

# **Das Hörtagebuch im Musikunterricht**

## **Effekte auf die Verlaufsentwicklung von toleranzbasierter Offenohrigkeit, Hörpräferenzen und musikalischem Interesseverhalten**

### **Dissertation**

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie  
(Dr. phil.) im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften

der Universität Osnabrück

Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik

vorgelegt von

**Sascha Hergenhan**

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erstprüfer: Prof. Dr. Christoph Louven

Zweitprüferin: Prof. Dr. Veronika Busch

Tag der mündlichen Prüfung: 23.11.2018

## **Die Alte auf der Schaukel**

*Ein Mädchen auf'm Spielplatz,  
'ne alte Frau am Rand.  
Die Alte schluckt Tabletten und  
die Kleine spielt im Sand.  
Dann geht das Mädchen schaukeln,  
es sieht die Frau und ruft:  
Das musst du auch mal ausprobieren,  
wir fliegen durch die Luft!*

*Refrain:*

*Oma willst du schaukeln, dann gebe ich dir Schwung.  
Ja, komm und gib mir Schwung mein Herz,  
dann werd' ich wieder jung!*

*Die Alte schaukelt zaghaft.  
Die Kleine schiebt sie an.  
Wenn jetzt nur nicht die Kette reißt.  
Was da passieren kann!  
Wenn jetzt nur niemand zusieht.  
Ihr ist nicht wohl dabei.  
Die denken doch ich bin verrückt und  
hol'n die Polizei.*

*Refrain:*

*Oma willst du schaukeln, dann gebe ich dir Schwung.  
Ja, komm und gib mir Schwung mein Herz,  
dann werd' ich wieder jung!*

*Sie denkt an ihren Kreislauf,  
dann kommt ihr in den Sinn:  
Mein Gott, wie lange ist das her,  
dass ich geschaukelt bin?  
Das war doch auf dem Rummel,  
in diesem weißen Schwan  
mit diesem tätowierten Herrn.  
Der himmelte mich an!*

*Refrain:*

*Oma willst du schaukeln, dann gebe ich dir Schwung.  
Ja, komm und gib mir Schwung mein Herz,  
dann werd' ich wieder jung!*

*Sie sieht die Wolken schwanken.  
Das Alter fliegt dahin.  
Dahin der Arzneigeruch,  
das Ziehen in den Knien.  
Sie lacht aus voller Kehle,  
sie singt und schämt sich nicht.  
Sie ist ein kleines Mädchen jetzt mit Falten im Gesicht.*

Gerhard Schöne, \*1952, Liedermacher

## Danksagung

Diese Doktorarbeit hätte nicht ohne die Unterstützung zahlreicher Personen realisiert werden können, denen ich mich in großer Dankbarkeit verbunden fühle.

Allen voran danke ich sehr herzlich meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Christoph Louven. Seine theoretischen und empirischen Arbeiten auf dem Gebiet der Musikpräferenz- und Offenohrigkeitsforschung haben mich zum Thema dieser Arbeit inspiriert. Die Betreuung war von Beginn an von großem Vertrauen und hoher Motivation geprägt, und der Fortgang der Arbeit wurde durch seine wertvollen und zuverlässigen Ratschläge durchweg konstruktiv begleitet.

Des Weiteren bedanke ich mich herzlich bei Frau Prof. Dr. Veronika Busch für ihre Bereitschaft, das Zweitgutachten zu übernehmen und sich differenziert mit dem Thema und dem umfangreichen Statistikteil auseinanderzusetzen.

Als sehr hilfreich erwiesen sich die Diskussionen im Forschungskolloquium von Prof. Dr. Louven, in denen ich wichtige Anregungen für die methodische Umsetzung der Studie und insbesondere die Entwicklung der Fragebögen zur Operationalisierung des Konstruktes des musikalischen Interesseverhaltens erhielt. Hier möchte ich mich besonders bei Frau Dr. Vera Gehrs und Frau Dr. Judith Zimmermann für ihre nützlichen Erfahrungsberichte aus ihren eigenen Forschungsbereichen bedanken.

Die Untersuchung hätte ebenfalls nicht ohne die tatkräftige Unterstützung der Schulleitung der Selma-Lagerlöf-Gemeinschaftsschule Ahrensburg durchgeführt werden können. Herzlichen Dank für die aktive Hilfe bei der Terminierung und Umsetzung von Schulbesuchen, in deren Rahmen die Messungen durchgeführt wurden, wodurch die Studie überhaupt ermöglicht wurde.

Für wertvolle methodische Hinweise zu den Ausführungen des statistischen Teils danke ich außerdem Frau Dipl. oec. Barbara Trusch (M.Sc. Psychologie), die darüber hinaus die Entstehung der Dissertation mit großem Interesse begleitete.

Mein ganz besonderer Dank gilt aber meiner Ehefrau Melanie Trusch, die nicht nur die wichtige Aufgabe übernahm, die beteiligten Musikklassen mit großer Einsatzfreude zu unterrichten, sondern die mich auch mit wichtigen inhaltlichen Anregungen und Rückmeldungen wie auch sonst in allen Lebenslagen engagiert unterstützte.

# Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	3
Inhaltsverzeichnis .....	4
Einleitung.....	8
<b>Teil A: Forschungsstand und theoretische Grundlagen .....</b>	<b>12</b>
<b>1 Fröhe Erkenntnisse über Ausprägung und Verlauf von Musikpräferenzen und Offenohrigkeit .....</b>	<b>13</b>
1.1 Empirische Studienergebnisse vor 1982.....	13
1.2 HARGREAVES` These einer altersabhängigen Offenohrigkeit.....	16
1.3 LEBLANCS Phasenmodell zur musikalischen Präferenzentwicklung .....	18
<b>2 GEMBRIS` und SCHELLBERGS Studie zur Präferenzentwicklung bei Kindern und Jugendlichen .....</b>	<b>21</b>
2.1 Die Hauptuntersuchung – zentrale Ergebnisse und musikpädagogische Schlussfolgerungen .....	21
2.2 Replikationsstudien .....	23
<b>3 Effekte eines speziellen Musikunterrichts auf die Verlaufsentwicklung von Musikpräferenzen.....</b>	<b>24</b>
3.1 LOUVENS Studie zum Einfluss des Streicher-Klassenmusizierens .....	24
3.2 SCHURIG und BUSCHS Studie zum Einfluss des Programmes „JeKi“ (Jedem Kind ein Instrument) .....	27
<b>4 Musikimmanente, soziale und demografische Einflussfaktoren auf Musikpräferenzen.....</b>	<b>30</b>
4.1 Musikimmanente Faktoren .....	30
4.1.1 Tempo, Rhythmus, Harmonie.....	30
4.1.2 Bewegungspotential eines Musikstückes.....	31
4.1.3 Komplexität und Vertrautheit .....	32
4.1.4 BERLYNES Theorie der Ästhetischen Präferenz.....	32
4.1.5 Zusammenhang zwischen dem Präferenzurteil und der Wahrnehmung als Stellvertreter eines Genres .....	35
4.2 Soziale und demografische Einflussfaktoren .....	38
4.2.1 Musikpräferenzen als Ausdruck von Gruppenverhalten.....	38
4.2.2 Funktionen von Musik im Jugendalter .....	38
4.2.3 Verbale und klingende Präferenzen.....	40
4.2.4 Geschlechtsspezifische Disparitäten .....	41
4.2.5 Zuwanderungsspezifische Disparitäten .....	42
<b>5 Neue theoretische Ansätze zur Erforschung von Offenohrigkeit .....</b>	<b>44</b>
5.1 Kritische Diskussion zu HARGREAVES` Konzept einer präferenzbasierten Offenohrigkeit.....	44

5.2	LOUVENS Konzept einer toleranzbasierten Offenohrigkeit .....	46
5.3	Offenohrigkeit als Ausdruck von Verhaltensdispositionen und Persönlichkeitseigenschaften? .....	50
5.4	Offenohrigkeit als Besitz von kulturellem Kapital? .....	52
<b>6</b>	<b>Die pädagogisch-psychologische Interessentheorie nach PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE .....</b>	<b>55</b>
6.1	Rahmenkonzeption der Theorie .....	55
6.2	Modell zur Wirkungsweise von Interesse.....	56
6.3	Zusammenhänge zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen im Wirkungsmodell.....	58
6.4	Erkenntnisse zur Wirkung von Interesse im pädagogischen Kontext .....	60
6.4.1	Interesse und Lernleistung .....	60
6.4.2	Interesse und Lernstrategien .....	61
6.5	Förderung von Interesse .....	61
	<b>Teil B: Methodisches Vorgehen .....</b>	<b>63</b>
<b>1</b>	<b>Leitfrage und Hypothesen .....</b>	<b>64</b>
1.1	Hypothesenkomplex I: Effekte auf die toleranzbasierte Offenohrigkeit .....	65
1.2	Hypothesenkomplex II: Effekte auf die Hörpräferenzen .....	66
1.3	Hypothesenkomplex III: Effekte auf das musikalische Interesseverhalten .....	67
<b>2</b>	<b>Das Untersuchungsdesign .....</b>	<b>69</b>
2.1	Die Längsschnittstudie .....	69
2.2	Die Stichprobe.....	70
2.2.1	Test- und Kontrollgruppe der Jahrgangsstufe 5 .....	71
2.2.2	Test- und Kontrollgruppe der Jahrgangsstufe 8 .....	71
2.3	Der Untersuchungsaufbau.....	71
2.4	Das Hörtagebuch im Musikunterricht.....	72
2.4.1	Aufbau und Aufgabentypen .....	73
2.4.2	Systematisierung der Stil Kategorien .....	75
2.4.3	Umfang und Zusammenstellung der Hörliste .....	76
<b>3</b>	<b>Messung von toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit .....</b>	<b>80</b>
3.1	Operationalisierungen .....	80
3.2	Die Software OPENEAR als Messinstrument .....	80
3.3	Die Musikbeispiele des klingenden Fragebogens .....	81
<b>4</b>	<b>Messung des musikalischen Interesseverhaltens .....</b>	<b>84</b>
4.1	Entwicklung und Aufbau des Hauptfragebogens .....	84
4.2	Skalen und Items zum rezeptiven Interesseverhalten.....	85
4.3	Skalen und Items zum produktiven Interesseverhalten.....	89

4.4	Fragebogen zur Erfassung der Weiterbeschäftigung mit Musikbeispielen aus dem Unterricht .....	89
4.5	Fragebogen zur Erfassung weiterer Lernkonstrukte .....	90
4.6	Kurzbericht zum Verlauf der Messungen .....	91
<b>Teil C: Auswertung.....</b>		<b>92</b>
<b>1</b>	<b>Messung I: Ausprägung der Untersuchungskonstrukte .....</b>	<b>93</b>
1.1	Zusammenfassung .....	93
1.2	Toleranzbasierte Offenohrigkeit (OOI) .....	94
1.2.1	Einfluss der Variable <i>Alter</i> auf den OOI .....	94
1.2.2	Detailanalyse der freiwilligen Hördauern .....	96
1.2.3	Wechselwirkungen zwischen freiwilliger Hördauer und Präferenzurteil.....	97
1.2.4	Einfluss der Variable <i>Geschlecht</i> auf den OOI.....	99
1.3	Hörpräferenzen .....	100
1.3.1	Einfluss der Jahrgangsstufe auf die Hörpräferenzen .....	100
1.3.2	Detailanalyse zur Präferenzbewertung einzelner Stil Kategorien .....	101
1.3.3	Einfluss der Variable <i>Geschlecht</i> auf die Hörpräferenzen.....	104
1.3.4	Wechselbeziehung zwischen toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit.....	109
1.4	Musikalisches Interesseverhalten .....	110
1.4.1	Rezeptives musikalisches Interesseverhalten .....	110
1.4.2	Wechselbeziehungen zwischen Hörpräferenzen und selbstintentionalem Musikhören.....	113
1.4.3	Produktives musikalisches Interesseverhalten.....	118
<b>2</b>	<b>Messung II: Effekte der Methode <i>Hörtagebuch</i> auf die Untersuchungskonstrukte .....</b>	<b>126</b>
2.1	Zusammenfassung .....	126
2.2	Toleranzbasierte Offenohrigkeit (OOI) .....	128
2.2.1	Effekte der Methode <i>Hörtagebuch</i> auf die Verlaufsentwicklung des OOI.....	128
2.2.2	Detailanalyse der freiwilligen Hördauern .....	130
2.2.3	Effekte der Methode <i>Hörtagebuch</i> auf die geschlechtsspezifische Verlaufsentwicklung des OOI .....	132
2.2.4	Zusammenhänge zwischen den Variablen <i>Alter, Geschlecht, Grad der musikalischen Ausbildung</i> und dem OOI.....	134
2.3	Hörpräferenzen .....	137
2.3.1	Effekte der Methode <i>Hörtagebuch</i> auf die Bewertung der Gesamtskala.....	137
2.3.2	Detailanalyse zur Bewertung einzelner Stil Kategorien .....	139
2.3.3	Effekte der Methode <i>Hörtagebuch</i> auf die geschlechtsspezifische Verlaufsentwicklung der Hörpräferenzen.....	141
2.3.4	Wechselbeziehung zwischen toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit.....	142
2.4	Musikalisches Interesseverhalten .....	145

2.4.1	Selbstintentionale Weiterbeschäftigung mit Musikbeispielen aus dem Unterricht.....	145
2.4.2	Rezeptives musikalisches Interesseverhalten .....	150
2.4.3	Produktives musikalisches Interesseverhalten.....	154
2.5	Ergänzender Teil: Einfluss der Methode <i>Hörtagebuch</i> auf weitere Lernkonstrukte.....	158
2.5.1	Emotionen beim Lernen mit dem Hörtagebuch.....	159
2.5.2	Strukturelle Aspekte des Lernens .....	160
2.5.3	Förderung auditiv-analytischer Fertigkeiten .....	161
2.5.4	Förderung musikbezogenen Fachwissens.....	162
<b>3</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick.....</b>	<b>164</b>
3.1	Die Hauptergebnisse .....	164
3.2	Diskussion des Einflusspotentials der Methode <i>Hörtagebuch</i> auf die Konstrukte toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit.....	168
3.3	Einbettung des Studienergebnisses in die aktuelle Offenohrigkeitsdiskussion.....	171
3.4	Schlussanmerkungen zu einer themen- und lerngruppenspezifischen Weiterentwicklung der Methode <i>Hörtagebuch</i> als Bedingung für eine erfolgreiche individuelle Interessegenese.....	174
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>177</b>
	<b>Tonträgerverzeichnis .....</b>	<b>186</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>189</b>
	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>192</b>
	<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>195</b>
	<b>Anhang A: Das Hörtagebuch.....</b>	<b>196</b>
	<b>Anhang B: Der Hauptfragebogen (1. und 2. Messung).....</b>	<b>212</b>
	<b>Anhang C: Zusatzfragebogen I (2. Messung).....</b>	<b>224</b>
	<b>Anhang D: Zusatzfragebogen II (2. Messung).....</b>	<b>225</b>
	<b>Anhang E: Präferenzurteile zu einzelnen Stil kategorien .....</b>	<b>227</b>

## Einleitung

Wie kann es gelingen, Kinder und Jugendliche im Musikunterricht mit dem breiten Spektrum der Musik vertraut zu machen und dabei gleichzeitig ein offenes und tolerantes Hören zu fördern? Diese Frage beschäftigt seit vielen Jahren disziplinübergreifend Forscher aus den Bereichen der Musikpsychologie und Musikpädagogik. In besonderer Weise war und ist die Auseinandersetzung hierüber mit dem Begriff der „Offenohrigkeit“ verbunden. Lange Zeit deutete man den Begriff konzeptionell als Zustimmung zu einem breiten Spektrum unterschiedlicher musikalischer Stil Kategorien, die im Vorschulalter noch vollständig ausgeprägt sei und während der Grundschulzeit zugunsten einer Verengung auf populäre Musikstile allmählich wieder verschwinde. Diese auf David HARGREAVES (1982) zurückgehende These einer präferenzbasierten und altersabhängigen Offenohrigkeit gilt inzwischen als empirisch gut bestätigt (u. a. LEBLANC 1991; LEBLANC et al. 1996; GEMBRIS und SCHELLBERG 2003; HARGREAVES et al. 2006; LOUVEN 2011).<sup>1</sup>

In der jüngeren Diskussion haben Christoph LOUVEN und Aileen RITTER (2012) eine neue, toleranzbasierte Konzeption vorgestellt, die Offenohrigkeit als ein Verhalten beschreibt, sich mit „einer ungewohnten, neuen oder fremdartigen Musik auch dann zu beschäftigen, wenn diese nicht unmittelbar gefällt“ (ebd.: 279). Zur Messung dieses Konstruktes werden neben den Präferenzurteilen auch die freiwilligen Hördauern erfasst und in Abhängigkeit von definierten Rating-Bereichen zueinander ins Verhältnis gesetzt. Probanden gelten demnach als umso offener, je länger sie negativ oder neutral bewertete Musikbeispiele im Verhältnis zu allen angebotenen Musikbeispielen unabhängig vom Präferenzurteil durchschnittlich hören (vgl. LOUVEN 2014: 52).

Eng verknüpft mit der Diskussion um eine semantisch und operational kompatible Konzeption von Offenohrigkeit ist dabei immer auch die Frage, welche Konsequenzen der Forschungsgegenstand für die Musikpädagogik hat. Mit welchen Mitteln könnte Offenohrigkeit – und sollte Offenohrigkeit überhaupt – gefördert werden? Oder drohe eine dahingehende Intervention auf eine „musikkulturelle Indoktrination“ (SAKAI 2014: 25) hinauszulaufen, weil – zumindest ausgehend vom Konzept einer präferenzbasierten Offenohrigkeit – dem Begriff bereits eine problematische normative Konnotation innewohne (vgl. ebd.)?

Diese Divergenz wird in den Lehr- und Bildungsplänen dahingehend aufgelöst, dass die Konzeptmerkmale einer toleranzbasierten Offenohrigkeit – ohne den Terminus exakt zu benennen – als musikunterrichtliches Bildungsziel hervorgehoben werden. So wird z. B. in den „Fachanforderungen Musik für allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufen I und II“ in Schleswig-Holstein gefordert, die Schüler zu „einer Haltung der Offenheit“ zu

---

<sup>1</sup> Davon teilweise abweichende Befunde werden durch eine spezielle Einteilung von Musik in ‚konventionelle‘ und ‚unkonventionelle‘ Genres (vgl. LEHMANN und KOPIEZ 2009: 25) sowie durch mögliche verzerrende peergruppenspezifische Effekte im Zusammenhang mit der Benutzung ikonografischer Ratingskalen erklärt (vgl. SCHURIG und BUSCH 2014: 88).



befähigen, „um sich auch auf ungewohnte musikalische Erfahrungen einzulassen [...]“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG SCHLESWIG-HOLSTEIN 2015: 12).

Die Forderung nach einer „Haltung der Offenheit“ (ebd.) impliziert die Frage, mit welchen Inhalten und Methoden diese im Musikunterricht gefördert werden könnte. Eine Grundvoraussetzung dafür sollte sein, den Unterricht möglichst vielfältig in der Wahl seiner Gegenstände zu gestalten und interessante Auseinandersetzungen mit diesen anzubahnen. Die vom Autor entwickelte Methode *Hörtagebuch* könnte hierzu einen wichtigen (zusätzlichen) Beitrag leisten. Die Methode beruht darauf, Schülern zu Beginn jeder Musikstunde ein neues, ihnen in der Regel unbekanntes Musikstück zu präsentieren und eine überwiegend subjektorientierte Auseinandersetzung mit dem Gehörten in Form eines Tagebucheintrages zu ermöglichen (vgl. HERGENHAN 2015).

Empirische Studien zur Förderung des Konstruktes einer solchen toleranzbasierten Offenohrigkeit unter Berücksichtigung einer musikpädagogischen Intervention liegen bislang nicht vor. Als erste zentrale Fragestellung dieser Arbeit wird daher formuliert:

**Frage 1:** Inwieweit kann die Methode *Hörtagebuch* dazu beitragen, toleranzbasierte Offenohrigkeit zu fördern?

Im Gegensatz zur Studienlage hinsichtlich des Konstruktes einer toleranzbasierten Offenohrigkeit existieren bereits einige Untersuchungen zum Einfluss des praktischen Musizierens auf das Konstrukt der präferenzbasierten Offenohrigkeit. LOUVEN (2011) konnte nachweisen, dass mehrjähriges Musizieren in Streicherklassen die Präferenzurteile von Grundschulern zu unkonventionellen Stilen (insbesondere *Klassik*, in bestimmten Zeitfenstern auch *Avantgarde*, *Ethno*) günstig beeinflusst. In einer ähnlich angelegten Studie zum Einfluss des musikpädagogischen Programmes JeKi (Jedem Kind ein Instrument) konnten SCHURIG und BUSCH (2014) derartige Effekte auf die Präferenzentwicklung von (ebenfalls) Grundschulern zu unkonventionellen Stilen jedoch nicht bestätigen; allerdings wirkte sich die Teilnahme am privaten, also nicht-schulischen, Instrumentalunterricht zugunsten eines offeneren Hörens in den Jahrgangsstufen 1 und 4 aus.

Vakant bleibt bislang eine Antwort auf die Frage, inwieweit auch ein rezeptiv orientiertes – also explizit nicht musizierpraktisches – Vorgehen, wie es mit der Methode *Hörtagebuch* vollzogen wird, Präferenzurteile zu unterschiedlichen Stil Kategorien beeinflussen kann. Ferner dürfte aus der Perspektive der aktuellen und theoretisch vielfältigen Diskussion um das „Postulat der Offenohrigkeit“ (AUHAGEN, BULLERJAHN, VON GEORGI 2014) ein hohes Erkenntnisinteresse daran bestehen, wie sich die Konstrukte einer toleranz- und präferenzbasierten Offenohrigkeit im Verhältnis zueinander ausprägen und im längsschnittlichen Verlauf entwickeln. Führt beispielsweise eine Zunahme der toleranzbasierten Offenohrigkeit simultan zu einem Anstieg der präferenzbasierten Offenohrigkeit oder entwickeln sich die beiden Konstrukte gegensätzlich? Vor diesem Hintergrund wird als zweite Fragestellung dieser Arbeit formuliert:

**Frage 2:** Wie prägen sich toleranz- und präferenzbasierte Offenohrigkeit im Verhältnis zueinander aus und inwieweit entwickeln sich die Verläufe der beiden Konstrukte vor dem Hintergrund der musikpädagogischen Intervention *Hörtagebuch*?

Obwohl HARGREAVES, COMBER und COLLEY (1995) die Förderung einer präferenzbasierten Offenohrigkeit (*development of open-earedness*) als ein zentrales Ziel des Musikunterrichts postulieren (vgl. ebd.: 249), wird die Forderung von einigen Autoren inzwischen zunehmend kritisch gesehen oder gänzlich abgelehnt. So argumentiert WILKE (2012) in Anlehnung an Pierre BOURDIEUS Überlegungen zum kulturellen Kapital, dass ein Unterricht, der die „Verlängerung der Offenohrigkeitsphase“ (ebd.: 239) intendiere, der Kunstmusik den privilegierten Status einer „legitime[n] Kultur“ (ebd.) einräume und dadurch eine problematische normative Setzung zulasten anderer Musikstile erzeuge. Der in ähnlicher Weise argumentierende Winfried SAKAI (2014) hebt jedoch ergänzend hervor, dass der Musikunterricht trotz dieses normativen Dilemmas in der Verpflichtung stehe, „Lernenden ein über Gruppenattitüden hinausgehendes Interesse an einer erweiterten musikkulturellen Umwelt [...] anzuregen“ (ebd.: 41). Der Entwicklung dieser Zielsetzung, also der Förderung musikalischer Interessen, wird auch in den länderspezifischen Lehr- und Bildungsplänen eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. z. B. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG SCHLESWIG-HOLSTEIN 2015: 8).

Daran anknüpfend soll in dieser Arbeit abschließend überprüft werden, inwieweit die Methode *Hörtagebuch* die Lernenden zu einer selbstintentionalen und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit den musikalischen Inhalten des Unterrichts anregen kann und inwieweit sich ein solches Weiterbeschäftigungsverhalten auch langfristig in den Hör- und Musiziergewohnheiten niederschlägt. Die dritte zentrale Fragestellung dieser Arbeit wird daher wie folgt formuliert:

**Frage 3:** Inwieweit kann die Methode *Hörtagebuch* dazu beitragen, musikalische Interessen an den Inhalten des Musikunterrichts zu fördern?

Zusammengefasst soll im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden, welche Effekte die Methode *Hörtagebuch* auf die Untersuchungskonstrukte *toleranzbasierte Offenohrigkeit*, *Hörpräferenzen* und *musikalisches Interesseverhalten* ausübt. Um dahin gehende Verlaufsentwicklungen erfassen zu können, ist eine längere Beobachtung erforderlich. Daher wird die Untersuchung in Form einer Längsschnittstudie im zeitlichen Umfang eines Schuljahres durchgeführt. Im Test- und Kontrollgruppenvergleich nehmen vier Unterrichtsklassen der Jahrgangsstufen 5 und 8 (je  $n = 48$  und  $n = 52$  Schüler) einer Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein an der Studie teil. Im Laufe des Untersuchungszeitraumes erhalten die Schüler der Testgruppen regulären Musikunterricht, in dem die Methode *Hörtagebuch* als Einstiegsritual implementiert ist. Im Rahmen dieser Unterrichtung erfolgen 30 Interventionen mit Musikbeispielen aus zehn unterschiedlichen Stilkategorien. Die Schüler der Kontrollgruppen erhalten Musikunterricht ohne das *Hörtagebuch*.

Einstiegsritual. Da in beiden Gruppen dieselbe Lehrperson unterrichtet und der Unterricht jahrgangsbezogen inhaltlich identisch ausgerichtet ist, wird die Vergleichbarkeit von Test- und Kontrollgruppen auf einem hohen Niveau sichergestellt.

Die Dissertation ist in drei Teile gegliedert: In Teil A werden zunächst die empirischen und theoretischen Erkenntnisse der musikpsychologischen Grundlagenforschung über Ausprägung und Verlaufsentwicklung musikalischer Präferenzen im Kindes- und Jugendalter sowie ihre wichtigsten Einflussfaktoren vorgestellt. Dem schließt sich eine Erörterung der konzeptionellen Merkmale toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit sowie eine Diskussion zur Veränderbarkeit dieser Konstrukte auf der Basis bisher veröffentlichter Studienergebnisse an. Zuletzt wird in Teil A die Konzeption der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie nach SCHIEFELE, PRENZEL und KRAPP (1986) vorgestellt, die den Ausgangspunkt für eine Operationalisierung des Konstruktes des musikalischen Interesseverhaltens bildet.

In Teil B werden sämtliche methodischen Aspekte, die zur Untersuchung der Forschungsfragen dieser Arbeit erforderlich sind, vorgestellt. Das umfasst eine ausführliche Beschreibung des Untersuchungsablaufes, der Stichprobe, der Methode *Hörtagebuch*, der Hypothesenkomplexe sowie die Beschreibung der klingenden und konventionellen Fragebögen, die zur Messung der Untersuchungskonstrukte eingesetzt werden.

Teil C beinhaltet die empirische Auswertung und Diskussion der Studienergebnisse. Dazu werden in einem ersten Hauptkapitel zunächst die Ausprägungen der Untersuchungskonstrukte zu Beginn des Untersuchungszeitraumes (Beginn des Schuljahres 2016/17) dargelegt. Im nachfolgenden Kapitel werden die Ergebnisse der ersten Messung mit den Werten aus der zweiten Messung (Ende des Schuljahres 2016/17) verglichen und die vorangestellten Hypothesen auf Basis von Signifikanztests überprüft und bewertet.

Die Arbeit endet mit einer Diskussion über die Einflusspotentiale der Methode *Hörtagebuch* auf die Untersuchungskonstrukte unter Berücksichtigung bisheriger Studienergebnisse und unter Einbeziehung des aktuellen Offenohrigkeitsdiskurses. Abgerundet wird die Dissertation mit Anmerkungen zu einer themen- und lerngruppenspezifischen Weiterentwicklung der Methode *Hörtagebuch* als Bedingung für eine erfolgreiche musikalische Interessegenese.

## **Teil A: Forschungsstand und theoretische Grundlagen**

„Preference seems to be an individual decision, somewhat affected by age and culture, but ultimately a personal decision based on numerous factors that are difficult to isolate.“ (SIEBENTALER 1999: 222)

# 1 Frühe Erkenntnisse über Ausprägung und Verlauf von Musikpräferenzen und Offenohrigkeit

## 1.1 Empirische Studienergebnisse vor 1982

Frühe Studienergebnisse über die Ausprägung und Verlaufsentwicklung musikalischer Präferenzen werden in der aktuellen, insbesondere der deutschsprachigen Forschungsliteratur nur noch selten zitiert. Dabei enthalten die Untersuchungen vor 1982 aus dem angelsächsischen Sprachraum bereits viele grundlegende Erkenntnisse und theoretische Annahmen, die in späteren Studien mit weiterentwickelter Methodik und technisch ausgereifteren Messverfahren erstaunlich robust bestätigt wurden. Das betrifft insbesondere die Ergebnisse zu stilbezogenen Musikpräferenzen und einigen demografischen Einflussfaktoren wie *Alter*, *Geschlecht*, *musikalischer Ausbildungsgrad* oder *sozioökonomischer Hintergrund*.<sup>2</sup>

Neben dem Interesse an grundlegenden musikpsychologischen Erkenntnissen lagen diesen frühen Forschungsarbeiten oft auch musikpädagogische Fragestellungen zugrunde. So formuliert der US-amerikanische Musikwissenschaftler V. R. ROGERS (1957) in der Einleitung seiner Studie über Musikpräferenzen im Kindesalter vier zentrale Fragekontexte, die für die musikpsychologische und -pädagogische Präferenzforschung der nachfolgenden Jahrzehnte – hier insbesondere die Fragen zwei bis vier – von hohem Interesse waren:

- „1. *Should all children be exposed to fundamentally the same music program, or should the music program be individualized, perhaps as reading is in the modern public school? [...]*
2. *At what ages are children most open-minded or receptive to all kinds of music?*
3. *Are there certain developmental periods during which children display preferences for one type of music rather than another?*
4. *Are there differences between the musical preferences of boys and girls at various age levels? If so, are these differences large enough so that they, too, should be considered in our teaching?“ (ROGERS 1957: 433).*

Die Fragestellungen unterstreichen ROGERS` differenzierte Erwartung bezüglich der Existenz von alters- und geschlechtsabhängigen Präferenzverläufen sowie die Notwendigkeit einer darauf abgestimmten Musikpädagogik.

---

<sup>2</sup> Eine tabellarische Übersicht über die zentralen Ergebnisse empirischer Studien aus mehr als sechs Jahrzehnten befindet sich in dem Aufsatz „Musical preference and taste in childhood and adolescence“ von HARGREAVES, NORTH, TARRANT (2006: 140).

An ROGERS` empirischer Studie nahmen insgesamt  $N = 635$  Schüler aus sechs verschiedenen US-amerikanischen Schulen der Klassenstufen 4, 7, 9 und 12 teil. Die Untersuchung wurde methodisch als klingender Fragebogen mit jeweils drei Musikbeispielen zu den vier Hauptkategorien (1) *seriously classical*, (2) *popular classical*, (3) *dinner music* und (4) *popular music* durchgeführt. ROGERS stellt heraus, dass die Präferenzen der Schüler für die Bereiche *popular music* und *dinner music* mit wachsendem Lebensalter ansteigen, während sich die Präferenzen für die Kategorien *seriously classical* und *popular classical* entgegengesetzt entwickeln. Die Verlaufsentwicklungen fielen für verschiedene Schülergruppen unterschiedlich stark aus: Schüler aus ländlichen Regionen in der jüngsten Altersstufe präferierten populäre Musik stärker als gleichaltrige Schüler aus den urbanen Räumen. Diese Differenz verringerte sich allerdings mit zunehmendem Alter und war in der ältesten Gruppe nicht mehr messbar. Der sozioökonomische Status beeinflusste die Präferenz der Kategorie *seriously classical*, welche von den Schülern mit höherem Sozialstatus stärker präferiert wurde. Zum Teil konnte die Studie auch Unterschiede im Präferenzverhalten der Geschlechter ermitteln. Mädchen aus den mittleren Jahrgangsstufen bewerteten *popular music* positiver als die Jungen (vgl. ROGERS 1957: 434 ff.).

Die Untersuchung liefert einen aussagekräftigen Beleg für eine stark ausgeprägte Präferenz populärer Musik in allen untersuchten Altersgruppen – ungeachtet der Region der Schule, des Geschlechts und des sozioökonomischen Status. ROGERS leitet als musikpädagogische Schlussfolgerung aus den Ergebnissen ab:

*„Music educators are faced with a tremendous task if we accept the idea that „open-mindedness“ towards music is good; that is, that children ought to enjoy listening to many kinds of music and ought to value serious music to the same degree as they do popular music. It would seem that music programs in the school ought to be revamped so that children may be exposed to all kinds of music at the earliest possible time, thus counteracting the rather one-sided influence of our mass media of communication.“ (ROGERS 1957: 435).*

Diese Forderung nach einer breiten Aufgeschlossenheit gegenüber unterschiedlichen Musikstilen (*open-mindedness*) entspricht in Grundzügen bereits dem Konzept einer präferenzbasierten Offenohrigkeit (*open-earedness*), wie sie später durch HARGREAVES (1982) in den Diskurs eingebracht wurde. Jüngere musikpädagogische Empfehlungen weisen Parallelen zu ROGERS` Überlegungen auf. Das zeigt sich beispielsweise in den Veröffentlichungen von SCHELLBERG und GEMBRIS (2004) sowie GEMBRIS und SCHELLBERG (2007), die in nahezu identischer Weise dafür plädieren, Vorschulkinder und Grundschüler so früh wie möglich mit einem breiten Spektrum unterschiedlicher Musik vertraut zu machen (Theorie des „offenen Fensters“) und das Werkhören in den Musiklehrplänen der Grundschulen ab der ersten Klassenstufe zu implementieren (vgl. SCHELLBERG und GEMBRIS 2004: 45; GEMBRIS und SCHELLBERG 2007: 90).

BAUMANN (1960) untersuchte das musikalische Präferenzverhalten von  $N = 1410$  Schülern verschiedener US-amerikanischer Bundesstaaten in den Altersgruppen von 12 bis 14, 15 bis 17 und 18 bis 20 Jahren. Im methodischen Design eines klingenden Fragebogens gaben die Teilnehmer ihre Zustimmung zu fünfzig Musikbeispielen mittels einer dreistufigen Skala (*like least*, *like* und *like most*) an. Die Musikbeispiele umfassten die Bereiche *popular music* (Rock'n'Roll und verschiedene Formen des Jazz), *classical music* (Kunstmusik vom Barock bis zur Moderne) und *traditional music* (amerikanische Folk-Musik). In allen drei Altersgruppen präferierten die Teilnehmer die populären Musikbeispiele jeweils am stärksten, gefolgt von den Beispielen der traditionellen und der klassischen Musik. Die Studie konnte auch signifikante Einflüsse des Geschlechts und des sozioökonomischen Status auf das musikalische Präferenzverhalten nachweisen: Mädchen bewerteten die Gesamtheit der Musikbeispiele im Durchschnitt positiver als Jungen; Teilnehmer mit hohem sozioökonomischen Status präferierten überproportional häufig klassische Musikbeispiele, Versuchspersonen mit einem geringeren sozioökonomischen Status bewerteten die traditionellen Beispiele überdurchschnittlich hoch (vgl. BAUMANN 1960: 75 ff.).

GREER, DOROW und RANDALL (1974) untersuchten die Musikpräferenzen von  $N = 134$  Kindern vom Vorschulalter bis zur 6. Jahrgangsstufe anhand der Messung von freiwilligen Hördauern. Den Teilnehmern wurden jeweils acht kontrastierende Musikpaare aus den Bereichen der Rockmusik (*top twenty rock selections*) und der Nicht-Rockmusik (darunter Orchestermusik, klassische Klaviermusik und bekannte Musical-Hits) vorgespielt. Die Längen der freiwilligen Hördauern wurden in absteigender Reihenfolge aufgelistet und daraus die Präferenzen für die Musikbeispiele abgeleitet. Als Studienergebnis konnte festgestellt werden, dass die freiwilligen Hördauern für Rockmusik und Nicht-Rockmusik im Vorschulalter sowie in der Jahrgangsstufe 1 auf gleichem Niveau lagen; von der 2. bis zur 6. Jahrgangsstufe präferierten die Kinder in wachsendem Maße Rockmusik. Als kritisches Alter, ab dem sich die Präferenzen zugunsten der Rockmusik verlagern (*pivotal time*), wird die Zeitspanne zwischen der 3. und 4. Jahrgangsstufe beschrieben (vgl. GREER, DOROW, RANDALL 1974: 284 ff.). Dieses Ergebnis korrespondiert erstaunlich eng mit den Erkenntnissen späterer Präferenzstudien, die bei Kindern zwischen dem 7. und 8. Lebensjahr, bzw. mit Beginn der zweiten Hälfte der Grundschulzeit ein kritisches Momentum in der Verengung der Musikpräferenzen zugunsten populärer Stilrichtungen feststellten (vgl. z. B. GEMBRIS und SCHELLBERG 2003, 2007, SCHELLBERG und GEMBRIS 2004; LEHMANN und KOPIEZ 2011; LOUVEN 2011).

Die Studienergebnisse der britischen Autoren GROWTHER und DERKIN (1982) manifestieren die Präferenz für populäre Musikstile im fortgeschrittenen Kindes- und Jugendalter; ferner zeigen sie aufschlussreiche Ergebnisse im Bereich des musikalischen Interesseverhaltens. An der Studie nahmen  $N = 232$  Kinder/Jugendliche einer südenglischen Comprehensive School (vergleichbar mit einer deutschen Gesamtschule) im Alter zwischen 12 und 18 Jahren teil. Die Schüler sollten ihre Präferenz zu den Kategorien

*Pop, Jazz, Folk* und *Klassik* angeben. In allen Altersgruppen präferierten die Versuchspersonen Musikbeispiele aus der Stil­kategorie *Pop* am stärksten. Hinsichtlich des musikalischen Interesseverhaltens konstatieren die Autoren geschlechtsspezifische Unterschiede: Mädchen gaben in allen befragten Altersgruppen an, gegenüber musikalischen Aktivitäten positiver eingestellt zu sein als die gleichaltrigen Jungen. Signifikante Geschlechtsunterschiede konnten ebenso auf dem Gebiet der tatsächlich ausgeübten musikalischen Aktivitäten gemessen werden. Mädchen lernten häufiger ein Instrument, sangen häufiger im Chor und besuchten mehr Musikkonzerte als ihre männlichen Mitschüler (vgl. GROWTHER und DERKIN 1982: 133 ff.). Die unterschiedlichen Ausprägungen von Mädchen und Jungen führten GROWTHER und DERKIN auf geschlechtsspezifische Rollenerwartungen sowie auf die Verstärkung typisch weiblicher Verhaltensweisen durch die zur damaligen Zeit fast ausschließliche Präsenz von Musiklehrerinnen in den Schulen zurück (vgl. ebd.: 137 f.).

GERINGER (1982) untersuchte den Zusammenhang von verbalen und klingenden Präferenzen in Abhängigkeit der Variablen *Alter* und *musikalischer Ausbildungsgrad*. An der Studie nahmen  $N = 120$  US-amerikanische Schüler und Studenten aus drei Altersgruppen teil. GERINGER stellt als Hauptergebnis der Studie heraus, dass Musikstudenten höhere Präferenzen für klassische Komponisten als Studenten anderer Fachbereiche und als Schüler der 5. und 6. Jahrgangsstufe aufweisen. Die beiden letztgenannten Gruppen zeigten wiederum eine starke Präferenz für populäre Musikstile. Die verbalen Präferenzen korrelierten am stärksten in der Gruppe der Musikstudenten mit den freiwilligen Hördauern. GERINGER führt den starken Zusammenhang zwischen musikalischer Ausbildung und der Präferenz für *Klassik* auf das anregende Umfeld eines Musikstudiums zurück, währenddessen die Studenten häufig Konzerte besuchen und Tonaufnahmen hören. Die verbalen Präferenzen der Nicht-Musikstudenten und besonders der Schüler der 5. und 6. Jahrgangsstufe waren mit den freiwilligen Hördauern nicht konsistent. Nach GERINGER orientierten sich Kinder in der verbalen Präferenz noch stark am Musikgeschmack der Eltern (vgl. GERINGER 1982: 47 ff.).

## **1.2 HARGREAVES` These einer altersabhängigen Offenohrigkeit**

Im Jahr 1982 veröffentlichte der britische Musikpsychologe David HARGREAVES in der Fachzeitschrift „Psychology of Music“ den Aufsatz „The Development of Aesthetic Reactions to Music“. Darin beschreibt HARGREAVES die Ergebnisse einer von ihm geleiteten Studie zum ästhetischen Reaktionsverhalten von Kindern und Jugendlichen auf paarweise präsentierte Musikbeispiele. Die Intention seiner Untersuchung bestand darin, das vierstufige Entwicklungsmodell über das ästhetische Reaktionsverhalten von Kindern (PARSON 1976, 1978), basierend auf den zwei klassischen kognitiv-entwicklungspsychologischen Modellen von PIAGET (1976) und KOHLBERG (1974), zu evaluieren.



Im Rahmen der Untersuchung sollten die Teilnehmer in den Altersgruppen von 7 bis 8, 9 bis 10 und 14 bis 15 Jahren eigene Attribute zu den präsentierten Musik-Paaren aufschreiben. Das Musikrepertoire bestand aus 18 einminütigen Musiksequenzen aus vier Musikepochen (*Barock, Klassik, Romantik und Moderne*). In der Auswertung zeigte sich, dass die Teilnehmer mit zunehmendem Alter die Musikbeispiele in ihrer stilistischen Gegensätzlichkeit differenzierter und präziser attribuieren konnten (vgl. HARGREAVES 1982: 53 f.). HARGREAVES leitet auf Basis dieser Beobachtungen u. a. die folgende These ab:

*„The first is that younger children may be more „open-eared“ to forms of music regarded by adults as unconventional; their responses may show less evidence of acculturation to normative standards of „good taste“ than those of older subjects.“ (HARGREAVES 1982: 51).*

Die Aufgeschlossenheit für unkonventionelle Stil Kategorien im frühen Kindesalter umschreibt HARGREAVES mit dem Begriff ‚open-eared‘. Dadurch prägt er nach LOUVEN (2014) „quasi im Vorübergehen einen Terminus von bildmächtiger Metaphorik, der in den folgenden Jahren eine erstaunliche, aber auch problematische Eigendynamik im wissenschaftlichen Diskurs entwickelt“ (ebd.: 47). Einige Autoren kritisieren, dass der Begriff konzeptionell nicht präzise definiert sei, und „eine eindeutige Operationalisierung“ (AUHAGEN, BULLERJAHN, VON GEORGI 2014: 9) ausschließe. HARGREAVES bestätigte diese Kritik indirekt, indem er mehr als zwei Jahrzehnte später die Verwendung des Begriffes als vorläufigen Ausdruck für die Beobachtungen der Ausgangsstudie beschrieb:

*„We originally used the term as a shorthand way of conveying our impression that younger children were more readily able to listen to and maybe also enjoy unconventional or unusual (e.g. ‚avant garde‘, aleatory, or electronic) musical forms, as they may ‚show less evidence of acculturation to normative standards of ‚good taste‘ than older children.“ (HARGREAVES, NORTH, TARRANT 2006: 144).*

Dennoch greift HARGREAVES den Terminus in seinen späteren Veröffentlichungen punktuell auf und erhebt Offenohrigkeit zur musikpädagogischen Zielsetzung, unter der Voraussetzung, dass ein Verschwinden der Offenohrigkeit im Grundschulalter empirische Bestätigung fände:

*„Most British music educators currently see the development of „open-earedness“ in pupils as one of the central aims of their work, and it is to be hoped that empirical research that charts its developmental course might support and contribute to this aim.“ (HARGREAVES, COMBER, COLLEY 1995: 249).*

Einige dieser Studien, die anknüpfend an HARGREAVES' Begriffsbildung das Konzept einer altersabhängigen Offenohrigkeit empirisch untersuchten, sollen im Folgenden vorgestellt werden.

### 1.3 LEBLANCS Phasenmodell zur musikalischen Präferenzentwicklung

LEBLANC (1991) leitet aus der Zusammenfassung von insgesamt 41 Untersuchungen zur Verlaufsentwicklung musikalischer Präferenzen vier Hypothesen ab, welche die Effekte altersbedingter und entwicklungspsychologischer Veränderungen auf die Hörpräferenzen beschreiben. Die Hypothesen fasst LEBLANC wie folgt zusammen:

*„(a) younger children are more open-eared, (b) open-earedness declines as the child enters adolescence, (c) there is a partial rebound of open-earedness as the listener matures from adolescence to young adulthood, and (d) open-earedness declines as the listener matures to old age“ (LEBLANC 1991: 2).*

LEBLANC et al. (1996) überprüften die vier Hypothesen. In einer breit angelegten Querschnittsstudie konnten sie einen weitgehenden empirischen Beleg für die tatsächliche Ausprägung dieser vier Entwicklungsphasen erbringen. An der Studie nahmen  $N = 2.262$  Probanden aus den US-amerikanischen Bundesstaaten Michigan und Missouri im Alter zwischen 6 und 91 Jahren teil, darunter Schüler in den Jahrgangsstufen 1 bis 12 (Grade-Level 1 bis 12), Collegestudenten (Grade-Level 13) und ältere Erwachsene, die nicht an einem College eingeschrieben waren (Grade-Level 14). Die Teilnehmer wurden von den Autoren sozioökonomisch als überwiegend der Mittelschicht zugehörig eingestuft. Das Studiendesign bestand aus einem klingenden Fragebogen mit insgesamt 18 Musikbeispielen aus den Bereichen *Kunstmusik*, *traditioneller Jazz* und *Rock*. Die Beispiele wurden hinsichtlich ihrer Tempi sowie ihrer instrumentalen und vokalen Anteile ausgewogen zusammengestellt. Die Abgabe des musikalischen Werturteils erfolgte über eine fünfstufige Likert-Skala (vgl. LEBLANC et al.: 50 ff.). Im Ergebnis zeigte sich eine Verlaufsentwicklung der stilbezogenen Präferenzwerte, die den vier Entwicklungsphasen aus LEBLANCS Metastudie (1991) entsprach (Abbildung 1):

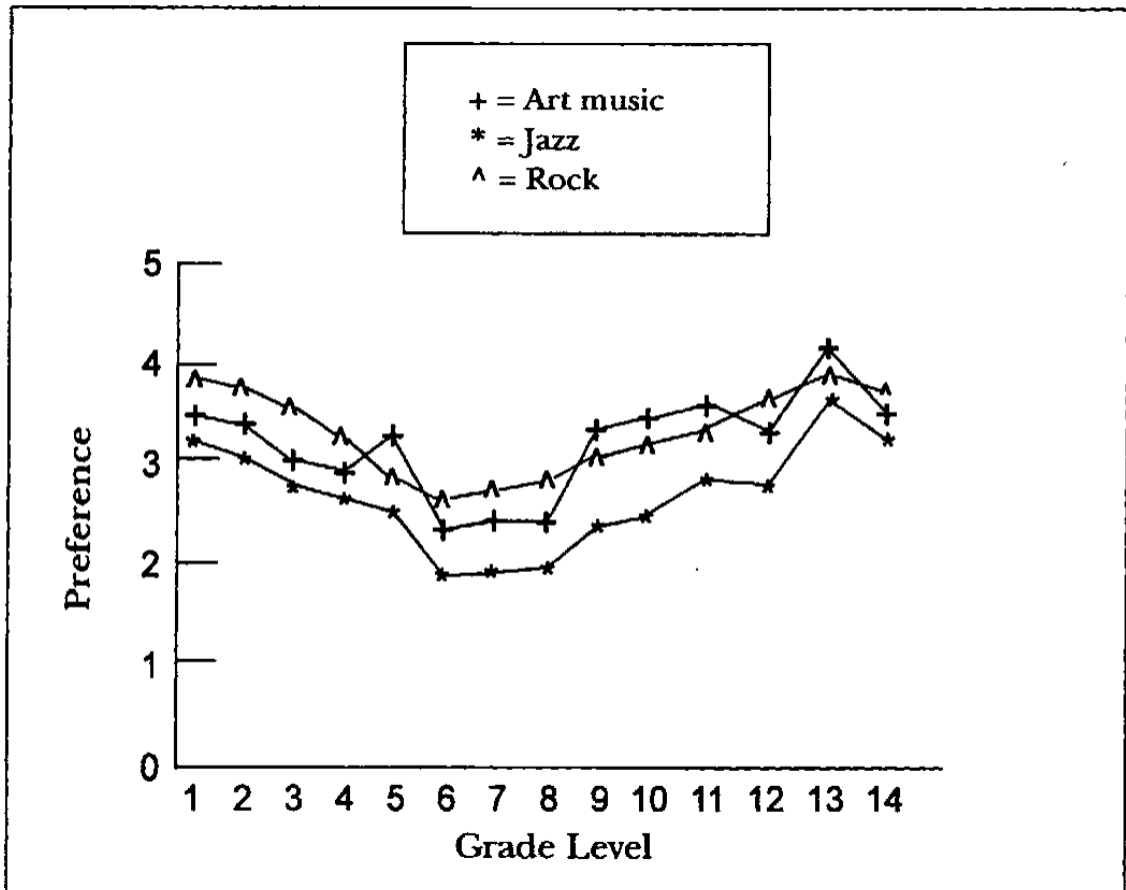


Abbildung 01: Music preference means by grade level (LEBLANC et al. 1996: 56)

Die Entwicklungsphasen lassen sich grafisch an der angedeuteten U-Kurve erkennen, die sich entlang der Grade-Level (Altersgruppen) abzeichnet. Die jüngste Gruppe (Grade-Level 1) und die Gruppe der Collegestudenten (Grade-Level 13) gaben jeweils hohe Präferenzwerte für die drei Stilskategorien an, während in der Altersgruppe der 12- bis 14-Jährigen (Grade-Level 6 bis 8) die Präferenzwerte am niedrigsten ausfielen. Der Verlauf stützt präzise die ersten drei Hypothesen LEBLANCS, nach denen die breite Zustimmung zu unterschiedlichen Stilskategorien bei jungen Kindern stark ausgeprägt sei, in der Zeit der Reifung<sup>3</sup> und Pubertät<sup>4</sup> absinke und bis zum Erreichen des jungen Erwachsenenalters wieder ansteige (Ausnahme: der Wert für *Kunstmusik* in Grade-Level 5). Die vierte Hypothese – das Absinken der Offenohrigkeit mit zunehmendem Erwachsenenalter – konnte anhand der Ergebnisse der Studie nicht sicher bestätigt werden

<sup>3</sup> Der entwicklungspsychologische Begriff der Reifung beschreibt die „endogen, d. h. durch die Erbanlagen gesteuerte Ausbildung von Strukturen psychischer, physiologischer oder motorischer Art“ (KAVŠEK 2012: 83). In älteren Entwicklungstheorien wird der Prozess zeitlich in der frühen Kindheit verortet. Dabei werden die Abschnitte der Reifung in verschiedenen Stufen, Phasen oder Wachstumsprozessen dargestellt (vgl. WIRTZ 2013: 1317).

<sup>4</sup> Die Pubertät „beschreibt die umfassende Umgestaltung biologischer und physischer Funktionen des Menschen mit dem Ziel der körperlichen bzw. sexuellen Geschlechtsreife“ (WEICHOLD 2013: 1270). Auf der psychologisch-sozialen Ebene sind mit fortschreitendem Pubertätsstatus Verhaltensweisen und Folgen, wie z. B. „Unzufriedenheit bei Mädchen, höherer Selbstwert bei Jungen“ (ebd.) sowie „Abgrenzung von den Eltern, größerer Einfluss der Peers“ (ebd.), beobachtbar.

(Grade-Level 14). Obwohl die Untersuchung eine große Zahl an Teilnehmern im Erwachsenenalter von 18 bis 91 Jahren umfasste, wurde der Wert für diese Gruppe als Durchschnittswert angegeben; eine vergleichbare Stichprobe für jede weitere Altersstufe im Abstand von einem Jahr stand nicht zur Verfügung (vgl. LEBLANC et al. 1996: 55 f.).

Auffallend an den Studienergebnissen sind die dicht beieinanderliegenden Zustimmungswerte für alle drei Stilrichtungen (*Kunstmusik*, *Jazz* und *Rock*). Die größten Unterschiede im Präferenzurteil betragen nur etwa eine Stufe auf der fünfstufigen Skala und weisen folglich keine starke Diskrepanz in der Bewertung der Stile auf. Das trifft sowohl auf Phasen stärkerer Zustimmung (Kindesalter und junges Erwachsenenalter) als auch auf die Phase niedriger Zustimmung (Pubertät, Grade-Level 6 bis 8) zu. Die Bereiche *Kunstmusik* und *Rock* rangieren im Präferenzurteil in allen Altersgruppen über dem Bereich *Jazz* und liegen in den Altersgruppen vor und nach den 11- bis 13-Jährigen (Grade-Level 6 bis 8) im neutral bis positiv bewerteten Bereich. Traditionelle Jazz-Musik liegt – mit Ausnahme der beiden jüngsten und der beiden ältesten Altersgruppen – im negativen Zustimmungsbereich. Der höchste durchschnittliche Präferenzwert für *Jazz* wird in der Gruppe der College-Studenten erreicht. LEBLANC et al. führen das darauf zurück, dass solche Musik typischerweise von Menschen mit höherer Bildung geschätzt werde (LEBLANC et al. 1996: 56). Die Autoren leiten aus den Ergebnissen der Studie ab, dass die günstigsten Zeiträume zur Vermittlung von Musik eines breiten Spektrums in den frühen Grundschuljahren (*early elementary school*) und die ungünstigsten Zeiträume in den mittleren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I (*middle school or junior high*) existierten (vgl. ebd.: 58).

LEBLANCS Modell einer altersabhängigen Verlaufsentwicklung der Musikpräferenzen wurde durch spätere Studienergebnisse der musikalischen Präferenzforschung weitestgehend bestätigt. Hierzu können insbesondere eine Reihe von deutschsprachigen Untersuchungen (z. B. GEMBRIS und SCHELLBERG 2003, 2007; SCHELLBERG und GEMBRIS 2004; LONTKE 2006; KOBLENBRINK 2006; KOPIEZ und LEHMANN 2008, LEHMANN und KOPIEZ 2011; LOUVEN 2011) angeführt werden, die trotz der unterschiedlichen Zeit- und Kulturkontexte das Verschwinden stilistisch breiter Hörpräferenzen im Grundschulalter als robustes Phänomen identifizieren.

## 2 GEMBRIS` und SCHELLBERGS Studie zur Präferenzentwicklung bei Kindern und Jugendlichen

### 2.1 Die Hauptuntersuchung – zentrale Ergebnisse und musikpädagogische Schlussfolgerungen

Eine wegweisende empirische Untersuchung zur Verlaufsentwicklung musikalischer Präferenzen von Kindern im Grundschulalter – mit besonderer Fokussierung auf die Evaluation der HARGREAVES`schen Offenohrigkeits-Hypothese – haben Heiner GEMBRIS und Gabriele SCHELLBERG durchgeführt und in mehreren Veröffentlichungen vorgestellt (GEMBRIS und SCHELLBERG 2003, 2007; SCHELLBERG und GEMBRIS 2004). Die Autoren lehnen sich – wie bereits LEBLANC (1991) – an HARGREAVES` Konzeptbegriff der Offenohrigkeit an; sie benutzen daneben aber auch den Synonymbegriff „musikalische Toleranz“:

*„Musikalische Offenohrigkeit oder Toleranz müsste sich darin zeigen, dass auch ungewöhnliche und unkonventionelle musikalische Stilrichtungen nicht abgelehnt werden. Offenohrigkeit bzw. musikalische Toleranz verschwinden in dem Maße, in dem die Ablehnung gegenüber einzelnen Stilrichtungen und/oder mehreren Stilrichtungen entsteht.“ (GEMBRIS und SCHELLBERG 2007: 74).*

Die Teilnehmer der Hauptuntersuchung setzten sich aus insgesamt  $N = 591$  Kindern einer mittelständisch geprägten Kleinstadt in Oberbayern zusammen. Der überwiegende Teil der Probanden bestand aus Grundschulern der Jahrgangsstufen 1 bis 4. Zusätzlich wurden auch 22 jüngere Kinder einer Kindertagesstätte und 52 ältere Kinder einer Hauptschule aus den Jahrgangsstufen 5 und 6 in die Untersuchung einbezogen (vgl. GEMBRIS und SCHELLBERG 2007: 77). Die Untersuchung war als Querschnittsstudie konzipiert – altersabhängige Effekte in der Ausprägung der Offenohrigkeit wurden nicht anhand von zeitlichen Verlaufsentwicklungen gemessen, sondern durch den Vergleich unterschiedlicher Altersgruppen. Den Versuchspersonen wurden acht Musikbeispiele unterschiedlicher Stilrichtungen (*klassische Musik, Pop, zeitgenössische Kunstmusik, ethnische Musik*) von jeweils einer Dauer von ca. 80 Sekunden vorgespielt. Anschließend gaben die Probanden ihre Präferenzurteile auf einer fünfstufigen ikonografischen Likert-Skala ab (vgl. GEMBRIS und SCHELLBERG 2007: 77 ff.).

Als zentrales Studienergebnis konstatieren GEMBRIS und SCHELLBERG signifikante Alterseffekte in den Präferenzurteilen zu allen Musikbeispielen und den dazugehörigen Stilrichtungen. Diese Alterseffekte stützen HARGREAVES` Hypothese einer altersabhängigen Offenohrigkeit. In den jüngsten Altersgruppen (Vorschulalter und die ersten beiden Jahrgangsstufen der Grundschule) waren die Musikpräferenzen stilistisch am breitesten

ausgeprägt. Neben der *Popmusik* konnten hier auch für die als unkonventionell eingestuften Stile *Klassik*, *zeitgenössische Kunstmusik* und *ethnische Musik* positive Zustimmungswerte gemessen werden. Ab der dritten Jahrgangsstufe nahmen diese Zustimmungswerte drastisch ab und die Präferenzen verengten sich zunehmend auf den Bereich *Popmusik*. Die Detailanalyse der Präferenzbewertungen ergab, dass das vokale Beispiel aus dem Bereich *Klassik* (Mozart-Arie „Voi, che sapete“ aus der Oper „Hochzeit des Figaro“) auch in den jüngsten Altersgruppen deutlich negativer bewertet wurde als das instrumentale Pendant (Mendelssohn-Bartholdys Sinfonie Nr. 4, op. 90, 1. Satz). GEMBRIS und SCHELLBERG verweisen als Erklärung für diese Diskrepanz auf BRÜNGER (1984), der die Ablehnung von Belcanto-Stimmen auf eine „permanente, fast ausschließliche Verbreitung eines Popstimmen-Ideals durch die Massenmedien“ (zit. nach: GEMBRIS und SCHELLBERG 2007: 88) sowie auf den Grad der allgemeinen Bildung zurückführt, da Schüler mit Gymnasialhintergrund Belcanto-Stimmen tendenziell positiver als Schüler anderer Schulformen bewerten (vgl. ebd.: 88).

In GEMBRIS` und SCHELLBERGS Studie fiel die Ablehnung gegenüber der Mozart-Arie allerdings bei den Mädchen deutlich schwächer aus als bei den gleichaltrigen Jungen. Signifikante Geschlechtsunterschiede zeigten sich ebenso bei der Bewertung der Beispiele für *Popmusik* und *Klassische Musik*, die von Mädchen positiver beurteilt wurden. Spiegelbildliche Befunde ergaben sich für die Kategorien *zeitgenössische Kunstmusik* und *Musik anderer Kulturkreise*, welche von den Jungen positiver beurteilt wurden (vgl. ebd. 77 ff.).

GEMBRIS und SCHELLBERG leiten aus den Ergebnissen explizite musikpädagogische Empfehlungen ab: Sie identifizieren die Existenz eines spezifischen Zeitfensters, in dem sich besonders gute Chancen böten, Kinder mit einem breiten Spektrum an musikalischen Stilen vertraut zu machen. So seien die Kindergarten- und Grundschuljahre aufgrund der noch vollständig ausgeprägten Offenohrigkeit eine besondere entwicklungspsychologische Zeitspanne, in der Kinder auch nicht-populärer Musik offen begegneten (vgl. GEMBRIS und SCHELLBERG 2007: 90; SCHELLBERG und GEMBRIS 2004: 45). Zudem verweisen die Autoren in Anlehnung an LeBlancs Vier-Phasen-Modell auf den Rückkehr-Effekt (LeBlanc 1991, Phase C), nach welchem Jugendliche im Zeitraum des Übergangs von der Pubertät zum jungen Erwachsenenalter wieder stärker diejenige Musik präferierten, die vor dem Übergang zur Adoleszenz von Bedeutung gewesen sei. GEMBRIS und SCHELLBERG heben hervor, dass diese Phase nur dann im Sinne einer Erziehung zu breiteren Hörpräferenzen genutzt werden könne, wenn bereits in der Zeit vor der Pubertät ein breites Spektrum an Musik angeboten werde, auf dessen Grundlage „eine gewisse Kenntnis und Erfahrung vorhanden [sei], auf die sich in späteren Jahren zurückgreifen lässt“ (ebd.: 90). Die Autoren plädieren in diesem Kontext dafür, das Werkhören in der Grundschule bereits ab der ersten Klasse als curricularen Bestandteil in die Lehr- und Bildungspläne des Musikunterrichts aufzunehmen (vgl. SCHELLBERG und GEMBRIS 2004: 45).

## 2.2 Replikationsstudien

GEMBRIS` und SCHELLBERGS Untersuchung veranlasste mehrere Autoren zur Durchführung von methodisch weitgehend identisch konzipierten Replikationsstudien sowie Re-Analysen. So berichten GEMBRIS, HEYE und JESKE (2014) ausführlich über die Ergebnisse einer Examensarbeit, vorgelegt von LONTKE (2006), in der die Ergebnisse von GEMBRIS und SCHELLBERG (2003) an einer differenten Stichprobe evaluiert wurden. LONTKE untersuchte  $N = 273$  Kinder der Jahrgangsstufen 1 bis 4 an einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund betrug – stark abweichend von der Stichprobe in der GEMBRIS-SCHELLBERG-Studie – ca. 80 Prozent. Das Untersuchungsdesign und der klingende Fragebogen wurden vollständig von GEMBRIS und SCHELLBERG (2003) übernommen. LONTKES Ergebnisse bestätigen die Ergebnisse der Initialstudie in Grundzügen, trotz der kulturell und sozial sehr heterogen zusammengesetzten Stichprobe. Die präferenzbasierte Offenohrigkeit verschwinde nach LONTKE in der zweiten Hälfte der Grundschulzeit. Zudem konnten in der Bewertung fast aller Musikbeispiele signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede nachgewiesen werden: Dabei beurteilten die Mädchen Musikbeispiele der Bereiche *Popmusik* und *Klassik* positiver, während Jungen die Stil Kategorien *Avantgarde* und *Ethno* höher präferierten (LONTKE 2006, vgl. nach: GEMBRIS, HEYE, JESKE 2014: 100; 109). Diese beiden Hauptergebnisse zeigten sich auch in der Zusammenführung der Datensätze aus beiden Studien, mit leicht negativeren Zustimmungswerten der *Klassik*- und *Avantgarde*-Beispiele durch Schüler mit Migrationshintergrund (vgl. GEMBRIS, HEYE, JESKE 2014: 110 ff.).

In der von KOPIEZ und LEHMANN (2008) durchgeführten Replikationsstudie, die sich im Versuchsdesign und der Musikauswahl nahezu vollständig an GEMBRIS und SCHELLBERG anlehnte, kommen die Autoren aufgrund einer differierenden Einordnung der Stil-kategorie *Klassik* als ‚konventionelle Musik‘ (und nicht wie bei GEMBRIS und SCHELLBERG als ‚unkonventionelle Musik‘) zu einem abweichenden Befund: Zwar sinke zwischen der ersten und zweiten Jahrgangsstufe der Grundschule die Zustimmung zum gesamten Spektrum der angebotenen Musikbeispiele; die wachsende Ablehnung klassischer Musik interpretieren die Autoren jedoch als „Einengung des Geschmacks innerhalb der Stilsensibilität für konventionelle Genres“ (LEHMANN und KOPIEZ 2009: 25), die nicht den Schluss zulasse, dass die Offenohrigkeit im Grundschulalter absinke (vgl. ebd.).

### **3 Effekte eines speziellen Musikunterrichts auf die Verlaufsentwicklung von Musikpräferenzen**

Im Rahmen weiterer Nachfolgestudien zu GEMBRIS und SCHELLBERG (2003; 2007) rückte zunehmend die Frage in den Fokus, inwieweit durch einen methodisch speziell ausgerichteten Musikunterricht die musikalische Präferenzentwicklung von Schülern im Grundschulalter im Sinne einer (möglichst langen) Aufrechterhaltung der Offenohrigkeit beeinflusst werden könne. Zwei dieser Studien, die auch mit Blick auf die Fragestellung dieser Arbeit zum Teil inhaltliche und methodische Schnittmengen aufweisen, sollen im Folgenden genauer betrachtet werden.

#### **3.1 LOUVENS Studie zum Einfluss des Streicher- Klassenmusizierens**

LOUVEN (2011) untersuchte im Rahmen einer empirischen Längsschnittstudie den Einfluss mehrjährigen Streicher-Klassenmusizierens auf die Verlaufsentwicklung musikalischer Präferenzen bei Grundschulkindern. Die Untersuchung fand im Zeitraum der Schuljahre 2006/07 bis 2009/10 an einer Grundschule in Kempen/NRW statt. An der Schule wurde Streicherklassen-Unterricht nach einer von Paul ROLLAND entwickelten Methode im Musikunterricht angeboten.<sup>5</sup> Die Schüler der Testgruppen erhielten zwei Stunden pro Woche Unterricht in der Streicherklasse, während die Probanden der Kontrollgruppen am herkömmlichen Musikunterricht teilnahmen. Im Abstand von jeweils einem Jahr wurden die Musikpräferenzen der Schüler zu insgesamt zehn Musikbeispielen aus vier Stil Kategorien (*Pop, Avantgarde, Klassik, Ethno*) gemessen. Die Erhebung der Präferenzwerte erfolgte methodisch in Form eines klingenden Fragebogens mit einer fünfstufigen ikonografischen Skala, zunächst mit Smiley- und später mit Wetterwolken-Bildern<sup>6</sup>.

In der Untersuchung konnte nachgewiesen werden, dass jene Kinder, die in Streicherklassen unterrichtet wurden, das gesamte Spektrum der Musikbeispiele ab dem 3. und

---

<sup>5</sup> Die ROLLAND-Methode ist mit dem Ziel konzipiert worden, das Musizieren mit Streichinstrumenten an allgemeinbildenden Schulen in die musikpädagogische Ausbildung zu integrieren. Das Modell basiert auf drei Säulen: der Klassenstunde, der Kleingruppenstunde und dem häuslichen Üben. Die Schüler eignen sich in der Klassenstunde in kleinen Schritten ein instrumentales und allgemein-musikalisches Wissen an. Im Kleingruppen-Unterricht wird der Lernstoff in instrumentenspezifischer Anwendung vertieft. Betreut wird der Streicherklassen-Unterricht von zwei Musiklehrern, die über instrumentenspezifische Kenntnisse und pädagogische Erfahrung verfügen (vgl. JOHNSON & ROLLAND 2000).

<sup>6</sup> Die ursprüngliche Verwendung der Smiley-Grafiken rief zum Teil starke verbale und gestische Schülerreaktionen hervor. Um verzerrende Einflüsse auf das Abstimmungsverhalten der Schüler zu vermeiden, wurde die Bewertungsskala auf Wetterwolken-Grafiken umgestellt. Der vorgenommene Wechsel in den Grafiken führte nicht zu einer signifikanten Unterscheidung in den Bewertungen der Musikbeispiele und damit zu einer Verzerrung der Untersuchungsergebnisse (vgl. LOUVEN 2011: 51).



4. Grundschuljahr signifikant positiver beurteilten als ihre Mitschüler ohne Streicher-Unterricht (vgl. LOUVEN 2011: 52). Abbildung 2 zeigt die Bewertungsverläufe in den Nicht-Streicher- und Streicherklassen.

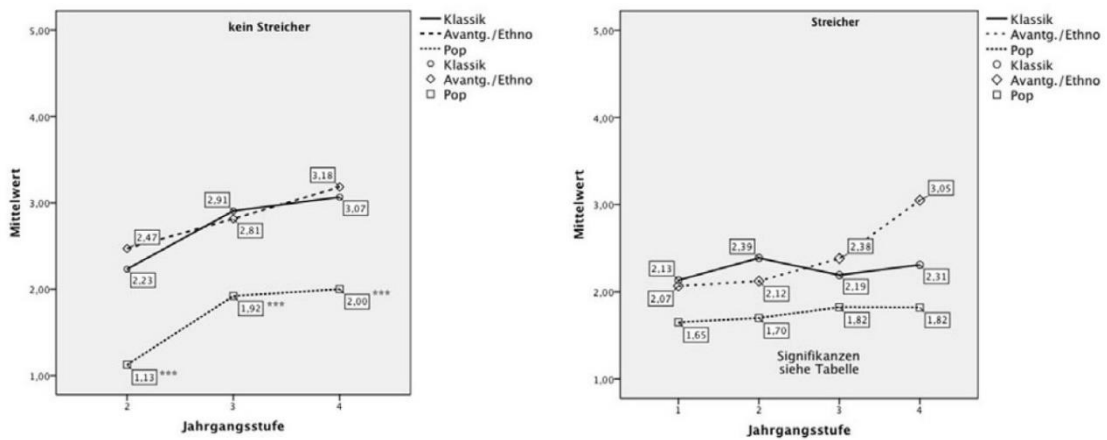


Abbildung 02: Mittlere stilbezogene Präferenzurteile bei Nicht-Streichern und Streichern (LOUVEN 2011: 54)

In der Betrachtung der einzelnen Stil Kategorien ergaben sich sehr unterschiedliche Verläufe: Die Nicht-Streicher bewerteten in allen Jahrgängen die *Pop*-Musikbeispiele signifikant positiver als die Stil Kategorien *Klassik* und *Avantgarde/Ethno*, deren Bewertungen sich nicht signifikant voneinander unterschieden. Die Präferenzurteile für alle Stil Kategorien nahmen in dieser Gruppe – besonders zwischen dem zweiten und dritten Schuljahr – ab. Das traf auch für die Bewertungen der *Pop*-Musikbeispiele zu (vgl. ebd.: 54).

Die Entwicklungen der Präferenzurteile in der Gruppe der Streicher zeigten dagegen einen anderen Verlauf: Die Mittelwerte für alle drei Stil Kategorien lagen hier im Verhältnis zur Nicht-Streicher-Gruppe dichter beieinander. Nur die Präferenzurteile für die Musikbeispiele aus der Kategorie *Avantgarde/Ethno* nahmen über alle Jahrgangsstufen kontinuierlich ab. Der Bereich der *Popmusik* wurde auch in dieser Gruppe in allen Jahrgängen am positivsten beurteilt, jedoch unterschieden sich die Bewertungen für *Popmusik* nicht immer signifikant von den anderen Stil Kategorien. Eine in allen Jahrgängen statistisch signifikante Unterscheidung zeigte sich nur zwischen den Kategorien *Pop* und *Avantgarde/Ethno*. Für die *Pop*- und *Klassik*-Bewertungen konstatiert LOUVEN nur für die ersten beiden Schuljahre eine signifikante Unterscheidung; im 3. und 4. Schuljahr konnte diese nicht mehr nachgewiesen werden (vgl. ebd.).

Die größten Unterschiede im Vergleich der beiden Gruppen (Streicher und Nicht-Streicher) zeigten sich im Verlauf der *Klassik*-Bewertungen: Ab dem 3. Schuljahr bewerteten die Streicher die klassischen Musikbeispiele signifikant positiver als die Nicht-Streicher. Die Verläufe der Kategorien *Pop* und *Avantgarde/Ethno* nahmen in beiden Gruppen einen ähnlichen Verlauf; im 4. Schuljahr gab es keine signifikanten Unterschiede mehr (vgl. ebd.: 55).

Die Auswertung zum Einfluss des Geschlechts auf die Urteile zu *Pop*, *Avantgarde/Ethno* und *Klassik* zeigte signifikante Unterschiede: Mädchen bewerteten die Stil Kategorien *Klassik* und *Pop* deutlich positiver; die Jungen beurteilten hingegen Musik aus der Kategorie *Avantgarde/Ethno* zustimmender (vgl. ebd.: 56). LOUVEN verweist darauf, dass diese Ergebnisse exakt den Befunden der Studie von GEMBRIS und SCHELLBERG (2003, 2007) entsprechen und dass ein möglicher Grund für diese geschlechtsspezifischen Unterschiede – ebenfalls an GEMBRIS und SCHELLBERG angelehnt – in einer „stärkere[n] Ausprägung des Persönlichkeitsfaktors „sensation seeking“ (Suche nach intensiven, spannenden Reizen) bei den Jungen“ (ebd.) liegen könnte.

In der Zusammenfassung seiner Untersuchung konstatiert LOUVEN einen signifikanten Einfluss des Streicher-Unterrichts auf die Verlaufsentwicklung der Musikpräferenzen: Bei den Streichern entwickle sich keine „Pop-Dominanz“ und die Urteile zu *Klassik* fielen deutlich positiver als in der Gruppe der Nicht-Streicher aus. Offenohrigkeit bleibe bei den Streichern in weitaus höherem Maße erhalten (vgl. ebd.: 57 f.). LOUVEN erklärt, wodurch insbesondere die zustimmenderen Einstellungen zu klassischer Musik hervorgerufen worden sein könnten:

*„Dies ist insofern plausibel, als sich die Streicherklassen einerseits von der Substanz des musikalischen Materials her mit „Klassik“ beschäftigen. Andererseits symbolisieren aber auch die Streichinstrumente selbst wie kaum eine andere Instrumentenfamilie die Welt der klassischen Musik, und die Kinder können sich durch die Identifikation mit ihrem Instrument als Teil dieser Welt erleben.“ (LOUVEN 2011: 58).*

Im Ergebnis der Studie sieht LOUVEN einen starken Beleg dafür, dass ein spezieller Musikunterricht dem Nachlassen der altersabhängigen Offenohrigkeit entgegenwirken könne und dass das Interesse an unkonventionellen Musikstilen – die aufgrund der bereits früh einsetzenden medialen „Pop-Dominanz“ auf junge Hörer eher ungewöhnlich und andersartig wirke – erhalten bleibe (vgl. ebd.).

Demgegenüber bewertet WILKE (2012) in ihrer Dissertation über Musikpräferenzen von Kindern in der Grundschule LOUVENS Studienergebnisse nicht als hinreichenden Beleg dafür, dass musikpädagogische Maßnahmen wie das Musizieren mit Kindern in Streicherklassen, Offenohrigkeit fördern könne:

*„Es zeigt sich, dass sich die Streicherklassenkinder für die Musik interessieren oder diese sogar mögen, die jener, die sie selbst spielen, ähnlich ist. Diese Musik ist für sie jedoch nicht fremd und unkonventionell im Sinne des Hargreaves'schen Offenohrigkeits-Konzepts. Die Kinder sind in diesem Fall nicht offenohrig, sondern haben eine Vorliebe für klassische Musik entwickelt. Würde sich mehrjähriges Klassenmusizieren tatsächlich auf Offenohrigkeit auswirken, müsste sich dies an anderen, tatsächlich unkonventionellen Stilen zeigen.“ (WILKE 2012: 18).*

WILKE weist in ihrer Kritik auf die Schwachstellen solcher Langzeitstudien hin, die darin bestünden, dass höhere Präferenzwerte auf größere Vertrautheitseffekte durch eine intensive Beschäftigung mit spezifischen musikalischen Gegenständen zurückzuführen seien, jedoch nicht als Beleg für den Erhalt oder die Zunahme einer Offenohrigkeit gelten könnten. Im Falle von LOUVENS Studie muss dennoch darauf verwiesen werden, dass in der Gruppe der Streicher-Schüler auch andere unkonventionelle Stile wie *Avantgarde* und *Ethno* zumindest bis Jahrgangsstufe 3 profitieren konnten. Dieser Befund liefert ein Indiz für einen Transfereffekt des Streicher-Klassenmusizierens auch auf andere Stilkategorien.

### **3.2 SCHURIG und BUSCHS Studie zum Einfluss des Programmes „JeKi“ (Jedem Kind ein Instrument)**

SCHURIG und BUSCH (2014) untersuchten die Entwicklung der Musikpräferenzen bei Grundschulkindern im Rahmen eines interdisziplinären Forschungsprojektes zum Instrumentalunterricht an Grundschulen. Konzipiert als vierjährige Längsschnittstudie, nahmen an der Studie Schüler verschiedener Grundschulen teil, von denen sich einige der Schulen an dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi<sup>7</sup>) beteiligten. Für die Studienautoren bestand eine besondere Forschungsintention darin, den Effekt des JeKi-Programms auf „das musikalische Stilempfinden und die ästhetische Urteilsfähigkeit“ (ebd.: 68) zu untersuchen.

Die Stichprobe basierte auf Grundschulklassen aus 20 Schulen in NRW und 13 Schulen in Hamburg mit folgenden schulkonzeptionellen Schwerpunkten: JeKi-Schulen in NRW, JeKi-Schulen in Hamburg, JeKi-Schulen in NRW mit zusätzlichem Sportangebot, Schulen mit Instrumentalangebot in Hamburg und Sportschulen in NRW (vgl. ebd.: 69). Die Längsschnittstudie erstreckte sich über den Zeitraum von vier Jahren (2009 bis 2012) begleitend zur Grundschulzeit der Probanden. Zum Ende jedes Schuljahres fand eine Erhebung mit mindestens  $N = 1.000$  Kindern statt, von denen über alle Messzeitpunkte insgesamt  $N = 735$  vollständige Datensätze in die Auswertung einfließen. Zusätzlich zu den quantitativen Messungen nahmen 28 Kinder an qualitativen Interviews teil. In einem

---

<sup>7</sup> „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) ist ein musik- bzw. instrumentalpädagogisches Programm, das für Kinder im Grundschulalter konzipiert wurde und seit dem Schuljahr 2003 zunächst in Bochum (Nordrhein-Westfalen), später im gesamten Ruhrgebiet und auch an zahlreichen Grundschulen anderer Bundesländer durchgeführt wurde. Die Kinder werden im ersten Grundschuljahr in einem von Musikschul- und Grundschullehrkräften gemeinsam durchgeführten Tandemunterricht in die Instrumentenkunde eingeführt. Im zweiten Schuljahr erfolgt instrumentaler Unterricht in Kleingruppen (ca. fünf Schüler) auf einem selbst gewählten Instrument. Ab dem dritten Schuljahr finden zusätzlich wöchentliche Proben im jahrgangsübergreifenden Schulorchester statt. Neben dem Erlernen elementarer instrumentaler Spieltechniken und der Vermittlung allgemeinmusikalischer Kenntnisse soll JeKi auch die sozialen Kompetenzen der Schüler entwickeln und stärken. Das Programm wurde im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten disziplinübergreifenden Forschungsprojektes umfassend evaluiert (vgl. umfassend LEHMANN-WERMESER et al. 2014).

