GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Musikschule und Gender. Inklusive und intersektionale Perspektiven auf Genderaspekte in der außerschulischen Musikpädagogik

Gerland, Juliane

2021

https://doi.org/10.25595/2891

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Gerland, Juliane: *Musikschule und Gender. Inklusive und intersektionale Perspektiven auf Genderaspekte in der außerschulischen Musikpädagogik*, in: Gender : Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 13 (2021) Nr: 1, 138–153. DOI: https://doi.org/10.25595/2891.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.3224/gender.v13i1.10

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Juliane Gerland

Musikschule und Gender. Inklusive und intersektionale Perspektiven auf Genderaspekte in der außerschulischen Musikpädagogik

Zusammenfassung

Der Beitrag behandelt öffentliche Musikschulen als Bildungsinstitution und ihre Strategien zur Realisierung des Paradigmas Inklusion. Er beschreibt zunächst eine Dethematisierung von Gender im Kontext der außerschulischen Musikpädagogik und setzt sich damit auseinander, inwieweit Gender als Strukturkategorie an Musikschulen sichtbar ist. Diverse genderbezogene Phänomene auf musikpädagogischer, aber auch auf organisationaler Ebene werden identifiziert. Datengrundlage bilden Dokumente des Musikschulverbands sowie statistische Datenbanken von Musikschulen. Es wird untersucht, inwiefern weitere Strukturkategorien wie sozioökonomischer Status und (Dis-)Ability In- und Exklusionsmechanismen an Musikschulen beeinflussen. Die Ergebnisse zeigen, dass gegenwärtig nicht von einer reflektierten, gendersensiblen Praxis an Musikschulen ausgegangen werden kann. Eine intersektionale analytische Perspektive wird vorgeschlagen und durch methodologische Überlegungen mit Blick auf eine praxeologisch begründete empirische Rekonstruktion des Umgangs mit Gender bzw. Differenz an Musikschulen konkretisiert.

Schlüsselwörter
Musikschule, Gender, Dis-/Ability, Inklusion, Intersektionalität

Summary

Music schools and gender. Inclusive and intersectional perspectives on gender policies in extracurricular music education

The article deals with public music schools as educational institutions and their strategies for implementing the paradigm of inclusion. First, it describes how gender is not a topic of current discourses within extracurricular music education in Germany. Furthermore, it investigates whether gender is visible as a category of diversity in music schools. Different gender stereotypes in the music educational dimension as well as in the structural dimension of music schools can be made out. The data analysed come from different documents belonging to the association of public music schools in Germany as well as from music schools' statistical databases. The article investigates to what extent other categories of diversity, such as class and dis-/ability, have an impact on music schools' inclusion and exclusion policies. The results show a lack of gender awareness in music schools' educational and institutional policies. To achieve an empirical qualitative and reconstructive analysis of policies of dealing with gender and difference in general it is suggested that an intersectional analysis be conducted, as is proposed and outlined in this article.

Keywords
music schools, gender, dis-/ability, inclusion, intersectionality

 https://doi.org/10.3224/gender.v13i1.10

1 Einleitung

Während Gender in der Musikwissenschaft (z. B. Bullerjahn 2008; Deserno 2018; Grotjahn 2018; Hoffmann 2011; Rieger 2009; Unseld 2001), in der kulturwissenschaftlich geprägten Popmusikforschung (z. B. Clawson 1999; Siedenburg 2016) und in der Musikwirtschaft (z. B. Leonard 2017) in den letzten zehn Jahren deutlich als Thema wahrgenommen und diskutiert wird, sind Genderthemen in der Musikpädagogik wenig präsent (Heß 2017, 2018). Für den Kontext der Bildungsinstitution Musikschule kann bezogen auf Gender gegenwärtig sogar von einer Dethematisierung gesprochen werden. Weder in der entsprechenden musikpädagogischen Praxisliteratur der Elementaren Musikpädagogik bzw. der Instrumental- und Gesangspädagogik noch im wissenschaftlichen Diskurs findet eine systematische Auseinandersetzung mit Genderfragen in der Institution Musikschule statt. Der Beitrag setzt sich daher mit dem Thema Gender in der außerschulischen Musikpädagogik, insbesondere an öffentlichen Musikschulen, auseinander.

Zunächst werden unterschiedliche Genderphänomene an Musikschulen differenziert betrachtet (1). Sowohl musikpädagogische als auch strukturelle und organisationale Aspekte werden berücksichtigt und einer Analyse (2) unterzogen. Untersucht wird weiter, inwiefern Gender in der politisch motivierten inklusionsorientierten Entwicklung von Musikschulen eine Rolle spielt, und es werden mögliche intersektionale Perspektiven zur Bearbeitung von Teilhabefragen in Bezug auf Musikschulen angeführt (3). Anschließend werden methodologische/methodische Ansätze skizziert, die eine gegenstandsangemessene empirische Rekonstruktion der zuvor theoretisch bzw. deskriptiv erarbeiteten Genderphänomene an Musikschulen ermöglichen sollen (4).

