikalischen Früherziehung gegangen, dann gibt es eine dreifach höhere Wahrscheinlichkeit, an beiden Formen des Instrumentalunterrichts teilzunehmen. Die Elternunterstützung in schulischen Angelegenheiten (OR = 1.89) und die Relevanz des Musikmachens in der Familie (OR = 1.65) schneiden als Einflussfaktoren ebenso hoch ab. Die kulturelle Praxis wird als Prädiktor aus dem Bereich des kulturellen Kapitals bedeutsam (OR = 1.93). Nicht signifikant erscheint auf der Individualebene der Migrationshintergrund, die Elternunterstützung in Musik, Lern- und Leistungsverhalten des Kindes, die kulturelle Partizipation der Familie sowie das Haushaltseinkommen der Eltern. Darüber hinaus sind keine Effekte für das Lern- und Leistungsverhalten des Kindes und für den Einfluss aus dem sozioökonomischen Bereich zu erkennen. In der Gruppe der Kinder, die nur am JeKi-Unterricht, nicht aber an außerschulischem Instrumentalunterricht teilnehmen, erhöhen das Item „Elternteil spielt ein Instrument“ (OR=2.03) und die Elternunterstützung in schulischen Angelegenheiten (OR=1.51) die Wahrscheinlichkeit, an JeKi teilzunehmen. Auf der Ebene des kulturellen Kapitals wird die kulturelle Praxis der Familie auf Individualebene wirksam (OR = 1.52). Aus dem Bereich der Persönlichkeitsmerkmale spielen beide Variablen eine Rolle: Schüler*innen mit hohem musikalischen Selbstkonzept (OR = 1.31) und besserem Lern- und Leistungsverhalten (OR = 1.44) zeigen eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, an JeKi teilzunehmen. In der Gruppe derjenigen Kinder, die nicht am JeKi-Programm teilnehmen, aber außerschulischen

Instrumentalunterricht erhalten, sind starke positive Effekte für die Elternunterstützung in schulischen Angelegenheiten (OR = 1.46) und für das Lern- und Leistungsverhalten des Kindes (OR = 1.84) zu erkennen. Beide beeinflussen die Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, außerschulischen Instrumentalunterricht zu erhalten. Ein weiterer Faktor ist das Haushaltseinkommen der Eltern (OR = 2.02), was mit erheblichem Einfluss aus dem Bereich des ökonomischen Kapitals wirksam wird. Das Haushaltseinkommen wird dementsprechend ein wichtiger Prädiktor für die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe. Schlussendlich wird die Gruppe, die weder an JeKi noch an außerschulischem Instrumentalunterricht (Referenzkategorien sind alle anderen Optionen) teilnimmt, evaluiert. In den Ergebnissen kehren sich die meisten der in den anderen Gruppen beobachteten Effekte um: je geringer das musikalische Selbstkonzept (OR = 0.72), die Elternunterstützung in schulischen Angelegenheiten (OR = 0.62), die kulturelle Praxis der Familie (OR = 0.62) und je schwächer das Lern- und Leistungsverhalten des Kindes (OR = 0.68), desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dieser Gruppe zuzugehören und nicht einer der übrigen drei Gruppen. Selbst wenn die Eltern kein Instrument spielen, ist die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöht (OR = 0.45). Die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe scheint allein von Einflussfaktoren auf der Individualebene abzuhängen, da keine Effekte auf Klassenebene erkennbar sind (vgl. ebd.: 65-70).

In der Zusammenfassung der Ergebnisse spielen Einflüsse des kulturellen Kapitals der Eltern in allen untersuchten Gruppen eine wesentliche Rolle. Interessanterweise tritt das sozioökonomische Kapital der Eltern zwar auf, allerdings nicht dominant. Deutliche Einflüsse werden in den musikalischen Aktivitäten der Familie und von deren Nähe zur Musik auf die Teilhabe am Instrumentallernen gefunden. Die Elternunterstützung in schulischen Angelegenheiten wird ebenfalls in jeder Gruppe bei der Entscheidung über das Instrumentallernen wirksam. Was aber festzuhalten bleibt, ist, dass auch im Kontext des Programms „Jedem Kind ein Instrument“ die gefundenen sozialen und kulturellen Disparitäten im Teilhabeverhalten der Kinder zu erkennen sind und dass die Nutzung des Musikangebots auch hier eine bestimmte soziale und kulturelle Selektivität abzeichnet. Da die vorliegende Untersuchung auf den Daten des Programms „Jedem Kind ein Instrument“ fußt, ist die Gültigkeit der Befunde dementsprechend auf den Bereich Schule begrenzt (vgl. ebd.: 71f.).

4.10 Studie von Reeves (2015)

Die britische Studie “Music’s a family thing” (Reeves 2015) untersucht, welche Gründe Eltern nennen, weswegen sie das Erlernen und Spielen eines Instruments bei ihren Kindern unterstützen. Es werden insgesamt 44 Interviews im Vereinigten Königreich durchgeführt. Daran sind 22 männliche und 24 weibliche befragte Personen beteiligt. Von den 30 involvierten Haushalten haben 16 Familien Kinder im Alter von unter 16 Jahren (vgl. Reeves 2015: 497f.).

Die Ergebnisse der Studie stellen heraus, dass die befragten Eltern, die an einer Universität studiert haben, ihre Kinder häufiger beim Musizieren ermutigen als nicht-studierte Eltern. In fast allen Fällen zeigt sich, dass die musikbezogenen Wünsche und Interessen der Eltern mitbestimmen, ob Musik Teil des Familienkontexts ist und als solcher praktiziert wird. Die Aussagen der Eltern dieser Studie konzentrieren sich außerdem auf den Aspekt der Musik als Familientradition und auf den Wert, der Musik für die jeweilige Familie hat. Wenn ein befragtes Elternteil selbst ein Instrument spielt, dann hat in jedem Fall mindestens eins der Kinder für eine gewisse Zeit lang am Instrumentalspiel teilgenommen und selbst musiziert. Eltern ermutigen ihre Kinder beim Spielen eines Instruments, indem sie Anteil nehmen und selbst involviert sind. Die Impulsfunktion für das Instrumentalspiel von Kindern umfasst in dieser Untersuchung die gesamte Familie und wirkt gemeinschaftsbildend. In diesen Familien fungiert Musik als identitätsstiftend, kreiert ein tiefes Gemeinschaftsgefühl und einen starken familialen Zusammenhalt. Außerdem ermöglichen die befragten britischen Eltern ihren Kindern kulturelle Teilhabe, um die kindliche Weiterentwicklung zu fördern. Die Eltern dieser Studie folgen der Annahme, dass kulturelles Engagement und kulturelle Angebote ihre Kinder einer Bandbreite von Einflüssen aussetzen, die sie zukünftig offener gegenüber anderen Erfahrungen machen. Eltern, die ihre Kinder als musikalisch einschätzen, involvieren diese bewusst in musikbezogenen Aktivitäten im Alltag wie beispielsweise durch gemeinsames Singen im Familienkontext oder durch außerfamiliäre musikalische Förderung. Es kristallisiert sich eine Art Anspruchshaltung bei den Eltern mit scheinbar musikalischen Kindern heraus. Während Eltern, die musikalische Aktivitäten ihres Kindes fördern, ihr Kind als musikalisch einschätzen, sind Eltern, die ihrem eigenen musikalischen Talent und dem ihrer Kinder ambivalent gegenüberstehen, auch ambivalent gegenüber Musik und musikalischer Förderung. In dieser Studie ist dementsprechend eine Verbindung zwischen vereinbarter musikalischer Kultivierung

und die Einschätzung der Eltern hinsichtlich der kindlichen Musikbegabung zu beobachten (vgl. ebd.: 502-505).