Fragebogen wurden demografische und musikbiografische Angaben erfasst (z. B. privater Instrumentalunterricht, sozialer Status, Migrationshintergrund) (vgl. ebd.: 69 ff.).

Der eingesetzte klingende Fragebogen umfasste acht musikalische Exzerpte mittleren Tempos (60 bis 95 bpm) aus den Bereichen *Klassik*, *Avantgarde*, *Weltmusik* und *Crossover* sowie acht Auftragskompositionen des Komponisten Achim Gieseler, welche die Parameter ‚klassische‘ und ‚populäre‘ Instrumentationsweise enthielten sowie die An- und Abwesenheit des Instrumentes Schlagzeuges aufwiesen (vgl. ebd.: 70 ff.).

In der Studie zeigte sich, dass die Präferenzwerte für Musikexzerpte der Stil Kategorien *Ethno/Avantgarde*, *Pop* und *Klassik* im Verlauf der ersten drei Messzeitpunkte kontinuierlich abnahmen. Für die letzte Messung am Ende des vierten Grundschuljahres setzte sich der Abwärtstrend nur in den Bereichen *Ethno/Avantgarde* und *Pop* fort, während die Stil Kategorie *Klassik* von den Probanden plötzlich wieder positiver bewertet wurde (vgl. ebd.: 77). Die Autoren werten die positiveren Bewertungen für die *Klassik*-Beispiele als Indiz dafür, „dass die Kinder zu Messzeitpunkt 4 [...] in keiner Weise dem üblichen ‚Verschwinden‘ von Offenohrigkeit entsprechen“ (ebd.: 78). Ebenso konnten bei der vierten Erhebung keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt werden, die noch zu den ersten drei Messzeitpunkten für die Kategorie *Klassik* als signifikant zugunsten der Mädchen nachgewiesen wurden (vgl. ebd.: 77).

SCHURIG und BUSCH gruppieren die Versuchspersonen auf Basis der gemessenen Präferenzurteile in drei Gruppen: *offene Hörer*, *indifferente Hörer* und *verschlossene Hörer*. *Offene Hörer* beurteilen nach dieser Konzeption unkonventionelle Musikbeispiele tendenziell positiv, die Urteile *indifferenter Hörer* sind im neutralen Bereich angesiedelt, und *verschlossene Hörer* charakterisieren sich durch deutliche Zu- und Abneigungen zu den unterschiedlichen Kategorien (vgl. ebd.: 90). Es zeigte sich, dass die Teilnahme am Programm JeKi keinen signifikanten Einfluss auf die Einordnung in die Gruppen hatte; lediglich der private Instrumentalunterricht führte zu den Messzeitpunkten eins und vier zu einer signifikant häufigeren Einordnung dieser Schüler in die Gruppe der *offenen Hörer* (vgl. ebd. 84). SCHURIG und BUSCH führen die Ergebnisse auf die unterschiedlichen Einflüsse der beiden Instrumentalkonzepte zurück:

*„Warum sich dieser Effekt [Effekt des privaten Instrumentalunterrichts] nicht auch bei schulischem Instrumentalunterricht (wie JeKi) beobachten ließ, steht zur Diskussion – zumal JeKi einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des musikalischen Selbstkonzepts ausübt (Nonte, 2013)<sup>8</sup>. Möglicherweise sind bei der Ausbildung eines differenzierten Urteilsvermögens also doch Aspekte wie instrumentaltechnische Expertise und musikbezogenes Stilempfinden bedeutsamer, die aber im JeKi-Programm*

---

<sup>8</sup> Vgl. umfassend: NONTE, S. (2013). Herausforderungen und Probleme bei der Entwicklung eines Instruments zur Selbsteinschätzung musikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter. Beiträge empirischer Musikpädagogik, 4 (2), 1-30.

*eventuell weniger stark im Vordergrund stehen als die sozialen Aspekte des gemeinsamen Musizierens.“ (SCHURIG und BUSCH 2014: 90).*

Die Autoren verweisen auf mögliche methodische Verzerrungen, da während der Erhebungen peergruppenspezifische Effekte im Zusammenhang mit der Benutzung der ikonografischen Ratingskalen beobachtet wurden. Die Präferenzwerte könnten in stärkerem Maße gruppensoziales Verhalten der Versuchspersonen widerspiegeln. Die markanten Geschlechtsunterschiede in den ersten drei Grundschuljahren deuten SCHURIG und BUSCH als „Funktionalisierung von Musikpräferenzäußerungen zur Ausbildung und zum Ausdruck von (Geschlechts-)Identität“ (ebd.: 88). Zusammenhänge zwischen den unabhängigen Variablen *sozialer Status*, *Migrationshintergrund* und der durchschnittlichen Präferenzbewertung für alle Musikbeispiele konnten durch die Studie nicht bestätigt werden (ebd.: 89).

## 4 Musikimmanente, soziale und demografische Einflussfaktoren auf Musikpräferenzen

Die bisher dargestellten Studien geben einen Überblick über die zentralen Erkenntnisse zum Verlauf musikalischer Präferenzen im Kindes- und Jugendalter sowie zu der Frage nach der Existenz einer altersabhängigen Offenohrigkeit und der Möglichkeit ihrer Steuerung durch einen speziellen Musikunterricht. Parallel zu diesen Studien wurden eine Reihe von Untersuchungen durchgeführt, die sich mit den Effekten musikimmanenter und sozialer sowie demografischer Faktoren auf musikalische Präferenzurteile beschäftigen. Diese Erkenntnisse sind insoweit auch für diese Arbeit relevant, als sie die Auswahl der Musikbeispiele, das Messen der Konstrukte und die Bewertung der Studienergebnisse berühren. In einem knappen Abriss sollen daher wesentliche Erkenntnisse über den Einfluss musikimmanenter sowie sozialer und demografischer Faktoren auf die Ausprägung musikalischer Präferenzurteile erläutert werden.

### 4.1 Musikimmanente Faktoren

#### 4.1.1 Tempo, Rhythmus, Harmonie

Der finnische Musikpsychologe Leif FINNÄS (1989) hebt in einem ausführlichen Literatur-Rückblick die maßgebliche Bedeutung musikimmanenter Faktoren auf die Ausprägung musikalischer Präferenzurteile hervor. Zu diesen Faktoren zählt FINNÄS das *Tempo*, den *Rhythmus*, die *Tonhöhe*, die *Harmonie*, die *Komplexität* und den *emotionalen Gehalt* der Musik. Höhere Präferenzurteile würden befördert durch schnelle Tempi, ausgeprägte Rhythmen, zusammenhängende Melodien, das Fehlen von deutlichen Dissonanzen und durch einen moderaten Grad an Komplexität (vgl. ebd.: 1).

GEMBRIS (2005) unterstreicht in einem Review über musikalische Präferenzen deren Abhängigkeit vom Lebensalter in Verbindung mit der Variable *Tempo*. Die vielfach beobachtete Vorliebe für schnelle Tempi bei Kindern führt GEMBRIS auf die „physisch-motorische Lebhaftigkeit“ (ebd.: 291) zurück, die den „motorischen Bedürfnissen der Kinder mehr [entspreche]“ (ebd.). Ältere Erwachsene präferierten dagegen Musik mit eher moderaten und langsamen Tempi (vgl. ebd.: 303). BEHNE (1986) konstatiert auf Grundlage einer mehrjährigen Beobachtung der Verlaufsentwicklung der Musikpräferenzen von Jugendlichen, dass auch die Verbindungen von Geschlecht, sozialem Status und musikalischer Aktivität die Tempopräferenzen beeinflussten. Insbesondere Jugendliche aus bildungsferneren Schichten präferieren demzufolge überproportional stark schnelle Tempi. In seiner Hörertypologie bezeichnet BEHNE diese Gruppe als „vorpubertäre Discofans“ (ebd.: 154); in einem geringeren Ausmaß werden aber auch den anderen Hörertypen Präferenzen für schnellere Tempi attestiert (vgl. ebd.: 132 ff.).

#### 4.1.2 Bewegungspotential eines Musikstückes

Ein jüngerer Erklärungsansatz beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit „das Potential eines Musikstückes zur Bewegungsanregung“ (COHRDES, PLATZ, KOPIEZ 2014: 169) eine Vorhersage über das Präferenzurteil treffen könne. Die Autoren nehmen an, dass Musik Körperbewegungen induziere, die das „Verinnerlichen und Verstehen von in der Musik angelegten Bewegungen abbilden“ (ebd.: 178). Besonders im Grundschulalter beeinflusse Musik mit hohem Bewegungspotenzial aufgrund der bei Kindern in diesem Alter entwicklungspsychologisch vorherrschenden Bewegungsbedürfnisse die Präferenzurteile. Daraus folgt, dass die HARGREAVES`sche Offenohrigkeits-Hypothese keine sich auf alle musikalischen Stil Kategorien beziehende Aussagekraft besitze, weil sie den Aspekt des Bewegungspotentials vernachlässige (vgl. ebd.). Die Autoren stellen eine Operationalisierung ihres Ansatzes vor, der das Bewegungspotential eines Musikbeispiels über zwei Dimensionen definiert:

„[1.] die Eindeutigkeit einer Bewegung (als Indikator für Sicherheit in der Bewegungsausführung stark induzierter musikalischer Bewegungen) sowie [2.] die Periodizität einer Bewegung (als Indikator für Regelmäßigkeit des An- und Absteigens von Pulsationsbewegungen)“ (ebd.: 179).

Als messbare Variablen werden die Eindeutigkeit des Bewegungspotentials als *Bewegungs-Rauheit* sowie die Bewegungs-Regelmäßigkeit als *Periodizität* determiniert. Die Überprüfung der Kernthese über einen möglichen Zusammenhang von Bewegungspotential und Präferenzurteil erfolgte im Rahmen einer empirischen Studie, an der  $N = 81$  Schüler zweier Grundschulen aus dem Raum Hannover teilnahmen (vgl. ebd.: 183). Mithilfe eines Sentographen wurden die Mit-Pulsationsbewegungen der Probanden zu den Musikbeispielen gemessen. Die Ergebnisse fielen ambivalent aus: Eine signifikant positive Korrelation zwischen dem Präferenzurteil und der Variable *Bewegungs-Rauheit* konnte mit einem Wert von  $r = 0,53$  nachgewiesen werden, während die Korrelation zwischen dem Präferenzurteil und der *Periodizität*  $r = -0,66$  einen signifikant negativen Zusammenhang indizierte. Die Autoren schlussfolgern daraus, dass ein bewegungsorientiertes Messverfahren unter Berücksichtigung der Variable *Bewegungs-Rauheit* eine gewisse Vorhersagekraft über das Präferenzurteil besitze und die Präferenzurteile der Grundschüler weniger von den zugrunde liegenden musikalischen Genres abhingen als vom Bewegungspotential der konkreten Hörbeispiele. Eine Abnahme der Offenohrigkeit während der Grundschulzeit, wie sie z. B. durch andere Autoren nachgewiesen wurde (GEMBRIS und SCHELLBERG 2003, 2007; SCHELLBERG und GEMBRIS 2004; KOPIEZ & KOBENBRINK 2006; KOPIEZ & LEHMANN 2008, 2011; LOUVEN 2011), können die Autoren anhand der Studienergebnisse nicht bestätigen (vgl. COHRDES, PLATZ, KOPIEZ 2014: 192).

### 4.1.3 Komplexität und Vertrautheit

Auf dem Gebiet der Experimentellen Ästhetik<sup>9</sup> werden verschiedene Ansätze diskutiert, die untersuchen, inwieweit die Art und Beschaffenheit von Kunstobjekten und deren Wahrnehmung durch den Rezipienten u. a. auch musikalische Präferenzurteile beeinflussen könnten (vgl. HARGREAVES, NORTH, TARRANT 2006: 138 ff.). Darauf Bezug nehmend sollen zwei Hypothesen ausführlicher erörtert werden: Zum einen die Präferenz-Rückkopplungshypothese, die auf BERLYNES Theorie der Ästhetischen Präferenz gründet, nach der (musikalische) Präferenzurteile insbesondere durch den Grad der Komplexität des Bewertungsobjektes und ihrer vom Rezipienten empfundenen Vertrautheit determiniert werden (BERLYNE 1971). Zum anderen die von NORTH und HARGREAVES (1997) aufgestellte Hypothese, nach der Präferenzurteile maßgeblich davon abhängen, inwieweit Musikbeispiele vom Rezipienten als typische Stellvertreter eines spezifischen Musikstils/-genres wahrgenommen werden.

### 4.1.4 BERLYNES Theorie der Ästhetischen Präferenz

Die Theorie der Ästhetischen Präferenz basiert auf den Überlegungen des britisch-kanadischen Psychologen und Philosophen Daniel BERLYNE, die er in seinem Werk „Aesthetics and Psychobiology“ (1971) darlegt. Dieser Theorie zufolge wird die Zustimmung zu ästhetischen Objekten (*aesthetic stimuli*) von der Ausprägung bestimmter Eigenschaften, insbesondere dem Grad der Komplexität des Objekts (*complexity*) und dem Grad der Vertrautheit (*familiarity*), beeinflusst. BERLYNE definiert die Variable *Komplexität* wie folgt:

*„A pattern is considered more complex, the larger the number of independently selected elements it contains. In two patterns that consist of the same number of elements, that one will be less complex that has a greater degree of redundancy of interdependence.“ (BERLYNE 1971: 149).*

Bezogen auf musikalische Objekte nennt BERLYNE die Anzahl der Formteile und die Anzahl der Stimmen oder Instrumente als spezifische Faktoren, die je nach Umfang und Ausprägung zu größerer oder kleinerer Komplexität führen könnten (vgl. ebd.). Eine Präzisierung des Begriffes nimmt FINNÄS (1989) einige Jahre später vor:

*„The complexity of the music has to do with the way in which the music is organized on such basic dimensions as pitch, rhythm, etc. The number of elements constituting the music and the variation of these elements can be seen as aspects of musical complexity. [...] Unusual harmonies and*

---

<sup>9</sup> Die empirische Forschung auf dem Gebiet der Experimentellen Ästhetik wurde von Gustav Theodor Fechner begründet und befasst sich mit der Untersuchung der „Wahrnehmung und subjektiven Empfindung z. B. von Gegenständen, Raumverhältnissen, von Figuren, Farbzusammenstellungen, Teilungsgesetzen, baulichen Raumgrößen u. a. Verfahren“ (WIRTZ 2013: 200).



*timbres, irregular tempi and rhythms, unexpected tone sequences and variations in volume, etc., make the music seem complex.“ (FINNÄS 1989: 6).*

Die Variable *Vertrautheit*, die durch den Grad der Erfahrung des Rezipienten mit dem Objekt determiniert ist, tritt nach BERLYNE in den Formen langfristiger und kurzfristiger Vertrautheit auf. Diese Formen werden vom Autor wie folgt definiert:

*„Long-term familiarity is of course exploited through patterns that can be recognized, either immediately or after a certain amount of perceptual work, as representation of known objects or as modifications of something that has been encountered before. Short-term familiarity means either repetition or return of something that appeared a short time before.“ (BERLYNE 1971: 168).*

BERLYNE behauptet, dass die Ausprägung von *Komplexität* und *Vertrautheit* beim Rezipienten den Grad des Erregungszustandes bestimme. Dieser Zustand werde durch die Aktivierung der netzartig verbundenen Neuronen im menschlichen Hirnstamm hervorgerufen (vgl. ebd.: 63 ff., 129 ff.). Als Erregungszustand definiert BERLYNE den situationsbezogenen Grad an Wachheit, Aufmerksamkeit und Aufgeregtheit eines Menschen. Menschliche Erregungszustände, so BERLYNE, passten sich permanent neuen Situationen an und vollzögen sich auch in Situationen objektbezogener Rezeptionshandlungen (vgl. ebd.: 64, 149). Allgemeine Erregungszustände manifestieren sich nach BERLYNE auf vier unterschiedlichen Ebenen: der zentralen Ebene, der motorischen Ebene, der sensorischen Ebene und der automatischen Ebene (vgl. ebd.: 64 ff.). Die zentrale Ebene umfasst die elektrischen Aktivitäten des menschlichen Gehirns, welche sich bei erhöhtem Erregungszustand in einer umso höheren Frequenz und einer umso niedrigeren Amplitude der elektrischen Impulse widerspiegeln (vgl. ebd.: 64 f.). Motorische Effekte beschreiben sämtliche Bewegungshandlungen des menschlichen Körpers im Erregungszustand; diese könnten u. a. zu stärkerer Unruhe und erhöhten Bewegungsfrequenzen, zu reflexhaften Bewegungen, zu einer erhöhten Muskelspannung und allgemein zu einer Energetisierung von Bewegungen führen (vgl. ebd.: 65). Die sensorische Ebene beschreibt die Übertragung der Sinneswahrnehmungen an das zentrale Nervensystem, durch die ein Erregungszustand befördert werde. Im Moment des erhöhten Erregungszustandes ist die gesamte Sinneswahrnehmung stärker aktiviert und die Fähigkeit des Menschen erhöht, spezifische Details der Umgebung wahrzunehmen (vgl. ebd.). Zum Bereich der automatischen Effekte zählt BERLYNE sämtliche selbstständig ablaufenden Reaktionen des menschlichen Organismus, die sich einer bewussten Kontrolle und Steuerung des Menschen entziehen. Im erhöhten Erregungszustand komme es zu sicht- und fühlbaren Veränderungen der Haut, wie beispielsweise vermehrte Transpiration, Veränderungen des Blutdruckes, Veränderung der Herz- und Atemfrequenz, Veränderung der Pupillenweite (vgl. ebd.: 66).

Nach Stand der heutigen musikpsychologischen Forschung entsprechen die Reaktionen des automatischen Systems bei BERLYNE den sogenannten ‚Strong Emotions in Music‘

(GABRIELSON 2001). Diese emotional stark erlebten Musikerlebnisse werden als „Gänsehaut“, „Tränen“, „Kloßgefühl im Hals“, „Flattern im Bauch“ oder „Herzrasen“ beschrieben“ (ALTENMÜLLER, KOPIEZ 2005: 172). Untersuchungen bestätigen die Existenz solcher Musikerlebnisse. Sie treten überdurchschnittlich häufig bei Musikstudenten auf, seltener bei nicht-musikalisch aktiven Probanden (vgl. z. B. PANKSEPP 1995; SLOBODA 1991). Die Wahrscheinlichkeit für das Erleben solcher Emotionen (*Chills*) steige nach PANKSEPP (1995) bei vertrauten Musikstücken.

BERLYNE (1971) führte mehrere empirische Untersuchungen durch, um die Annahmen seiner Hypothesen zu überprüfen. Moderate Ausprägungen der Variable *Vertrautheit* führten zu den höchsten Präferenzurteilen, extreme Ausprägungen zu einem Rückgang der Zustimmung (vgl. ebd.: 193). Der Autor leitet aus den Ergebnissen eine Theorie zur Verlaufsentwicklung des Präferenzurteils ab, die sich an das Modell des Reaktionsverhaltens auf äußere Reize nach Wilhelm WUNDT (1874) anlehnt. Abbildung 3 zeigt den modellhaften Verlauf der Kurve.

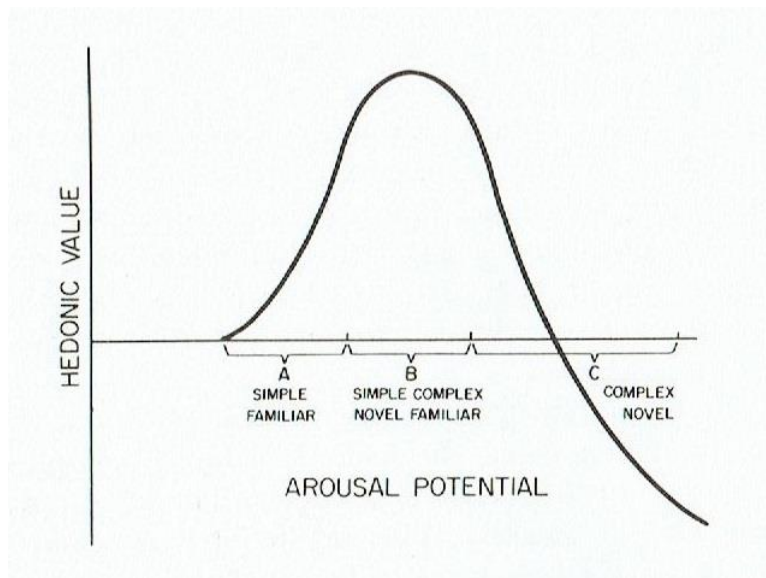


Abbildung 03: Effects of novelty and complexity on hedonic value interpreted in terms of the Wundt curve (BERLYNE 1971: 193)

BERLYNE definiert die x-Achse in seinem Modell als *arousal potential* (Anregungspotential) und die y-Achse als *hedonic value* (hedonistischer Wert). Das Rezeptionsverhalten auf äußere Stimuli ist in drei Phasen gegliedert (A, B, C): Zum Zeitpunkt der ersten Wahrnehmung entfaltet der Stimulus für den Rezipienten den höchsten Grad an Neuheit (*novelty*) und in gradueller Abhängigkeit der spezifischen Beschaffenheit des Objektes auch einen hohen Wert an Komplexität (*complexity*). Das *Anregungspotential* ist in dieser Phase am größten ausgeprägt (Phase C). Durch wiederholte Rezeption des Stimulus verringert sich der Grad der Neuheit und der Komplexität. Das Anregungspotential nimmt ab (x-Achse von rechts nach links zu lesen) und der Grad der positiven/lustvollen Bewertung steigt progressiv an. Im Ergebnis wird Komplexität mehr und mehr durch das

„Sich-Einstellen“ von Vertrautheit überlagert (Phase B). Nachdem der Grad an positiver/lustvoller Zustimmung gegenüber dem Stimulus sein Maximum erreicht hat, sinkt dieser mit weiter zunehmender Vertrautheit wieder ab. Der Stimulus wird als sehr vertraut wahrgenommen, das Anregungspotential sinkt kontinuierlich weiter ab (Phase A) (vgl. BERLYNE 1971: 193).

Einige Befunde der musikpsychologischen Forschung bestätigen den positiven Zusammenhang zwischen *Vertrautheit* und *Präferenzurteil*; andere Ergebnisse fallen indifferent aus: BERLYNE verweist auf eine frühe Studie von SKAIFE (1967), nach der eine wachsende Vertrautheit mit einem Musikbeispiel mit einem linearen Anstieg der Präferenzbewertung einherginge. HEYDUK (1975) konstatiert einen Entwicklungsverlauf im Sinne der umgekehrten U-Kurve (Wundt-Kurve). In der Versuchsreihe mit selbst komponierten Klavierstücken kommt der Autor zu dem Ergebnis, dass die Zustimmung zu den Musikbeispielen mit zunehmender Repetition stark ansteige und ab einer Rate von 16 Wiederholungen wieder absinke. Die Verlaufsentwicklung der WUNDT-Kurve für spezifische Präferenzurteile wird ebenso von HARGREAVES (1984) gestützt. Der Autor belegt in seiner Studie einen Zusammenhang zwischen den Variablen *Vertrautheit* und dem Präferenzurteil zu Musikbeispielen aus den Bereichen *easy listening* und *classical music*.

SHELLBERG (2006) weist in ihrer Untersuchung nach, dass eine intensive musikunterrichtliche Auseinandersetzung die Präferenzurteile von Grundschulern zu Musikbeispielen einer Opernarie positiv beeinflussen könne (vgl. ebd.: 71 ff.). WILKE (2012) kommt zu dem Ergebnis, dass die Bekanntheit eines Liedes dessen Präferenzurteil – im Vergleich zu einem Stellvertreterstück aus der gleichen Stilcategory – statistisch signifikant verbessere (vgl. ebd.: 119). FINNÄS (1989) stellt einen zusätzlichen Aspekt zur Diskussion: Präferenzurteile seien abhängig vom Ausgangsgrad der Komplexität eines Musikbeispiels. Demnach würden Effekte einer wachsenden Zustimmung durch wiederholtes Hören schneller erreicht, wenn das Referenzobjekt weniger komplex sei, während bei komplizierterer Musik eine vergleichsweise höhere Anzahl an Repetitionen erforderlich sei, um Steigerungseffekte im Präferenzurteil nachzuweisen. (vgl. ebd.: 13).

Die Ergebnisse der empirischen Forschung zeigen insgesamt, dass Komplexitätsreduktion und gleichzeitiger Vertrauenszugewinn als zwei Faktoren herausgestellt werden können, die sich zunächst positiv auf das musikalische Präferenzurteil auswirken; extreme Ausprägungen wie eine sehr hohe Anfangskomplexität oder eine übergroße Vertrautheit können das Präferenzurteil dagegen negativ beeinflussen.

#### **4.1.5 Zusammenhang zwischen dem Präferenzurteil und der Wahrnehmung als Stellvertreter eines Genres**

NORTH und HARGREAVES (1997) untersuchen in einer Studie, in welchem Ausmaß musikalische Präferenzurteile von den zugrunde liegenden Musikbeispielen selbst oder deren Zugehörigkeit zu bestimmten Musikstilen oder -genres beeinflusst werden (vgl. ebd.: 109): An den Testreihen nahmen  $N = 50$  Psychologiestudenten im Alter zwischen 18 bis

44 Jahren teil. Ihnen wurden 24 Musikbeispiele in Form eines klingenden Fragebogens präsentiert. Die 24 Beispiele bestanden aus Originalsongs der Beatles und stilistisch unterschiedlichen Bearbeitungen dieser Songs (Kategorien: *light orchestra*, *steel band*, *Karaoke* und *Jazz*). Die Teilnehmer bewerteten die 24 Musikexzerpte auf einer 11-stufigen Likert-Skala; separat wurden auch die Präferenzurteile zu den Stil kategorien (ohne konkretes Musikbeispiel) erhoben (vgl. ebd.: 112 ff.).

Mithilfe einer multiplen Regressionsanalyse und weiteren Korrelationsanalysen werteten die Autoren die Beziehungen zwischen den Präferenzurteilen für die Originalwerke, die bearbeiteten Musikbeispiele und die Stil kategorien aus. Die Korrelation zwischen den Präferenzurteilen für die bearbeiteten Beispiele und den Stil kategorien war stärker ausgeprägt als die Urteile für die bearbeiteten Beispiele und die Originalwerke. Das Ergebnis werten die Autoren als Indiz dafür, dass das Präferenzurteil stärker vom zugrunde liegenden Musikstil bzw. -genre als vom Musikbeispiel selbst abhängt (vgl. ebd. 112 ff.).

Diese Ergebnisse warfen bei NORTH und HARGREAVES die Frage auf, warum spezifische Musikstile von den Teilnehmern besser als andere bewertet werden und welche Stilmerkmale den Grad an Zustimmung determinieren könnten (vgl. ebd.: 116 f.). An einer Anschlussstudie nahmen  $N = 64$  Schüler und Studenten im Alter von 16 bis 22 Jahren teil. Die Probanden wurden in zwei Gruppen aufgeteilt: eine *liking*- und eine *familiarity*-Gruppe. Der klingende Fragebogen bestand aus 30 leicht unterscheidbaren Musikbeispielen, die eine große Bandbreite unterschiedlicher Musikstile repräsentierten und zum damaligen Zeitpunkt (1997) etablierter Teil der britischen Musikkultur waren. Die Versuchspersonen wurden instruiert, die präsentierten Musikbeispiele als Stellvertreter eines Musikstils und nicht als Einzelstücke zu bewerten. Während die erste Gruppe (*liking-group*) die 30 Beispiele auf einer 11-stufigen Likert-Skala beurteilte, sollten die Teilnehmer der zweiten Gruppe (*familiarity-group*) die Musikbeispiele auf einer analog konstruierten Likert-Skala hinsichtlich zweier weiterer Aspekte bewerten: Erstens dem Grad der persönlichen Vertrautheit mit dem Musikstil (*personal familiarity*); und zweitens dem Grad der Prävalenz<sup>10</sup> des Musikstils für die britische Musikkultur (*general cultural familiarity*) (vgl. ebd.: 118 f.).

Der Zusammenhang zwischen den Variablen *Grad der persönlichen Vertrautheit* und *Präferenzurteil* ist im Streudiagramm (Abbildung 4) dargestellt:

---

<sup>10</sup> Prävalenz (lat. *praevalere*: sehr stark sein) beschreibt in der Epidemiologie ein „Maß zur Beschreibung des Krankheitsgeschehens. Sie gibt die Anzahl der zu einem bestimmten Zeitpunkt [...] von einem gesundheitlichen Merkmal (z. B. einer Erkrankung, einem Risikofaktor) betroffenen Personen an“ (ZIEM 2015: 320). Im vorliegenden Untersuchungskontext beschreibt Prävalenz das Vorherrschen stilspezifischer Merkmale für eine Musikkultur.

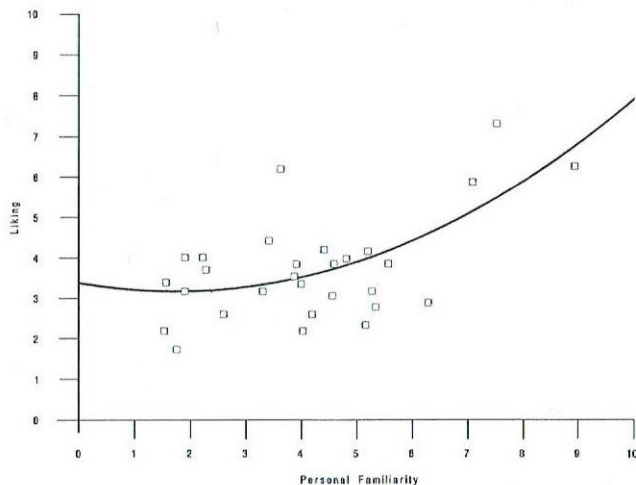


Abbildung 04: Relationship between Liking and Personal Familiarity Ratings for 30 musical styles (NORTH und HARGREAVES 1997: 120)

Die Kästchen zeigen die Positionen der mittleren Präferenzurteile sowie den mittleren Grad der Vertrautheit zu den 30 bewerteten Musikstilen. Mit steigender Vertrautheit nimmt das Präferenzurteil zu<sup>11</sup> (vgl. ebd.: 119). NORTH und HARGREAVES sehen im Ergebnis eine Kernthese der Präferenz-Rückkopplungshypothese gestützt:

*„Although statistically better fitted to a quadratic function however, perhaps the most salient feature of this relationship is that liking for the musical styles generally increased with their personal familiarity, with the most liked styles receiving the highest personal familiarity ratings, and the least liked styles receiving the lowest personal familiarity ratings. As such, this provides some tentative evidence in support of the prediction of the preference-feedback hypothesis regarding voluntary (Class A) exposure.“*  
(ebd.: 120-121).

Die Befunde legen nahe, bei der Interpretation von Präferenzurteilen das Kriterium der Stilrepräsentativität stärker zu berücksichtigen. Die Abhängigkeit des Präferenzurteils von der zugrunde liegenden Stilistik dürfte insbesondere durch die Funktionalisierung von Musikpräferenzen als Ausdruck von „sozialer Gruppenzugehörigkeit bzw. -abgrenzung“ (BUSCH et al. 2014: 138) und der Konstruktion von Geschlechtsidentitäten (WILKE 2012) erklärt werden.

<sup>11</sup> Der Zusammenhang wird mit der linearen Funktion  $f(x) = 3,38 - 0,25x + 0,07x^2$  angegeben (vgl. NORTH und HARGREAVES 1997: 119).

## 4.2 Soziale und demografische Einflussfaktoren

### 4.2.1 Musikpräferenzen als Ausdruck von Gruppenverhalten

Sozialpsychologische Ansätze für die Erklärung musikalischer Präferenzen beruhen auf Theorien, die menschliches Verhalten als Ausdruck von Gruppenzugehörigkeits- bzw. Abgrenzungsprozessen deuten. Ein Ansatz aus dieser Disziplin ist die in den 1970er Jahren von Henri TAJFEL und John C. TURNER entwickelte und im Rahmen der *minimal-group*-Experimente evaluierte Theorie der sozialen Identität (*social identity theory*). Demzufolge ordnen sich Individuen spezifischen sozialen Gruppen (*ingroups*) zu, während sie sich gleichzeitig von anderen Gruppen (*outgroups*) abgrenzen. Die Distinktion zu Personen der außenstehenden Gruppen bildet der Theorie zufolge die Basis der eigenen Identitätskonstruktion (vgl. z. B. TAJFEL 1970; TAJFEL und TURNER 1986).

In einer Untersuchung von TARRANT, NORTH und HARGREAVES (2004) zeigte sich ein Zusammenhang zwischen Gruppennormen und Musikpräferenzen. Probanden mit ähnlichen sozialen Einstellungsmustern präferierten nicht nur überdurchschnittlich häufig die gleiche Musik, sie zeigten auch ein signifikantes Abgrenzungsverhalten gegenüber Teilnehmern mit anderen musikalischen Präferenzen. Die Autoren sehen im Ergebnis eine Bestätigung des sogenannten „Schwarzen-Schaf-Effekts“. Der Effekt geht auf den belgischen Psychologen José MARQUES (1988) zurück und beschreibt die tendenziell negative, missbilligende Einstellung von Individuen einer Gruppe gegenüber Individuen, die nicht als Teil der eigenen sozialen Gruppe wahrgenommen werden.

### 4.2.2 Funktionen von Musik im Jugendalter

Die Entwicklungsphasen der Reifung und der Pubertät werden als eine Zeit beschrieben, in der soziale Faktoren einen besonders starken Einfluss auf die Ausbildung von Musikpräferenzen und längerfristigem Musikgeschmack ausüben (z. B. FINNÄS 1989; GEMBRIS 2005; WILKE 2012). Dieser Einfluss beginnt oft schon im Alter von acht oder neun Jahren (vgl. GEMBRIS 2005: 294). Das Musikhören nimmt in dieser Phase einen immer größer werdenden Teil der Freizeitbeschäftigung ein. Das Wissen um Interpreten, Stars und Bands wächst; nicht selten etabliert sich ein spezifisches Fanverhalten. Kinder/Teenager lösen sich zunehmend vom Musikgeschmack ihrer Eltern, Lehrer und anderer Erwachsener. Gleichzeitig steigt die Orientierung an den musikalischen Vorlieben und Abneigungen der Gleichaltrigen sowie an den dominierenden – zumeist popkulturellen – Trends und Moden (vgl. ebd.). Die aktive Zuwendung zu bestimmten Musikgruppen, Idolen und Stars hilft den Jugendlichen bei der Identitätsbildung und definiert die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, deren Lebensstil, Weltanschauung und Wertesystem (vgl. CHRISTENSON und ROBERTS 1998; WILKE 2012). Dieter BAACKE beschreibt die Funktion von Musik im Leben von Jugendlichen als „Erkennungszeichen für bestimmte Jugendkulturen, die sich durch bestimmte Musikpräferenzen von anderen abgrenzen“ (BAACKE 2002: 232).

Musiker-Images beeinflussen die „Wahrnehmung und Bewertung“ (COHRDES, LEHMANN und KOPIEZ 2012: 90) von Musik. Sie begünstigen die Präferenzurteile, wenn die Images konform zu den Gruppennormen ausgeprägt sind und als Bestandteil der eigenen sozialen Identität wahrgenommen werden. Unkonventionelle Image-Merkmale ermöglichen ein „optimales Maß an Distinktheit“ (ebd.: 90) und begünstigen das Urteil von Musik innerhalb des präferierten Stilkontinuums (vgl. ebd.).

DOLLASE (1997) konzipiert auf Grundlage mehrerer empirischer Studien ein Modell der Entwicklung von Musikpräferenzen im Jugendalter, welches sich in drei Phasen gliedert: die Anstiegsphase, die Plateauphase und die Abschwungphase. In diesen Phasen werden Veränderungsprozesse skizziert, die sich auf der Ebene des Rezeptions- und Sozialverhaltens sowie der Hörweisen und Interessen der Kinder und Jugendlichen vollziehen.

In der Anstiegsphase (10 bis ca. 13 Jahre) steigt das Musikinteresse insbesondere an Pop-Rock-Musik bei gleichzeitiger Abnahme des Klassik-Interesses an. Die musikalische Offenheit nimmt ab; gleichzeitig kommt es zu kurzen und heftigen Wechseln in den Präferenzen. Das allgemein ansteigende Musikinteresse drücke sich u. a. im Anstieg der Dauer des Musikhörens aus. Auf psychologischer Ebene setze eine starke Emotionalisierung des Musikerlebens ein, die sich z. B. auch in spontanen Bewegungen zur Musik äußere. Im Bereich der sozialen Veränderungsprozesse orientieren sich die Kinder stärker an Gleichaltrigen und Peers, während der Einfluss von Eltern und Schule sinkt (vgl. ebd.: 357 ff.).

Im Alter von ca. 13/14 Jahren setzt die Plateauphase ein; diese dauert ca. bis zum 25. Lebensjahr an. Die Plateauphase ist u. a. geprägt von einer sozialen und kognitiven Überformung des Musikkonsums. Musik wird stärker funktionalisiert und in den Lebensalltag integriert. Die Heranwachsenden schließen sich häufig Jugendkulturen an, aus denen sich individuelle Interessenprofile und Präferenzen entwickeln. In dieser Phase sinkt, nach einem Kulminationspunkt, der Einfluss der Gleichaltrigen auf die Musikpräferenzen. Der Konformitätsdruck zu den Peers schwächt sich sukzessive wieder ab (vgl. ebd.: 359 f.).

Die Abschwungphase (ab ca. 25 Jahren) ist von einer starken Abnahme des Musikinteresses geprägt, gleichzeitig werden andere (berufliche, familiäre) Interessen stärker wahrgenommen. Die Dauer des Musikhörens reduziere sich; der allgemeine Stellenwert von Musik sinke. Das emotionale Engagement in Musik schwäche sich ab und Musik werde weniger funktionalisiert (vgl. ebd.: 360 f.).

WILKE (2012) zeigt in ihrer Studie über Musikpräferenzen im Grundschulalter, dass die bei DOLLASE (1997) beschriebene Anstiegsphase bereits weit vor dem 10. Lebensjahr einsetzt. Danach haben Kinder bereits im Grundschulalter ein Repertoire an Lieblingsliedern, über die sie „Sozialisations- und Identitätsbildungsprozesse“ (WILKE 2012: 164) aushandelten. Wilke verweist auf die Funktionalisierung von Musikpräferenzen bei Die-

ter BAACKE als „Abgrenzung von anderen Jugendkulturen“ und „Grenzziehung gegenüber Erwachsenen, die Popmusik ablehnen“ (BAACKE 2002: 232, zit. nach WILKE 2012: 165). Diese Abgrenzungsriten manifestieren sich bei Jungen im Grundschulalter durch die Vorliebe für Gangsta-Rap (vgl. WILKE 2012: 165). Jungen setzten sich dadurch einerseits über elterliche Verbote und Vorbehalte hinweg und grenzten sich andererseits gegenüber Mädchen ab (vgl. ebd.: 166 f.). Musikpräferenzen seien deshalb nicht ausschließlich als „Ausdruck persönlichen Gefallens oder Genusses“ (ebd.: 174) zu werten, sondern sie fungierten auch als „Etikett oder Ausweis“ (ebd.) und erfüllten im Rahmen sozialer Gruppenprozesse eine wichtige „Distinktionsfunktion“ (ebd.). Nach WILKE müsse bei der Interpretation von Musikpräferenzen deshalb „differenziert werden zwischen der Musik, die zur Darstellung nach außen *vorgezogen* wird und die eine symbolische Zeichenfunktion besitzt, und der persönlichen, privaten Lieblingsmusik, die drinnen, im Kinderzimmer oder dem sprichwörtlichen ‚stillen Kämmerlein‘ zur Bedürfnisbefriedigung genutzt [wird]“ (ebd.: 175, Hervorhebung im Original).

Besonders stark werden Musikpräferenzen in der Gruppe der Mädchen funktionalisiert. Sie sind sehr eng mit dem kindlichen Fanverhalten verknüpft. So konstatiert WILKE:

*„Hier ist die Interpretation naheliegend, dass die Lieblingsstars für die Mädchen als Projektionsfläche dienen. Der Wunsch nach eigener sexueller Weiblichkeit, Attraktivität wird über mediale Vorbilder ausgelebt, die damit als Identifikationsfiguren fungieren. [...] Die Musik tritt hinter ihren Interpreten zurück, das Präferenzurteil gilt hier dem Star – nicht primär seiner Musik.“ (WILKE 2012: 181-182).*

### **4.2.3 Verbale und klingende Präferenzen**

Die Abhängigkeit der Musikpräferenzen von sozialen Faktoren bildet sich auch in den Ergebnissen methodisch unterschiedlicher Messungen ab. Es wird unterschieden zwischen *verbalen* und *klingenden* Präferenzen. Die verbale Präferenz wird in der Regel durch das schriftliche Dokumentieren der musikalischen Vorlieben mithilfe von Fragebögen und darin enthaltenen Items und/oder offenen Fragen erhoben. Die Messung klingender Präferenzen erfolgt durch das Bewerten von abgespielten Hörbeispielen, meist in Form von Rating-Skalen, seltener auch als Hörzeitmessungen. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass sich die Ergebnisse von verbalen und klingenden Präferenzen signifikant unterscheiden können und verbale Präferenzen stärker als Ausdruck der sozialen Musikpräferenzen interpretiert werden, während klingende Präferenzen die persönlichen, nicht sozial beeinflussten Vorlieben widerspiegeln (vgl. MÜLLER 2000: 89).

SAKAI (2014) führt das unterschiedliche Präferenzverhalten auf die Ergebnisse unterschiedlicher Identitätsbildungsprozesse zurück und differenziert zwischen der „persönliche[n] musikalische[n] Identität“ (ebd.: 38) und der „soziale[n] musikalische[n] Identität“ (ebd.). In der Entwicklung von Heranwachsenden entstehe ein „Spannungsfeld zwischen



individuellen und kollektiven (sozialen) Musikpräferenzen“ (ebd.), welche die Ausprägung „musikbezogener Entwicklungen“ (ebd.) determiniere.

Nach HARGREAVES, NORTH und TARRANT (2006) könne das Fehlen bzw. die noch nicht vollständige Ausprägung von Gruppennormen und Gruppenverhalten im frühen Kindesalter außerdem eine Erklärung für die Existenz einer altersabhängigen präferenzbasierten Offenohrigkeit sein (vgl. ebd.: 149).

#### 4.2.4 Geschlechtsspezifische Disparitäten

Angesichts umfassender Sozialisations- und Lernprozesse im Kindes- und Jugendalter ist anzunehmen, dass auch die Ausprägung musikbezogener Präferenzen geschlechtsabhängigen Mustern folgt. GEMBRIS (2005) verweist in seinem Überblick zum Forschungsstand über Musikpräferenzen darauf hin, dass der überwiegende Teil der Untersuchungen diesen Befund stützt (vgl. ebd.: 316).<sup>12</sup> Diese Untersuchungen belegen, dass Jungen eine größere Vorliebe für ‚härtere‘ Genres und Stile entwickeln (z. B. *Rock, Heavy Metal, Techno, Hip Hop*), während Mädchen eher ‚weichere‘ und auch ernstere Musik bevorzugen (*Pop, Love-Songs, Klassik, Oldies*). Mädchen pflegen insgesamt auch ein breiteres Spektrum musikalischer Vorlieben. Die Geschlechterunterschiede manifestieren sich am stärksten in der Phase der Pubertät, im Alter davor und danach sind sie geringer ausgeprägt (vgl. ebd.: 316 ff.). Bezogen auf die „Hart-weich-Polarisation“ der geschlechtsspezifischen Musikpräferenzen konstatiert WILKE (2012) einen „hoch signifikante[n] Zusammenhang zwischen Geschlecht und Musikpräferenz“ (ebd.: 95), der sich empirisch darin ausdrücke, dass Rapper und *Rap*-Musik in hohem Maße von Jungen, und *Kinder-Dancefloor, Barbie-* und *Teenie-Musik* eher von Mädchen bevorzugt werden (vgl. ebd.).

Nicht alle Studien sind jedoch in ihren Ergebnissen konsistent. BEHNE (1999) verweist auf differente Befunde im Rahmen einer Längsschnittstudie mit 12- bis 13-jährigen Jugendlichen: Innerhalb eines Zeitraumes von zwei bis drei Jahren nahmen die Zustimmungswerte der Jungen für das Genre *Hard Rock* ab, während die Mädchen diese Musik positiver bewerteten. Gegenläufige Entwicklungen zeigten sich auch in den Bereichen *Heavy Metal* und *Soft Rock* (vgl. ebd.: 95 ff.). In den Replikationsstudien zu GEMBRIS und SCHELLBERG (2003), durchgeführt von KOPIEZ und LEHMANN (2008), konnten keine bedeutsamen geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt werden.

---

<sup>12</sup> Im Folgenden werden in chronologischer Reihenfolge einige Literaturverweise auf Studien genannt, die den Befund geschlechtsspezifischer Unterschiede in den musikalischen Präferenzen von Kindern und Jugendlichen grundsätzlich stützen: CHRISTENSON und ROBERTS (1998), GEMBRIS und SCHELLBERG (2003; 2007), SCHELLBERG und GEMBRIS (2004), SAKAI (2011), LOUVEN (2011), WILKE (2012).

#### 4.2.5 Zuwanderungsspezifische Disparitäten

Der Anteil der Menschen mit einem Migrationshintergrund steigt in den meisten europäischen und westlichen Gesellschaften kontinuierlich an. Dabei ist die Tendenz festzuhalten, dass der Anteil dieser Menschen in den jüngeren Altersgruppen weitaus größer ausgeprägt ist als in den mittleren und älteren Altersgruppen. So beträgt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in der Gruppe der 0- bis 5-Jährigen bundesweit 34,48 Prozent (ebd.).<sup>13</sup> Ferner manifestiert sich ein regionales Gefälle in der Ausprägung der Migrationsanteile: In urbanen Räumen ist die Dichte größer als in ländlichen Regionen. Auch innerhalb der Städte zeigt sich in den unterschiedlichen Stadtteilen ein differenziertes Bild, mit sehr niedrigen bis sehr hohen Migrantenteilen an der Gesamtbevölkerung.

Es ist inzwischen durch einige Untersuchungen gut dokumentiert, dass sich diese ethnisch-kulturellen Transformationsprozesse auch in der Entwicklung von Präferenzen und im Musikgeschmack bei Kindern und Jugendlichen niederschlagen. Winfried SAKAI untersuchte in seiner Dissertation die Frage, ob Kinder mit einem türkischen Migrationshintergrund basierend auf dem migrationstheoretischen Modell des Transnationalismus nach PRIES (2008) „geografisch-musikkulturelle Orientierungen“ (SAKAI 2011: 178) ausbilden, die sich auch in spezifischen Musikpräferenzen widerspiegeln. SAKAI kommt zu dem Ergebnis, dass sich Kinder von türkischen Herkunftsfamilien am Ende ihrer Grundschulzeit stärker an traditioneller türkischer Musik und Popmusik mit orientalischen Einflüssen orientieren als Gleichaltrige ohne Einwanderungshintergrund. SAKAIS Ausgangshypothese zu einem Einfluss von Migration auf die Entwicklung musikalischer Präferenzen konnte durch die Untersuchungsergebnisse gestützt werden, ebenso wie sich Zusammenhänge zwischen den Variablen *Geschlecht* und *sozioökonomischer Status* erwiesen (vgl. SAKAI 2012: 241 ff.).

WILKE (2012) weist in ihrer empirischen Studie über Musikpräferenzen von Kindern in der Grundschule mit Teilnehmern aus 21 hessischen Grundschulen in ländlichen und urbanen Räumen nach, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen Migrationsstatus und Musikpräferenzen besteht. *Rap*-Musik und ihre Vertreter werden überproportional von Migranten bevorzugt, während Schüler ohne Migrationshintergrund die Stilbereiche *Teenies* und *Heavy Metal* präferieren (vgl. ebd.: 2012: 96). In welchem Ausmaß Musikpräferenzen genuin durch den Migrationshintergrund determiniert sind, kann aus den Befunden hingegen nicht umfassend beantwortet werden. WILKE stellte die Hypothese auf, dass Migranten in urbanen Räumen häufig spezifischen Milieus angehörten, in denen bestimmte Musik von Kindern und Jugendlichen bevorzugt werde:

---

<sup>13</sup> Vgl. umfassend: STATISTISCHES BUNDESAMT (2015): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2014, korrigiert am 30. Januar 2017, Wiesbaden.

*„[...] die Rap-Fans sind häufig Jungen, sie weisen häufig einen Migrationshintergrund auf, die überwiegende Mehrheit von ihnen lebt in (innen)städtischen Gebieten. Für die [...] untersuchten Rap-Fans der Innenstadtsschule gilt zudem, dass ein Großteil von ihnen aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien stammt. Das Datenmaterial legt nahe, davon auszugehen, dass Rap-Fans einem bestimmten sozialen Milieu angehören.“ (WILKE 2012: 118-119).*

Der Hypothese folgend beeinflusst nicht ursächlich der Migrationshintergrund die Ausbildung von Musikpräferenzen, sondern die mit dem Migrationshintergrund verbundene Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen und ökonomischen Gruppen sowie städtischen Milieus. Die Bevorzugung von *Rap*-Musik müsse sich folgerichtig auch bei Kindern ohne Migrationshintergrund zeigen, die in städtischen Migranten-Milieus aufwachsen. Die Stichproben der WILKE-Studie waren allerdings zu klein, um mögliche dahin gehende Beobachtungen statistisch zu evaluieren (vgl. ebd.: 118 f.).

## 5 Neue theoretische Ansätze zur Erforschung von Offenohrigkeit

Die bisherigen Ausführungen haben im Wesentlichen den Forschungsstand über die Ausprägung und den Verlauf von Musikpräferenzen im Kindes- und Jugendalter sowie deren vielfältige Einflussfaktoren beleuchtet. Neben diesen empirischen Studien sind auf der Ebene der theoretischen Konzeptionierung in der jüngeren Vergangenheit zahlreiche Arbeiten und Aufsätze – insbesondere in der deutschsprachigen Literatur – zum Thema Offenohrigkeit erschienen.<sup>14</sup> Ausgangspunkt der neuen Ansätze ist die kritische Diskussion über das bisherige Verständnis von Offenohrigkeit, deren Operationalisierung sowie die Validität und Interpretation bisheriger Forschungsergebnisse.

### 5.1 Kritische Diskussion zu HARGREAVES` Konzept einer präferenzbasierten Offenohrigkeit

Es wurde bereits dargelegt, wie der eher beiläufig in den wissenschaftlichen Diskurs eingebrachte Begriff der Offenohrigkeit das empirische und theoretische Forschungsinteresse innerhalb der Musikpsychologie entfacht hat. Die hohe Faszination und Popularität des Begriffes wurde seither begleitet von kritischen Diskussionen, die sich u. a. gegen die Konzeptionsschwäche sowie gegen die normativen Implikationen des Begriffes und daraus abgeleitete musikpädagogische Schlussfolgerungen richten.

Die Kritik an der Konzeptionsschwäche zeigt sich nach AUHAGEN, BULLERJAHN und VON GEORGI (2014) zunächst im Fehlen einer konsistenten Definition und einer daraus ableitbaren Operationalisierung:

*„So ist eine eindeutige Operationalisierung anhand der Definition von David Hargreaves aus empirischer Sicht streng genommen nicht möglich: Nicht nur die Transformation des theoretischen Begriffs in eine messbare Variable, sondern auch die gefundenen Effekte lassen eine Fülle unterschiedlicher Möglichkeiten der Interpretation zu, da Entwicklungs-, Veränderungs- und Normorientierungsprozesse zu gleichen Anteilen im Konzept der Offenohrigkeit verankert sind.“ (AUHAGEN, BULLERJAHN, VON GEORGI 2014: 9).*

Die Autoren schlussfolgern, dass aufgrund dieser „Operationalisierungs- und Interpretationsproblematik“ (ebd.: 10) eine Auseinandersetzung mit „einzelne[n] Kernvariablen der Präferenzentwicklung als empirisch-theoretisch gewinnbringender angesehen werden [können]“ (ebd.: 9) als eine allgemeinere Beschäftigung mit dem Konzept Offenohrigkeit. Dagegen ermögliche gerade „die Tatsache der sehr unscharfen Definition“ (ebd.), sich

---

<sup>14</sup> Das 24. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie unter dem Titel „Offenohrigkeit – ein Postulat im Fokus“ (AUHAGEN, BULLERJAHN, VON GEORGI 2014) enthält insgesamt acht Aufsätze renommierter deutschsprachiger Musikpsychologen und Präferenzforscher.

mit „unterschiedlichen theoretischen Orientierungen und methodischen Zugangswegen dem Gegenstand nähern zu können“ (ebd.). Die in der jüngeren Vergangenheit entwickelte Fülle an neuen theoretischen und methodischen, zum Teil kreativ-experimentellen Zugängen zur Erforschung von Offenohrigkeit bestätigen exakt das von AUHAGEN, BULLERJAHN und VON GEORGI herausgestellte Potential.

SAKAI (2014) zeigt in seiner Kritik am Begriff der Offenohrigkeit, dass das dahinterliegende Konzept durch seine in der Literatur sehr lange aufrechterhaltenen normativen Deutungen (z. B. HARGREAVES 1982; SCHELLBERG und GEMBRIS 2003, 2007, GEMBRIS und SCHELLBERG 2007; LOUVEN 2011; HARGREAVES et al. 2012) in der Konsequenz auf eine „musikkulturelle Indoktrination“ (ebd.: 25) hinauslaufe. Bereits mit dem Begriff werde diese normative Konnotation transportiert:

*„Der mit dem Begriff „Offenohrigkeit“ transportierte Begriff „Offenheit“ scheint in verschiedenen Beiträgen eher auf eine gesellschaftlich allgemeine und diffuse Vorstellung von Offenheit im Sinne einer grundsätzlich erstrebenswerten und beliebig zu erhöhenden Haltung zu verweisen als auf ein wissenschaftliches Konzept. Dabei kann Offenheit gegenüber anderen Positionen durchaus verstanden werden als eine Haltung, die für Prozesse friedvoller demokratischer Vergesellschaftung zweckdienlich ist. Wenig plausibel scheint es dennoch, Offenheit als ein absolutes Ziel menschlicher Entwicklung zu verstehen.“ (SAKAI 2014: 18).*

Daran anknüpfend argumentiert SAKAI, dass im Konzept musikpädagogische Implikationen enthalten seien, die darauf hinwirken könnten, „die Persönlichkeit von Staatsbürgern in der Allgemeinbildenden Schule zu verändern“ (ebd.: 26). Die Erziehung zur „mündigen und selbstbestimmten Teilhabe“ (ebd.) sei dadurch gefährdet, und dieser „ethisch begründete Einwand“ (ebd.) betreffe alle Versuche, musikspezifische Vorlieben zu beeinflussen, einschließlich solcher Forschungsdesigns, welche die Einflüsse spezieller musikunterrichtlicher Methoden auf die Offenohrigkeit untersuchen (vgl. ebd.). SAKAI stellt vor dem Hintergrund der normativen Belastung des Begriffes und der Interpretation der bisherigen empirischen Forschungsarbeiten die These auf, dass ein Verschwinden der Offenohrigkeit nicht erwiesen sei (vgl. ebd.: 40). Er plädiert für eine getrennte Untersuchung von „Musikpräferenzen“ (ebd.) und „förderungswürdigen musikalischen Fähigkeiten“ (ebd.).

## 5.2 LOUVENS Konzept einer toleranzbasierten Offenohrigkeit

LOUVEN (2014) sieht aufgrund der „konzeptionellen und methodischen Inkonsistenzen“ (ebd.: 45) die „Validität bisheriger Ergebnisse“ (ebd.) der Offenohrigkeitsforschung infrage gestellt<sup>15</sup> und entwickelt auf der Basis einer umfassenden semantischen Wortfeldanalyse eine neue Definition des Begriffes sowie eine daraus abgeleitete Operationalisierung in Form des Osnabrücker Offenohrigkeits-Indexes. LOUVEN positioniert sich mit diesem neuen Ansatz in Teilen auch gegen frühere Interpretationen seiner eigenen Forschungsergebnisse (z. B. LOUVEN 2011) und plädiert für einen grundlegenden Paradigmenwechsel in der theoretischen und empirischen Erforschung von Offenohrigkeit (vgl. LOUVEN 2014: 45). Der Autor verweist zunächst auf die sehr lange in der Literatur aufrechterhaltene Deutung von Offenohrigkeit als Disposition, die sich in einer Zustimmung zu einem möglichst breiten Musikspektrum ausdrücke. Diese Gleichsetzung von breiten Musikpräferenzen und Offenohrigkeit zeige sich bereits konzeptionell in den Arbeiten von LEBLANC und seinen Kollegen, die synonym zum Begriff Offenohrigkeit den Begriff „listener tolerance“ einführen (LEBLANC et al. 1996: 50; vgl. nach LOUVEN 2014: 47 f.). Mit der semantisch kaum vertretbaren Deutung von „Hörtoleranz“ als Zustimmung zu möglichst vielen musikalischen Stil Kategorien initiiert LEBLANC ein Konzept und eine dazugehörige Operationalisierung, die sich eng an die erprobten Methoden zur Messung musikalischer Präferenzen anlehnt. Diese Verbindung von Konzept und Methode ist nach LOUVEN jedoch „inkompatibel“ (LOUVEN 2014: 47) und ziehe „keine validen Ergebnisse nach sich“ (ebd.).

LOUVEN verweist auf weitere in der Literatur synonym verwendete Begriffe und Relationen zum HARGREAVES`schen Begriff der Offenohrigkeit (Abbildung 5) und entwickelt aus deren semantischer Analyse eine konsistente Begriffsklärung, die zuvor bestehende konzeptionelle und methodische Inkompatibilitäten beseitigt.

---

<sup>15</sup> Diese Feststellung bezieht sich bei LOUVEN ausschließlich auf die Deutungen der empirischen Befunde hinsichtlich der HARGREAVES`schen Offenohrigkeitshypothese, jedoch nicht auf die Ergebnisse zu altersabhängigen Musikpräferenzen (vgl. LOUVEN 2014: 52 f.).

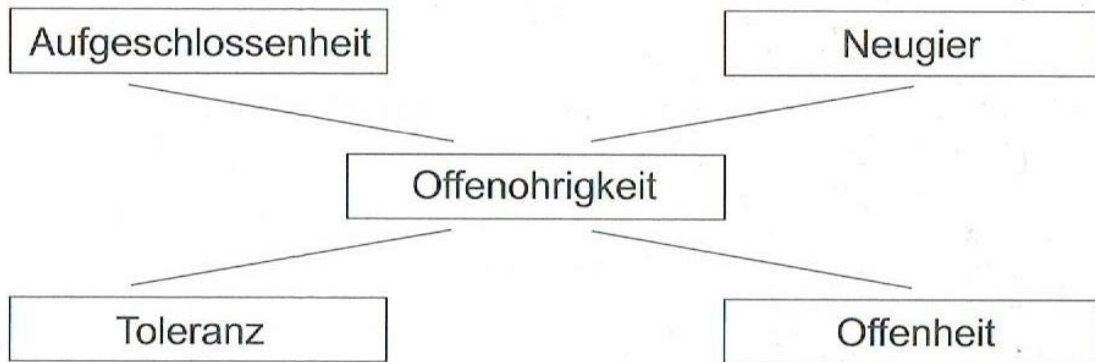


Abbildung 05: Synonyme Relationen des Begriffs „Offenohrigkeit“ (LOUVEN 2014: 49)

Die vier in der Literatur verwendeten Umschreibungsbegriffe *Aufgeschlossenheit*, *Neugier*, *Toleranz* und *Offenheit* ergeben ein „paradigmatisches semantisches Feld“ (ebd.: 48) und stehen in einer „partiellen oder absoluten Synonymierelation“ (ebd.) zueinander.

Als zentrale Komponente für eine neue terminologisch und methodisch kompatible Definition von Offenohrigkeit stellt LOUVEN das Konzept der Toleranz heraus. Der Autor verweist in diesem Kontext auf eine theoretische Abhandlung des Politologen und Philosophen Rainer FORST (2003). Dieser gliedert den Toleranz-Begriff in sechs Konzeptbestandteile: „1. Kontext der Toleranz; 2. Ablehnungs-Komponente; 3. Akzeptanz-Komponente; 4. Grenzen der Toleranz; 5. Freiwilligkeit der Toleranz; 6. Toleranz als Praxis und Haltung“ (FORST 2003, zit. nach LOUVEN 2014: 48). LOUVEN hebt besonders die bei FORST ausgeführten Darlegungen des Zusammenwirkens von Ablehnungs- und Akzeptanz-Komponenten hervor, die in der Offenohrigkeitsforschung bislang noch keine Berücksichtigung gefunden haben. Zwei Aussagen verdeutlichen die Bedeutung der Komponenten *Ablehnung* und *Akzeptanz* in FORSTS Toleranz-Konzept:

*„Von größter Bedeutung für den Begriff der Toleranz ist es, dass die tolerierten Überzeugungen oder Praktiken in einem normativ gehaltvollem Sinne als falsch angesehen bzw. als schlecht verurteilt werden; [...] Ohne diese Komponente würde man nicht von Toleranz sprechen, sondern entweder von Indifferenz (dem Fehlen einer positiven oder negativen Bewertung) oder von Bejahung (dem Vorliegen einer allein positiven Bewertung). Diese beiden Einstellungen werden zwar häufig mit Toleranz verwechselt, doch sie sind in Wahrheit mit Toleranz unverträglich.“ (FORST 2003: 32, zit. nach LOUVEN 2014: 49);*

*„Die tolerierten Überzeugungen oder Praktiken [werden] zwar als falsch oder schlecht verurteilt [...], doch nicht in einem solchen Maße, dass nicht andere, positive Gründe für ihre Tolerierung sprechen. Wichtig ist dabei, dass die positiven Gründe die negativen Gründe nicht aufheben dürfen, sondern [...] übertrumpfen, die Ablehnung dabei aber bestehen lassen.“ (FORST 2003: 34, zit. nach LOUVEN 2014: 49).*

LOUVEN überträgt diese Überlegungen auf die Ebene der musikpsychologisch-theoretischen Offenohrigkeitsdiskussion und leitet daraus folgende Schlussfolgerung für eine neuartige Konzeption ab:

*„Die Überlegungen zum Toleranzbegriff zeigen, dass musikalische Toleranz dadurch gekennzeichnet ist, dass die tolerierte Musik zwar grundsätzlich abgelehnt wird, man ihr aber trotzdem offen und konstruktiv begegnet. Damit erweist es sich als konzeptionell widersinnig, musikalische Toleranz durch die Zustimmung zu fremdartiger Musik messen zu wollen! Dieser präferenzbasierte methodische Ansatz der bisherigen Offenohrigkeitsforschung beruht vielmehr genau auf der von Forst angesprochenen Verwechslung von Toleranz und Bejahung!“ (LOUVEN 2014: 49).*

Und weiter:

*„Zusammengenommen liegt der Kern des Offenohrigkeitskonzepts demnach darin, wie jemand auf ungewohnte, neue oder fremde Musik reagiert, die er eigentlich zunächst ablehnt: Ist die Reaktion eher Abwehr und Vermeidung oder offene, neugierige, interessante Auseinandersetzung?“ (LOUVEN 2014: 51).*

Erstmals vorgestellt wird die neue, toleranzbasierte Definition von Offenohrigkeit bei LOUVEN und RITTER (2012):

*„Offenohrigkeit bezeichnet die Bereitschaft, sich mit einer ungewohnten, neuen oder fremdartigen Musik auch dann zu beschäftigen, wenn diese nicht unmittelbar gefällt.“ (ebd.: 279).*

Die Autoren entwickeln aus dieser Definition eine Operationalisierung, die darauf beruht, die freiwilligen Hördauern und die Präferenzurteile zu Musikbeispielen in ein definiertes Verhältnis zueinander zu setzen. Eine von den Autoren entwickelte Software (OPENEAR) misst dazu in zwei separaten Durchgängen zunächst die freiwilligen Hördauern und anschließend die Präferenzurteile zu den Musikbeispielen, die in beiden Durchgängen in randomisierter Folge abgespielt werden. Der Osnabrücker Offenohrigkeits-Index (OOI) bildet sich aus dem Quotienten der durchschnittlichen freiwilligen Hördauern der negativ bis neutral bewerteten Beispiele und dem Gesamtdurchschnitt aller freiwilligen Hördauern. Der ermittelte Wert gibt an, wie groß die Bereitschaft einer Versuchsperson ist, sich offen und neugierig mit Musik auseinanderzusetzen, die nicht unmittelbar gefällt. Je höher der numerische Wert, umso offener ist die Person (vgl. LOUVEN 2014: 52). Die Berechnungsformel des Osnabrücker Offenohrigkeits-Indexes lautet wie folgt:

$$OOI = \frac{\tau_n}{\tau} = \frac{\frac{1}{N_n} \sum t_n}{\frac{1}{N} \sum t}$$



In einer Pilot- und drei darauffolgenden Anschlussstudien untersuchten LOUVEN und RITTER (2012) erstmals den toleranzbasierten Ansatz der Offenohrigkeit.<sup>16</sup> Die Zusammensetzung der Stichprobe aus der Hauptuntersuchung umfasste  $N = 460$  Probanden, darunter 42 Grundschul Kinder im Alter von 9 bis 11 Jahren, 343 Schüler zweier Gymnasien (mit und ohne Musikspezialisierung) sowie 75 Musik- und Nicht-Musikstudierende der Universität Osnabrück. Neben dem Faktor Lebensalter unterschieden sich die Teilnehmer zum Teil erheblich in ihren musikalischen Kompetenzniveaus und in ihrem musikalischen Aktivitätsgrad (vgl. LOUVEN 2014: 53).

Der Osnabrücker Offenohrigkeits-Index schwankt nach den Ergebnissen der Hauptuntersuchung im Altersverlauf zwischen Werten von  $OOI = 0,6$  und  $OOI = 0,8$  und kann als relativ konstant beschrieben werden (Abbildung 6). Eine Korrelation zwischen dem  $OOI$  und der Variable *Alter* kann nicht bestätigt werden ( $r = -0,014$ ,  $p = 0,732$ ). Der mittlere Wert in der Gesamtstichprobe liegt bei  $OOI = 0,72$  ( $SD = 0,227$ ) (vgl. ebd.: 54 f.). LOUVEN interpretiert die Ergebnisse aufgrund der Zusammensetzung der Teilnehmergruppen und des Querschnittsdesigns zurückhaltend:

*„Zwar kann auf Basis der verwendeten gepoolten Daten die Ausgangsthese einer mit dem Alter abnehmenden Offenohrigkeit nicht valide widerlegt werden, doch bestätigt sie sich eben auch nicht: Ältere Kinder und Erwachsene sind in den beobachteten Gruppen im Durchschnitt nicht weniger musikalisch tolerant, neugierig und aufgeschlossen als jüngere Kinder, selbst wenn bei ihnen bereits dezidiertere Musikpräferenzen beobachtet werden können.“ (LOUVEN 2014: 54 f.).*

Das *musikalische Kompetenzniveau* der Teilnehmer (z. B. Grundschul Kinder mit Avantgarde-Workshop, Musik-Gymnasiasten oder Musikstudierende) hat ebenfalls keinen signifikanten Einfluss auf die Ausprägung toleranzbasierter Offenohrigkeit. Die Variable *Geschlecht* wirkt sich jedoch auf den  $OOI$  aus: Weibliche Versuchspersonen wiesen in der Gesamtgruppe signifikant höhere Werte als männliche Probanden auf. Damit kann als zentrales Ergebnis der Studie festgehalten werden, dass von den unabhängigen Variablen (*Alter*, *musikalisches Kompetenzniveau*, *Geschlecht*) einzig die Variable *Geschlecht* in signifikanter Weise Einfluss auf die Ausprägung des  $OOI$  ausübt (vgl. ebd.: 55 f.).

---

<sup>16</sup> Die Pilotstudie führte Aileen RITTER bereits im Jahr 2011 mit  $N = 160$  Grundschulkindern im Alter von 6 bis 11 Jahren durch. In dieser Studie zeigte sich, dass sich die Offenohrigkeit der Grundschul Kinder – gemessen als  $OOI$  – im Querschnittsverlauf nicht ändere und auch in Bezug auf die Variablen *Alter* und *zusätzlicher Musikunterricht* robust bleibe, d. h. keine signifikanten Änderungen gemessen wurden. Dagegen konnten signifikante geschlechtsspezifische Disparitäten nachgewiesen werden. Der durchschnittliche  $OOI$  der Mädchen lag deutlich höher als bei den gleichaltrigen Jungen (LOUVEN und RITTER 2012: 295). Die Untersuchung bestätigte das grundlegende Potential des neuen Ansatzes (vgl. LOUVEN 2014: 53).

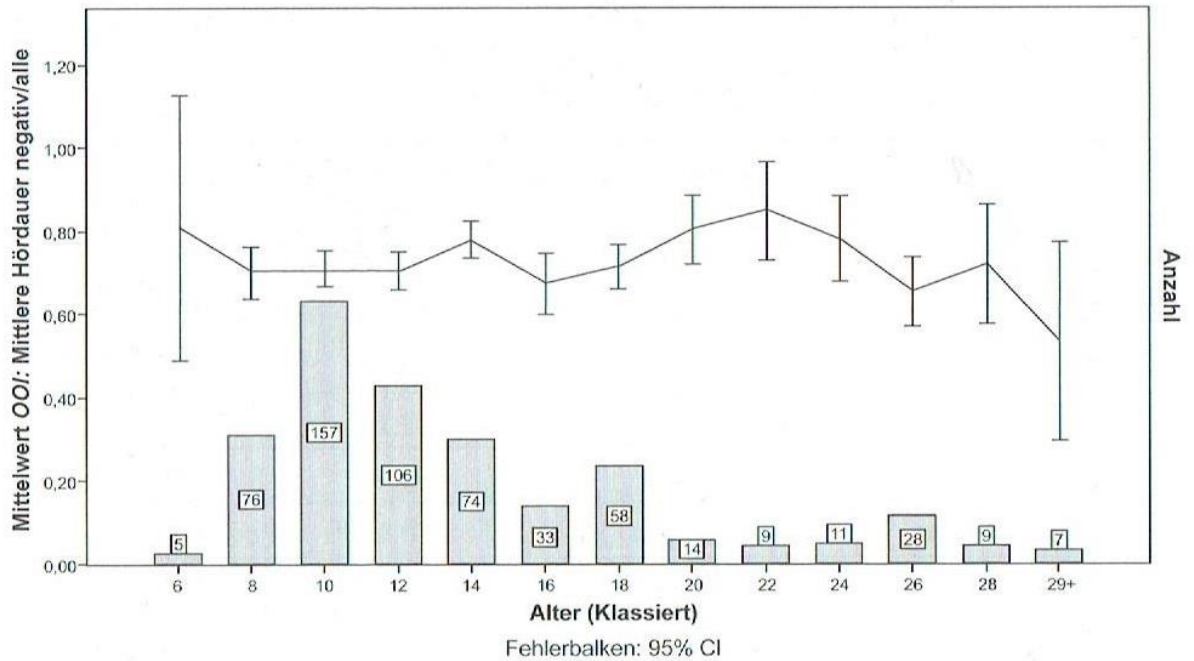


Abbildung 06: Mittlerer OOI nach Lebensalter (LOUVEN 2014: 55)

### 5.3 Offenohrigkeit als Ausdruck von Verhaltensdispositionen und Persönlichkeitseigenschaften?

In jüngerer Zeit werden verstärkt Ansätze diskutiert, inwieweit spezifische Verhaltensdispositionen und Persönlichkeitsmerkmale den Grad der Offenohrigkeit determinieren (z. B. RAWLINGS und CIANCARELLI 1997; VON GEORGI und FRIELER 2014; LINNEMANN, THOMA, NATER 2014). VON GEORGI und FRIELER (2014) haben ein Konzept vorgestellt, das Offenohrigkeit als eine Verhaltenstendenz zur Entscheidungs- und Auswahlrichte gegenüber unterschiedlichen musikalischen Stilrichtungen beschreibt (vgl. ebd.: 65). Dazu führen VON GEORGI und FRIELER aus:

*„Im Falle der Offenohrigkeit handelt es sich hingegen um ein generelles stimulusorientiertes Verhalten und nicht um ein stimulusbewertendes Verhalten. Das bedeutet, dass Offenohrigkeit ein latentes Konstrukt darstellen muss, das nicht primär durch die (emotionale) Beurteilung eines musikalischen Stimulus erfasst werden kann [...]. Vielmehr lässt es sich anhand der Bereitschaft erkennen, sich unterschiedlichen Musikstücken und Musikgenres zuzuwenden. Ob ein spezifischer musikalischer Stimulus in Folge dieser Zuwendung als positiv oder negativ bewertet wird, steht in keinem direkten Zusammenhang mit dieser generellen Verhaltensbereitschaft.“ (VON GEORGI und FRIELER 2014: 65).*

Die Operationalisierung der Offenohrigkeit erfolgt über die Messung der „Häufigkeit, mit der eine Versuchsperson unterschiedliche musikalische Kategorien (oder Musik) wählt“

(ebd.: 68). Als Wert für das Häufigkeitsverhalten dient der Offenohrigkeitskoeffizient (OEWD), der die Dichteverteilung für eine Anzahl von gewählten musikalischen Kategorien in mehreren Auswahl-situationen angibt. Eine Versuchsperson gilt als umso offener, je breiter sie in mehreren Entscheidungswahldurchgängen unterschiedliche musikalische Kategorien ansteuert. Im Vergleich zu anderen Verfahren zur Messung von Offenohrigkeit kommt das experimentelle Untersuchungsdesign gänzlich ohne Valenz-erhebungen aus (vgl. ebd.: 65).

Die Überprüfung der Annahmen erfolgte im Rahmen einer Studie mit Probanden im Alter zwischen 9 und 59 Jahren (Versuchsgruppe A) sowie 19 und 35 Jahren (Versuchsgruppe B). Die Versuchspersonen sollten unter dem Vorwand einer Beurteilung von Audioformaten in insgesamt 15 Untersuchungsdurchläufen jeweils ein selbst gewähltes Musikbeispiel aus verschiedenen angebotenen Stil-kategorien auswählen und anhören. Gleichzeitig erfolgte bei jedem Teilnehmer eine Erhebung der Persönlichkeitseigenschaften mithilfe des *Neurotizismus-Extraversion-Offenheit-Fünf-Faktoren-Inventars* (NEO-FFI)<sup>17</sup> und der *Sensation Seeking Scale V* (SSS-V)<sup>18</sup> (vgl. ebd.: 71). Als zentrales Studienergebnis indizieren VON GEORGI und FRIELER eine Dependenz von Offenohrigkeit zu den Variablen *Offenheit für neue Erfahrung* und *Verträglichkeit* (vgl. ebd.: 59). Dazu stellen die Autoren fest:

*„Umso bedeutungsvoller ist der Befund, dass das latente Konstrukt „Offenheit für Erfahrung“ mit einer spezifischen Variation des Wahlverhaltens musikalischer Genres kovariiert. Wird dieses, wie hier geschehen, als Ausdruck einer mehr oder weniger vorhandenen „Offenohrigkeit“ interpretiert, so ist festzustellen, dass „Offenheit für neue Erfahrungen“ tatsächlich etwas mit Offenohrigkeit zu tun zu haben scheint.“ (VON GEORGI und FRIELER 2014: 83).*

Als einen weiteren signifikanten Zusammenhang indizieren die Autoren die positive Korrelation zwischen dem Merkmal *Verträglichkeit* und Offenohrigkeit (vgl. ebd.: 83). Die Autoren vermuten, dass eine hohe prosoziale Verhaltenstendenz zu einer „erhöhten Verhaltensvariation“ (ebd.: 83) führe, die sich in einer erhöhten Entscheidungs- und Auswahlvarianz niederschläge. Hierbei könne es sich aber auch, so betonen VON GEORGI

---

<sup>17</sup> Das NEO-FFI ist ein nach P. T. COSTA und R. R. MCCRAE (1992) konzipierter mehrdimensionaler Persönlichkeitstest. Das Inventar untersucht mittels fünf Skalen und insgesamt 60 Items die Persönlichkeitseigenschaften *Neurotizismus*, *Extraversion*, *Offenheit für Erfahrung*, *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit* (auch bezeichnet als BIG FIVE) (vgl. WIRTZ 2013: 1085).

<sup>18</sup> Unter *sensation-seeking* wird eine Verhaltensdisposition verstanden, die sich durch das „Bedürfnis von Personen nach abwechslungsreichen, neuen und komplexen Eindrücken sowie durch die Bereitschaft, um solcher Eindrücke willen physische und soziale Risiken in Kauf zu nehmen“ (HÄCKER 2013: 1413) auszeichnet. Zur Messung dieser Verhaltensdisposition stehen verschiedene Skalen und Subskalen wie das SSS-V zur Verfügung.

und FRIELER, um eine „Scheinkorrelation“ (ebd.) handeln, die „durch den Aufforderungscharakter des Experiments entsteht“ (ebd.). Die Variable *Experience Seeking*<sup>19</sup> korreliert dagegen nicht mit dem untersuchten Konzept von Offenohrigkeit.

RAWLINGS und CIANCARELLI (1997) untersuchten in einer früheren empirischen Studie den Zusammenhang zwischen Musikpräferenzen und den Persönlichkeitsmerkmalen des Fünf-Faktoren-Modells (FFM). Die Autoren konstatieren zwei zentrale Ergebnisse: Der Faktor *Offenheit für Erfahrungen* korreliert positiv mit präferenzbasierter Offenohrigkeit. Ebenso lasse sich eine Korrelation zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal *Extraversion* und der Präferenz für Popmusik und Musikbeispiele, die ein hohes Anregungspotential aufweisen, herausstellen (vgl. ebd.: 120 ff.).

## 5.4 Offenohrigkeit als Besitz von kulturellem Kapital?

Auf Basis der Überlegungen des französischen Soziologen Pierre BOURDIEU zum kulturellen Kapital diskutieren einige Autoren über den Einfluss der musikalischen Sozialisation auf die Entwicklung von Hörpräferenzen und Offenohrigkeit (vgl. z. B. MÜLLER 2004; WILKE 2012; BERNHARD 2014; früher auch PETERSON 1992; PETERSON & KERN 1996).