2 Genderphänomene in der Bildungsinstitution Musikschule in Zahlen

Unabhängig vom Fach Musik in den allgemeinbildenden Schulen erfüllen öffentliche Musikschulen in Deutschland einen musikbezogenen Bildungsauftrag. Musikschulen sind gemeinnützige Einrichtungen der musikalischen Bildung über die gesamte Lebensspanne und arbeiten in kommunalen und regionalen Strukturen mit allgemeinbildenden Schulen, Musikvereinen, Volkshochschulen und weiteren Partnern aus dem Bereich der kulturellen Bildung zusammen. Dabei verstehen sich Musikschulen als eigenständige Bildungsinstitutionen, die nicht den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen ersetzen, sondern ein spezifisches musikalisches Ergänzungsangebot vorhalten (VdM 2012).

Angesichts der Untersuchungsergebnisse zu Genderphänomenen in anderen musikbezogenen Disziplinen, wie den Musikwissenschaften oder den kulturwissenschaftlich orientierten Ansätzen, kann davon ausgegangen werden, dass Gender trotz der beschriebenen Dethematisierung an Musikschulen eine Rolle spielt. Die Frage, ob geschlechterbedingte Ungleichheit an Musikschulen Praxis ist, lässt sich allerdings nicht ohne Weiteres eindeutig beantworten.

So weisen z. B. die Dokumente und Jahresberichte des Fach- und Trägerverbands der Musikschulen (VdM) auf ein unbewusstes bzw. unreflektiertes androzentrisches Pa-

radigma hin. Auffällig ist eine durchgängig nicht gendersensible Sprache. So ist häufig die Rede von „Schülern“ und „Lehrern“, wenn alle Geschlechter gemeint sind. Ein Beispiel: „Insgesamt waren 52,47 % der Musikschullehrer weiblich“ (VdM 2017: 32). Wird Dokumenten im Bemühen um politische Korrektheit ein sog. Genderhinweis vorangestellt, wird auch hier eine Formulierung gewählt, in der die männliche Perspektive als Norm reproduziert wird. Die zahlenmäßige Dominanz von Akteurinnen im Feld Musikschule lässt wiederum darauf schließen, dass Musikschule insgesamt offensichtlich ein Bereich ist, in dem sich Frauen regelhaft und sichtbar verorten.

Für eine differenziertere Analyse gilt es, zunächst genderspezifische Phänomene an Musikschulen zu identifizieren. Musikschulen verstehen sich als Orte, an denen Musizierpraxen, aber auch damit zusammenhängendes musikspezifisches Wissen sowie entsprechende kulturelle Inhalte und Strukturen vermittelt werden, denen verschiedene Genderstereotypen inhärent sind, z. B. die ungleiche Verteilung der Geschlechter bei Dirigent_innen und Komponist_innen zuungunsten von Frauen. Wirft man einen Blick auf die Verteilung der Geschlechter[1] in den unterschiedlichen Handlungsbereichen von Musikschulen wird deutlich, wie sich die Nicht-Thematisierung im Vergleich zur tatsächlichen Musikschulpraxis verhält.

2.1 Verteilung auf der Ebene der musikpädagogischen Praxis

Insgesamt sind 929 öffentliche Musikschulen im VdM organisiert. Unterrichtet werden insgesamt etwas über 1,46 Millionen Schülerinnen und Schüler. Davon geben 756 000 (51,78 %) als Geschlecht „weiblich“ an, 573 000 (39,25 %) „männlich“, etwa 134 000 (9,18 %) machen keine Angabe zum Geschlecht. Zum Vergleich die Verteilung an einer Musikschule in einer nordrhein-westfälischen Großstadt: Insgesamt werden hier 11 865 Schüler_innen unterrichtet, 51,89 % davon sind weiblich. Ähnlich stellt sich die Situation bei den Lehrkräften dar: Bundesweit sind 52,47 % der Lehrkräfte weiblich und 47,53 % männlich, an der Referenz-Musikschule in NRW sind 52,67 % der Lehrkräfte weiblich und 47,3 % männlich.[2]

2.2 Verteilung auf organisationaler Ebene

Nachfolgend wird die Verteilung der Geschlechter auf organisationaler Ebene, sowohl der einzelnen Musikschulen als auch bezogen auf verbandliche Strukturen, betrachtet. Ein klassischer Gendereffekt wird beim Blick auf die Zahlen der Schulleitungspositionen deutlich: Entgegengesetzt zu der eher frauenlastigen Verteilung innerhalb der musikpädagogischen Praxis sind im bundesweiten Durchschnitt der insgesamt 930 Musikschulen nur ca. 23,8 % der Schulleitungen von Frauen besetzt, in Nordrhein-Westfalen (159 Musikschulen) sind es 33,54 %. Ähnliches lässt sich für die Verteilung bei den Positionen im Bundesverband selbst feststellen: Der Bundesvorstand setzt sich aus acht

1 Analysiert wird nachfolgend immer die Aufteilung zwischen den als „männlich“ und „weiblich“ bezeichneten Geschlechtern, da weitere Kategorien bzw. die Bezeichnung „divers“ bisher in entsprechenden Daten nicht dargestellt werden.