Zudem gibt es weitere signifikante Strukturen, die auf die musikalische Sozialisation Einfluss nehmen. Familien mit niedrigerem kulturellen Kapital wertschätzen musikalische Partizipation weniger stark als andere. Kinder aus diesen Familien, die in Kontakt mit Musikinstrumenten kommen, werden entweder durch außerfamiliale Einflüsse (z.B. gleichaltrige Freunde) oder durch familial existierende Musiktraditionen inspiriert. Eltern mit geringem kulturellen Kapital sind oftmals ambivalent gegenüber dem Instrumentallernen eingestellt, stehen jedoch nicht im Weg, sollte das Kind Interesse artikulieren. Familien mit mittlerem kulturellen Kapital schätzen die Teilnahme am Musikangebot weniger stark und ermutigen stattdessen die natürliche musikalische Entwicklung des Kindes. Allerdings bemühen sich diese Familien stärker darum, den (schulischen) Bildungserfolg ihrer Kinder zu gewährleisten, und raten aus diesem Grund möglicherweise sogar vom Instrumentalspiel ab. Familien mit hohem kulturellen Kapital weisen häufig eine gewisse Überlastung und Überforderung der Kinder auf. Angemessene Grenzen von (musikalischer) Förderung werden hier oft überschritten und kindlicher Freiraum im Erfahrungsbereich der individuellen Interessen wird vernachlässigt. Schulische Bildung und musikalische Förderung werden in diesem Familienkontext meist gleichrangig vertreten (vgl. ebd.: 506-510).

Diese Studie beinhaltet allerdings auch eine Reihe wichtiger Einschränkungen: Beispielsweise können aufgrund der wenigen untersuchten Fälle keine Verallgemeinerungen gemacht werden. Besonders wichtig ist das im Hinblick auf die Unterschiede zwischen den Personen mit unterschiedlichem kulturellen Kapital. Außerdem können die Interviewdaten aus der Befragung der Eltern ungenau sein, denn möglicherweise stellen die Eltern sozial erwünschte Eigenschaften dar, geben aber die familiale Situation nicht exakt wieder (vgl. ebd.: 511).

4.11 Studie von Harnischmacher/Knigge (2017)

Die Studie „Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘ und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht“ (Harnischmacher/Knigge 2017) untersucht Einflussfaktoren auf die Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ und auf das Kompetenzerleben im Musikunterricht (vgl. Harnischmacher/Knigge 2017: 1).

Folgende Hypothesen gehen der Untersuchung voraus: Erwartungsgemäß gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen dem Kompetenzerleben im Musikunterricht und der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ (Hypothese 1). Je höher die Motivation der Schüler*innen im Musikunterricht ausfällt, desto besser sind die Leistungen im Kompetenztest (Hypothese 2a) und dementsprechend höher ist das Kompetenzerleben im Musikunterricht (Hypothese 2b). Je höher die Ausprägung des familialen Musikinteresses ist, desto besser sind die Leistungen im Kompetenztest (Hypothese 3a) und dementsprechend höher ist auch das Kompetenzerleben im Musikunterricht (Hypothese 3b). Je ausgeprägter die Musizierpraxis ausfällt, desto besser sind die Leistungen im Kompetenztest (Hypothese 4a) und desto positiver ist der Ausprägungsgrad des Kompetenzerlebens im Musikunterricht (Hypothese 4b). Außerdem wird vermutet, dass das Musikinteresse der Familie eine positive Auswirkung auf die Musizierpraxis hat (Hypothese 5). Dementsprechend wird ein positiver Zusammenhang zwischen dem familialen Musikinteresse und der Kompetenz „Musik und kontextualisieren“ durch die Musizierpraxis (Hypothese 6a) und die Motivation im Musikunterricht angenommen (Hypothese 6b) (vgl. ebd.: 10f.).

An der Stichprobe nehmen von neun Gymnasien und einer Integrierten Sekundarschule ohne besondere Musikbetonung in Berlin-Brandenburg insgesamt 803 Schüler*innen aus der siebten Jahrgangsstufe teil. Durchschnittlich beträgt das Alter 12.6 Jahre ($SD = 0.63$). Anschließend wird eine Zufallsstichprobe mit $n = 600$ Schüler*innen zu je 50% (weiblich und männliches Geschlecht) bestimmt. 94 % der Teilnehmenden sind in Deutschland geboren, 19 % musizieren im Orchester/Chor oder in einer Band und 46 % spielen ein Instrument (vgl. ebd.: 11).

In der Ergebnisauswertung der Studie kommen relativ hohe Korrelationen sowohl zwischen dem Kompetenzerleben und der Motivation der Schüler*innen als auch zwischen der Musizierpraxis und dem Musikinteresse in der Familie zum Vorschein. Als bedeutsame Prädiktoren für die Motivation im Musikunterricht lassen sich die Pfade „Musikinteresse in der Familie“ ($\beta = .17, p \leq .001$) sowie die „Musizierpraxis“ ($\beta = .31, p \leq .001$) erkennen. Unbestätigt bleibt die Hypothese 4a, der Einfluss der Musizierpraxis auf die Leistung im Kompetenztest ($\beta = .10, p = .15$). Ebenfalls unbedeutend ist die Musizierpraxis als Mediatorvariable von Familieninteresse im Bereich Musik auf die Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und Kontextualisieren“ ($\beta = .05, p = .163$). Auf der Grundlage der Hypothesen, wird im finalen Modell allerdings

ein positiver Zusammenhang zwischen dem Kompetenzerleben im Musikunterricht sowie der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ (Hypothese 1) erkennbar. Die Motivation der Schüler*innen im Musikunterricht als Prädiktor mit einem positiven Einfluss auf die Leistungen im Kompetenztest (Hypothese 2a; $\beta = .23$, $p \leq .001$) und auf das Kompetenzerleben (Hypothese 2b; $\beta = .44$, $p \leq .001$) findet in den Ergebnissen dieser Untersuchung eine Bestätigung. Mit Blick auf die Umweltkatalysatoren wird insbesondere das Musikinteresse in der Familie als Prädiktor mit hohem positivem Einfluss auf die Leistung im Kompetenztest und auf das Kompetenzerleben im Musikunterricht nachgewiesen. Die Musizierpraxis ist ausschließlich für die Vorhersage des Kompetenzerlebens im Musikunterricht relevant (Hypothese 4b). Ferner wird die Hypothese 5, der Einfluss des familialen Musikinteresses auf die Musizierpraxis, nachgewiesen. Bedeutende Pfade auf den Kompetenztest ($\beta = -.10$, $p = .008$), auf die Musizierpraxis ($\beta = -.15$, $p \leq .001$) und auf das Musikinteresse der Familie ($\beta = -.10$, $p = .010$), sind für das Geschlecht als Kontrollvariable erkennbar. Schlussendlich bestätigt sich die Motivation als Mediatorvariable hinsichtlich des Einflusses vom familialen Musikinteresse auf die Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ (Hypothese 6b; $\beta = .03$, $p = .023$) (vgl. ebd.: 14f.).

Hypothesenkonform belegen die Pfandanalysen schlussendlich die Wirkungszusammenhänge der Prädiktoren auf die Kompetenz „Wahrnehmen und kontextualisieren“ und das Kompetenzerleben. Zusätzlich wird die Mediation vom familialen Musikinteresse durch die Motivation musikbezogenen Handelns auf die Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ sichtbar. Wider Erwarten kann kein Wirkungszusammenhang der außerschulischen Musizierpraxis auf die Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ festgestellt werden. Insbesondere für das Musikinteresse in der Familie zeigen sich direkte und indirekte Effekte. Die Motivation musikbezogenen Handelns erscheint als Mediator für den Musikunterricht bedeutungsvoll. Leistungen der Schüler*innen im Musikunterricht sind demzufolge nicht nur durch ein musikinteressiertes Familienumfeld zu erklären, sondern auch auf einen motivierenden Musikunterricht zurückzuführen. Der Einfluss des familialen Musikinteresses auf die Leistungen im Musikunterricht wirft das Thema der soziokulturellen Faktoren auf, was aufgrund der untersuchten Teilnehmer*innen (Gymnasiast*innen) nicht explizit bemessen wurde. Ob und inwiefern die Ergebnisse

verallgemeinert und kausal interpretiert werden können, kann in diesem Rahmen nicht geklärt werden (vgl. ebd.: 16f.).