Nach BERNHARD (2014) ermöglichen BOURDIEUS sozialtheoretische Überlegungen, „Offenohrigkeit als soziales Phänomen“ (ebd.: 88) zu beschreiben. BOURDIEU (1992) beruft sich mit seinem Begriff des kulturellen Kapitals auf den marxistischen Kapital-Begriff und transferiert diesen von der ökonomischen auf die soziale Ebene. Kulturelles Kapital manifestiert sich nach BOURDIEU (2001) in drei Ausprägungen: (1.) Inkorporiertes Kulturkapital: Darunter wird die über eine Investitionszeit erworbene und verinnerlichte Bildung des Subjekts verstanden, die zur dauerhaften Disposition und zu einem Teil der Persönlichkeit (dem Habitus) erwächst. (2.) Objektiviertes Kulturkapital: Dazu gehören alle gegenständlichen Bildungsträger wie Bücher oder Musikinstrumente, die vom Subjekt - vorausgesetzt, es verfügt über ausreichend inkorporiertes Kulturkapital - adäquat rezipiert werden können. (3.) Institutionalisiertes Kulturkapital: Diese Kapitalart umfasst die vom Subjekt erworbenen Bildungstitel. Diese Titel besitzen einen dauerhaften, formalen Wert und sind unabhängig vom tatsächlichen kulturellen Kapital, das der Titelträger tatsächlich besitzt (vgl. ebd.: 113 ff.).

BOURDIEU (1998) entwirft die *Theorie des sozialen Raumes*. Dieser Raum wird beschrieben als ein komplexes, aus mehreren Dimensionen bestehendes Gebilde, in dem die Akteure untereinander durch ihre sozialen Positionen, Praktiken und Lebensstile in Korrespondenz treten. Die sozialen Positionen und Praktiken disseminierten sich in diesem Raum in statistischer Verteilung – auf horizontaler Ebene (Gesamtvolumen aus ökonomischem und kulturellem Kapital) sowie auf vertikaler Ebene (relative Verteilung des ökonomischen und kulturellen Kapitals). Aus der Position im sozialen Raum ergibt sich

---

<sup>19</sup> Die Verhaltensdisposition *experience-seeking* wird beschrieben als „Tendenz zu neuen Erfahrungen durch Reisen, Kunst, interessante Personen, Drogen“ (HÄCKER 2013: 1413).

die akteursbezogene Zuordnung zu spezifischen konstruierten Klassen. Diese unterteilt BOURDIEU in: die herrschende Klasse, das Kleinbürgertum und die Klasse der Beherrschten. Die Klassenzugehörigkeit ist nach BOURDIEU mit bestimmten Verhaltensweisen und Einstellungen der Akteure verbunden, die sich in ihrem Auftreten, ihren Umgangsformen, ihren Vorlieben und Gewohnheiten niederschlagen. Die Gesamtheit dieses Sozialverhaltens, das im Verlauf der familiären und schulischen Sozialisation sowie durch lebenslange Lernprozesse erworben wird, spiegelt sich im Habitus der Person wider (vgl. ebd.: 19 ff.). Objektiviertes Kulturkapital ist Bestandteil des sozialen Raumes und unterliegt ökonomischen Gesetzmäßigkeiten. Den souveränen Zugriff auf solche Kulturgüter haben nur jene Akteure, die durch ihre soziale Herkunft und ihren (z. B. musikalischen) Ausbildungsgrad einen fachgerechten Umgang damit bzw. eine adäquate Rezeption erlernt haben. BOURDIEU schlussfolgert daraus eine Analogie in der Hierarchie der Rezipienten und der Künste, die sich auch in klassenspezifischen Kultur-Präferenzen ausdrücken (vgl. ebd.: 18 ff.). Der Besitz von kulturellem Kapital und die Ausprägung des Habitus können nach BOURDIEU als das Ergebnis von Sozialisations- und Lernprozessen angesehen werden. Nach BERNHARD (2014) dürften die Entwicklung von Musikgeschmack und die Fähigkeit zur Distinktion<sup>20</sup> stark vom Besitz kulturellen Kapitals abhängen:

*„Mitglieder der herrschenden Klassen verfügen über ein breiteres Repertoire an musikalischem Wissen und können auf der Basis dieser Kenntnisse den passenden Geschmack entwickeln. Der Besitz von inkorporiertem Kulturkapital verleiht ihnen die Möglichkeit zur Distinktion, indem sie die exklusive Fähigkeit besitzen, „legitime Musik“ zu rezipieren, über Allgemeinbildung verfügen und mit Eloquenz über Nichtwissen hinwegtäuschen können. [...] Mit Neugier und Akzeptanz verschiedene Musikgenres zu rezipieren, sich musikalisch aktiv zu betätigen und Musik als verbindendes Element in Orchestern oder sogar global zu erleben, ist lediglich jenen vorbehalten, die kulturelles Kapital besitzen und dieses (meist) über die familiäre Sozialisation erworben haben.“ (ebd.: 95; 97).*

Die Schlussfolgerungen bieten einen sozialisationstheoretisch plausiblen Ansatz zur Erklärung eines spezifischen Musikgeschmacks für insbesondere klassische Kunstmusik und damit einhergehendem Distinktionsverhalten. Als Erklärung für das Entstehen einer präferenzbasierten Offenohrigkeit muss der Ansatz aufgrund seiner Begrenzung auf

---

<sup>20</sup> Mit dem Begriff *Distinktion* (lat. *distinctio*: Unterschied) werden in der Sozialwissenschaft bewusste Abgrenzungsprozesse von Angehörigen spezifischer Gruppen oder Klassen zu anderen sozialen Gruppen/Klassen beschrieben. BOURDIEU (1979; 1982) entwirft in seinem zentralen Werk „*La distinction. Critique sociale du jugement*“ (Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft) die These, dass Akteure, die aufgrund ihrer Sozialisation über kulturelles Kapital verfügen, sich vor allem über Geschmacksvorlieben und kulturelle Praktiken (Kleidung, Bildungsbeflissenheit, Musikvorlieben) von anderen Schichten, Gruppen oder Klassen abgrenzen (BOURDIEU 1982: 212 f.).

klassische, unkonventionelle Stil Kategorien sowie seiner stark normativen Konnotation infrage gestellt werden.

## 6 Die pädagogisch-psychologische Interessentheorie nach PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE

### 6.1 Rahmenkonzeption der Theorie

In den 1970er und 1980er Jahren entwickelte eine Forschergruppe um Hans SCHIEFELE eine Theorie, welche die Konzeptmerkmale von Interesse definiert und ihre Wirkungsweise in pädagogisch-psychologischen Kontexten erklärt. Die Theorie gilt bis heute als eine theoretische Basis für die empirische Erforschung von Interesse, insbesondere seiner Ausprägung und Fördermöglichkeiten im schulischen Unterricht und anderen Bildungskontexten. Sie dient in dieser Arbeit als Ausgangspunkt für eine Operationalisierung des Konstruktes *musikalisches Interesseverhalten*.

Die Theorie wurde – nach zahlreichen Vorarbeiten – erstmals 1986 in ihrer Rahmenkonzeption vorgestellt (PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE 1986). *Interesse* wird definiert als „Relation zwischen Person und Gegenstand“ (ebd.: 166), die sich innerhalb von drei Bereichen vollzieht: dem *kognitiven*, *emotionalen* und dem *Wertebereich* (vgl. ebd.).

Der *kognitive* Bereich ist dadurch gekennzeichnet, dass auf der Ebene des aktuellen Handelns der Interessensgegenstand durch das Subjekt in seiner Komplexität abgebildet wird – bei SCHIEFELE (1986) als „erkennende und verstehende Erschließung von Sachverhalten“ (ebd.: 156) beschrieben. Das Subjekt bildet über einen längeren Zeitraum ein „differenziertes und integriertes Wissen über den Gegenstandsbereich“ (PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE 1986: 166) aus und eignet sich ein „umfangreiches Repertoire an Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.) an.

Der *emotionale* Bereich ist geprägt durch die „insgesamt als anregend und angenehm“ (ebd.) empfundene Auseinandersetzung mit dem Interessensgegenstand. Die begleitenden Gefühle können als „Freude, angenehme Spannung oder [als] „Ganz-in-der-Sache-aufgehen“ im Sinne des Flow-Erlebnisses<sup>21</sup>“ (ebd.) wahrgenommen werden. SCHIEFELE (1986) nennt „Spannung, Wissensdurst, Bewunderung, Ergriffenheit“ (ebd.: 156) als Beispiele für positive Gefühle. Gegenteilige Gefühle wie „Langeweile, Abneigung, Widerwille, Gleichgültigkeit“ (ebd.) werden als Kontraindikator für die Beurteilung von Interesse gedeutet.

Im *Wertebereich* ist Interesse durch eine „herausgehobene Wertschätzung des Gegenstandes“ (PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE 1986: 166) gekennzeichnet. Als zentrales

---

<sup>21</sup> Das Phänomen des *Flow*-Erlebnisses geht zurück auf den Psychologen Mihály Csíkszentmihályi, der *Flow* als holistischen Erlebniszustand des Handelns beschreibt. *Flow*-Erlebnisse sind v. a. durch vier Komponenten gekennzeichnet: *Zentrierung der Aufmerksamkeit*, *Selbstvergessenheit*, *Handlungsmacht* und *Verschmelzen* (vgl. CSÍKSZENTMIHÁLYI und SCHIEFELE 1993: 210).

Merkmal dieser Wertschätzung stellen die Autoren die „Selbstintentionalität“ (ebd.) in der situativen Interessensbeziehung heraus. Selbstintentionalität liegt vor, wenn die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand als „für sich genommen wertvoll“ (ebd.) betrachtet wird und deshalb „intendiert“ (ebd.) ist. Das Handeln wird nicht durch eine „darüber hinausgehende instrumentelle Zwecksetzung veranlaßt“ (ebd.). Die hohe Wertschätzung für den Gegenstand ist ferner im „Selbstkonzept der Person“ (ebd.) verankert und übernimmt eine identitätsbildende Funktion (vgl. ebd.: 167).

Die Interessensgegenstände können objektbezogen (z. B. Bücher, Instrumente) oder nicht-gegenständlich sein und sich auf bestimmte Wissensbereiche oder Handlungen beziehen. Ihre Repräsentation erfolgt über „Referenzobjekte“ (ebd.). PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE unterscheiden zwei Betrachtungsebenen der Gegenstandsauseinandersetzung: 1.) die aktuelle, situationsspezifische Gegenstandsauseinandersetzung und 2.) die wiederholte Gegenstandsauseinandersetzung, die über einen längeren Zeitraum anhält (vgl. ebd.).

Die Rahmenkonzeption der Interessentheorie bildet mit ihren präzise beschriebenen Merkmalsausprägungen eine Grundlage für eine Operationalisierung über psychologische Testverfahren mit speziellen Skalen und Items im Bereich der *kognitiven*, *emotionalen* und *wertbezogenen* Dimensionen des Konstruktes.

## 6.2 Modell zur Wirkungsweise von Interesse

Ausgehend von den Wechselwirkungsprozessen der drei Merkmalsbereiche *Kognition*, *Emotion* und *Wertbezug* entwickeln PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE ein theoretisches Modell zur Wirkungsweise von Interesse. Aus pädagogischer Perspektive stellen sie insbesondere zwei Fragen heraus:

„Wovon ist abhängig, daß interessierte Auseinandersetzungen mit einem Gegenstand aufrecht erhalten bleiben? Welche Bedingungen bestimmen darüber, mit welchem Ausschnitt aus dem Gegenstandsbereich die Auseinandersetzung erfolgt?“ (PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE 1986: 168).

Das Aufrechterhalten der Person-Gegenstands-Auseinandersetzung, welches durch wiederholte Interessehandlungen gekennzeichnet ist, wird von den Autoren mit dem Begriff der *Persistenz* beschrieben. Die Aneignung von Wissen über den Gegenstand sowie die Veränderung inhaltlicher Schwerpunktsetzung im Rahmen der Auseinandersetzung erhält den Begriff *Selektivität* (vgl. ebd.). Das Zustandekommen der Variablen *Persistenz* und *Selektivität* wird als Ergebnis wechselseitiger Prozesse der aus dem Rahmenkonzept entnommenen Komponenten *Kognition*, *Emotion* und *Wertbezug* verstanden (vgl. ebd.: 168 f.).

Abbildung 7 zeigt das Modell zur Wirkung von Interesse. *Persistenz* und *Selektivität* determinieren hier als abhängige Variablen „Art und Ausrichtung des Interessebezugs“ (ebd.: 169). Tatsächliches Interesse resultiert damit aus Person-Gegenstands-Bezügen,



die ohne äußere Veranlassung gewählt werden und dabei durch *kognitive, emotionale* und *wertbezogene* Prozesse (unabhängige Variablen) bedingt sind (vgl. ebd.).

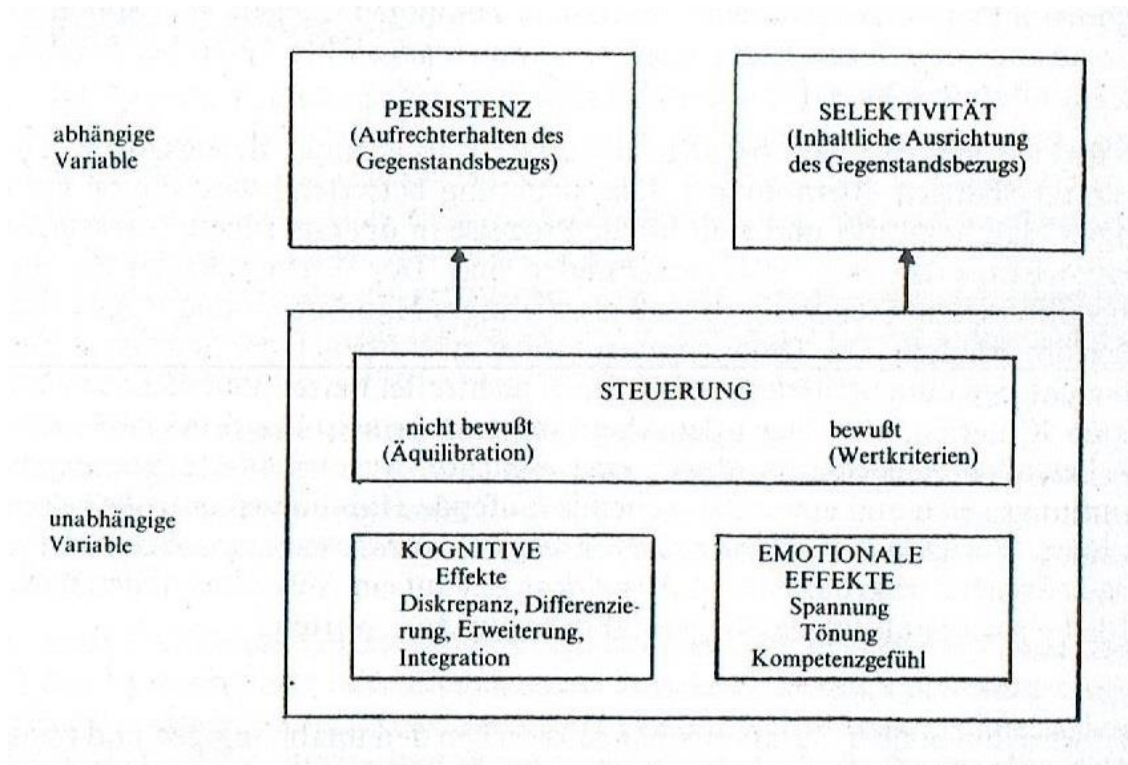


Abbildung 07: Die Variablenstruktur des Wirkungsmodells (PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE 1986: 169)

Interessensgegenstände werden vom Subjekt kognitiv abgebildet. Bei diesem Prozess sind – anknüpfend an PIAGETS Kognitionsmodell (1983) – Entstehungs- und Auflösungsverläufe von „kognitiven Diskrepanzen oder Konflikten“ (ebd.: 170) von Bedeutung. Diskrepanzen und Konflikte treten dann auf, wenn die vorhandenen Schemata der Person den Gegenstand unpassend oder unzureichend abbilden oder sich als ungeeignet erweisen. Gegenstände und deren situative Gegebenheiten können dann vom Subjekt nicht mehr verstanden und erklärt, die Schemata nicht verändert werden. Die Strategien der Anpassung im Zuge kognitiver Diskrepanzen und Konflikte (z. B. Differenzierung, Erweiterung, Integration) determinieren die weitere Art der Gegenstandsauseinandersetzung (vgl. ebd.).

Im *emotionalen* Bereich wird die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand beeinflusst durch „das Auftreten von Spannung im Sinne von arousal- oder flow-Prozessen [...], das Erleben von Gefühlen mit gegenstandsbezogener Tönung und Kompetenzgefühle“ (ebd.). Spannungen, emotionale Tönungen und Kompetenzgefühle sind verschiedentlich verknüpft mit „kognitiven Problemsituationen; [...] spiegeln emotionale Gehalte auf der Gegenstandsseite wider, [...] [oder] treten bei Erreichen von Handlungszielen auf“ (ebd.).

Die Variable *Wert* wird im Wirkungsmodell dem Steuerungsbereich zugeordnet. Es werden zwei Ebenen der Selbststeuerung unterschieden: die nicht-bewusste Steuerung

(Äquilibration) und die bewusste Steuerung (Wertkriterien). Äquilibration umfasst – angelehnt an das Äquilibrationsprinzip PIAGETS (1976) – den nicht bewussten und nicht reflektierten Prozess der Entwicklung neuer kognitiver Strukturen im Zuge der Anpassung des menschlichen Organismus an seine Umwelt. Demgegenüber steht die bewusste Steuerung, die „durch eine explizite, wertorientierte Setzung von Handlungszielen und eine entsprechend laufende Handlungskontrolle gekennzeichnet“ (PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE 1986: 170) ist. Sowohl nicht-bewusste als auch bewusste Steuerungsvorgänge üben einen Einfluss auf die *Persistenz* und *Selektivität* der Gegenstandsauseinandersetzung aus (vgl. ebd.).

### **6.3 Zusammenhänge zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen im Wirkungsmodell**

PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE (1986) formulieren Hypothesen über Zusammenhänge zwischen den unabhängigen und abhängigen Variablen im Wirkungsmodell. Dabei nehmen sie an, dass die unabhängigen Variablen auf der *kognitiven, emotionalen* und *Steuerungsebene* persistenzfördernd oder -beeinträchtigend sowie selektionsbestimmend auf die Gegenstandsauseinandersetzungen einwirken. Tabelle 1 stellt die Wirkzusammenhänge dar:

	Persistenz		Selektion
	persistenzfördernd	persistenzbeeinträchtigend	selektionsbestimmend
Kognitive Ebene	<p>Erfahrung bestehender, aber auflösbar erscheinender, kognitiver Diskrepanzen</p> <p>Kompetenzzuwachs, das heißt Verbesserung der Wissensbestände in Bezug auf den Gegenstand bzw. die Umgangsweise mit ihm</p>	<p>Keine oder extrem große unauflösbare Diskrepanzen</p> <p>Gegenstandsauseinandersetzungen führen zu keinem Kompetenzzuwachs</p>	<p>Bevorzugung von Gegenstandsauseinandersetzungen im mittleren Diskrepanzniveau, in denen Schwierigkeiten die Beschäftigung spannend machen und deren Lösungen mit Kompetenzzuwachs verbunden sind</p>
Emotionale Ebene	<p>Zustand der Spannung bzw. versunkenes Agieren (flow) während der Beschäftigung</p> <p>Gefallen am Gegenstand bzw. das Mitfühlen von Emotionen, die der Gegenstand nahelegt (emotionale Tönung, Einfühlung, Stimmungen)</p> <p>Freude über das Gelingen einer Tätigkeit (Kompetenzgefühl)</p>	<p>Zu geringe oder zu hohe (und deshalb unangenehme) Spannungen</p> <p>Ausbleiben von Flow-Erlebnissen und Auftreten unangenehmer Gefühlsstörungen</p> <p>Fehlendes Kompetenzgefühl</p> <p>Keine oder extrem große unauflösbare Diskrepanzen</p> <p>Gegenstandsauseinandersetzungen führen zu keinem Kompetenzzuwachs</p>	<p>Präferenz von Gegenstandsauseinandersetzungen, die nach den bisherigen Erfahrungen der Person zu angenehmen Gefühlszuständen führen (Spannung bei Problemlösungsversuchen, Flow-Erlebnisse, erwünschte Stimmungen und Kompetenzgefühle)</p>
Steuerungsebene	<p>Erfahrung der Steuerbarkeit von positiven und emotionalen Zuständen, von Diskrepanz und Kompetenzzuwachs</p> <p>Bewusstes Setzen längerfristiger Ziele bei der Gegenstandsauseinandersetzung</p>	<p>Negative Erfahrungen bei Versuchen, erwünschte kognitive und emotionale Zustände herbeizuführen</p> <p>Mangelnde Übereinstimmung von Aktivitätsverläufen mit gesetzten Zielen</p>	<p>Bewusste Steuerung durch wertorientierte Entscheidungen</p> <p>Festlegung bestimmter Auseinandersetzungsschwerpunkte</p> <p>Definition von Zielen einer längerfristigen Beschäftigung mit dem Gegenstand</p>

Tabelle 01: Darstellung der Zusammenhänge zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen im Wirkungsmodell (PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE 1986: 170 f.)<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Es handelt sich um eine sprachlich leicht gekürzte und tabellarisch aufbereitete Fassung aus dem Fließtext der Originalquelle.

## 6.4 Erkenntnisse zur Wirkung von Interesse im pädagogischen Kontext

Der Zusammenhang zwischen Interesse und ihren Effekten auf das Lernen wird insbesondere hinsichtlich zweier Dimensionen untersucht: die Effekte von Interesse auf die Lernleistung und auf die Steuerung des Lernverhaltens (Lernstrategien). Wesentliche Erkenntnisse über den Einfluss des Interesses auf diese beiden Dimensionen sollen im Folgenden knapp zusammengefasst werden:

### 6.4.1 Interesse und Lernleistung

Die Ergebnisse zahlreicher empirischer Studien belegen eine signifikante Korrelation zwischen Interesse und Lernleistungen. Der positive Zusammenhang erstreckt sich über alle untersuchten Schularten, Jahrgangsstufen und Schulfächer (vgl. SCHIEFELE, KRAPP und SCHREYER 1993).<sup>23</sup> Jungen zeigen in der Schule höheres Interesse an naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern (mit Ausnahme von Biologie), und die Korrelation zwischen Interesse und Schulleistung ist bei ihnen in der Regel höher als bei den Mädchen (vgl. KRAPP 1996: 94 f.). Allerdings entwickelt sich das Interesse für das gesamte Spektrum der Unterrichtsfächer – besonders jedoch für die naturwissenschaftlichen Fächer – im Verlauf der Schulzeit rückläufig, wovon überproportional die Mädchen betroffen sind (vgl. z. B. U. SCHIEFELE 2014: 254).

Der Einfluss von Interesse auf die Veränderung kognitiver Strukturen wird im Rahmen einiger Längsschnitterhebungen untersucht. Dazu gehören die seltenen Erhebungen über motivationale Bedingungen des Textverstehens, deren Ergebnisse SCHIEFELE (1996) zusammenfasst. Demnach wirken sich ausgeprägte thematische Leseinteressen deutlich auf das Textverstehen aus. Die Effektstärken der Variable *thematisches Interesse* übersteigt sogar andere kognitive Indikatoren wie Intelligenz, Vorwissen oder Lesefähigkeit (SCHIEFELE 1996). Probanden mit einem ausgeprägten thematischen Interesse sind in der Lage, Textinhalte in ihrer objektiv-sachlichen Struktur besser wiederzugeben und eine qualitativ bessere Vertiefung und Durchdringung des Inhalts zu erreichen (vgl. ebd.).

Des Weiteren haben Untersuchungen gezeigt, dass Studenten mit einem hohen Sachinteresse an ihrem Studienfach Textinhalte vergleichender analysieren können, eine höherwertige Assoziationsstruktur zu fachtypischen Termini aufbauen, stärker auf Kernaussagen von Texten zurückgreifen und Studienfachinhalte besser auf andere Disziplinen oder Umweltereignisse übertragen können (vgl. KRAPP 1996: 97 f.).

---

<sup>23</sup> Dieser Befund bezieht sich auf die Auswertung einer umfassenden Metaanalyse über den Zusammenhang von Interesse und schulischer Leistung.

### 6.4.2 Interesse und Lernstrategien

Ausgeprägtes Interesse an einem Lerngegenstand bzw. einem spezifischen Wissensgebiet beeinflusst auch die Steuerung des Lernverhaltens und der Lernstrategien (vgl. KRAPP 1996: 101). Eine Untersuchung mit  $N = 300$  Studenten der Bundeswehruniversität München belegte eine positive Korrelation zwischen Studieninteresse und Arbeitstechniken, die durch eine vertiefende Verarbeitung der Studieninhalte gekennzeichnet war ( $r = 0,47$ ); eine negative Korrelation ergab sich hingegen auf die Leistungen im Bereich des Auswendiglernens ( $r = -0,26$ ) (SCHIEFELE et al. 1993). Eine weitere Untersuchung zum Textlernen und den angewendeten Lesestrategien bestätigte, dass Studenten Fachtexte, die mit ihren Studieninteressen in hohem Maße übereinstimmen, überproportional häufig mit elaborativen Techniken bearbeiten und dadurch ein tieferes Verarbeitungsniveau erreichen (ebd.). Dieser Befund wurde auch von SCHIEFELE (2014) bestätigt, der bei interessierten Schülern den häufigeren Einsatz von „Strategien der Tiefenverarbeitung“ (ebd.: 253) und die Verwendung „metakognitive[r] Strategien“ (ebd.) beschreibt. Studien, die den Effekt intrinsischer Lernmotivation<sup>24</sup> auf die Anwendung verschiedener Lernstrategien untersuchen, bestätigen ebenfalls die Präferenz für tieferegehende oder neutrale Arbeitstechniken, während extrinsische Lernmotivation mit oberflächlichen Lernstrategien korreliert (SCHIEFELE und SCHREYER 1994).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein ausgeprägtes Interesse gegenüber spezifischen Unterrichts- und Studienfächern zu besseren Schul- und Studienleistungen führt, eine qualitativ höhere Wissensverarbeitung und -durchdringung begünstigt und die Fähigkeit, gelernte Sachverhalte auf andere Inhalte zu transferieren, unterstützt (vgl. KRAPP 1996: 104 f.).

## 6.5 Förderung von Interesse

Interesse kann durch die Herstellung geeigneter pädagogischer Rahmenbedingungen gefördert werden (vgl. z. B. H. SCHIEFELE 1986; U. SCHIEFELE 2014). Als Bedingung für eine erfolgreiche Interesseseignese im pädagogischen Kontext beschreibt H. SCHIEFELE das Bereitstellen von vielfältigen Angeboten bzw. Referenzobjekten (SCHIEFELE 1986). Die Referenzobjekte gehen aus dem schulischen Curriculum hervor und bilden das „Selektionsfeld“ (ebd.: 160), aus dem potentielle Interessensgegenstände ausgewählt werden. Als eine zweite Bedingung verweist der Autor auf das „Fehlen von Zwängen und die Begünstigung persönlicher Initiative“ (ebd.: 162). H. SCHIEFELES Annahmen werden von anderen Autoren aufgegriffen, empirisch überprüft und zu didaktischen Konzepten der Interesseförderung weiterentwickelt. U. SCHIEFELE (2014) fasst in einem Beitrag zur

---

<sup>24</sup> Lernmotivation bezeichnet „in einem allgemeinen Verständnis jene Strukturen und Prozesse, die das Zustandekommen und die Effekte des Lernens erklären“ (SCHIEFELE 1974, zit. nach: KRAPP 1996: 88). In Abgrenzung zu motivationalen Konstrukten sei Interesse immer auf einen Gegenstand gerichtet (ebd.: 93).

Förderung von Interesse die aktuellen Konzepte zusammen. Darin wird zunächst dargelegt, dass die Intention der Interesseförderung darin bestehe,

*„den persönlichen Wert bzw. den Bedeutungsgehalt eines Lerngegenstands für den Lernenden zu erhöhen, sodass sich dieser freiwillig, aktiv und vertieft mit dem Lerngegenstand auseinandersetzt und in der Lerntätigkeit positive Gefühle erlebt, welche sich auf die Lerntätigkeit selbstlohnend auswirken“ (ebd.: 253 f.).*

U. SCHIEFELE nennt vier Strategien, mit denen sich Interessen entwickeln lassen: 1.) Förderung der Kompetenzwahrnehmung; 2.) Förderung der Selbstbestimmung; 3.) Förderung der sozialen Einbindung; 4.) Förderung der persönlichen Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes (vgl. ebd. 254).

Pädagogische Maßnahmen im Bereich der Kompetenzwahrnehmung, der Selbstbestimmung und der sozialen Einbindung wirken indirekt auf die Förderung von Interesse, indem die Lerntätigkeit mit der Befriedigung grundlegender Bedürfnisse einhergeht (z. B. Bestärkung, Vertrauensbildung, Mitbestimmung, soziale Einbindung und Unterstützung). Maßnahmen zur Förderung der persönlichen Bedeutsamkeit des Lerngegenstands wirken direkt. In Betracht kommen alle Maßnahmen, bei denen die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand an die Lebenserfahrungen der Schüler anknüpft und die lebenspraktische Bedeutsamkeit aufgezeigt wird (vgl. U. SCHIEFELE 2014: 254 ff.).

Für den Bereich musikalischer Gegenstände liegen umfassende empirische und theoretische Erkenntnisse über den Zusammenhang von genetischen, sozialisationspezifischen, frühmusizierlichen und neurobiologischen Faktoren und der Ausprägung musikalischer Begabung vor (vgl. umfassend: GEMBRIS 2017). Vereinzelt Erkenntnisse über pädagogische Konzepte und deren Einfluss auf die Genese musikalischer Interessen existieren für den Bereich der musikalischen Früherziehung: So konnte FREHE (2013) in einer Längsschnittuntersuchung nachweisen, dass sich die Teilnahme an Programmen der musikalischen Früherziehung signifikant positiv auf Umfang und Intensität musikalischer Aktivitäten im Vorschulalter auswirkt.

## **Teil B: Methodisches Vorgehen**

*„Können wir das noch mal hören?“*

(Pia, 10 Jahre)

# 1 Leitfrage und Hypothesen

Im ersten Teil dieser Arbeit wurden wesentliche empirische Erkenntnisse und theoretische Konzepte der bisherigen Musikpräferenz- und Offenohrigkeitsforschung über einen Zeitraum von mehr als 50 Jahren vorgestellt. Anknüpfend an die jüngeren Studien von LOUVEN und RITTER (2012), LOUVEN (2011, 2014) sowie SCHURIG und BUSCH (2014) ergeben sich heute weiterführende Fragen hinsichtlich der musikpädagogischen Förderwürdigkeit und -möglichkeiten verschiedener Offenohrigkeits-Konstrukte. In der Diskussion stehen sich hierbei die Konstrukte einer *toleranz- und einer präferenzbasierten Offenohrigkeit* als zwei theoretische Paradigmen gegenüber (vgl. auch LOUVEN 2014). Darüber hinaus lohnt es sich, das Konstrukt des *musikalischen Interesseverhaltens* – wie bereits bei GROWTHER und DERKIN (1982) untersucht – wieder stärker in den Blickpunkt zu nehmen, um der Förderung individueller musikalischer Interessen einen ihrer Bedeutung angemessenen Raum in der musikpsychologischen und -pädagogischen Forschung zu verschaffen und neue grundlegende und anwendungsbezogene Erkenntnisse zu generieren. Zusammenfassend lässt sich als leitende Forschungsfrage dieser Arbeit daher noch einmal festhalten:

*Welche Effekte übt die Methode Hörtagebuch auf die Verlaufsentwicklung der Konstrukte toleranzbasierte Offenohrigkeit, Hörpräferenzen und musikalisches Interesseverhalten aus?*

Für die Untersuchung des Konstruktes *toleranzbasierte Offenohrigkeit* wird auf die Konzeption von LOUVEN und RITTER (2012) und ihre spätere Modifizierung bei LOUVEN (2014) zurückgegriffen; die darauf basierende Operationalisierung in Form des Osnabrücker Offenohrigkeits-Indexes (*OOI*) einschließlich des erprobten Messverfahrens mithilfe der Software *OPENEAR* werden übernommen. Eine theoretische Grundlage für das Konstrukt der *Hörpräferenzen* liegt in Form von HARGREAVES' präferenzbasierter und altersabhängiger Offenohrigkeitshypothese (1982) sowie ihrer Operationalisierung über klingende Fragebögen und Ratingskalen (vgl. z. B. die Forschungsdesigns bei GEMBRIS und SCHELLBERG 2003, 2007; LOUVEN 2011) vor. Mit Blick auf das Konstrukt des *musikalischen Interesseverhaltens* wird auf Basis der psychologisch-pädagogischen Interessentheorie nach PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE (1986) eine skalenbasierte Operationalisierung selbstintentionaler musikalischer Interessen entwickelt und mittels eines konventionellen Fragebogens gemessen.

Für die Bildung der Hypothesen dieser Arbeit lassen die empirischen und theoretischen Erkenntnisse der bisherigen Forschung zumeist keine genauen Schlussfolgerungen zu, denn selbst jene Untersuchungen, die sich mit den Einflüssen einer speziellen Unterrichtsmethodik auf die Verlaufsentwicklung von Offenohrigkeit beschäftigen (LOUVEN 2011; SCHURIG und BUSCH 2014), unterscheiden sich hinsichtlich des untersuchten Konstruktes (*präferenzbasierte versus toleranzbasierte Offenohrigkeit*), der Art der Unter-



richtsmethodik (*praktisches Musizieren versus rezeptives Musikhören*) und der teilnehmenden Altersgruppen (*Grundschüler versus Schüler der Sekundarstufe I*) zum Teil sehr stark von den Schwerpunkten und Teilnehmern dieser Untersuchung.

Die im Folgenden vorgestellten Hypothesen sind – entsprechend den zu untersuchenden Konstrukten – in drei Hypothesenkomplexe gegliedert. Hypothesenkomplex I: Effekte auf die *toleranzbasierte Offenohrigkeit*; Hypothesenkomplex II: Effekte auf die *Hörpräferenzen*; Hypothesenkomplex III: Effekte auf das *musikalische Interesseverhalten*. Den Komplexen werden jeweils die wichtigsten Erkenntnisse aus thematisch ähnlichen Studien vorangestellt und entsprechend der Forschungslage als zumeist ungerichtete und in einigen Fällen als gerichtete Null- und Alternativhypothesen formuliert.

## 1.1 Hypothesenkomplex I: Effekte auf die toleranzbasierte Offenohrigkeit

LOUVENS Hauptuntersuchung (2014) zum Konstrukt der *toleranzbasierten Offenohrigkeit* zeigt, dass der mittlere *OOI* in einer gemischten Altersgruppe (6 bis 29+ Jahre) bei „ $M = 0,72$  ( $SD = 0,227$ )“ (ebd.: 54) liegt und weibliche Versuchspersonen einen durchschnittlich höheren *OOI* aufweisen. Signifikante Zusammenhänge mit anderen unabhängigen Variablen wie beispielsweise *Alter* oder *Grad der Musikausbildung* existieren hingegen nicht (vgl. ebd.: 55 f.). In der als Querschnittsstudie angelegten Untersuchung werden allerdings keine Langzeiteffekte oder Effekte eines speziellen Musikunterrichts auf die Entwicklung des *OOI* überprüft.

Für den Einfluss der Methode *Hörtagebuch* auf das Konstrukt der *toleranzbasierten Offenohrigkeit* werden daher folgende ungerichtete Hypothesen formuliert:

$H_{01}$  = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt *keine* Veränderung der Verlaufsentwicklung des *OOI*.

$H_{A01}$  = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt eine Veränderung der Verlaufsentwicklung des *OOI*.

Neben den Werten des *OOI* werden auch die freiwilligen Hör dauern der Teilnehmer zu definierten Rating-Bereichen als Teilvariablen untersucht. Diese können Aufschluss darüber geben, wie sich beispielsweise das freiwillige Hörverhalten in Bezug auf ausschließlich negativ oder ausschließlich positiv bewertete Musikbeispiele im Laufe des Untersuchungszeitraumes – unabhängig vom Ergebnis des *OOI* – verändert. Da aus diesem Bereich keine Referenzwerte vorliegen, werden folgende ungerichtete Hypothesen formuliert:

$H_{02}$  = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt *keine* Unterschiede in der Länge der freiwilligen Hör dauern zu definierten Ratingbereichen.

$H_{A02}$  = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt Unterschiede in der Länge der freiwilligen Hör dauern zu definierten Ratingbereichen.

Bezogen auf die unabhängigen Variablen *Geschlecht*, *Alter* und *Grad der Musikausbildung* werden folgende ungerichtete und gerichtete Hypothesen formuliert:

H<sub>03</sub> = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt *keine* geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Verlaufsentwicklung des *OOI*.

H<sub>A03</sub> = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt geschlechtsspezifische Unterschiede in der Verlaufsentwicklung des *OOI*.

H<sub>04</sub> = Die Variable *Alter* korreliert *nicht* mit der Ausprägung des *OOI*.

H<sub>A04</sub> = Die Variable *Alter* korreliert mit der Ausprägung des *OOI*.

H<sub>05</sub> = Die Variable *Geschlecht* korreliert – unabhängig von der Methode *Hörtagebuch* – mit der Ausprägung des *OOI*.

H<sub>A05</sub> = Die Variable *Geschlecht* korreliert – unabhängig von der Methode *Hörtagebuch* – *nicht* mit der Ausprägung des *OOI*.

H<sub>06</sub> = Die Variable *Grad der musikalischen Ausbildung* korreliert *nicht* mit der Ausprägung des *OOI*.

H<sub>A06</sub> = Die Variable *Grad der musikalischen Ausbildung* korreliert mit der Ausprägung des *OOI*.

## 1.2 Hypothesenkomplex II: Effekte auf die Hörpräferenzen

Die Untersuchungen von LOUVEN (2011) sowie SCHURIG und BUSCH (2014) weisen die Besonderheit auf, dass sie als Längsschnittuntersuchungen konzipiert wurden und den Einfluss spezieller musizierpraktischer Programme (Streicherklassenmusizieren sowie das Programm „Jedem Kind ein Instrument“) auf die Präferenzentwicklung von Grundschulkindern untersuchen. Eine wesentliche Erkenntnis der Studien ist, dass eine mehrjährige intensive musikpraktische Ausbildung – Streicherklassenmusizieren (LOUVEN 2011) oder privater Instrumentalunterricht (nicht jedoch die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (!)) (SCHURIG und BUSCH 2014) – präferenzbasierte Offenohrigkeit günstig beeinflusst bzw. länger aufrechterhält. Das zeigt sich sowohl in den Ergebnissen für die Gesamtskalen der beurteilten Musikbeispiele als auch für einzelne Stil-kategorien (Louven 2011) sowie für die Einteilung von Probanden in die Kategorie der offenen Hörer (SCHURIG und BUSCH 2014). Aufgrund der differierenden Ausgangsbedingungen hinsichtlich der Unterrichtsmethodik und der untersuchten Altersgruppen werden mit Blick auf das Konstrukt der Hörpräferenzen sowie für den Zusammenhang von toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit folgende ungerichteten Hypothesen formuliert:

H<sub>07</sub> = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt *keine* Veränderung der Hörpräferenzen (Gesamtskala).

H<sub>A07</sub> = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt *eine* Veränderung der Hörpräferenzen (Gesamtskala).

H<sub>08</sub> = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt *keine* Veränderung der Hörpräferenzen zu einzelnen Stil kategorien.

H<sub>A08</sub> = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt *eine* Veränderung der Hörpräferenzen zu einzelnen Stil kategorien.

H<sub>09</sub> = Es existiert *kein* Zusammenhang zwischen den Variablen *toleranz- und präferenzbasierte Offenohrigkeit* (Gesamtskala/001).

H<sub>A09</sub> = Es existiert *ein* Zusammenhang zwischen den Variablen *toleranz- und präferenzbasierte Offenohrigkeit* (Gesamtskala/001).

### 1.3 Hypothesenkomplex III: Effekte auf das musikalische Interesseverhalten

Die Ergebnisse einer früheren Studie von GROWTHER und DERKIN (1982) zeigen geschlechtsspezifische Disparitäten in Art und Umfang des musikalischen Interesseverhaltens: In der Befragung zu den Einstellungen gegenüber rezeptiven und produktiven Musikaktivitäten (z. B. „Musikhören“ oder „ein Instrument spielen“) geben Mädchen signifikant häufiger an, musikalischen Aktivitäten nachzugehen, als Jungen; außerdem erlernen sie häufiger Instrumente aus der Kategorie der Orchesterinstrumente. Mit zunehmendem Alter – an der Befragung nahmen Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 12 und 18 Jahren teil – verringern sich allerdings die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Einstellungsmustern. Die Studie wurde im Design einer Querschnittsstudie durchgeführt. Effekte eines speziellen Musikunterrichts wurden nicht untersucht.

Vor diesem Hintergrund werden folgende ungerichtete Hypothesen zum Konstrukt des *musikalischen Interesseverhaltens* aufgestellt:

H<sub>010</sub> = Hör tagebuch-Schüler beschäftigen sich *nicht* häufiger mit Musikbeispielen aus dem Unterricht in ihrer Freizeit weiter als Nicht-Hör tagebuch-Schüler (Variable *Umfang*).

H<sub>A10</sub> = Hör tagebuch-Schüler *beschäftigen sich* häufiger mit Musikbeispielen aus dem Unterricht in ihrer Freizeit weiter als Nicht-Hör tagebuch-Schüler (Variable *Umfang*).

H<sub>011</sub> = Hör tagebuch-Schüler beschäftigen sich *nicht* stilistisch abwechslungsreicher mit Musikbeispielen aus dem Unterricht in ihrer Freizeit weiter als Nicht-Hör tagebuch-Schüler (Variable *Stilvariabilität*).

H<sub>A11</sub> = Hör tagebuch-Schüler beschäftigen sich *stilistisch abwechslungsreicher* mit Musikbeispielen aus dem Unterricht in ihrer Freizeit weiter als Nicht-Hör tagebuch-Schüler (Variable *Stilvariabilität*).

H<sub>012</sub> = Hörstagebuch-Schüler beschäftigen sich *nicht* abwechslungsreicher hinsichtlich der gewählten Aktivitäten mit Musikbeispielen aus dem Unterricht in ihrer Freizeit weiter als Nicht-Hörstagebuch-Schüler (Variable *Aktivitätsdichte*).

H<sub>A12</sub> = Hörstagebuch-Schüler beschäftigen sich *abwechslungsreicher* hinsichtlich der gewählten Aktivitäten mit Musikbeispielen aus dem Unterricht in ihrer Freizeit weiter als Nicht-Hörstagebuch-Schüler (Variable *Aktivitätsdichte*).

H<sub>013</sub> = Die Methode *Hörstagebuch* bewirkt *keine* Veränderung in der Häufigkeit des selbst-intentionalen Musikhörens (Gesamtskala).

H<sub>A13</sub> = Die Methode *Hörstagebuch* bewirkt *eine* Veränderung in der Häufigkeit des selbst-intentionalen Musikhörens (Gesamtskala).

H<sub>014</sub> = Die Methode *Hörstagebuch* bewirkt *keine* Veränderung des Aktivitätsniveaus des außerschulischen Musizierens.

H<sub>A14</sub> = Die Methode *Hörstagebuch* bewirkt *eine* Veränderung des Aktivitätsniveaus des außerschulischen Musizierens.

H<sub>015</sub> = Die Methode *Hörstagebuch* bewirkt *keine* Veränderung auf die durchschnittliche Persistenz des außerschulischen Musizierens.

H<sub>A15</sub> = Die Methode *Hörstagebuch* bewirkt *eine* Veränderung auf die durchschnittliche Persistenz des außerschulischen Musizierens.

H<sub>016</sub> = Die Methode *Hörstagebuch* bewirkt *keine* Veränderung auf die emotionale Valenz des außerschulischen Musizierens.

H<sub>A16</sub> = Die Methode *Hörstagebuch* bewirkt *eine* Veränderung auf die emotionale Valenz des außerschulischen Musizierens.

## 2 Das Untersuchungsdesign

In der Systematischen Musikwissenschaft kommen zumeist Methoden zur Anwendung, die einen interdisziplinären Charakter aufweisen. Diese Interdisziplinarität beruht auf dem großen Spektrum der Forschungsgegenstände. Diese reichen von „akustischen Phänomenen“ (HEMMING, BUSCH, AUHAGEN 2011: 31) über die „Wahrnehmung und das Erleben von Musik“ (ebd.) bis hin zu „sozialen Effekten auf das musikalische Verhalten“ (ebd.). Dementsprechend werden die Forschungsmethoden aus den Disziplinen Physik, Psychologie und Soziologie entnommen und dabei auf die spezifischen musikakustischen, -psychologischen und -soziologischen Gegenstände und Fragestellungen angepasst (vgl. ebd.).

Innerhalb des Fachgebietes der Musikpsychologie hat es sich bewährt, bei der empirischen Untersuchung von Musikpräferenzen, Offenohrigkeit sowie musikalischen Interessen auf quantitative psychologische Testverfahren (z. B. skalenbasierte Fragebögen) zurückzugreifen und diese für die spezifischen Untersuchungsschwerpunkte und Operationalisierungskonzepte zu adaptieren. Häufig wurden dafür spezielle klingende Fragebögen mit Ratingskalen (vgl. z. B. GEMBRIS und SCHELLBERG 2003, 2007; SCHELLBERG und GEMBRIS 2004; LOUVEN 2011) oder auch konventionelle Fragebögen entwickelt. Diese beiden Testverfahren kommen auch in der vorliegenden Untersuchung zum Einsatz.

### 2.1 Die Längsschnittstudie

Um die Einflussmöglichkeiten eines speziellen Musikunterrichts auf die Konstrukte *toleranzbasierte Offenohrigkeit*, *Hörpräferenzen* und *musikalisches Interesseverhalten* zu untersuchen, ist eine längere Beobachtung erforderlich. Die Untersuchung ist deshalb im Design einer Längsschnittstudie<sup>25</sup> im Umfang von einem Schuljahr mit zwei Messzeitpunkten konzipiert, wobei jeweils eine Messung zu Beginn und eine zum Ende des Schuljahres erfolgt. Innerhalb dieses Zeitraumes erfolgen insgesamt 30 Interventionen (Hörtagebucheinträge).

Methodisch wird der Musikunterricht durch die Arbeit mit einem Hörtagebuch begleitet, welches jeweils in den Testgruppen eingesetzt wird. Im Anschluss an die zweite Messung werden die Verlaufsentwicklungen zwischen den Teilnehmern der Test- und Kontrollgruppen miteinander verglichen.

---

<sup>25</sup> Als Längsschnittstudie wird ein empirisches Forschungsdesign bezeichnet, „bei der soziale (oder andere) Phänomene in ihrem zeitlichen Verlauf untersucht werden. [...] Gegenüber einfachen Querschnittsstudien erlauben Längsschnittstudien über Zustandsaussagen hinaus Aussagen über soziale Entwicklungen (z. B. Trendstudien) oder darüber hinaus über individuelle Entwicklungen (z. B. Panelstudien).“ (WEISCHER 2015: 239).

## 2.2 Die Stichprobe

Die Untersuchung wird im Zeitraum des Schuljahres 2016/17 an der Selma-Lagerlöf-Gemeinschaftsschule (SLG) in Ahrensburg (Schleswig-Holstein) durchgeführt. Ahrensburg grenzt in nordöstlicher Richtung an Hamburg und ist Teil der Europäischen Metropolregion Hamburg.

Das Fach Musik wird an der SLG Ahrensburg in den Jahrgangsstufen 5 bis 8 einmal wöchentlich im Umfang von 60 Minuten unterrichtet. In den höheren Jahrgangsstufen, einschließlich der gymnasialen Oberstufe, kann das Fach als Wahlpflichtfach fortgeführt werden. Die Schule besitzt kein spezielles musikalisches oder musisches Profil und die Schülerschaft ist hinsichtlich ihrer schulischen Leistungspotentiale als sehr heterogen zu bezeichnen. Die Lernenden werden unter Berücksichtigung dieser Potentiale zum Förderschulabschluss, zum Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA, nach Klasse 9), zum Mittleren Schulabschluss (MSA, nach Klasse 10), zur Fachhochschulreife (nach Klasse 12) und zum Abitur (nach Klasse 13) geführt. Sozialstrukturell entstammen die Schüler überwiegend Familien mit mittlerem bis hohem Einkommen.

Der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund beträgt ca. 10 % und liegt damit unter dem Durchschnitt des Anteils der Menschen mit einem Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung Schleswig-Holsteins sowie unter dem Durchschnitt in den betreffenden Alterskohorten. Die untersuchten Schulklassen weisen kulturell also eine relativ homogene Struktur auf. Aufgrund der Erkenntnisse über zuwanderungsspezifische Ausprägungen in den Musikpräferenzen (vgl. z. B. SAKAI 2012; WILKE 2012) ist diese Feststellung als untersuchungsrelevant zu werten und muss in der Fragestellung, der Hypothesenbildung und der Bewertung des Datenmaterials berücksichtigt werden.

Entscheidend für die Auswahl der Schule sind die unterrichtlichen Rahmenbedingungen, die eine bestmögliche Durchführung der Methode *Hörtagebuch* und der Messungen der Untersuchungskonstrukte sicherstellen. Für den unterrichtsrelevanten Teil der Studie kann eine engagierte Lehrerin gewonnen werden, die in allen vier Untersuchungsklassen den Musikunterricht über das gesamte Schuljahr durchführt, wodurch eine höchstmögliche Vergleichbarkeit in der pädagogischen Betreuung und der curricularen Schwerpunktsetzung des Unterrichts von Test- und Kontrollgruppen gewährleistet ist.

Aus der Bildungsforschung ist bekannt, dass mit der Lehrperson hohe Effektstärken in Bezug auf den schulischen Lernerfolg verbunden sind. Als zwei besonders relevante Einflussgrößen stellt ZIERER (2014) in seiner Auswertung der viel diskutierten Metastudie „Visible Learning“ des australischen Bildungsforschers John HATTIE (2008) die „Klarheit der Lehrperson“ und die „Lehrer-Schüler-Beziehung“ (ZIERER 2014: 276; 278) heraus. Diese Faktoren dürften auch im Musikunterricht für die Vermittlung von musikpädagogischen Inhalten und das Wecken von Begeisterung relevante Einflussgrößen darstellen. Darüber hinaus muss für den Musikunterricht hinsichtlich der Veränderbarkeit und Beeinflussbarkeit affektiver Lernziele davon ausgegangen werden, dass durch verbale Informationen des Lehrers Schüler-Urteile beeinflusst werden können (vgl. GEMBRIS 2005:

314). Da in der vorliegenden Untersuchung nur eine Lehrperson in allen Test- und Kontrollgruppen unterrichtet, können mögliche Faktoren unterschiedlicher Beeinflussung besonders gering gehalten und eine kontinuierliche Anwendung der Methode *Hörtagebuch* gewährleistet werden.

### **2.2.1 Test- und Kontrollgruppe der Jahrgangsstufe 5**

In Jahrgangsstufe 5 der SLG Ahrensburg nehmen zwei Klassen (5b und 5c) an der Studie teil. Die Klasse 5b mit insgesamt 24 Schülern wird als Testgruppe festgelegt und erhält im gesamten Schuljahr 2016/17 durchgängig Unterricht mit der Methode *Hörtagebuch*. Die Lernenden der Klasse 5c (ebenfalls 24 Schüler) nehmen als Kontrollgruppe ohne Höragebuchunterricht an der Untersuchung teil. Das Geschlechterverhältnis gestaltet sich in beiden Gruppen unausgewogen mit einem Verhältnis von 15:9 (Klasse 5b, Testgruppe) und 14:10 (Klasse 5c, Kontrollgruppe) jeweils zugunsten der Mädchen.

Das Leistungsniveau beider Klassen in Jahrgangsstufe 5 ist stark heterogen; so befinden sich Schüler mit den Leistungspotentialen für alle oben genannten Abschlüsse innerhalb der Lerngruppen, davon jeweils auch drei Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Von diesen sechs Schülern besitzt eine Schülerin aus der Kontrollgruppe große körperlich-geistige Einschränkungen, sodass ihre Ergebnisse nicht in die Auswertung mit einbezogen werden können. Die Probandin nimmt dennoch an den Messungen zu Beginn und zum Ende des Schuljahres teil.

### **2.2.2 Test- und Kontrollgruppe der Jahrgangsstufe 8**

Äquivalent zur Jahrgangsstufe 5 nehmen auch in Jahrgangsstufe 8 der SLG Ahrensburg zwei Klassen an der Studie teil. Die Klasse 8c mit 25 Schülern wird als Testgruppe festgelegt; die Klasse 8b, bestehend aus 27 Schülern, nimmt als Kontrollgruppe an der Untersuchung teil. Das Geschlechterverhältnis weist in beiden Gruppen ein unausgewogenes Verhältnis zugunsten der Mädchen auf (Testgruppe: 14:11; Kontrollgruppe: 15:12).

Die Durchmischung der Leistungsniveaus entspricht der Heterogenität der Jahrgangsstufe 5, allerdings gibt es in diesen Lerngruppen keine Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ein Teilnehmer aus der Testgruppe leidet an einer Störung aus dem Bereich der Autismus-Spektrum-Störungen. Der Schüler nimmt am regulären Unterricht teil und wird von einem Schulbegleiter betreut. Aufgrund der altersgerecht ausgebildeten kognitiven Fähigkeiten des Probanden werden dessen Testergebnisse in die Auswertung der Untersuchung einbezogen.

## **2.3 Der Untersuchungsaufbau**

Die Längsschnittstudie findet im Zeitraum vom 05.09.2016 bis 21.07.2017 (Schuljahr 2016/17) statt. Der Untersuchungsaufbau besteht aus vier Teilen: A) die Einführungsstunde, B) die erste Messung der Untersuchungskonstrukte, C) der Unterricht mit der

Methode *Hörtagebuch*, D) die zweite Messung der Untersuchungskonstrukte, wobei Teil C in den Kontrollgruppen entfällt. Tabelle 2 zeigt die schematische Darstellung des Untersuchungsablaufes:

	Teil A: Einführungsstunde	Teil B: 1. Messung	Teil C: Hörtagebuchunterricht	Teil D: 2. Messung
Zeitraum	2. UW <sup>26</sup> 12. bis 16.09.2016 alle Teilnehmer	3. UW 22.09.2016 alle Teilnehmer	4. – 38. UW 26.09.2016-07.07.2017 nur Testgruppen	39. UW 13.07.2017 alle Teilnehmer

Tabelle 02: Darstellung des Untersuchungsablaufes

Im Rahmen der Einführungsstunde erfolgt eine erste Begriffsbildung, die für das sachgerechte Ausfüllen des Fragebogens zur Messung des *musikalischen Interesseverhaltens* erforderlich ist. Das Kernziel der Einführung besteht im Kennenlernen der Fachbegriffe der zehn Stil Kategorien (vgl. Kapitel 2.4.2). Die erste Messung der Untersuchungskonstrukte findet am 22.09.2016 (3. Unterrichtswoche) statt. Der Unterricht mit der Methode *Hörtagebuch* umfasst den Zeitraum von der 4. bis zur 38. Unterrichtswoche. Die zweite Messung der Untersuchungskonstrukte findet am 13.07.2017 – 9 Monate nach der ersten Messung – statt (39. Unterrichtswoche). Die Messung erfolgt in Ablauf und Methodik äquivalent zur ersten Erhebung.

## 2.4 Das Hörtagebuch im Musikunterricht

Die Methode *Hörtagebuch* wurde vom Autor dieser Arbeit konzipiert und im eigenen Unterricht mit Schülern verschiedener Jahrgangsstufen erprobt und weiterentwickelt. Die ursprüngliche und auch heute noch gültige Intention bestand darin, ein methodisches Verfahren zu entwickeln, das ein offenes, tolerantes und stilsensibles Rezeptions- und Interesseverhalten der Schüler fördert.

Innerhalb des Fachcurriculums Musik ergänzt die Arbeit mit dem Hörtagebuch den regulären Musikunterricht und fungiert methodisch-didaktisch als ritualisierter Unterrichtseinstieg. Die Lernenden werden zu Beginn jeder Musikstunde mit einem neuen – ihnen in der Regel unbekanntem – Musikbeispiel konfrontiert. Die Beispiele umfassen Werke bzw. Werkausschnitte aus unterschiedlichen Stil Kategorien, Gattungen, Epochen und Kulturkreisen; diese variieren systematisch. Zu jedem Musikbeispiel verfassen die Schüler während des Hörens einen Eintrag im Hörtagebuch, wobei sie selbst entscheiden, wann sie mit dem Eintrag beginnen. Nach dem Verfassen der Tagebucheinträge notieren die Lernenden den Titel, den Komponisten/Interpreten und den zugehörigen Musikbereich des Musikbeispiels (vgl. HERGENHAN 2015: 2 f.).

Der Begriff *Hörtagebuch* knüpft begrifflich an das konventionelle aus dem Alltagsgebrauch oder aus der Literatur bekannte Tagebuch an. Ein Tagebuch ist in seinem herkömmlichen Sinne eine autobiografische Aufzeichnung von Ereignissen, Gedanken und

<sup>26</sup> UW = Unterrichtswoche.



Gefühlen in schriftlicher und chronologischer Form. Tagebucheinträge weisen einen hohen Grad an Subjektivierung auf; sie haben einen intimen Charakter und sind in der Regel – mit Ausnahme literarischer Tagebücher – nicht für die Öffentlichkeit bestimmt (vgl. ebd.).

Das Hörtagebuch ist - äquivalent zum klassischen Tagebuch – chronologisch angelegt: Die Tage entsprechen den Musikstunden; die erlebten Ereignisse während des Tages entsprechen den gehörten Musikbeispielen. Die Tagebucheinträge bieten den Lernenden Spielräume für eine subjektorientierte und eine ihre individuellen Wahrnehmungen und Assoziationen berücksichtigende Auseinandersetzung mit dem Gehörten.

### **2.4.1 Aufbau und Aufgabentypen**

Der Aufbau des Hörtagebuches besteht konzeptionell aus der Titelseite und den Tagebuchseiten (Anhang A). Die Tagebuchseiten enthalten jeweils einen formalen Teil für die Angaben zum Datum des Tagebucheintrages, zum Musikbeispiel sowie eine variierende Tagesaufgabe. Die Angaben zum Musikbeispiel umfassen standardmäßig den Titel des Beispiels, den Namen des Komponisten oder Interpreten und ergänzend das musikgeschichtliche Entstehungsdatum. Das Feld *Musikbereich* ist dafür vorgesehen, die entsprechende Stilcategory einzutragen.

Das Ausfüllen des formalen Teils der Tagebuchseite fördert die Stilsensibilität und die Begriffsbildung; ebenso kann das Wissen um die musikgeschichtliche und biografische Einordnung von Musikwerken erweitert werden (vgl. HERGENHAN 2015: 5 f.). Die Tagesaufgabe enthält eine auf das konkrete Musikbeispiel bezogene Aufgabenstellung. Diese Aufgabenstellungen lassen sich in drei unterschiedliche Aufgabenkomplexe systematisieren: Komplex I: das Beschreiben von Musik durch Zuordnen von Adjektiven und Anwenden von Polaritätsprofilen; Komplex II: das Bestimmen musikspezifischer Merkmale durch Höranalyse; Komplex III: das freie Assoziieren und Gestalten von Höreindrücken. Abbildung 8 zeigt die Titelseite sowie drei exemplarische Tagebuchseiten zu den unterschiedlichen Aufgaben-Komplexen:


<h1 style="text-align: center;">Mein Hörtagebuch</h1> <p style="text-align: center;">Dieses Hörtagebuch gehört: _____</p> <p style="text-align: center;">Klasse: _____</p>	<h2 style="text-align: center;">Tagebucheintrag 3</h2> <p style="text-align: right;">Datum: _____</p> <p>Musik polarisiert. Unterstreiche die zur Musik passenden Wörter.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>interessant – langweilig  schnell – langsam  kompliziert – einfach  schwungvoll – behaglich  spannend – ruhig  traurig – lustig  angenehm – unangenehm  vertraut – unvertraut  harmonisch - unharmonisch</p> </div> <p>Musik: _____</p> <p>Musikbereich: _____</p>
<h2 style="text-align: center;">Tagebucheintrag 12</h2> <p style="text-align: right;">Datum: _____</p> <p>Aus welchem Erdteil stammt die Musik? Male den Erdteil aus. Notiere das typische Instrument aus dem Hörbeispiel.</p>  <p>Musik: _____</p> <p>Musikbereich: _____</p>	<h2 style="text-align: center;">Tagebucheintrag 18</h2> <p style="text-align: right;">Datum: _____</p> <p>Schreibe ein Ereignis aus Deinem Leben auf, dass zu dem Lied passt.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Musik: _____</p> <p>Musikbereich: _____</p>

Abbildung 08: Titelseite, Tagebuchseite 3 mit Polaritätsprofil (Aufgabenkomplex I), Tagebuchseite 12 mit der Bestimmung musikspezifischer Merkmale (Aufgabenkomplex II), Tagebuchseite 18 mit Aufgabe zur freien Gestaltung eines Höreindrucks (Aufgabenkomplex III)

In der Unterrichtspraxis während der Erprobungsphase hatte sich gezeigt, dass insbesondere jüngere Schüler Schwierigkeiten haben, freie Einträge zu Musikbeispielen ohne Vorgaben zu verfassen und eine Orientierung benötigen. Daher wurden zu den Musikbeispielen passende Tagesaufgaben eingeführt. Das Hörstagebuch in der vorliegenden Fassung (Anlage A) stellt mit seinen verschiedenen Aufgabentypen einen Ausgleich zwischen freier und vorstrukturierter Beschäftigung mit den Beispielen dar, wodurch über einen längeren Zeitraum eine subjektorientierte Auseinandersetzung mit einzelnen Musikbeispielen erhalten bleibt und gleichzeitig die Schüler in bestimmten Aufgabensettings ihr kognitives Wissen und ihre auditiv-analytischen Fertigkeiten einbringen und erweitern können. Durch das Zuordnen von Adjektiven und das Anwenden von Polaritätsprofilen entwickeln und erweitern die Schüler ihren Wortschatz zur Beschreibung von Musik (Aufgabenkomplex I). Analytisches Hören schult das Bestimmen musikalischer Parameter und ermöglicht das Einbringen musikgeschichtlichen Vorwissens, wie das Erkennen von Instrumenten, das Benennen von Komponisten und Interpreten oder die zeitliche und regionale Zuordnung von Musikbeispielen (Aufgabenkomplex II). Aufgaben aus dem Bereich des freien Assoziierens und Gestaltens von Höreindrücken animieren die Lernenden, Musik mit eigenen Erinnerungen und Erlebnissen in Verbindung zu bringen oder Musik in passenden Bildern und Farben zu gestalten (Aufgabenkomplex III).

## 2.4.2 Systematisierung der Stil Kategorien

Im Rahmen dieser Studie wurde eine spezielle Version des Hörstagebuches angelegt: Kennzeichnend für diese Version ist die Aufnahme von Musikbeispielen aus zehn definierten Stil Kategorien und ihre rotierende Abfolge. Tabelle 3 fasst die Stil Kategorien in alphabetischer Reihenfolge zusammen:

1	Avantgarde	6	Klassik vokal
2	Elektro	7	Liedermacher
3	Ethnische Musik	8	Musical
4	Jazz	9	Rap/Hip Hop
5	Klassik instrumental	10	Rock/Pop

Tabelle 03: Stil Kategorien des Hörstagebuches

Die Stil Kategorien können unter Berücksichtigung der kindlichen und jugendlichen Hörgewohnheiten grob in zwei Bereiche gegliedert werden: a) tendenziell konventionelle Kategorien und b) tendenziell unkonventionelle Kategorien. Zu den konventionellen Kategorien gehören Stile, die von Kindern und Jugendlichen im Durchschnitt häufiger gehört werden und ihnen vertraut sind; dazu zählen die Stil Kategorien *Rock/Pop*, *Rap/Hip Hop*, *Elektro* und *Musical*. Dagegen werden die Kategorien *Avantgarde*, *Ethnische Musik*, *Klassik instrumental*, *Klassik vokal*, *Liedermacher* und *Jazz* dem unkonventionellen

Bereich zugeordnet. Diese Einteilung orientiert sich an einer gewissen Tradition der musikalischen Präferenzforschung (vgl. z. B. HARGREAVES 1982; LEBLANC 1996; GEMBRIS und SCHELLBERG 2003, 2007; LOUVEN 2011). In der Literatur wird von LEHMANN und KOPIEZ (2011) vorgeschlagen, die Kategorie *Klassik* dem konventionellen und nicht dem unkonventionellen Bereich zuzuordnen. Vor dem Hintergrund dieser differierenden Einteilung kommen die Autoren im Rahmen einer Replikationsstudie zu GEMBRIS und SCHELLBERG (2003, 2007) zu abweichenden Aussagen hinsichtlich eines Verschwindens der Offenohrigkeit in der Grundschulzeit.<sup>27</sup> Die vorliegende Untersuchung lehnt sich an die etabliertere Einteilung der Kategorie *Klassik* in den Bereich der unkonventionellen Kategorien an.

Die Einteilung in konventionelle und unkonventionelle Stil Kategorien ermöglicht in der musikalischen Präferenzforschung eine bipolare Auswertung. In vergangenen Studien wurde eine hohe Zustimmung zu konventionellen und unkonventionellen Musikstilen als Beleg für eine ausgeprägte (präferenzbasierte) Offenohrigkeit gewertet. In dieser Untersuchung werden sowohl einzelne Stil Kategorien als auch Kategoriengruppen analysiert. Die Aufnahme von unkonventionellen Musikbeispielen im Hörtagebuch ist erforderlich und geradezu methodenprävalent, um auch ungewohnte Musik zu präsentieren und deren Auswirkungen auf die Konstrukte einer toleranz- und präferenzbasierten Offenohrigkeit zu untersuchen. Im Falle der toleranzbasierten Offenohrigkeit trifft das in verstärktem Maße zu, da eine Förderung dieses Konstrukts möglicherweise eine gezielte Begegnung mit Musikbeispielen voraussetzt, die auch (weit) außerhalb der Hörgewohnheiten der Probanden liegen. Die leichte Überrepräsentanz unkonventioneller Stil Kategorien im Hörtagebuch ist daher beabsichtigt.

### **2.4.3 Umfang und Zusammenstellung der Hörliste**

Die Hörliste enthält 30 Musikbeispiele, die im Wochenrhythmus in den Testgruppen präsentiert werden.<sup>28</sup> Tabelle 4 fasst die 30 Musikbeispiele des Hörtagebuchunterrichts zusammen:

---

<sup>27</sup> Vgl. hierzu ausführlich LEHMANN und KOPIEZ (2011: 30 ff.).

<sup>28</sup> Insgesamt umfasst das Schuljahr 2016/17 in Schleswig-Holstein, dem Bundesland der Untersuchungsschule, 40 Unterrichtswochen. Durch Sondersituationen (Klassenfahrten, Exkursionen, Projektwochen etc.) verkürzt sich der effektive Unterrichtszeitraum noch einmal beträchtlich. Die Anzahl von 30 Musikbeispielen ist diesem Umstand angepasst.

UW <sup>29</sup>	Titel	Komponist / Interpret	Entstehung	Stilkategorie	Dauer
1	„Let Me Entertain You“	Robbie Williams	1998	Rock/Pop	4:24
2	„Libertango“	Astor Piazzolla	unbekannt (20. Jh.)	Ethno	3:34
3	„Der Stein“	Gerhard Schöne	1992	Liedermacher	2:31
4	„Somewhere Over The Rainbow“	Marusha	1994	Elektro/Dance	5:29
5	„Ungarischer Tanz Nr. 5“	Johannes Brahms/ Arkadi Sevidov (Klavier), Budapest Festival Orchester, András Keller (Violine)	1869	Klassik (instrumental)	2:27
6	„Nordisch by Nature“	Fettes Brot	1995	Rap/Hip Hop	3:47
7	„In C“	Terry Riley	1964	Avantgarde	3:21
8	„Jellicle Katzen“ aus „Cats“	Andrew Lloyd Webber / deutschsprachige Einspielung, Motiva Studio Wien	1981	Musical	3:36
9	„Halleluja“ aus dem Oratorium „Der Messias“ (HWV 56)	Georg Friedrich Händel / Karl Richter (Dirigent), London Philharmonic Orchestra, John Alldis Chor	1741	Klassik (vokal)	4:08
10	„Take Five“	Paul Desmond / Dave-Brubeck-Quartett	1959	Jazz	5:25
11	„Wie schön du bist“	Sarah Connor	2015	Rock/Pop	3:37
12	„Sindimba“ (Tanzlied aus Tansania)	Benjamin Mgonzwa, Christoph Studer, Kinderchor „Kolibris“ der Westfälischen Schule für Musik	unbekannt (Arr.: 2006)	Ethno	3:19
13	„Mairegen, lass mich wachsen“	Reinhard Mey (Gitarre und Gesang)	2010	Liedermacher	3:19
14	„Tanz der Küken“, Bearbeitung aus „Bilder einer Ausstellung“	Modest Mussorgsky / Tomita (Synthesizer)	1874 (original) 1975 (Bearbeitung)	Elektro/Dance	1:09
15	Caprice Nr. 9, 24 Capricen für Violine, Bearbeitung für Violine und Klavier	Niccolo Paganini / Joseph Achron, Ingolf Turban (Violine), Jascha Nemtsov (Klavier)	1802-1817 (orig.) 20. Jh. (Bearb.)	Klassik (instrumental)	2:44
16	„Einmal um die Welt“	Cro	2013	Rap/Hip Hop	2:22

<sup>29</sup> UW = Unterrichtswoche

UW	Titel	Komponist / Interpret	Entstehung	Stilkategorie	Dauer
17	Menuett und Trio aus Suite für Klavier, op. 25	Arnold Schönberg / Maurizio Pollini (Klavier)	1921-1923	Avantgarde	3:56
18	„Wunder gescheh'n“ aus „Das Wunder von Bern“	Lingau, Martin und Ramond, Frank / Vera Bolten, Marie-Anjes Lumpp und Ensemble	2014	Musical	3:12
19	„Wohin“ aus dem Liederzyklus „Die schöne Müllerin“ (D. 795/ op. 25)	Franz Schubert / Siegfried Lorenz (Bariton), Norman Shetler (Klavier)	1823	Klassik (vokal)	2:27
20	„Hit The Road Jack“	Percy Mayfield / Renee Olstead (Gesang)	1960	Jazz	3:24
21	„Smells Like Teen Spirit“	Nirwana	1991	Rock/Pop	4:29
22	„Opening Parade“, Bali Arts Festival, 13. Juni 1987	verschiedene Ensembles	1987	Ethno	12:18
23	„Das falsche Pferd“	Bodo Wartke (Gesang und Klavier)	2015	Liedermacher	4:13
24	„Till I Come“ (Club Mix)	ATB	1999	Elektro/Dance	5:28
25	„Juni –Barkarole“ aus dem Zyklus „Die Jahreszeiten“ (op. 37a)	Peter Tschaikowski / Arkadi Sevidov (Klavier)	1875-1876	Klassik (instrumental)	5:15
26	„Schmetterling“	Bushido	2005	Rap/Hip Hop	3:52
27	„Gruppen“ (für drei Orchester)	Karlheinz Stockhausen	1955-1957	Avantgarde	22:20
28	„America“ aus „West Side Story“	Leonard Bernstein	1957	Musical	4:47
29	„Ach, ich habe sie verloren“ aus Orpheus und Eurydike	Christoph Willybald Gluck / Hilde Rössel-Majdan (Orpheus)	1774	Klassik (vokal)	4:31
30	„Hold On, I'm Comin'“	Herbie Mann	1969	Jazz	8:52

Tabelle 04: Liste der Hörbeispiele aus dem Hörtagebuch

Die zehn definierten Stilrichtungen schließen ein großes Spektrum an Subkategorien ein. Diese werden mit stilistisch jeweils drei unterschiedlichen Beispielen berücksichtigt: Die Beispiele der Kategorie *Klassik vokal* umfassen z. B. ein chorisches Werk (Nr. 9), ein Kunstlied (Nr. 19) und eine Opernarie (Nr. 29). Im Bereich *Jazz* ist ein Beispiel des Modern Jazz (Nr. 10), eine Bluesballade (Nr. 20) sowie eine Free Jazz-Improvisation mit Jazz-Flöte (Nr. 30) vertreten. Die Kategorie *Avantgarde* enthält ein Beispiel der Minimal-Music (Nr. 7) sowie zwei Stücke im Kompositionsstil der Zwölftontechnik (Nr. 17 und 27), die sich sehr stark in der Instrumentation unterscheiden.

Die Musikbeispiele der anderen Stilrichtungen sind äquivalent zusammengestellt. Die Auswahl soll sicherstellen, dass die Lernenden im Verlauf des Schuljahres eine große Vielfalt an musikalischen Gegenständen kennenlernen, um mögliche Fördereffekte auf die Untersuchungskonstrukte *toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit* sowie *musikalisches Interesseverhalten* optimal auszuschöpfen und zu untersuchen.

## 3 Messung von toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit

### 3.1 Operationalisierungen

Das Konstrukt *toleranzbasierte Offenohrigkeit* wird operationalisiert über den Osnabrücker Offenohrigkeits-Index (*OOI*). Dieser von LOUVEN und RITTER (2012) erstmalig vorgestellte und später von LOUVEN (2014) modifizierte Index basiert auf zwei voneinander unabhängig gemessenen Parametern: den freiwilligen Hördauern sowie den Präferenzurteilen zu spezifischen Musikbeispielen. Der *OOI* wird aus dem Quotienten der durchschnittlichen Hördauer der negativ bis neutral bewerteten Items ( $\tau_n$ ) und dem Gesamtdurchschnitt aller freiwilligen Hördauern ( $\tau$ ) gebildet (vgl. ebd.: 52). Für die Interpretation der Gleichung gilt: Probanden gelten als umso offener, je länger sie negativ oder neutral bewertete Musikbeispiele im Verhältnis zu allen angebotenen Musikbeispielen unabhängig vom Präferenzurteil durchschnittlich hören (vgl. ebd.).

### 3.2 Die Software OPENEAR als Messinstrument

Die präzise Messung der freiwilligen Hördauern erfordert ein computergestütztes Verfahren. LOUVEN und RITTER (2012) haben speziell für diese Hörmessungen die Software OPENEAR entwickelt, die auch in dieser Untersuchung – in der Version 1.10.0 – zum Einsatz kommt. Im Vergleich zu klassischen Messverfahren, bei denen Probanden im Plenum gemeinsam verschiedene Musikbeispiele hören und diese anschließend bewerten, weist das computergestützte Erhebungsverfahren mit OPENEAR zwei wesentliche Vorteile auf. Erstens: Die Musikbeispiele erklingen für jede Versuchsperson in einer eigenen randomisierten Reihenfolge. Dadurch können „Reihenfolgeeffekte gegenüber dem bisherigen, klassenorientierten Verfahren“ (ebd.: 280) minimiert werden. Zweitens: Die Versuchspersonen führen die Hörtests mit Kopfhörern durch. Damit können beeinflussende Effekte auf das Abstimmungsverhalten der Versuchspersonen, etwa durch „spontan im Plenum mitgeteilte Eindrücke und Meinungen“ (ebd.), die zu einer Verzerrung kollektiver Präferenzurteile führen könnten, weitestgehend ausgeschlossen werden (vgl. ebd.).

Für diese Untersuchung werden zur Messung des *OOI* spezifische Einstellungen im Programm OPENEAR vorgenommen, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen. Die Messung der freiwilligen Hördauern und die Bewertung der Musikbeispiele erfolgen in zwei separaten Versuchsdurchläufen. Im ersten Versuchsdurchlauf erklingen hierzu für jeden Teilnehmer maximal 10 Musikbeispiele in jeweils randomisierter Reihenfolge. Die maximal mögliche Hördauer für ein Musikbeispiel wird auf 90 Sekunden begrenzt. Dadurch beträgt die Gesamtdauer des ersten Versuchsdurchlaufes maximal 15 Minuten.



Diese Zeitspanne wird gewählt, um die altersbedingte Konzentrationsfähigkeit der Teilnehmer – insbesondere der Schüler aus Jahrgangsstufe 5 – zu berücksichtigen. Abbildung 9 zeigt die vorgenommenen Einstellungen im Programm OPENEAR:

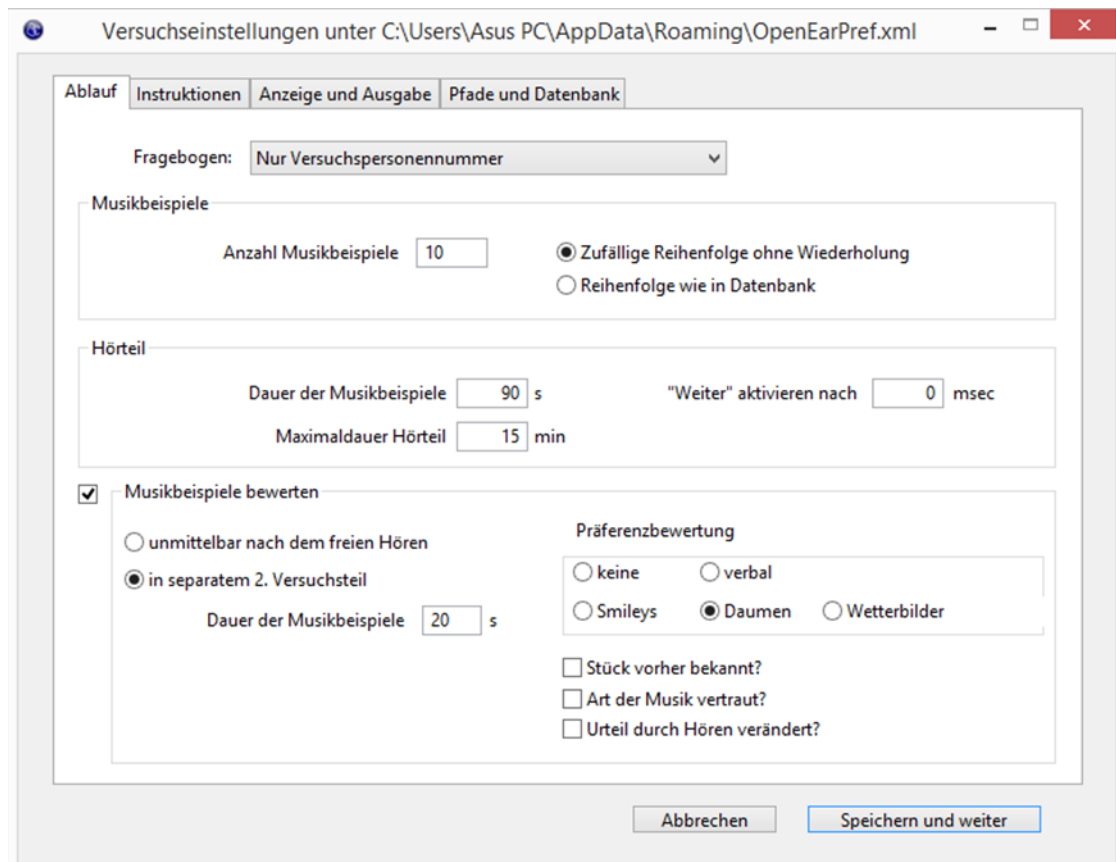


Abbildung 09: Versuchseinstellungen im Programm OPENEAR zur Messung der freiwilligen Hördauern und der Bewertung der Musikbeispiele

Im zweiten Versuchsdurchlauf werden den Teilnehmern die Musikbeispiele aus dem ersten Versuchsdurchgang in einer neuen randomisierten Reihenfolge vorgespielt. Die Hördauer beträgt nun standardisiert 20 Sekunden. Nach dem Erklingen geben die Teilnehmer ihr Präferenzurteil auf einer fünfstufigen ikonografischen Likert-Skala ab. Die Punkte der Skala werden durch Daumen-Bilder definiert (Abbildung 10).



Abbildung 10: Fünfstufige ikonografische Likert-Skala zur Messung der Präferenzurteile

### 3.3 Die Musikbeispiele des klingenden Fragebogens

Der klingende Fragebogen enthält jeweils ein repräsentatives Musikbeispiel aus den zehn Stil Kategorien, die im Hörtagebuch in systematischer Rotation präsentiert werden.

Tabelle 5 zeigt die zehn Musikbeispiele des Fragebogens einschließlich der zugehörigen Komponisten/Interpreten, Stil Kategorien und Tempoangaben:

Nr.	Titel	Komponist/Interpret	Musikbereich	bpm
1	„Mäßig“ aus Streichquartett op. 28 (1. Satz)	Anton Webern	Avantgarde	70
2	„Sandstorm“ (Original Mix)	Darude	Elektro/Dance	134
3	„Mamaliye“ Traditional (Südafrika)	Markus Detterbeck (Arrangement)	Ethno	120
4	„Waltz Limp“	The Dave Brubeck Quartett	Jazz	66
5	„Rondo Allegro“ aus Violinsonate D-Dur op. 1 (3. Satz)	Ludwig van Beethoven	Klassik instrumental	100
6	„Die Liebende schreibt“ op.86, Nr. 3	Felix Mendelssohn-Bartholdy	Klassik vokal	70
7	„Der Laden“	Gerhard Schöne	Liedermacher	118
8	„Ich will doch nur leben“ aus „Das Wunder von Bern“	Martin Lingau, Frank Ramond	Musical	70
9	„Typisch Ich“	Bushido	Rap	90
10	„Heaven Give Me Words“	Propaganda	Rock/Pop	94

Tabelle 05: Musikbeispiele aus dem klingenden Fragebogen

Bei der Zusammenstellung des Fragebogens wurde besonderer Wert darauf gelegt, dass die Musikbeispiele die typischen Stilmerkmale der übergeordneten Kategorien repräsentieren.<sup>30</sup> Letztlich bleibt die vorgenommene Auswahl jedoch eine subjektive Deutung hinsichtlich der angestrebten Stilauthentizität. So erschien bei der Auswahl in der Kategorie *Avantgarde* ein atonal gesetztes Streichquartett von Anton Webern als sehr stiltypisch – andere Autoren hätten möglicherweise ein Werk aus dem Bereich der Minimal Music oder der experimentellen zeitgenössischen Kunstmusik vorgezogen – mit möglicherweise unterschiedlichen Ergebnissen in den Präferenzurteilen. In der Kategorie *Ethno* fiel die Wahl auf ein südafrikanisches Lied mit typisch afrikanischen Gesangs- und Trommelpatterns. Damit ist die Repräsentativität für ein Werk außereuropäischer ethnischer Musik sicher erfüllt; doch ein balinesisches Gamelan-Werk wäre ebenso stiltypisch gewesen – mit wiederum abweichenden Zustimmungswerten.

Eine weitere Überlegung bestand darin, die Musikbeispiele des Fragebogens so auszuwählen, dass sie hinsichtlich ihres Grundtempos in einer vergleichbaren mittleren Tempo-Range angesiedelt sind, um verzerrende Präferenzeffekte aufgrund stark differierender Tempi, wie dies Studienergebnisse nahelegen, weitestgehend auszuschließen (vgl. GEMBRIS und SCHELLBERG 2007: 75). Von dieser Intention wurde nach Sichtung der Musik-Literatur jedoch wieder abgerückt. Es erwies sich als sehr herausfordernd, im Bereich der Elektro-/Dance-Musik mittelschnelle Stücke zu finden – in der Regel sind die Tempi deutlich schneller. Im Bereich der vokalen Kunstlieder hingegen finden sich kaum

<sup>30</sup> Aus der musikpsychologischen Präferenzforschung ist bekannt, dass die Präferenzurteile stärker von der Wahrnehmung als Vertreter einer Stil Kategorie als durch die spezifischen Merkmale des Musikbeispiels selbst beeinflusst werden (vgl. NORTH und HARGREAVES 1997: 120).

Beispiele mit schnelleren Tempi – hier bewegen sich die meisten Stücke in einem langsamen bis gemäßigt bewegten Tempo. Unter Berücksichtigung dieser Recherche-Ergebnisse manifestierte sich die Tendenz, dass die vorherrschenden Tempi innerhalb einer Stil­kategorie auch ein stil­typisches Merkmal darstellen. Deshalb wurde auf die Verwendung von Ausnahmestücken nur um eine Angleichung der Tempi zu erreichen verzichtet, ebenso auf Musikbeispiele, die ein sehr langsames Tempo aufweisen.

Die verwendeten Musikbeispiele des Fragebogens wurden des Weiteren so bearbeitet, dass die Grundlautstärke und die Einsätze der Musikbeispiele synchron verlaufen. Damit wird insbesondere gewährleistet, dass die Beispiele unmittelbar nach dem Anklicken auf der Testplattform akustisch beginnen und original-aufnahmebedingte Pausen oder kaum wahrnehmbare Einblendungen (fade in`s) die Erfassung der freiwilligen Hördauern nicht verzerren.

## 4 Messung des musikalischen Interesseverhaltens

### 4.1 Entwicklung und Aufbau des Hauptfragebogens

Zur Messung des Konstruktes des *musikalischen Interesseverhaltens* wurde ein konventioneller – also ein klassisch-schriftlicher – Fragebogen entwickelt. Der Hauptvorteil dieses schriftlichen Fragebogens besteht darin, dass die teilweise komplexen Einleitungstexte zu den Fragen des selbstintentionalen Interesseverhaltens zunächst im Klassenplenum erörtert und anschließend von den Teilnehmern verständnissicher beantwortet werden können.

Der Entwicklung der finalen Version des Fragebogens (Anlage B) ging zunächst ein Pretest voraus, der im Mai des Schuljahres 2015/16 an der Untersuchungsschule durchgeführt wurde. Die Teilnehmer des Pretests (Schüler einer 6. und einer 8. Klasse der Untersuchungsschule) sollten für einen Zeitraum von einer Woche ihre während des Tages durchgeführten musikalischen Interesseaktivitäten in einer Tabelle dokumentieren. Die Tabelle enthielt keine vorkategorisierten Aktivitäten; lediglich in der Instruktion wurden einige Beispiele für mögliche musikalische Aktivitäten aufgezählt (z. B. Hören der Lieblingsmusik, ein Musikinstrument spielen, Musikvideos im Internet anschauen, Musikzeitschrift lesen etc.). Die Auswertung des Pretests ergab aufschlussreiche Hinweise für die spezifischen Herausforderungen im Kontext der Erhebung des musikalischen Interesseverhaltens. Als grundlegender Mangel musste zunächst konstatiert werden, dass zahlreiche Schüler ihre Fragebögen nicht oder nur unvollständig ausgefüllt hatten. Der mangelnde Rücklauf war insbesondere bei den Lernenden der Jahrgangsstufe 8 indiziert. Deshalb wurde die Idee, einen Fragebogen im häuslichen Umfeld über einen Zeitraum von mehreren Tagen ausfüllen zu lassen, verworfen. Eine Auswertung hätte aufgrund fehlender Datensätze nicht sichergestellt werden können. In der Endversion des Fragebogens wurde deshalb auf eine punktuelle Abfrage hinsichtlich der aktuellen Musikinteressen umgestellt.

Die Angaben der Probanden aus dem Pretest zum musikalischen Interesseverhalten indizierten ferner zwei grundlegende Formen musikalischer Interesseaktivitäten, die für die spätere Kategorisierung im finalen Fragebogen berücksichtigt wurden: *rezeptive* und *produktive Aktivitäten*<sup>31</sup>. In der Kategorie der *rezeptiven Aktivitäten* konnten Aktivitäten wie das Musikhören, das Anschauen von Musikvideos oder das Besuchen eines Konzertes subsumiert werden. In der Kategorie *produktive Aktivitäten* wurden Aktivitäten wie

---

<sup>31</sup> Der Begriff der Rezeption kennzeichnet sämtliche Vorgänge „der Informationsaufnahme und -verarbeitung durch Mediennutzer. [...] Nutzungshäufigkeit, Nutzungsdauer, Verweildauer und insbesondere Nutzungsmuster werden mit standardisierten Methoden der empirischen Sozialforschung erforscht.“ (HARDEN 2015: 352). Bezogen auf die Skalen der musikalischen Interesseaktivitäten sind mit *rezeptiven Aktivitäten* alle Aktivitäten gemeint, bei denen bereits vorhandene musikalische Inhalte über Medien aufgenommen und verarbeitet werden; *produktive Aktivitäten* kennzeichnen dagegen alle musizierpraktischen Aktivitäten, in denen Musik unmittelbar durch den Musikschaffenden entsteht.

das Spielen eines Musikinstrumentes oder das Singen im Chor zusammengefasst. Sämtliche Aktivitäten wurden im Hauptfragebogen in verschiedene Skalen und Items integriert (vgl. ausführlich Kapitel 4.2).<sup>32</sup>

Der finale Hauptfragebogen umfasst insgesamt drei Teile (A, B, C): Teil A dient der Dokumentation demografischer Daten; in den Teilen B und C werden die rezeptiven und produktiven Interesseaktivitäten abgefragt. An den Hauptfragebogen schließt sich für die Teilnehmer der Hörstagebuch-Klassen die Beantwortung von zwei Zusatzfragebögen (vgl. Kapitel 4.4 und 4.5) an.

Als zentrales Motiv für die Erhebung wird in der Einleitung des Fragebogens angegeben, dass die Teilnehmer im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung verschiedene Fragen zu ihren musikalischen Hobbys und Interessen beantworten sollen, um dabei zu helfen, den Musikunterricht in Zukunft noch besser zu gestalten. Den Probanden wird außerdem versichert, dass ihre Angaben nur zu wissenschaftlichen Zwecken ausgewertet werden.

Die Operationalisierung der zwei Hauptdimensionen des musikalischen Interesseverhaltens – des *rezeptiven* und des *produktiven* Interesseverhaltens – erfolgt über die folgenden Subskalen. Rezeptives Interesseverhalten: *Musik hören, Mediennutzung zum Musikhören, Über Musik und Musiker lesen*. Produktives Interesseverhalten: *Musizieren mit Instrument, Musizieren mit der Stimme, Musizieren in der Gruppe, schöpferisches Musizieren*. Zentrales Kriterium für die Beantwortung der Fragen zum musikalischen Interesseverhalten ist das Merkmal der Selbstintentionalität. Dazu wird den Fragekomplexen jeweils ein kurzer Einleitungstext vorangestellt, in dem die Merkmale selbstintentionalen Handelns bezogen auf die Fragestellung erläutert werden.

## 4.2 Skalen und Items zum rezeptiven Interesseverhalten

In Teil B des Hauptfragebogens sind die Skalen und Items zum *rezeptiven* Interesseverhalten enthalten. Die Skala *Musik hören* enthält 10 Items entsprechend den Stilkategorien, die auch im Hörstagebuch präsentiert werden. Zusätzlich werden zwei freie Items aufgenommen, in denen die Probanden Stilkategorien eintragen können, die nicht in die 10 vorgegebenen Kategorien passen. Zur Bewertung des Umfangs des Musikhörens kommt eine fünfstufige Likert-Skala zum Einsatz.

Um sicherzustellen, dass die Probanden die Stilkategorien – die zum Teil sehr weit von ihren Hörgewohnheiten entfernt liegen (z. B. *Avantgarde, Ethno*) – einordnen und bewerten zu können, erhalten die Probanden in beiden Jahrgangsstufen eine Einführung in die Stilkategorien. Diese erfolgt im Rahmen der Einführungsstunde zu Beginn des Schuljahres 2016/17. Das Konzept der Einführungsstunde umfasst das Hören jeweils

---

<sup>32</sup> Im Pretest wurden die Angaben zum musikalischen Interesseverhalten der Probanden noch über freie Antwortfelder erhoben.

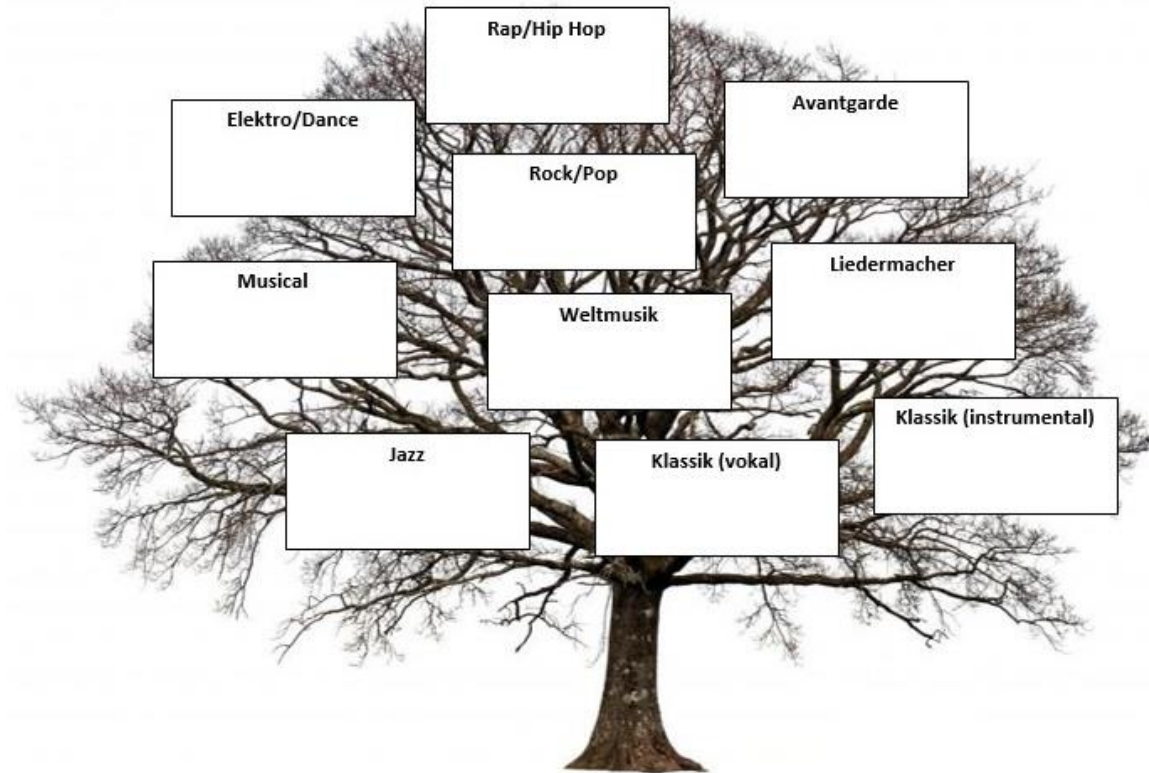
eines Musikbeispiels zu den Stil kategorien, die anschließende Zuordnung der Musikbeispiele zu den Kategorien auf einem Arbeitsblatt sowie das Kennenlernen der Merkmale der Kategorien durch das Lesen und Zuordnen von kurzen Definitionen (Abbildungen 11 und 12). Mit diesem didaktischen Dreischritt wird in kurzer Zeit eine erste Begriffsbildung ermöglicht, um ein verständnisichereres Ausfüllen des Fragebogens zum musikalischen Interesseverhalten zu gewährleisten. Als Metapher für die musikgeschichtlich gewachsene Ausdifferenzierung musikalischer Stil kategorien wird das Bild eines Baumes gewählt, dem im Laufe der Zeit immer mehr Äste und Zweige wachsen. Äste und Zweige symbolisieren dabei die Vielfalt musikalischer Stil kategorien. Zusätzlich kann das Arbeitsblatt (Abbildung 11) als Merkblatt zur Bestimmung der Stil kategorien eingesetzt werden.

Die Mediennutzung zu den Stil kategorien wird über ein achtstufiges Mehrfachantwortenset mit den folgenden Items erhoben: *Smartphone/MP3-Player, CD-Player/Musikanlage, PC/Tablet, Internet/Musikvideos, Fernsehen/Shows, Radio, Konzert (live), keine Medien*. Die Erhebung der Mediennutzung soll Aufschluss darüber geben, über welche Medien rezeptives Interesseverhalten vollzogen wird und ob ein sich veränderndes musikalisches Interesseverhalten über die Nutzung spezifischer Medien eingeleitet wird.

Die Skala *Über Musik und Musiker lesen* wird analog zur Skala *Musik hören* über Items zu den einzelnen Stil kategorien erhoben; ebenso kommt ein ergänzendes Mehrfachantwortenset zur Auswertung der Mediennutzung im Hinblick auf die Leseinteressen zum Einsatz.

## Bedeutende Musikrichtungen

Im Laufe der Musikgeschichte haben sich viele verschiedene Musikbereiche und -stile herausgebildet. So wie bei einem Baum, der mit den Jahren immer mehr Äste und Zweige bekommt, die in alle Richtungen wachsen. In der Fachsprache werden diese Musikbereiche „Genres“ genannt. Das Wort stammt aus dem Französischen und heißt ins Deutsche übersetzt „Gattung“.



**Aufgabe:** Höre die Musikbeispiele und ordne anschließend die Erklärungen den Genres zu. Schneide dazu die Erläuterungen aus und klebe sie an die richtige Stelle.

Bildquelle: <http://images.wisegeek.com/tree-no-leaves.jpg>

Abbildung 11: Arbeitsblatt zur Begriffsbildung der Stilrichtungen, Seite 1

## Erklärungen zu den Musikrichtungen

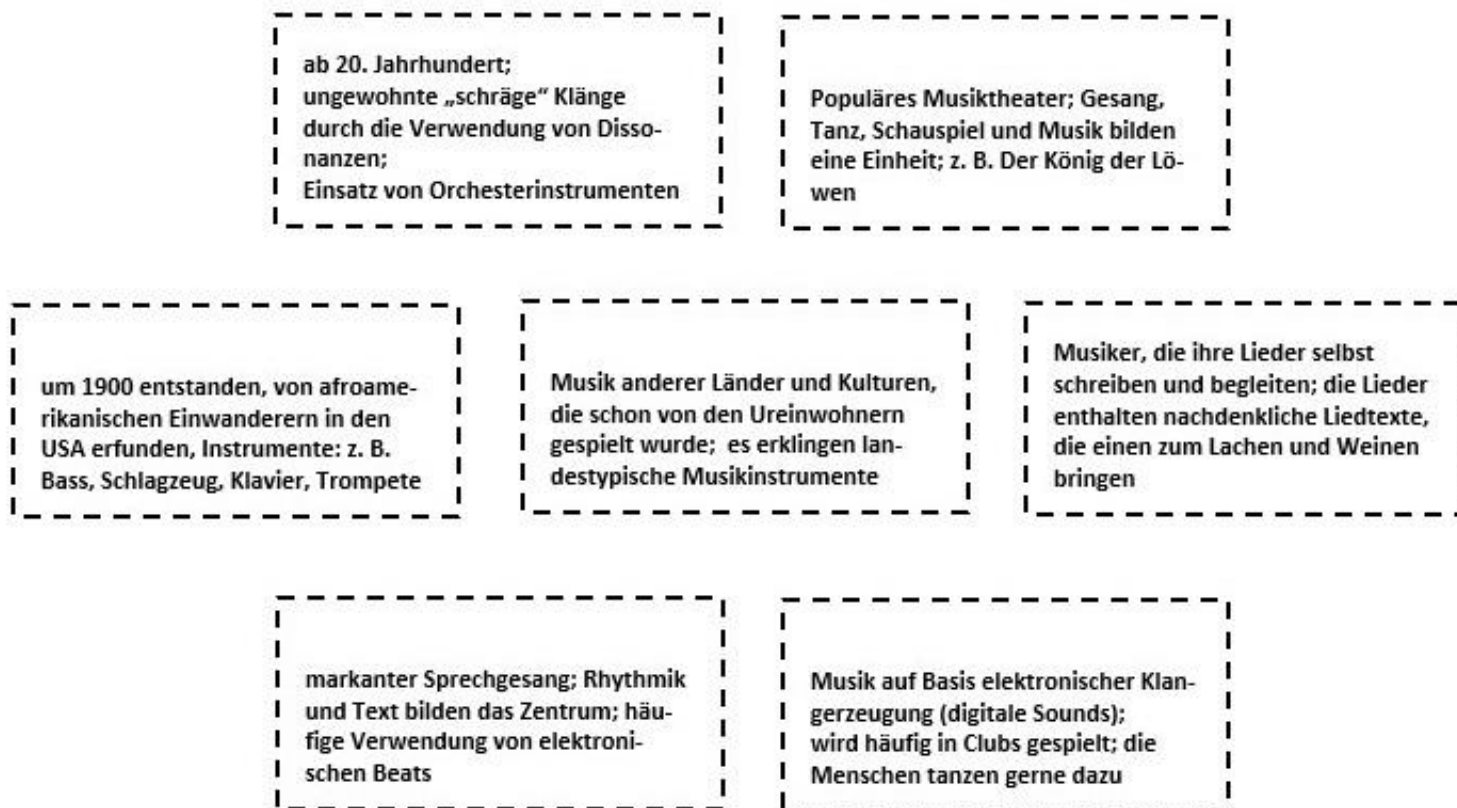


Abbildung 12: Arbeitsblatt zur Begriffsbildung der Stilrichtungen, Seite 2



### 4.3 Skalen und Items zum produktiven Interesseverhalten

In Teil C des Hauptfragebogens sind die folgenden vier Skalen zum produktiven Interesseverhalten enthalten: *Musizieren mit Instrument*, *Musizieren mit der Stimme*, *Musizieren in der Gruppe* und *Schöpferisches Musizieren*. Die Skalen enthalten jeweils Items zur Art, zum Umfang und zum Grad des Gefallens der Aktivitäten. Die Festlegung der Items zu den einzelnen Skalen erfolgt im Wesentlichen auf Grundlage der Ergebnisse des Pretests. Aus den freien Angaben zum musikalischen Interesseverhalten konnten hierdurch typische musikalische Aktivitäten generalisiert und systematisiert werden.

Die Skala *Musizieren mit der Stimme* enthält Fragen zu vier vokalen Aktivitäten: dem *Singen im Chor*, dem *Singen zur Musik*, dem *Singen a cappella* und dem *Singen bei gleichzeitigem Instrumentalspiel*. Die Skala *Musizieren in der Gruppe* umfasst Fragen zu musikpraktischen Aktivitäten im *Orchester*, in einer *Band* oder in einer anderen *Ensemble-Konstellation*. Die Skala *Schöpferisches Musizieren* beinhaltet die drei Items *eigene Rhythmen erfinden und spielen*, *eigene Melodien erfinden und spielen* und *digitale Töne und Klänge erzeugen*. Dagegen wird die Abfrage in der Skala *Musizieren mit Instrument* über freie Antwortfelder erhoben. Umfang und Gefallen des Instrumentalspiels werden wieder standardisiert mit fünfstufigen Likert-Skalen erfasst.

Zu allen Aktivitäten im Bereich des produktiven Interesseverhaltens wird auch der Zeitpunkt der Aufnahme der Aktivität erfasst. Dadurch soll evaluiert werden, ob die Probanden im Untersuchungszeitraum eine zusätzliche Aktivität aufnehmen oder aufgeben.

### 4.4 Fragebogen zur Erfassung der Weiterbeschäftigung mit Musikbeispielen aus dem Unterricht

Das Messinstrumentarium wird ergänzt durch einen konventionellen Fragebogen zur Erfassung der Weiterbeschäftigung mit Musikbeispielen aus dem Unterricht (Anhang C). Damit kann nachgewiesen werden, inwieweit die Teilnehmer sich mit musikalischen Inhalten aus dem Unterricht in ihrer Freizeit selbstintentional tatsächlich weiterbeschäftigt haben und welche Aktivitätsformen diese Beschäftigungen einschließen. Über den Test-/Kontrollgruppenvergleich können somit Aussagen über den Effekt der Methode *Hörtagebuch* auf das Weiterbeschäftigungsverhalten getroffen werden.

Der Fragebogen besteht aus zwei Parametern: freie Antwortfelder für das Eintragen der Musikbeispiele und ein vorkategorisiertes Mehrfachantwortenset zu den ausgeübten musikalischen Aktivitäten (Abbildung 13). Dadurch wird ermöglicht, verschiedene Variablen zu definieren. Untersucht werden sollen die *Anzahl der Musikbeispiele (Umfang)*, die *Aktivitätsdichte pro Musikbeispiel* und – durch nachträgliches Zuordnen der Musikbeispiele zu spezifischen Stil kategorien – die *Stilvariabilität*.

Mit welchen Musikstücken aus dem Musikunterricht hast du dich zu Hause aus Interesse beschäftigt? Trage die Stücke in die linke Spalte ein und kreuze die zutreffenden Kästchen an.

Nr.	Musikstück/Lied/Werk	zu Hause noch einmal angehört (am PC oder von CD)	Stück gedownloadet oder CD gekauft	darüber mit Eltern/Geschwistern/Verwandten gesprochen	darüber mit Freunden gesprochen	das Stück mit- oder nachgesungen/mit- oder nachgespielt	weitere Stücke aus dem Musikbereich gehört	darüber etwas gelesen
1		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
usw.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 13: Ausschnitt des Fragebogens zur Erfassung der Weiterbeschäftigung mit Musikbeispielen aus dem Unterricht; mit freien Antwortfeldern und Mehrfachantwortenset

Die Items zu den Aktivitäten der Weiterbeschäftigung enthalten sowohl *rezeptive* als auch *produktive* Aktivitätsformen. Sie werden, bezogen auf die Musikstücke, wie folgt festgelegt: *zu Hause noch einmal angehört (am PC oder von CD)*; *Stück gedownloadet oder CD gekauft*, *darüber mit Eltern/Geschwistern/Verwandten gesprochen*; *darüber mit Freunden gesprochen*; *das Stück mit- oder nachgesungen/mit- oder nachgespielt*; *weitere Stücke aus dem Musikbereich gehört* und *darüber etwas gelesen*.

Als Grundlage für das Ausfüllen des Fragebogens dienen den Schülern sämtliche im Unterrichtsjahr verwendeten Materialien und Aufzeichnungen. In den Hörtagebuch-Klassen umfasst das den Musikhefter und das Hörtagebuch; in den Nicht-Hörtagebuch-Klassen den Musikhefter.

#### 4.5 Fragebogen zur Erfassung weiterer Lernkonstrukte

Die leitenden Forschungsfragen dieser Arbeit zielen darauf ab, den Einfluss der Methode *Hörtagebuch* auf die drei Konstrukte *toleranzbasierte Offenohrigkeit*, *Hörpräferenzen* und *musikalisches Interesseverhalten* zu untersuchen. Darüber hinaus erscheint es lohnenswert, auch die Wirkungen der Methode *Hörtagebuch* auf weitere Lernkonstrukte – zumindest überblicksartig und ergänzend – zu untersuchen, denn guter Musikunterricht sollte immer darauf abzielen, unterschiedliche Lerndimensionen in ausgleichender Weise mit einzubeziehen. Die Erkenntnisse über die differenzierte Wirkungsweise der Methode *Hörtagebuch* sollen schließlich dem praktizierenden Lehrer helfen, ein Professionswissen über die Anwendung der Methode zu entwickeln und lerngruppen und/oder themenspezifische Schwerpunkte und Anpassungen für den eigenen Unterricht vorzunehmen.

Zusätzlich werden daher die vier Lernkonstrukte *Emotion* (erlebte Freude und Spannung beim Lernen), *Struktur* (Gliederung der Lernabschnitte und ihre Auswirkungen auf das

Lernen), *Audition* (Entwicklung auditiv-analytischer Fertigkeiten) und *Kognition* (Aneignung musikbezogenen Fachwissens) untersucht. Der dafür konzipierte Fragebogen (Anhang D) enthält zu jedem Untersuchungskonstrukt mindestens drei Items. Die Bewertung erfolgt über eine fünfstufige Zustimmungsskala. An der Befragung nehmen ausschließlich die Teilnehmer der Hörtagebuch-Klassen teil; die Befunde spiegeln die Selbsteinschätzungen der Schüler wider.

## 4.6 Kurzbericht zum Verlauf der Messungen

Die zwei Messungen zu den Untersuchungskonstrukten *toleranzbasierte Offenohrigkeit*, *Hörpräferenzen* und *musikalisches Interesseverhalten* fanden planungsgemäß statt. Die Messungen erfolgten jeweils in zwei separaten Testräumen. Für die computergestützte Messung mit OPENEAR stand ein Unterrichtsraum zur Verfügung, an dem sieben Testplätze eingerichtet und so angeordnet wurden, dass möglichst wenig Sichtkontakt zwischen den Teilnehmern bestand, um eine gegenseitige Beeinflussung und eine daraus resultierende mögliche Verzerrung von Ergebnissen zu minimieren. Die Untersuchung fand in einer ruhigen Atmosphäre und ohne Störungen statt. Die Testung der insgesamt  $N = 99$  Teilnehmer beanspruchte einen kompletten Unterrichtstag. Die Fragebögen zur Erfassung des musikalischen Interesseverhaltens wurden von den Teilnehmern im Rahmen des Musikunterrichts am gleichen Tag oder im Verlauf der gleichen Unterrichtswoche ausgefüllt. Das Ausfüllen der Fragebögen erwies sich altersbedingt als unterschiedlich herausfordernd: Schüler der Jahrgangsstufe 8 konnten die Fragebögen weitestgehend selbstständig und ohne zusätzliche Erläuterungen ausfüllen. Mit den Schülern der Jahrgangsstufe 5 wurden die Fragebögen in kleineren Abschnitten ausgefüllt und die Fragebogeninstruktionen wurden jeweils zuvor im Plenum intensiv besprochen. Alle Fragebögen wurden vom Untersuchungsleiter auf Vollständigkeit überprüft; bei Unvollständigkeit war es in einzelnen Fällen erforderlich, den Fragebogen zum Nachtragen noch einmal auszuhändigen.

Insgesamt konnten in Jahrgangsstufe 5 zum ersten Messzeitpunkt jeweils 48 vollständige Datensätze erhoben werden, von denen 47 in die Auswertung einbezogen wurden; in Jahrgangsstufe 8 wurden 52 vollständige Datensätze erhoben und ausgewertet (Gesamtanzahl:  $N = 99$ ). Aufgrund der langfristigen Erkrankung einer Schülerin aus Jahrgangsstufe 5 reduzierte sich der Datensatz in der zweiten Messung in Jahrgangsstufe 5 auf 46 Fälle, in Jahrgangsstufe 8 gab es keine Reduzierung der erhobenen Datensätze. Die Gesamtteilnehmerzahl betrug zum Zeitpunkt der zweiten Messung noch  $N = 98$ .

## **Teil C: Auswertung**

*„Nicht alles Wissenswerte ist allen Menschen gleich wissenswert, nicht alles Schöne gleich schön, und über manches Erstaunliche staunen manche Leute überhaupt nicht.“*

(Hans Schiefele, \*1924)

# 1 Messung I: Ausprägung der Untersuchungskonstrukte

## 1.1 Zusammenfassung

Ausgewertet wurden die Hörtests und Fragebögen zu den Untersuchungskonstrukten *toleranzbasierte Offenohrigkeit*, *Hörpräferenzen* und *musikalisches Interesseverhalten*. Die Gesamtstichprobe umfasst zum Zeitpunkt der ersten Messung (Schuljahresbeginn)  $N = 99$  Teilnehmer; diese unterteilt sich in  $n = 47$  Schüler aus Jahrgangsstufe 5 sowie  $n = 52$  Schüler aus Jahrgangsstufe 8 (jeweils zwei Schulklassen im Test- und Kontrollgruppendedesign).

Die Schüler aus Jahrgangsstufe 8 weisen signifikant höhere Offenohrigkeitswerte auf ( $OOI = 0,82$ ) als die Schüler aus Jahrgangsstufe 5 ( $OOI = 0,66$ ) ( $p < 0,001$ ;  $d_{Cohen} = 0,768$ ). Konträr dazu verhalten sich die Ergebnisse im Bereich der Hörpräferenzen: Die jüngeren Schüler beurteilen die Gesamtskala der präsentierten Musikbeispiele signifikant positiver ( $M = 2,72$ ) als die älteren Schüler ( $M = 3,09$ )<sup>33</sup> ( $p = 0,003$ ;  $d_{Cohen} = 0,613$ ). Die spiegelbildlichen Befunde indizieren eine gegensätzliche Ausprägung der Konstrukte toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit. Das wird durch einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen den Konstrukten in Jahrgangsstufe 8 ( $r = -0,308$ ;  $p = 0,026$ ) untermauert; in Jahrgangsstufe 5 ist ein gleichgerichteter Trend dagegen nicht signifikant ( $r = -0,210$ ;  $p = 0,160$ ).

Die stilbezogenen Hörpräferenzen bestätigen ältere Befunde hinsichtlich der allgemeinen Präferenz für populäre Musikstile sowie geschlechtsspezifische Unterschiede in den Urteilen: Mädchen bevorzugen signifikant häufiger ‚weichere‘ und balladenartige Genres wie *Rock/Pop* und *Musical*, Jungen dagegen die ‚härteren‘ und markanteren Stile wie *Rap/Hip Hop* und *Elektro/Dance*.

Im Bereich des rezeptiven Interesseverhaltens kristallisieren sich in beiden Jahrgangsstufen die Kategorien *Rock/Pop* und *Rap/Hip Hop* als Interessensgegenstände heraus: Sie sind gekennzeichnet durch eine hohe Rezeptionshäufigkeit (*Persistenz*) und eine positiv empfundene emotionale Valenz.

Sowohl in Jahrgangsstufe 5 als auch in Stufe 8 pflegen ca. 50% der Schüler ein musizierpraktisches Interesse (Instrumentalspiel/Ensemblemusizieren), wobei Mädchen in Jahrgangsstufe 8 klassische (Orchester-)Instrumente (Klavier, Geige, Querflöte, Trompete, Orgel) signifikant häufiger spielen/lernen ( $p = 0,037$ ;  $Cramers V = 0,357$ ). Freizeitliches Singen – untersucht wurden die Dimensionen *Singen zur Musik*, *a-cappella-Singen* und *Singen mit Instrument* – wird von den weiblichen Versuchspersonen beider

---

<sup>33</sup> Je niedriger der Wert auf der Skala mit den Skalenpunkten 1 bis 5, umso positiver das Präferenzurteil.

Jahrgangsstufen signifikant häufiger gepflegt (jeweils:  $p < 0,01$ ;  $d_{Cohen} > 0,8$ ) und positiver bewertet (JgSt 5:  $p = 0,054$ ;  $d_{Cohen} = 0,652$ ) (JgSt 8:  $p = 0,004$ ;  $d_{Cohen} = 0,991$ ).

Zugunsten der Jungen ergeben sich Trends zu einem größeren Interesse am Spielen/Lernen von ‚populären‘ Band-Instrumenten (Schlagzeug, Gitarre, Keyboard, Mundharmonika) in Jahrgangsstufe 8 ( $p = 0,074$ ;  $Cramers V = 0,247$ ) sowie eine signifikant häufigere Beschäftigung mit digitalen Tönen und Klängen im Bereich des schöpferischen Musizierens in beiden Jahrgangsstufen (jeweils:  $p < 0,05$ ;  $d_{Cohen} > 0,4$ ).

## 1.2 Toleranzbasierte Offenohrigkeit (OOI)

### 1.2.1 Einfluss der Variable *Alter* auf den OOI

Die Altersspanne der Probanden reicht in der vorliegenden Untersuchung von 9 bis 15 Jahren. Die weit überwiegende Anzahl der Teilnehmer verteilt sich dabei auf die jahrgangstypischen Alterskorridore von 10 bis 11 Jahren in Jahrgangsstufe 5 bzw. 13 bis 14 Jahren in Jahrgangsstufe 8. Tabelle 6 zeigt die exakte Häufigkeitsverteilung der Altersgruppen:

	Alter							Gesamt
	9	10	11	12	13	14	15	
JgSt 5 (Anzahl)	1	32	12	2				47
Anteil JgSt 5 in Prozent	2,1%	68,1%	25,5%	4,3%				100,0%
JgSt 8 (Anzahl)				1	40	10	1	52
Anteil JgSt 8 in Prozent				1,9%	76,9%	19,2%	1,9%	100,0%
Gesamt	1	32	12	3	40	10	1	99
Anteil in Prozent	1,0%	32,3%	12,1%	3,05%	40,4%	10,1%	1,0%	100,0%

Tabelle 06: Häufigkeitsverteilung der Altersgruppen

Um den Effekt der Jahrgangsstufe auf den Wert des Osnabrücker Offenohrigkeits-Indexes (OOI) zu untersuchen, wird ein  $t$ -Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Das Ergebnis zeigt einen höheren durchschnittlichen OOI in Jahrgangsstufe 8 ( $M = 0,82$ ,  $SD = 0,163$ ) im Vergleich zu Jahrgangsstufe 5 ( $M = 0,66$ ,  $SD = 0,235$ ). Dieser Unterschied erweist sich als signifikant ( $t(78,934) = -3,716$ ,  $p < 0,001$ ). Das Boxplot-Diagramm in Abbildung 14 (links) veranschaulicht die unterschiedliche Verteilung des OOI:

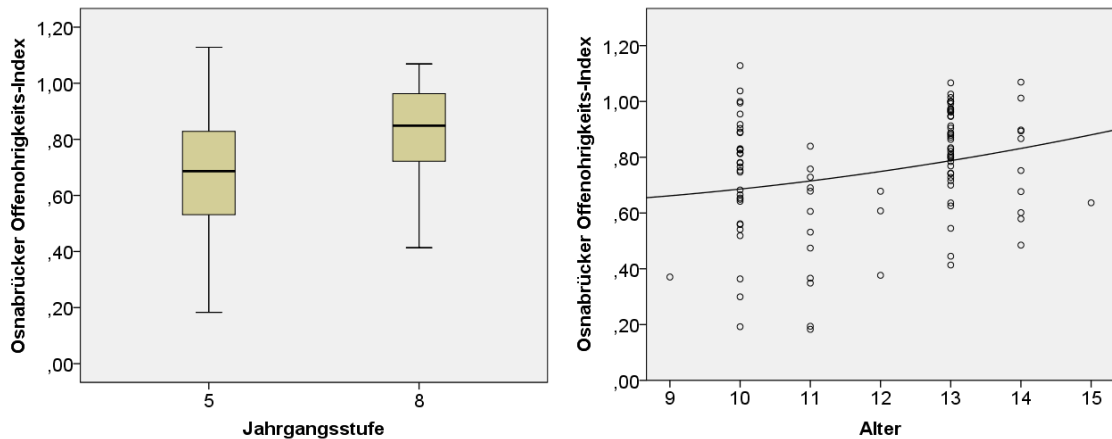


Abbildung 14: Mittlerer OOI, differenziert nach Jahrgangsstufe und Alter

Die Ermittlung der Effektstärke für die OOI-Mittelwertunterschiede ergibt einen Wert von  $d_{Cohen} = 0,768$ . Damit bewegt sich der Einfluss der Variable *Jahrgangsstufe* auf den OOI nach COHEN'S Einteilung am oberen Rand mittlerer Effektstärken (COHEN 1988).

Zusätzlich erfolgt die Berechnung des SPEARMAN-Rangkorrelationskoeffizienten zur Bestimmung des Zusammenhangs zwischen den Variablen *Alter* und OOI (Abbildung 14, rechts). Es zeigt sich ein signifikanter, positiver Zusammenhang ( $r_s(N = 98) = 0,218$ ,  $p = 0,031$ ) mit einer Effektstärke im kleinen Bereich (COHEN 1988) bzw. – nach der Einteilung von GIGNACS und SZODORAIS (2016) – im mittleren Bereich<sup>34</sup>. Die Anpassungskurve im Streudiagramm veranschaulicht diesen Zusammenhang<sup>35</sup>.

Eine frühere Studie zur toleranzbasierten Offenohrigkeit kommt zu dem Schluss, dass sich der Offenohrigkeits-Index im Altersverlauf als „bemerkenswert konstant“ (LOUVEN 2014: 54) erweist und nicht signifikant mit dem Lebensalter korreliert ( $r = -0,014$ ,  $p = 0,732$ ) (vgl. ebd.: 54 f.). Die Aussage in der Studie bezieht sich auf Probanden in der Altersspanne von 6 bis 29+ Jahren, die aus vier verschiedenen Stichproben entnommen wurden und stark differierende und zum Teil sehr kleine Stichprobengrößen aufwiesen (vgl. ebd.).

Für die untersuchten Jahrgangsstufen und Altersgruppen in dieser Studie kann eine konstante, altersunabhängige Ausprägung des OOI hingegen nicht bestätigt werden. Einschränkung muss aber darauf verwiesen werden, dass die Effekte überproportional auf den Unterschied der beiden Jahrgangsstufen der 10- bis 11- und der 13- bis 14-Jährigen zurückzuführen sind.

<sup>34</sup> Die Einteilung von GIGNACS und SZODORAIS beruht auf der Metaanalyse verschiedener Studien der Differenziellen Psychologie: In weniger als 3 % der herangezogenen Untersuchungsergebnisse konnten Effekte mit einem Wert von  $r \geq 0,5$  nachgewiesen werden. Die Autoren empfehlen daher, Effektstärken mit der folgenden – von COHEN abweichenden – Einteilung zu interpretieren:  $r = 0,1$  (kleine Effektstärke),  $r = 0,2$  (mittlere Effektstärke),  $r = 0,3$  (große Effektstärke) (GIGNACS und SZODORAIS 2016).

<sup>35</sup> Der Zusammenhang wird mit der folgenden quadratischen Funktion angegeben:  $f(x) = 0,67 - 0,02x + 2,46E - 3x^2$ .

Aus der Perspektive der präferenzbasierten Offenohrigkeitsforschung wirken die höheren toleranzbasierten Offenohrigkeitswerte der älteren Probanden vermutlich paradox, da sie konträr zur typischen Verengung der Musikpräferenzen auf populäre Stile im späten Kindes- und frühen Jugendalter stehen. Mit dem Ergebnis kristallisiert sich ein erstes Indiz für einen negativen Zusammenhang von toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit heraus.

### 1.2.2 Detailanalyse der freiwilligen Hör dauern

Eine Erklärung für den Jahrgangsstufen-Effekt auf den *OOI* ergibt sich aus der vergleichenden Betrachtung der freiwilligen Hör dauern. In Abbildung 15 werden diese differenziert nach verschiedenen Rating-Bereichen in absteigender Reihenfolge dargestellt:

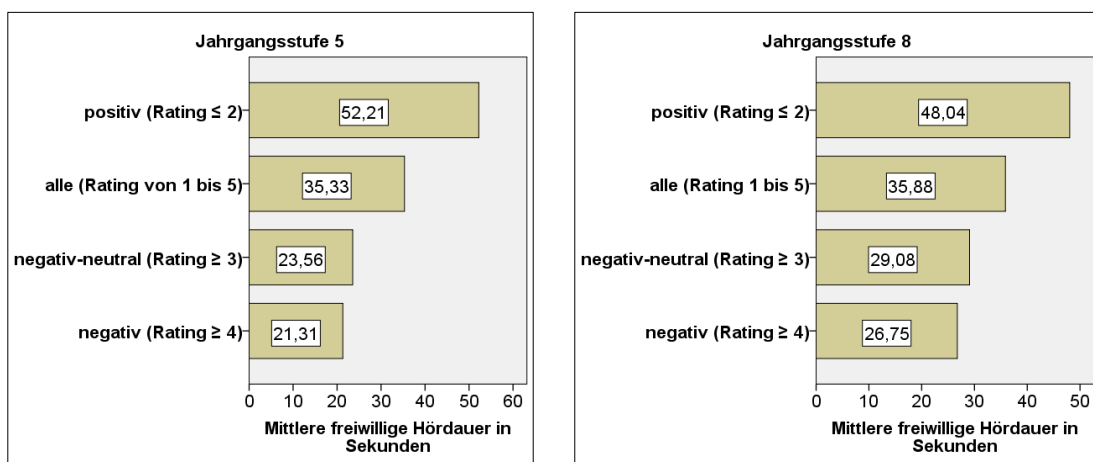


Abbildung 15: Mittlere freiwillige Hör dauern, differenziert nach Rating-Bereichen und Jahrgangsstufe<sup>36</sup>

Die beobachteten Unterschiede zeigen insgesamt eine in Jahrgangsstufe 5 größer ausgeprägte Diskrepanz zwischen den freiwilligen Hör dauern der *OOI*-Nullreferenz (Rating von 1 bis 5) und denen der negativ bis neutral bewerteten Items (Rating  $\geq 3$ ) sowie der ausschließlich negativ bewerteten Items (Rating  $\geq 4$ ). Die vergleichbaren Werte aus Jahrgangsstufe 8 liegen dagegen deutlich dichter beieinander.

Maßgeblich für die Berechnung des *OOI* ist der Quotient aus der mittleren freiwilligen Hör dauer der negativ bis neutral bewerteten Items (Rating  $\geq 3$ ) und der mittleren freiwilligen Hör dauer sämtlicher Items (Rating von 1 bis 5). Bemerkenswert: Die Mittelwerte

<sup>36</sup> Für die Erstellung des Balkendiagramms werden die Mittelwerte für die Bereiche ‚Rating  $\leq 2$ ‘ und ‚Rating  $\geq 4$ ‘ von Hand gerechnet und in der Zeiteinheit Sekunde auf zwei Stellen nach dem Komma gerundet (Hintergrund: Die Zeitwerte für diese Bereiche werden nicht automatisch von der Software OPENEAR ausgegeben.). Die beiden anderen von OPENEAR ausgegebenen Bereiche (‚Rating von 1 bis 5‘ und ‚Rating  $\geq 3$ ‘) werden in eine zusätzliche Variable mit der Zeiteinheit Sekunde und einer Rundung von zwei Stellen nach dem Komma transformiert. Durch diese Anpassungen, die im Interesse einer besseren Anschaulichkeit und Vergleichbarkeit geboten sind, weichen die Mittelwerte geringfügig von den feiner gerundeten Werten ab, die für die Signifikanztests zugrunde gelegt werden.



für die freiwillige Hördauer aller Items stimmen in beiden Jahrgangsstufen nahezu identisch überein. Die Differenz beträgt weniger als eine Sekunde.

Dagegen zeigen sich deutlichere Unterschiede in den freiwilligen Hördauern der anderen Kategorien: Teilnehmer aus Jahrgangsstufe 8 hören die negativ bis neutral bewerteten Musikbeispiele freiwillig länger ( $M = 28,69$ , *Mittlerer Rang* = 54,62) als die jüngeren Probanden aus Jahrgangsstufe 5 ( $M = 24,25$ , *Mittlerer Rang* = 44,89). Dieser Unterschied erweist sich als knapp nicht signifikant ( $z(N_1 = 52, N_2 = 47) = -1,682$ ,  $p = 0,093$ ) mit einer kleinen Effektstärke ( $d_{Cohen} = 0,343$ ).

Ein signifikanter Unterschied existiert zwischen den freiwilligen Hördauern der ausschließlich negativ bewerteten Items, die einen starken rechnerischen Effekt auf den Mittelwert der Kategorie  $\text{Rating} \geq 3$  und damit auf den *OOI* ausüben: Die beobachteten Unterschiede zwischen Jahrgangsstufe 8 ( $M = 26,06$ , *Mittlerer Rang* = 52,76) und Jahrgangsstufe 5 ( $M = 22,05$ , *Mittlerer Rang* = 40,30) erweisen sich als signifikant ( $z(N_1 = 43, N_2 = 50) = -2,219$ ,  $p = 0,026$ ) mit ebenfalls kleiner Effektstärke ( $d_{Cohen} = 0,473$ ).

Diese Befunde bestätigen – Bezug nehmend auf die wörtliche Definition von toleranzbasierter Offenohrigkeit nach LOUVEN und RITTER (2012) – eine höhere Bereitschaft der älteren Schüler, sich mit Musik zu beschäftigen, die ihnen nicht unmittelbar gefällt.

### **1.2.3 Wechselwirkungen zwischen freiwilliger Hördauer und Präferenzurteil**

Die Länge des freiwilligen Hörens erweist sich in der Betrachtung einzelner Stil Kategorien als zuverlässiger Prädiktor für das Präferenzurteil. Die größten Effektstärken dieser signifikanten Korrelationen konzentrieren sich in beiden Jahrgangsstufen auf die jeweils am positivsten und am negativsten bewerteten Items: Dazu gehören in Jahrgangsstufe 5 die Musikbeispiele aus den Kategorien *Elektro/Dance*, *Musical* und *Rap/Hip Hop* sowie *Avantgarde* und *Liedermacher*. In Jahrgangsstufe 8 sind die Zusammenhänge in den Kategorien *Rock/Pop*, *Rap/Hip Hop* und *Ethno* sowie *Liedermacher* und *Klassik vokal* am stärksten ausgeprägt. Die Effektstärken rangieren jeweils im mittleren bzw. im großen Bereich (COHEN 1988; GIGNACS und SZODORAIS 2016).

Tabelle 7 fasst die Zusammenhänge zusammen (Achtung: Die negativen Korrelationswerte beruhen auf der entgegengesetzten Ausrichtung der zu vergleichenden Variablen und müssen daher mit entgegengesetztem Vorzeichen interpretiert werden, siehe Erläuterung in der Fußnote).

Jahrgangsstufe 5					Jahrgangsstufe 8				
Musikbeispiel (aus der Stil­kategorie)	Mittlere Hördauer in Sekunden	Mittlere Bewertung	$r$ oder $r_s$ <sup>37,38</sup>	<i>Sig.</i>	Musikbeispiel (aus der Stil­kategorie)	Mittlere Hördauer in Sekunden	Mittlere Bewertung	$r$ oder $r_s$	<i>Sig.</i>
Rap/Hip Hop	54,79	2,04	-0,459	0,001	Musical	46,74	2,90	-0,334	0,016
Musical	49,39	2,13	-0,632	< 0,001	Rap/Hip Hop	45,69	2,52	-0,413	0,002
Elektro/Dance	44,57	2,04	-0,556	< 0,001	Elektro/Dance	41,45	2,88	-0,367	0,007
Rock/Pop	35,50	2,50	-0,458	0,001	Liedermacher	36,30	3,33	-0,456	< 0,001
Ethno	35,04	2,34	-0,370	0,010	Klassik instrumental	35,33	3,29	-0,360	0,009
Klassik instrumental	31,70	2,83	-0,337	0,021	Rock/Pop	32,09	2,81	-0,421	0,002
Jazz	30,12	2,62	-0,308	0,035	Ethno	31,94	2,46	-0,392	0,004
Avantgarde	28,90	3,43	-0,420	0,003	Jazz	29,22	2,94	-0,290	0,037
Liedermacher	26,68	3,43	-0,434	0,002	Avantgarde	28,89	3,67	-0,187	0,185
Klassik vokal	22,90	3,98	-0,135	0,364	Klassik vokal	23,62	4,08	-0,385	0,005
Gesamt	35,99	2,72	-0,200	0,178	Gesamt	35,19	3,09	-0,338	0,014

Tabelle 07: Korrelation von mittlerer Hördauer und mittlerer Bewertung zu einzelnen Stil­kategorien, differenziert nach Jahrgangsstufe

<sup>37</sup> Nach Auswertung der Q-Q-Plots sowie der Streudiagramme wurde bei Vorliegen der Voraussetzungen für eine annähernde Normalverteilung und eines linearen Zusammenhangs zwischen den beiden Variablen der Korrelationskoeffizient nach PEARSON, bei Vorliegen mindestens einer nicht-normalverteilten Variable oder eines nichtlinearen Zusammenhangs zwischen beiden Variablen der Rangkorrelationskoeffizient nach SPEARMAN berechnet.

<sup>38</sup> Die Werte für den Korrelationskoeffizienten müssen in dieser Tabelle für die Interpretation des Zusammenhangs zwischen mittlerer Hördauer und mittlerer Bewertung mit umgekehrten Vorzeichen interpretiert werden, da die Skalierungen der Variablen entgegengesetzt gerichtet sind (Skalierung der Hördauer: 0 bis  $\infty$ ; Bewertung: 1 bis 5; es gilt: Je niedriger der Wert, umso positiver das Präferenzurteil).

Zwei Korrelationen bilden eine Ausnahme: in Jahrgangsstufe 5 das Item aus der Kategorie *Klassik vokal* (Felix Mendelssohn-Bartholdys „Die Liebende schreibt“, op. 86, Nr. 3) und in Jahrgangsstufe 8 das Beispiel aus der Kategorie *Avantgarde* (Anton Webers „Mäßig“ aus Streichquartett op. 28, 1. Satz). Auf dem Niveau einer starken Ablehnung der Musikbeispiele ( $M = 3,98$  in Jahrgangsstufe 5 und  $M = 4,08$  in Jahrgangsstufe 8) korrelieren die mittleren Hördauern nur schwach und jeweils nicht signifikant mit den Präferenzurteilen.

#### 1.2.4 Einfluss der Variable *Geschlecht* auf den *OOI*

In beiden Jahrgangsstufen werden durchschnittlich höhere Offenohrigkeitswerte bei den weiblichen Versuchspersonen beobachtet. Der Unterschied zu den männlichen Probanden erweist sich in Jahrgangsstufe 8 als signifikant ( $t(50) = -2,054$ ,  $p = 0,045$ ). In Jahrgangsstufe 5 können die Unterschiede dagegen nicht als signifikant nachgewiesen werden ( $t(44) = -1,229$ ,  $p = 0,226$ ). Die Effektstärken rangieren im mittleren (Jahrgangsstufe 8) und kleinen Bereich (Jahrgangsstufe 5). Tabelle 8 fasst die geschlechtsspezifischen Unterschiede des *OOI* zusammen:

	Jahrgangsstufe 5				Jahrgangsstufe 8			
	<i>OOI</i>	<i>SD</i>	<i>Sig.</i>	$d_{Cohen}$	<i>OOI</i>	<i>SD</i>	<i>Sig.</i>	$d_{Cohen}$
männlich	0,615	0,244	0,226	0,371	0,771	0,166	0,045	0,574
weiblich	0,702	0,227			0,862	0,152		

Tabelle 08: Mittlerer *OOI*, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht

Das Ergebnis kann als Indiz dafür gewertet werden, dass sich geschlechtsspezifische Unterschiede in der Ausprägung toleranzbasierter Offenohrigkeit bei älteren Schülern der Sekundarstufe I stärker manifestieren. Der in Jahrgangsstufe 5 ermittelte Unterschied mit kleiner Effektstärke wäre erst mit einer deutlich größeren Teststärke signifikant nachweisbar. Die A-PRIORI-POWER-ANALYSE – durchgeführt mit der Software „G\*POWER 3.1.9.2“ der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf – berechnet für diesen Fall eine erforderliche Stichprobengröße von  $N = 648$  Teilnehmern ( $n_1 = 395$ ,  $n_2 = 253$ ) auf Basis einer Nachweiswahrscheinlichkeit von 80%.

Ein Blick auf die Verteilung der geschlechtsspezifischen Werte des *OOI* (Abbildung 16) verdeutlicht einen weiteren Unterschied: Die Werte in Jahrgangsstufe 5 sind im unteren Bereich sehr weit ausgeprägt ( $OOI \geq 0,2$ ) während sie in der älteren Altersgruppe auf die Werte von  $OOI \geq 0,4$  (männliche Probanden) bzw.  $OOI \geq 0,6$  (weibliche Probanden) am unteren Rand begrenzt sind und insgesamt dichter beieinanderliegen (siehe auch die Unterschiede in der Standardabweichung, Tabelle 8). Am oberen Rand des *OOI*-Spektrums liegen die Gruppen dagegen auf einem annähernd gleichen Niveau: In beiden Jahrgangsstufen gibt es Probanden mit Werten von  $OOI \geq 1$ .

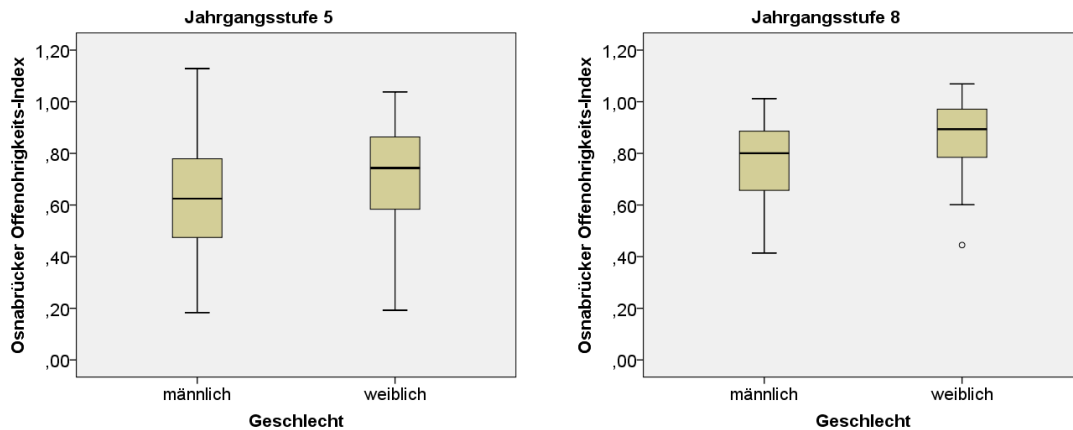


Abbildung 16: Verteilung des OOI, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht

Ergänzend wird der jahrgangsstufenspezifische OOI der beiden Geschlechtergruppen miteinander verglichen: Die jeweils ältere Geschlechtergruppe weist den höheren OOI auf (Tabelle 9). Diese Unterschiede erweisen sich als signifikant; die Effektstärken bewegen sich im mittleren bzw. großen Bereich.

	männlich				weiblich			
	OOI	SD	Sig.	$d_{Cohen}$	OOI	SD	Sig.	$d_{Cohen}$
JgSt 5	0,615	0,244	0,02	0,765	0,702	0,227	0,003	0,832
JgSt 8	0,771	0,166			0,862	0,152		

Tabelle 09: Mittlerer OOI, differenziert nach Jahrgangsstufen innerhalb der Geschlechtergruppen

## 1.3 Hörpräferenzen

### 1.3.1 Einfluss der Jahrgangsstufe auf die Hörpräferenzen

Verglichen mit dem signifikant höheren OOI der älteren Versuchspersonen aus Jahrgangsstufe 8 gegenüber den jüngeren Probanden aus Jahrgangsstufe 5 können bei der Betrachtung der Hörpräferenzen gegensätzliche Ausprägungen beobachtet werden: So weisen die älteren Versuchspersonen eine negativere durchschnittliche Zustimmung zur Gesamtskala der beurteilten Musikbeispiele auf ( $M = 3,089$ ,  $SD = 0,527$ ) als die Probanden aus Jahrgangsstufe 5 ( $M = 2,723$ ,  $SD = 0,664$ ). Der Unterschied kann als signifikant nachgewiesen werden ( $t(97) = -3,044$ ,  $p = 0,003$ ) und weist einen mittleren Effekt auf ( $d_{Cohen} = 0,613$ ).

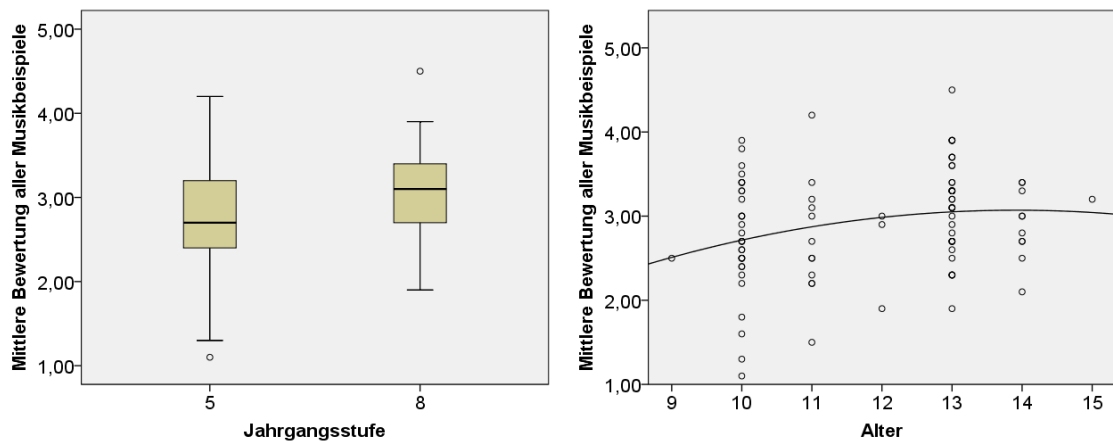


Abbildung 17: Mittlere Bewertung aller Musikbeispiele (Gesamtskala), differenziert nach Jahrgangsstufe und Alter

Abbildung 17 (links) zeigt die Verteilung der Mittelwerte im Boxplot-Diagramm: Die Fünftklässler bewerten die Gesamtheit der Musikbeispiele im Durchschnitt noch knapp positiv ( $M = 2,723 < 3$ ), während die Achtklässler bereits knapp über der Neutralitätsgrenze liegen ( $M = 3,089 > 3$ ). Der Befund der Fünftklässler entspricht annähernd dem Referenzbereich einer früheren Studie zu den Auswirkungen des Streicher-Klassenmusizierens auf die präferenzbasierte Offenohrigkeit (LOUVEN 2011). Am Ende der vierten Jahrgangsstufe erreichten die Nicht-Streicher-Schüler auf einer identisch ausgerichteten fünfstufigen Likert-Skala den Wert von  $M = 2,90$  und die Streicher-Schüler den Wert von  $M = 2,51$  (vgl. ebd.: 52). Referenzwerte zu den Präferenzwerten von Achtklässlern liegen nicht vor.

Die Variable *Alter* korreliert in dieser Untersuchung signifikant positiv mit der mittleren Bewertung für alle Musikbeispiele ( $r_s(N = 99) = 0,220$ ,  $p = 0,029$ ) (Abbildung 17, rechts). Da beide Variablen entgegengesetzt gerichtet sind, muss das Ergebnis in der Weise interpretiert werden, dass mit ansteigendem Alter die Zustimmung zur Gesamtskala der präsentierten Musikbeispiele abnimmt. Der Effekt ist überproportional auf die beiden vorherrschenden Altersgruppen der 10- bis 11- und der 13- bis 14-Jährigen zurückzuführen. Zwischen diesen beiden Altersgruppen verzeichnet die Anpassungskurve ( $f(x) = 1,42 + 0,65x - 0,02x^2$ ) einen ansteigenden Verlauf.

### 1.3.2 Detailanalyse zur Präferenzbewertung einzelner Stil Kategorien

Die Präferenzurteile zu den Stil Kategorien basieren auf den Bewertungen einzelner Musikbeispiele, die nach dem Prinzip der maximalen Stilrepräsentativität ausgewählt wurden. In Tabelle 10 sind die mittleren Präferenzurteile zu den Stil Kategorien in aufsteigender Reihenfolge dargestellt:

		Jahrgangsstufe 5					Jahrgangsstufe 8		
		Stil	<i>M</i>	<i>SD</i>			Stil	<i>M</i>	<i>SD</i>
Item < 3	1	Elektro	2,04	1,197	Item < 3	1	Ethno	2,46	0,999
	2	Rap/Hip Hop	2,04	1,351		2	Rap/Hip Hop	2,52	1,565
	3	Musical	2,13	1,345		3	Rock/Pop	2,81	1,121
	4	Ethno	2,34	1,069		4	Elektro	2,88	1,293
	5	Rock/Pop	2,40	1,192		5	Musical	2,90	1,317
	6	Jazz	2,62	1,114		6	Jazz	2,94	1,092
	7	Klassik instrumental	2,83	1,239		7	Klassik instrumental	3,29	1,333
Item > 3	8	Liedermacher	3,43	1,264	Item > 3	8	Liedermacher	3,33	1,080
	9	Avantgarde	3,43	1,395		9	Avantgarde	3,67	1,232
	10	Klassik vokal	3,98	1,113		10	Klassik vokal	4,08	1,135
		Gesamt	2,72	0,664			Gesamt	3,09	0,527

Tabelle 10: Rangfolgen der mittleren Präferenzbewertungen zu einzelnen Stil kategorien, differenziert nach Jahrgangsstufe

Bei der Betrachtung der Rangfolgen fällt auf, dass es zwischen beiden Jahrgangsstufen – trotz einer signifikant unterschiedlichen Bewertung der Gesamtskala – größere Übereinstimmungen gibt. Das trifft besonders frappierend auf die untere Hälfte der Rangtabelle zu (ab Rang 6: *Jazz*). In beiden Jahrgangsstufen zeigt sich hierbei die identisch aufsteigende Reihenfolge der Kategorien *Jazz*, *Klassik instrumental*, *Liedermacher*, *Avantgarde* und *Klassik vokal*. Im Durchschnitt klar negativ bewertet werden mit Werten von  $M > 3$  in Jahrgangsstufe 5 die Stile *Liedermacher*, *Avantgarde* und *Klassik vokal*; in Jahrgangsstufe 8 fällt zusätzlich die Kategorie *Klassik instrumental* in diesen Bereich.

Bei den negativ bewerteten Stil kategorien handelt es sich mehrheitlich um Musik, die häufig als ernst oder unkonventionell bezeichnet wird (auch wenn diese Attribuierung umstritten ist<sup>39</sup>). Demgegenüber befinden sich auf den Rängen 1 bis 5 (mit Ausnahme des ethnomusikalischen Beispiels) tatsächlich jene Stil kategorien, die geläufig als populär oder konventionell bezeichnet werden, und bestätigen damit die Befunde der präferenzbasierten Offenohrigkeitsforschung, nach der spätestens ab der zweiten Hälfte der Grundschulzeit eine Verengung der Musikpräferenzen auf populäre, also konventionelle Musikstile stattfindet.

Die starke Ablehnung der Stil kategorien *Klassik vokal* und *Liedermacher* könnte auch auf musikimmanente (Sonder)faktoren zurückzuführen sein. Beide Musikbeispiele (Felix Mendelssohn-Bartholdys „Die Liebende schreibt“ und Gerhard Schönes „Der Laden“) sind weit entfernt vom Popstimmenideal, welches durch die Massenmedien transportiert wird. Die Beispiele könnten daher von den Schülern als besonders ungewohnt und fremd

<sup>39</sup> Zur Diskussion um die Einteilung in konventionelle und unkonventionelle Musik vgl. vertiefend LEHMANN und KOPIEZ 2011 (44 ff.).

wahrgenommen werden. Dieser Effekt wird bereits bei BRÜNGER (1984) für die Bewertung von Belcantostimmen beschrieben und zeigt sich auch in dieser Arbeit durch die jeweils letzte Platzierung des Mendelssohn-Bartholdy-Kunstliedes (*Klassik vokal*) im Vergleich zu allen anderen Musikbeispielen.

Die spezielle Ablehnung des Kunstliedes wird auch durch die deutlich positivere Bewertung des instrumentalen Klassikbeispiels (Beethovens „Rondo Allegro“ aus der Violinsonate D-Dur op. 1, 3. Satz) hervorgehoben: Die Berechnungen des Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Tests bei gepaarten Stichproben bestätigen in beiden Jahrgangsstufen eine signifikant positivere Bewertung des Beethoven-Rondos. Die beobachteten Unterschiede weisen jeweils hohe Effektstärken auf (Tabelle 11):

	Jahrgangsstufe 5				Jahrgangsstufe 8			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Sig.</i>	<i>d<sub>Cohen</sub></i> <sup>40</sup>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Sig.</i>	<i>d<sub>Cohen</sub></i>
Beethoven-Rondo	2,830	1,239	<0,001	1,583	3,288	0,166	0,001	1,097
Mendelssohn-Kunstlied	3,979	1,113			4,077	0,152		

Tabelle 11: Mittlere Bewertungen zu den Musikbeispielen der Kategorien *Klassik instrumental* (Beethoven-Rondo) und *Klassik vokal* (Mendelssohn-Bartholdy-Kunstlied), differenziert nach Jahrgangsstufe

Die am positivsten bewerteten Stilskategorien – *Elektro/Dance* in Jahrgangsstufe 5 sowie *Ethno* in Jahrgangsstufe 8 – erscheinen zunächst überraschend. Bei näherer Betrachtung erweisen sich allerdings auch hier spezifische musikimmanente Merkmale als förderlich für das Präferenzurteil. Das Musikbeispiel „Sandstorm“ des finnischen DJs Darude aus der Kategorie *Elektro/Dance* besitzt ein hohes Tempo (bpm: 134) sowie einen markanten Rhythmus mit einer permanenten Betonung der Grundschläge (Beats). Es ist zu vermuten, dass das Beispiel ein hohes Bewegungspotential bei Kindern induziert (z. B. rhythmisches Kopfnicken und rhythmische Armbewegungen). COHRDES, PLATZ und KOPIEZ (2014) haben nachgewiesen, dass Musik, die ein hohes Bewegungspotential hervorruft, insbesondere bei Kindern im Grundschulalter positiv mit dem Präferenzurteil korreliert. Präferenzurteile hängen insofern weniger von den zugrunde liegenden musikalischen Stilskategorien als vom Bewegungspotential der zu beurteilenden Hörbeispiele ab (vgl. ebd.: 192).<sup>41</sup>

Auf ähnliche Weise dürfte das Präferenzurteil für das ethnomusikalische Musikbeispiel „Mamaliye“ (Traditional/Südafrika) profitiert haben. Das Stück beginnt mit acht Takten typisch schwarzafrikanischer Liedweise im Call-and-Response-Prinzip und wird abgelöst

<sup>40</sup> Der Wert für das bei nicht-parametrischen Testverfahren eingesetzte Effektstärkemaß Eta squared ( $\eta^2$ ) betrug in Jahrgangsstufe 5  $\eta^2 = 0,385$  sowie in Jahrgangsstufe 8  $\eta^2 = 0,231$ . Zur besseren Vergleichbarkeit mit anderen Ergebnissen dieser Untersuchung wurden die Werte in das Effektstärkemaß  $d_{Cohen}$  transformiert.

<sup>41</sup> Vgl. ausführlich Teil I, Kapitel 4.1.2.

von einem mitreißenden, transzendentalen Trommelpart, der anschließend als rhythmisches Pattern den Wechselgesang zwischen Solosänger und Chor begleitet. Einerseits induziert die Trommelbegleitung ein hohes Bewegungspotential, welches das Präferenzurteil günstig beeinflussen dürfte; andererseits ist zu vermuten, dass afrikanische Trommelmusik heutzutage als nicht mehr so ungewohnt und fremdartig wahrgenommen wird, da interkulturelle Einflüsse in Gesellschaft, Medien und Schule immer stärker präsent sind und häufiger transportiert werden.

Die sehr positive Bewertung für das Stück „Mamaliye“ sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass kulturell abweichende ethnomusikalische Beispiele zu konträren Ergebnissen in der Bewertung dieser Kategorie hätten führen können. Die Diversität der Substile ist in dieser Kategorie besonders groß ausgeprägt.

### **1.3.3 Einfluss der Variable *Geschlecht* auf die Hörpräferenzen**

In den Rangfolgen der Präferenzurteile werden in beiden Jahrgangsstufen geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich (Tabelle 12): Bei den Mädchen rangieren die Stil Kategorien *Rock/Pop* sowie *Musical* auf den den Plätzen 1 und 2 (Jahrgangsstufe 8) sowie 2 und 3 (Jahrgangsstufe 5). Die Jungen präferieren dagegen besonders stark die Kategorien *Rap/Hip Hop* (in beiden Jahrgangsstufen auf Platz 1) sowie *Elektro/Dance* (Platz 2 in Jahrgangsstufe 5 und Platz 3 in Jahrgangsstufe 8). Das Beispiel aus der Kategorie *Elektro/Dance* erfreut sich allerdings auch bei den Mädchen aus Jahrgangsstufe 5 sehr großer Beliebtheit.

Aus den Platzierungen kristallisiert sich ein Trend heraus, der auch in früheren Musikpräferenz- und Offenohrigkeitsstudien berichtet wurde: Mädchen präferieren stärker die ‚weichen‘, balladenartigen Stile, Jungen dagegen die ‚härteren‘ bzw. markanten Genres. Die spiegelbildlichen Präferenzen für *Rock/Pop* und *Rap/Hip Hop* zwischen Jungen und Mädchen erweisen sich im unabhängigen Stichprobenvergleich in beiden Jahrgangsstufen als signifikant (*Rap/Hip Hop*) bzw. als knapp nicht signifikant (*Rock/Pop*) (Tabelle 13):



Jahrgangsstufe 5						Jahrgangsstufe 8					
männlich			weiblich			männlich			weiblich		
Stil	<i>M</i>	<i>SD</i>	Stil	<i>M</i>	<i>SD</i>	Stil	<i>M</i>	<i>SD</i>	Stil	<i>M</i>	<i>SD</i>
Rap/Hip Hop	1,47	1,124	Elektro/Dance	2,04	1,232	Rap/Hip Hop	1,96	1,364	Rock/Pop	2,55	1,021
Elektro/Dance	2,05	1,177	Musical	2,11	1,227	Ethno	2,26	1,096	Musical	2,62	1,425
Musical	2,16	1,537	Rock/Pop	2,14	1,044	Elektro/Dance	2,43	1,199	Ethno	2,62	0,903
Ethno	2,32	1,157	Ethno	2,36	1,026	Jazz	2,74	1,214	Rap/Hip Hop	2,97	1,592
Jazz	2,37	1,165	Rap/Hip Hop	2,43	1,372	Rock/Pop	3,13	1,180	Liedermacher	3,03	0,981
Avantgarde	2,58	1,537	Jazz	2,79	1,067	Musical	3,26	1,096	Jazz	3,10	0,976
Klassik instrumental	2,63	1,342	Klassik instrumental	2,96	1,170	Klassik instrumental	3,52	1,310	Klassik instrumental	3,10	1,345
Rock/Pop	2,79	1,316	Liedermacher	3,75	1,110	Liedermacher	3,70	1,105	Elektro/Dance	3,24	1,272
Liedermacher	2,95	1,353	Avantgarde	4,00	0,943	Avantgarde	3,74	1,054	Avantgarde	3,62	1,374
Klassik vokal	3,58	1,387	Klassik vokal	4,25	0,799	Klassik vokal	4,30	1,020	Klassik vokal	3,90	1,205
Gesamt	2,49	0,854	Gesamt	2,88	0,447	Gesamt	3,10	0,626	Gesamt	3,08	0,445

Tabelle 12: Rangfolgen der mittleren Präferenzurteile für einzelne Stil Kategorien, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht

Die Betrachtung der Signifikanzwerte zeigt, dass es sowohl in der Gesamtbewertung aller Stil Kategorien als auch in der Bewertung einzelner Stil Kategorien geschlechtsspezifische Unterschiede gibt. Diese sind in beiden Jahrgangsstufen sehr unterschiedlich stark ausgeprägt:

Stil (alphabetisch)	Jahrgangsstufe 5				Jahrgangsstufe 8			
	<i>M</i> männlich	<i>M</i> weiblich	<i>Sig.</i> <sup>42</sup>	<i>d</i> <sub>Cohen</sub>	<i>M</i> männlich	<i>M</i> weiblich	<i>Sig.</i>	<i>d</i> <sub>Cohen</sub>
Avantgarde	2,58	4,00	0,001	1,167	3,74	3,62	0,992	0,003
Elektro/Dance	2,05	2,04	0,872	0,044	2,43	3,24	0,024	0,653
Ethno	2,32	2,36	0,898	0,037	2,26	2,62	0,177	0,361
Jazz	2,37	2,79	0,171	0,393	2,74	3,10	0,194	0,353
Klassik instrumental	2,63	2,96	0,372	0,266	3,52	3,10	0,256	0,31
Klassik vokal	3,58	4,25	0,083	0,481	4,30	3,90	0,210	0,326
Liedermacher	2,95	3,75	0,031	0,659	3,70	3,03	0,023	0,641
Musical	2,16	2,11	0,791	0,073	3,26	2,62	0,073	0,496
Rap/Hip Hop	1,47	2,43	0,006	0,785	1,96	2,97	0,024	0,627
Rock/Pop	2,79	2,14	0,067	0,56	3,13	2,55	0,064	0,53
Gesamt	2,49	2,88	0,078	0,612	3,10	3,08	0,855	0,053

Tabelle 13: Mittlere Präferenzurteile zu einzelnen Stil Kategorien, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht

In Jahrgangsstufe 5 wird das gesamte Spektrum der präsentierten Musikbeispiele von den Jungen positiver bewertet als von den Mädchen. Die Unterschiede erweisen sich als knapp nicht signifikant ( $t(24,747) = -1,840$ ,  $p = 0,078$ ). Der Trend zugunsten der Jungen wird dadurch gestützt, dass insgesamt acht von zehn Musikbeispielen positiver bewertet werden als von den Mädchen. Diese Unterschiede können in drei Stil Kategorien als signifikant nachgewiesen werden: *Avantgarde*, *Liedermacher* und *Rap/Hip Hop*.

Die signifikant positiveren Urteile in der Stil Kategorie *Avantgarde* (Anton Weberns „Mäßig“ aus Streichquartett op. 28, 1. Satz) stimmen exakt mit den Befunden bei GEMBRIS und SCHELLBERG (2007) sowie LOUVEN (2011) überein. Als mögliche Ursache für die geschlechtsspezifische Disparität vermuten GEMBRIS und SCHELLBERG eine stärkere Ausprägung der Persönlichkeitseigenschaft „sensation seeking“ bei den Jungen (vgl. GEMBRIS und SCHELLBERG: 2007, vgl. nach: LOUVEN 2011: 56).

<sup>42</sup> Gerechnet wurde bei Vorliegen einer annähernden Normalverteilung der Mittelwerte in den zu vergleichenden Gruppen ein *t*-Test, bei Nichtvorliegen dieser Voraussetzungen der Mann-Whitney-U-Test. Das Effektstärkemaß Eta squared ( $\eta^2$ ) wurde im Falle der Mann-Whitney-U-Test-Rechnung in die Maßeinheit  $d_{Cohen}$  umgerechnet.

Der Persönlichkeitsfaktor „sensation seeking“ beschreibt eine Verhaltensdisposition, die sich durch das „Bedürfnis von Personen nach abwechslungsreichen, neuen und komplexen Eindrücken sowie durch die Bereitschaft, um solcher Eindrücke willen physische und soziale Risiken in Kauf zu nehmen“ (HÄCKER 2013: 1413) auszeichnet. Ein Beweis für einen positiven Zusammenhang zwischen dieser Verhaltensdisposition und den Präferenzurteilen von Jungen muss die weitere Forschung, z. B. durch den Einsatz kombinierter Messverfahren unter Einbeziehung der entsprechenden Persönlichkeits-Skala noch erbringen.