4.12 Studie von Harnischmacher et al. (2021)

Die bundesweite Studie „Individuelle Förderung, Autonomieförderung, Motivation und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren des Kompetenzerlebens und der Zensurenrelevanz im Musikunterricht“ (Harnischmacher et al. 2021) untersucht in einer mehrebenenanalytischen Methode die Zusammenhänge von individueller Förderung, Autonomiewahrnehmung, Motivation und Musikinteresse in der Familie auf das Kompetenzerleben und die Zensurenrelevanz von Schüler*innen. Dabei wird die Motivation, die individuelle Förderung und die Autonomieförderung durch die Musiklehrkraft berücksichtigt (vgl. Harnischmacher et al. 2021: 3). Im Hinblick dieser Untersuchung zugrundeliegenden Hypothesen wird erwartet, dass bestimmte Zusammenhänge zwischen den Variablen auf der Individualebene (Schüler*innen) und den Variablen auf der Klassenebene (Musiklehrer*innen) vorliegen und darüber hinaus leistungsrelevante Merkmale, die Relevanz von Zensuren und das Kompetenzerleben der untersuchten Schüler*innen vorhergesagt werden können. Theoriekonforme positive Einflüsse seitens der Motivation der Lehrkräfte auf die individuelle Förderung und Autonomieförderung im Musikunterricht wird auf der Klassenebene erwartet. Diese beiden Förderungsaspekte werden vermutlich einen positiven Einfluss auf die Wahrnehmung der Schüler*innen haben und statistisch miteinander in Beziehung stehen. Auf der Individualebene lässt sich erwartungsgemäß durch die Motivation im Musikunterricht die Zensurenrelevanz und das musikbezogene Kompetenzerleben voraussagen. Weitere Erwartungen stellen sich an die Varianzaufklärung durch die Prädiktoren Wahrnehmung der individuellen Förderung, Wahrnehmung der Autonomie und des familialen Musikinteresses. Schlussendlich beeinflussen die drei Prädiktoren vermutlich die Motivation im Musikunterricht (vgl. ebd.: 7f.).

Die Stichprobe der Studie setzt sich aus 774 Gymnasiast*innen der 8. Klasse ($n=774$) und deren 31 Musiklehrer*innen ($n = 31$) zusammen, wovon 55% Schüler*innen ($n = 426$) und 44% Musiklehrer*innen ($n = 13$) sind. Das Durchschnittsalter der Schüler*innen liegt bei 13.7 Jahren ($SD = 0.56$) und das der Musiklehrkräfte bei 46.9 Jahren ($SD = 11.49$). Die Schulklassen haben durchschnittlich 24 Schüler*innen (vgl. ebd.: 8-10).

Durch die Ergebnisse der Untersuchung werden die Hypothesen mit dem vorliegenden Mehrebenenpfadmodell folgendermaßen bestätigt und an einigen Stellen verworfen: Teilweise können die Zusammenhänge der Variablen auf der Klassenebene bestätigt werden. Die Motivation seitens der Musiklehrkräfte kann als Prädiktor für deren Autonomieförderung im Musikunterricht ($\beta=.52, p<.001, R^2=.27$) verwendet werden. Diese Autonomieführung wird von den Schüler*innen im Musikunterricht entsprechend bemerkt ($\beta=.67, p<.001, R^2=.45$). Auf individueller Ebene können nicht alle Variablenbeziehungen nachgewiesen werden. Nicht empirisch bestätigt wird sowohl die Korrelation zwischen der Zensurenrelevanz und des Kompetenzerlebens als auch die gerichteten Zusammenhänge der drei Prädiktoren (Wahrnehmung individueller Förderung, Autonomiewahrnehmung und Musikinteresse in der Familie) mit den beiden Zielvariablen. Die Beeinflussung des Musikinteresses innerhalb der Familie auf das Kompetenzerleben des Individuums ist davon ausgenommen ($\beta=.26, p<.001$). Eine Bestätigung finden die vermuteten direkten Einflüsse auf die Motivation durch die Wahrnehmung individueller Förderung ($\beta=.33, p<.001$), die Autonomiewahrnehmung ($\beta=.14, p<.001$) und das Musikinteresse in der Familie ($\beta=.34, p<.001$). Ein mittlerer Zusammenhang liegt zwischen der Wahrnehmung individueller Förderung und der Autonomiewahrnehmung ($r=.40, p<.001$) vor. Ebenfalls werden die Pfade von Motivation auf Zensurenrelevanz in Musik ($\beta=.31, p<.001$) und Kompetenzerleben im Musikunterricht ($\beta=.58, p<.001$) bestätigt. Darüber hinaus kommen starke empirische Funde zur Wirkung von Motivation zum Vorschein. Das Kompetenzerleben kann auf die indirekten Effekte der Wahrnehmung individueller Förderung über die Motivation ($\beta=.53, p<.001$) und den indirekten Effekt der Autonomiewahrnehmung über Motivation ($\beta=.28, p<.001$) erklärt werden. Herausgekommen sind zudem indirekte Effekte auf die Zensurenrelevanz durch die Wahrnehmung der individuellen Förderung ($\beta=.07, p<.001$), der Autonomiewahrnehmung ($\beta=.04, p<.001$) und das Musikinteresse in der Familie ($\beta=.13, p<.001$) (vgl. ebd.: 10-13).

Zusammenfassend zeigen die Studienergebnisse die Vorhersagbarkeit der Zensurenrelevanz und des Kompetenzerlebens der Schüler*innen durch die Motivation, Autonomiewahrnehmung, Individualförderung sowie das familiäre Musikinteresse (vgl. ebd.: 1). Das familiäre Musikinteresse hat hier einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert. Folglich erlebt die Motivation der Schüler*innen im Musikunterricht und das musikbezogene Kompetenzerleben eine deutliche

Einflussnahme durch das familiäre Musikinteresse. Grund dafür könnte die außerschulische Instrumentalbildung sein, denn mehr als ein Drittel aller Schüler*innen aus dem achten Jahrgang spielen ein Instrument (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 164, zitiert nach Harnischmacher et al. 2021: 13). Privat initiiertes Instrumentalunterricht ist mit hohem finanziellen Aufwand und bedeutender elterlicher Unterstützung verbunden und gewährleistet eine intensive Beschäftigung mit Musik und dem Instrumentalspiel. Dies wirkt sich auf die Motivationsausprägung und das Kompetenzerleben der Schüler*innen aus (vgl. Harnischmacher et al. 2021: 13). Die Kausalität der hier untersuchten Variablenbeziehungen könnte mithilfe einer größer angelegten Stichprobe von Musiklehrer*innen aber möglicherweise besser erklärt werden (vgl. ebd.: 15).