Die signifikant positivere Bewertung der Stil­kategorie *Rap/Hip Hop* (Bushido: „Typisch Ich“) durch die Jungen entspricht den Ergebnissen einer Untersuchung von WILKE (2012) zu Musikpräferenzen im Grundschulalter. WILKE führt die hohe Präferenz für und die Beschäftigung mit Rap- und Hip-Hop-Musik darauf zurück, dass Jungen diese Musik als „Inszenierung von (erwachsener) Männlichkeit“ (ebd.: 187) sowie zur „Distinktion“ (ebd.: 213) funktionalisieren:

*„Jungen im dritten und vierten Schuljahr wählen im medialen Aneignungsprozess hauptsächlich Phänomene mit deutlichen Männlichkeitsattributen aus. Sowohl die Rapper [...] bieten vor allem eine eindeutige heterosexuelle, männliche Folie [...]. Beide Genres idolisieren machohaft­e Männlichkeit und eignen sich daher besonders gut, um Männlichkeit zu inszenieren. [...] Sie grenzen sich damit von Eltern und ‚den Mädchen‘ ab.“ (WILKE 2012: 213)*

Die positiveren Urteile der Mädchen für die Stil­kategorie *Rock/Pop* (Propaganda: „Heaven Give Me Words“) spiegeln ebenfalls die Befundlage mehrerer früherer Präferenzstudien wider (z. B. GEMBRIS 2005; LONTKE 2006; WILKE 2012). WILKE (2012) arbeitet im qualitativen Teil ihrer Untersuchung heraus, dass die Vorliebe für Popmusik und die Beschäftigung mit ihren Vertretern als Funktionalisierung von weiblicher Geschlechtsidentität, als Sehnsucht nach „weiblicher Attraktivität, Sex-Appeal und Glamour“ (ebd.: 181) gedeutet werden kann. Die geschlechtsspezifischen Häufigkeitsverteilungen der Bewertungen zu den Stil­kategorien *Rap/Hip Hop* und *Rock/Pop* sind in Abbildung 18 als Verteilungslinien dargestellt:

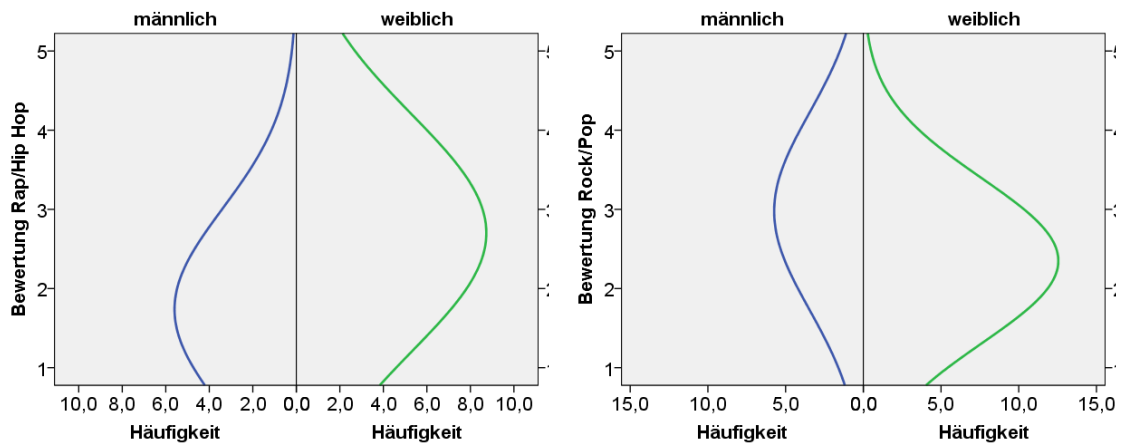


Abbildung 18: Verteilungslinien zu den Bewertungen für die Stilrichtungen Rap/Hip Hop (links) und Rock/Pop (rechts) in der Gesamtstichprobe

Die Verteilungslinie zur Kategorie *Rap/Hip Hop* zeigt bei den männlichen Versuchspersonen eine starke Anhäufung der Werte im Bereich zwischen 1 und 2 („Daumen oben“ und „Daumen schräg oben“) sowie eine sehr geringe Anhäufung im Bereich zwischen 4 und 5 („Daumen schräg unten“ und „Daumen unten“). Demgegenüber häufen sich die Bewertungen bei den weiblichen Versuchspersonen um den Wert 3 („Daumen seitwärts“). Die Randbereiche des Bewertungsspektrums sind bei den weiblichen Personen deutlich vertreten: Die Werte verteilen sich insgesamt breiter als bei den männlichen Probanden. Annähernd konträr dazu verhalten sich die geschlechtsspezifischen Bewertungs-Verteilungen in der Kategorie *Rock/Pop*.

Bezogen auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede ist ferner festzuhalten: In Jahrgangsstufe 8 sind die Unterschiede in den Präferenzurteilen deutlich geringer ausgeprägt als in Jahrgangsstufe 5. In der Gesamtbewertung aller Items liegen die Mittelwerte der Jungen ( $M = 3,10$ ,  $SD = 0,626$ ) und der Mädchen ( $M = 3,08$ ,  $SD = 0,445$ ) auf einem annähernd gleichen Niveau. Die Mittelwerte unterschieden sich nicht signifikant ( $t(38,321) = 0,185$ ,  $p = 0,855$ ). Die im Vergleich zu Jahrgangsstufe 5 stärkere Ausgewogenheit in den Urteilen zeigt sich auch in der vergleichenden Bewertung einzelner Stilrichtungen: In vier von zehn Kategorien urteilen die Jungen positiver als die Mädchen, in den restlichen sechs Kategorien verhält es sich umgekehrt. Signifikant positiver werden von den Jungen die Beispiele aus den Kategorien *Rap/Hip Hop* und *Elektro/Dance* bewertet. Die Mädchen beurteilen das Musikbeispiel aus der Kategorie *Liedermacher* (Gerhard Schöne: „Der Laden“) signifikant positiver. Die Bewertungen der Mädchen für die Musikbeispiele der Kategorien *Rock/Pop* („Heaven give me words“) und *Musical* (Das Wunder von Bern: „Ich will doch nur leben“) fallen ebenfalls positiver aus, bei mittleren Effektstärken. Das avantgardistische Musikbeispiel von Anton Webern hingegen, welches in Jahrgangsstufe 5 von den Jungen noch signifikant positiver beurteilt wurde, wird in Jahrgangsstufe 8 nicht signifikant unterschiedlich bewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Bipolarität einer ‚Hart-Weich-Skala‘ ausprägen: Als gegensätzliche Pole erweisen sich die

Kategorien *Rap/Hip-Hop* und *Rock/Pop* sowie *Elektro/Dance* und *Musical*; ferner gibt es einen signifikanten Trend in der Bewertung der Kategorie *Liedermacher*, die von den weiblichen Versuchspersonen positiver bewertet wird.

### 1.3.4 Wechselbeziehung zwischen toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit

Die Analyse der Wechselbeziehung zwischen toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit erfolgte über die Berechnung der Korrelationskoeffizienten zwischen den mittleren Präferenzurteilen für die Gesamtskala und dem *OOI*. In der Gesamtstichprobe konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen nachgewiesen werden ( $r(N = 98) = 0,323, p = 0,001$ ) – mit einem Effekt im mittleren bzw. großen Bereich (COHEN 1988; GIGNACS und SZODORAIS 2016). Ebenso verhält es sich in Jahrgangsstufe 8 ( $r(N = 52) = 0,308, p = 0,026$ ); in Jahrgangsstufe 5 erweist sich der Zusammenhang trotz gleichgerichteter Tendenz als nicht signifikant ( $r(N = 46) = 0,210, p = 0,160$ ).

Die Streudiagramme in Abbildung 19 veranschaulichen den Zusammenhang. Deutlich zu erkennen sind die aufsteigenden Anpassungskurven<sup>43</sup> in beiden Jahrgangsstufen:

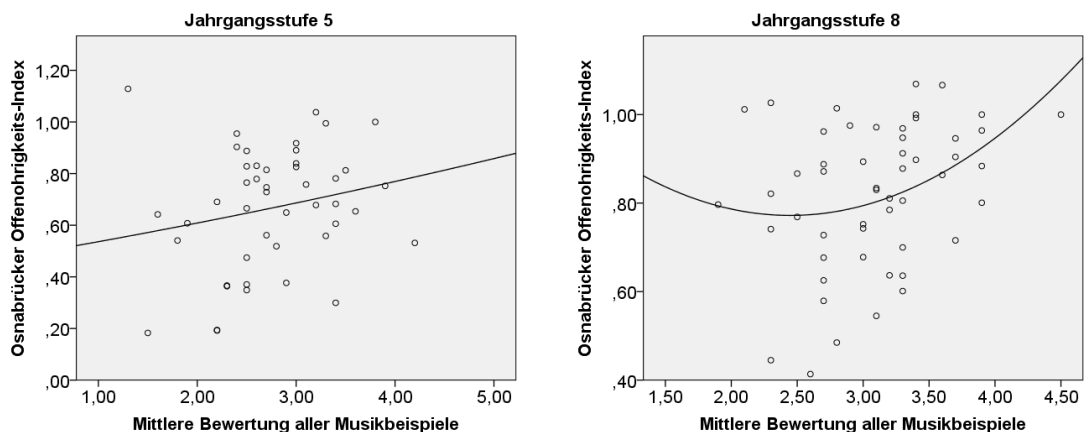


Abbildung 19: Zusammenhang zwischen den mittleren Präferenzurteilen (Gesamtskala) und dem *OOI*, differenziert nach Jahrgangsstufe

Der paradoxe Zusammenhang zwischen toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit induziert die Frage, warum der Zusammenhang überhaupt besteht. In Betracht kommt zunächst eine mathematisch-statistische Erklärung. Die spezifische Berechnungsformel des Osnabrücker Offenohrigkeits-Indexes könnte höhere *OOI*-Werte begünstigen, umso häufiger eine Versuchsperson ein Musikbeispiel negativ oder neutral bewertet (Rating  $\geq 3$ ). Dabei nähert sich der Wert des Zählers aus der Berechnungsformel (mittlere Hördauer der negativ bis neutral bewerteten Items) dem Wert des Nenners (mittlere Hördauer aller Items) sukzessive an. Dieser begünstigende Zusammenhang ist durch die

<sup>43</sup> Jahrgangsstufe 5:  $y = 0,47 + 0,06x + 2,73E-3x^2$ ; Jahrgangsstufe 8:  $y = 1,2 - 0,35x + 0,07x^2$ .

Korrelation der Anzahl der negativ bis neutral bewerteten Musikbeispiele mit dem *OOI* – zumindest in dieser Untersuchung – evident ( $r_s(N = 99) = 0,380, p < 0,001$ )<sup>44</sup>; desgleichen korreliert die Variable mit der mittleren Bewertung für alle Musikbeispiele (jeweils  $p < 0,001$ ).

Die Befunde indizieren eine partielle Abhängigkeit des *OOI* von der Anzahl der negativ bis neutral bewerteten Musikbeispiele. Prägnante Unterschiede in der Ausprägung des *OOI*, wie sie in dieser Untersuchung zum Beispiel für die Jahrgangsstufen 5 und 8 festgestellt wurden, können aber nicht allein mit dieser Spezifik in der Berechnungsformel erklärt werden.

Deshalb sollen auch die mittleren Hördauern der ausschließlich negativ bewerteten Musikbeispiele (Rating  $\geq 4$ ) betrachtet werden: Es existiert ein signifikanter Unterschied in der Ausprägung der freiwilligen Hördauern der ausschließlich negativ bewerteten Items zwischen den beiden Jahrgangsstufen ( $z(N_1 = 43, N_2 = 50) = -2,219, p = 0,026$ ) mit einer Effektstärke in Höhe von  $d_{Cohen} = 0,473$ . Außerdem korreliert die Anzahl der ausschließlich negativ bewerteten Items (Rating  $\geq 4$ ) nicht (!) signifikant mit dem *OOI* ( $r_s(N = 93) = 0,162, p = 0,121$ ).

Die Befunde bestätigen, dass auch ohne den (vermeintlich) begünstigenden Faktor aus der *OOI*-Berechnungsformel Schüler der Jahrgangsstufe 8 eine höhere Bereitschaft aufweisen, sich mit Musik zu beschäftigen, die sie negativ bewerten.

## 1.4 Musikalisches Interesseverhalten

### 1.4.1 Rezeptives musikalisches Interesseverhalten

#### 1.4.1.1 Einfluss der Jahrgangsstufe auf das selbstintentionale Musikhören

Abbildung 20 zeigt die Mittelwerte des selbstintentionalen Musikhörens zu den zehn abgefragten Stil kategorien. In beiden Jahrgangsstufen bilden sich annähernd identische Rangfolgen heraus:

---

<sup>44</sup> Der dargestellte Zusammenhang bezieht sich auf die Gesamtstichprobe. In den Jahrgangsstufen 5 und 8 erweist sich der Zusammenhang ebenfalls als signifikant: Jahrgangsstufe 5:  $r(N = 46) = 0,357, p = 0,015$ ; Jahrgangsstufe 8:  $r_s(N = 52) = 0,339, p = 0,014$ .

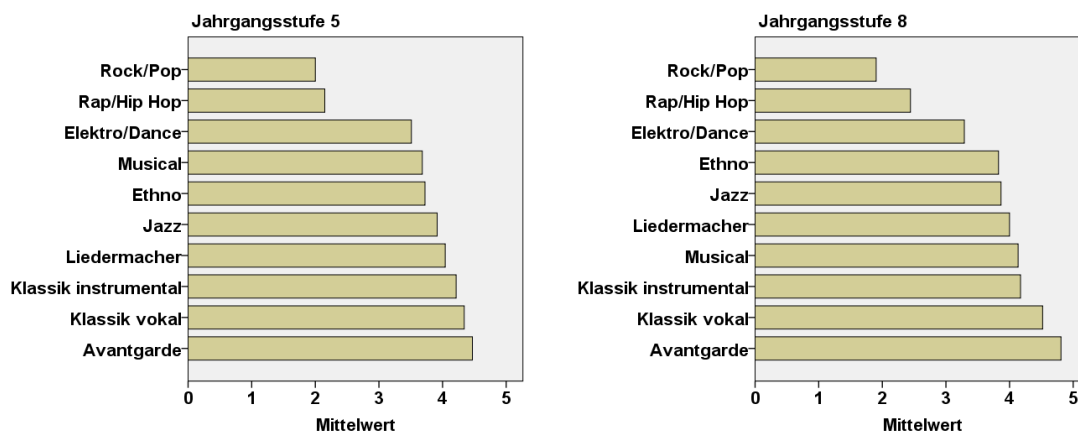


Abbildung 20: Mittelwerte des selbstintentionalen Musikhörens zu einzelnen Stil­kategorien (Ska­lierung: 1 = „sehr oft“, 2 = „oft“, 3 = „gelegentlich“, 4 = „selten“, 5 = „nie“), differenziert nach Jahr­gangsstufe

Mit deutlichem Abstand hören die Schüler *Rap/Hip Hop* und *Rock/Pop* am häufigsten. Diese Musik wird mit Bewertungen um den Mittelwert „2“ entsprechend „oft“ in der Freizeit gehört. Dagegen bewegen sich die Stil­kategorien *Avantgarde*, *Klassik* (vokal und instrumental), *Liedermacher* in Jahrgangsstufe 5 und ergänzend die Kategorien *Musical* und *Jazz* in Jahrgangsstufe 8 jeweils im Bereich „selten“ bis „nie“ gehörter Musik. Im Mittelfeld rangieren in Jahrgangsstufe 5 die Stile *Musical*, *Ethno* und *Elektro/Dance* so­wie in Jahrgangsstufe 8 die Stile *Ethno* und *Elektro/Dance*.

Von persistenten Hörinteressen kann demnach nur im Bereich der Rock/Pop- und der Rap/Hip-Hop-Musik ausgegangen werden; dieser Befund darf aber nicht darüber hin­wegtäuschen, dass es einzelne Schüler in beiden Jahrgangsstufen gibt, deren Hörinteressen davon abweichen und sich auf andere – auch unkonventionelle – Stile konzentrieren. Unkonventionelle(re) Stile wie *Klassik*, *Jazz* und *Avantgarde* werden von bis zu ca. zehn Prozent der Teilnehmer regelmäßig („sehr oft“ und „oft“) gehört (Tabelle 14):

Persistenz (akkumuliert)	Gesamtstichprobe			
	Avantgarde	Klassik instrumental	Klassik vokal	Jazz
„sehr oft“, „oft“	2%	10,1%	5,0%	12,2%
„sehr oft“, „oft“, „gelegentlich“	8,1%	22,2%	15,1%	29,4%

Tabelle 14: Persistenz selbstintentionaler Hörinteressen in der Gesamtstichprobe zu unkonventionellen Stil­kategorien (akkumulierte Prozentwerte)

Die Auswertung der Hörinteressen, bezogen auf das gesamte Spektrum der Stil­kategorien, belegt eine annähernd gleiche jahrgangsstufenspezifische Ausprägung: Teilnehmer aus Stufe 5 weisen nur ein minimal höheres Interesse auf ( $M = 3,60$ ,  $SD = 0,650$ ) als die Probanden der Stufe 8 ( $M = 3,70$ ,  $SD = 0,436$ ). Die Unterschiede sind nicht sig­nifikant ( $t(79,160) = -0,817$ ,  $p = 0,416$ ); eine relevante Effektstärke existiert ebenfalls nicht ( $d_{Cohen} = 0,168$ ).

In der vergleichenden Betrachtung einzelner Hörinteressen zeigen sich signifikante Unterschiede nur im Hören von avantgardistischer Musik – allerdings auf dem Niveau einer praktischen Nichtbeschäftigung; die Zustimmung bewegt sich im Korridor zwischen „selten“ und „nie“. <sup>45</sup>

#### 1.4.1.2 Einfluss der Variable *Geschlecht* auf das selbstintentionale Musikhören

Die Analyse der geschlechtsspezifischen Ausprägungen des selbstintentionalen Hörens zeigt zum Teil deutliche Unterschiede: In Jahrgangsstufe 8 weisen die Mädchen ein signifikant höheres Interesse an *Rock/Pop*, *Musical* und *Ethno* auf; Jungen bevorzugen dagegen die Kategorien *Rap/Hip Hop* und *Elektro/Dance*. Die Effektstärken rangieren im mittleren bis großen Bereich (Tabelle 15). In Jahrgangsstufe 5 zeigt sich eine solche Diskrepanz zwischen den Geschlechtern nicht. Die Hörinteressen von Jungen und Mädchen liegen sehr eng beieinander; ein signifikanter Unterschied konnte für keine Kategorie nachgewiesen werden.

	Jahrgangsstufe 8				Sig.	$d_{Cohen}$
	männlich		weiblich			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Elektro/Dance	2,96	1,261	3,55	1,055	0,070	0,518
Ethno	4,17	0,834	3,55	1,152	0,047	0,546
Liedermacher	4,35	0,982	3,72	1,279	0,052	0,523
Musical	4,70	0,470	3,69	0,97	< 0,001	1,230
Rap/Hip Hop	2,13	0,920	2,69	1,168	0,066	0,525
Rock/Pop	2,65	1,112	1,31	0,541	< 0,001	1,502

Tabelle 15: Mittelwerte des selbstintentionalen Musikhörens zu einzelnen Stil Kategorien in Jahrgangsstufe 8, differenziert nach Geschlecht

Die Darstellung der Rangfolgen selbstintentionaler Hörinteressen bestätigt, dass ein regelmäßiges Interesse innerhalb der Geschlechtergruppen ‚praktisch‘ nur an den Stilen *Rap/Hip Hop* und *Rock/Pop* besteht; deren Musik wird von den Teilnehmern im Mittel „sehr oft“ bis „gelegentlich“ gehört. Dadurch heben sich diese Stil Kategorien deutlich von den anderen Kategorien ab.

Während das Interesse an der ‚Lieblingmusik‘ in Jahrgangsstufe 5 bei den Jungen und Mädchen noch gleichermaßen intensiv ausgeprägt ist, manifestieren sich in Jahrgangsstufe 8 spiegelbildliche Hörinteressen zugunsten von *Rap/Hip Hop* und *Elektro/Dance* bei den Jungen sowie *Rock/Pop* bei den Mädchen (Abbildung 21):

<sup>45</sup> Jahrgangsstufe 5:  $M = 4,47$ ,  $SD = 0,830$ ; Jahrgangsstufe 8:  $M = 4,81$ ,  $SD = 0,487$ . Die beobachteten Unterschiede erweisen sich als signifikant ( $p = 0,015$ ) bei Vorliegen einer kleinen Effektstärke ( $d_{Cohen} = 0,377$ ).



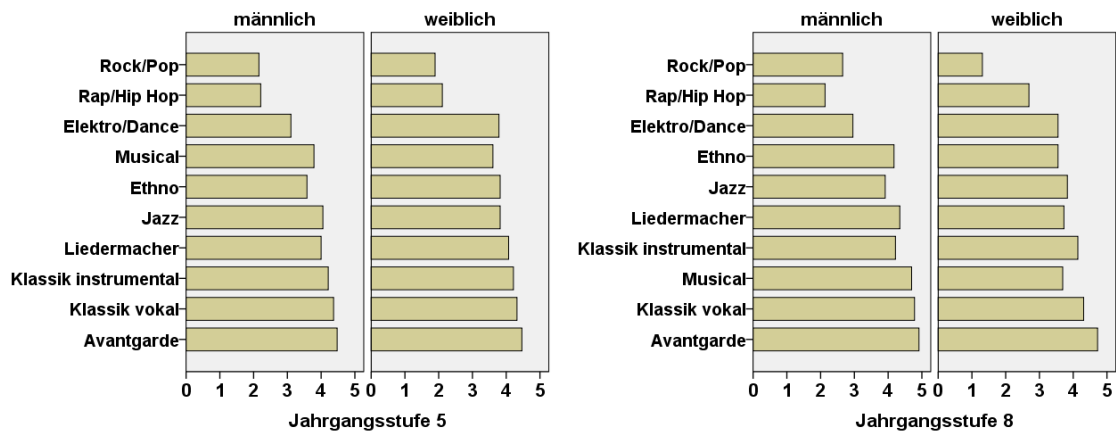


Abbildung 21: Mittelwerte des selbstintentionalen Musikhörens nach einzelnen Stil kategorien, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht

### 1.4.2 Wechselbeziehungen zwischen Hörpräferenzen und selbstintentionalem Musikhören

Der Vergleich der stilcategoriespezifischen Hörpräferenzen und des selbstintentionalen Musikhörens zeigt in beiden Jahrgangsstufen für die meisten Kategorien deutlich positivere Werte zugunsten der Hörpräferenzen. Die beobachteten Unterschiede erweisen sich zumeist als signifikant (Tabelle 16). Die Ergebnisse weisen Parallelen zur empirisch gestützten Diskrepanz von klingenden und verbalen Präferenzen auf (vgl. MÜLLER 2000: 89).

Stil (alph.)	Jahrgangsstufe 5					Jahrgangsstufe 8				
	<i>M</i> (Hörpräferenz)	<i>M</i> (Hörinteresse)	<i>Sig.</i> <sup>46</sup>	<i>r</i> oder <i>r<sub>s</sub></i> <sup>47</sup>	<i>Sig.</i>	<i>M</i> (Hörpräferenz)	<i>M</i> (Hörinteresse)	<i>Sig.</i>	<i>r</i> oder <i>r<sub>s</sub></i>	<i>Sig.</i>
Avantgarde	3,43	4,47	< 0,001	0,217	0,143	3,67	4,81	< 0,001	0,165	0,244
Elektro/Dance	2,04	3,51	< 0,001	0,236	0,111	2,88	3,29	0,041	0,370	0,007
Ethno	2,34	3,72	< 0,001	0,167	0,261	2,46	3,83	< 0,001	0,169	0,230
Jazz	2,62	3,91	< 0,001	0,287	0,050	2,94	3,87	< 0,001	0,141	0,317
Klassik instrumental	2,83	4,21	< 0,001	0,452	0,001	3,29	4,17	< 0,001	0,624	< 0,001
Klassik vokal	3,98	4,34	0,075	0,097	0,516	4,08	4,52	0,004	0,395	0,004
Liedermacher	3,43	4,04	0,016	0,089	0,552	3,33	4,00	0,002	0,299	0,031
Musical	2,13	3,68	< 0,001	0,184	0,215	2,90	4,13	< 0,001	0,327	0,018
Rap/Hip Hop	2,04	2,15	0,841	0,182	0,220	2,52	2,44	0,667	0,586	< 0,001
Rock/Pop	2,40	2,00	0,150	-0,065	0,665	2,81	1,90	< 0,001	0,319	0,021
ges.	2,72	3,60	< 0,001	0,323	0,027	3,09	3,70	< 0,001	0,480	< 0,001

Tabelle 16: Mittlere Präferenzurteile und selbstintentionale Hörinteressen zu einzelnen Stil Kategorien, differenziert nach Jahrgangsstufe

<sup>46</sup> Bei Vorliegen einer annähernden Normalverteilung der Mittelwerte zu den Stil Kategorien wurde ein *t*-Test für verbundene Stichproben gerechnet. Lagen diese Voraussetzungen nicht vor, kam der Wilcoxon-Vorzeichenrangtest zum Einsatz.

<sup>47</sup> Nach Auswertung der Q-Q-Plots sowie der Streudiagramme wurde bei Vorliegen der Voraussetzungen für eine annähernde Normalverteilung und eines linearen Zusammenhangs zwischen den beiden Variablen der Korrelationskoeffizient nach Pearson, bei Vorliegen mindestens einer nicht-normalverteilten Variable oder eines nichtlinearen Zusammenhangs zwischen beiden Variablen der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman berechnet.

Die einzige Stil­kategorie, die von den Probanden beider Jahrgangsstufen signifikant häufiger gehört als präferiert wird, ist Musik der Kategorie *Rock/Pop*. Gründe dürften neben der hohen Popularität auch in der großen Auswahl und im einfachen Zugang zu Musik dieser Kategorie im Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen liegen.

Für die Bewertung der Gesamtskalen von Hörpräferenzen und Hörinteressen ergibt sich folgender Befund: Der Zusammenhang zwischen Hörpräferenzen und -interessen erweist sich in beiden Jahrgangsstufen als signifikant positiv mit jeweils kleinen Effektstärken (Tabelle 16).

In der Analyse einzelner Stil­kategorien weisen in Jahrgangsstufe 8 sieben von zehn Kategorien eine signifikant positive Korrelation und in Jahrgangsstufe 5 nur eine von zehn Kategorien einen signifikant positiven Zusammenhang auf. Diese Diskrepanz spiegelt sich auch in den unterschiedlichen Effektstärken der beiden Jahrgangsstufen wider. Dieses Ergebnis könnte dadurch erklärt werden, dass Schüler der Jahrgangsstufe 8 über eine größere Stilsensibilität verfügen und bereits profiliertere Musikinteressen entwickelt haben, sodass die Präferenzurteile stärker mit den tatsächlichen Interessen korrelieren. Mit einiger Zuverlässigkeit kann daraus die Schlussfolgerung abgeleitet werden, dass in Jahrgangsstufe 8 die Bewertung des Präferenzurteils ein Indiz für ein tatsächlich ausgeprägtes oder nicht ausgeprägtes Hörinteresse zu der jeweils beurteilten Kategorie darstellt.

Die Anpassungskurven im Streudiagramme (Abbildung 22) veranschaulichen noch einmal den eher flachen Zusammenhang in Jahrgangsstufe 5 und einen deutlich ansteigenden Zusammenhang für Jahrgangsstufe 8:<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Für die Jahrgangsstufe 5 wird der Zusammenhang mit der quadratischen Funktion  $f(x) = 0,82 + 0,73x - 0,05x^2$  dargestellt; in Jahrgangsstufe 8 mit der Funktion  $f(x) = 1,48 + 0,28x - 0,04x^2$ .

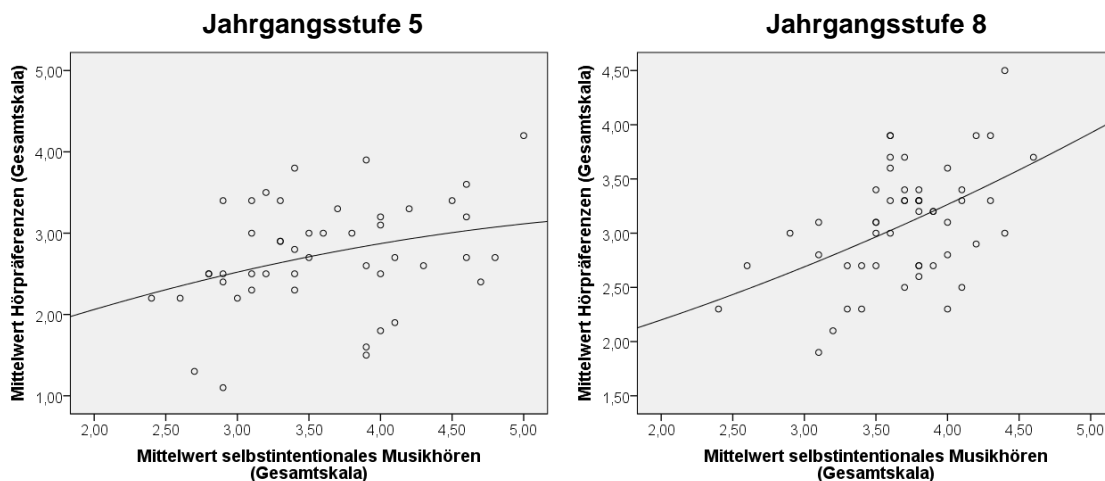


Abbildung 22: Streudiagramme zu den Mittelwerten von Hörpräferenzen und selbstintentionalem Musikhören, differenziert nach Jahrgangsstufe

#### 1.4.2.1 Mediennutzung

Die Analyse der Mediennutzung bestätigt jahrgangsbezogene Unterschiede: In Jahrgangsstufe 5 werden das *Radio* und das *Smartphone* und in Jahrgangsstufe 8 in umgekehrter Reihenfolge das *Smartphone* und das *Radio* am häufigsten als Musikmedien genutzt (Abbildung 23):

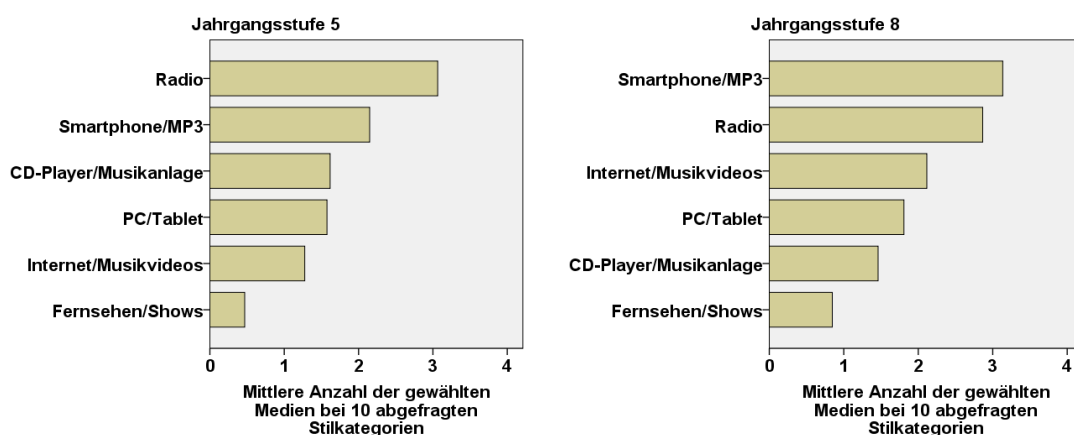


Abbildung 23: Mittlere Anzahl der gewählten Medien bei 10 abgefragten Stil kategorien, differenziert nach Jahrgangsstufe

Die hohe Platzierung dieser beiden Medien und ihre spiegelbildlichen Reihenfolgen dürften Ausdruck der unterschiedlichen Verfügbarkeit und der altersspezifischen Medienkompetenzen von Kindern und Jugendlichen sein. So besitzen Achtklässler häufiger ein Smartphone und erweisen sich als medienkompetenter – z. B. im Abspielen von Musik auf dem Smartphone. Erstaunlich ist die mit Abstand häufigste Nutzung des Radios bei den Fünftklässlern. Klassische Medien wie das *Fernsehen* und in Jahrgangsstufe 8 die *Musikanlage* werden deutlich weniger häufig zum Musikhören genutzt.

### 1.4.2.2 Konzertbesuche

Gesondert ausgewertet wurde die Kategorie des Konzerthörens als unmittelbare Rezeption von Musik durch ein Live-Medium. Die älteren Schüler nutzen das Medium häufiger (*Mittlerer Rang* = 55,98) als die jüngeren Schüler (*Mittlerer Rang* = 43,38). Der Unterschied erweist sich als signifikant ( $z(N_1 = 52; N_2 = 47) = -2,663, p = 0,008$ ).<sup>49</sup>

Das häufigere Konzertgehen in Jahrgangsstufe 8 dürfte zum einen auf die stärkere Präferenz- und Interessensprofilierung dieser Schüler zurückzuführen sein; zum anderen verfügen die Achtklässler über größere freizeitliche Selbstbestimmung, die einen Konzertbesuch erleichtert. Mit einem mittleren Wert von  $M = 0,75$  nutzen 3 von 4 Achtklässlern das Medium Konzert; in Jahrgangsstufe 5 liegt der Wert bei  $M = 0,26$ , das entspricht einem von vier Schülern.

Signifikante geschlechtsbezogene Unterschiede im Konzertgehen konnten dagegen weder in der Gesamtstichprobe noch in den beiden Jahrgangsstufen nachgewiesen werden.

### 1.4.2.3 Leseinteresse

Das Leseinteresse weist in beiden Jahrgangsstufen im Vergleich zu den Ausprägungen des selbstintentionalen Musikhörens ein noch niedrigeres Niveau auf – sowohl in der Gesamtskala als auch in einzelnen Stil kategorien. Die Auswertung der Gesamtskala zeigt, dass die Teilnehmer der Jahrgangsstufe 8 ein leicht stärker ausgeprägtes Leseinteresse aufweisen (*Mittlerer Rang* = 58,01) als die Probanden aus Jahrgangsstufe 5 (*Mittlerer Rang* = 41,14). Der Unterschied erweist sich als signifikant ( $z(N_1 = 52; N_2 = 47) = -2,964, p = 0,003$ ).<sup>52</sup> In acht von zehn Kategorien pendelt das Leseinteresse in beiden Jahrgangsstufen allerdings zwischen den Werten „4“ und „5“ („selten“ und „nie“) und liegt damit auf dem Niveau einer praktischen Nichtbeschäftigung. Lediglich für die Kategorien *Rock/Pop* und *Rap/Hip Hop* kann mit Werten zwischen „3“ und „4“ („gelegentlich“ und „selten“) ein Leseinteresse bestätigt werden, das noch von einer gewissen Persistenz geprägt ist (Tabelle 17):

---

<sup>49</sup> Gerechnet wurde der Mann-Whitney-U-Test für unabhängige Stichproben, nachdem eine annähernde Normalverteilung der Mittelwerte beider Untersuchungsgruppen nicht bestätigt werden konnte.

	Jahrgangsstufe 5				Jahrgangsstufe 8			
	<i>M</i> männlich	<i>M</i> weiblich	<i>Sig.</i> <sup>50</sup>	<i>d</i> <sub>Cohen</sub> <sup>51</sup>	<i>M</i> männlich	<i>M</i> weiblich	<i>Sig.</i>	<i>d</i> <sub>Cohen</sub>
Avantgarde	4,53	4,86	0,206	0,255	4,96	4,83	0,665	0,049
Elektro/Dance	4,05	4,57	0,156	0,347	4,09	4,55	0,078	0,439
Ethno	4,37	4,86	0,116	0,304	4,70	4,17	0,059	0,437
Jazz	4,37	4,50	1,00	0,00	4,52	4,59	0,897	0,026
Klassik instrumental	4,47	4,61	0,487	0,155	4,65	4,52	0,403	0,193
Klassik vokal	4,74	4,75	0,825	0,044	4,91	4,59	0,045	0,404
Liedermacher	4,42	4,46	0,649	0,104	4,61	4,24	0,214	0,284
Musical	4,32	4,43	0,969	0,009	4,48	3,72	0,008	0,726
Rap/Hip Hop	3,74	4,11	0,463	0,184	3,52	3,59	0,901	0,033
Rock/Pop	3,84	3,79	0,906	0,032	3,57	3,10	0,223	0,329
ges.	4,28	4,49	0,785	0,076	4,40	4,19	0,255	0,318

Tabelle 17: Mittelwerte zu selbstintentionalen Leseinteressen, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht

In der Ausprägung der geschlechtsspezifischen Leseinteressen existieren nur vereinzelt signifikante Unterschiede: Das betrifft in Jahrgangsstufe 8 das Interesse an den Kategorien *Musical* und *Klassik vokal*, welches von den Mädchen intensiver verfolgt wird. Allerdings befindet sich das mittlere Leseinteresse der Mädchen für die Stil­kategorie *Klassik vokal* auf einem sehr niedrigen Niveau ( $M = 4,59$ ). Allein für die Kategorie *Musical* ( $M = 3,72$ ) kann von einem gelegentlichen Leseinteresse ausgegangen werden, welches sich signifikant von den Jungen abhebt ( $M = 4,48$ ).

### 1.4.3 Produktives musikalisches Interesseverhalten

#### 1.4.3.1 Aktivitätsniveaus außerschulischen Musizierens

Die Auswertung des Fragebogens zum musikalischen Interesseverhalten zeigt, dass jeweils etwa die Hälfte der Schüler aus Jahrgangsstufe 5 und 8 mindestens einer außerschulischen musizierpraktischen Aktivität nachgeht. Zu diesen Aktivitätskategorien zählen das *Spielen und Lernen eines Musikinstrumentes*, das *Singen* bzw. die *Teilnahme*

<sup>50</sup> Bei Vorliegen einer annähernden Normalverteilung der Mittelwerte zu den Variablen wurde ein *t*-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Lagten diese Voraussetzungen nicht vor, kam der Wilcoxon-Vorzeichenrangtest zum Einsatz. Die daraus errechneten Signifikanzwerte beruhen dementsprechend auf den Mittelwerten bzw. Rangsummen.

<sup>51</sup> Der Wert für das bei nicht-parametrischen Testverfahren eingesetzte Effektstärkemaß Eta squared ( $\eta^2$ ) wurde zur besseren Vergleichbarkeit in das Effektstärkemaß  $d_{Cohen}$  transformiert.

am Gesangsunterricht, das Singen im Chor, das Musizieren in einem Instrumentalenensemble und das Spielen in einer Band. Die prozentualen Aktivitäts- bzw. Inaktivitätsniveaus unterscheiden sich in der vorliegenden Stichprobe nur leicht zwischen den Jahrgangsstufen (Abbildung 24). Der Exakte Test nach Fisher zeigt, dass diese Unterschiede, bezogen auf das Ausüben mindestens einer außerschulischen musizierpraktischen Aktivität, nicht signifikant sind ( $p = 0,548$ ) mit 22 von 47 positiven Werten (46,8 %) in Jahrgangsstufe 5 und 28 von 52 positiven Werten (53,8 %) in Jahrgangsstufe 8.

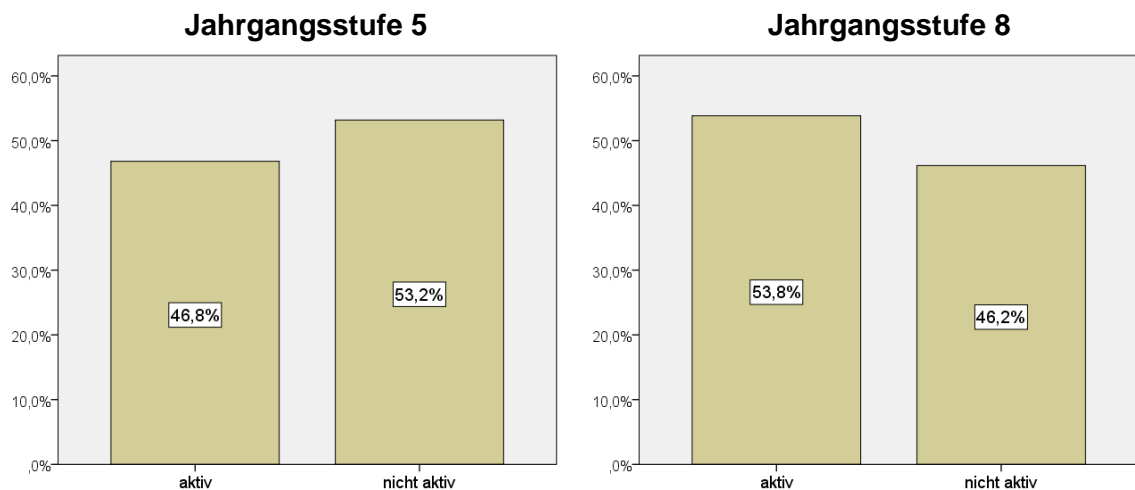


Abbildung 24: Aktivitätsniveaus außerschulischen Musizierens (mindestens eine Aktivität folgender Kategorien: Instrumentalspiel, Gesang/Gesangsunterricht, Chor, Ensemblemusizieren, Band), differenziert nach Jahrgangsstufe

Bei der Betrachtung einzelner Instrumentengruppen werden geschlechtsspezifische Unterschiede sichtbar: In Jahrgangsstufe 8 liegt ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem Spielen/Lernen mindestens eines klassischen Musikinstrumentes (Klavier, Geige, Querflöte, Trompete, Orgel) zugunsten der Mädchen vor ( $X^2(2) = 6,609$ ,  $p = 0,037$ ). Es handelt sich um einen mittelstarken Effekt mit einem Wert von  $Cramer V = 0,357$  (vgl. ELLIS 2010).

Im Bereich der ‚populären‘ Musikinstrumente (Gitarre, Schlagzeug, Keyboard, Mundharmonika) zeichnet sich ein gegensätzlicher Trend ab. In Jahrgangsstufe 8 spielen/lernen mehr Jungen als Mädchen ein Instrument dieser Kategorie. Der Zusammenhang erweist sich als knapp nicht signifikant ( $X^2(1) = 3,183$ ,  $p = 0,074$ ) mit einer kleinen Effektstärke ( $Cramer V = 0,247$ ). In Jahrgangsstufe 5 sind die Unterschiede geringer ausgeprägt und deutlich nicht signifikant ( $X^2(2) = 2,951$ ,  $p = 0,229$ ). Abbildung 25 veranschaulicht die konträren Trends beim Lernen/Spielen ‚klassischer‘ und ‚populärer‘ Musikinstrumente in Jahrgangsstufe 8:

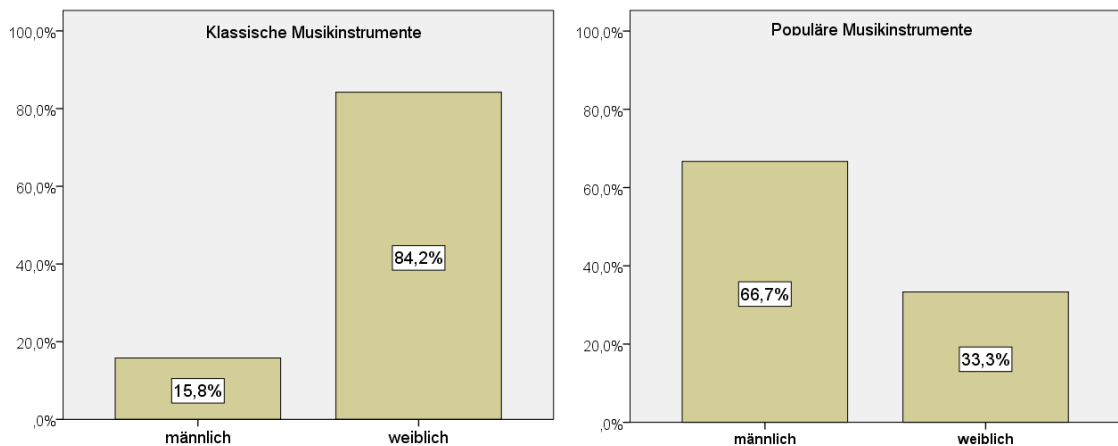


Abbildung 25: Geschlechtsspezifische Verteilung des Spielens von klassischen und populären Musikinstrumenten in Jahrgangsstufe 8

Das Musizieren in Ensembles (Chor, Orchester, Spielmannszug) wird bei Vorliegen sehr kleiner Fallzahlen in der Gesamtstichprobe von den Schülerinnen häufiger praktiziert als von den Schülern. Der beobachtete Unterschied erweist sich jedoch als nicht signifikant ( $X^2(2) = 2,061, p = 0,357; Cramer V = 0,144$ ). Im Bereich des Band-Musizierens ist die Geschlechterverteilung ausgewogen. Unter Berücksichtigung einer sehr kleinen Fallzahl aktiver Bandmusiker können keine signifikanten Zusammenhänge nachgewiesen werden (Exakter Test nach Fisher:  $p = 1$ ). Abbildung 26 veranschaulicht die prozentualen Unterschiede in den geschlechtsspezifischen Verteilungen des Ensemble- und Bandmusizierens in der Gesamtstichprobe:

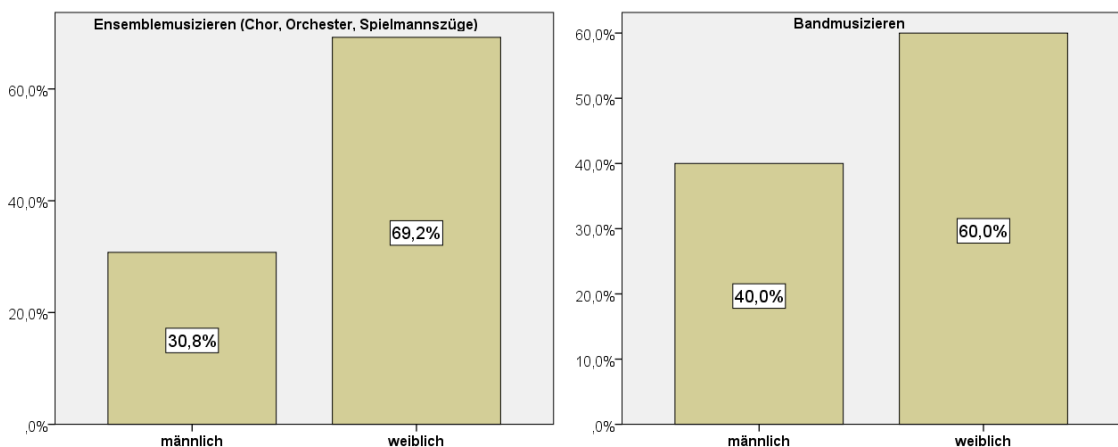


Abbildung 26: Geschlechtsspezifische Verteilung des Ensemble- und Bandmusizierens (Gesamtstichprobe)

#### 1.4.3.2 Persistenz und emotionale Valenz des Instrumentalspiels

Ein zentrales Kriterium für die Etablierung und das Aufrechterhalten von Interesse stellt die Persistenz von Interessehandlungen dar (PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE 1986: 170 f.). Bezogen auf musizierpraktische Aktivitäten determiniert die Häufigkeit solcher Handlungen, etwa die Häufigkeit des Instrumentalspiels oder des Singens, das konkrete Ausmaß von Persistenz.



Die Analyse der Häufigkeit des Spielens des jeweils von den Teilnehmern zuerst genannten Musikinstrumentes indiziert einen jahrgangsbezogenen Unterschied: Schüler der Jahrgangsstufe 8 musizieren häufiger auf ihrem Hauptinstrument ( $Mdn[25\% - Quantil, 75\% - Quantil] = 2,00, [1,00, 2,00]$ ) als Schüler aus Jahrgangsstufe 5 ( $Mdn[25\% - Quantil, 75\% - Quantil] = 2,00, [2,00, 3,00]$ ). Dieser Unterschied erweist sich als signifikant ( $z(N_1 = 15; N_2 = 27) = -2,090, p = 0,037$ ).<sup>52</sup>

Desgleichen verhält es sich mit den Präferenzurteilen zum Instrumentalspiel: Die Teilnehmer aus Jahrgangsstufe 8 empfinden beim Spielen ihres Hauptinstrumentes größere Freude ( $Mdn[25\% - Quantil, 75\% - Quantil] = 1,00, [1,00, 2,00]$ ) als die Probanden aus Jahrgangsstufe 5 ( $Mdn[25\% - Quantil, 75\% - Quantil] = 2,00, [1,00, 3,00]$ ). Die Unterschiede können als signifikant nachgewiesen werden ( $z(N_1 = 15; N_2 = 27) = -2,638, p = 0,008$ ). Die Positionen der Boxplot-Körper in Abbildung 27 veranschaulichen die jahrgangsbezogenen Unterschiede:

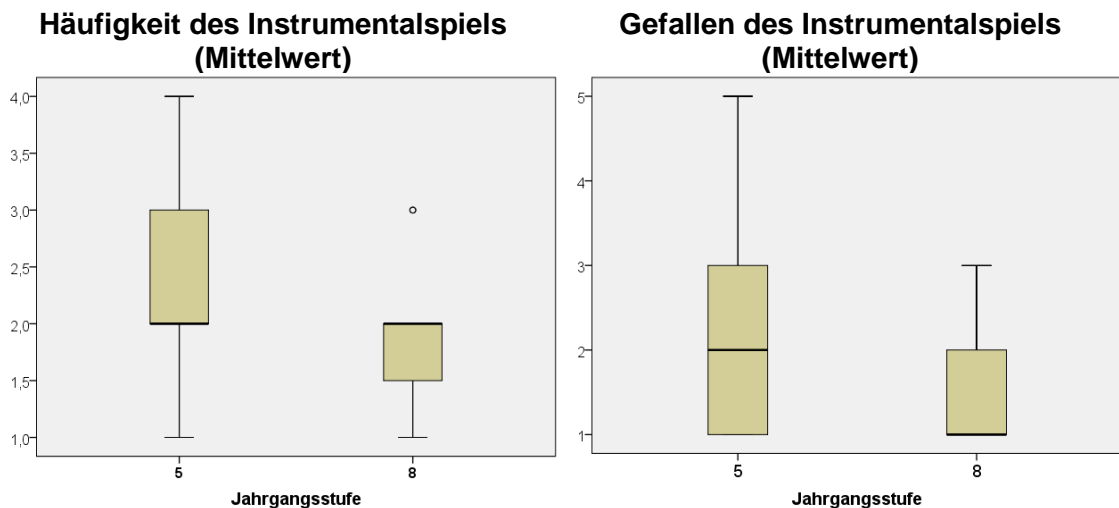


Abbildung 27: Häufigkeit und Gefallen des Instrumentalspiels (Skalierung (Häufigkeit): 1 = „sehr oft“, 2 = „oft“, 3 = „gelegentlich“, 4 = „selten“, 5 = „sehr selten“; Skalierung (Gefallen): 1 = „stimme voll zu“, 2 = „stimme eher zu“, 3 = „teils-teils“, 4 = „stimme eher nicht zu“, 5 = „stimme überhaupt nicht zu“), differenziert nach Jahrgangsstufe

Die höheren bzw. positiveren Werte im Bereich der Persistenz und der emotionalen Valenz lassen darauf schließen, dass sich bei den älteren Schülern instrumentalpraktische Interessen stärker etabliert haben und im Lebensalltag einen festen Platz einnehmen. Die Werte der jüngeren Teilnehmer sind im Durchschnitt geringer bzw. weniger positiv ausgeprägt und besitzen außerdem eine größere Streuweite. Daraus kann geschlossen werden, dass das Spielen bzw. Lernen eines Musikinstrumentes in Jahrgangsstufe 5 mit geringerer Wahrscheinlichkeit einem tatsächlich ausgeprägten Instrumentalinteresse entspricht und noch eher einen explorativeren Charakter besitzen dürfte.

<sup>52</sup> Gerechnet wurde der Mann-Whitney-U-Test für unabhängige Stichproben, nachdem eine annähernde Normalverteilung der Mittelwerte beider Untersuchungsgruppen nicht bestätigt werden konnte.

Jedoch existieren signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede in den Ausprägungen von Persistenz und emotionaler Valenz in Jahrgangsstufe 5: Die Mädchen bewerten das Spielen/Lernen ihres Hauptinstrumentes positiver ( $Mdn[25\% - Quantil, 75\% - Quantil] = 1,50, [1,00, 2,25]$ ) als die Jungen ( $Mdn[25\% - Quantil, 75\% - Quantil] = 3,00, [2,50, 4,00]$ ) mit einem Signifikanzwert von  $p = 0,040$ .

### 1.4.3.3 Freizeitliches Singen

Die Auswertung der Skala ‚Freizeitliches Singen‘ zeigt mehrere signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede – sowohl in der Gesamtskala als auch in den drei untersuchten Items (*Singen zur Musik*, *A cappella* und *Singen mit Instrument*). Mädchen in beiden Jahrgangsstufen singen häufiger in ihrer Freizeit und bewerten diese Interessehandlungen positiver als die Jungen. Abbildung 28 veranschaulicht die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Häufigkeit des Freizeitlichen Singens (Gesamtskala).

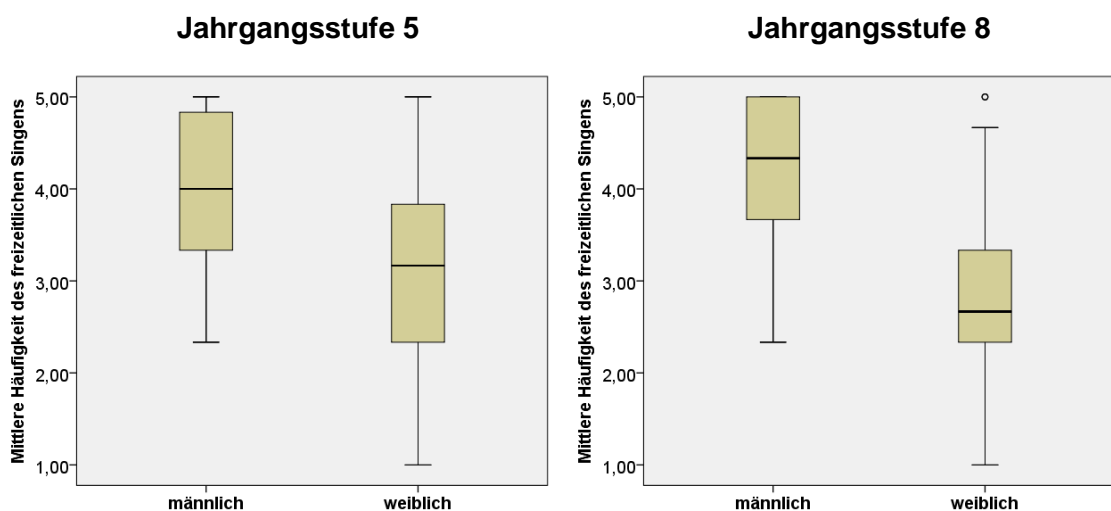


Abbildung 28: Mittlere Häufigkeit des Freizeitlichen Singens (Gesamtskala) (1 = „sehr oft“, 2 = „oft“, 3 = „gelegentlich“, 4 = „selten“, 5 = „nie“), differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht

Mit durchschnittlichen Häufigkeiten zwischen „oft“ und „gelegentlich“ sowie durchschnittlichen Zustimmungswerten auf die Aussage „Das Singen bereitet mir Freude“ zwischen „stimme eher zu“ bis „teils-teils“ kann den Mädchen beider Jahrgangsstufen ein existierendes Interesse am Freizeitlichen Singen attestiert werden. Dieses ist von mittlerer Persistenz und positiven bis neutralen Emotionen begleitet. Das trifft nicht auf die Jungen zu, deren Häufigkeits- und Zustimmungswerte um jeweils ca. einen Endpunkt (Jahrgangsstufe 5) sowie ca. eineinhalb Endpunkte (Jahrgangsstufe 8) deutlich negativ davon abweichen (Tabelle 18). Die mittleren Häufigkeiten zeigen in beiden Jahrgangsstufen, dass die Handlung *Singen zur Musik* am häufigsten ausgeführt und am positivsten bewertet wird. Bei den Handlungen *A cappella* sowie *Singen mit Instrument* handelt es sich aufgrund der mittleren Häufigkeiten bei den Jungen nicht um typische Interessehandlungen. Die Kategorie *A cappella* ist bei den Mädchen aus Jahrgangsstufe 8 recht häufig

verbreitet; das Interesse am *Singen mit Instrument* ist dagegen in beiden Jahrgangsstufen bei den Mädchen deutlich geringer ausgeprägt. Sämtliche als signifikant nachgewiesenen geschlechtsspezifischen Unterschiede weisen mittlere bis große Effektstärken auf:

	Jahrgangsstufe 5				Jahrgangsstufe 8			
	<i>M</i> männlich	<i>M</i> weiblich	<i>Sig.</i> <sup>53</sup>	<i>d</i> <sub>Cohen</sub> <sup>54</sup>	<i>M</i> männlich	<i>M</i> weiblich	<i>Sig.</i>	<i>d</i> <sub>Cohen</sub>
<b>Häufigkeit</b> (Gesamtskala)	4,00	3,11	0,006	0,857	4,13	2,83	< 0,001	1,293
<b>Bewertung</b> (Gesamtskala)	3,26	2,55	0,054	0,652	3,46	2,28	0,004	0,991
<b>Singen zur Musik</b> Häufigkeit	3,05	2,11	0,029	0,626	3,35	1,55	< 0,001	1,169
<b>Singen zur Musik</b> Bewertung	2,75	2,28	0,281	0,363	3,33	1,62	< 0,001	1,273
<b>A cappella</b> Häufigkeit	4,21	3,32	0,051	0,562	4,30	2,79	0,001	0,95
<b>A cappella</b> Bewertung	3,67	3,11	0,355	0,441	3,71	2,60	0,072	0,738
<b>Singen mit Instrument</b> Häufigkeit	4,74	3,89	0,237	0,288	4,74	4,14	0,076	0,401
<b>Singen mit Instrument</b> Bewertung	2,90	5,00	0,049	1,261	4,50	3,60	0,240	0,723

Tabelle 18: Häufigkeiten und Bewertungen zum freizeitlichen Singen (Gesamtskala und einzelne Dimensionen), differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht

#### 1.4.3.4 Schöpferisches Musizieren

Im Vergleich zum ‚Freizeitlichen Singen‘ werden Handlungen aus dem Bereich ‚Schöpferisches Musizieren‘ deutlich weniger häufig ausgeführt sowie negativer bewertet: Durchschnittliche Interessehandlungen, die Häufigkeits- und Zustimmungswerte kleiner als „3“ („gelegentlich“ bzw. „teils-teils“) ausweisen, sind in beiden Jahrgangsstufen und in beiden Geschlechtergruppen nicht vorhanden (Tabelle 19):

<sup>53</sup> Bei Vorliegen einer annähernden Normalverteilung der Mittelwerte zu den Variablen wurde ein *t*-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Lagen diese Voraussetzungen nicht vor, kam der Wilcoxon-Vorzeichenrangtest zum Einsatz. Die daraus errechneten Signifikanzwerte beruhen dementsprechend auf den Mittelwerten bzw. Rangsummen.

<sup>54</sup> Der Wert für das bei nicht-parametrischen Testverfahren eingesetzte Effektstärkemaß Eta squared ( $\eta^2$ ) wurde zur besseren Vergleichbarkeit in das Effektstärkemaß *d*<sub>Cohen</sub> transformiert.

	Jahrgangsstufe 5				Jahrgangsstufe 8			
	<i>M</i> männlich	<i>M</i> weiblich	<i>Sig.</i> <sup>55</sup>	<i>d<sub>Cohen</sub></i> <sup>56</sup>	<i>M</i> männlich	<i>M</i> weiblich	<i>Sig.</i>	<i>d<sub>Cohen</sub></i>
<b>Häufigkeit</b> (Gesamtskala)	3,84	4,24	0,414	0,232	4,12	4,16	0,504	0,182
<b>Bewertung</b> (Gesamtskala)	3,36	3,83	0,204	0,490	3,96	3,68	0,279	0,376
<b>Rhythmen</b> <b>erfinden/spielen</b> Häufigkeit	3,79	4,00	0,809	0,063	4,00	3,93	0,796	0,066
<b>Rhythmen</b> <b>erfinden/spielen</b> Bewertung	3,00	3,69	0,306	0,471	4,15	3,54	0,204	0,531
<b>Melodien</b> <b>erfinden/spielen</b> Häufigkeit	4,32	4,18	0,687	0,095	4,35	3,97	0,267	0,263
<b>Melodien</b> <b>erfinden/spielen</b> Bewertung	3,40	3,20	0,796	0,145	3,71	3,46	0,663	0,205
<b>digitale Töne erzeugen</b> Häufigkeit	3,42	4,54	0,011	0,681	4,00	4,59	0,045	0,475
<b>digitale Töne erzeugen</b> Bewertung	3,09	4,00	0,165	0,675	3,82	4,00	0,808	0,122

*Tabelle 19: Häufigkeiten und Bewertungen zum schöpferischen Musizieren (Gesamtskala und Items), differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht*

Auf den vergleichsweise sehr niedrigen Niveaus sind ferner kaum signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede vorhanden. Mit einer Ausnahme: Jungen beschäftigen sich im Durchschnitt häufiger mit dem Experimentieren von digitalen Tönen und Klängen am PC bzw. am Tablet als die gleichaltrigen Mädchen. Abbildung 29 veranschaulicht die Unterschiede in einem Fehlerbalkendiagramm mit 95 %-Konfidenzintervall. Obwohl die Persistenzen für diese Handlungen im Durchschnitt sehr niedrig ausgeprägt sind, zeigen die unteren Ausprägungen der Balken an, dass es männliche Teilnehmer gibt, die sich regelmäßig mit dem Experimentieren von digitaler Musik beschäftigen – bei den Mädchen existiert ein solches Interesse nicht (Abbildung 29).

<sup>55</sup> Bei Vorliegen einer annähernden Normalverteilung der Mittelwerte zu den Variablen wurde ein *t*-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Lagen diese Voraussetzungen nicht vor, kam der Wilcoxon-Vorzeichenrangtest zum Einsatz. Die daraus errechneten Signifikanzwerte beruhen dementsprechend auf den Mittelwerten bzw. Rangsummen.

<sup>56</sup> Der Wert für das bei nicht-parametrischen Testverfahren eingesetzte Effektstärkemaß Eta squared ( $\eta^2$ ) wurde zur besseren Vergleichbarkeit in das Effektstärkemaß *d<sub>Cohen</sub>* transformiert.

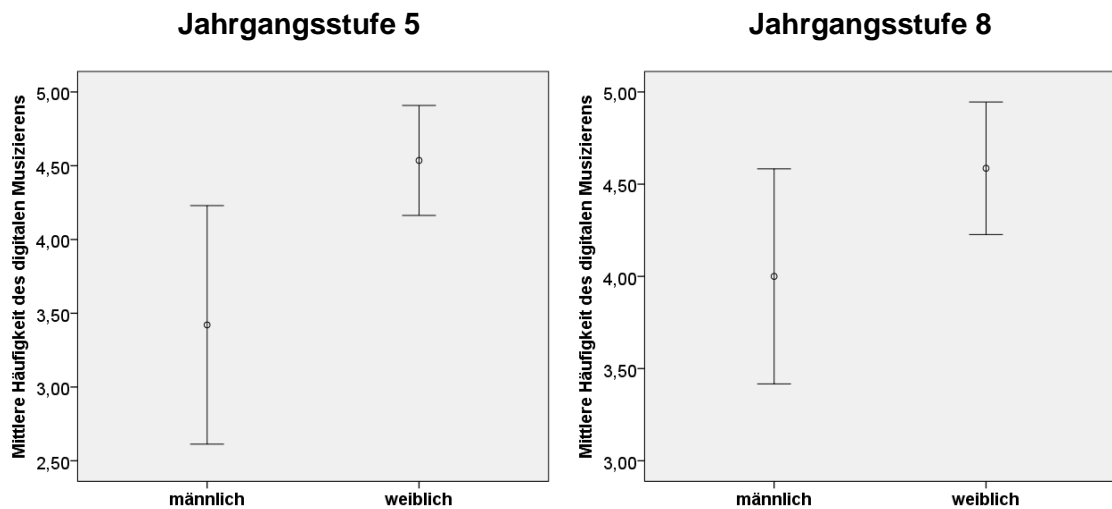


Abbildung 29: Mittlere Häufigkeiten des digitalen Musizierens, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht

Die Beschäftigung mit digitalen Tönen und Klängen bei den Jungen könnte wiederum Ausdruck einer stärkeren Ausprägung des Persönlichkeitsfaktors „sensation seeking“ (Suche nach außergewöhnlichen, intensiven und spannenden Reizen) sein, die in der typisch explorativen Beschäftigung mit solchen Musikprogrammen zum Ausdruck kommt. Desgleichen dürfte eine höhere Affinität der Jungen für Technik die Beschäftigung mit digitalen Tönen und Klängen begünstigen.

## 2 Messung II: Effekte der Methode *Hörtagebuch* auf die Untersuchungskonstrukte

### 2.1 Zusammenfassung

Ausgewertet wurden äquivalent zur ersten Messung die Hörtests und Fragebögen zu den Untersuchungskonstrukten *toleranzbasierte Offenohrigkeit*, *Hörpräferenzen* und *musikalisches Interesseverhalten*. Die Gesamtstichprobe umfasst zum Zeitpunkt der zweiten Messung (Schuljahresende)  $N = 98$  Teilnehmer; diese unterteilt sich in  $n = 46$  Schüler aus Jahrgangsstufe 5 sowie  $n = 52$  Schüler aus Jahrgangsstufe 8 (jeweils zwei Schulklassen im Test- und Kontrollgruppendesign).

Der *OOI* als Maß für die toleranzbasierte Offenohrigkeit verweilt sowohl in den Test- als auch in den Kontrollgruppen beider Jahrgangsstufen im Untersuchungszeitraum auf einem annähernd identischen Niveau; signifikante Veränderungen können nicht nachgewiesen werden. Allerdings kann für die zusammengefasste Subgruppe der männlichen Höragebuch-Schüler ein moderater Anstieg des *OOI* mit kleiner Effektstärke beobachtet werden ( $p = 0,085$ ;  $d_{Cohen} = 0,323$ ). Gleichzeitig sinkt in dieser Gruppe im Versuchszeitraum die Zustimmung zur Gesamtskala der Musikbeispiele signifikant bei Vorliegen einer mittleren Effektstärke ( $p = 0,002$ ;  $d_{Cohen} = 0,768$ ). In der zusammengefassten Gruppe der Höragebuch-Schülerinnen beider Jahrgangsstufen ist eine solche konträre Verlaufsentwicklung nicht zu beobachten, ebenso wenig in den geschlechtsspezifischen Kontrollgruppen. Hinweis: Der Anstieg des *OOI* bei den Jungen bei gleichzeitiger Stagnation des *OOI* in den vollständigen Testgruppen erklärt sich durch das unausgewogene Geschlechterverhältnis<sup>57</sup>. Die minimalen Abnahmen der Mädchen gleichen die größeren Anstiege bei den Jungen wieder aus.

In der Testgruppe in Jahrgangsstufe 5 verweilen die freiwilligen Hördauern während des Versuchszeitraumes für alle untersuchten Rating-Bereiche auf hohem Niveau konstant, während diese in der Kontrollgruppe deutlich abnehmen und sich zum Ende des Schuljahres im Bereich der durchschnittlichen Hörzeit für alle Musikbeispiele signifikant von den Ausgangswerten unterscheiden ( $p = 0,012$ ;  $d_{Cohen} = 0,727$ ). Die Abnahmen der Hördauern in der Kontrollgruppe bewegen sich zeitlich über die einzelnen Ratingbereiche zwischen 6 und 10 Sekunden. Das entspricht einer Reduzierung von 20 bis 25 Prozent des Ausgangsniveaus zu Beginn des Schuljahres sowie einer Diskrepanz von 10

---

<sup>57</sup> Das Geschlechterverhältnis gestaltet sich sowohl in den beiden Test- wie auch in den beiden Kontrollgruppen unausgewogen mit einem Verhältnis von 15:9 (Klasse 5b, Testgruppe) und 14:10 (Klasse 5c, Kontrollgruppe) sowie 14:11 (Klasse 8c, Testgruppe) und 15:12 (Klasse 8b, Kontrollgruppe) jeweils zugunsten der Mädchen. Aufgrund der sehr ähnlich ausgeprägten Unausgewogenheiten im Geschlechterverhältnis werden keine geschlechtsspezifischen Verzerrungen der Ergebnisse im Vergleich von Test- und Kontrollgruppen angenommen.

bis 30 Prozent zu den Werten der Testgruppe. Hierbei weist der Bereich für die ausschließlich negativ bewerteten Musikbeispiele die größte Diskrepanz zwischen den Teilnehmern der Test- und Kontrollgruppe auf. Der Wert nimmt in der Kontrollgruppe von  $t_1 = 21,07s$  auf  $t_2 = 15,66s$  ab, während er in der Testgruppe mit Werten von  $t_1 = 21,35s$  und  $t_2 = 21,62s$  im Versuchszeitraum annähernd gleich bleibt.

Auch in der zweiten Messung weisen die älteren Schüler aus Jahrgangsstufe 8 einen höheren *OOI* ( $M = 0,84$ ) auf als die Fünftklässler ( $M = 0,67$ ). Die Unterschiede erweisen sich als signifikant ( $p < 0,001$ ) mit einer noch einmal größeren Effektstärke ( $d_{Cohen} = 0,952$ ). Erneut konnte zudem ein positiv signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen *Alter* und *OOI* in der Gesamtstichprobe nachgewiesen werden ( $r_s = 0,337$ ,  $p = 0,001$ ). Für den Zusammenhang der Variablen *Geschlecht* und *OOI* können in allen untersuchten Teilgruppen positive Zusammenhänge zugunsten der weiblichen Versuchsteilnehmer beobachtet werden; diese erweisen sich jedoch im Vergleich zur ersten Messung nur noch in der zusammengefassten Gruppe der Testgruppenteilnehmer als signifikant ( $p = 0,041$ ;  $d_{Cohen} = 0,620$ ). Die Variable *Grad der musikalischen Ausbildung* korreliert hingegen sowohl in der Gesamtstichprobe ( $p = 0,852$ ) als auch in spezifischen Teilgruppen deutlich nicht signifikant mit dem *OOI*. Die Ergebnisse entsprechen Befunden aus LOUVENS Hauptstudie zum *OOI* (2014).

Für das Konstrukt der *Hörpräferenzen* bieten die Ergebnisse keine klaren Bestätigungen für einen Einfluss der Methode *Hörtagebuch* auf die Präferenzurteile. Zwar nehmen die Präferenzurteile für die Gesamtskala in beiden Hörstagebuch-Klassen signifikant ab, jedoch ist die gleiche Tendenz auch in den Kontrollgruppen beobachtbar. Ebenso können keine signifikanten jahrgangsbezogenen Mittelwertunterschiede in den unabhängigen Stichprobenvergleichen zwischen den Probanden der Test- und Kontrollgruppen zu beiden Messzeitpunkten nachgewiesen werden.

Für die Bewertung einzelner Stil Kategorien kann in beiden Testgruppen ein signifikanter Abnutzungseffekt für das Beispiel der Kategorie *Elektro/Dance* gemessen werden (Testgruppe 5:  $p = 0,005$ ;  $d_{Cohen} = 0,760$ ; Testgruppe 8:  $p = 0,014$ ;  $d_{Cohen} = 0,541$ ). Für zusammengefasste Kategorie-Gruppen wie konventionelle und unkonventionelle Musikbeispiele können keine signifikanten Einflüsse der Methode *Hörtagebuch* festgestellt werden.

Erneut zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Präferenzurteilen für die Musikbeispiele der Gesamtskala und dem *OOI* ( $r(N = 98) = 0,301$ ,  $p = 0,003$ ). Das Ergebnis kann als starker Beleg für die gegensätzliche Ausprägung von präferenz- und toleranzbasierter Offenohrigkeit gewertet werden – ein Befund, der bislang noch nicht berichtet wurde.

Durchgängig große Effekte bewirkt die Methode *Hörtagebuch* auf Teilbereiche des *musikalischen Interesseverhaltens*: Hörstagebuch-Schüler beschäftigen sich – gemessen an den Variablen *Umfang*, *Stilvariabilität* und *Aktivitätsdichte* – häufiger und abwechslungs-

reicher mit Musikbeispielen aus dem Unterricht in ihrer Freizeit weiter als Nicht-Hörtagebuch-Schüler (jeweils  $p \leq 0,001$ ;  $d_{Cohen} > 0,8$ ). Damit können zwei zentrale Annahmen der pädagogisch-psychologischen Interessetheorie bestätigt werden, nach denen eine erfolgreiche Interessegenese 1.) die Bereitstellung von (musikalischen) Referenzobjekten voraussetzt und sich Interessehandlungen 2.) als selbstintentionales Verhalten ohne äußere Veranlassung oder Zwänge äußern.

Allerdings manifestieren sich die beobachteten Interessehandlungen noch nicht in dauerhaft veränderten Hör- oder Musiziergewohnheiten. Die Persistenz der Hörinteressen (Gesamtskala) bewegt sich in den Hörtagebuch-Klassen im Versuchszeitraum auf einem annähernd identischen Niveau. Dieser Befund indiziert einen Bedarf an musikpädagogischen Anschlusskonzepten – z. B. durch Formen des selbstregulativen Lernens –, um das Potential der Methode *Hörtagebuch* für eine erfolgreiche musikalische Interessegenese weiter zu nutzen.

## 2.2 Toleranzbasierte Offenohrigkeit (OOI)

### 2.2.1 Effekte der Methode *Hörtagebuch* auf die Verlaufsentwicklung des OOI

Überprüft wurden die folgenden Hypothesen zu den Effekten der Methode *Hörtagebuch* auf das Konstrukt *toleranzbasierter Offenohrigkeit (OOI)*:

$H_{01}$  = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt *keine* Veränderung der Verlaufsentwicklung des OOI.

$H_{A01}$  = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt eine Veränderung der Verlaufsentwicklung des OOI.

Die Hypothesen wurden über die Berechnung von *t*-Tests für abhängige und unabhängige Stichproben überprüft. Die Verlaufsentwicklungen des OOI im Versuchszeitraum sind in Abbildung 30 dargestellt (95 %-Fehlerbalkendiagramm):



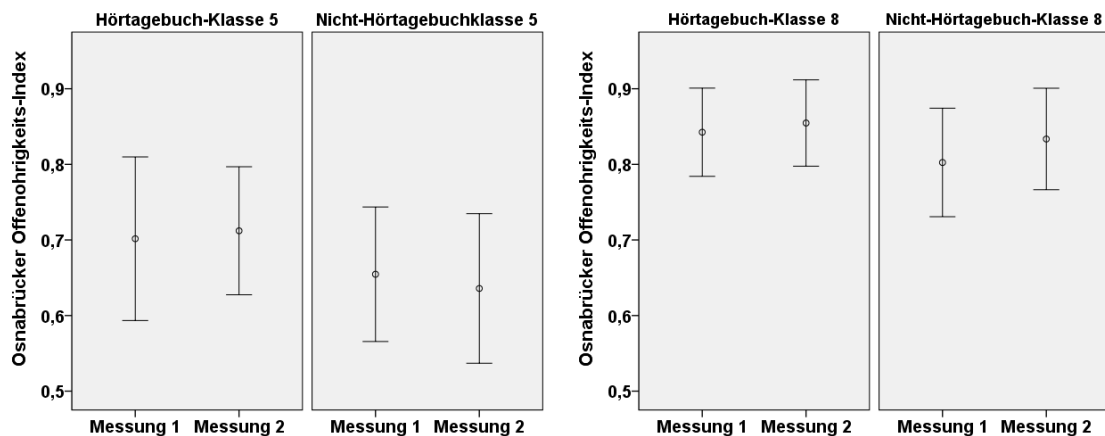


Abbildung 30: Mittlerer OOI nach der 1. und 2. Messung, differenziert nach Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppen

Es zeigt sich, dass der jahrgangsbezogene OOI sowohl in den Test- als auch in den Kontrollgruppen im Laufe des Untersuchungszeitraumes auf einem annähernd identischen Niveau verharrt: Die minimalen Anstiege in den Hörstagebuch-Klassen erweisen sich als nicht signifikant, ebenso wie die geringe Abnahme des OOI in der Kontrollgruppe in Jahrgangsstufe 5 und der kleine Anstieg des Wertes in Jahrgangsstufe 8 (Tabelle 20, waagrecht). Die höheren Werte der Testgruppen zum Zeitpunkt der zweiten Messung unterscheiden sich im unabhängigen Stichprobenvergleich ebenfalls jeweils nicht signifikant von den Werten der Kontrollgruppen (Tabelle 20, senkrecht).

	Jahrgangsstufe 5					Jahrgangsstufe 8			
	OOI <sub>1</sub>	OOI <sub>2</sub>	Sig.	d <sub>Cohen</sub>		OOI <sub>1</sub>	OOI <sub>2</sub>	Sig.	d <sub>Cohen</sub>
Testgruppe	0,702	0,712	0,845	0,047	Testgruppe	0,843	0,855	0,618	0,087
Kontrollgruppe	0,655	0,636	0,771	0,089	Kontrollgruppe	0,802	0,834	0,404	0,177
	OOI <sub>1</sub>	OOI <sub>2</sub>				OOI <sub>1</sub>	OOI <sub>2</sub>		
Testgruppe	0,702	0,698			Testgruppe	0,843	0,855		
Kontrollgruppe	0,635	0,636			Kontrollgruppe	0,802	0,834		
<b>Sig.</b>	0,338	0,328			<b>Sig.</b>	0,381	0,627		
<b>d<sub>Cohen</sub></b>	0,286	0,292			<b>d<sub>Cohen</sub></b>	0,245	0,136		

Tabelle 20: Mittlerer OOI im Vergleich abhängiger/unabhängiger Stichproben (horizontal/vertikal), differenziert nach Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppen<sup>58</sup>

Auf Grundlage der Befunde kann kein Nachweis dafür erbracht werden, dass der Unterricht mit dem Hörstagebuch einen signifikanten Einfluss auf die Verlaufsentwicklung des

<sup>58</sup> Die in Jahrgangsstufe 5 leicht abweichenden OOI-Mittelwerte in den abhängigen und unabhängigen Stichproben resultieren aus dem Fehlen von Werten (Krankheit einer Probandin aus

*OOI* hat: Die Nullhypothese ( $H_{01}$ ) wird beibehalten; die Alternativhypothese ( $H_{A01}$ ) wird verworfen.

Die annähernde Konstanz des *OOI* im Versuchszeitraum fällt statistisch deutlich aus: Die berechneten *p*-Werte für die Verlaufsentwicklungen sind durchgängig hoch und es existieren keine Effektstärken ( $d_{Cohen} < 0,2$ ).<sup>59</sup> Kumulierte Effekte, die sich erst nach einem mehrjährigen Einsatz des Hörtagebuches im Musikunterricht als signifikant erweisen, sind denkbar – es dürfte sich dann aber um eher moderate jährliche Veränderungen des *OOI* handeln. Für Jahrgangsstufe 8 muss relativierend darauf hingewiesen werden, dass der *OOI* mit durchgängigen Werten von  $M > 0,8$  sowohl in der Test- als auch in der Kontrollgruppe bereits zum Zeitpunkt der ersten Messung auf einem hohen Niveau lag. Schüler dieser Jahrgangsstufe hören Musik, die sie negativ oder neutral bewerten, zu mehr als 80 % der Zeit freiwillig, die sie im Durchschnitt alle Musikbeispiele freiwillig hören. Damit ist der Spielraum an Toleranzerweiterung begrenzt und weitere Steigerungen sind auf diesem Niveau umso schwieriger zu erreichen.

In Jahrgangsstufe 5 liegt der *OOI* in den Subgruppen zwischen den Werten  $M = 0,63$  und  $M = 0,7$ . Diese Werte liegen im Vergleich zu den Ergebnissen bei LOUVEN (2014) noch unter dem Durchschnitt ( $M = 0,72$ ); ein Steigerungspotential der toleranzbasierten Offenohrigkeit ist in dieser Jahrgangsstufe prinzipiell vorhanden.

### 2.2.2 Detailanalyse der freiwilligen Hördauern

Überprüft wurden die folgenden Hypothesen zum Einfluss der Methode *Hörtagebuch* auf die Länge der freiwilligen Hördauern:

$H_{02}$  = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt *keine* Unterschiede in der Länge der freiwilligen Hördauern zu definierten Ratingbereichen.

$H_{A02}$  = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt Unterschiede in der Länge der freiwilligen Hördauern zu definierten Ratingbereichen.

Näher betrachtet wurden die freiwilligen Hördauern zu folgenden Rating-Bereichen: *positiv* (Rating  $\leq 2$ ); *alle* (Rating von 1 bis 5); *negativ bis neutral* (Rating  $\geq 3$ ); *negativ* (Rating  $\geq 4$ ). Abbildung 31 zeigt die Vorher-Nachher-Ergebnisse in Jahrgangsstufe 5 im Vergleich von Test- und Kontrollgruppe:

---

Jahrgangsstufe 5) und einem nicht-definierbaren Wert des *OOI* (aufgrund ausschließlich positiv bewerteter Items) jeweils zum 2. Messzeitpunkt.

<sup>59</sup> Der Bereich kleiner Effektstärken beginnt bei COHEN ab einem Wert von  $d_{Cohen} = 0,2$ ; kleinere Werte werden als ‚Nicht-Effekt‘ beschrieben (COHEN 1988).

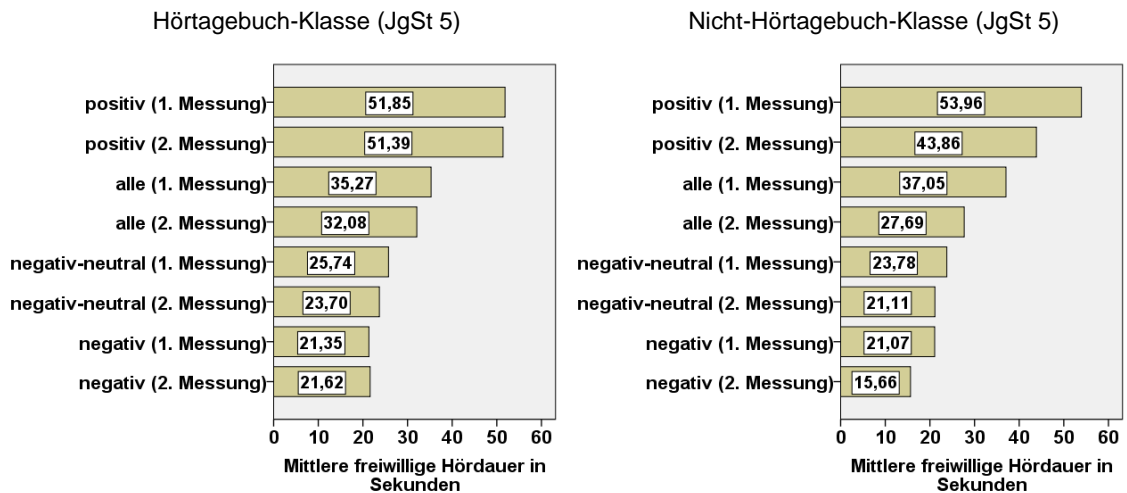


Abbildung 31: Mittlere freiwillige Hördauern zu definierten Ratingbereichen in Jahrgangsstufe 5, differenziert nach Test- und Kontrollgruppe

Der Vergleich belegt zwei unterschiedliche Verläufe: Während die Probanden der Hörtagebuch-Klasse die Dauer der freiwilligen Hörzeiten über das Schuljahr auf einem annähernd konstanten Niveau halten können, nehmen die Werte in der Nicht-Hörtagebuch-Klasse durchgängig und zum Teil deutlich ab. Das zeigt sich besonders in der durchschnittlichen Hörzeit für alle Musikbeispiele (die Nullreferenz in der *OOI*-Berechnungsformel), die um ca. 10 Sekunden abnimmt; auch die freiwillige Hörzeit der ausschließlich positiv bewerteten Items nimmt um ca. 10 Sekunden ab. Ebenso reduziert sich die Zeit der ausschließlich negativ bewerteten Items (um ca. 6 Sekunden). Die Abnahmen in diesen Rating-Bereichen betragen zwischen 20 und 25 Prozent des Ausgangswertes zu Beginn des Schuljahres. Im Bereich der durchschnittlichen Hördauer für alle Musikbeispiele erweist sich die Veränderung als signifikant mit einer mittleren Effektstärke (Tabelle 21) – in den Bereichen für die ausschließlich positiv und ausschließlich negativ bewerteten Musikbeispiele liegen Effektstärken im kleinen und mittleren Bereich vor; die Unterschiede erweisen sich als knapp nicht signifikant:

	Hörtagebuch-Klasse 5				Nicht-Hörtagebuch-Klasse 5			
	Mittlere Hördauer (Messung 1)	Mittlere Hördauer (Messung 2)	Sig.	$d_{Cohen}$	Mittlere Hördauer (Messung 1)	Mittlere Hördauer (Messung 2)	Sig.	$d_{Cohen}$
<i>positiv</i> (Rating $\leq 2$ )	49,59	51,07	0,800	0,067	54,67	45,06	0,093	0,538
<i>alle</i> (Rating von 1-5)	34,30	32,34	0,603	0,129	38,74	29,42	0,012	0,727
<i>negativ bis neutral</i> (Rating $\geq 3$ )	23,80	23,39	0,908	0,026	25,71	22,95	0,612	0,155
<i>negativ</i> (Rating $\geq 4$ )	21,35	21,62	0,966	0,015	22,60	16,82	0,113	0,441

Tabelle 21: Mittlere freiwillige Hördauern zu einzelnen Rating-Bereichen (in Sekunden) in Jahrgangsstufe 5, differenziert nach Test- und Kontrollgruppe<sup>60</sup>

In Jahrgangsstufe 8 fallen die Unterschiede in den freiwilligen Hördauern zwischen der Test- und Kontrollgruppe weniger stark aus; sie zeigen dabei keine gerichteten Trends zugunsten der Test- oder Kontrollgruppe. Signifikante Unterschiede können nicht nachgewiesen werden.

Für die Beurteilung der Hypothesen wird festgestellt: Die Nullhypothese ( $H_{02}$ ) wird beibehalten; die Alternativhypothese ( $H_{A02}$ ) wird verworfen. Dabei ist anzumerken: Der Hörtagebuch-Unterricht kann offensichtlich dazu beitragen, die Länge der freiwilligen Hördauern in der Hörtagebuch-Klasse in Jahrgangsstufe 5 über das Schuljahr zu stabilisieren, während diese in der Nicht-Hörtagebuch-Klasse signifikant abnimmt. Diese Wirkung könnte neben Toleranz fördernden Effekten der Methode *Hörtagebuch* auch auf das ritualisierte Hören mit Regeln zurückzuführen sein, wie es im Hörtagebuchunterricht eingeübt und regelmäßig praktiziert wird. Besonders die analytische Auseinandersetzung mit musikalischen Gegenständen im Musikunterricht könnte von der Bereitschaft, unbekannte Musik durchschnittlich länger zu hören, profitieren.

### 2.2.3 Effekte der Methode *Hörtagebuch* auf die geschlechtsspezifische Verlaufsentwicklung des *OOI*

Überprüft wurden die folgenden Hypothesen zum Einfluss der Methode *Hörtagebuch* auf die geschlechtsspezifische Verlaufsentwicklung toleranzbasierter Offenohrigkeit:

$H_{03}$  = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt *keine* geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Verlaufsentwicklung des *OOI*.

$H_{A03}$  = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt geschlechtsspezifische Unterschiede in der Verlaufsentwicklung des *OOI*.

<sup>60</sup> Die in Tabelle 23 angeführten Werte für die freiwilligen Hördauern weichen aufgrund von divergierenden Rundungsverfahren und geringfügig abweichenden Stichprobengrößen bei den zugrunde liegenden abhängigen *t*-Tests minimal von den in Abbildung 30 angeführten Werten ab. Der Grund für die abweichenden Stichprobengrößen zum Zeitpunkt der 2. Messung war das krankheitsbedingte Fehlen einer Probandin aus Jahrgangsstufe 5.

Die Analyse des *OOI* in den Geschlechtergruppen zeigt Einflüsse der Methode *Hörtagebuch* auf dessen Verlaufsentwicklung. Der *OOI* der männlichen Probanden steigen in beiden Hörstagebuch-Klassen moderat an, während die Werte der weiblichen Versuchspersonen moderat abnehmen (Jahrgangsstufe 5) oder annähernd konstant bleiben (Jahrgangsstufe 8). Die Effektstärken (Tabelle 22) zeigen überproportionale Veränderungen der spiegelbildlichen Trends zugunsten der Jungen. Im Ergebnis nähern sich die zuvor stärker divergierenden geschlechtsspezifischen *OOI*-Werte nach erfolgtem Hörstagebuchunterricht einander an:

		Hörtagebuch-Klasse 5				Hörtagebuch-Klasse 8					
		<i>OOI</i> <sub>1</sub>	<i>OOI</i> <sub>2</sub>	<i>Sig.</i> <sup>61</sup>	<i>d</i> <sub>Cohen</sub>			<i>OOI</i> <sub>1</sub>	<i>OOI</i> <sub>2</sub>	<i>Sig.</i>	<i>d</i> <sub>Cohen</sub>
männlich		0,612	0,710	0,210	0,398	männlich		0,784	0,824	0,236	0,279
weiblich		0,760	0,713	0,527	0,224	weiblich		0,888	0,879	0,795	0,070
		<i>OOI</i> <sub>1</sub>	<i>OOI</i> <sub>2</sub>			<i>OOI</i> <sub>1</sub>	<i>OOI</i> <sub>2</sub>				
männlich		0,612	0,677			männlich		0,784	0,824		
weiblich		0,760	0,713			weiblich		0,884	0,879		
	<i>Sig.</i>	0,171	0,676			<i>Sig.</i>		0,066	0,329		
	<i>d</i> <sub>Cohen</sub>	0,605	0,176			<i>d</i> <sub>Cohen</sub>		0,779	0,402		

Tabelle 22: Mittlerer geschlechtsspezifischer *OOI* im Vergleich abhängiger/unabhängiger Stichproben (horizontal/vertikal), differenziert nach Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppen

Gleichgerichtete Trends oder signifikante Unterschiede sind in den geschlechtsspezifischen *OOI*<sub>1</sub>- und *OOI*<sub>2</sub>-Werten der Kontrollgruppen nicht zu finden.

Fasst man die männlichen Testgruppen-Teilnehmer beider Jahrgangsstufen zu einer Gruppe zusammen, so lässt sich festhalten, dass ihr *OOI* im Untersuchungszeitraum mit einer Effektstärke im kleinen Bereich (*d*<sub>Cohen</sub> = 0,323) moderat ansteigt (*OOI*<sub>1</sub> = 0,706 / *OOI*<sub>2</sub> = 0,773); der Anstieg erweist sich als knapp nicht signifikant (*p* = 0,085). Für die Subgruppe der weiblichen Testgruppen-Teilnehmer beider Jahrgangsstufen kann eine geringfügige Abnahme des *OOI* beobachtet werden (*OOI*<sub>1</sub> = 0,824 / *OOI*<sub>2</sub> = 0,796). Der Unterschied erweist sich als nicht signifikant (*p* = 0,483); eine Effektstärke liegt nicht vor (*d*<sub>Cohen</sub> = 0,149<sup>62</sup>).

Auf Basis der Studienergebnisse wird festgestellt: Die Nullhypothese (*H*<sub>03</sub>) wird verworfen; die Alternativhypothese (*H*<sub>A03</sub>) wird angenommen. Die Ergebnisse liefern ein statistisches Indiz dafür, dass der Hörstagebuchunterricht überproportionale Steigerungsef-

<sup>61</sup> Nach Auswertung der Q-Q-Plots konnte in allen untersuchten Stichproben eine annähernde Normalverteilung der *OOI*-Werte nachgewiesen werden. Deshalb wurden *t*-Tests für abhängige und unabhängige Stichproben gerechnet.

<sup>62</sup> Der Bereich kleiner Effektstärken beginnt bei COHEN (1988) ab einem Wert von *d*<sub>Cohen</sub> = 0,2; kleinere Werte werden als „Nicht-Effekt“ beschrieben.

efekte in der Ausprägung toleranzbasierter Offenohrigkeit bei den Jungen beider Jahrgangsstufen ausübt – mit vergleichsweise noch stärkeren Effekten bei den Jungen der Jahrgangsstufe 5. Die in dieser Studie gemessenen kleinen Effektstärken wären ab einer Geschlechtergruppengröße von  $n = 52$  in Jahrgangsstufe 5 und  $n = 103$  in Jahrgangsstufe 8 mit einer Wahrscheinlichkeit von 80 Prozent signifikant nachweisbar – das entspricht bei einem ausgewogenen Geschlechterverhältnis dem Umfang von ca. 5 bzw. 9 Schulklassen.<sup>63</sup>

## **2.2.4 Zusammenhänge zwischen den Variablen *Alter*, *Geschlecht*, *Grad der musikalischen Ausbildung* und dem *OOI***

### **2.2.4.1 *Alter* und *OOI***

Überprüft wurden die folgenden Hypothesen zu den Effekten der Variable *Alter* auf die Ausprägung des *OOI*:

$H_{04}$  = Die Variable *Alter* korreliert *nicht* mit der Ausprägung des *OOI*.

$H_{A04}$  = Die Variable *Alter* *korreliert* mit der Ausprägung des *OOI*.

Die Altersspanne der Probanden reichte zum Zeitpunkt der zweiten Messung von 10 bis 15 Jahren. Auch in der zweiten Messung manifestiert sich ein ausgeprägter Unterschied in den jahrgangsbezogenen *OOI*-Mittelwerten: Die Achtklässler weisen höhere Werte auf ( $M = 0,84$ ,  $SD = 0,154$ ) als die Fünftklässler ( $M = 0,67$ ,  $SD = 0,213$ ). Der Unterschied erweist sich als signifikant ( $t(81,084) = -4,616$ ,  $p < 0,001$ ) mit großer Effektstärke ( $d_{Cohen} = 0,952$ ) und liegt damit im Effekt noch einmal über dem Ergebnis der ersten Messung ( $d_{Cohen} = 0,768$ ). Das Boxplot-Diagramm in Abbildung 32 (links) veranschaulicht die unterschiedliche Verteilung des *OOI*:

---

<sup>63</sup> Gerechnet wurde hierzu die A-Priori-Power-Analyse mit der Statistiksoftware G\*POWER der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

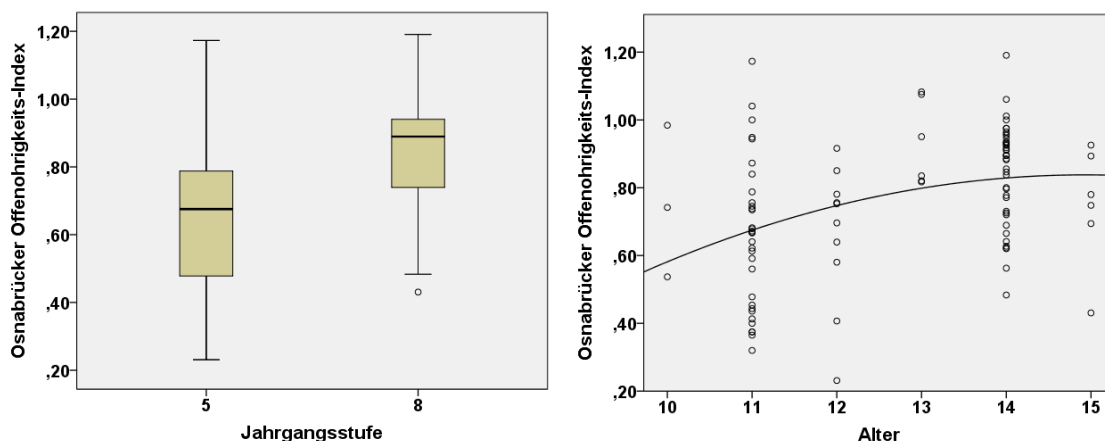


Abbildung 32: Mittlerer OOI, differenziert nach Jahrgangsstufe und Alter

Zusätzlich erfolgte die Berechnung des Spearman-Rangkorrelationskoeffizienten zur Bestimmung des Zusammenhangs zwischen der abhängigen Variable *Alter* und dem OOI (Abbildung 32, rechts). Es zeigt sich ein signifikanter, positiver Zusammenhang ( $r_s(N = 98) = 0,337, p = 0,001$ ) mit einer Effektstärke im mittleren Bereich (COHEN 1988) bzw. – nach der Einteilung von GIGNACS und SZODORAIS (2016) – im großen Bereich. Der Effekt ist noch einmal größer als in der ersten Messung ( $r_s(N = 98) = 0,218, p = 0,031$ ). Die Anpassungskurve im Streudiagramm veranschaulicht den Zusammenhang<sup>64</sup>.

Wiederholt kann damit bestätigt werden, dass für den untersuchten Alterskorridor eine altersabhängige Ausprägung des OOI vorliegt. Das Ergebnis widerspricht nicht dem Ergebnis von LOUVEN (2014), der über die Altersspanne von 6 bis 29+ Jahren keine altersabhängige OOI-Korrelation feststellt. Vielmehr kann das Ergebnis dahin gehend gedeutet werden, dass sich innerhalb eines spezifischen (größeren) Alterskorridors verschiedene altersabhängige Entwicklungsphasen vollziehen könnten; eine vergleichbare Phasenentwicklung wurde für das Konstrukt der präferenzbasierten Offenheit (LEBLANCS Vier-Phasenmodell) bereits empirisch bestätigt (LEBLANC et al.:1996).

Für die Überprüfung der Hypothesen wird geschlussfolgert: Die Nullhypothese ( $H_{04}$ ) wird verworfen; die Alternativhypothese ( $H_{A04}$ ) wird angenommen.

#### 2.2.4.2 *Geschlecht* und OOI

Überprüft wurden die folgenden Hypothesen zum Effekt der Variable *Geschlecht* auf die Ausprägung des OOI:

$H_{05}$  = Die Variable *Geschlecht* korreliert – unabhängig von der Methode *Hörtagebuch* – mit der Ausprägung des OOI.

$H_{A05}$  = Die Variable *Geschlecht* korreliert – unabhängig von der Methode *Hörtagebuch* – nicht mit der Ausprägung des OOI.

<sup>64</sup> Der Zusammenhang wird mit der folgenden quadratischen Funktion angegeben:  $f(x) = 1,51 + 0,32x - 0,01x^2$ .

Nach der zweiten Messung wurden weitere Korrelationsberechnungen zwischen der Variable *Geschlecht* und dem *OOI* zu definierten Gruppen berechnet. Tabelle 23 fasst die geschlechtsspezifischen Mittelwerte und Rangkorrelationskoeffizienten zusammen:

	<i>OOI</i> (männlich)	<i>OOI</i> (weiblich)	$r_s$	<i>Sig.</i>	$d_{Cohen}$
Gesamtstichprobe (Messung 1)	0,703	0,783	0,213	0,035	0,436
Gesamtstichprobe (Messung 2)	0,727	0,787	0,145	0,155	0,293
Jahrgangsstufe 5 (Messung 1)	0,615	0,702	0,215	0,152	0,440
Jahrgangsstufe 5 (Messung 2)	0,626	0,698	0,168	0,263	0,341
Jahrgangsstufe 8 (Messung 1)	0,771	0,862	0,280	0,044	0,583
Jahrgangsstufe 8 (Messung 2)	0,811	0,870	0,130	0,357	0,262
Hörtagebuch-Schüler (Messung 2)	0,706	0,824	0,296	0,041	0,620
Nicht-Hörtagebuchschüler (Messung 2)	0,701	0,778	0,125	0,391	0,252

Tabelle 23: Geschlechtsspezifischer *OOI* und Rangkorrelationskoeffizienten, differenziert nach definierten Gruppen

Für alle Gruppen lässt sich ein Trend zu höheren *OOI*-Werten zugunsten der weiblichen Versuchsteilnehmer beobachten. Dementsprechend korreliert das Geschlechtsmerkmal *weiblich* positiv mit dem *OOI* bei kleinen bis mittleren Effektstärken. Allerdings kann der Zusammenhang nur für die Gruppen *Gesamtstichprobe (1. Messung)*, *Jahrgangsstufe 8 (1. Messung)* und *Hörtagebuchschüler (2. Messung)* als signifikant nachgewiesen werden. Ein sicherer Beleg für eine geschlechtsabhängige Ausprägung des *OOI* ergibt sich daraus nicht, wengleich die beobachteten Tendenzen in größeren Stichproben mit hoher Wahrscheinlichkeit als signifikant nachgewiesen werden können. Zu berücksichtigen gilt, dass auch die geschlechtsabhängige Ausprägung des *OOI* alters- und interventionsabhängig verlaufen könnte. Aus dem Datensatz ergeben sich Indizien für eine stärker geschlechtsabhängige Ausprägung des *OOI* zugunsten der Mädchen in der älteren Schülergruppe und bei Schülern, die den Hörstagebuchunterricht absolviert haben. LOUVENS Befund einer geschlechtsabhängigen toleranzbasierten Offenohrigkeit (2014) wird durch die Ergebnisse dieser Untersuchung mindestens im Trend bestätigt, wobei die Stichproben im Umfang und der Altersstruktur stark differieren. Für die Bewertung der Hypothesen wird geschlossen: Die Nullhypothese ( $H_{05}$ ) wird angenommen; die Alternativhypothese ( $H_{A05}$ ) wird verworfen.

#### 2.2.4.3 Grad der musikalischen Ausbildung und *OOI*

Überprüft wurden die folgenden Hypothesen zum Effekt der Variable *Grad der musikalischen Ausbildung* und dem *OOI*:



$H_{06}$  = Die Variable *Grad der musikalischen Ausbildung* korreliert *nicht* mit der Ausprägung des *OOI*.

$H_{A06}$  = Die Variable *Grad der musikalischen Ausbildung* korreliert mit der Ausprägung des *OOI*.

Versuchsteilnehmer, die eine musikalische Ausbildung absolvieren (Instrumentausbildung, Chor, Ensemble oder Band) weisen keinen signifikant höheren *OOI* auf als Teilnehmer ohne Musikausbildung. Tabelle 24 fasst die ausbildungsabhängigen *OOI*-Mittelwerte für definierte Gruppen und ihre Rangkorrelationskoeffizienten zusammen.

	<i>OOI</i> (Ausbildung)	<i>OOI</i> (keine Ausbildung)	$r_s$	<i>Sig.</i>	$d_{Cohen}$
Gesamtstichprobe (Messung 1)	0,739	0,760	0,082	0,421	0,165
Gesamtstichprobe (Messung 2)	0,760	0,763	0,019	0,852	0,038
Hörtagebuch-Schüler (Messung 2)	0,758	0,798	0,098	0,502	0,197
Nicht-Hörtagebuchschüler (Messung 2)	0,762	0,727	-0,053	0,716	0,106

Tabelle 24: Mittlerer *OOI*, differenziert nach Grad der musikalischen Ausbildung in definierten Gruppen

Die Befunde bestätigen exakt das Ergebnis der LOUVEN-Studie (2014), in der nachgewiesen wird, dass der Grad der musikalischen Ausbildung nicht signifikant mit dem *OOI* korreliert (vgl. ebd.: 55 f.). Für die Bewertung der Hypothesen ergibt sich: Die Nullhypothese ( $H_{06}$ ) wird beibehalten; die Alternativhypothese ( $H_{A06}$ ) wird verworfen.

## 2.3 Hörpräferenzen

### 2.3.1 Effekte der Methode *Hörtagebuch* auf die Bewertung der Gesamtskala

Überprüft wurden die folgenden Hypothesen zum Einfluss der Methode *Hörtagebuch* auf die Verlaufsentwicklung der Hörpräferenzen (Gesamtskala):

$H_{07}$  = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt *keine* Veränderung der Hörpräferenzen (Gesamtskala).

$H_{A07}$  = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt *eine* Veränderung der Hörpräferenzen (Gesamtskala).

Die Auswertung zeigt, dass im Versuchszeitraum in allen untersuchten Gruppen die Zustimmung zur Gesamtskala der Musikbeispiele abnimmt: In den Hörtagebuch-Klassen

beider Jahrgangsstufen erweist sich die Abnahme der Zustimmung als signifikant mit großer und kleiner Effektstärke in Jahrgangsstufe 5 und 8. In den Nicht-Hörtagebuch-Klassen beider Jahrgangsstufen fällt die Abnahme der Zustimmung geringer aus und erweist sich als knapp nicht signifikant (Jahrgangsstufe 5) und nicht signifikant (Jahrgangsstufe 8) mit jeweils kleinen Effektstärken (Tabelle 25, horizontal):

	Jahrgangsstufe 5				Jahrgangsstufe 8			
	Mittlere Bewertung <sub>1</sub>	Mittlere Bewertung <sub>2</sub>	Sig. <sup>65</sup>	d <sub>Cohen</sub>	Mittlere Bewertung <sub>1</sub>	Mittlere Bewertung <sub>2</sub>	Sig.	d <sub>Cohen</sub>
Testgruppe	2,675	3,213	0,001	0,825	3,068	3,296	0,011	0,426
Kontrollgruppe	2,800	3,073	0,056	0,433	3,107	3,248	0,179	0,259
	Mittlere Bewertung <sub>1</sub>	Mittlere Bewertung <sub>2</sub>			Mittlere Bewertung <sub>1</sub>	Mittlere Bewertung <sub>2</sub>		
Testgruppe	2,675	3,213			3,068	3,296		
Kontrollgruppe	2,774	3,073			3,107	3,248		
Sig. <sup>65</sup>	0,615	0,442			0,791	0,754		
d <sub>Cohen</sub>	0,148	0,229			0,074	0,088		

Tabelle 25: Mittlere Präferenzurteile (Gesamtskala) im Vergleich abhängiger/unabhängiger Stichproben (horizontal/vertikal), differenziert nach Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppen

In den unabhängigen Stichprobenvergleichen zeigt sich in allen untersuchten Test- und Kontrollgruppen, dass sich die Mittelwerte jeweils nicht signifikant voneinander unterscheiden; das trifft auf beide Messzeitpunkte zu (Tabelle 25, vertikal).

Zu beobachten ist eine starke Angleichung der Mittelwerte im Jahrgangsvergleich: Unterscheiden sich die mittleren Präferenzurteile zu allen Musikbeispielen in der ersten Messung noch signifikant ( $t(97) = -3,044$ ,  $p = 0,003$ ) mit einem beobachteten Unterschied von mehr als drei Zehntelpunkten, kann zum Zeitpunkt der zweiten Messung kein signifikanter Unterschied mehr nachgewiesen werden: Die Mittelwerte der Probanden aus Jahrgangsstufe 5 ( $M = 3,146$ ,  $SD = 0,607$ ) haben sich annähernd den Werten aus Jahrgangsstufe 8 ( $M = 3,271$ ,  $SD = 0,541$ ) angeglichen; der Unterschied erweist sich als nicht signifikant ( $t(96) = -1,082$ ,  $p = 0,282$ ) bei Vorliegen einer noch kleinen Effektstärke ( $d_{Cohen} = 0,219$ ).

Abbildung 33 veranschaulicht die angleichende Entwicklung der Präferenzurteile im Box-Plot-Diagramm:

<sup>65</sup> Nach Auswertung der Q-Q-Plots konnte in allen untersuchten Stichproben eine annähernde Normalverteilung der *OOI*-Werte nachgewiesen werden. Deshalb wurden *t*-Tests für abhängige und unabhängige Stichproben gerechnet.

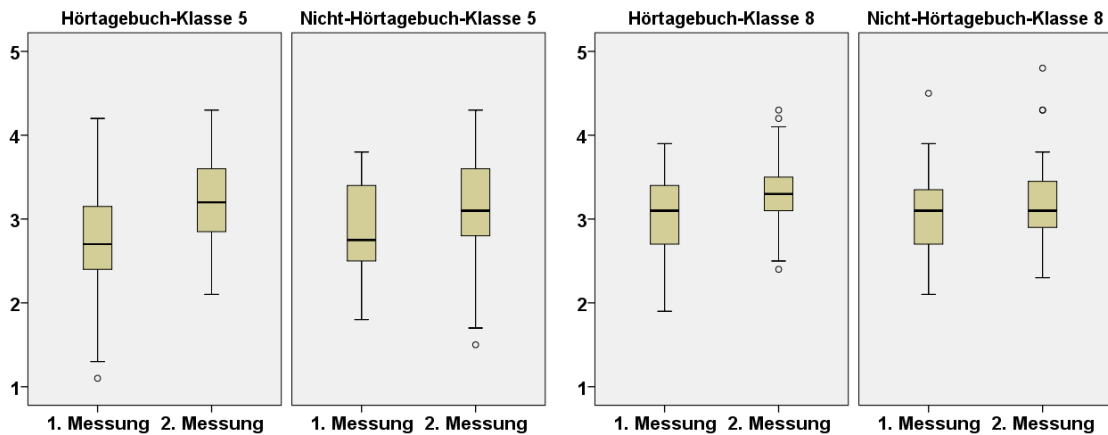


Abbildung 33: Mittlere Präferenzurteile (Gesamtskala), differenziert nach Jahrgangsstufe, Test- und Kontrollgruppe und Messzeitpunkt

Für die Bewertung der Hypothesen bieten die Ergebnisse keine klaren Bestätigungen für einen Einfluss der Methode *Höragebuch* auf die Präferenzurteile. Zwar nehmen die Urteile in beiden Höragebuch-Klassen signifikant ab, jedoch ist die gleiche Tendenz auch in den Kontrollgruppen beobachtbar. Ebenso können im unabhängigen Stichprobenvergleich keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den jahrgangsbezogenen Probanden der Test- und Kontrollgruppen zu beiden Messzeitpunkten nachgewiesen werden. Deshalb wird die Nullhypothese ( $H_{07}$ ) beibehalten; die Alternativhypothese wird ( $H_{A07}$ ) verworfen.

### 2.3.2 Detailanalyse zur Bewertung einzelner Stil Kategorien

Überprüft wurden die folgenden Hypothesen zum Einfluss der Methode *Höragebuch* auf die Verlaufsentwicklung der Hörpräferenzen zu einzelnen Stil Kategorien:

$H_{08}$  = Die Methode *Höragebuch* bewirkt *keine* Veränderung der Hörpräferenzen zu einzelnen Stil Kategorien.

$H_{A08}$  = Die Methode *Höragebuch* bewirkt *eine* Veränderung der Hörpräferenzen zu einzelnen Stil Kategorien.

Die Analysen der unabhängigen Stichproben zum Zeitpunkt der zweiten Messung gewähren einen Überblick über ausgeprägte Unterschiede in den Präferenzurteilen zwischen den Teilnehmern der Test- und Kontrollgruppen (Tabellen 40 und 41)<sup>66</sup>. In Jahrgangsstufe 5 lässt sich zum Ende des Schuljahres ein signifikanter Unterschied in der Kategorie *Elektro/Dance* nachweisen; in der Kategorie *Rap/Hip Hop* fällt der Unterschied nicht signifikant aus, weist jedoch einen kleinen Effekt auf. Beide Kategorien werden von der Testgruppe jeweils negativer bewertet. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Methode *Höragebuch* einen abnutzenden Effekt auf diese beiden zuvor signifikant

<sup>66</sup> Um die Darstellung der Analyse an dieser Stelle nicht zu überfrachten, sind die Tabellen 39 bis 42 im Anhang E dieser Arbeit hinterlegt.

positiver bewerteten Kategorien bewirkt. Dafür spricht, dass zwei Beispiele aus der Hör- tagebuchliste (Nr. 4: Marushas „Somewhere over the Rainbow“ sowie Nr. 24: ATB's „Till I Come“) stilistisch dem Beispiel aus dem Hörtest (Darudes „Sandstorm“) stark ähneln und musikalisch durch monotone Elektro-Beats gekennzeichnet sind. Im Bereich der ab- hängigen Stichprobenvergleiche büßt die Kategorie *Elektro/Dance* in dieser Gruppe über das Schuljahr allein einen ganzen Endpunkt auf der Bewertungsskala ein ( $M_1 = 2,08$ ,  $M_2 = 3,08$ ;  $p = 0,005$ ) (Tabelle 38), während die Bewertung in der Kontrollgruppe annä- hernd konstant bleibt ( $M_1 = 2,05$ ,  $M_2 = 2,09$ ;  $p = 0,898$ ).

In Jahrgangsstufe 8 können keine signifikanten Unterschiede in den Präferenzurteilen zu einzelnen Stil Kategorien zum Zeitpunkt der zweiten Messung nachgewiesen werden. Deskriptiv lässt sich zwar auch hier eine leicht negativere Bewertung der Kategorien *Elektro/Dance* und *Rap/Hip Hop* in der Testgruppe festhalten, die Unterschiede sind je- doch nicht signifikant. Statistisch evident ist hingegen, dass die Vergleichswerte zwi- schen der Test- und Kontrollgruppe in allen Kategorien auf einem annähernd identischen Niveau liegen (Tabelle 41).

Die Auswertung der abhängigen Stichproben zeigt signifikante Entwicklungen in den Be- wertungen zu einzelnen Stil Kategorien: Die Teilnehmer der Hör- tagebuch-Klasse aus Jahrgangsstufe 5 bewerten die Kategorien *Elektro/Dance*, *Jazz* und *Klassik instrumental* zum Ende des Schuljahres signifikant negativer; in der Nicht-Hör- tagebuch-Klasse ver- schlechert sich das Urteil im Bereich *Klassik instrumental* signifikant, im Bereich *Rock/Pop* fällt ein negativeres Urteil knapp nicht signifikant aus (Tabelle 38). Hervorzu- heben ist, dass die signifikanten Veränderungen sowohl Beispiele der konventionellen als auch der unkonventionellen Stil Kategorien einschließen. Die Urteile der nicht-signifi- kant veränderten Kategorien weisen im Trend ebenfalls eine negativere Bewertung auf – mit zwei Ausnahmen in der Kontrollgruppe für die Kategorien *Liedermacher* und *Rap/Hip Hop*. Ein Effekt der Methode *Hör- tagebuch* auf die Verlaufsentwicklung einzelner Präferenzurteile kann aufgrund der ähnlichen Verläufe in einzelnen Kategorien (z. B. *Klassik instrumental*) wie auch in Kategorie-Gruppen (konventionell und unkonventio- nell) nicht nachgewiesen werden.

In Jahrgangsstufe 8 zeigen sich gleichgerichtete signifikante Veränderungen in den Ur- teilen zu den Kategorien *Avantgarde* und *Liedermacher*. Diese werden zum Ende des Schuljahres sowohl von den Teilnehmern der Test- als auch der Kontrollgruppe negati- ver bewertet (Tabelle 39). Für sechs weitere Kategorien lässt sich im Verlauf des Schul- jahres deskriptiv der Trend zu negativeren Urteilen beobachten. Profitieren kann in bei- den Gruppen das Urteil für die Kategorie *Ethno*. In der Kategorie *Elektro/Dance* vollzie- hen sich entgegengesetzte Entwicklungen: Die Urteile der Hör- tagebuch-Klasse nehmen einen signifikant negativen Verlauf; in der Nicht-Hör- tagebuch-Klasse kann eine leicht positive Veränderung der Urteile beobachtet werden. Diese Diskrepanz ähnelt den ge- gensätzlichen Verlaufsentwicklungen zu dieser Kategorie in Jahrgangsstufe 5. Damit wird das Indiz gestärkt, dass die *Elektro/Dance*-Musikbeispiele aus dem Hör- tagebuch



noch zum Ende des Schuljahres ein signifikanter Unterschied in den unabhängigen Stichprobenvergleichen ( $p_1 = 0,837$ ,  $p_2 = 0,564$ ).

Eine vollständig gleichgerichtete Entwicklung der Präferenzverläufe zwischen Test- und Kontrollgruppe in Jahrgangsstufe 8 kann für deren geschlechtsspezifische Subgruppen beschrieben werden: Die Zustimmung der Jungen zur Gesamtskala nimmt sowohl in der Hörstagebuch- als auch in der Nicht-Hörstagebuch-Klasse im Schuljahresverlauf signifikant ab mit Effektstärken im jeweils mittleren Bereich; bei den Mädchen liegt eine signifikante Abnahme der Zustimmung hingegen nicht vor, die Mittelwerte bewegen sich auf einem konstanten Niveau. Ein signifikanter Unterschied in den Mittelwerten zu Beginn und zum Ende des Schuljahres liegt in beiden geschlechtsspezifischen Gruppen nicht vor (Jungen:  $p_1 = 0,582$ ,  $p_2 = 0,788$ ; Mädchen:  $p_1 = 0,262$ ,  $p_2 = 0,811$ ). Jedoch manifestiert sich jeweils ein signifikanter geschlechtsspezifischer Unterschied in der Zustimmung zur Gesamtskala: Die Jungen bewerten die Beispiele zu beiden Messzeitpunkten signifikant negativer als die Mädchen ( $p_1 = 0,014$ ,  $p_2 = 0,022$ ); den Unterschieden liegt jeweils eine große Effektstärke zugrunde (Tabelle 27):

	Hörstagebuch-Klasse 8					Nicht-Hörstagebuch-Klasse 8			
	$M_1$ (Gesamtskala)	$M_2$ (Gesamtskala)	$Sig.$ <sup>68</sup>	$d_{Cohen}$		$M_1$ (Gesamtskala)	$M_2$ (Gesamtskala)	$Sig.$	$d_{Cohen}$
männlich	3,18	3,58	0,008	0,756	männlich	3,03	3,52	0,003	0,726
weiblich	2,98	3,07	0,420	0,189	weiblich	3,17	3,03	0,362	0,359
	$M_1$ (Gesamtskala)	$M_2$ (Gesamtskala)				$M_1$ (Gesamtskala)	$M_2$ (Gesamtskala)		
männlich	3,18	3,58			männlich	3,03	3,52		
weiblich	2,98	3,07			weiblich	3,17	3,03		
$Sig.$	0,359	0,014			$Sig.$	0,557	0,022		
$d_{Cohen}$	0,377	1,073			$d_{Cohen}$	0,251	0,944		

Tabelle 27: Mittlere geschlechtsspezifische Präferenzurteile (Gesamtskala) im Vergleich abhängiger/unabhängiger Stichproben (horizontal/vertikal) in Jahrgangsstufe 8, differenziert nach Test- und Kontrollgruppen

### 2.3.4 Wechselbeziehung zwischen toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit

Überprüft wurden die folgenden Hypothesen zur Wechselbeziehung zwischen toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit:

$H_{09}$  = Es existiert *kein* Zusammenhang zwischen den Variablen *toleranz- und präferenzbasierte Offenohrigkeit (Gesamtskala/001)*.

$H_{A09}$  = Es existiert *ein* Zusammenhang zwischen den Variablen *toleranz- und präferenzbasierte Offenohrigkeit (Gesamtskala/001)*.

<sup>68</sup> Nach Auswertung der Q-Q-Plots konnte in allen untersuchten Stichproben eine annähernde Normalverteilung der 001-Werte nachgewiesen werden. Deshalb wurden *t*-Tests für abhängige und unabhängige Stichproben gerechnet.

Auch in der 2. Messung bestätigt sich ein signifikanter Zusammenhang der beiden Konstrukte für die Gesamtstichprobe ( $r(N = 98) = 0,301, p = 0,003$ ) – mit einem Effekt im mittleren bzw. großen Bereich (COHEN 1988; GIGNACS und SZODORAIS 2016). Die Streudiagramme in Abbildung 34 zeigen gegenüberstellend die Verteilung der Werte zum ersten und zweiten Messzeitpunkt:

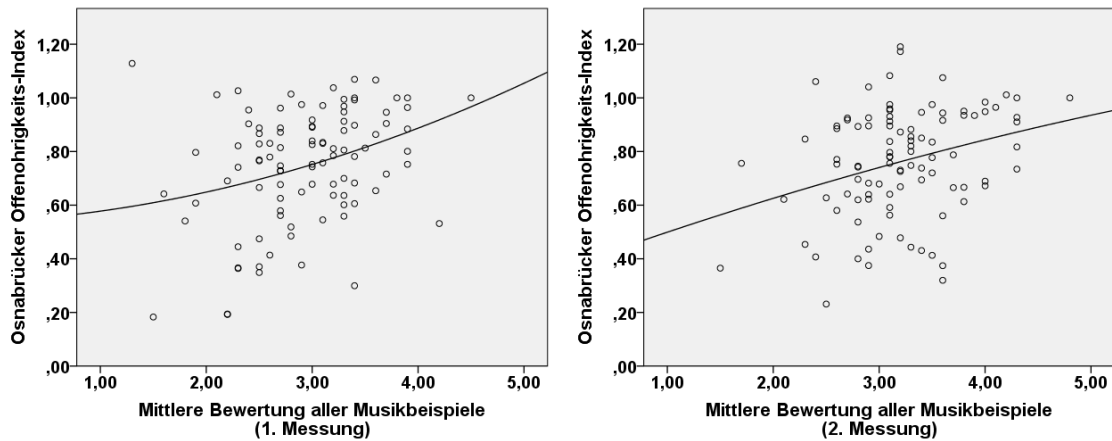


Abbildung 34: Mittlere Präferenzurteile (Gesamtskala) und *OOI* in der Gesamtstichprobe, differenziert nach 1. und 2. Messung<sup>69</sup>

Die arithmetisch positive Korrelation muss aufgrund der entgegengesetzten Richtung der Skalen beider Konstrukte wie folgt interpretiert werden: Je negativer die Präferenzurteile, umso größer die toleranzbasierte Offenohrigkeit.

In den beiden Jahrgangsstufen ist eine gleichgerichtete Korrelation der Konstrukte nur teilweise signifikant ausgeprägt. Tabelle 28 fasst die Werte für beide Messzeitpunkte zusammen:

	1. Messung					2. Messung				
	<i>M</i>	<i>OOI</i>	<i>r</i>	<i>Sig.</i>	<i>d<sub>Cohen</sub></i>	<i>M</i>	<i>OOI</i>	<i>r</i>	<i>Sig.</i>	<i>d<sub>Cohen</sub></i>
JgSt 5	2,771	0,679	0,210	0,160	0,430	3,136	0,675	0,368	0,012	0,792
JgSt 8	3,089	0,822	0,308	0,026	0,648	3,271	0,844	0,169	0,232	0,343

Tabelle 28: Zusammenhang zwischen mittleren Präferenzurteilen (Gesamtskala) und *OOI*, differenziert nach Messzeitpunkt und Jahrgangsstufe

Obgleich die Korrelationskoeffizienten für die jahrgangsbezogenen Gruppen nicht durchgängig signifikant sind, ergeben die signifikanten Korrelationen in der Gesamtstichprobe zu beiden Messzeitpunkten und die gleichgerichteten signifikanten und (knapp) nicht signifikanten Ergebnisse in den Jahrgangsstufen einen aussagekräftigen Beleg für

<sup>69</sup> Die Zusammenhänge werden mit den folgenden quadratischen Funktionen angegeben: 1. Messung:  $f(x) = 0,54 + 0,02x - 0,02x^2$ ; 2. Messung:  $f(x) = 0,36 + 0,14x - 5,76E - 3x^2$ .

den entgegengesetzten Zusammenhang der Konstrukte toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit. Die Nullhypothese ( $H_{09}$ ) wird verworfen, die Alternativhypothese ( $H_{A09}$ ) wird angenommen.

Ein ebenso konträrer Zusammenhang kann für die Verlaufsentwicklung von toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit in der Teilgruppe der männlichen Testgruppenteilnehmer beobachtet werden: Bei den Jungen aus den Hörstagebuch-Klassen sinkt im Versuchszeitraum die Zustimmung zu den Musikbeispielen der Gesamtskala signifikant, während der *OOI* (knapp nicht signifikant) ansteigt. Abbildung 35 zeigt die Verlaufsentwicklung der beiden Konstrukte (Achtung: steigende Werte bei den Präferenzurteilen entsprechen einer Abnahme der Zustimmung):

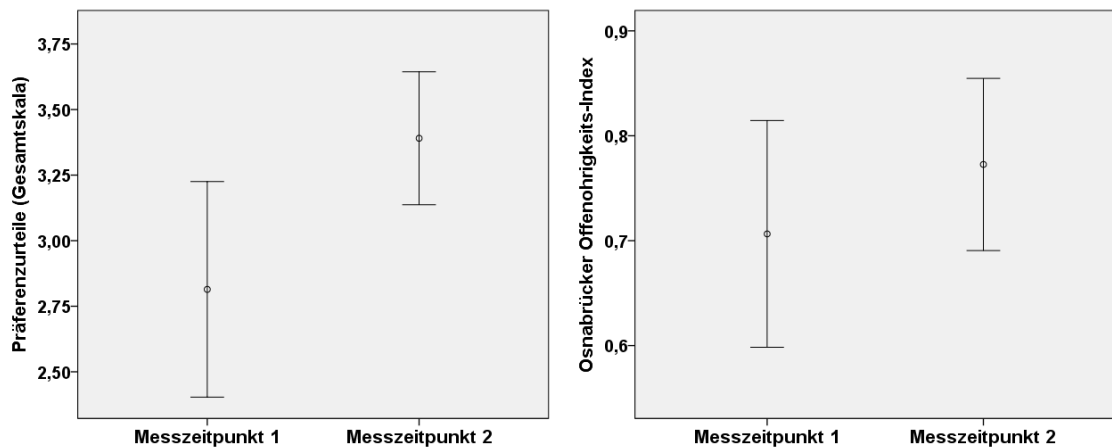


Abbildung 35: Verlaufsentwicklung der mittleren Präferenzurteile (Gesamtskala) und des *OOI* in der Gruppe der Hörstagebuch-Schüler (Jungen) beider Jahrgangsstufen

Tabelle 29 zeigt, dass in allen anderen Gruppen zwar die Zustimmung zur Gesamtskala der Musikbeispiele im Versuchszeitraum ebenfalls – und mit Ausnahme der Kontrollgruppen (weiblich) – signifikant sinkt, der *OOI* jedoch leicht abnimmt oder annähernd konstant bleibt. Ein moderater Anstieg des *OOI* kann mit einer Effektstärke im kleinen Bereich nur in den Testgruppen (männlich) nachgewiesen werden.

	$M_1$	$M_2$	Sig.	$d_{Cohen}$	$OOI_1$	$OOI_2$	Sig.	$d_{Cohen}$
Testgruppen (männlich)	2,814	3,391	0,002	0,768	0,706	0,773	0,085	0,323
Testgruppen (weiblich)	2,921	3,154	0,009	0,494	0,824	0,796	0,483	0,149
Kontrollgruppen (männlich)	2,838	3,152	0,021	0,428	0,699	0,701	0,981	0,006
Kontrollgruppen (weiblich)	3,068	3,182	0,299	0,250	0,764	0,778	0,743	0,073

Tabelle 29: Verlaufsentwicklung der mittleren Präferenzurteile (Gesamtskala) ( $M$ ) und des *OOI*, differenziert nach männlichen und weiblichen Test- und Kontrollgruppenteilnehmern

Die Ergebnisse liefern ein starkes Indiz dafür, dass die Methode *Hörstagebuch* einen positiven Einfluss auf die Verlaufsentwicklung des *OOI* bei gleichzeitiger Abnahme der Präferenzurteile in der Gruppe der männlichen Untersuchungsteilnehmer ausübt.



## 2.4 Musikalisches Interesseverhalten

### 2.4.1 Selbstintentionale Weiterbeschäftigung mit Musikbeispielen aus dem Unterricht

Überprüft wurden die folgenden drei Hypothesenpaare zum selbstintentionalen Weiterbeschäftigungsverhalten mit Musikbeispielen aus dem Unterricht:

$H_{010}$  = Hörstagebuch-Schüler beschäftigen sich *nicht* häufiger mit Musikbeispielen aus dem Unterricht in ihrer Freizeit weiter als Nicht-Hörstagebuch-Schüler (Variable *Umfang*).

$H_{A10}$  = Hörstagebuch-Schüler *beschäftigen sich* häufiger mit Musikbeispielen aus dem Unterricht in ihrer Freizeit weiter als Nicht-Hörstagebuch-Schüler (Variable *Umfang*).

$H_{011}$  = Hörstagebuch-Schüler beschäftigen sich *nicht* stilistisch abwechslungsreicher mit Musikbeispielen aus dem Unterricht in ihrer Freizeit weiter als Nicht-Hörstagebuch-Schüler (Variable *Stilvariabilität*).

$H_{A11}$  = Hörstagebuch-Schüler beschäftigen sich *stilistisch abwechslungsreicher* mit Musikbeispielen aus dem Unterricht in ihrer Freizeit weiter als Nicht-Hörstagebuch-Schüler (Variable *Stilvariabilität*).

$H_{012}$  = Hörstagebuch-Schüler beschäftigen sich *nicht* abwechslungsreicher hinsichtlich der gewählten Aktivitäten mit Musikbeispielen aus dem Unterricht in ihrer Freizeit weiter als Nicht-Hörstagebuch-Schüler (Variable *Aktivitätsdichte*).

$H_{A12}$  = Hörstagebuch-Schüler beschäftigen sich *abwechslungsreicher* hinsichtlich der gewählten Aktivitäten mit Musikbeispielen aus dem Unterricht in ihrer Freizeit weiter als Nicht-Hörstagebuch-Schüler (Variable *Aktivitätsdichte*).

Ausgewertet wurde der Fragebogen (Anhang C), auf dem die Versuchspersonen angaben, mit welchen Musikstücken/Liedern aus dem Musikunterricht sie sich im abgelaufenen Schuljahr außerhalb des Unterrichts weiterbeschäftigt haben und in welchen Aktivitätsformen diese Beschäftigung erfolgte. Die Ergebnisse zeigen signifikante und gleichzeitig sehr große Effekte zugunsten der Hörstagebuch-Schüler hinsichtlich der Variablen *Umfang*, *Stilvariabilität* und *Auswahldichte*.

#### 2.4.1.1 *Umfang* des Weiterbeschäftigungsverhaltens

Abbildung 36 zeigt die durchschnittliche Anzahl der Musikbeispiele aus dem Unterricht, mit denen sich die Schüler selbstintentional in ihrer Freizeit weiterbeschäftigt haben:

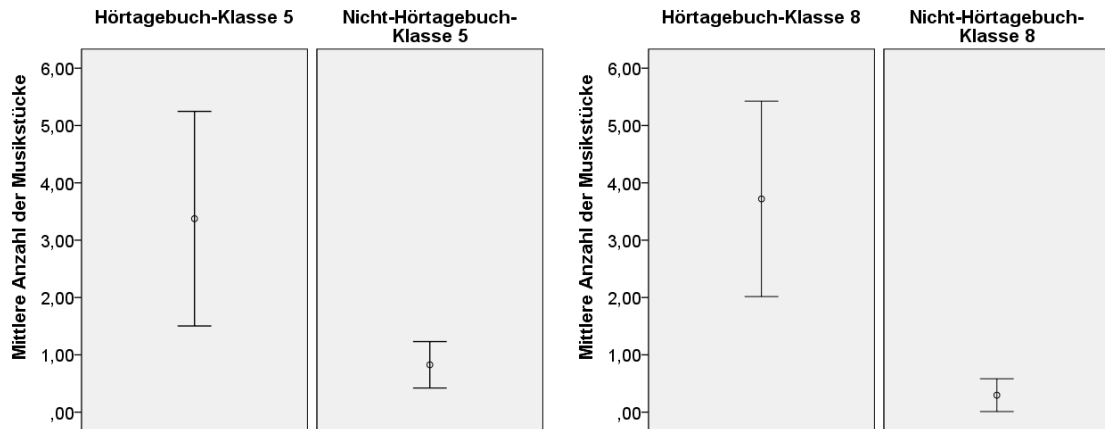


Abbildung 36: Mittlere Anzahl der Musikbeispiele in selbstintentionaler Weiterbeschäftigung (Fehlerbalken: 95 %-Konfidenzintervall), differenziert nach Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppe

Obwohl es von der Lehrperson keine Instruktionen zu einer weiteren Beschäftigung mit den behandelten Musikbeispielen aus dem Unterricht gab, belegt das Fehlerbalkendiagramm deutliche Unterschiede zwischen den Teilnehmern der Test- und Kontrollgruppen: In Jahrgangsstufe 5 befassen sich die Schüler der Hörtagebuch-Klasse deutlich öfter mit unterrichtlichen Musikbeispielen in ihrer Freizeit ( $M = 3,375$ ,  $SD = 4,431$ ) als die Schüler der Nicht-Hörtagebuch-Klasse ( $M = 0,826$ ,  $SD = 0,937$ ). Der Unterschied erweist sich als signifikant ( $z(N_1 = 24, N_2 = 23) = -3,576$ ,  $p < 0,001$ ) mit einer Effektstärke im großen Bereich ( $d_{Cohen} = 1,178$ ). Eine vergleichbar hohe Diskrepanz ergibt sich auch in Jahrgangsstufe 8: Die Teilnehmer des Hörtagebuchunterrichts beschäftigen sich deutlich häufiger selbstintentional mit Musikbeispielen aus dem Unterricht ( $M = 3,72$ ,  $SD = 4,128$ ) als die Teilnehmer ohne Hörtagebuchunterricht ( $M = 0,300$ ,  $SD = 0,724$ ). Der Unterschied erweist sich ebenfalls als signifikant ( $z(N_1 = 25, N_2 = 27) = -4,417$ ,  $p < 0,001$ ) mit großer Effektstärke ( $d_{Cohen} = 1,339$ ).

Die deutlichen Unterschiede führen zu der Schlussfolgerung, dass die Nullhypothese ( $H_{010}$ ) abgelehnt und die Alternativhypothese ( $H_{A10}$ ) angenommen wird. Zwei Ursachen für die hohe Diskrepanz im Umfang der Weiterbeschäftigung zwischen Teilnehmern der Test- und Kontrollgruppen kommen in Betracht.

Erstens: Mit dem Hörtagebuchunterricht werden den Lernenden im Vergleich zum regulären Musikunterricht quantitativ mehr musikbezogene Referenzobjekte präsentiert, aus denen sie für eine außerunterrichtliche Beschäftigung auswählen können. Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen damit empirisch die Annahme der Interessentheoretiker, für die eine erfolgreiche Interessegenese im pädagogischen Kontext das Bereitstellen von vielfältigen Angeboten bzw. Referenzobjekten voraussetzt (SCHIEFELE 1986: 160).

Zweitens: Ein quantitativ hohes Angebot an musikbezogenen Referenzobjekten kann nicht allein der Grund für den höheren Beschäftigungsgrad der Hörtagebuchschüler sein, denn diese erhielten zu keinem Zeitpunkt die Aufforderung, sich mit den Stücken des

Unterrichts in ihrer Freizeit weiterzubeschäftigen – sie hätten eine weitere Beschäftigung ebenso gut unterlassen können. Deshalb müssen die Gründe auch in der speziellen Methodik des Hörstagebuchunterrichts vermutet werden, der – im Vergleich zu anderen Lernaktivitäten des regulären Musikunterrichts – eine besonders prägnante, sich regelmäßig wiederholende und von hoher auditiver Aufmerksamkeit begleitete Auseinandersetzung mit Musikbeispielen darstellt. Zu dieser intensiven Form der Auseinandersetzung dürfte der ritualisierte Charakter der Methode, die Klarheit der Struktur – in der Abfolge der Arbeitsschritte und innerhalb der Unterrichtsstunde – und die konsequente Beachtung von Hörregeln beitragen. Die Methode bietet ebenso Raum für eine subjektorientierte Auseinandersetzung, die eine höhere Identifikation mit den Musikbeispielen hervorrufen könnte. Schließlich erfolgt im Rahmen der Methode *Hörstagebuch* keine Leistungsbewertung, was sich positiv auf die allgemeine Akzeptanz der Methode und auf das „sich Einlassen“ auf die Musikbeispiele auswirken könnte.

#### 2.4.1.2 *Stilvariabilität* des Weiterbeschäftigungsverhaltens

Tabelle 30 zeigt die durchschnittliche Anzahl der Stil Kategorien pro Teilnehmer, aus denen Musikbeispiele für eine selbstintentionale Weiterbeschäftigung gewählt wurden:

	Anzahl Stil Kategorien Hörstagebuch-Klasse	Anzahl Stil Kategorien Nicht-Hörstagebuch-Klasse	<i>Sig.</i> <sup>70</sup>	<i>d<sub>Cohen</sub></i> <sup>71</sup>
JgSt 5	2,33	0,83	0,001	0,995
JgSt 8	2,36	0,22	<0,001	1,347

*Tabelle 30: Mittlere Anzahl der gewählten Stil Kategorien pro Teilnehmer, differenziert nach Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppen*

Der Vergleich zeigt, dass die Hörstagebuch-Schüler aus beiden Jahrgangsstufen ihre selbstintentionalen Weiterbeschäftigungen stilistisch breiter streuen als die Nicht-Hörstagebuch-Schüler. Die Unterschiede erweisen sich jeweils als signifikant mit großen Effektstärken.

Nicht nur die durchschnittliche Anzahl unterschiedlicher Stil Kategorien, auch die absolute Zahl der gewählten Musikstücke aus einzelnen Stil Kategorien unterscheidet sich stark zwischen den Teilnehmern der Test- und Kontrollgruppen. Abbildung 37 zeigt die Summen-Rangfolgen in absteigender Reihenfolge:

<sup>70</sup> Gerechnet wurde der Mann-Whitney-U-Test, da die Mittelwerte in den Stichproben nicht annähernd normalverteilt waren. Die ermittelten Signifikanzwerte beruhen dementsprechend auf den Unterschieden in den Rangsummen.

<sup>71</sup> Der Wert für das bei nicht-parametrischen Testverfahren eingesetzte Effektstärkemaß Eta squared ( $\eta^2$ ) wurde zur besseren Vergleichbarkeit in das Effektstärkemaß *d<sub>Cohen</sub>* transformiert.

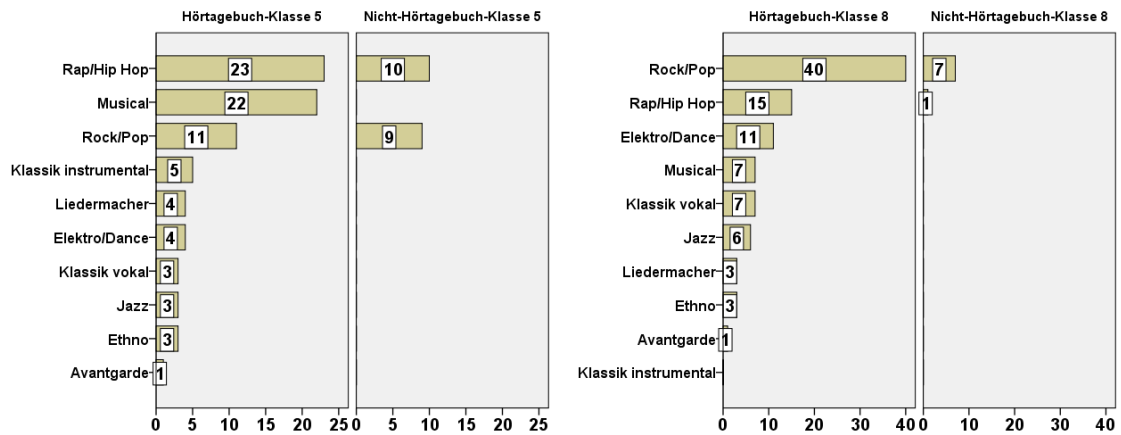


Abbildung 37: Anzahl gewählter Musikbeispiele aus einzelnen Stil kategorien pro Klasse, differenziert nach Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppen

Der Vergleich der Test- und Kontrollgruppen basiert nicht auf gleichen Ausgangsvoraussetzungen, da in den beiden Nicht-Hörstagebuch-Klassen jeweils nicht Musikwerke/Lieder aus allen zehn Stil kategorien des Hörstagebuches behandelt wurden. Übereinstimmend wurden sowohl in den Test- als auch den Kontrollgruppen beider Jahrgangsstufen Musikwerke/Lieder aus den Kategorien *Klassik instrumental*, *Klassik vokal*, *Rap/Hip Hop*, *Rock/Pop*, *Musical* und *Ethno* behandelt. Die Behandlung erfolgte in der Zeit des regulären Musikunterrichts im Rahmen mehrstündiger Unterrichtsreihen oder des Singens; in den Testklassen erklangen zusätzlich die 30 Musikstücke des Hörstagebuches aus zehn unterschiedlichen Stil kategorien.

Die Verteilung der Stil kategorien zeigt deutlich, dass die Schüler der Hörstagebuch-Klassen im Laufe des Schuljahres Musikbeispiele wählen, die sich aus einem breiten stilistischen Spektrum zusammensetzen, während die Nicht-Hörstagebuch-Schüler trotz einer thematischen Auseinandersetzung mit sechs unterschiedlichen Stil kategorien ausschließlich Beispiele der Kategorien *Rock/Pop* und *Rap/Hip Hop* wählen. Die gewählten Musikstücke der Hörstagebuch-Klassen stammen überwiegend aber nicht nur aus den Beispielen des Hörstagebuches.

Der Unterschied in der Stilvariabilität des Weiterbeschäftigungsverhaltens erklärt sich zwingend aus dem Einsatz des Hörstagebuches im Unterricht. Die Nullhypothese ( $H_{011}$ ) wird abgelehnt; die Alternativhypothese ( $H_{A11}$ ) wird angenommen.

#### 2.4.1.3 Aktivitätsdichte des Weiterbeschäftigungsverhaltens

Die Teilnehmer wurden gefragt, in welcher Form sie sich im Verlauf des vergangenen Schuljahres selbstintentional mit Musikstücken/Liedern aus dem Unterricht in ihrer Freizeit weiterbeschäftigt haben. Dazu standen sieben vorgegebene Aktivitätsformen sowie zwei Felder mit freien Antwortmöglichkeiten zur Auswahl (Mehrfachantwortenset). Anschließend wurde der Quotient aus der Summe der Aktivitäten und der Anzahl der Musikstücke/Lieder gebildet. Diese mittlere Anzahl der Aktivitäten pro Musikstück/Lied wurde determiniert als *Aktivitätsdichte*. Sie gibt an, wie viele unterschiedliche Aktivitäten

ein Schüler pro Klasse im Versuchszeitraum durchschnittlich ausgeführt hat. Tabelle 31 fasst die Aktivitätsdichte der Teilnehmer von Test- und Kontrollgruppen zusammen:

	Aktivitätsdichte (Hörtagebuch-Schüler)	Aktivitätsdichte (Nicht-Hörtagebuch-Schüler)	<i>Sig.</i> <sup>72</sup>	<i>d</i> <sub>Cohen</sub> <sup>73</sup>
JgSt 5	1,50	0,57	<0,001	1,008
JgSt 8	1,24	0,54	0,001	0,883

*Tabelle 31: Aktivitätsdichte der Weiterbeschäftigung mit Musikbeispielen aus dem Unterricht, differenziert nach Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppen*

Der Vergleich bestätigt eine in beiden Jahrgangsstufen höher ausgeprägte Aktivitätsdichte der Hörtagebuch-Schüler. Die Unterschiede erweisen sich als signifikant mit großen Effektstärken. Das Ergebnis kann als Beleg dafür gewertet werden, dass der Hörtagebuchunterricht eine dichtere Aktivität in der Weiterbeschäftigung hervorruft als der Nicht-Hörtagebuch-Unterricht.

Das Ranking in Abbildung 38 zeigt, welche Aktivitätsformen in den verschiedenen Untersuchungsgruppen wie häufig gewählt wurden:

<sup>72</sup> Gerechnet wurde der Mann-Whitney-U-Test, da die Mittelwerte in den Stichproben nicht annähernd normalverteilt waren. Die ermittelten Signifikanzwerte beruhen dementsprechend auf den Unterschieden in den Rangsummen.

<sup>73</sup> Der Wert für das bei nicht-parametrischen Testverfahren eingesetzte Effektstärkemaß Eta squared ( $\eta^2$ ) wurde zur besseren Vergleichbarkeit in das Effektstärkemaß *d*<sub>Cohen</sub> transformiert.

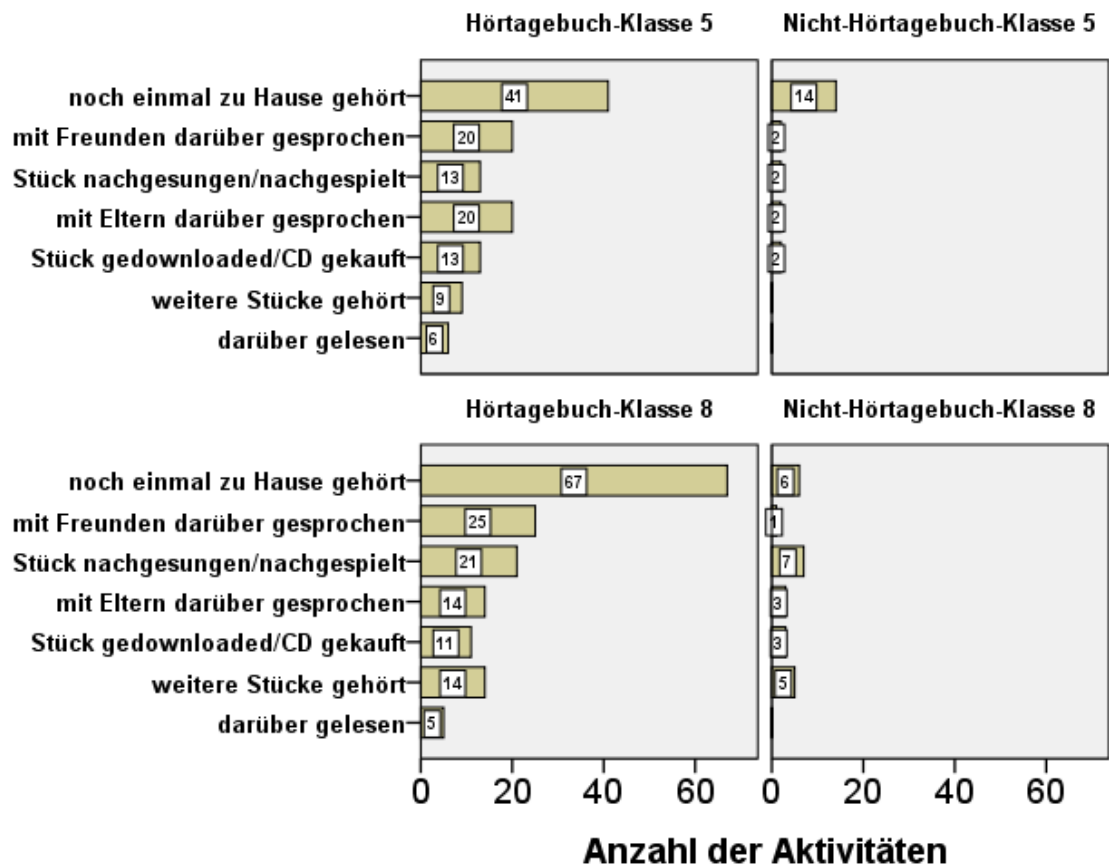


Abbildung 38: Ranking der selbstintentionalen Musikaktivitäten, differenziert nach Form der Aktivität, Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppe

Die Rankings bestätigen, dass die Hör-Tagebuch-Klassen nicht nur signifikant mehr Aktivitäten pro Schüler durchführen; die Aktivitäten umfassen auch das gesamte Spektrum der abgefragten Aktivitätsformen. Häufig ausgeführt werden die Aktivitäten „noch einmal zu Hause gehört“, „mit Eltern/Freunden darüber gesprochen“ und „Stück nachgesungen/nachgespielt“. Die Anzahl der Aktivitäten in den Nicht-Hör-Tagebuch-Klassen ist im Vergleich deutlich geringer: umfangreichere Aktivitäten können nur für die Formen „noch einmal zu Hause gehört“ sowie „Stück nachgesungen/nachgespielt“ beobachtet werden. Die Ergebnisse zur Aktivitätsdichte bedingen die Schlussfolgerung: Die Nullhypothese ( $H_{012}$ ) wird abgelehnt; die Alternativhypothese ( $H_{A12}$ ) wird angenommen.

## 2.4.2 Rezeptives musikalisches Interesseverhalten

### 2.4.2.1 Selbstintentionales Musikhören

Überprüft wurden die folgenden Hypothesen zum Einfluss der Methode *Hör-Tagebuch* auf die Verlaufsentwicklung des selbstintentionalen Musikhörens:

$H_{013}$  = Die Methode *Hör-Tagebuch* bewirkt *keine* Veränderung in der Häufigkeit des selbstintentionalen Musikhörens (Gesamtskala).

$H_{A13}$  = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt *eine* Veränderung in der Häufigkeit des selbstintentionalen Musikhörens (Gesamtskala).

Der Vergleich der Mittelwerte zeigt im *t*-Test für abhängige Stichproben, dass die Methode *Hörtagebuch* keinen signifikanten Einfluss auf die Häufigkeit des selbstintentionalen Musikhörens ausübt (Tabelle 32):

	<i>M</i> (1. Messung)	<i>M</i> (2. Messung)	<i>Sig.</i>	<i>d</i> <sub>Cohen</sub>
Hörtagebuch-Klasse 5	3,80	3,69	0,249	0,162
Nicht-Hörtagebuch-Klasse 5	3,45	3,22	0,087	0,428
Hörtagebuch-Klasse 8	3,54	3,60	0,562	0,122
Nicht-Hörtagebuch-Klasse 8	3,84	3,56	0,001	0,666

Tabelle 32: Mittelwertvergleich abhängiger Stichproben zum selbstintentionalen Musikhören (Gesamtskala), differenziert nach Jahrgangsstufe, Messzeitpunkt und Test- und Kontrollgruppen

Das durchschnittliche Hörinteresse an der Gesamtheit der Musikbeispiele bewegt sich bei allen Teilnehmern – unabhängig vom Messzeitpunkt – zwischen den Werten „3“ und „4“ („gelegentlich“ und „selten“). In der Kontrollgruppe der Jahrgangsstufe 8 kann ein signifikanter Anstieg des Hörinteresses nachgewiesen werden; in der Kontrollgruppe der Jahrgangsstufe 5 ist ein gleichgerichteter Trend knapp nicht signifikant.

Die Veränderungen in den Kontrollgruppen werden allerdings dadurch relativiert, dass sich die Mittelwerte von Teilnehmern der Höragebuch- und der Nicht-Höragebuch-Klasse in Jahrgangsstufe 8 zum Ende des Schuljahres im unabhängigen Stichprobenvergleich nicht signifikant voneinander unterscheiden<sup>74</sup> – das durchschnittliche Hörinteresse hat sich weiter angenähert. In Jahrgangsstufe 5 existiert dagegen ein signifikanter Mittelwertunterschied zum Ende des Untersuchungszeitraumes. Dieser bestand jedoch bereits zu Beginn der Untersuchung – die unterschiedlichen Ausgangswerte haben sich danach gleichgerichtet und annähernd gleichabständig verringert<sup>75</sup>.

Auf Grundlage der Ergebnisse wird die Nullhypothese ( $H_{013}$ ) beibehalten; die Alternativhypothese ( $H_{A13}$ ) wird abgelehnt.

<sup>74</sup> Der Mittelwert in der Höragebuch-Klasse 8 ( $M = 3,60$ ,  $SD = 0,518$ ) unterscheidet sich nicht signifikant vom Wert der Nicht-Höragebuch-Klasse ( $M = 3,56$ ,  $SD = 0,477$ ) ( $t(50) = 0,351$ ,  $p = 0,727$ ).

<sup>75</sup> Zu beiden Messzeitpunkten unterscheiden sich die Mittelwerte der Höragebuch- und der Nicht-Höragebuch-Schüler aus Jahrgangsstufe 5 signifikant: 1. Messzeitpunkt (Testgruppe:  $M = 3,80$ ,  $SD = 0,702$ ; Kontrollgruppe:  $M = 3,40$ ,  $SD = 0,532$ ;  $t(45) = 2,194$ ,  $p = 0,033$ ) und 2. Messzeitpunkt (Testgruppe:  $M = 3,69$ ,  $SD = 0,687$ ; Kontrollgruppe:  $M = 3,22$ ,  $SD = 0,544$ ;  $t(44) = 2,527$ ,  $p = 0,015$ ). Die angegebenen Mittelwerte weichen zum Teil aufgrund einer differierenden Teilnehmerzahl bei den unabhängigen Stichproben von den Werten in Tabelle 32 geringfügig ab.

Um die Analyse an dieser Stelle nicht zu überfrachten, sei zusammenfassend angeführt, dass die Methode *Hörtagebuch* auch keinen signifikanten Einfluss auf das geschlechts-spezifische Hörinteresse ausübt. Der Befund ergibt sich aus der äquivalent durchgeführten Analyse zu den Mittelwertverläufen der Mädchen und Jungen aus den Test- und Kontrollgruppen.

Im Bereich einzelner Stil Kategorien können Unterschiede zwischen den Test- und Kontrollgruppen festgestellt werden. Die mit Abstand am häufigsten gehörten Stil Kategorien sind weiterhin die Kategorien *Rock/Pop* und *Rap/Hip Hop*. Das Hören dieser Kategorien ist durch ein persistentes Interesse (Bewertungen um den Mittelwert „2“, entspricht „oft“) gekennzeichnet. Die anderen Kategorien werden mit durchschnittlichen Werten von  $M > 3$  im Bereich von „gelegentlich“ bis „nie“ gehört. Eine Ausnahme bildet jedoch die Kategorie *Ethno*: Während sich die Häufigkeit des Hörens solcher Musik in der Gruppe der Hör tagebuch-Schüler in beiden Jahrgangsstufen nicht signifikant verändert, nimmt das Interesse in den Kontrollgruppen stark zu (Tabelle 33):

	Mittelwert Ethno (1. Messung)	Mittelwert Ethno (2. Messung)	<i>Sig.</i> <sup>76</sup>	<i>d<sub>Cohen</sub></i> <sup>77</sup>
Hörtagebuch-Klasse 5	4,13	3,75	0,164	0,282
Nicht-Hörtagebuch-Klasse 5	3,36	1,86	0,003	1,148
Hörtagebuch-Klasse 8	3,64	3,68	0,883	0,032
Nicht-Hörtagebuch-Klasse 8	4,00	2,70	< 0,001	1,104

Tabelle 33: Mittelwertevergleich des selbstintentionalen Hörens in der Kategorie *Ethno* (abhängige Stichproben), differenziert nach Test- und Kontrollgruppen

Eine rationale Erklärung für das erstarkte Interesse an ethnischer Musik in den Kontrollgruppen – etwa hervorgerufen durch ein spezifisch ethnomusikalisch geprägtes Curriculum während des Schuljahres – existiert nicht. Der paradoxe Befund könnte jedoch darauf zurückzuführen sein, dass in den Kontrollklassen der Effekt der Einführungsstunde zu Beginn des Schuljahres, in der den Schülern ein Musikbeispiel dieser Kategorie zur Begriffsbildung vorgestellt wurde, bei der zweiten Messung nicht wiederholt wurde. Hinzu kommt die synonyme Verwendung des Begriffes „Musik anderer Länder“ für die Kategorie *Ethno* im Fragebogen. Die Teilnehmer der Nicht-Hörtagebuch-Klassen dürften eine abweichende kognitive Vorstellung zu der abgefragten Kategorie haben, während die Hör tagebuch-Schüler im Verlauf des Schuljahres eine größere Stilsensibilität für eth-

<sup>76</sup> Gerechnet wurde der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test, da die Mittelwerte in den Stichproben nicht annähernd normalverteilt waren. Die ermittelten Signifikanzwerte beruhen dementsprechend auf den Unterschieden in den Rangsummen.

<sup>77</sup> Der Wert für das bei nicht-parametrischen Testverfahren eingesetzte Effektstärkemaß Eta squared ( $\eta^2$ ) wurde zur besseren Vergleichbarkeit in das Effektstärkemaß *d<sub>Cohen</sub>* transformiert.



nomusikalische Musikbeispiele ausgebildet haben, die eine begriffsgerechte und realistischere Selbsteinschätzung in Hinblick auf die tatsächlich ausgeprägten Hörinteressen zu dieser Kategorie begünstigen bzw. erhalten dürfte.

Ergänzend soll noch ein Blick auf die Entwicklung der Hörinteressen für andere – unkonventionelle(re) – Kategorien gerichtet werden: Tabelle 34 weist den Anteil der Teilnehmer an der jeweiligen Bezugsgruppe zum Ende des Schuljahres aus, die solche Stil-kategorien mit einer relativen Häufigkeit (Persistenz) in ihrer Freizeit hören.

		Avantgarde	Klassik instrumental	Klassik vokal	Jazz
„sehr oft“ & „oft“	Hörtagebuch-Schüler 5 & 8	0 %	4,08 %	4,08 %	26,53 %
	Nicht-Hörtagebuch-Schüler 5 & 8	4,08 %	10,20 %	2,04 %	6,12 %
„sehr oft“ & „oft“ & „gelegentlich“	Hörtagebuch-Schüler 5 & 8	2,04 %	26,53 %	18,37 %	44,90 %
	Nicht-Hörtagebuch-Schüler 5 & 8	4,08 %	28,57 %	12,24 %	44,90 %

Tabelle 34: Persistenz selbstintentionaler Hörinteressen zu unkonventionellen Stil-kategorien zum Ende des Schuljahres (akkumulierte Prozentwerte), differenziert nach zusammengefassten Test- und Kontrollgruppen

Die Ergebnisse zeigen, dass es neben den durchschnittlichen Hörinteressen für die populären Kategorien *Rock/Pop* und *Rap/Hip Hop* auch eine Minderheit der Teilnehmer gibt, die in ihrer Freizeit unkonventionelle(re) Stile hören. Jedoch kann nicht nachgewiesen werden, dass die Teilnehmer des Hörtagebuchunterrichts signifikant häufiger solche Hörinteressen pflegen als die Probanden ohne Hörtagebuchunterricht. Die Korrelations-tests (Exakter Test nach Fisher und Chi-Quadrat-Test) bestätigen keine signifikante Korrelation zwischen dem Kriterium „Hörtagebuchunterricht (ja/nein)“ und einem mindestens gelegentlich ausgeprägten Hörinteresse ( $M \leq 3$ ) (ja/nein) an den Kategorien *Avantgarde*<sup>78</sup>, *Klassik instrumental*, *Klassik vokal* und *Jazz*<sup>79</sup>.