4.13 Der Entwicklungsprozess der Forschung zum familialen Einfluss

Die ausgewählten Studien erstrecken sich über einen Zeitraum von 1986 bis 2021. Brand untersucht in seiner Studie „Relationship between Home Musical Environment and Selected Musical Attributes of Second-Grade Children“ (1986) die Wechselwirkungen und das Ausmaß des Einflusses zwischen spezifischen äußeren Variablen und musikbezogenen Merkmalen der Schüler*innen gemessen. „Home Musical Environment Scale“ (HOMES), „Primary Measures of Musical Audiation“ (PMMA) und „Music Achievement Assessment Form“ (MAAF) benutzt er als Messinstrumente (vgl. Brand 1986: 114-118). In den Bastian-Studien „Leben für Musik“ (1989) und „Jugend am Instrument“ (1991) wird mithilfe von Fragebögen und Interviews gearbeitet. Die Interviews zielen auf junge Talente des Wettbewerbs „Jugend musiziert“ in Deutschland ab. Hier wird kein Wirkungsgrad des familialen Einflusses gemessen. Stattdessen entstehen Wahrscheinlichkeiten von möglichen Prädiktoren und familialen Einflüssen auf die musikalische Sozialisation der Musiker*innen. Auch in den darauffolgenden Studien: Howe/Sloboda 1991, Davidson et al. 1995/1996, Pape 1998, Olbertz 2012 und Grgic/Züchner 2013, werden durch die Verwendung von Interviews und Fragebögen ebenfalls Wahrscheinlichkeitsverteilungen der untersuchten Einflussfaktoren sichtbar, nicht aber der Wirkungsgrad bestimmter Faktoren auf die musikalische Sozialisation gemessen. In der Studie „Familiale Einflussfaktoren am Beispiel einer Studie zu *Jedem Kind ein Instrument*“ (Busch et al. 2014) handelt es sich ebenfalls um Fragebogendaten, allerdings werden die Ergebnisse mithilfe einer Mehrebenenregression ermittelt. Bei der Auswertung der Resultate spielt insbesondere

das Chancenverhältnis eine wichtige Rolle: erkennbar wird hierdurch die Veränderung der Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit einer bestimmten Gruppe, die durch einen Prädiktor hervorgerufen wird. Insofern offeriert diese Studie Einblicke in die Ausprägung von Effekten und die Existenz von Wirkungszusammenhängen. In der britischen Studie “Music’s a family thing” (Reeves 2015) werden Interviews durchgeführt und die Antworten in mögliche Einflussfaktoren kategorisiert. Einflussgrößen oder Wechselwirkungen werden nicht gemessen. Aus der Studie von Harnischmacher/Knigge (2017) gehen gemessene Wirkungszusammenhänge zwischen der Motivation musikbezogenen Handelns, der außerschulischen Musizierpraxis und dem Musikinteresse in der Familie sowie dem Kompetenzerleben und der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ hervor. Harnischmacher et al. (2021) untersucht mithilfe eines Mehrebenenmodells die Zusammenhänge folgender Variablen: Autonomiewahrnehmung im Musikunterricht aus Schüler*innensicht, Musikinteresse in der Familie, Wahrnehmung individueller Förderung im Musikunterricht aus Schüler*innensicht, Zensurenrelevanz, Kompetenzerleben der Schüler*innen, Motivation musikbezogenen Handelns der Schüler*innen, zwischen denen Korrelationen gemessen werden (vgl. Harnischmacher et al. 2021: 9-13).

Keine der hier repräsentierten Studien beinhaltet allerdings eine Skala, die die Gesamtheit der möglichen Einflussfaktoren miteinander verbindet. Jede Studie hat einen eigenen Fokus in Bezug auf die Untersuchungsgruppe, die (familialen) Einflussfaktoren sowie die musikbezogenen Fähigkeiten der Schüler*innen (Untersuchungsgruppe).

5 Zusammenführung und Diskussion des aktuellen Forschungsstands

Um genaueres über den familialen Einfluss auf musikalische Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen – insbesondere auf das Instrumentalspiel – zu erfahren, stellt sich einerseits die Frage nach den Faktoren, aus der sich die Sozialisationsinstanz Familie zusammensetzt, und andererseits nach den als relevant erwiesenen Bedingungsvariablen. Aufgrund dessen werden im Folgenden die aufgeführten Studien (s. Kapitel 4) inhaltlich zusammengeführt und diskutiert. Die Zusammenführung der Studienergebnisse fokussiert sich auf Befunde, die den einzelnen familialen Merkmalen Bedeutung zuschreiben. Diese Merkmale entsprechen den Einflussfaktoren musikalischer Sozialisation in der Familie.

Die Studienergebnisse zum Einfluss der Familie auf das Erlernen eines Instruments müssen aus folgenden Gründen mit Vorsicht interpretiert und eingeordnet werden: Die Befunde der Studien belegen zwar die Existenz von Korrelationen zwischen der Familie und dem Instrumentalspiel der Kinder, allerdings lässt sich in den meisten Fällen weder der Wirkungsgrad noch die Wirkungsrichtung bestimmen. Aus der Auflistung der zusammengeführten Forschungsergebnisse ist zwar meist keine empirisch gemessene Stärke der Einflussfaktoren erkennbar, allerdings ist eine Gewichtung der Faktoren anhand der Anzahl der Nennungen in den ausgewählten Studien sowie eine Wertigkeit innerhalb der einzelnen Studien herauszulesen. Der hier dargestellte Überblick über potenzielle Einflussfaktoren ist nicht als finale Statistik zu betrachten, sondern lediglich als Zusammenführung einiger wesentlicher Forschungen zur familialen Sozialisation auf das Erlernen eines Instruments. Außerdem ist für die Auswertung wichtig, dass die Einflussfaktoren meist im Zusammenhang miteinander stehen und dementsprechend nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden können, sie treten entweder gemeinsam auf oder bedingen einander. Aufgrund der unterschiedlichen Verfahren und Variablen, internationalen Herkunft der Untersuchungen und ungleichen Untersuchungsgruppen ist ein direkter Vergleich der Studien problematisch und führt zu ungenauen Ergebnissen (vgl. Badur 1999: 140f.).

5.1 Musikbezogene Familienaktivitäten

Musikbezogene Aktivitäten in der Familie sind facettenreich. Sie beinhalten das gemeinsame Musizieren und Singen, das instrumentale Üben, den Besuch von Musikveranstaltungen bis hin zu Konversationen über musikbezogene Themen und schaffen einen frühkindlichen Erfahrungsraum für die Begegnung mit Musik innerhalb der Familie. In der großen Mehrheit der Forschungen spielt familiale Musizierpraxis und elterliches Engagement in der Beteiligung ihrer Kinder an musikalischen Aktivitäten eine bedeutende Rolle.

„Zweifelsohne bilden die musikalischen Familienaktivitäten den Dreh- und Angelpunkt innerhalb der familialen Musiksozialisation. In Art und Ausmaß der Musikpraxis zeigt sich der kulturelle Habitus einer Familie, nehmen die Einstellungen und Fähigkeiten der Eltern konkrete Gestalt an und können dadurch wirksam werden. Der Sozialisand wird dabei mit einem bestimmten musikalischen Material konfrontiert und macht sich mit den musikbezogenen Verhaltensweisen seiner Kultur bzw. Teilkultur vertraut.“ (Badur 1999: 142)

In der Studie von Brand wird eine signifikante Wechselwirkung zwischen der elterlichen Einstellung zur Musik und zur musikalischen Beteiligung des Kindes wie

beispielsweise das Singen zum und mit dem Kind oder die Bereitstellung von Musikspielzeug (Faktor 1) und den musikalischen Leistungen der Schüler*innen sichtbar. Einflussfaktoren wie elterliche Teilnahme an Musikkonzerten, familiales Eigentum und die Nutzung von Kassettenrecordern und den musikalischen Leistungen spielen erst sekundär eine Rolle (vgl. Brand 1986: 116-119).

Dass musikalische Aktivitäten in der Kindheit auch in den Bastian-Studien (Bastian 1989; Bastian 1991) eine ausschlaggebende Bedeutung haben, wird durch die Gewichtung der Aussagen deutlich. Alltägliches Musizieren in Familienensembles, frühzeitige praktische Erfahrungen mit Musik, Musikhören und das Anschauen von Kindersendungen mit Musik stellen nur einen Teil der höchst förderlichen musikalischen Rahmenbedingungen der Elternhäuser dar (Bastian 1991: 86). Howe und Sloboda bestätigen, dass das häusliche Umfeld der untersuchten Musiker*innen durch frühzeitige Begegnungen mit Musik geprägt ist, in der Musik ein signifikantes Element der Kindheitserfahrungen bildet und die Jugendlichen den Musikeinfluss als Selbstverständlichkeit ansehen (vgl. Howe/Sloboda 1991: 43). Auch Davidson et al. belegen die Wichtigkeit frühzeitiger familialer Musizierpraxis sowie elterlicher Beteiligung. Frühzeitige Musikförderung, musikalische Involvierung und elterliche Unterstützung gehen hier Hand in Hand und zeichnen die musikalisch etabliertesten Schüler*innen aus (vgl. Davidson et al. 1995/1996: 43). Gleichermäßen ermittelt die Pape-Studie das familiale Musizieren nach dem Instrumentalspiel der Eltern als bedeutendes Kindheitsereignis für den musikalischen Zugang (vgl. Pape 1998: 115f.).