<sup>78</sup> Der Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Hörtagebuchunterricht und dem mindestens gelegentlichen Hörinteresse an der Kategorie *Avantgarde* ( $M \leq 3$ ) erweist sich auf Grundlage des Exakten Tests nach Fisher als nicht signifikant ( $p = 1,000$ ) mit einem positiven von 49 Werten in der Hörtagebuch- und zwei positiven von 49 Werten in der Nicht-Hörtagebuch-Gruppe.

<sup>79</sup> Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Hörtagebuchunterricht und den Kategorien *Klassik instrumental*, *Klassik vokal* und *Jazz* auf Grundlage des Chi-Quadrat-Tests: *Klassik instrumental* ( $X^2(1) = 0,483$ ,  $p = 0,487$ ,  $V = 0,07$ ); *Klassik vokal* ( $X^2(1) = 0,708$ ,  $p = 0,400$ ,  $V = 0,09$ ); *Jazz* ( $X^2(1) = 0,000$ ,  $p = 1,000$ ,  $V = 0,00$ ).

## 2.4.3 Produktives musikalisches Interesseverhalten

### 2.4.3.1 Aktivitätsniveaus außerschulischen Musizierens

Überprüft wurden die folgenden Hypothesen zum Einfluss der Methode *Hörtagebuch* auf die Aktivitätsniveaus außerschulischen Musizierens:

$H_{014}$  = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt *keine* Veränderung des Aktivitätsniveaus des außerschulischen Musizierens.

$H_{A14}$  = Die Methode *Hörtagebuch* bewirkt *eine* Veränderung des Aktivitätsniveaus des außerschulischen Musizierens.

Die Auswertung zeigt, dass in den Hörtagebuch-Klassen ein Anstieg des Aktivitätsniveaus beobachtet werden kann; die Anstiege erweisen sich jedoch als nicht signifikant. In den Nicht-Hörtagebuch-Klassen pflegen zum Ende des Schuljahres weniger Schüler eine musizierpraktische Aktivität; diese Unterschiede erweisen sich ebenfalls als nicht signifikant. Tabelle 35 dokumentiert die Verläufe der Aktivitätsniveaus in den Test- und Kontrollgruppen:

	aktiv (1. Messung)	aktiv (2. Messung)	$M_1^{80}$	$M_2$	Sig.	$d_{Cohen}^{81}$
Hörtagebuch-Klasse 5	33,3 %	50,0 %	1,67	1,50	0,102	0,342
Nicht-Hörtagebuch-Klasse 5	60,9 %	47,8 %	1,39	1,52	0,257	0,257
Hörtagebuch-Klasse 8	48,0 %	52,0 %	1,52	1,48	0,564	0,078
Nicht-Hörtagebuch-Klasse 8	59,3 %	51,9 %	1,41	1,48	0,157	0,139

Tabelle 35: Aktivitätsniveaus und Mittelwerte außerschulischen Musizierens, differenziert nach Test- und Kontrollgruppen

Die beobachteten Trends können nicht als Beleg für einen Einfluss der Methode *Hörtagebuch* gewertet werden; dagegen sprechen nicht nur die insignifikanten Ergebnisse, sondern auch die Annahme, dass Veränderungen des musizierpraktischen Verhaltens in den meisten Fällen nicht monokausal auf singuläre Faktoren – wie eine spezifische Unterrichtsmethode – zurückzuführen sein dürften.

Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass spezifische musikunterrichtliche Erfahrungen im Verlauf des Hörtagebuchunterrichts in einzelnen Fällen die Aufnahme einer musizierpraktischen Aktivität (z. B. das Erlernen eines (neuen) Musikinstrumentes)

<sup>80</sup> Die Skala zur Erfassung des mittleren Aktivitätsniveaus umfasst zwei gleichabständige Endpunkte (1 = ja; 2 = nein). Die Variable wurde als metrisch eingestuft; die Mittelwerte wurden auf Grundlage des Wilcoxon-Vorzeichen-Rangtests miteinander verglichen.

<sup>81</sup> Der Wert für das bei nicht-parametrischen Testverfahren eingesetzte Effektstärkemaß Eta squared ( $\eta^2$ ) wurde zur besseren Vergleichbarkeit in das Effektstärkemaß  $d_{Cohen}$  transformiert.

entscheidend initiierten. Daher wurden zusätzlich die Einzelverläufe der Hörstagebuchschüler aus Jahrgangsstufe 5 und 8 ausgewertet und bei einzelnen Schülern qualitative Nachfragen durchgeführt.

Die Auswertung des Datenmaterials ergibt, dass insgesamt sieben Schüler aus der Hörstagebuch-Klasse 5 (3 Mädchen, 4 Jungen) im Verlauf des Schuljahres eine oder mehrere neue musizierpraktische Aktivität(en) aufnahmen: Klavier, Gitarre, Saxofon, Akkordeon (jeweils 1x), Chor (1x), Orchester (1x), Band (3x). In der Testgruppe der Jahrgangsstufe 8 nahmen 3 Schüler (3 Jungen) erstmalig oder zusätzlich eine musizierpraktische Aktivität auf; diese verteilten sich wie folgt: Chor, Orchester, Band (jeweils 1x).

Die betroffenen Schüler wurden anschließend in Einzelinterviews nach ihren Motiven für die Aufnahme ihrer Musikaktivitäten befragt. Ein Schüler aus der Hörstagebuch-Klasse 5 gab tatsächlich an, dass der Hörstagebucheintrag zu Astor Piazzollas „Libertango“ und eine zusätzliche Demonstration des Akkordeons im Unterricht ihn dazu veranlasst habe, seinen Eltern von dem Instrument „vorzuschwärmen“. Zu seinem nächsten Geburtstag wurde ihm von seinen Eltern ein altersgerechtes Akkordeon geschenkt; seitdem erhält er auch Unterricht auf dem Instrument an einer Musikschule. In allen anderen Fällen hatten die Aufnahmen musizierpraktischer Tätigkeiten andere Gründe, die nicht direkt mit dem Hörstagebuchunterricht oder dem Musikunterricht in Verbindung gebracht werden können.

Bezogen auf das durchschnittliche Musizierverhalten der Hörstagebuch-Schüler, muss auf Basis der dargelegten Befunde festgehalten werden: Die Nullhypothese ( $H_{014}$ ) wird beibehalten; die Alternativhypothese ( $H_{A14}$ ) wird abgelehnt.

#### 2.4.3.2 Persistenz und emotionale Valenz des Instrumentalspiels

Überprüft wurden die folgenden Hypothesen zum Einfluss der Methode *Hörstagebuch* auf die Persistenz und emotionale Valenz des außerschulischen Musizierens:

$H_{015}$  = Die Methode *Hörstagebuch* bewirkt *keine* Veränderung auf die durchschnittliche Persistenz des außerschulischen Musizierens.

$H_{A15}$  = Die Methode *Hörstagebuch* bewirkt *eine* Veränderung auf die durchschnittliche Persistenz des außerschulischen Musizierens.

Sowie:

$H_{016}$  = Die Methode *Hörstagebuch* bewirkt *keine* Veränderung auf die emotionale Valenz des außerschulischen Musizierens.

$H_{A16}$  = Die Methode *Hörstagebuch* bewirkt *eine* Veränderung auf die emotionale Valenz des außerschulischen Musizierens.

Die Verschiebungen der musizierpraktischen Aktivitäten während des Schuljahres hatten zur Folge, dass die für einen Signifikanztest für gepaarte Stichproben vorauszuset-

zende Übereinstimmung der Merkmale „aktiv“ zum jeweils 1. und 2. Messzeitpunkt teilweise deutlich zurückging; die zu vergleichenden Stichprobengrößen in den Test- und Kontrollgruppen erreichten somit teilweise nur noch Werte von  $n < 10$ . Deshalb wurden zur Überprüfung der Hypothesen jeweils Signifikanztests für unabhängige Stichproben gerechnet, die den Unterschied zum jeweils ersten und zweiten Messzeitpunkt zwischen den Test- und Kontrollgruppen anzeigen. Auch wenn dadurch nicht die Signifikanz einer Verlaufsentwicklung nachgewiesen werden konnte, zeigen die Ergebnisse Indizien für ein sich veränderndes Verhalten:

Tabelle 36 fasst die Mittelwertunterschiede zur *Persistenz* der jeweils zuerst genannten musizierpraktischen Aktivität zusammen:

	Persistenz			Persistenz	
	$M_1$	$M_2$		$M_1$	$M_2$
Hörtagebuch-Klasse 5	2,17	1,82	Hörtagebuch-Klasse 8	1,73	2,08
Nicht-Hörtagebuch-Klasse 5	2,56	2,45	Nicht-Hörtagebuch-Klasse 8	1,88	2,50
<i>Sig.</i> <sup>82</sup>	0,456	0,151	<i>Sig.</i>	0,645	0,430
$d_{Cohen}$	0,404	0,647	$d_{Cohen}$	0,191	0,322

Tabelle 36: Mittlere Persistenz musizierpraktischer Aktivitäten (Skalierung: 1 = „sehr oft“, 2 = „oft“, 3 = „gelegentlich“, 4 = „selten“, 5 = „sehr selten“), differenziert nach Messzeitpunkt und Test- und Kontrollgruppen

Signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Test- und Kontrollgruppen können zu keinem Messzeitpunkt nachgewiesen werden. Gleichwohl lässt sich beobachten, dass die Abstände der mittleren Persistenzwerte zwischen Hörstagebuch- und Nicht-Hörstagebuch-Klassen im Verlauf des Schuljahres anwachsen, wobei die Teilnehmer der Hörstagebuch-Klassen davon stärker profitieren. Der Trend wird untermauert durch anwachsende Effektstärken zum zweiten Messzeitpunkt (mittlere Effektstärke in Jahrgangsstufe 5, kleine Effektstärke in Jahrgangsstufe 8). Die statistische Befundlage reicht jedoch nicht aus, um einen signifikanten Effekt des Hörstagebuchunterrichts auf die Regelmäßigkeit musizierpraktischer Aktivitäten nachzuweisen. Das Problem der mit hoher Wahrscheinlichkeit auszuschließenden Monokausalität dürfte auch bei der Deutung dieses Ergebnisses relevant sein. Die Nullhypothese ( $H_{015}$ ) wird daher beibehalten; die Alternativhypothese ( $H_{A15}$ ) wird verworfen.

Ein ähnliches Bild zeichnet sich für die Variable der *emotionalen Valenz* ab; Tabelle 37 fasst die Mittelwertunterschiede zusammen:

<sup>82</sup> Gerechnet wurde der Mann-Whitney-U-Test, da die Mittelwerte in den Stichproben nicht annähernd normalverteilt waren. Die ermittelten Signifikanzwerte beruhen dementsprechend auf den zentralen Tendenzen in den Stichproben.

	Emotionale Valenz			Emotionale Valenz	
	$M_1$	$M_2$		$M_1$	$M_2$
Hörtagebuch-Klasse 5	2,00	1,55	Hörtagebuch-Klasse 8	1,18	1,54
Nicht-Hörtagebuch-Klasse 5	2,56	2,27	Nicht-Hörtagebuch-Klasse 8	1,50	2,00
<i>Sig.</i> <sup>83</sup>	0,689	0,133	<i>Sig.</i>	0,251	0,402
$d_{Cohen}$	0,245	0,680	$d_{Cohen}$	0,458	0,341

*Tabelle 37: Mittlere emotionale Valenz musizierpraktischer Aktivitäten (Skalierung: 1 = „stimme voll zu“, 2 = „stimme zu“, 3 = „teils-teils“, 4 = „stimme eher nicht zu“, 5 = „stimme nicht zu“), differenziert nach Messzeitpunkt und Test- und Kontrollgruppen*

Die Teilnehmer der Hörtagebuch-Klassen empfinden ein durchschnittlich höheres Gefallen am Ausüben von musizierpraktischen Aktivitäten als die Teilnehmer der Nicht-Hörtagebuch-Klassen. Die Mittelwertunterschiede erweisen sich allerdings als nicht signifikant (knapp nicht signifikant in Jahrgang 5 mit einem mittleren Effekt); die Zu- und Abnahmen der Mittelwerte sind in beiden Jahrgängen in den Test- und Kontrollgruppen gleichgerichtet. Die Befunde belegen keinen spezifischen Einfluss der Methode *Hörtagebuch* auf die durchschnittliche Ausprägung der Variable *emotionale Valenz*. Die Nullhypothese ( $H_{016}$ ) wird beibehalten; die Alternativhypothese ( $H_{A16}$ ) wird verworfen.

---

<sup>83</sup> Gerechnet wurde der Mann-Whitney-U-Test, da die Mittelwerte in den Stichproben nicht annähernd normalverteilt waren. Die ermittelten Signifikanzwerte beruhen dementsprechend auf den zentralen Tendenzen in den Stichproben.

## 2.5 Ergänzender Teil: Einfluss der Methode *Hörtagebuch* auf weitere Lernkonstrukte

Zusätzlich untersucht wurden die vier Lernkonstrukte *Emotion* (erlebte Freude und Spannung beim Lernen), *Struktur* (Gliederung der Lernabschnitte und ihre Auswirkungen auf das Lernen), *Audition* (Entwicklung auditiv-analytischer Fertigkeiten) und *Kognition* (Aneignung musikbezogenen Fachwissens). Der dafür konzipierte Fragebogen (Anhang D) enthielt zu jedem Untersuchungskonstrukt mindestens drei Items. Die Bewertung erfolgte über eine fünfstufige Skala mit den Skalenpunkten: 1 = „stimme voll zu“, 2 = „stimme eher zu“, 3 = „teils-teils“, 4 = „stimme eher nicht zu“, 5 = „stimme überhaupt nicht zu“. An der Befragung nahmen ausschließlich die Teilnehmer der Hörstagebuch-Klassen teil; die Befunde spiegeln die Selbsteinschätzungen der Schüler wider.

Abbildung 39 zeigt, dass die Hörstagebuchschüler aus Jahrgangsstufe 5 und 8 die Lernkonstrukte zum Teil sehr unterschiedlich bewerten:

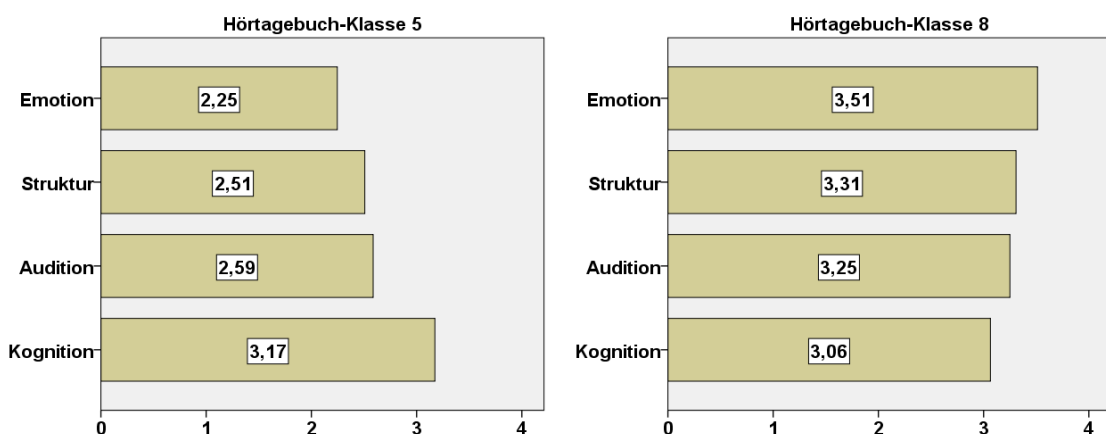


Abbildung 39: Mittlere Selbsteinschätzungen zu einzelnen Lernkonstrukten (Skalierung: 1 = „stimme voll zu“, 2 = „stimme eher zu“, 3 = „teils-teils“, 4 = „stimme eher nicht zu“, 5 = „stimme überhaupt nicht zu“), differenziert nach Jahrgangsstufe

Die Mittelwerte in den Konstrukten *Emotion*, *Struktur* und *Audition* weisen im Jahrgangsvergleich signifikante Unterschiede mit großen und mittleren Effektstärken auf<sup>84</sup>, wobei die Schüler aus Jahrgangsstufe 5 mit durchschnittlichen Zustimmungswerten zwischen „2“ und „3“ („stimme eher zu“ bis „teils-teils“) der Methode *Hörtagebuch* effektive Lern-

<sup>84</sup> Die Mittelwerte weisen folgende signifikante Unterschiede auf: *Emotion* (Jahrgangsstufe 5:  $M = 2,25$ ,  $SD = 1,284$ ; Jahrgangsstufe 8:  $M = 3,51$ ,  $SD = 0,920$ ;  $p < 0,001$ ,  $d_{Cohen} = 1,140$ ), *Struktur* (Jahrgangsstufe 5:  $M = 2,51$ ,  $SD = 1,158$ ; Jahrgangsstufe 8:  $M = 3,30$ ,  $SD = 0,929$ ;  $p = 0,011$ ,  $d_{Cohen} = 0,758$ ), *Audition* (Jahrgangsstufe 5:  $M = 2,59$ ,  $SD = 1,120$ ; Jahrgangsstufe 8:  $M = 3,25$ ,  $SD = 0,943$ ;  $p = 0,029$ ,  $d_{Cohen} = 0,641$ ); nicht signifikanter Unterschied: *Kognition* (Jahrgangsstufe 5:  $M = 3,17$ ,  $SD = 1,184$ ; Jahrgangsstufe 8:  $M = 3,06$ ,  $SD = 0,778$ ;  $p = 0,707$ ,  $d_{Cohen} = 0,111$ ).

zuwächse für diese Konstrukten zuschreiben. Das lässt sich für die Schüler der Jahrgangsstufe 8 in dieser Klarheit nicht nachweisen: Sämtliche Mittelwerte bewegen sich über dem Wert „3“ und konstatieren zumindest keine durchschnittliche Zustimmung zu möglichen Lerneffekten in den abgefragten Konstrukten; diese werden aber auch nicht eindeutig negativ bewertet (negativster Wert:  $M = 3,51$ ).

Das Ranking zeigt des Weiteren eine exakt spiegelbildliche Rangfolge der Bewertungen in den beiden Jahrgangsstufen. Die Gründe hierfür dürften in den unterschiedlichen Entwicklungsstadien der Schüler im Bereich ihrer musikbezogenen Kompetenzen wie Wissen, Fertigkeiten, Erfahrungen und Einstellungen liegen. Die Herausforderung der Methode Hörtagebuch dürfte deshalb umso mehr darin liegen, eine alters- und entwicklungsgerechte Auswahl und Aufbereitung der Musikbeispiele und der Aufgabenstellungen sicherzustellen. Der folgende Blick auf die einzelnen Items der Konstrukte gibt Aufschluss über die unterschiedlichen Bewertungen durch jüngere und ältere Schüler.

### 2.5.1 Emotionen beim Lernen mit dem Hörtagebuch

Sämtliche Items zum Konstrukt *Emotion* werden von den Fünftklässlern positiver bewertet; die Unterschiede erweisen sich als signifikant mit großen und mittleren Effektstärken.<sup>85</sup> Abbildung 40 zeigt die Mittelwertunterschiede:

---

<sup>85</sup> Die Mittelwerte weisen folgende signifikante Unterschiede auf: „*Möchte ich im nächsten Schuljahr gerne fortsetzen*“ (Jahrgangsstufe 5:  $M = 2,17$ ,  $SD = 1,557$ ; Jahrgangsstufe 8:  $M = 3,58$ ,  $SD = 1,332$ ;  $p = 0,001$ ,  $d_{Cohen} = 0,978$ ), „*fand ich spannend*“ (Jahrgangsstufe 5:  $M = 2,17$ ,  $SD = 1,370$ ; Jahrgangsstufe 8:  $M = 3,77$ ,  $SD = 1,142$ ;  $p < 0,001$ ,  $d_{Cohen} = 1,276$ ), „*hat mir Freude bereitet*“ (Jahrgangsstufe 5:  $M = 2,39$ ,  $SD = 1,469$ ; Jahrgangsstufe 8:  $M = 3,19$ ,  $SD = 0,981$ ;  $p < 0,033$ ,  $d_{Cohen} = 0,648$ ).

## Die Arbeit mit dem Hörtagebuch im vergangenen Schuljahr ...

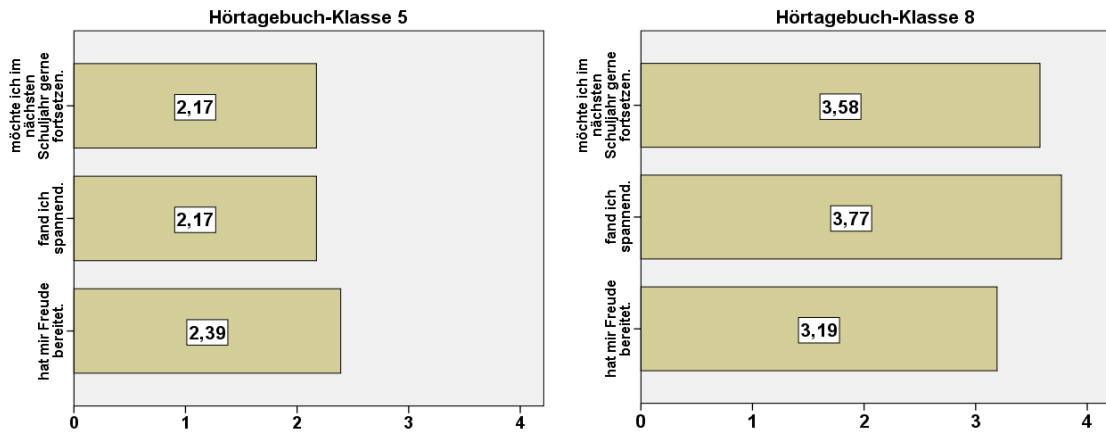


Abbildung 40: Mittlere Zustimmung zu einzelnen Items aus dem Konstrukt ‚Emotion‘ (Skalierung: 1 = „stimme voll zu“, 2 = „stimme eher zu“, 3 = „teils-teils“, 4 = „stimme eher nicht zu“, 5 = „stimme überhaupt nicht zu“), differenziert nach Jahrgangsstufe

Die Fünftklässler erleben den Hörstagebuchunterricht durchschnittlich mit Freude und finden den Umstand spannend, dass zu Beginn jeder Unterrichtsstunde ein neues, ihnen unbekanntes Musikbeispiel erklingt. Die Wertschätzung der Methode drückt sich besonders darin aus, dass sie zustimmen, den Hörstagebuchunterricht im nächsten Schuljahr fortsetzen zu wollen. Bei den Achtklässlern fällt die Zustimmung jeweils negativer aus; eine positive emotionale Gefühlsbilanz gegenüber der Methode *Hörstagebuch* lässt sich nicht konstatieren.

### 2.5.2 Strukturelle Aspekte des Lernens

Insgesamt etwas schwächere Effekte werden dem Hörstagebuchunterricht im Bereich der strukturellen Aspekte des Lernens zugeschrieben. Es zeichnet sich auch hier ein starkes Gefälle zwischen den jüngeren und älteren Schüler ab (Abbildung 41):



## Die Arbeit mit dem Hörtagebuch hat ...

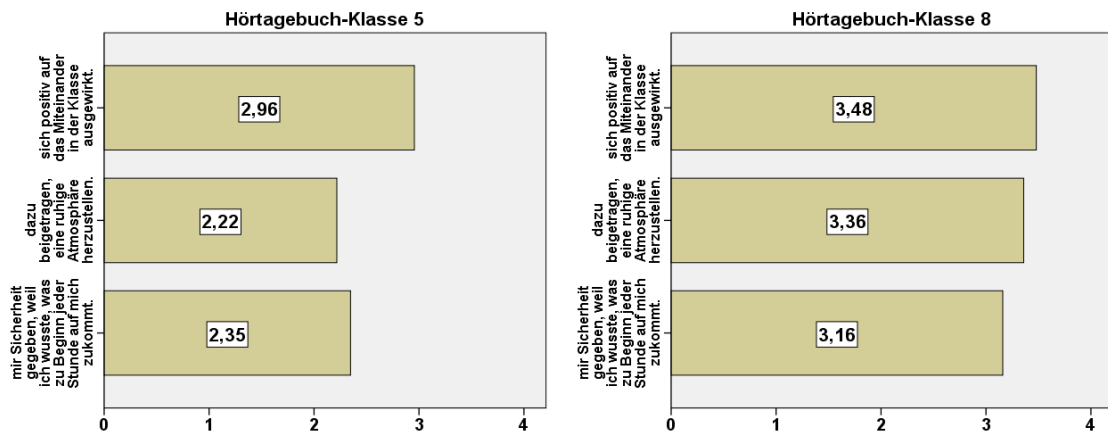


Abbildung 41: Mittlere Zustimmung zu einzelnen Items aus dem Konstrukt ‚Struktur‘ (Skalierung: 1 = „stimme voll zu“, 2 = „stimme eher zu“, 3 = „teils-teils“, 4 = „stimme eher nicht zu“, 5 = „stimme überhaupt nicht zu“), differenziert nach Jahrgangsstufe

Die Struktur der Methode als ritualisierter Unterrichtseinstieg trägt nach Einschätzung der Fünftklässler offensichtlich zur Lernsicherheit und zu einer ruhigen Lernatmosphäre bei. Diese Effekte entsprechen den Evaluationen anderer Unterrichtsrituale (vgl. z. B. Wilkening 2014); in Jahrgang 8 werden diese Effekte deutlich weniger bestätigt, der Unterschied erweist sich als signifikant mit mittleren und großen Effektstärken.<sup>86</sup> Auswirkungen des Hörtagebuchunterrichts auf das Miteinander der Lerngruppen werden nicht klar bestätigt; die Unterschiede zwischen den beiden Jahrgangsstufen erweisen sich als nicht signifikant.<sup>87</sup>

### 2.5.3 Förderung auditiv-analytischer Fertigkeiten

Der Trend zu größeren Lerneffekten in Jahrgangsstufe 5 setzt sich im Bereich der auditiv-analytischen Fertigkeiten fort. Zwei der drei untersuchten Items unterscheiden sich signifikant zugunsten der jüngeren Schüler. Auf einem annähernd identischen Niveau bewegen sich die Einschätzungen hinsichtlich der Fördereffekte auf die Stilsensibilität (Abbildung 42):

<sup>86</sup> Die Mittelwerte weisen folgende signifikante Unterschiede auf: „mir Sicherheit gegeben, weil ich wusste, was zu Beginn jeder Stunde auf mich zukommt“ (Jahrgangsstufe 5:  $M = 2,35$ ,  $SD = 1,335$ ; Jahrgangsstufe 8:  $M = 3,15$ ,  $SD = 1,008$ ;  $p = 0,020$ ,  $d_{Cohen} = 0,682$ ), „dazu beigetragen, eine ruhige Atmosphäre herzustellen“ (Jahrgangsstufe 5:  $M = 2,22$ ,  $SD = 1,204$ ; Jahrgangsstufe 8:  $M = 3,31$ ,  $SD = 1,225$ ;  $p = 0,003$ ,  $d_{Cohen} = 0,897$ ).

<sup>87</sup> Die Mittelwerte unterscheiden sich nicht signifikant: „sich positiv auf das Miteinander in der Klasse ausgewirkt“ (Jahrgangsstufe 5:  $M = 2,96$ ,  $SD = 1,522$ ; Jahrgangsstufe 8:  $M = 3,48$ ,  $SD = 1,358$ ;  $p = 0,214$ ,  $d_{Cohen} = 0,362$ ).

## Durch die Arbeit mit dem Hörtagebuch kann ich ...

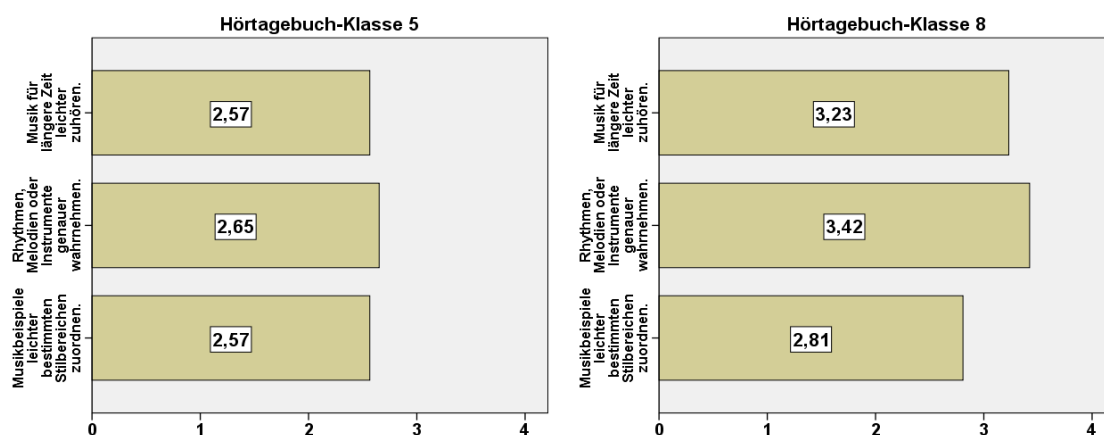


Abbildung 42: Mittlere Zustimmung zu einzelnen Items aus dem Konstrukt ‚Audition‘ (Skalierung: 1 = „stimme voll zu“, 2 = „stimme eher zu“, 3 = „teils-teils“, 4 = „stimme eher nicht zu“, 5 = „stimme überhaupt nicht zu“), differenziert nach Jahrgangsstufe

Das wiederholte Hören verschiedener Musikbeispiele aus den Stil kategorien und deren obligatorische Zuordnung zu bestimmten Kategorien trägt offensichtlich in beiden Jahrgangsstufen dazu bei, die Stilsensibilität zu fördern. Die geringen Unterschiede in den beobachteten Mittelwerten für dieses Item erweisen sich als nicht signifikant.<sup>88</sup> Darüber hinaus geben die Schüler in Jahrgangsstufe 5 an, musikspezifische Parameter wie Melodien, Rhythmen und Instrumente genauer wahrzunehmen und sich für längere Zeit auf ein Musikbeispiel konzentrieren zu können. In Jahrgangsstufe 8 werden solche Effekte negativer bewertet, jedoch nicht eindeutig abgelehnt; die Mittelwertunterschiede erweisen sich zugunsten der Fünftklässler als signifikant sowie knapp nicht signifikant.<sup>89</sup>

### 2.5.4 Förderung musikbezogenen Fachwissens

Im Bereich der kognitiven Lerneffekte bestätigen sich jahrgangs- und themenabhängige Effekte der Methode *Hör tagebuch*: In zwei von drei Items (*Wissen über Komponisten/Sänger*, *Wissen über Musikepochen/Musikgeschichte*) bescheinigen die Achtklässler dem Hör tagebuchunterricht die jeweils größeren Lernzuwächse; die Unterschiede erweisen sich als nicht signifikant sowie knapp nicht signifikant.<sup>90</sup> Die Fördereffekte hin-

<sup>88</sup> Die Mittelwerte unterscheiden sich nicht signifikant: „Musikbeispiele leichter bestimmten Stilbereichen zuzuordnen“ (Jahrgangsstufe 5:  $M = 2,57$ ,  $SD = 1,273$ ; Jahrgangsstufe 8:  $M = 2,81$ ,  $SD = 1,266$ ;  $p = 0,508$ ,  $d_{Cohen} = 0,189$ ).

<sup>89</sup> Die Mittelwerte zu den Items weisen folgende signifikante sowie nicht signifikante Unterschiede auf: „Rhythmen, Melodien oder Instrumente genauer wahrnehmen“ (Jahrgangsstufe 5:  $M = 2,65$ ,  $SD = 1,335$ ; Jahrgangsstufe 8:  $M = 3,42$ ,  $SD = 1,065$ ;  $p = 0,029$ ,  $d_{Cohen} = 0,642$ ), „Musik für längere Zeit leichter zu hören“ (Jahrgangsstufe 5:  $M = 2,57$ ,  $SD = 1,502$ ; Jahrgangsstufe 8:  $M = 3,23$ ,  $SD = 1,336$ ;  $p = 0,107$ ,  $d_{Cohen} = 0,466$ ).

<sup>90</sup> Die Mittelwerte zu den Items weisen folgende signifikante Unterschiede auf: „Wissen über Komponisten und Sänger erweitert“ (Jahrgangsstufe 5:  $M = 3,09$ ,  $SD = 1,345$ ; Jahrgangsstufe

sichtlich des Items *Wissen über fremde Musikkulturen* werden hingegen von den Fünftklässlern als höher eingeschätzt; auch hier liegt kein signifikanter Unterschied vor (Abbildung 43).<sup>91</sup>

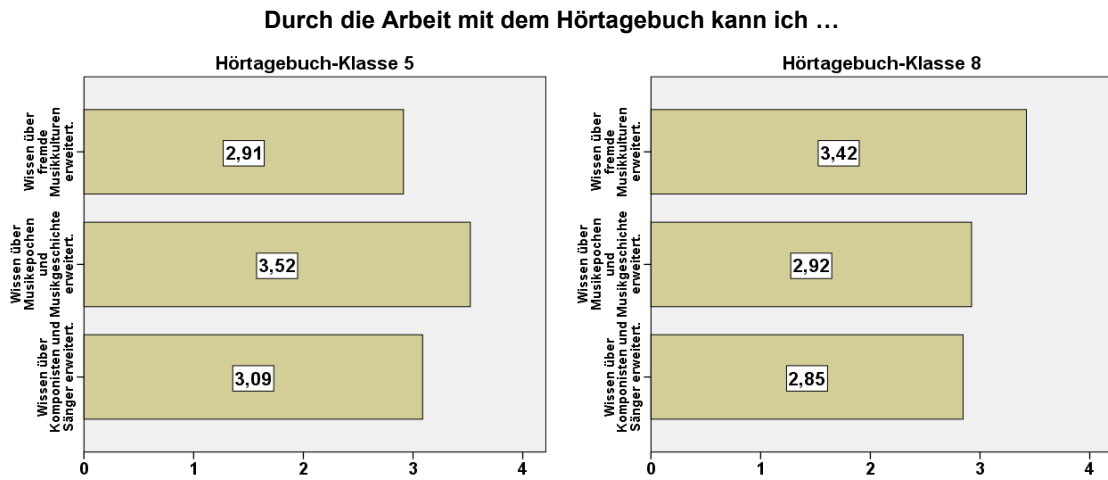


Abbildung 43: Mittlere Zustimmung zu einzelnen Items aus dem Konstrukt ‚Kognition‘ (Skalierung: 1 = „stimme voll zu“, 2 = „stimme eher zu“, 3 = „teils-teils“, 4 = „stimme eher nicht zu“, 5 = „stimme überhaupt nicht zu“), differenziert nach Jahrgangsstufe

Die Ergebnisse in den Bereichen *Emotion*, *Struktur*, *Audition* und *Kognition* zeigen ein Potential, dass sich die Methode *Hörtagebuch* positiv auf verschiedene Ziele und Bedingungen des Lernens auswirken kann; es wird aber auch deutlich, dass die Effekte stark alters- und konstruktabhängig sind. Im abschließenden Kapitel (Teil C, 3.4) sollen deshalb u. a. Möglichkeiten diskutiert werden, die Methode *Hörtagebuch* lerngruppen- und themenspezifisch weiterzuentwickeln, um die vorhandenen Potentiale der Methode für ein erfolgreiches Lernen sowie für eine individuelle musikalische Interessensegenese noch besser auszuschöpfen.

8:  $M = 2,85$ ,  $SD = 0,925$ ;  $p = 0,475$ ,  $d_{Cohen} = 0,210$ ), „Wissen über Musikepochen und Musikgeschichte erweitert“ (Jahrgangsstufe 5:  $M = 3,52$ ,  $SD = 1,238$ ; Jahrgangsstufe 8:  $M = 2,92$ ,  $SD = 1,055$ ;  $p = 0,074$ ,  $d_{Cohen} = 0,524$ ).

<sup>91</sup> Die Mittelwerte unterscheiden sich nicht signifikant: „Wissen über fremde Musikkulturen erweitert“ (Jahrgangsstufe 5:  $M = 2,91$ ,  $SD = 1,535$ ; Jahrgangsstufe 8:  $M = 3,42$ ,  $SD = 0,809$ ;  $p = 0,163$ ,  $d_{Cohen} = 0,423$ ).

## 3 Zusammenfassung und Ausblick

### 3.1 Die Hauptergebnisse

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stand die Frage nach den potentiellen Fördereffekten der Methode *Hörtagebuch* auf die Verlaufsentwicklung der Konstrukte *toleranzbasierte Offenohrigkeit*, *Hörpräferenzen* und *musikalisches Interesseverhalten*. Dazu wurde eine Längsschnittstudie im Test- und Kontrollgruppendesign durchgeführt, an der jeweils zwei Schulklassen aus den Jahrgangsstufen 5 und 8 mit  $n = 47$  und  $n = 52$  Schülern einer Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein teilnahmen (Größe der Gesamtstichprobe:  $N = 99$ ).

Methodisch-didaktisch wurde der Musikunterricht der Testgruppen durch die vom Autor entwickelte Methode *Hörtagebuch* begleitet. Die Methode beruht darauf, Schülern zu Beginn jeder Musikstunde ein neues Musikbeispiel zu präsentieren und sie dazu einen Tagebucheintrag verfassen zu lassen. Im Laufe des Untersuchungszeitraumes, der das gesamte Schuljahr 2016/17 umfasste, erfolgten im Musikunterricht der Testgruppen insgesamt 30 solcher Interventionen mit Musikbeispielen aus zehn unterschiedlichen Stil-kategorien. Die Schüler der Kontrollgruppen erhielten Musikunterricht ohne das Einstiegsritual. Die Vergleichbarkeit von Test- und Kontrollgruppen wurde insbesondere dadurch auf einem hohen Niveau sichergestellt, dass in beiden Gruppen die gleiche Lehrperson unterrichtete und der Unterricht jahrgangsbezogen inhaltlich identisch ausgerichtet war.

Weitere Forschungsanliegen der Arbeit bestanden darin, die Ausprägung der Konstrukte einer *toleranz-* und *präferenzbasierten Offenohrigkeit* erstmals einander gegenüberzustellen und ihre Wechselbeziehungen vor dem Hintergrund einer musikpädagogischen Intervention zu untersuchen. Außerdem wurde auf Grundlage der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie nach PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE (1986) erstmals eine Operationalisierung zum Konstrukt des *musikalischen Interesseverhaltens* unter besonderer Berücksichtigung der Selbstintentionalität des Handelns entwickelt. Der dazu konzipierte Fragebogen erwies sich in der Untersuchung als konstruktreliales Messinstrument, auf den zukünftige Studien aufsetzen können.

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen sehr differenzierte Einflüsse der Methode *Hörtagebuch* auf die Untersuchungskonstrukte und ihre Wechselbeziehungen:

Der Osnabrücker Offenohrigkeits-Index (*OOI*) als Maß für die Ausprägung einer *toleranzbasierten Offenohrigkeit* verweilte in den Test- und Kontrollgruppen im Verlauf des Schuljahres auf einem annähernd identischen Niveau, ohne dass signifikante Veränderungen in den Verlaufsentwicklungen nachgewiesen werden konnten. Allerdings zeigten sich in Teilgruppen folgende signifikante Effekte sowie knapp nicht signifikante Beobachtungen zugunsten der Hörtagebuch-Schüler:

- (1) Ein moderater Anstieg des *OOI* kann mit einer Effektstärke im kleinen Bereich in der zusammengefassten Gruppe der männlichen Hörstagebuchschüler beider Jahrgangsstufen beobachtet werden ( $d_{Cohen} = 0,323$ ;  $p = 0,085$ ). Der Wert der toleranzbasierten Offenohrigkeit steigt in dieser Gruppe von  $OOI_1 = 0,706$  zu Beginn des Schuljahres auf  $OOI_2 = 0,773$  zum Ende des Schuljahres; das entspricht einem absoluten *OOI*-Anstieg von fast 10 Prozent. Gleichzeitig sinkt im Versuchszeitraum die Zustimmung zur Gesamtskala der Musikbeispiele signifikant bei Vorliegen einer mittleren Effektstärke ( $p = 0,002$ ;  $d_{Cohen} = 0,768$ ). In der zusammengefassten Gruppe der Hörstagebuch-Schülerinnen beider Jahrgangsstufen ist eine solche konträre Verlaufsentwicklung nicht zu beobachten, ebenso wenig in den geschlechtsspezifischen Kontrollgruppen. Daher kann als ein zentraler Befund dieser Untersuchung herausgestellt werden, dass die Methode *Hörstagebuch* die toleranzbasierte Offenohrigkeit der Jungen moderat günstig beeinflusst, während der *OOI* bei den Mädchen unter dem Einfluss der Intervention auf einem annähernd identischen Niveau verharrt.
- (2) In der Testgruppe in Jahrgangsstufe 5 bleiben die freiwilligen Hördauerer während des Versuchszeitraumes in allen Rating-Bereichen auf hohem Niveau annähernd konstant, während diese in der Kontrollgruppe deutlich abnehmen. Im Bereich der durchschnittlichen Hördauerer für alle Musikbeispiele kann die Abnahme in der Kontrollgruppe mit Werten von  $t_1 = 37,05s$  auf  $t_2 = 27,69s$  als signifikant bei Vorliegen einer mittleren Effektstärke nachgewiesen werden ( $p = 0,012$ ;  $d_{Cohen} = 0,727$ ); gleichgerichtete Trends ergeben sich für die freiwilligen Hördauerer der negativ bis neutral bewerteten sowie der ausschließlich positiv und ausschließlich negativ bewerteten Musikbeispiele, die sich – in den beiden letztgenannten Ratingbereichen – als knapp nicht signifikant mit Effektstärken im mittleren und kleinen Bereich erweisen ( $p = 0,093$ ,  $d_{Cohen} = 0,727$ ;  $p = 0,113$ ,  $d_{Cohen} = 0,441$ ). Die Abnahmen der Hördauerer in der Kontrollgruppe bewegen sich zeitlich über alle Ratingbereiche zwischen 6 und 10 Sekunden. Das entspricht einer Reduzierung von 20 bis 25 Prozent des Ausgangsniveaus zu Beginn des Schuljahres sowie einer Diskrepanz von 10 bis 30 Prozent zu den Werten der Testgruppe. Hierbei weist der Bereich für die ausschließlich negativ bewerteten Musikbeispiele die größte Diskrepanz zwischen den Teilnehmern der Test- und Kontrollgruppe auf. Der Wert nimmt in der Kontrollgruppe von  $t_1 = 21,07s$  auf  $t_2 = 15,66s$  ab, während er in der Testgruppe mit Werten von  $t_1 = 21,35s$  und  $t_2 = 21,62s$  im Versuchszeitraum annähernd gleich bleibt. Das Verweilen der freiwilligen Hördauerer auf einem hohen Niveau in der Testgruppe der Jahrgangsstufe 5 könnte neben Toleranz fördernden Effekten der Methode *Hörstagebuch* auch auf das Einüben und Einhalten vereinbarter Hörregeln (*Nicht sprechen während des Musikhörens!*) zurückzuführen sein, was die Konzentrationsfähigkeit der Schüler einfordert und fördert.

Weiterhin konnte in dieser Untersuchung erstmals ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Konstrukt der *toleranzbasierten Offenohrigkeit* und der abhängigen Variable *Alter* nachgewiesen werden. In beiden Messungen, in der Teilnehmer im Alter von 9 bis

15 Jahren in die Auswertung einbezogen wurden, korreliert die Variable *Alter* positiv mit dem *OOI* ( $r_{s1} = 0,218$ ,  $p_1 = 0,011$ ;  $r_{s2} = 0,337$ ,  $p_2 < 0,001$ ). Die Ergebnisse widersprechen nicht grundsätzlich dem Ergebnis bei LOUVEN (2014), der über die Altersspanne von 6 bis 29+ Jahren keine altersabhängige *OOI*-Korrelation feststellt. Vielmehr kann das Ergebnis dahin gehend gedeutet werden, dass sich innerhalb spezifischer Lebenszeiträume verschiedene altersabhängige Entwicklungsphasen vollziehen könnten – vergleichbar mit den Entwicklungsphasen zum Konstrukt der präferenzbasierten Offenohrigkeit, wie sie LEBLANC et al. (1996) in ihrem Vier-Phasenmodell zur musikalischen Präferenzentwicklung empirisch nachweisen. Gründe für den höheren *OOI* in der älteren Jahrgangsstufe werden im fortgeschrittenen musikalischen Ausbildungsgrad und musikalischen Erfahrungshorizont sowie einer höheren kognitiven Reife vermutet.

Ein signifikant negativer Zusammenhang ergibt sich dagegen für das Verhältnis von *OOI* und der durchschnittlichen Bewertung aller Musikbeispiele (Gesamtskala) in der Gesamtstichprobe zu beiden Messzeitpunkten ( $r_1 = 0,323$ ,  $p_1 = 0,001$ ;  $r_2 = 0,301$ ,  $p_2 = 0,003$ ). Die konzeptionell unterschiedlichen Merkmale von toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit manifestieren sich folglich in gegensätzlichen Ausprägungen. Damit kann im Rahmen dieser Arbeit erstmals eine negative Wechselbeziehung der beiden Konstrukte berichtet werden. In der theoretischen Diskussion über die Frage nach einer musikpädagogisch förderungswürdigen Konzeption von Offenohrigkeit dürfte dieser Befund das Konzept einer toleranzbasierten Offenohrigkeit stärken, weil das Konzept auch bei Abnahme der präferenzbasierten Offenohrigkeit über positives Entwicklungspotential verfügt und im Vergleich zur präferenzbasierten Offenohrigkeit keine musikkulturell-normativen Belastungen aufweist.

Für die Variable *Geschlecht* erweist sich die Korrelation mit dem Konstrukt *toleranzbasierte Offenohrigkeit* zugunsten der weiblichen Versuchspersonen in der Gesamtstichprobe in der ersten Messung als signifikant ( $r_s = 0,213$ ,  $p = 0,035$ ); in der zweiten Messung liegt für eine gleichgerichtete Beobachtung kein signifikantes Ergebnis vor ( $r_s = 0,145$ ;  $p = 0,155$ ). Die Befunde zur geschlechtsspezifischen Ausprägung des *OOI* entsprechen dennoch weitgehend früheren Ergebnissen bei LOUVEN (2014: 56).

Der *Grad der musikalischen Aktivität* korreliert nicht mit dem *OOI*; ein dahin gehender negativer Zusammenhang erweist sich in der Gesamtstichprobe in beiden Messungen als deutlich nicht signifikant ( $p_1 = 0,421$ ,  $p_2 = 0,852$ ). Der Befund bestätigt ebenfalls ein früheres Ergebnis bei LOUVEN (vgl. ebd.: 56).

Im Bereich der Hörpräferenzen liefern die Ergebnisse keine klare Bestätigung für einen Einfluss der Methode *Hörtagebuch* auf die Präferenzurteile (Gesamtskala). Zwar nehmen die Zustimmungen zu den Musikbeispielen in beiden Höragebuch-Klassen bei Vorliegen großer und mittlerer Effektstärken signifikant ab (Jahrgangsstufe 5:  $d_{Cohen} = 0,825$ ; Jahrgangsstufe 8:  $d_{Cohen} = 0,426$ ), jedoch ist die gleiche Tendenz auch in den Kontrollgruppen – wenn auch mit geringeren Effektstärken – beobachtbar (Jahrgangs-

stufe 5:  $d_{Cohen} = 0,433$ ; Jahrgangsstufe 8:  $d_{Cohen} = 0,259$ ). Ebenso können in den unabhängigen Stichprobenvergleichen keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den jahrgangsbezogenen Präferenzurteilen der Test- und Kontrollgruppenteilnehmer zu beiden Messzeitpunkten nachgewiesen werden.

Die effektiveren Abnahmen der Präferenzurteile in den Testgruppen könnten auf eine stärkere Präferenz- und Interesseprofilierung zurückzuführen sein, die durch eine wiederholte Beschäftigung mit den Musikbeispielen spezifischer Stil kategorien aus dem Hör tagebuch begünstigt wird. Es wird vermutet, dass die kognitive Diskrepanz zu Musik, die nicht gefällt, durch wiederholtes Hören möglicherweise zunächst noch einmal vergrößert wird.

Die stil kategoriespezifische Auswertung der Musikpräferenzen bestätigt ältere Befunde hinsichtlich der überdurchschnittlichen Präferenz für populäre Musikstile sowie geschlechtsspezifische Unterschiede in den Urteilen: Mädchen bevorzugen signifikant häufiger ‚weichere‘ und balladenartige Genres wie *Rock/Pop* und *Musical*, Jungen dagegen die ‚härteren‘ und markanten Stile wie *Rap/Hip Hop* und *Elektro/Dance*. Die Studie konnte ferner einen weiteren Beleg für die signifikant unterschiedliche Bewertung von instrumentalen und vokalen Klassikbeispielen erbringen. Das untersuchte Beethoven-Rondo wurde von den Probanden in beiden Messungen signifikant und mit großem Effekt (jeweils  $d_{Cohen} > 1,0$ ) positiver beurteilt als das Mendelssohn-Bartholdy-Kunstlied.

Die kollektiven Präferenzurteile für unkonventionelle Stile wie *Avantgarde*, *Klassik instrumental* und *Klassik vokal* können von der Methode *Hör tagebuch* nicht signifikant nachweisbar profitieren; allerdings zeigt die Untersuchung, dass eine Minorität der Teilnehmer durchaus solche Stile wertschätzt und darüber hinaus mindestens gelegentlich solche Musik hört. Der Anteil der Schüler mit solchen Interessen rangiert stilabhängig zwischen ca. 2 % und ca. 25 %, wobei *Avantgarde* den geringsten und *Klassik instrumental* den höchsten Beschäftigungsanteil aufweist; die Stil kategorie *Klassik vokal* liegt mit ca. 18 % zwischen den beiden anderen Kategorien.

Große und signifikante Effekte (jeweils:  $d_{Cohen} > 0,8$ ;  $p \leq 0,001$ ) bewirkt die Methode auf das Konstrukt des *musikalischen Interesseverhaltens*: Hör tagebuch-Schüler beschäftigen sich – gemessen an den Variablen *Umfang*, *Stilvariabilität* und *Aktivitätsdichte* – häufiger und abwechslungsreicher mit Musikbeispielen aus dem Unterricht auch in ihrer Freizeit weiter als Nicht-Hör tagebuch-Schüler. Damit konnten zwei zentrale Annahmen der pädagogisch-psychologischen Interessetheorie bestätigt werden, nach denen eine erfolgreiche Interesse genese 1.) die Bereitstellung von (musikalischen) Referenzobjekten voraussetzt und sich Interesse handlungen 2.) als selbst intentionales Verhalten ohne äußere Veranlassung oder Zwänge äußern.

Allerdings manifestieren sich die beobachteten Interesse handlungen noch nicht in dauerhaft veränderten Hör- oder Musizier gewohnheiten: Die *Persistenz* der Hörinteressen (Gesamtskala) bewegt sich in den Hör tagebuch-Klassen im Versuchszeitraum mit Werten zwischen  $M = 3,54$  bis  $M = 3,80$  auf einem annähernd identisch niedrigen Niveau;

auch für einzelne Stil Kategorien können keine signifikanten Persistenzsteigerungen nachgewiesen werden. Die Befunde im Bereich des Weiterbeschäftigungsverhaltens indizieren einen Bedarf an musikpädagogischen Anschlusskonzepten – z. B. durch Formen des selbstregulativen Lernens –, um das Potential der Methode *Hörtagebuch* für eine erfolgreiche musikalische Interessegenese weiter zu nutzen.

In der Untersuchung konnten signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede in den Ausprägungen des produktiven Interesseverhaltens gemessen werden, wie sie bislang noch nicht oder bereits sehr weit zurückliegend (GROWTHER und DERKIN 1982) berichtet wurden: Mädchen in Jahrgangsstufe 8 spielen/lernen signifikant häufiger klassische Instrumente (Klavier, Geige, Querflöte, Trompete, Orgel) als die Jungen ( $p = 0,037$ ;  $Cramers V = 0,357$ ); außerdem singen sie in ihrer Freizeit häufiger *zur Musik, a cappella* oder *gleichzeitig mit einem Instrument* (jeweils:  $p < 0,01$ ;  $d_{Cohen} > 0,8$ ) und bewerten diese Aktivitäten auch positiver (Jahrgangsstufe 5:  $p = 0,054$ ;  $d_{Cohen} = 0,652$ ; Jahrgangsstufe 8:  $p = 0,004$ ;  $d_{Cohen} = 0,991$ ). Zugunsten der Jungen ergeben sich Trends zu einem größeren Interesse am Spielen/Lernen von ‚populären‘ Band-Instrumenten in Jahrgangsstufe 8 (Schlagzeug, Gitarre) ( $p = 0,074$ ;  $Cramers V = 0,247$ ) sowie eine signifikant häufigere Beschäftigung mit digitalen Tönen und Klängen in beiden Jahrgangsstufen (jeweils:  $p < 0,05$ ;  $d_{Cohen} > 0,4$ ).

Im Bereich des rezeptiven Interesseverhaltens kristallisieren sich in beiden Jahrgangsstufen die Kategorien *Rock/Pop* und *Rap/Hip Hop* als Hörinteressen heraus. Sie sind gekennzeichnet durch eine hohe Persistenz ( $M \approx 2$ , entspricht „oft“ gehört) und ihre Beschäftigung geht einher mit einer positiven Gefühlsbilanz.

### **3.2 Diskussion des Einflusspotentials der Methode *Hörtagebuch* auf die Konstrukte toleranz- und präferenzbasierter Offenohrigkeit**

Die relative Konstanz des *OOI* über den Versuchszeitraum wirft die Frage auf, warum der Index in den Testgruppen und insbesondere in der Subgruppe der weiblichen Versuchspersonen nicht (stärker) von der Intervention profitieren konnte und welches Steigerungspotential für das Konstrukt unter welchen Bedingungen erwartbar ist?

Für die Erörterung dieser Frage ist zunächst hervorzuheben, dass der Index auf der Messung verhaltensbasierender Toleranzausprägungen beruht – konzeptionalisiert über die Toleranz-Komponenten von FORST (2003) und operationalisiert über die freiwilligen Hördauern zu Musikbeispielen in Abhängigkeit ihrer Präferenzurteile nach LOUVEN und RITTER (2012).

Es darf angenommen werden, dass verhaltensbasierende Toleranzausprägungen das Ergebnis langfristiger und komplexer Zusammen- und Wechselwirkungsprozesse verschiedener Einflussfaktoren darstellen. Im Bereich der Musikpräferenzen werden als



Einflussfaktoren *soziales Gruppenverhalten*, hier insbesondere geschlechtsspezifische Identitätsbildungsprozesse und Distinktionsverhalten (z. B. DOLLASE 1997; WILKE 2012; BUSCH et al. 2014), *musikalische Sozialisationseinflüsse*, hier der Besitz von kulturellem Kapital (grundlegend: BOURDIEU 1979; ferner: MÜLLER 2004; WILKE 2012; BERNHARD 2014) und *spezifische Persönlichkeitsmerkmale* wie z. B. Offenheit für Erfahrungen oder Extraversion (RAWLINGS und CIANCARELLI 1997; DELSING et al. 2008) diskutiert. Diese Faktoren bilden ein Set aus zumeist langfristig wirkenden und relativ veränderungsresistenten Einflüssen, die auch die Ausprägung toleranzbasierter Offenohrigkeit stark (vor)determinieren dürften.

Vor diesem Hintergrund wird vermutet, dass die musikpädagogische Intervention *Hörtagbuch* in dieser Untersuchung zu kurz und zu schwach gewirkt hat, um Veränderungen dieses Konstruktes (stärker) nachzuweisen. Dabei muss in der Retroperspektive auch reflektiert werden, dass auf Kinder und Jugendliche neben den Einflüssen des schulischen Musikunterrichts auch die omnipräsenten Einflüsse von sozialen Gruppen, Medien und Familie einwirken, die – wie im Fall der Massenmedien und der Musikindustrie – zusätzlich mit Instrumenten der Werbung und Imagebildung arbeiten. Daher stellt sich grundsätzlich die Frage, inwieweit schulischer Musikunterricht quantitativ und zum Teil auch qualitativ überhaupt prägend auf affektive Konstrukte wie eine toleranz- oder präferenzbasierte Offenohrigkeit einwirken kann?

Kumulierte Effekte der Intervention *Hörtagbuch*, die sich erst nach einem mehrjährigen Einsatz im Musikunterricht als signifikant erweisen, sind denkbar – es dürfte sich aber um eher moderate (jährliche) Veränderungen handeln. Dafür spricht, dass der Referenzbereich des durchschnittlichen *OOI* bei LOUVEN (2014) einen verhältnismäßig schmal ausgeprägten Korridor aufweist, in dem toleranzbasierte Offenohrigkeit über verschiedene Altersgruppen hinweg schwankt. Der durchschnittliche altersbezogene *OOI* bewegt sich demnach zwischen Werten von  $OOI = 0,6$  und  $OOI = 0,8$  (13 beobachtete Altersgruppen von 6 bis 29+ Jahren) bei einem durchschnittlichen *OOI* für den Gesamtdatensatz von  $OOI = 0,72$  (ebd.: 54 f.).

Deshalb muss speziell für Jahrgangsstufe 8 bei der Erörterung des Studienergebnisses darauf hingewiesen werden, dass der durchschnittliche *OOI* mit Werten von  $M > 0,8$  in den Test- und Kontrollgruppen (in der Mädchengruppe der Testklasse lag dieser sogar bei  $M = 0,89$ ) bereits zum Zeitpunkt der ersten Messung auf einem sehr hohen Niveau und teilweise deutlich über den Rand des von LOUVEN nachgewiesenen durchschnittlichen *OOI*-Korridors lag. Schüler dieser Jahrgangsstufe hörten bereits zum Beginn der Untersuchung Musik, die sie negativ oder neutral bewerteten, zu mehr als 80 % der Zeit freiwillig, die sie im Durchschnitt alle Musikbeispiele – unabhängig vom Präferenzurteil – hörten. Damit war ein Spielraum an Toleranzerweiterung nur noch sehr begrenzt vorhanden. In LOUVENS Untersuchung (2014) erreichte von den 13 getesteten Altersgruppen nur eine Gruppe einen Mittelwert von  $M > 0,80$ , die Altersgruppe der 22-Jährigen; alle

anderen Gruppen (von 6 bis 20 sowie 24 bis 29+ Jahren) wiesen niedrigere Werte auf (vgl. ebd.: 55).

In Jahrgangsstufe 5 lag der durchschnittliche *OOI* in den Test- und Kontrollgruppen der vorliegenden Untersuchung bei Werten von  $OOI = 0,63$  und  $OOI = 0,70$ . Ein Steigerungspotential toleranzbasierter Offenohrigkeit ist unter Berücksichtigung dieser Ausgangswerte durchaus noch vorhanden, da sich die Werte im unteren bis mittleren Bereich des von LOUVEN (2014) nachgewiesenen Korridors bewegen. Kumulierende Effekte durch regelmäßiges Werkhören über mehrere Schuljahre, idealerweise in der Grundschule beginnend, könnten bewirken, dass ein höheres toleranzbasiertes Offenohrigkeitsniveau schneller erreicht wird.

Der zweite Befund hinsichtlich der signifikant abnehmenden Präferenzurteile in den Testgruppen, sowohl in der Gesamtskala als auch in einzelnen Stil kategorien, passt bei genauerer Betrachtung in das Bild zweier bisheriger Studienergebnisse und ihrer Erklärungsmuster: SCHURIG und BUSCH (2014) konstatieren am Ende ihrer vierjährigen Längsschnittstudie zum Einfluss des Programms JeKi auf die Entwicklung musikalischer Präferenzurteile signifikante Abweichungen nur für die Gruppe der Schüler, die privaten Instrumentalunterricht erhielten. Diese beurteilten zum Ende des ersten und des vierten Grundschuljahres unkonventionelle Musikbeispiele tendenziell positiver als Schüler ohne privaten Instrumentalunterricht und wurden signifikant häufiger der Gruppe der *offenen Hörer* zugeordnet; vergleichbare Effekte durch das evaluierte Programm JeKi („Jedem Kind ein Instrument“) konnten die Autoren hingegen nicht nachweisen (vgl. ebd.: 84, 90).

Das korrespondiert mit den Ergebnissen in LOUVEN (2011), der, ebenfalls im Rahmen einer vierjährigen Längsschnittstudie mit Grundschulern, signifikant positive Effekte auf die Gesamtskala der Musikbeispiele sowie für einzelne unkonventionelle Stil kategorien wie insbesondere *Klassik*, aber auch *Avantgarde* und *Ethno* für jene Schüler nachweist, die am Streicher-Klassenmusizieren einschließlich einer instrumentalen Anleitung im Kleingruppenunterricht teilnahmen. LOUVEN vermutet, dass die Effekte im Bereich *Klassik* auf eine besondere Identifikation mit dem Instrument zurückzuführen sind, von der auch, allerdings in einem geringeren Umfang, andere Stil kategorien in ihren Präferenzurteilen profitieren (vgl. ebd.: 54). Bereits HARGREAVES, MESSERSCHMIDT und RUBERT (1980) hatten vermutet, dass der Grad der musikalischen Ausbildung die Präferenzurteile dergestalt verändern kann, dass Probanden stärker die kognitiven und weniger stark die affektiven Aspekte der Musik gewichten und in das Präferenzurteil einfließen lassen.

Angesichts dieser Erkenntnisse lassen sich als Bedingung gegen das altersabhängige Nachlassen der präferenzbasierten Offenohrigkeit bislang zwei Faktoren relativ sicher identifizieren: a) das Erlernen eines Musikinstrumentes mit Instrumentalanleitung im privaten Einzel- oder Kleingruppenunterricht und b) eine längere Einwirkdauer von mehreren (Unterrichts-/Schul-)Jahren.

Der in dieser Arbeit evaluierte Hörtagebuchunterricht beinhaltet ein rezeptiv orientiertes Vorgehen (Werkhören), das – im Gegensatz zu den beiden diskutierten Studien – vollständig in den schulischen Musikunterricht integriert war. Die Studienergebnisse indizieren, dass dieses rezeptive Vorgehen keinen signifikant positiven Einfluss auf das Konstrukt *Hörpräferenzen* ausübt. Durchaus wahrscheinlich wären positive Effekte auf die Präferenzurteile, wenn eine vertiefende musikunterrichtliche Auseinandersetzung mit den musikalischen Gegenständen stattfinden würde, wie z. B. die Untersuchung in SCHELLBERG (2006) zeigt, bei der die Präferenzurteile von Grundschulern für Opernarien von einer intensiven mehrwöchigen Beschäftigung profitieren konnten. Eine solche vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung ist in der Methode Hörtagebuch nicht angelegt. Mit Blick auf die Beeinflussung von musikalischen Präferenzurteilen wäre eine dahin gehende Intention vor dem Hintergrund einer musikkulturell-normativen Setzung ohnehin problematisch. Hinsichtlich der Genese individueller musikalischer Interessen könnte sich eine an das Hörtagebuch thematisch anschließende Unterrichtsreihe dagegen förderlich auswirken (vgl. Kapitel 3.4).

### **3.3 Einbettung des Studienergebnisses in die aktuelle Offenohrigkeitsdiskussion**

Teil A dieser Arbeit legte dar, wie bereits vor HARGREAVES` beiläufiger Erwähnung des Begriffes „offenohrig“ (*open-eared*) (HARGREAVES 1982: 51) im angelsächsischen Sprachraum eine umfangreiche empirische Forschung über die altersabhängige Ausprägung von Musikpräferenzen und ihrer spezifischen demografischen, sozialen und musikimmanenten Einflussfaktoren begonnen hatte. Mit Verzögerung von einigen Jahren löste die HARGREAVES`sche Begriffsbildung dann insbesondere im deutschsprachigen Raum weitere empirische, zum Teil auch musikpädagogisch anwendungsbezogene Untersuchungen aus (u. a. GEMBRIS und SCHELLBERG 2003, 2007; KOPIEZ und LEHMANN 2008; LOUVEN 2011, SCHURIG und BUSCH 2014). Spätestens die Veröffentlichungen von Heiner GEMBRIS und Gabriele SCHELLBERG (2003, 2007) entfachten eine theoretisch kritische wie methodisch vielseitige Offenohrigkeitsforschung, die hinsichtlich ihrer „Kreativität und Leistungsfähigkeit“ (GEMBRIS 2014: 16) im internationalen Vergleich heute eine avancierte Stellung aufweist (vgl. ebd.). So werden unter dem Begriff inzwischen verschiedene Theorien und Erklärungsansätze diskutiert, die Offenohrigkeit als Konstrukte eines konzeptionell *präferenz-, toleranz- oder auch offenheitsbasierten* Verhaltens beschreiben und sie über sozialtheoretische und persönlichkeitspsychologische Ansätze erklären.

Im Bereich der grundlegenden und praxisrelevanten Offenohrigkeitsforschung haben sich dabei insbesondere die Konstrukte einer toleranz- und präferenzbasierten Offenohrigkeit als sich paradigmatisch gegenüberstehende Forschungsgegenstände herauskristallisiert (vgl. insbesondere LOUVEN 2011 versus LOUVEN 2012, 2014). Dabei gilt das

Konstrukt einer präferenzbasierten Offenohrigkeit sowohl hinsichtlich seiner Verlaufsentwicklung im Kindes- und Jugendalter als auch hinsichtlich seiner Entwicklung unter dem Einfluss musikpädagogischer Interventionen als empirisch gut erforscht (vgl. u. a. LEBLANC 1991; LEBLANC et al. 1996; GEMBRIS und SCHELLBERG 2003, 2007; HARGREAVES et al. 2006; LOUVEN 2011; SCHURIG und BUSCH 2014). Gleichzeitig wurde das Konzept immer stärker aufgrund seiner semantisch-operationalen Inkompatibilität (LOUVEN 2014), seiner problematischen normativen Konnotation (SAKAI 2014) bzw. seiner Privilegierung der Kunstmusik (WILKE 2012) kritisiert und teilweise als Untersuchungsgegenstand abgelehnt, da es von anderen bedeutsamen Fragestellungen und Teilaspekten der Musikpräferenzforschung ablenke (vgl. SAKAI 2014: 17).

Diese nachvollziehbare Kritik darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die bisherige präferenzbasierte Offenohrigkeitsforschung wertvolle empirische Erkenntnisse – insbesondere für die musikpsychologische Grundlagenforschung – hervorgebracht hat, deren Validität für die Ausprägung altersbedingter Musikpräferenzen, allerdings nicht für das Konstrukt „Offenohrigkeit“, als unbestritten gilt (vgl. LOUVEN 2014).

Als Konsequenz aus der semantisch-operationalen Inkompatibilität des Begriffes Offenohrigkeit hatten LOUVEN und RITTER (2012) mit der Entwicklung einer neuen, toleranzbasierten Konzeption einen Ansatz vorgestellt, der sich an konkreten Toleranzkomponenten wie *Ablehnung* und *Akzeptanz* orientiert (vgl. FORST 2003) und aus musikpädagogischer Perspektive keine normativen Setzungen hinsichtlich einer anzustrebenden Weite von oder Fokussierung auf spezifische Musikpräferenzen beinhaltet.

Im Rahmen einer Querschnittsstudie zur Ausprägung toleranzbasierter Offenohrigkeit über verschiedene Altersgruppen hat LOUVEN (2014) das Konstrukt erstmalig empirisch untersucht und einen im Altersverlauf unabhängigen aber geschlechtsspezifisch differierenden und zugunsten der weiblichen Versuchspersonen ausgeprägten *OOI* nachgewiesen. Längsschnittliche und musikpädagogisch anwendungsbezogene Untersuchungen zu diesem Konstrukt existierten bislang jedoch nicht.

Mit der vorliegenden Arbeit konnte hierzu eine erste Forschungslücke geschlossen werden. Das Studienergebnis liefert einen statistisch signifikanten Beleg für einen negativen Zusammenhang der beiden Konstrukte einer toleranz- und präferenzbasierten Offenohrigkeit. Außerdem kann erstmalig berichtet werden, dass sich unter dem Einfluss der musikpädagogischen Intervention *Hörtagebuch* die bereits bei LOUVEN (2014) nachgewiesene und auch in dieser Untersuchung weitgehend bestätigte Diskrepanz in der geschlechtsspezifischen Ausprägung des *OOI* zugunsten der weiblichen Versuchspersonen über den Einflusszeitraum eines Schuljahres verringert. Damit indiziert das Studienergebnis ein moderates Steigerungspotential toleranzbasierter Offenohrigkeit bei den Jungen – unabhängig von den aktuellen Musikpräferenzen und ohne das mit der evaluierten Methode *Hörtagebuch* oder dem Konzept des *OOI* eine musikkulturell-normative Setzung verbunden ist.

In der Diskussion um ein musikpädagogisch förderungswürdiges Konzept von Offenohrigkeit stärkt das Studienergebnis den toleranzbasierten Ansatz und erweist sich als sehr gut mit den diesbezüglichen Vorgaben der Bildungs- und Lehrpläne für das Unterrichtsfach Musik vereinbar, in denen hervorgehoben wird, Schüler zu „einer Haltung der Offenheit“ zu befähigen, „um sich auch auf ungewohnte musikalische Erfahrungen einzulassen [...]“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG SCHLESWIG-HOLSTEIN 2015: 12). Diese musikpädagogische Explikation dürfte wiederum die Legitimität der musikpsychologischen Grundlagenforschung im Bereich toleranzbasierter Offenohrigkeit unterstützen.

An das Studienergebnis knüpfen sich eine Reihe weiterführender Forschungsfragen an. So sollte zukünftig differenzierter untersucht werden, warum die Methode *Hörtagebuch* die toleranzbasierte Offenohrigkeit der Jungen günstig beeinflussen kann und welche Merkmale bzw. musikalischen Inhalte der Methode zu einer Toleranz steigernden Wirkung der Jungen wie auch der Mädchen beitragen können. Hierbei sollten in quantitativ-qualitativen Untersuchungssettings die verschiedenen Aufgabentypen des Höragebuches sowie eine differierende Ausgestaltung hinsichtlich der stilistischen Auswahl und Breite der Musikbeispiele untersucht werden. Ferner sollten auch die Wirkungspotentiale der Methode Höragebuch hinsichtlich weiterer demografischer Faktoren wie z. B. dem *Migrationshintergrund* und dem *sozioökonomischen Status* erforscht werden. In diesem Zusammenhang sei noch einmal darauf verwiesen, dass die Stichprobe dieser Untersuchung als sehr heterogen bezogen auf die schulischen Leistungspotentiale der Schüler, aber als sehr homogen, was ihre ethnisch-kulturelle Zusammensetzung anbelangt, beschrieben werden kann. Andere Stichproben dürften sich allein schon aufgrund einer abweichenden Region durch einen breiter gefächerten soziokulturellen Hintergrund der Schüler abheben.

Die theoretischen Merkmale des Konstruktes einer toleranzbasierten Offenohrigkeit legen ferner die Vermutung nahe, dass das Konstrukt auch weniger stark oder überhaupt nicht von der sozialen Herkunft der Versuchsperson abhängig sein könnte, während für die Ausprägung spezifischer Musikpräferenzen, z. B. für unkonventionelle(re) Stil Kategorien, die soziale Herkunft bzw. Sozialisation in Verbindung mit dem Grad der Musikausbildung durchaus – wie einige Studienergebnisse zeigen – prädiktive Faktoren darstellen. Ließe sich die Vermutung der Unabhängigkeit des toleranzbasierten Ansatzes vom sozialen Hintergrund empirisch bestätigen, wäre das vor allem auch ein gesellschaftspolitisches Argument für die Anerkennung und Förderwürdigkeit toleranzbasierter Offenohrigkeit in der schulischen Musikausbildung.

Des Weiteren stellen sich Fragen hinsichtlich des optimalen Einführungszeitpunktes der Methode *Hörtagebuch*. Dieser wird – im Gegensatz zu den evaluierten Jahrgangsstufen dieser Studie (Jahrgangsstufen 5 und 8) – in einem früheren Zeitpunkt, konkret in der Zeit der Grundschule vermutet, da hier das toleranzbasierte Offenohrigkeitsniveau gegebenenfalls noch geringer ausgeprägt ist (bei gleichzeitig maximal ausgeprägter präfe-

renzbasierter Offenohrigkeit). Es kommt hinzu, dass der Einsatz des Hörstagebuch-Rituals von Schülern jüngeren Alters als Unterrichtsmethode allgemein positiver angenommen wird. In diesem Kontext empfehlen sich – analog zu den Studien von LOUVEN (2011) und SCHURIG und BUSCH (2014) – längsschnittliche Untersuchungen an Grundschulen, die einen früheren Startzeitpunkt und einen mehrjährigen Verlauf der musikpädagogischen Intervention gewährleisten.

Ferner wird in Zukunft – auch unabhängig von der Methode *Hörstagebuch* oder anderen musikpädagogischen Interventionen – noch differenzierter zu analysieren sein, inwieweit sich spezifische situationsübergreifende Verhaltensdispositionen und Persönlichkeitsmerkmale auf die Ausprägung verschiedener Offenohrigkeitskonstrukte bzw. ihrer Kernvariablen oder Teilaspekte auswirken und inwieweit sich daraus gegebenenfalls weitere musikpädagogische Implikationen hinsichtlich eines auf die Persönlichkeitsmerkmale des Schülers zugeschnittenen und stärker binnendifferenzierter angelegten Musikunterrichts ableiten lassen. Dabei sollten in Anlehnung an die Überlegungen von Winfried SAKAI (2014) zukünftig auch stärker individuelle statt kollektive Musikpräferenz- und Offenohrigkeitsverläufe in der Entwicklung und Evaluation didaktisch-methodischer Unterrichtskonzepte Berücksichtigung finden.

### **3.4 Schlussanmerkungen zu einer themen- und lerngruppenspezifischen Weiterentwicklung der Methode *Hörstagebuch* als Bedingung für eine erfolgreiche individuelle Interessegenese**

Die nachgewiesenen Effekte der Methode *Hörstagebuch* auf das musikalische Interesseverhalten, die sich in höheren Werten der Weiterbeschäftigung mit Musikbeispielen aus dem Unterricht widerspiegeln, implizieren die Frage, wie diese Effekte für eine erfolgreiche individuelle Interessegenese genutzt werden könnten? Da sich die beobachteten Aktivitäten (noch) nicht in dauerhaften Hör- und Musizierinteressen niederschlugen, muss davon ausgegangen werden, dass die Weiterbeschäftigungen zunächst noch einen eher erkundenden, explorativen bzw. neugierig nachbereitenden Charakter aufweisen.

Ein entscheidendes Kriterium für den Übergang von explorativem in dauerhaftes Interesseverhalten ist der Grad der *Persistenz* von Interessehandlungen. PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE (1986) beschreiben in ihrem Modell zur Wirkungsweise von Interesse verschiedene Persistenz fördernde Faktoren: Auf kognitiver Ebene kann eine solch fördernde Wirkung durch Kompetenzzuwachs erreicht werden, d. h. „eine Verbesserung in den Wissensbeständen in Bezug auf den Gegenstand bzw. die Umgangsweise mit ihm“ (ebd.: 170); außerdem darf die kognitive Diskrepanz in der Abbildung des Interessensgegenstandes nicht zu groß sein, sie muss auflösbar erscheinen (vgl. ebd.). Auf emotionaler Ebene wirken sich sämtliche Zustände des „Gefallens am Gegenstand“ (ebd.),

der „Spannung“ (ebd.) und des „versunkenen Agierens (flow) während der Beschäftigung“ (ebd.) begünstigend aus; wesentlich dazu beitragen kann auch die „Freude über das Gelingen einer Tätigkeit“ (ebd.), die sich positiv auf das Kompetenzgefühl auswirkt. Schließlich beschreiben die Autoren das selbstregulative Steuern von „positiven und emotionalen Zuständen, von Diskrepanz und Kompetenzzuwachs“ (ebd.) sowie die „Setzung längerfristiger Ziele“ (ebd.) als Persistenz fördernd.

Die Bedingungen für persistente Interessehandlungen entsprechen dem aktuellen Stand der empirischen pädagogischen Interesseforschung. SCHIEFELE (2014) verweist auf vier evaluierte und wirksame Ansätze: die Förderung (1) der Kompetenzwahrnehmung, (2) der Selbstbestimmung, (3) der sozialen Einbindung sowie (4) der persönlichen Bedeutung des Lerngegenstandes (vgl. ebd.: 254).

Die vorgestellten Ansätze zur Interesseförderung ließen sich gut in Formen des selbstregulierten Lernens integrieren. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden selbstbestimmt die Lerninhalte auswählen, die Art und Dauer der Auseinandersetzung festlegen und die Steuerung und den Fortgang des Lernprozesses selbst übernehmen (vgl. SCHIEFELE und PEKRUN 1996: 258). Als methodisch vielversprechende Anschlusskonzepte kämen z. B. das Projektlernen, Freiarbeit, das Lernen in Stationen, das Lernen mit einem Wochenplan oder das Konzept der Lerntheke in Betracht. Die Realisierung solcher Lernarrangements ist allerdings auch stark abhängig von den schulpädagogischen und curricularen Schwerpunktsetzungen.

Die Studienergebnisse – hier insbesondere die Ergebnisse zu den Einflüssen des Hörtagbuchunterrichts auf weitere Lernkonstrukte (Teil C, Kapitel 2.5) – zeigen konkrete Optimierungspotentiale an, die bereits bei der Gestaltung des Hörtagbuches berücksichtigt werden sollten, um eine erfolgreiche Interessegenese zu unterstützen. Dabei könnte sich eine gezielte(re) themen- und lerngruppenspezifische Anpassung der Hörtagbücher als vorteilhaft erweisen.

Die Methode *Hörtagbuch* wird in der jüngeren Altersgruppe positiver angenommen (Konstrukt *Emotion*) und bewirkt auch signifikante Effekte im Bereich einer förderlichen Struktur des Lernens und der Ausbildung auditiv-analytischer Fähigkeiten. Es wird vermutet, dass diese Effekte teilweise auf die Konzeption als ritualisierter Unterrichtseinstieg zurückzuführen sind, wovon insbesondere jüngere Schüler profitieren (vgl. WILKENING 2014). Als idealer Einstiegszeitpunkt für eine Arbeit mit dem Hörtagbuch wird die erste oder zweite Klasse der Grundschule empfohlen. In diesem Alter können Rituale und Hörregeln gut eingeübt werden. Die präferenzbasierte Offenohrigkeit ist noch vollständig ausgeprägt. Das Hörtagbuch sollte daher gerade in Hinblick auf diese Altersgruppe Musikbeispiele enthalten, die stilistisch ein sehr breites Spektrum abdecken. In Anlehnung an GEMBRIS` und SCHELLBERGS „Theorie des offenen Fensters“ bietet ein solches Vorgehen eine gute Chance, im späteren jugendlichen Alter, in denen sich die musikalischen Präferenzen wieder etwas weiten (vgl. LEBLANCS Phasenmodell 1991;

1996), an musikalische Vorerfahrungen aus früheren Jahren anzuknüpfen (vgl. SCHELLBERG und GEMBRIS 2004; GEMBRIS und SCHELLBERG 2007).

In den weiterführenden Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I sollte sich die Methode *Hörtagebuch* progressiv an die Erfahrungswelten der Schüler und ihre kognitiv weiterentwickelten Fähigkeiten anpassen. Eine gute Möglichkeit besteht darin, die Schüler, zumindest punktuell, bei der Auswahl der Musikbeispiele mit einzubeziehen und dabei die stilistisch unterschiedlichen musikalischen Interessen der Schüler zu berücksichtigen. Die Musikbeispiele könnten phasenweise auch stärker in thematische Unterrichtsreihen integriert werden, um Anknüpfungspunkte für eine anschließende vertiefende Auseinandersetzung mit spezifischen musikalischen Oberthemen zu schaffen. Schließlich sollte die Zeit der Sekundarstufe I dazu genutzt werden, die Schüler zu befähigen, Hörtagebucheinträge freier, selbstständiger, kreativer und assoziativer zu verfassen, um auch den subjektorientierten und Interesse weckenden Zugang zum musikalischen Gegenstand zu ermöglichen.

In der Sekundarstufe II kann regelmäßiges Werkhören in Form des Hörtagebuches noch höher spezialisiert eingesetzt werden. Die Schüler könnten Einblicke in vielfältige Substilistiken erhalten und eine immer differenziertere Stilsensibilität ausprägen. Aufgrund der ausgereiften kognitiven Fähigkeiten der Schüler in diesem Lebensalter und eines breiteren musikalischen Vorwissens sollte die Ausbildung auditiv-analytischer Fähigkeiten von einem mit hoher musikalischer Repertoirekunde zusammengestellten Hörtagebuch noch einmal stark profitieren.

Abschließend kann daher festgehalten werden: Die vorliegenden empirischen Ergebnisse dieser Arbeit in Verbindung mit den aufgezeigten themen- und lerngruppenspezifischen Weiterentwicklungspotentialen indizieren, dass die Methode *Hörtagebuch* über die gesamte Spanne der musikunterrichtlichen Lernzeit einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung eines offenen und toleranten sowie stilsensiblen Rezeptions- und Interesseverhaltens der Schüler leisten kann.



## Literaturverzeichnis

- ALTENMÜLLER, E. & KOPIEZ, R. (2005). Schauer und Tränen: zur Neurobiologie der durch Musik ausgelösten Emotionen. In C. BULLERJAHN & GEMBRIS, H. & LEHMANN, A. C. (Hrsg.), Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag, 159 – 180, Hannover.
- AUHAGEN, W. & BULLERJAHN, C. & VON GEORGI, R. (2014). Vorwort der Herausgeber. In W. AUHAGEN & C. BULLERJAHN, C. & R. VON GEORGI (Hrsg.), *Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus*, 9-11, Göttingen.
- BAACKE, D. (2002): *Jugendkulturen und Musik*. In H. BRUHN (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. 4. Aufl., S. 228-237, Reinbek bei Hamburg.
- BAUMANN, V. M. (1960). Teen-age music preferences. *Journal of Research in Music Education*, 8, 75-84.
- BERNHARD, T. (2014): *Offenohrigkeit als soziales Phänomen. Kulturelles Kapital und der Sinn für Distinktion*, In W. AUHAGEN & C. BULLERJAHN & R. VON GEORGI (Hrsg.), *Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus*, S. 87-99, Göttingen.
- BERNHARD, T. & AUHAGEN, W. (2015). Freizeitaktivitäten von Jugendlichen im digitalen Zeitalter, In A. BENSE & M. GIESEKING & B. MÜßGENS (Hrsg.), *Musik im Spektrum technologischer Entwicklungen und Neuer Medien: Festschrift für Bernd Enders*, S. 434-452, Osnabrück.
- BEHNE, K. E. (1986). *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*, Regensburg.
- BEHNE, K. E. (1999). *Musikgeschmack in den 90er Jahren*. In C. BULLERJAHN & H. J. ERWE & R. WEBER (Hrsg.), *Kinder – Kultur, Ästhetische Erfahrungen, Ästhetische Bedürfnisse*, 83-106, Opladen.
- BEHNE, K. E. (2001). *Musik-Erleben: Abnutzung durch Überangebot? Eine Analyse empirischer Studien zum Musikhören Jugendlicher*, *Media Perspektiven*, 3, 142-148.
- BERLYNE, D. E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*, New York.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris.
- BOURDIEU, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main.
- BOURDIEU, P. (1992). *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital*. In P. BORDIEU (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, 49-80, Hamburg.
- BOURDIEU, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*, Frankfurt am Main.
- BOURDIEU, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*, Hamburg.

- BRÜNGER, P. (1984). Geschmack für Belcanto- und Pop-Stimmen: Eine repräsentative Untersuchung unter Jugendlichen in einer norddeutschen Großstadt, Hannover.
- CHRISTENSON, P. G. & ROBERTS, D. F. (1998). It`s not only rock & roll. Popular music in the lives of adolescents. New York.
- COHEN, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Auflage). Hillsdale.
- COHRDES, C. & LEHMANN, M. & KOPIEZ, R. (2012). Typikalität, Musiker-Image und die Musikbewertung durch Jugendliche. In *Musicae scientiae*, Bd. 16 (1), 81-101, Los Angeles.
- COHRDES, C. & PLATZ, F. & KOPIEZ, R. (2014). Der Körper als Mediator: Möglichkeiten einer unvermittelten Beschreibung von Musik(-präferenzen) im Grundschulalter. In W. AUHAGEN & C. BULLERJAHN, C. & R. VON GEORGI (Hrsg.), *Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus*, 169-197, Göttingen.
- COSTA, P. T. & MCCRAE, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five Factor Inventory. Professional manual, Psychological Assessment Resources, Odessa.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. & SCHIEFELE, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 207-221.
- DELSING, M. J. M. H. & BOGT, T. F. M. T. & ENGELS, R. C. M. E. & MEEUS, W. H. J. (2008). Adolescents` music preferences and personality characteristics. *European Journal of Personality*, 22, 109-130.
- DOLLASE, R. (1997). Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher. In D. BAA-CKE (Hrsg.), *Handbuch Jugend und Musik*, 341-368, Opladen.
- ELLIS, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*, New York.
- FEUCHT, W. (2011). *Didaktische Dimensionen musikalischer Kompetenz. Was sind die Lehr- und Lern-Ziele des Musikunterrichts?*, Aachen.
- FINNÄS, L. (1989). How can musical preferences be modified? A research review, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 102, 1-58.
- FORST, R. (2003). *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffes*, Frankfurt am Main.
- FREHE, M. (2013). *Der Einfluss musikalischer Früherziehung auf die musikalische Aktivität im Vorschulalter*, Hildesheim.
- FUNKE, J. (2013). Denken. In WIRTZ, M. A. (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychology*, 16. Aufl., 360-362, Bern.

- GABRIELSON, A. (2001). Emotions In Strong Experiences With Music. In: P. Juslin & J. Sloboda (Hrsg.), *Music And Emotion: Theory And Research*, Oxford, S. 431-452.
- GARDNER, H. (1973). Children's sensivity to musical styles. *Merrill-Palmer Quaterly*, 19, 67-77.
- GEMBRIS, H. & SCHELLBERG, G. (2003). Musical Preferences of Elementary School Children, Paper presented at the 5th ESCOM Conference, Hannover. In R. KOPIEZ & M. LEHMANN & I. WOLThER & C. WOLF (Eds.), *Abstracts of the 5th Tiennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)* (p. 324), Hannover.
- GEMBRIS, H. (2005). Musikalische Präferenzen. In T. H. STOFFER & R. OERTER (Hrsg.), *Spezielle Musikpsychologie (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie VII: Musikpsychologie, Bd. 2, S. 279-342*, Göttingen.
- GEMBRIS, H. & SCHELLBERG, G. (2007). Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. In W. AUHAGEN & C. BULLERJAHN & H. HÖGE (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter (Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie)*, Bd. 19, 71-92, Göttingen.
- GEMBRIS, H. (2014). Themenschwerpunkt: Offenohrigkeit – Einleitung. In W. AUHAGEN & C. BULLERJAHN, C. & R. VON GEORGI (Hrsg.), *Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus*, 13-16, Göttingen.
- GEMBRIS, H. & HEYE, A. & JESKE, L. (2014). Replikationsstudien bestätigen das Phänomen der Offenohrigkeit im frühen Grundschulalter. In W. AUHAGEN & C. BULLERJAHN, C. & R. VON GEORGI (Hrsg.), *Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus*, 100-132, Göttingen.
- GEMBRIS, H. (2017). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*, Augsburg.
- GERINGER, J. M. (1982). Verbal and operant music listening preferences in relationship to age and musical training. *Psychology of Music [Special Issue]*, 47-50.
- GREER, R. D. & DOROW, L. G. & RANDALL, A. (1974). Music listening preferences of elementary school children. *Journal of Research in Music Education*, 22, 284-291.
- GROWTHER, R. D. & DURKIN, K. (1982). Sex- and age-related differences in the musical behaviour, interests and attitudes towards music of 232 secondary school students. *Educational studies*, 8, 131-139.
- HARDEN, L. (2015). Rezeptionsforschung. In R. DIAZ-BONE & C. WEISCHER (Hrsg.), *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*, Wiesbaden, 352.
- HARGREAVES, D. J. & MESSERSCHMIDT, P. & RUBERT, C. (1980). Musical preference and evaluation. *Psychology of Music*, 13-18.
- HARGREAVES, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music [Special issue]. *Psychology of Music*, 51-54.
- HARGREAVES, D. J. (1984). The effects of repetition on liking for music. *Journal of Research in Music Education*, 32, 35-47.

- HARGREAVES, D. J. & COMBER, C. F. J. & COLLEY, A. M. (1995). Effects of age, gender, and training on the musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 43, 242-250.
- HARGREAVES, D. J. & NORTH, A. C. & TARRANT, M. (2006). Musical preferences and taste in childhood and adolescence. In G. E. MCPHERSON (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*, 135-154, New York.
- HÄCKER, H. (2013). Sensation-seeking. In WIRTZ, M. A. (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychology*, 16. Aufl., 1413, Bern.
- HECKHAUSEN, H. (1989) *Motivation und Handeln: mit 52 Tabellen*, 2., völlig überarb. und erg. Aufl., Berlin.
- HEMMING, J. & BUSCH, V. & AUHAGEN, W. (2011). Methoden der Systematischen Musikwissenschaft. In W. AUHAGEN & V. BUSCH & J. HEMMING (Hrsg.) *Systematische Musikwissenschaft: Ziele - Methoden – Geschichte*, Laaber, S. 31-47.
- HERGENHAN, S. (2015). Das Hörtagebuch im Musikunterricht. Ein ritualisierter Unterrichtseinstieg für Musikklassen der Unterstufe. *Raabits Musik*, Nr. 89, November 2015, Stuttgart, S. 1-16.
- HEYDUK, R. G. (1975). Rated preference for musical compositions as it relates to complexity and exposure frequency. *Perfection and Psychophysics*, 17, 84-91.
- JOHNSON, S. & ROLLAND, P. (2000). *Young Strings in Action: Paul Rolland's approach to string playing*, Vol. 1, Teacher's book, New York.
- KAVŠEK, M. (2012). Reifung. In K.-P. HORN & H. KEMNITZ & W. MAROTZKI & U. SANDFUCHS (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, Bd. 3, 83, Bad Heilbrunn.
- KOHLBERG, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*, Baden-Baden.
- KOPIEZ, R. & LEHMANN, M. (2008). The „open-earedness“ hypothesis and the development of age-related aesthetic reactions to music in elementary school children. *British Journal of Music Education*, 25 (2), 121-138.
- KRAPP, A. (1996). Die Bedeutung von Interesse und intrinsischer Motivation für den Erfolg und die Steuerung schulischen Lernens. In G. Schnaitmann (Hrsg.) *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung*. Donauwörth, S. 87-110.
- KRAPP, A. (1997). Interesse und Studium. In H. Gruber, A. Renkl (Hrsg.), *Wege zum Können*, Bern, S. 45-58.
- LANDESREGIERUNG SCHLESWIG-HOLSTEIN (2014). *Migrationsbericht der Landesregierung Schleswig-Holstein*, Kiel.
- LEBLANC, A. (1991). Effect of maturation/aging on music listening preference: A review of the literature. Paper presented at the Ninth National Symposium on Research in Music Behavior, Cannon Beach.

- LEBLANC, A. & SIMS, W. L. & SIIVOLA, C. & OBERT, M. (1996). Music Style Preferences of Different Age Listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44 (1), 49–59.
- LEBLANC, A. & CHANG JIN, Y. & SIMPSON, C. & STAMOU, L. & McCrary, J. (1998). Pictorial versus verbal rating scales in music preference measurement. *Journal of Research in Music Education*, 46 (3), 425-435.
- LEHMANN, A. C. (1994). *Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören. Eine einstellungstheoretische Untersuchung*, Frankfurt.
- LEHMANN, M. & KOPIEZ, R. (2009). *Der Musikgeschmack im Grundschulalter: Neue Daten zur Hypothese der Offenohrigkeit*, HMT Hannover.
- LEHMANN, M. & KOPIEZ, R. (2011). Der Musikgeschmack im Grundschulalter: Neue Daten zur Hypothese der Offenohrigkeit. In W. AUHAGEN & C. BULLERJAHN & H. HÖGE (Hrsg.), *Musikselektion zur Identitätsstiftung und Emotionsmodulation. (Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 21, 30-55)*, Göttingen.
- LEHMANN-WERMESER, A. & Busch, V. & SCHWIPPERT, K. & NONTE, S. (2014) (Hrsg.). *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule: jedem Kind ein Instrument (JeKi) - eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht*, Münster.
- LERSCH, P. (1970). *Aufbau der Person*, 11. Aufl., München.
- LINNEMANN, A. & THOMA, M. V. & NATER, U. M. (2014). Offenheit für Erfahrungen als Indikator für Offenohrigkeit im jungen Erwachsenenalter? Individuelle Unterschiede und Stabilität der Musikpräferenz. In W. AUHAGEN & C. BULLERJAHN, C. & R. VON GEORGI (Hrsg.), *Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus*, 45-58, Göttingen.
- LONTKE, S. (2006). *Entwicklung musikalischer Präferenzen unter besonderer Berücksichtigung des Grundschulalters*. Unveröffentlichte Examensarbeit, Universität Paderborn.
- LOUVEN, C. (2011). Mehrjähriges Klassenmusizieren und seine Auswirkungen auf die „Offenohrigkeit“ bei Grundschulkindern: Eine Langzeitstudie. *Diskussion Musikpädagogik*, 50, 48-59.
- LOUVEN, C. & RITTER, A. (2012). Hargreaves` „Offenohrigkeit“ – ein neues, softwarebasiertes Untersuchungsdesign. In: J. KNIGGE & A. NIESSEN (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen (Musikpädagogische Forschung)*, Bd. 33, 275-299, Essen.
- LOUVEN, C. (2014). Offenohrigkeit – Von der Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels bei der Erforschung von musikalischer Toleranz und Neugier. In W. AUHAGEN & C. BULLERJAHN, C. & R. VON GEORGI (Hrsg.), *Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus*, 45-58, Göttingen.

- MARQUES, J. M. & YZERBYT, V. Y. & LEYENS, J.-P. (1988). The black sheep effect: Judgmental extremity towards ingroup members as a function of ingroup identification, *European Journal of Social Psychology*, 18, 1-16.
- MARTINDALE, C. & MOORE, C. (1988). Priming, prototypicality, and preference. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14(4), 1988, 661-670.
- MEYER, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?*, Berlin.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG SCHLESWIG-HOLSTEIN (2015). *Fachanforderungen Musik. Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II*, Kiel.
- MÜLLER, R. (2000): Die feinen Unterschiede zwischen verbalen und klingenden Musikpräferenzen Jugendlicher. Eine computergestützte Befragung mit dem Fragebogen-Autorensystem-MultiMedia. In K.-E. BEHNE, & H. DE LA MOTTE-HABER & G. KLEINEN (Hrsg.), *Jahrbuch Musikpsychologie*, Bd. 15, *Die Musikerpersönlichkeit*, 87-98, Göttingen.
- MÜLLER, R. (2004). Musiksoziologische Grundfragen. In T. HARTOGH & H. H. WICKEL (Hrsg.), *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*, 71-82, Weinheim.
- NATTIEZ, J.-J. (1990). *Music and discourse: Toward a semiology of music*, Princeton.
- NONTE, S. (2013). Herausforderungen und Probleme bei der Entwicklung eines Instruments zur Selbsteinschätzung musikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4(2), 1-30.
- NORTH, A. C. & HARGREAVES, D. J. (1997). Liking for musical styles. *Musicae Scientiae*, (1), 107-126.
- PANKSEPP, J. (1995). The emotional sources of ‚Chills‘ induced by music. *Music Perception* 13 (1995), S. 171-207.
- PARSON, M. J. (1976). A suggestion concerning the development of aesthetic experience in children. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 34, 305-314.
- PARSON, M. J. & JOHNSTON, M. & DURHAM, R. (1978). Developmental stages in children's aesthetic responses. *Journal of Aesthetic Education*, 12, 83-104.
- PETERSON, R. A. (1992). Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics*, 21 (4), 243-258.
- PETERSON, R. A. & KERN, R. M. (1996). Changing highbrow taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review*, 61 (5), 900-907.
- PIAGET, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*, Stuttgart.
- PIAGET, J. (1983). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt am Main.
- PRENZEL, M. (1984). *Ein theoretisches Modell der Wirkungsweise von Interesse. Arbeiten zur empirischen Pädagogik und pädagogischen Psychologie / Institut für Psychologie und Erziehungswissenschaften*. München.

- PRENZEL, M. & KRAPP, A. & SCHIEFELE, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessetheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 163-173.
- PRENZEL, M. (1988). Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell, Opladen.
- PRIES, L. (2008). Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Frankfurt am Main.
- RAWLINGS, D. & CIANCARELLI, V. (1997). Music preference and the five-factor model of the NEO Personality Inventory. *Psychology of Music*, 25, 120-132.
- ROGERS, V. R. (1957). Children's Musical Preferences. *Elementary School Journal*, Vol. 57, 433-435.
- RUBINSTEIN, S. L. (1984). *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*, 10. Aufl., Berlin.
- SAKAI, W. (2011): Musikpräferenzen von Grundschulkindern in urbanem Kontext. Vergleichende Analysen quantitativer Daten am Merkmal Migrationshintergrund. In B. CLAUSEN (Hrsg.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*, 177-201, Essen.
- SAKAI, W. (2012). Musikrezeption, Migration und Maqam. Pluri-lokale Musikpräferenzen von Grundschulkindern mit türkischem Migrationshintergrund, Marburg.
- SAKAI, W. (2014). Das Normative der Offenohrigkeit. Ein semantischer Zwischenfall. In W. AUHAGEN & C. BULLERJAHN & R. VON GEORGI, (Hrsg.), *Offenohrigkeit: Ein Postulat im Fokus*, 17-44, Göttingen.
- SHELLBERG, G. & GEMBRIS, H. (2004). Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik. In H. J. KAISER (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien (Musikpädagogische Forschung)*, Bd. 24, 37-46, Essen.
- SHELLBERG, G. (2006). Zum Einfluss von Unterricht auf Musikpräferenzen von Grundschulkindern für Opernarien. In N. KNOLLE (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung*, 71-84, Essen.
- SCHIEFELE, H. (1986): Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 2, S. 153–162.
- SCHIEFELE, U. & KRAPP, A. & SCHREYER, I. (1993a). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, S. 120-148.
- SCHIEFELE, U. & KRAPP, A. & WILD, K.-P. & WINTELER, A. (1993b). Eine neue Version des „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). Untersuchungen zu Reliabilität und Validität. *Diagnostica*, 39, 335-351.
- SCHIEFELE, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen.
- SCHIEFELE, U. & PEKRUN, R. (1996). Psychologische Modelle des selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Lernens. In F. E. WEINERT (Hrsg.): *Psychologie des Lernens und der*

Instruktion (= Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 2), Göttingen, 249-278.

SCHIEFELE, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. WENTZEL & A. WIGFIELD (Eds.), *Handbook of motivation at school*, New York/London, 197-222.

SCHIEFELE, U. (2014). Förderung von Interessen. In G. W. LAUTH & M. GRÜNKE & J. C. BRUNSTEIN (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*, 2. Aufl., Göttingen, 251-261.

SCHURIG, M. & BUSCH, V. (2014). Entwicklung der Musikpräferenz von Grundschulkindern: individuelle, soziale und musikbezogene Einflüsse. In A. LEHMANN-WERMESER & V. BUSCH & K. SCHWIPPERT & S. NONTE (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule: jedem Kind ein Instrument (JeKi) - eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht*, 63-96, Münster.

SIEBENTALER, D. J. (1999). Student song preference in the elementary music class. *Journal of Research in Music Education*, 47 (3), 213-223.

SLOBODA, J. (1991). Music structure and emotional response: some empirical findings. *Psychology of Music* 19 (1991), S. 110-120.

STATISTISCHES AMT FÜR HAMBURG UND SCHLESWIG-HOLSTEIN (2016). *Statistische Berichte. Bevölkerung der Gemeinden in Schleswig-Holstein. 4. Quartal 2015. Ergebnisse der Fortschreibung auf Basis des Zensus 2011*, Kiel.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2015): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2014, korrigiert am 30. Januar 2017*, Wiesbaden.

TARRANT, M. & NORTH, A. C. & HARGREAVES, D. J. (2004). Adolescents' intergroup attributions: A comparison of two social identities. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 177-185.

TAJFEL, H. (1970): Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223, 96-102.

TAJFEL, H. & TURNER, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. WORCHEL & W.G. AUSTIN (Hrsg.), *Psychology of intergroup relations*, 7-24, Chicago.

THOMAE, H. (1981). *Persönlichkeit. Eine dynamische Interpretation*, 6. Aufl., Bonn.

WUNDT, W.M. (1874) *Grundzüge der Physiologischen Psychologie*, Leipzig, Verlag Dr. Müller (2007), Saarbrücken.

VON GEORGI, R. & FRIELER, K. (2014): Offenohrigkeit als eine valenz- und stimulusunabhängige Persönlichkeitseigenschaft. In W. AUHAGEN & C. BULLERJAHN & R. VON GEORGI (Hrsg.), *Offenohrigkeit . Ein Postulat im Fokus*, 59-86, Göttingen.

WEICHOLD, K. (2013). Pubertät. In WIRTZ, M. A. (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychology*, 16. Aufl., Bern, 1270.



- WEISCHER, C. (2015). Längsschnittuntersuchung. In R. DIAZ-BONE & C. WEISCHER (Hrsg.), Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 239.
- WILD, K. P. & KRAPP, A. & WINTELER, A. (1992). Die Bedeutung von Lernstrategien zur Erklärung des Einflusses von Studieninteresse auf Lernleistung. In A. KRAPP & M. PRENZEL (Hrsg.), Interesse, Lernen, Leistung, Münster, 279-295.
- WILKE, K. (2012). Bushido oder Bunt sind schon die Wälder?!: Musikpräferenzen von Kindern in der Grundschule, Berlin.
- WILKENING, N. (2014). Rituale in der Grundschule, Garching b. München.
- WITTEMÖLLER-FÖRSTER, R. (1993). Interesse als Bildungsziel. Merkmale und Bedingungen von Sachinteresse in motivationspsychologischen Theorien, Frankfurt am Main.
- WIRTZ, M. A. (Hrsg.) (2013). Dorsch Lexikon der Psychology, 16. Aufl., Bern.
- ZIEM, A. (2015). Prävalenz. In R. DIAZ-BONE & C. WEISCHER (Hrsg.), Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften, 320, Wiesbaden.
- ZIERER, K. (2014). Kernbotschaften aus John Hatties "Visible Learning", St. Augustin.

## Tonträgerverzeichnis

ATB (2016). 9 PM (Till I Come) (Club Mix). Dream Dance. Best Of 20 Years. Extended Versions (Sony Music Entertainment Germany GmbH).

BEETHOVEN, L. v., MUTTER, A.-S., ORKIS, L. (1998). Rondo Allegro (Violinsonate D-Dur op. 1, 3. Satz). Audio-CD: Beethoven The Violin Sonatas Anne-Sophie Mutter, Lambert Orkis (Deutsche Grammophon GmbH).

BERNSTEIN, L. (1985). America. Audio-CD: West Side Story Highlights (Deutsche Grammophon).

BRAHMS, J., FISCHER, I. (1985). Allegro. Audio-CD: Johannes Brahms 21 Ungarische Tänze Budapest Festival Orchestra, Iván Fischer (Hungaraton Classics / MPC Bertelsmann Club GmbH).

BRUBECK, D. (1962). Waltz Limp. Audio-CD: Countdown. Time In Our Space. The Dave Brubeck Quartet (Columbia Records).

BRUBECK, D. (1990a). Take Five. Audio-CD: Dave Brubeck His Greatest Hits Take Five (Sony Music Entertainment).

BRUBECK, D. (1990b). The Duke. Audio-CD: Dave Brubeck His Greatest Hits Take Five (Sony Music Entertainment).

BUSHIDO (2005a). Schmetterling. Audio-CD: Electro Ghetto (Universal Music Group).

BUSHIDO (2005b). Typisch Ich. Audio-CD: Electro Ghetto (Universal Music Group).

COLDPLAY (2008). Viva La Vida. Audio-CD: Viva La Vida (EMI Records)

CONNOR, S. (2015). Wie schön du bist. Audio-CD: Sarah Connor Muttersprache (Universal Music Group).

CRO (2013a). King of Raop. Audio-CD: Cro Raop +5 (Chimperator Productions).

CRO (2013b). Einmal um die Welt. Audio-CD: Cro Raop +5 (Chimperator Productions).

DARUDE (2016). Sandstorm (Original Mix). Dream Dance. Best Of 20 Years. Extended Versions (Sony Music Entertainment Germany GmbH).

DETTERBECK, M. (2008a). Mamaliye. Audio-CD: Live! Nyela Africa! 9 afrikanische Lieder und Spielstücke (Helbling).

DETTERBECK, M. (2008b). Dzeebo. Audio-CD: Live! Nyela Africa! 9 afrikanische Lieder und Spielstücke (Helbling).

FETTES BROT (1995). Nordisch by nature (Teil 1). Audio-CD: Super Sound Single nordisch by nature (Yo Mama Records).

GLUCK, C. W., GIELEN, M. (1953). Ach, ich habe sie verloren. Audio-CD: Christoph Willibald Gluck Orpheus und Eurydike, Michael Gielen, Hilde Rössel-Majdan (Walhall Eternity Series).

HÄNDEL, G. F., RICHTER, K. (1973). Hallelujah. Audio-CD: Handel Messiah Donath, Reynolds, Burrows, McIntyre, John Allids Choir, London Philharmonic Orchestra, Karl Richter (Deutsche Grammophon).

KURTÁG, G., GOLDMANN, F., ABBADO, C., CREED, M (1996). Molto sostenuto (Stele, op.33). Audio-CD: Karlheinz Stockhausen Gruppen (Deutsche Grammophon GmbH).

LEWISTON, D. (1989). Opening Parade, Bali Arts Festival (June 13, 1987). Audio-CD: Gamelan & Kecak Bali (Elektra/Asylum/Nonesuch Records).

LINGNAU, M. (2015a). Ich will doch nur leben. Audio-CD: Das Wunder von Bern (Stage Entertainment Studios GmbH).

LINGNAU, M. (2015b). Wunder gescheh`n. Audio-CD: Das Wunder von Bern (Stage Entertainment Studios GmbH).

LLOYD WEBBER, A. (1983a). Prolog. Audio-CD: Cats Deutsche Originalaufnahme (Deutsche Grammophon Gesellschaft mbH).

LLOYD WEBBER, A. (1983b). Erinnerung. Audio-CD: Cats Deutsche Originalaufnahme (Deutsche Grammophon Gesellschaft mbH).

MANN, H. (1969). Hold On, I`M Comin`. Audio-CD: Atlantic Masters Herbie Mann Memphis Underground (Warner Jazz).

MARUSHA (1994). Somewhere over the rainbow. Audio-CD: Marusha over the rainbow (Low Spirit Recordings).

MEMBERS OF MAYDAY (2016). Sonic Empire (Long). Dream Dance. Best Of 20 Years. Extended Versions (Sony Music Entertainment Germany GmbH).

MENDELSSOHN-BARTHOLDY, F., DANEMANN, S., LOGES, S., ASTI, E. (1999). Die Liebende schreibt, op.86, Nr. 3. Mendelssohn. Songs und Duets – 2 (Hyperion Records LTD).

MENDELSSOHN-BARTOLDY, F., OISTRACH, I. (1995). Allegro molto appassionato (Konzert für Violine und Orchester e-Moll, op.64). Audio-CD: Mendelssohn Violin Concertos (edel Gesellschaft für Produktmarketing mbH).

MEY, R. (2010). Mairegen. Audio-CD: Reinhard Mey. Mairegen (EMI Music Germany GmbH).

MUSSORGSKY, M., TOMITA, I. (1975). Ballet of the Chicks in Their Shells. Audio-CD: Tomita. Mussorgsky. Pictures At An Exhibition (BMG Music).

NIRVANA (2011). Smells Like Teen Spirit. Audio-CD: Nirvana Nevermind (Digitally Remastered) (Universal Music Company).

OLSTEAD, R. (2009). Hit The Road Jack. Audio-CD: Renee Olstead Skylark (Reprise Records).

PAGANINI, N., ACHRON, J. (2003). Caprice Nr. 9. Audio-CD: À capriccio Niccolò Paganini, Joseph Achron, Ingolf Turban (Violin), Jascha Nemtsov (Piano) (Hänssler Classic).

- PIAZOLLA, A. (1998). Libertango. Audio-CD: Astor Piazzolla Libertango (Digimode Entertainment).
- PROPAGANDA (1990). Heaven Give Me Words. Audio-CD: Propaganda Heaven Give Me Words (Virgin).
- RILEY, T., PIROTTE, R. (1997). In c. Audio-CD: In c Terry Riley, Ictus live (Cypres-Records).
- SCHÖNBERG, A., POLLINI, M. (1975). Menuett und Trio aus Suite für Klavier, op. 25. Audio-CD: Schoenberg. Das Klavierwerk (Deutsche Grammophon).
- SCHÖNE, G. (1992a). Der Laden. Audio-CD: Lieder im Märchenmantel. Die sieben Gaben (Buschfunk Musikverlag).
- SCHÖNE, G. (1992b). Der Stein. Audio-CD: Lieder im Märchenmantel. Die sieben Gaben (Buschfunk Musikverlag).
- SCHUBERT, F., LORENZ, S., SHETLER, N. (1990a). Wohin?. Audio-CD: Franz Schubert Die schöne Müllerin (Edel Company).
- SCHUBERT, F., LORENZ, S., SHETLER, N. (1990b). Tränenregen. Audio-CD: Franz Schubert Die schöne Müllerin (Edel Company).
- STOCKHAUSEN, K., GOLDMANN, F., ABBADO, C., CREED, M (1996). Gruppen (für drei Orchester). Audio-CD: Karlheinz Stockhausen Gruppen (Deutsche Grammophon GmbH).
- STUDER, C., MGONZWA, B. (2006). Sindimba – Wir Kinder in der Schule. Audio-CD: Jambo Afrika. Lieder, Tänze und Spiele (Fidula).
- TSCHAIKOVSKY, P. I., SEVIDOV, A. (1995). June-Barcarolle. Audio-CD: The Seasons Album for Children Peter Ilyich Tschaikovsky, Arkady Sevidov, piano (Arte Nova Musikproduktions GmbH).
- WARTKE, B. (2015a). Das falsche Pferd. Audio-CD: Was, wenn doch? (Reimkultur Musikverlag GbR).
- WARTKE, B. (2015b). Der Clown. Audio-CD: Was, wenn doch? (Reimkultur Musikverlag GbR).
- WEBERN, A. (1995). „Mäßig“ aus Streichquartett op. 28 (1. Satz). Audio-CD: Anton Webern Complete Works for String Quartet, Piano Quintet (1907), Neues Leipziger Streichquartett (Musikproduktion Dabringhaus und Grimm).
- WILLIAMS, R. (1998). Let Me Entertain You (LP Version). Audio-CD: Let Me Entertain You // Robbie Williams (Chrysalis Records).

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 01: Music preference means by grade level (LEBLANC et al. 1996: 56)	19
Abbildung 02: Mittlere stilbezogene Präferenzurteile bei Nicht-Streichern und Streichern (LOUVEN 2011: 54)	25
Abbildung 03: Effects of novelty and complexity on hedonic value interpreted in terms of the Wundt curve (BERLYNE 1971: 193)	34
Abbildung 04: Relationship between Liking and Personal Familiarity Ratings for 30 musical styles (NORTH und HARGREAVES 1997: 120)	37
Abbildung 05: Synonyme Relationen des Begriffs „Offenohrigkeit“ (LOUVEN 2014: 49)	47
Abbildung 06: Mittlerer OOI nach Lebensalter (LOUVEN 2014: 55)	50
Abbildung 07: Die Variablenstruktur des Wirkungsmodells (PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE 1986: 169)	57
Abbildung 08: Titelseite, Tagebuchseite 3 mit Polaritätsprofil (Aufgabenkomplex I), Tagebuchseite 12 mit der Bestimmung musikspezifischer Merkmale (Aufgabenkomplex II), Tagebuchseite 18 mit Aufgabe zur freien Gestaltung eines Höreindrucks (Aufgabenkomplex III)	74
Abbildung 09: Versuchseinstellungen im Programm OPENEAR zur Messung der freiwilligen Hördauern und der Bewertung der Musikbeispiele	81
Abbildung 10: Fünfstufige ikonografische Likert-Skala zur Messung der Präferenzurteile	81
Abbildung 11: Arbeitsblatt zur Begriffsbildung der Stil Kategorien, Seite 1	87
Abbildung 12: Arbeitsblatt zur Begriffsbildung der Stil Kategorien, Seite 2	88
Abbildung 13: Ausschnitt des Fragebogens zur Erfassung der Weiterbeschäftigung mit Musikbeispielen aus dem Unterricht; mit freien Antwortfeldern und Mehrfachantwortenset	90
Abbildung 14: Mittlerer OOI, differenziert nach Jahrgangsstufe und Alter	95
Abbildung 15: Mittlere freiwillige Hördauern, differenziert nach Rating-Bereichen und Jahrgangsstufe	96
Abbildung 16: Verteilung des OOI, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht	100
Abbildung 17: Mittlere Bewertung aller Musikbeispiele (Gesamtskala), differenziert nach Jahrgangsstufe und Alter	101
Abbildung 18: Verteilungslinien zu den Bewertungen für die Stil Kategorien Rap/Hip Hop (links) und Rock/Pop (rechts) in der Gesamtstichprobe	108
Abbildung 19: Zusammenhang zwischen den mittleren Präferenzurteilen (Gesamtskala) und dem OOI, differenziert nach Jahrgangsstufe	109
Abbildung 20: Mittelwerte des selbstintentionalen Musikhörens zu einzelnen Stil Kategorien (Skalierung: 1 = „sehr oft“, 2 = „oft“, 3 = „gelegentlich“, 4 = „selten“, 5 = „nie“), differenziert nach Jahrgangsstufe	111
Abbildung 21: Mittelwerte des selbstintentionalen Musikhörens nach einzelnen Stil Kategorien, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht	113
Abbildung 22: Streudiagramme zu den Mittelwerten von Hörpräferenzen und selbstintentionalem Musikhören, differenziert nach Jahrgangsstufe	116
Abbildung 23: Mittlere Anzahl der gewählten Medien bei 10 abgefragten Stil Kategorien, differenziert nach Jahrgangsstufe	116

Abbildung 24: Aktivitätsniveaus außerschulischen Musizierens (mindestens eine Aktivität folgender Kategorien: Instrumentalspiel, Gesang/Gesangsunterricht, Chor, Ensemblemusizieren, Band), differenziert nach Jahrgangsstufe .....	119
Abbildung 25: Geschlechtsspezifische Verteilung des Spielens von klassischen und populären Musikinstrumenten in Jahrgangsstufe 8.....	120
Abbildung 26: Geschlechtsspezifische Verteilung des Ensemble- und Bandmusizierens (Gesamtstichprobe).....	120
Abbildung 27: Häufigkeit und Gefallen des Instrumentalspiels (Skalierung (Häufigkeit): 1 = „sehr oft“, 2 = „oft“, 3 = „gelegentlich“, 4 = „selten“, 5 = „sehr selten“; Skalierung (Gefallen): 1 = „stimme voll zu“, 2 = „stimme eher zu“, 3 = „teils-teils“, 4 = „stimme eher nicht zu“, 5 = „stimme überhaupt nicht zu“), differenziert nach Jahrgangsstufe .....	121
Abbildung 28: Mittlere Häufigkeit des freizeithlichen Singens (Gesamtskala) (1 = „sehr oft“, 2 = „oft“, 3 = „gelegentlich“, 4 = „selten“, 5 = „nie“), differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht.....	122
Abbildung 29: Mittlere Häufigkeiten des digitalen Musizierens, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht .....	125
Abbildung 30: Mittlerer OOI nach der 1. und 2. Messung, differenziert nach Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppen.....	129
Abbildung 31: Mittlere freiwillige Hördauern zu definierten Ratingbereichen in Jahrgangsstufe 5, differenziert nach Test- und Kontrollgruppe.....	131
Abbildung 32: Mittlerer OOI, differenziert nach Jahrgangsstufe und Alter.....	135
Abbildung 33: Mittlere Präferenzurteile (Gesamtskala), differenziert nach Jahrgangsstufe, Test- und Kontrollgruppe und Messzeitpunkt .....	139
Abbildung 34: Mittlere Präferenzurteile (Gesamtskala) und OOI in der Gesamtstichprobe, differenziert nach 1. und 2. Messung .....	143
Abbildung 35: Verlaufsentwicklung der mittleren Präferenzurteile (Gesamtskala) und des OOI in der Gruppe der Hörstagebuch-Schüler (Jungen) beider Jahrgangsstufen .....	144
Abbildung 36: Mittlere Anzahl der Musikbeispiele in selbstintentionaler Weiterbeschäftigung (Fehlerbalken: 95 %-Konfidenzintervall), differenziert nach Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppe.....	146
Abbildung 37: Anzahl gewählter Musikbeispiele aus einzelnen Stilskategorien pro Klasse, differenziert nach Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppen.....	148
Abbildung 38: Ranking der selbstintentionalen Musikaktivitäten, differenziert nach Form der Aktivität, Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppe ....	150
Abbildung 39: Mittlere Selbsteinschätzungen zu einzelnen Lernkonstrukten (Skalierung: 1 = „stimme voll zu“, 2 = „stimme eher zu“, 3 = „teils-teils“, 4 = „stimme eher nicht zu“, 5 = „stimme überhaupt nicht zu“), differenziert nach Jahrgangsstufe .....	158
Abbildung 40: Mittlere Zustimmung zu einzelnen Items aus dem Konstrukt ‚Emotion‘ (Skalierung: 1 = „stimme voll zu“, 2 = „stimme eher zu“, 3 = „teils-teils“, 4 = „stimme eher nicht zu“, 5 = „stimme überhaupt nicht zu“), differenziert nach Jahrgangsstufe .....	160
Abbildung 41: Mittlere Zustimmung zu einzelnen Items aus dem Konstrukt ‚Struktur‘ (Skalierung: 1 = „stimme voll zu“, 2 = „stimme eher zu“, 3 = „teils-teils“, 4 = „stimme eher nicht zu“, 5 = „stimme überhaupt nicht zu“), differenziert nach Jahrgangsstufe .....	161

- Abbildung 42: Mittlere Zustimmung zu einzelnen Items aus dem Konstrukt  
'Audition' (Skalierung: 1 = „stimme voll zu“, 2 = „stimme eher zu“, 3 =  
„teils-teils“, 4 = „stimme eher nicht zu“, 5 = „stimme überhaupt nicht  
zu“), differenziert nach Jahrgangsstufe ..... 162
- Abbildung 43: Mittlere Zustimmung zu einzelnen Items aus dem Konstrukt  
'Kognition' (Skalierung: 1 = „stimme voll zu“, 2 = „stimme eher zu“, 3 =  
„teils-teils“, 4 = „stimme eher nicht zu“, 5 = „stimme überhaupt nicht  
zu“), differenziert nach Jahrgangsstufe ..... 163

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 01: Darstellung der Zusammenhänge zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen im Wirkungsmodell (PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE 1986: 170 f.) .....	59
Tabelle 02: Darstellung des Untersuchungsablaufes.....	72
Tabelle 03: Stilkkategorien des Hörtagebuches .....	75
Tabelle 04: Liste der Hörbeispiele aus dem Hörtagebuch .....	78
Tabelle 05: Musikbeispiele aus dem klingenden Fragebogen.....	82
Tabelle 06: Häufigkeitsverteilung der Altersgruppen.....	94
Tabelle 07: Korrelation von mittlerer Hördauer und mittlerer Bewertung zu einzelnen Stilkkategorien, differenziert nach Jahrgangsstufe .....	98
Tabelle 08: Mittlerer OOI, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht .....	99
Tabelle 09: Mittlerer OOI, differenziert nach Jahrgangsstufen innerhalb der Geschlechtergruppen.....	100
Tabelle 10: Rangfolgen der mittleren Präferenzbewertungen zu einzelnen Stilkkategorien, differenziert nach Jahrgangsstufe .....	102
Tabelle 11: Mittlere Bewertungen zu den Musikbeispielen der Kategorien Klassik instrumental (Beethoven-Rondo) und Klassik vokal (Mendelssohn-Bartholdy-Kunstlied), differenziert nach Jahrgangsstufe.....	103
Tabelle 12: Rangfolgen der mittleren Präferenzurteile für einzelne Stilkkategorien, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht.....	105
Tabelle 13: Mittlere Präferenzurteile zu einzelnen Stilkkategorien, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht .....	106
Tabelle 14: Persistenz selbstintentionaler Hörinteressen in der Gesamtstichprobe zu unkonventionellen Stilkkategorien (akkumulierte Prozentwerte) ....	111
Tabelle 15: Mittelwerte des selbstintentionalen Musikhörens zu einzelnen Stilkkategorien in Jahrgangsstufe 8, differenziert nach Geschlecht....	112
Tabelle 16: Mittlere Präferenzurteile und selbstintentionale Hörinteressen zu einzelnen Stilkkategorien, differenziert nach Jahrgangsstufe .....	114
Tabelle 17: Mittelwerte zu selbstintentionalen Leseinteressen, differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht .....	118
Tabelle 18: Häufigkeiten und Bewertungen zum freizeitlichen Singen (Gesamtskala und einzelne Dimensionen), differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht .....	123
Tabelle 19: Häufigkeiten und Bewertungen zum schöpferischen Musizieren (Gesamtskala und Items), differenziert nach Jahrgangsstufe und Geschlecht.....	124
Tabelle 20: Mittlerer OOI im Vergleich abhängiger/unabhängiger Stichproben (horizontal/vertikal), differenziert nach Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppen.....	129
Tabelle 21: Mittlere freiwillige Hördauern zu einzelnen Rating-Bereichen (in Sekunden) in Jahrgangsstufe 5, differenziert nach Test- und Kontrollgruppe.....	132
Tabelle 22: Mittlerer geschlechtsspezifischer OOI im Vergleich abhängiger/unabhängiger Stichproben (horizontal/vertikal), differenziert nach Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppen .....	133



Tabelle 23: Geschlechtsspezifischer OOI und Rangkorrelationskoeffizienten, differenziert nach definierten Gruppen .....	136
Tabelle 24: Mittlerer OOI, differenziert nach Grad der musikalischen Ausbildung in definierten Gruppen .....	137
Tabelle 25: Mittlere Präferenzurteile (Gesamtskala) im Vergleich abhängiger/unabhängiger Stichproben (horizontal/vertikal), differenziert nach Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppen .....	138
Tabelle 26: Mittlere Präferenzurteile (Gesamtskala) im Vergleich abhängiger/unabhängiger Stichproben (horizontal/vertikal) in Jahrgangsstufe 5, differenziert nach Test- und Kontrollgruppe.....	141
Tabelle 27: Mittlere geschlechtsspezifische Präferenzurteile (Gesamtskala) im Vergleich abhängiger/unabhängiger Stichproben (horizontal/vertikal) in Jahrgangsstufe 8, differenziert nach Test- und Kontrollgruppen.....	142
Tabelle 28: Zusammenhang zwischen mittleren Präferenzurteilen (Gesamtskala) und OOI, differenziert nach Messzeitpunkt und Jahrgangsstufe .....	143
Tabelle 29: Verlaufsentwicklung der mittleren Präferenzurteile (Gesamtskala) (M) und des OOI, differenziert nach männlichen und weiblichen Test- und Kontrollgruppenteilnehmern .....	144
Tabelle 30: Mittlere Anzahl der gewählten Stil Kategorien pro Teilnehmer, differenziert nach Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppen....	147
Tabelle 31: Aktivitätsdichte der Weiterbeschäftigung mit Musikbeispielen aus dem Unterricht, differenziert nach Jahrgangsstufe und Test- und Kontrollgruppen.....	149
Tabelle 32: Mittelwertvergleich abhängiger Stichproben zum selbstintentionalen Musikhören (Gesamtskala), differenziert nach Jahrgangsstufe, Messzeitpunkt und Test- und Kontrollgruppen .....	151
Tabelle 33: Mittelwertvergleich des selbstintentionalen Hörens in der Kategorie Ethno (abhängige Stichproben), differenziert nach Test- und Kontrollgruppen.....	152
Tabelle 34: Persistenz selbstintentionaler Hörinteressen zu unkonventionellen Stil Kategorien zum Ende des Schuljahres (akkumulierte Prozentwerte), differenziert nach zusammengefassten Test- und Kontrollgruppen ..	153
Tabelle 35: Aktivitätsniveaus und Mittelwerte außerschulischen Musizierens, differenziert nach Test- und Kontrollgruppen.....	154
Tabelle 36: Mittlere Persistenz musizierpraktischer Aktivitäten (Skalierung: 1 = „sehr oft“, 2 = „oft“, 3 = „gelegentlich“, 4 = „selten“, 5 = „sehr selten“), differenziert nach Messzeitpunkt und Test- und Kontrollgruppen .....	156
Tabelle 37: Mittlere emotionale Valenz musizierpraktischer Aktivitäten (Skalierung: 1 = „stimme voll zu“, 2 = „stimme zu“, 3 = „teils-teils“, 4 = „stimme eher nicht zu“, 5 = „stimme nicht zu“), differenziert nach Messzeitpunkt und Test- und Kontrollgruppen.....	157
Tabelle 38: Mittlere Präferenzurteile zu einzelnen Stil Kategorien (Verlaufsentwicklung) in Jahrgangsstufe 5, differenziert nach Messzeitpunkt und Test- und Kontrollgruppe .....	227
Tabelle 39: Mittlere Präferenzurteile zu einzelnen Stil Kategorien (Verlaufsentwicklung) in Jahrgangsstufe 8, differenziert nach Messzeitpunkt und Test- und Kontrollgruppe .....	228
Tabelle 40: Mittlere Präferenzurteile zu einzelnen Stil Kategorien in Jahrgangsstufe 5, differenziert nach Messzeitpunkt und Test- und Kontrollgruppe ...	229

Tabelle 41: Mittlere Präferenzurteile zu einzelnen Stil Kategorien (Verlaufsentwicklung) in Jahrgangsstufe 8, differenziert nach Messzeitpunkt und Test- und Kontrollgruppe .....	230
---	-----

## Abkürzungsverzeichnis

bpm	beats per minute
Cramers V	Kontingenzkoeffizient
$d_{Cohen}$	Effektstärke nach COHEN
H	Hypothese
HTU	Hörtagebuchunterricht
JgSt	Jahrgangsstufe
$M$	Mittelwert
Mdn	Median
$N$	Größe der Grundgesamtheit
$n$	Anzahl der Merkmalsausprägungen
$OOI$	Osnabrücker Offenohrigkeits-Index
op.	Opus
$p$	Signifikanzwert
Q	Quantile
$r$	Rangkorrelationskoeffizient (Pearson)
$r_s$	Rangkorrelationskoeffizient (Spearman)
$SD$	Standardabweichung
<i>Sig.</i>	Signifikanz
$t$	Testprüfgröße
UW	Unterrichtswoche
$X^2$	$X^2$ -verteilte Testprüfgröße
$z$	Differenz vom Mittelwert
$\eta^2$	Eta squared

## Anhang A: Das Hörstagebuch<sup>92</sup>

# Mein Hörstagebuch

Dieses Hörstagebuch gehört: \_\_\_\_\_  
Klasse: \_\_\_\_\_

## Tagebucheintrag 1

Datum: \_\_\_\_\_

Welche Figur passt am besten zur Musik? Umrande das passende Wort und male die Buchstaben aus.

Rockstar  
Papst  
Schulkind  
Schmusesänger  
Pianist  
Ureinwohner

Musik:

Musikbereich:

<sup>92</sup> Die Hörstagebuch-Version der Jahrgangsstufe 8 weist minimale altersgerechte Anpassungen in den Formulierungen und Fragestellungen auf. Die Version wird deshalb nicht gesondert in den Anhang aufgenommen.

## Tagebucheintrag 2

Datum: \_\_\_\_\_

Aus welchem Erdteil stammt die Musik? Male den Erdteil aus.



Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 3

Datum: \_\_\_\_\_

Welchen Charakter hat das Lied? Male die passenden Wörter in unterschiedlichen Farben aus.

fröhlich schmerzvoll spannend  
feierlich lieblich heiter nach-  
denklich lebhaft zart rockig  
ernst ärgerlich verwirrend wild  
tänzerisch versöhnlich

Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 4

Datum: \_\_\_\_\_

Überlege, wo solche Musik gespielt werden könnte?  
Verziere das Bild mit den Farben des Regenbogens.



Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 5

Datum: \_\_\_\_\_

Welche Besetzung spielt bei der Musik? Umkreise die  
passenden Begriffe und male den Kasten farbig an.

Solist Chor

Orchester Schlagzeug

Klavier Streichquartett

Schlagzeug Begleitstimmen

einstimmig mehrstimmig

Holzbläser Streicher

Blechbläser

Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 6

Datum: \_\_\_\_\_

Zu welchem Anlass könnte diese Musik gespielt werden? Schreibe den Anlass in die Mitte des Feldes und verziere passend.

Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 7

Datum: \_\_\_\_\_

Welchen Charakter hat das Stück? Male die passenden Wörter in unterschiedlichen Farben aus.

spannend zart  
rockig mysteriös  
gewaltig entschlossen  
romantisch verwirrend  
wild leidenschaftlich  
geheimnisvoll

Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 8

Datum: \_\_\_\_\_

Von welchen Tieren handelt dieses Musikstück? Beschreibe die Tiere mit drei Wörtern.



Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 9

Datum: \_\_\_\_\_

In welchem Gebäude wird dieses Werk typischerweise aufgeführt? Schreibe den Namen neben das Gebäude.



Musik:

Musik-  
bereich:



## Tagebucheintrag 10

Datum: \_\_\_\_\_

Welche vier Instrumente erklingen in diesem Musikbeispiel? Schreibe die Instrumente auf.

- 
- 
- 
- 

Musik:

Musikbereich:

## Tagebucheintrag 11

Datum: \_\_\_\_\_

Kennst Du die Sängerin, deren Lied erklingt? Notiere ihren Namen.

S \_ \_ \_ \_ \_ o \_ \_ \_ \_ r



Musik:

Musikbereich:

## Tagebucheintrag 12

Datum: \_\_\_\_\_

Aus welchem Erdteil stammt die Musik? Male den Erdteil aus. Notiere das typische Instrument aus dem Hörbeispiel.



Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 13

Datum: \_\_\_\_\_

Musik polarisiert. Unterstreiche in jeder Zeile das zur Musik passende Adjektiv.

interessant - langweilig

schnell - langsam

kompliziert - einfach

schwungvoll - behaglich

aufgeregt - entspannt

traurig - lustig

angenehm - unangenehm

vertraut - ungewohnt

harmonisch - unharmonisch

Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 14

Datum: \_\_\_\_\_

Welches Ereignis wird mit dieser Musik dargestellt?  
Vervollständige dazu passend das Bild.



Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 15

Datum: \_\_\_\_\_

Welches Instrument steht im Vordergrund? Fertige  
davon eine Zeichnung an.

Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 16

Datum: \_\_\_\_\_

Jedes Lied erzählt eine Geschichte und hat eine zentrale Botschaft. Schreibe die Botschaft des Liedes in einem Satz auf.

Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 17

Datum: \_\_\_\_\_

Musik polarisiert. Unterstreiche die zur Musik passenden Wörter.

interessant - langweilig  
schnell - langsam  
kompliziert - einfach  
schwungvoll - behaglich  
aufgeregt - entspannt  
traurig - lustig  
angenehm - unangenehm  
vertraut - ungewohnt  
harmonisch - unharmonisch

Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 18

Datum: \_\_\_\_\_

Schreibe ein Ereignis aus Deinem Leben auf, dass zu dem Lied passt.

---

---

---

---

Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 19

Datum: \_\_\_\_\_

Kennst Du den Namen des Komponisten, dessen Werk erklingt? Wo hat der Komponist gelebt?

F \_ a \_ z   S c h \_ \_ \_ \_ \_



Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 20

Datum: \_\_\_\_\_

Nenne drei Anlässe, zu der diese Musik gespielt werden könnte. Färbe anschließend den Kasten in einer zur Musik passenden Farbe.

➤
➤
➤

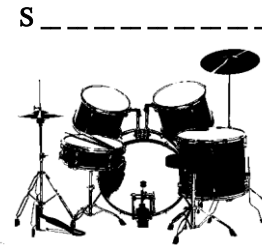
Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 21

Datum: \_\_\_\_\_

Musik aus diesem Bereich kommt nie ohne ein bestimmtes Instrument aus. Beschrifte das Instrument und male es aus.



Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 22

Datum: \_\_\_\_\_

Aus welchem Erdteil stammt die Musik? Male den Erdteil aus. Notiere das typische Instrument aus dem Hörbeispiel.



Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 23

Datum: \_\_\_\_\_

Was bedeutet die Redewendung „auf das falsche Pferd setzen“? Male das Pferd in einer für Dich angenehmen Farbe an.



Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 24

Datum: \_\_\_\_\_

Zu welcher Situation passt die Musik am besten?

Mönche beim Beten  
Abfeiern im Club  
Schachspiel mit Freunden  
Jubel nach einem geschossenen Tor  
Lernen für die nächste Mathearbeit

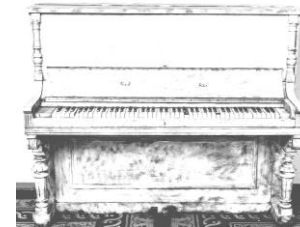
Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 25

Datum: \_\_\_\_\_

An welche Jahreszeit erinnert Dich die Musik. Male das Instrument in einer für die Jahreszeit typischen Farbe an.



Musik:

Musik-  
bereich:



## Tagebucheintrag 26

Datum: \_\_\_\_\_

In diesem Rap vergleicht der Sänger seine Angebetete mit einem bestimmten Tier. Fertige von diesem Tier eine Zeichnung an.

Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 27

Datum: \_\_\_\_\_

Die folgende Musik wechselt häufig ihren Charakter. Zeichne vier Smiley-Gesichtsausdrücke, die Du beim Hören der Musik empfindest.


Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 28

Datum: \_\_\_\_\_

Unterstreiche fünf Wörter, die zur Musik passen.

lebhaft tänzerisch rockig fröhlich  
lieblich zart liebevoll  
romantisch leidenschaftlich stolz  
gewaltig mächtig  
feierlich erhebend ernst  
entschlossen  
verwirrend mysteriös  
sorgen-/schmerzvoll spannungsvoll  
düster beängstigend finster  
wild ärgerlich zornig aggressiv

Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 29

Datum: \_\_\_\_\_

Welches Gefühl wird in diesem Musikbeispiel auf dramatische Weise besungen? Schreibe das passende Wort über das gebrochene Herz und male das Herz aus.



Musik:

Musik-  
bereich:

## Tagebucheintrag 30

Datum: \_\_\_\_\_

Welches Instrument steht im Vordergrund? Beschreibe die Musik mit vier Adjektiven.



Musik:

Musik-  
bereich:

### Bildnachweis

Alle Bilder dieses Hörtagebuches wurden den Bilddatenbanken von *Pixabay* ([pixabay.com](http://pixabay.com)) oder *Wikipedia* ([wikipedia.com](http://wikipedia.com)) entnommen. Die Bilder sind gemeinfrei entsprechend der Verzichtserklärung CREATIVE COMMONS (CC0). Urheberrechte oder verwandte Schutzrechte existieren somit nicht. Personen oder Bilder von geschützten Marken, Logos, Objekten oder Organisationen sind ebenfalls nicht enthalten.

## Anhang B: Der Hauptfragebogen (1. und 2. Messung)

# Fragebogen

zur Erfassung des

## musikalischen Interesseverhaltens



**Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,**

vor dir liegt ein Heft mit Fragen zu deinen musikalischen Hobbys und Interessen.

Ich möchte dich bitten, die Fragen sehr genau zu beantworten.

Deine Antworten sind sehr wertvoll für die wissenschaftliche Forschung und können helfen, den Musikunterricht in Zukunft noch besser zu gestalten.

Alle deine Antworten werden vertraulich und nur zu wissenschaftlichen Zwecken ausgewertet. Das heißt, keine dritten Personen können deine Antworten deinem Namen zuordnen.

Am Ende der Befragung wird deine Musiklehrerin die Hefte einsammeln und zu einem späteren Zeitpunkt erläutern, welche Ergebnisse die Befragung erbracht hat.

Solltest du beim Ausfüllen des Heftes Fragen haben, wende dich bitte an deine Musiklehrerin.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

## Teil A

*Fülle bitte die Antwortfelder aus und kreuze das jeweils zutreffende Kästchen an.*

*Falls du versehentlich ein Kästchen fehlerhaft angekreuzt, male das Kästchen vollständig aus und kreuze danach das „richtige“ Kästchen an.*



### Allgemeine Fragen

1. Teilnahme-Code: .....
2. Alter: .....
3. Geschlecht:  männlich  weiblich

## Teil B: Musik hören

Bei den folgenden Fragen sollst du angeben, welche Musik du gerne in deiner Freizeit hörst.

Wichtig: Es zählt nur die Musik, die du selbst auswählst. In der Regel wird das deine Lieblingsmusik sein oder Musik, die du erst näher kennenlernen möchtest. Musik, die du zufällig hörst, z. B. Musik im Kaufhaus oder Musik im Radio, ohne dass du den Sender selbst auswählst, sollst du nicht angeben.



Kreuze nun bitte in der Tabelle in jeder Zeile das jeweils zutreffende Kästchen an. Falls du versehentlich ein Kästchen fehlerhaft angekreuzt, male das Kästchen vollständig aus und kreuze danach das „richtige“ Kästchen an.

In den freien Zeilen der Tabelle kannst du Musik eintragen, die du gerne hörst, die aber nicht in die zuvor angegebenen Musikbereiche passt.

### 4. Wie häufig hörst du Musik aus den folgenden Bereichen in deiner Freizeit?

	sehr oft	oft	gelegentlich	selten	nie
Avantgarde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elektro/Dance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jazz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassik (instrumental)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassik (vokal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liedermacher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik anderer Länder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rap/Hip Hop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rock/Pop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	sehr oft	oft	gelegentlich	selten	nie

5. Welche Medien benutzt du beim Hören von Musik in deiner Freizeit? Kreuze die zutreffenden Kästchen an (Mehrfachankreuzungen sind in dieser Tabelle möglich).

	Medien zum Hören von Musik							
	Smartphone/ MP3-Player	CD-Player/ Musikanlage	PC/ Tablet	Internet/ Musikvideos	Fernsehen/ Shows	Radio	Konzert (live)	keine der Medien
Avantgarde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elektro/Dance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jazz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liedermacher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassik (instrumental)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassik (vokal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik anderer Länder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rap/Hip Hop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rock/Pop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Über Musik und Musiker lesen

Bei den folgenden Fragen sollst du angeben, in welchem Umfang du in deiner Freizeit mit Interesse über Musik oder bestimmte Musiker liest.

Kreuze dazu bitte die zutreffenden Kästchen in den folgenden Tabellen an.



### 6. Wie häufig liest du über Musik oder bestimmte Musiker aus den folgenden Bereichen?

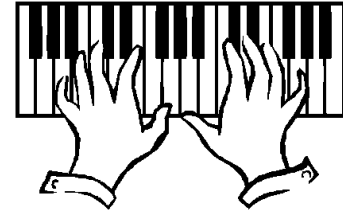
	sehr oft	oft	gelegentlich	selten	nie
Avantgarde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elektro/Dance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jazz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassik (instrumental)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassik (vokal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liedermacher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik anderer Länder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rap/Hip Hop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rock/Pop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	sehr oft	oft	gelegentlich	selten	nie

7. Welche Medien benutzt du beim Lesen über Musik oder bestimmte Musiker? Kreuze die zutreffenden Kästchen an (Mehrfachankreuzungen sind möglich).

	Buch	Zeitschrift	Internet	keine der Medien
Avantgarde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elektro/Dance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jazz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassik (instrumental)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassik (vokal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liedermacher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik anderer Länder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rap/Hip Hop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rock/Pop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Buch</b>	<b>Zeitschrift</b>	<b>Internet</b>	<b>kein der Medien</b>

## Teil C: Musizieren mit Instrumenten

Bei den folgenden Fragen sollst du angeben, in welchem Umfang und mit wieviel Freude du in deiner Freizeit ein Instrument spielst.



8. Spielst/lernst du aktuell ein Musikinstrument (oder mehrere Musikinstrumente)?

- Ja, bitte weiter mit Frage 7.       Nein, bitte weiter mit Frage Nr. 11.

9. Folgendes Musikinstrument/folgende Musikinstrumente lerne bzw. spiele ich aktuell.

Instrument 1	
Instrument 2	
Instrument 3	

Beantworte nun zu deinem angegebenen Instrument/deinen angegebenen Instrumenten folgende Fragen (nichtzutreffende Zeilen bitte auslassen):

10. Wie häufig spielst du auf deinem Instrument/deinen Instrumenten?

	sehr oft	oft	gelegentlich	selten	sehr selten
Instrument 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrument 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrument 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Das Spielen meines Instruments/meiner Instrumente bereitet mir Freude.

	stimme voll zu	stimme eher zu	teils-teils	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Instrument 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrument 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrument 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Seit wann spielst du dein Instrument?

	vor der 5. Klasse	seit der 5. Klasse
Instrument 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrument 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrument 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Musizieren mit der Stimme

Bei den folgenden Fragen sollst du angeben, in welchem Umfang und mit wieviel Freude du in deiner Freizeit singst. Dabei werden verschiedene Aktivitäten des Singens unterschieden.

Kreuze dazu bitte die zutreffenden Kästchen in den folgenden Tabellen an.



### 13. Wie häufig singst du in deiner Freizeit?

Ich singe...	zweimal wöchentlich	einmal wöchentlich	seltener	nie
im Chor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	sehr oft	oft	gelegentlich	selten	nie
zur Musik (z. B. zur CD)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a cappella (ohne Musik)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit gleichzeitigem Spielen (z. B. Klavier oder Gitarre)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 14. Das Singen bereitet mir Freude (nichtzutreffende Zeilen bitte auslassen).

Singen...	stimme voll zu	stimme eher zu	teils-teils	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
im Chor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zur Musik (z. B. zur CD)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a cappella (ohne Musik)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit gleichzeitigem Spielen (z. B. Klavier oder Gitarre)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 15. Seit wann singst du (nichtzutreffende Zeilen bitte auslassen)?

Singen...	vor der 5. Klasse	seit der 5. Klasse
im Chor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zur Musik (z. B. zur CD)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a cappella (ohne Musik)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit gleichzeitigem Spielen (z. B. Klavier oder Gitarre)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Musizieren in der Gruppe

Bei den folgenden Fragen sollst du angeben, in welchem Umfang und mit wieviel Freude du in deiner Freizeit gemeinsam mit anderen musizierst (z. B. in einem Orchester oder in einer Band).

Kreuze dazu bitte die zutreffenden Kästchen in den folgenden Tabellen an.



### 16. Wie häufig musizierst du in deiner Freizeit in den folgenden Besetzungen?

	zweimal wöchentlich	einmal wöchentlich	seltener	nie
Orchester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Band	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Besetzung (bitte Namen notieren) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik-AG (bitte Namen notieren) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 17. Das Musizieren mit anderen bereitet mir Freude (Nichtzutreffendes bitte auslassen).

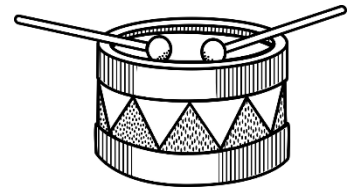
	stimme voll zu	stimme eher zu	teils-teils	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Orchester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Band	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Besetzung (bitte Namen notieren) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik-AG (bitte Namen notieren) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 18. Seit wann musizierst Du gemeinsam mit anderen (Nichtzutreffendes bitte auslassen)?

	vor der 5. Klasse	seit der 5. Klasse
Orchester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Band	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Besetzung (bitte Namen notieren) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Schöpferisches Musizieren

Bei den folgenden Fragen sollst du angeben, in welchem Umfang und mit wieviel Freude du in deiner Freizeit Musik erschaffst (z. B. eigene Rhythmen und Melodien erfinden und spielen).  
Kreuze dazu bitte die zutreffenden Kästchen in den folgenden Tabellen an.



19. Gib bei den folgenden Aktivitäten an, wie häufig du diese ausführst.

	sehr oft	oft	gelegentlich	selten	nie
eigene Rhythmen erfinden und spielen (z. B. auf einer Trommel)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eigene Melodien erfinden und spielen (z. B. auf dem Klavier)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
digitale Töne und Klänge erzeugen (z. B. am PC/Tablet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Aktivität .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Aktivität .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Beim Ausüben der folgenden Aktivitäten empfinde ich Freude (nichtzutreffende Zeilen bitte auslassen).

	stimme voll zu	stimme eher zu	teils-teils	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
eigene Rhythmen erfinden und spielen (z. B. auf einer Trommel)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eigene Melodien erfinden und spielen (z. B. auf dem Klavier)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
digitale Töne und Klänge erzeugen (z. B. am PC/Tablet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Aktivität .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Aktivität .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Seit wann übst du die folgenden Aktivitäten aus (nichtzutreffende Zeilen bitte auslassen)?

	vor der 5. Klasse	seit der 5. Klasse	noch nie
eigene Rhythmen erfinden und spielen (z. B. auf einer Trommel)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eigene Melodien erfinden und spielen (z. B. auf dem Klavier)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
digitale Töne und Klänge erzeugen (z. B. am PC/Tablet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Aktivität .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Aktivität .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**VIELEN DANK FÜR DEINE TEILNAHME!**

## Anhang C: Zusatzfragebogen I (2. Messung)

Mit welchen Musikstücken aus dem Musikunterricht hast du dich zu Hause aus Interesse beschäftigt? Trage die Musikstücke ein und kreuze die zutreffenden Aktivitäten (Kästchen) an.

Nr.	Musikstück/Lied/Werk	zu Hause noch einmal angehört (am PC oder von CD)	Stück gedownloadet oder CD gekauft	darüber mit Eltern/Geschwistern/Verwandten gesprochen	darüber mit Freunden gesprochen	das Stück mit- oder nachgesungen bzw. mit- oder nachgespielt	etwas über das Stück/die Künstler gelesen	weitere Stücke aus diesem Musikbereich gehört	sonstige Aktivitäten (bitte in die Zeile eintragen)
1		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	



## Anhang D: Zusatzfragebogen II (2. Messung)

Kreuze bitte an.

1. Die Arbeit mit dem Hörtagebuch im vergangenen Schuljahr hat ...

	stimme voll zu	stimme eher zu	teils-teils	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
... mein Wissen über Komponisten und Sänger verschiedener Musikbereiche erweitert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mein Wissen über Musikepochen und Musikgeschichte erweitert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mein Wissen über fremde Musikkulturen erweitert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Die Arbeit mit dem Hörtagebuch im vergangenen Schuljahr hat ...

	stimme voll zu	stimme eher zu	teils-teils	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
... mir Freude bereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... in mir Spannung geweckt, welches Musikbeispiel als nächstes vorgespielt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Arbeit mit dem Hörtagebuch würde ich im nächsten Schuljahr gerne fortsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Durch die Arbeit mit dem Hörtagebuch kann ich ...

	stimme voll zu	stimme eher zu	teils-teils	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
... Musik leichter bestimmten Musikbereichen zuordnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Rhythmen, Melodien und Instrumente genauer wahrnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Liedtexte genauer wahrnehmen/intensiver darüber nachdenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Musik für längere Zeit leichter zuhören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Die Arbeit mit dem Hörtagebuch im vergangenen Schuljahr hat ...

	stimme voll zu	stimme eher zu	teils-teils	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
... mir Sicherheit gegeben, weil ich wusste, was zu Beginn jeder Musikstunde auf mich zukommt / von mir erwartet wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dazu beigetragen, zu Beginn jeder Musikstunde eine ruhige Atmosphäre herzustellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sich positiv auf das Miteinander in der Klasse ausgewirkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**VIELEN DANK FÜR DIE TEILNAHME!**

## Anhang E: Präferenzurteile zu einzelnen Stil kategorien

Stilkategorie	Jahrgangsstufe 5							
	Hörtagebuch-Klasse				Nicht-Hörtagebuch-Klasse			
	Mittlere Bewertung <sub>1</sub>	Mittlere Bewertung <sub>2</sub>	Sig. <sup>93</sup>	$d_{Cohen}$ <sup>94</sup>	Mittlere Bewertung <sub>1</sub>	Mittlere Bewertung <sub>2</sub>	Sig.	$d_{Cohen}$
Avantgarde	3,42	3,75	0,405	0,230	3,50	3,91	0,213	0,324
Elektro/Dance	2,08	3,08	0,005	0,760	2,05	2,09	0,898	0,031
Ethno	2,25	2,58	0,320	0,253	2,50	2,50	1,000	0
Jazz	2,50	3,33	0,010	0,697	2,82	3,23	0,083	0,320
Klassik instrumental	2,67	3,63	0,005	0,795	3,05	3,82	0,008	0,704
Klassik vokal	3,92	4,33	0,385	0,339	4,05	4,32	0,340	0,253
Liedermacher	3,17	3,46	0,404	0,201	3,64	3,36	0,435	0,226
Musical	2,17	2,54	0,268	0,269	2,05	2,64	0,056	0,427
Rap/Hip Hop	2,13	2,42	0,445	0,202	1,95	1,86	0,641	0,065
Rock/Pop	2,46	3,00	0,067	0,451	2,41	3,00	0,091	0,414

Tabelle 38: Mittlere Präferenzurteile zu einzelnen Stil kategorien (Verlaufsentwicklung) in Jahrgangsstufe 5, differenziert nach Messzeitpunkt und Test- und Kontrollgruppe

<sup>93</sup> Bei Vorliegen einer annähernden Normalverteilung der Mittelwerte wurde ein *t*-Test für abhängige Stichproben gerechnet. Lagen diese Voraussetzungen nicht vor, kam der Wilcoxon-Vorzeichenrangtest zum Einsatz. Die daraus errechneten Signifikanzwerte beruhen dementsprechend auf den Mittelwerten bzw. Rangsummen.

<sup>94</sup> Der Wert für das bei nicht-parametrischen Testverfahren eingesetzte Effektstärkemaß Eta squared ( $\eta^2$ ) wurde zur besseren Vergleichbarkeit in das Effektstärkemaß  $d_{Cohen}$  transformiert.

Jahrgangsstufe 8								
Stilkategorie	Hörtagebuch-Klasse				Nicht-Hörtagebuch-Klasse			
	Mittlere Bewertung <sub>1</sub>	Mittlere Bewertung <sub>2</sub>	Sig. <sup>95</sup>	$d_{Cohen}$ <sup>96</sup>	Mittlere Bewertung <sub>1</sub>	Mittlere Bewertung <sub>2</sub>	Sig.	$d_{Cohen}$
Avantgarde	3,46	4,40	0,023	0,590	3,59	4,33	0,010	0,654
Elektro/Dance	2,40	3,08	0,014	0,541	3,33	2,93	0,118	0,336
Ethno	2,44	2,20	0,282	0,208	2,48	2,33	0,381	0,134
Jazz	2,92	3,00	0,746	0,069	2,96	2,96	1,000	0
Klassik instrumental	3,36	3,44	0,759	0,056	3,22	3,44	0,297	0,176
Klassik vokal	3,96	4,12	0,516	0,144	4,19	4,37	0,528	0,170
Liedermacher	3,48	3,92	0,031	0,400	3,19	3,70	0,013	0,461
Musical	3,00	3,20	0,446	0,146	2,81	2,81	1,000	0
Rap/Hip Hop	2,52	2,52	0,870	0	2,52	2,44	0,798	0,058
Rock/Pop	2,84	3,08	0,353	0,197	2,78	3,15	0,134	0,302

Tabelle 39: Mittlere Präferenzurteile zu einzelnen Stil kategorien (Verlaufsentwicklung) in Jahrgangsstufe 8, differenziert nach Messzeitpunkt und Test- und Kontrollgruppe

<sup>95</sup> Bei Vorliegen einer annähernden Normalverteilung der Mittelwerte wurde ein *t*-Test für abhängige Stichproben gerechnet. Lagen diese Voraussetzungen nicht vor, kam der Wilcoxon-Vorzeichenrangtest zum Einsatz. Die daraus errechneten Signifikanzwerte beruhen dementsprechend auf den Mittelwerten bzw. Rangsummen.

<sup>96</sup> Der Wert für das bei nicht-parametrischen Testverfahren eingesetzte Effektstärkemaß Eta squared ( $\eta^2$ ) wurde zur besseren Vergleichbarkeit in das Effektstärkemaß  $d_{Cohen}$  transformiert.

Stilkategorie	Jahrgangsstufe 5							
	1. Messung (Beginn des Schuljahres)				2. Messung (Ende des Schuljahres)			
	HTB-Klasse	Nicht-HTB-Klasse	Sig. <sup>97</sup>	$d_{Cohen}$ <sup>98</sup>	HTB-Klasse	Nicht-HTB-Klasse	Sig.	$d_{Cohen}$
Avantgarde	3,42	3,43	0,965	0,007	3,75	3,91	0,680	0,123
Elektro/Dance	2,08	2,00	0,473	0,203	3,08	2,09	0,018	0,716
Ethno	2,25	2,43	0,559	0,167	2,58	2,50	0,836	0,059
Jazz	2,50	2,74	0,468	0,214	3,33	3,23	0,793	0,074
Klassik instrumental	2,67	3,00	0,362	0,266	3,63	3,82	0,538	0,180
Klassik vokal	3,92	4,04	0,791	0,071	4,33	4,32	0,929	0,023
Liedermacher	3,17	3,70	0,154	0,424	3,46	3,36	0,825	0,070
Musical	2,17	2,09	0,892	0,037	2,54	2,64	0,865	0,049
Rap/Hip Hop	2,13	1,96	0,582	0,146	2,42	1,86	0,121	0,432
Rock/Pop	2,46	2,35	0,754	0,091	3,00	3,00	1,000	0

Tabelle 40: Mittlere Präferenzurteile zu einzelnen Stil­kategorien in Jahrgangsstufe 5, differenziert nach Messzeitpunkt und Test- und Kontrollgruppe

<sup>97</sup> Bei Vorliegen einer annähernden Normalverteilung der Mittelwerte wurde ein *t*-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Lagen diese Voraussetzungen nicht vor, kam der Mann-Whitney-U-Test zum Einsatz. Die daraus errechneten Signifikanzwerte beruhen dementsprechend auf den Mittelwerten bzw. Rangsummen.

<sup>98</sup> Der Wert für das bei nicht-parametrischen Testverfahren eingesetzte Effektstärkemaß Eta squared ( $\eta^2$ ) wurde zur besseren Vergleichbarkeit in das Effektstärkemaß  $d_{Cohen}$  transformiert.

Stilkategorie	Jahrgangsstufe 8							
	1. Messung (Beginn des Schuljahres)				2. Messung (Ende des Schuljahres)			
	HTB-Klasse	Nicht-HTB-Klasse	Sig. <sup>99</sup>	$d_{Cohen}^{100}$	HTB-Klasse	Nicht-HTB-Klasse	Sig.	$d_{Cohen}$
Avantgarde	3,76	3,59	0,629	0,137	4,40	4,33	0,678	0,102
Elektro/Dance	2,40	3,33	0,008	0,764	3,08	2,93	0,654	0,122
Ethno	2,44	2,48	0,883	0,040	2,20	2,33	0,702	0,104
Jazz	2,92	2,96	0,889	0,036	3,00	2,96	0,904	0,036
Klassik instrumental	3,36	3,22	0,714	0,104	3,44	3,44	0,990	0
Klassik vokal	3,96	4,19	0,843	0,053	4,12	4,37	0,259	0,285
Liedermacher	3,48	3,19	0,330	0,269	3,92	3,70	0,492	0,195
Musical	3,00	2,81	0,617	0,143	3,20	2,81	0,331	0,276
Rap/Hip Hop	2,52	2,52	0,997	0	2,52	2,44	0,843	0,059
Rock/Pop	2,84	2,78	0,844	0,053	3,08	3,15	0,852	0,054

Tabelle 41: Mittlere Präferenzurteile zu einzelnen Stil­kategorien (Verlaufsentwicklung) in Jahrgangsstufe 8, differenziert nach Messzeitpunkt und Test- und Kontrollgruppe

<sup>99</sup> Bei Vorliegen einer annähernden Normalverteilung der Mittelwerte wurde ein *t*-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Lagen diese Voraussetzungen nicht vor, kam der Mann-Whitney-U-Test zum Einsatz. Die daraus errechneten Signifikanzwerte beruhen dementsprechend auf den Mittelwerten bzw. Rangsummen.

<sup>100</sup> Der Wert für das bei nicht-parametrischen Testverfahren eingesetzte Effektstärkemaß Eta squared ( $\eta^2$ ) wurde zur besseren Vergleichbarkeit in das Effektstärkemaß  $d_{Cohen}$  transformiert.