Deutliche Einflüsse der musikalischen Aktivitäten und der familialen Nähe zur Musik sind in der Teilnahme am Instrumentallernen nach den Untersuchungen von Busch et al. im Schulkontext zu erkennen. Insbesondere bei den Schüler*innen, die sowohl am JeKi-Programm als auch an außerschulischem Instrumentalunterricht teilnehmen, ist einer der höchsten Werte die Teilnahme an musikalischer Früherziehung. Haben die Schüler*innen an musikalischer Früherziehung teilgenommen, dann gibt es eine dreifach höhere Wahrscheinlichkeit, an beiden Formen des Instrumentalunterrichts teilzunehmen. Die Relevanz des Musikmachens in der Familie schneidet als Einflussfaktor ebenso hoch ab. Je geringer die kulturelle Praxis der Familie, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, der Gruppe, bei der keine Teilnahme am JeKi-Programm und an außerschulischem Instrumentalunterricht stattfindet, zuzugehören (vgl. Busch et al. 2014: 65-70). Die elterliche Unterstützung und Initiierung von

musikalischer Aktivität ihrer Kinder sind in den Untersuchungen von Reeves ebenfalls erkennbar. Musikalische Aktivitäten kommen meist im Familienkontext vor und werden mit den Eltern gemeinsam ausgeführt. Zudem fördern Eltern, die ihr Kind als musikalisch begabt einstufen, in besonderer Weise Musikpraxis im Alltag durch gemeinsames Musizieren und Singen im Familienkontext oder durch außerfamiliäre musikalische Förderung (vgl. Reeves 2015: 502-505).

5.2 Musikalische Fähigkeiten der Familienangehörigen

Die musikalischen Fähigkeiten der Familienangehörigen beziehen sich vorrangig auf das Instrumentalspiel der Eltern, der Geschwister und der Großeltern. Während die Studie von Brand (1986) keinen Zusammenhang zwischen dem elterlichen Instrumentalspiel und den schulischen Leistungen der befragten Schüler*innen nachweist, deuten die Ergebnisse der Repräsentativstudie „Jugend am Instrument“ von Bastian bei den Teilnehmer*innen auf das Gegenteil hin. Das Instrumentalspiel der Eltern ist das ranghöchste „Schlüsselerlebnis“ der Befragung (vgl. Bastian 1991: 86f.). Häufig legen die (groß-)elterlichen Musiktraditionen oder die musizierenden Familienangehörigen als musikalische Vorbilder die Wahl des Instruments und die Präferenz der Jugendlichen fest (vgl. ebd.: 88). In der Bastian-Studie „Leben für Musik“ sind nicht wenige der Väter selbst professionelle Musiker oder Laienmusiker. Einige der Väter waren die ersten Instrumentallehrer ihrer Kinder, leiteten das täglichen Üben und nahmen das Kind in Konzerte oder Proben mit (vgl. Bastian 1989: 74).

Die Studie von Howe und Sloboda stellt interessanterweise heraus, dass, obwohl der geringere Anteil der Eltern das Instrumentalspiel praktiziert, die meisten Eltern jedoch von einer Phase ihres Lebens berichten, in der sie aktiv am Musikleben und am Musizieren teilnahmen. Der Großteil der befragten Schüler*innen wird durch musizierende Geschwisterkinder im eigenen instrumentalen Werdegang beeinflusst, meistens durch einen älteren Bruder oder eine ältere Schwester (vgl. Howe/Sloboda 1991: 44). In den Kindheitsereignissen, die zur Begünstigung von musikalischen Zugängen beigetragen haben, steht bei Pape das Instrumentalspiel der Eltern an erster Stelle und das Instrumentalspiel von Geschwistern an dritter Stelle. Außerdem spielen viele Familienangehörige mindestens ein Instrument (vgl. Pape 1998: 115f.). Auch die Studie von Olbertz zeigt eine beachtliche Vielfalt von geschwisterlichen Einflussmöglichkeiten beim Instrumentalspiel der befragten Personen (vgl. Olbertz

2012: 271f.). In der Studie von Busch et al. ist das Instrumentalspiel der Eltern ebenfalls relevant. In der Gruppe der Kinder, die am JeKi-Programm und an außerschulischem Instrumentalunterricht teilnehmen, erhält das Item „Eltern spielen ein Instrument“ den höchsten OR-Wert. In der Gruppe der Kinder, die nur am JeKi-Unterricht und nicht an außerschulischem Instrumentalunterricht teilnehmen, spielt das Item „Elternteil spielt ein Instrument“ eine signifikante Rolle bei der Wahrscheinlichkeitserhöhung, an JeKi teilzunehmen (vgl. Busch et al. 2014: 65-68). Reeves untermauert diese Ergebnisse: Wenn ein befragtes Elternteil musiziert und ein Instrument spielt, dann hat in jedem Fall mindestens eins der Kinder für eine gewisse Zeit lang am Instrumentalspiel teilgenommen und selbst musiziert (vgl. Reeves 2015: 502)

In vielen der aufgeführten Studienergebnissen lassen sich die musikalischen Fähigkeiten und das Instrumentalspiel der Familienmitglieder meist auf familiäre Musiktraditionen zurückführen, die generationsübergreifend zur Impulsfunktion für das Erlernen eines Instruments wird und familiäre Werte im Bezug zur Musik widerspiegelt (vgl. Bastian 1989 und 1991, Howe/Sloboda 1991, Reeves 2015).

5.3 Musikbezogene Einstellungen der Eltern

In der Kategorie der musikbezogenen Einstellungen der Eltern wird in dieser Masterarbeit zwischen den Erwartungen der Eltern an ihre Kinder, welche einerseits auf die elterliche Einschätzung des Talents der Kinder zurückgehen und andererseits die Vorlieben und Wünsche der Eltern betreffen, unterschieden. Außerdem zählt zu den musikbezogenen Einstellungen das Musikinteresse der Eltern, die eine positive und offene Haltung der Eltern erklärt.

Erwartungen und Wünsche

Insbesondere aus der Bastian-Studie „Leben für Musik“ geht hervor, dass die unterfüllten Sehnsüchte, Wünsche und Bedürfnisse mancher Eltern nach eigener Musizierpraxis für viele der befragten Jugendlichen das musikalische Ambiente in der Familie kreiert, worin der Schlüssel zu frühen Begegnungen der Kinder mit klassischer Musik liegt, denn die Wünsche und Vorlieben der Eltern schaffen musikbezogene Erfahrungsräume (vgl. Bastian 1989: 71f.). An der Studie „Jugend am Instrument“ zeigt sich, dass die elterlichen Wünsche und Erwartungen sowie die (groß)elterlichen Traditionen die Wahl des Instruments der Jugendlichen grundlegend beeinflussen (vgl.

Bastian 1991: 88, 90f.). In den Untersuchungen von Howe und Sloboda geben einige der befragten Eltern an, dass eine musikbezogene Erwartungshaltung gegenüber ihrem Kind vorliegt, obwohl die Eltern selbst keinen musikalischen Aktivitäten nachgehen. In diesen Familien liegt eine musikbezogene Familientradition vor. Außerdem sind kindliche Musikerfahrungen und musikalische Förderung in mehreren Fällen stark von den Einschätzungen des musikalischen Talents abhängig. Sehen die Eltern ein besonders ausgeprägtes Musiktalent in ihrem Kind, wirkt sich das stark auf die musikbezogenen Erfahrungen und Aktivitäten des Kindes aus (vgl. Howe/Sloboda 1991:44-46). Das gleiche Phänomen ist in der Studie von Reeses zu beobachten: Eltern, die ihre Kinder als musikalisch einschätzen, involvieren diese bewusst in musikbezogenen Aktivitäten im Alltag. Es kristallisiert sich eine elterliche Anspruchshaltung bei scheinbar musikalischen Kindern heraus (vgl. Reeves 2015: 502-505).

Musikinteresse in der Familie

Aus den Befragungen der jungen Talente von „Jugend musiziert“ dokumentiert Hans Günther Bastian studienübergreifend ausgeprägtes Musikinteresse der befragten Elternhäuser, was sich beispielsweise im regelmäßigen Musikhören oder dem Besitz von Klassik-Schallplatten darstellt. Die besondere Wertschätzung von Musik und das Interesse an Musik schaffen frühe kindliche Begegnungen mit und Zugänge zur Musik (vgl. Bastian 1989:73f., Bastian 1991:72).

Musik stellt sich in den Interviews von Howe und Sloboda als unzweifelhaft signifikantes Element der frühkindlichen Erfahrungen im Elternhaus heraus, das aufgrund der Musikinteressen der Eltern integriert wird. Unabhängig davon, ob es sich um klassische Musik im Autoradio oder andere musikbezogene Alltagsgewohnheiten handelt, stellt Musik ein wichtiges Element des familialen Kontextes dar und wird von vielen Schüler*innen als selbstverständlich wahrgenommen (vgl. Howe/Sloboda 1991: 43). In fast allen Fällen, in denen Musik zu den elterlichen Interessen und Wünschen gehört, wird es als wichtiger Bestandteil im Familienambiente verankert oder sogar praktiziert (vgl. Reeves 2015: 502). Die Untersuchung von Harnischmacher und Knigge zeigt eine relativ hohe Korrelation zwischen der Musizierpraxis und dem Musikinteresse in der Familie. Außerdem sind für die Motivation im Musikunterricht als bedeutsame Prädiktoren das familiäre Musikinteresse sowie die Musizierpraxis zu erkennen. Das Musikinteresse in der Familie wird als Prädiktor mit hohem positivem

Einfluss auf die Leistung im Kompetenztest und auf das Kompetenzerleben im Musikunterricht nachgewiesen (vgl. Harnischmacher/Knigge 2017: 14f.). Auch bei der Studie von Harnischmacher et al. wirkt sich das Musikinteresse innerhalb der Familie auf das Kompetenzerleben des Individuums aus. Eine Bestätigung finden außerdem die vermuteten direkten Einflüsse auf die Motivation durch das Musikinteresse in der Familie. Zudem ergeben sich indirekte Effekte auf die Zensurenrelevanz der Schüler*innen aus dem Musikinteresse in der Familie. Das Musikinteresse der Familie unterliegt einem nicht zu unterschätzenden Wert innerhalb dieser Untersuchung, da sie sowohl die Motivation der Schüler*innen im Musikunterricht als auch das musikbezogene Kompetenzerleben wesentlich beeinflusst (vgl. Harnischmacher et al. 2021: 10-13).

5.4 Sozioökonomischer Status und kulturelles Kapital

Während Brand sich aufgrund seiner Studienergebnisse von der Annahme, dass kulturell benachteiligte Gruppen bei der Gewährleistung von ausreichend schulischer Unterstützung Schwierigkeit haben, distanziert (vgl. Brand 1986: 119), unterstreichen im Kontrast dazu beide Bastian-Studien die Bedeutsamkeit der sozialen Schicht für musikalische Leistung, insbesondere für das Instrumentalspiel: „Sag mir, aus welcher Schicht Du kommst, und ich sage Dir, ob du musizierst!“ (Bastian 1991: 65). Für die absolute Mehrheit der Musiker*innen in der Studie „Leben für Musik“ gehört ein Kulturleben zum Alltag, das häufig durch die Eltern initiiert wird (vgl. Bastian 1989: 111). Dass das Instrumentallernen ein Schichtenprivileg ist, bejahen die Ergebnisse der Bastian-Repräsentativstudie, denn der familiäre Hintergrund der befragten Jugendlichen ist ein ausgesprochen gehobenes Sozialmilieu (vgl. Bastian 1991: 66f.). Auf die Frage nach dem Stellenwert von Bildung in der Familie berichtet die Hälfte der Musiker*innen von einem „ausgeprägten“ und die andere Hälfte von einem „normalen“ Anspruch, obwohl „normal“ womöglich eine gewisse Selbstverständlichkeit kommuniziert (vgl. ebd.: 72). Grgic und Züchner stoßen ebenso auf soziale Unterschiede beim Instrumentalspiel. Selbst die Instrumentenwahl spiegelt den Einfluss der sozialen Herkunft wider: in Elternhäusern mit vielen kulturellen Ressourcen spielen weitaus mehr Kinder Klavier als in Familien mit wenig kulturellem Kapital. Die große Mehrheit der Kinder aus Elternhäusern mit vielen kulturellen Ressourcen haben ein Musikinstrument zu Hause, unabhängig davon, ob sie selbst musizieren. Dagegen kommen nur wenige mit geringen kulturellen Ressourcen im häuslichen Umfeld mit Instrumenten in Kontakt (vgl. Grgic/Züchner 2013: 131-138).

Im Schulkontext sind innerhalb des Programms „Jedem Kind ein Instrument“ ebenfalls soziale und kulturelle Disparitäten im Teilhabeverhalten der Kinder zu erkennen, denn die Nutzung des Musikangebots stellt eine bestimmte soziale und kulturelle Selektivität dar (vgl. Busch et al. 2014: 71f.). Abschließend unterstützt Reeves die aufgezeigten musikbezogenen Unterschiede, die durch das kulturelle Kapital wirksam werden. Beispielsweise ermutigen Eltern, die an einer Universität studiert haben, ihre Kinder häufiger beim Musizieren als nicht-studierte Eltern. Musik wird in Familien mit niedrigerem kulturellen Kapital weniger wertgeschätzt als in anderen Familien. Während Eltern mit hohem kulturellen Kapital ihre Kinder oftmals über angemessene Belastungsgrenzen hinaus fördern, benötigen Kinder aus Familien mit niedrigerem kulturellen Kapital außerfamiliale Einflüsse oder eine bereits existierende familiale Musiktradition, um überhaupt mit Musikinstrumenten in Berührung zu kommen. (vgl. Reeves 2015: 506-510).

6 Transfer zum Musikunterricht in der Schule

Wie im vorherigen Kapitel herausgearbeitet wurde, sind musikbezogene Familienaktivitäten, musikalische Fähigkeiten der Familienangehörigen (das Instrumentalspiel) und die musikbezogene Einstellung der Eltern (Erwartungen und Wünsche, Musikinteresse) entscheidende Einflussfaktoren für die musikalische Sozialisation. Fraglich ist also, wie sich diese Erkenntnisse auf die staatlichen Vorgaben zum Musikunterricht in Berlin/Brandenburg übertragen lassen und inwiefern der allgemeinbildende Musikunterricht in der Schule die familiale musikalische Sozialisation unterstützen kann. Der Rahmenlehrplan von Berlin/Brandenburg beschreibt viele verschiedene Aspekte des Musikunterrichts, welche an dieser Stelle nicht in Gänze betrachtet werden können. Daher fokussieren sich folgende Darlegungen auf einige für das Instrumentalspiel signifikante Ziele.

Der allgemeinbildende Musikunterricht „knüpft an unterschiedliche Fähigkeiten, Begabungen und praktische Erfahrungen an“ und „bietet [...] allen Schülerinnen und Schülern die Chance, ausgehend von individuell verschiedenen Voraussetzungen gemeinsam Musik zu machen und zu erfahren“ (RLP Musik 2015: 3). Des Weiteren ist der Musikunterricht „in musikalisch ansprechenden Lernumgebungen“ lokalisiert, „in denen die Schülerinnen und Schüler auf ein vielfältiges Angebot an Musikinstrumenten und Medien zurückgreifen können“ (ebd.: 4). Auf dieser

Grundlage ist Musikunterricht handlungs- und erfahrungsorientiert. Innerhalb der „musikpraktischen Erfahrungen“ entwickeln und gestalten die Schüler*innen gemeinsam Musik, die anschließend aufgeführt wird. „Mit dem Angebot von Ensembles, mit Aufführungen und Konzerten leistet das Fach Musik einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung des Schul- und Gesellschaftslebens“ (ebd.: 4). Alle staatlichen Vorgaben streben drei übergeordnete Ziele im Musikunterricht an: die Etablierung einer kulturellen Identität, Offenheit und Wertschätzung gegenüber kultureller Vielfalt und die kulturelle Orientierung und Teilhabe der Schüler*innen (vgl. ebd.: 3). Folgende drei Kompetenzbereiche fassen die unterschiedlichen musikbezogenen Umgangsformen zusammen: „Musik wahrnehmen und deuten“, „gestalten und aufführen“, „reflektieren und kontextualisieren“ (vgl. ebd.: 4). Im Kompetenzbereich „Musik gestalten und aufführen“ wird sichtbar, dass die eigenen musikalische Aktivitäten der Schüler*innen im Unterricht wie beispielsweise das Spielen von Instrumenten eine zentrale Rolle einnehmen, denn die Schüler*innen bekommen dort die Möglichkeit, verschiedene Instrumente zu erforschen und zu spielen (vgl. ebd.: 5).

Bei diesen Zielsetzungen im aktuellen Rahmenlehrplan von Berlin/Brandenburg tritt die Diskrepanz zwischen dem Ideal vom Musikunterricht und der Realität des Schulalltags deutlich zu Tage. An einer Vielzahl von Berliner (Grund-)Schulen mangelt es bereits an der Ausstattung für den Musikunterricht. Es fehlt an ausreichenden und hochwertigen Musikinstrumenten sowie an angemessenen Räumlichkeiten. Die vorgeschriebene Ausführung von musikbezogener Praxis wie beispielsweise durch gemeinsames Singen, Musizieren oder Komponieren wird in vielen allgemeinbildenden Schulen im Musikunterricht nicht hinreichend priorisiert. Stattdessen füllen Arbeitsblätter und theoretische Musikinhalte den Unterricht. Das liegt mitunter am Mangel der ausgebildeten Musikfachlehrkräfte, was die qualifizierte didaktische Aufbereitung musikbezogener Erfahrungsräume und das Musizieren erschwert. Dabei gilt der ernstzunehmende Appell von Hans Günther Bastian nicht nur Eltern, sondern auch Erzieher*innen: „Musiziert selbst nach besten Kräften und Möglichkeiten“ (Bastian 1991: 87). Bedauerlicherweise lässt sich an der geringen Stellung des Musikunterrichts im Vergleich zu anderen Schulfächern wie beispielsweise Mathematik, Deutsch oder Englisch (den sogenannten „Hauptfächern“) das beschränkte Interesse „an einer institutionell verankerten Regulierung der musikalischen Sozialisation“ herleiten (de la Motte-Haber/Neuhoff 2007: 390f.). Die

Auswirkung dieser fehlenden institutionellen Verankerung wird in folgendem Zitat deutlich: „Musikalische Sozialisation findet an vielen Orten statt, auch in der Schule – kaum aber im Musikunterricht“ (ebd.: 391).

Dennoch könnte familiales Musikdefizit und mangelhafte musikalische Sozialisation in der Familie im allgemeinbildenden Musikunterricht ausgeglichen werden, wenn dort Erfahrungsräume mit Musik und Instrumenten geschaffen würden. Insbesondere für die Schüler*innen, die kaum Zugang zu kulturellen Ressourcen und musikbezogenen Aktivitäten im Elternhaus erhalten, sind außerfamiliale Einflüsse wie der Musikunterricht besonders ausschlaggebend für die ersten Begegnungen mit Musikinstrumenten. Insofern ist es wichtig, für Lernumgebungen im Musikunterricht zu sorgen, die eine gute Ausstattung (technisch, räumlich als auch instrumental) aufweisen. Darüber hinaus sollten in der Ausbildung von Musiklehrkräften Inhalte und Methoden vermittelt werden, die musikalische und musikbezogene Aktivitäten im Musikunterricht fördern. Außerdem können die hier identifizierten Merkmale zur familialen Umgebung, die zu effektiverem musikalischen Lernen und Leistungen führen, als Kenntnisse für Musikpädagog*innen bei der Beratung von Eltern nützlich sein. In Elterngesprächen könnte die Wichtigkeit der Familie für den musikalischen Sozialisationsprozess aufgezeigt und familiale Zugänge zur Musik geschaffen werden wie beispielsweise durch den Kauf von Musikspielzeug oder regelmäßiges Musikhören im Familienkontext, Teilnahme an Musikangeboten (z.B. Chor, Tanzen) oder Besuchen von Konzerten. Familien, die über wenig ökonomisches Kapital verfügen, benötigen dabei besondere monetäre staatliche Unterstützung, um den Zugang zur kulturellen Teilhabe zu gewährleisten.

7 Fazit

Die eingangs gestellte Frage, ob und inwiefern die Familie die musikalische Sozialisation hinsichtlich des Instrumentalspiels beeinflusst, kann nur zum Teil geklärt werden. Als entscheidende familiale Einflussfaktoren für die musikalische Sozialisation beim Instrumentalspiel können folgende Variablen herausgestellt werden: musikbezogene Familienaktivitäten, musikalische Fähigkeiten der Familienangehörigen (das Instrumentalspiel), musikbezogene Einstellung der Eltern (Erwartungen und Wünsche, Musikinteresse) sowie sozioökonomischer Status und kulturelles Kapital.

Diese Ergebnisse müssen jedoch mit Vorsicht interpretiert und eingeordnet werden, da aufgrund der unterschiedlichen Verfahren und Variablen, internationalen Herkunft der Untersuchungen und ungleichen Untersuchungsgruppen der jeweiligen Studien eine direkte Gegenüberstellung der Studien in ungenauen Ergebnissen resultiert. Darüber hinaus bilden die dargestellten Studien (s. Kapitel 4) nicht die gesamte Forschungslandschaft zu diesem Thema ab, denn der Fokus liegt hier auf einigen ausgewählten, signifikanten Studien. Der dargelegte Überblick über potenzielle Einflussfaktoren (s. Kapitel 5) ist keine finale Auflistung, sondern lediglich eine Zusammenführung wesentlicher Studien zur familialen Sozialisation auf das Erlernen eines Instruments. Im Hinblick auf die Einflussfaktoren ist es wichtig anzumerken, dass diese oft in Zusammenhang miteinander stehen und demzufolge in der Analyse des Sozialisationsprozesses nur schwer voneinander abgegrenzt werden können. Neben den hier aufgeführten Einflussfaktoren spielen für den Sozialisationsprozess sicherlich noch weitere, untergeordnete Variablen eine Rolle, die im Rahmen dieser Masterarbeit nicht genauer betrachtet wurden. Letztlich stellen sich Korrelationen zwischen familialen Bedingungen und dem Instrumentalspiel heraus, allerdings können nur schwer allgemeingültige Aussagen über den Wirkungsgrad und Kausalzusammenhänge von familialen Einflussfaktoren auf die musikalische Sozialisation gemacht werden. Nichtsdestotrotz spielen familiale Einflussfaktoren eine signifikante Rolle in der kindlichen Prägung hinsichtlich des Instrumentalspiels.

Sind diese musikbezogenen förderlichen Rahmenbedingungen im Familienkontext nicht gegeben, steigt die Verantwortung der Schule und damit des allgemeinbildenden Musikunterrichts. Mein Wunsch für die Schule ist es, dass Lernorte und Unterrichtsinhalte förderliche Rahmenbedingungen für das Erlernen und Spielen von Musikinstrumenten für Kinder und Jugendliche gewährleisten. Frühzeitige und regelmäßige musikbezogene Aktivitäten und ein Lernumfeld, in dem Musik wertgeschätzt, Instrumente ausprobiert und Schüler*innen selbst musikalisch aktiv werden, können familiale Musikdefizite in gewisser Maßen ausgleichen. Nachdem die Bedeutsamkeit verschiedener familialer Faktoren ersichtlich wurde, stellt sich die Frage danach, inwiefern der Staat in Zusammenarbeit mit Musikschulen, Schulen und anderen Institutionen und Projekten musikbezogene Erfahrungsräume für Kinder und Jugendliche schaffen kann, um den Zugang zu kulturellem Kapital weiterhin zu erleichtern und die musikalische Bildung in Familien zu stärken.

Literaturverzeichnis

- Adorno, T.W. (1972): *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Badur, I.-M. (1999): Musikalische Sozialisation in der Familie. Ein Forschungsüberblick, in: Claudia Bullerjahn, Hans-Joachim Erwe, Rudolf Weber (Hrsg.): *Kinder – Kultur. Ästhetische Erfahrungen. Ästhetische Bedürfnisse*, Opladen: Leske und Budrich, S. 131-158.
- Bastian, H. G. (1989): *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch)Begabungen*. Mainz: Schott.
- Bastian, H. G. (1991): *Jugend am Instrument. Eine Repräsentativ-Studie*. Mainz: Schott.
- Bastian, H. G. (1998): Jugend musiziert oder Jugend und klassische Musik, in: Dieter Baacke (Hrsg.): *Handbuch Jugend und Musik*, Opladen: Leske und Budrich, S. 117-153.
- Brand, M. (1985): Development and validation of the home musical environmental scale for use at the early elementary level, in: *Psychology of Music*, Band 13, S. 40-48.
- Brand, M. (1986): Relationship between Home Musical Environment and Selected Musical Attributes of Second-Grade Children, in: *Journal of Research in Music Education*, Band 34 (2), S. 111-120.
- Busch, T., Koal, S. und Kranefeld, U. (2014): Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen. Was bestimmt die Teilnahme am Instrumentallernen im Grundschulalter?, in: Bernd Clausen (Hrsg.): *Teilhabe und Gerechtigkeit [Musikpädagogische Forschung, Band 35]*, Münster: Waxmann, S. 57-75.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A. und Sloboda, J. A. (1995/1996): The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners, in: *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (127), S. 40-44.
- De la Motte-Haber, H. und Neuhoff, H. (2007): *Musiksoziologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft*, Band 4, Laaber: Laaber-Verlag.
- Erhalt, H. C. (2011): *Familie und Beziehungen. Eine Neuorientierung*. Die Presse vom 08. März 2011, Beilage S. 1.
- Esser, H. (2001): *Soziologie. Spezielle Grundlage*, Band 6: Sinn und Kultur, Frankfurt/Main: Campus Verlag.

- Gembris, H. (2009): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, in: Rudolf-Dieter Kraemer (Hrsg.): *Reihe Wißner-Lehrbuch*, Band 1, 3., unveränderte Auflage [Forum Musikpädagogik, Band 20], Augsburg: Wißner-Verlag.
- Giddens, A. (1995): *Soziologie*. Graz und Wien: Nausner und Nausner.
- Gordon, E. G. (1979): *Primary measures of music audiation: Test manual*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Grgic, M. und Züchner, I. (2013): Musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. Zur Vorbereitung und Bedeutung des Spielens von Instrumenten von Heranwachsenden, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 123-141.
- Grundmann, M. (2006): *Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Grundmann, M. und Wernberger, A. (2015): Familie und Sozialisation, in: Paul Bernhard Hill, Johannes Kopp (Hrsg.), *Handbuch Familiensoziologie*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 413-435.
- Harnischmacher, C. und Knigge, J. (2017): *Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht*, b-em (8), S. 1-21.
- Harnischmacher, C., Hasselhorn, J., Schulz-Heidorf, K. und Temming, L. (2021): *Individuelle Förderung, Autonomieförderung, Motivation und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren des Kompetenzerlebens und der Zensurenrelevanz im Musikunterricht*, b-em (12), S. 1-19.
- Hettlage, R. (1998): *Familienreport. Eine Lebensform im Umbruch*, München: Beck.
- Howe, M. J. A. und Sloboda, J. A. (1991): Young Musicians' accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background, in: *British Journal of Music Education*, Band 8 (1), 39-52.
- Konradin Medien GmbH (2014): wissen.de. Musikerziehung, [online] <https://www.wissen.de/lexikon/musikerziehung> [01.07.2022].
- McPherson, G. E. (2009): The role of parents in children's musical development, in: *Psychology of Music*, Band 37 (1), S. 91-110.
- Niederbacher, A. und Zimmermann, P. (2011): *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olbertz, F. (2012): Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen. Ergebnisse einer Erhebung mit offenem Fragebogen, in: Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.): *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe*,

- Erscheinungsformen, politische Dimensionen* [Musikpädagogische Forschung, Band 33], Essen: Die Blaue Eule, S. 256-274.
- Pape, W. (1998): Familiäre Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen, in: M. von Schoenebeck (Hrsg.): *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* [Musikpädagogische Forschung, Band 19], Essen: Die blaue Eule, S. 111-129.
- Pape, W. (2013): Familiäre musikalische Sozialisation, in: Robert Heyer, Sebastian Wachs, Christian Palentien (Hrsg.), *Handbuch Jugend-Musik-Sozialisation*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reeves, A. (2015): Music's a Family Thing: Cultural Socialisation and Parental Transference, in: *Cultural Sociology*, Band 9 (4), S. 493-514.
- Sanio, S. (2010): Bildung/Erziehung, in: Helga de la Motte-Haber, Heinz von Loesch, Günther Rötter und Christian Utz (Hrsg.), *Lexikon der Systematischen Musikwissenschaft. Musikästhetik – Musiktheorie – Musikpsychologie – Musiksoziologie*, Laaber: Laaber-Verlag, S. 72.
- Scherr, A. (2016): Pierre Bourdieu: La distinction. Critique sociale du jugement, Paris 1979, 672 S. (dt. Ausgabe: Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt 1982, 879 S.), in: Samuel Salzborn (Hrsg.), *Klassiker der Sozialwissenschaften*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 313–316.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Berlin) (2015): Rahmenlehrplan Teil C, Musik. Jahrgangsstufen 1-10. Berlin, [online]: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf [30.06.2022].
- Statistisches Bundesamt (o. J.): Haushalte und Familien. Familien, [online]: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Glossar/familien.html> [25.05.2022].
- Tillmann, K.-J. (1990): *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Zenatti, A. (1981): Psychologische Aspekte der musikalischen Entwicklung des Kindes in Beziehung zu seiner Umgebung, in: Klaus E. Behne (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation* [Musikpädagogische Forschung, Band 2], Laaber: Laaber-Verlag.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Masterarbeit „Familie bildet! Zum Einfluss der musikalischen Sozialisation auf das Erlernen eines Instruments“ selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und wörtlich oder dem Sinne nach den Quellen entnommene Stellen als solche gekennzeichnet zu haben. Die Arbeit hat noch nicht zum Erwerb eines anderen Leistungsnachweises vorgelegen.

Berlin, 15.07.2022

Ort, Datum

Unterschrift