2 Quellen: VdM Statistisches Jahrbuch bzw. Statistischer Berichtsbogen der ausgewählten VdM-Referenz-Musikschule aus NRW.

Mitgliedern zusammen, davon sind sechs männlich und zwei weiblich. Auch die Position der Bundesgeschäftsführung hat ein Mann inne. Im Kreis des erweiterten Bundesvorstands arbeiten 16 Männer und eine Frau, die Gruppe der Ehrenmitglieder setzt sich aus neun männlichen und zwei weiblichen Personen zusammen. Aktuell bekleiden zwei Frauen die Funktion der Rechnungsprüfung. Von den insgesamt 52 Delegiertenpositionen für unterschiedliche Fachgremien wie den Deutschen Musikrat, die Kulturpolitische Gesellschaft etc. sind 80,77 % mit Männern besetzt (VdM o. J.). Zusammengefasst ist festzustellen: Die zahlenmäßige Verteilung der Geschlechter in der Unterrichtspraxis ist annähernd ausgeglichen mit einer leichten Mehrheit bei den Frauen. Die zahlenmäßige Verteilung der Geschlechter in den organisationalen und strukturellen Bereichen zeigt im Gegensatz dazu eine deutliche Mehrheit bei den Männern. Dies deutet darauf hin, dass die bisherige Dethematisierung von Gender im Musikschulkontext durch einen differenzierteren Blick auf die Frage zu ersetzen ist, wie sich der Umgang mit der Strukturkategorie Gender in der Musikschulpraxis vollzieht bzw. wo und wie die Ausschlussprozesse von Frauen aus den leitenden Ebenen stattfinden.

3 Analytische Betrachtung von Genderphänomenen in der Musizierpraxis

Nachfolgend wird ausgeführt, wie die – der Summe nach ausgeglichene – Verteilung der Geschlechter in der Praxis des Musizieren-Lernens und -Lehrens zusammengesetzt ist. Zu diesem Zweck wird analysiert, inwiefern sich an Musikschulen Gendereffekte bei der Wahl des Instruments zeigen und ob sich entsprechende Phänomene auch beim Eingebundensein der Lehrenden und Lernenden in verschiedene Genres und Arten von Musizierpraxen nachweisen lassen. Wie bereits beschrieben liegen zur Frage des Umgangs mit Gender an Musikschulen derzeit keine systematischen Forschungsarbeiten vor. Zum Zweck einer möglichst differenzierten und belastbaren Darstellung wird auf die vorhandene Literatur aus den Kontexten Schulmusik, aber auch aus internationaler Perspektive (hier: Großbritannien), zurückgegriffen. Diese werden durch aktuelle Daten der Referenz-Musikschule in NRW[3] ergänzt.

3.1 Gender und Instrumentenwahl an Musikschulen

Vorstellungen und Stereotype in der genderbezogenen Zuordnung von Instrumenten, aber auch für bestimmte musikbezogene Praktiken (Singen, Konzertieren, Komponieren etc.) sowie für Stil- und Genrefragen („Klassische“ Musik, Heavy Metal) haben eine lange Tradition und sind kulturübergreifend weit verbreitet. Für zurückliegende Jahrhunderte arbeitet beispielsweise Freia Hoffmann heraus, inwieweit die Frage, welche Instrumente Frauen spielen durften, gesellschaftlich reglementiert war (Hoffmann 1991), Katharina Deserno konkretisiert dies am Beispiel der Geschichte der Cellistinnen

3 Ein Überblick über die Verteilung der Geschlechter auf die Instrumente auf VdM-Bundesebene kann an dieser Stelle nicht gegeben werden, da diese Daten zwar an den einzelnen Mitgliedsschulen jährlich erfasst, aber nicht im statistischen Bericht des VdM ausgewertet und veröffentlicht werden.

(Deserno 2018). In der Gegenwart und in der jüngeren Vergangenheit sind die Steuerungsmechanismen zwar subtiler, aber genauso wirksam hinsichtlich der Stereotypizität, mit der Jungen und Mädchen sich für Instrumente entscheiden – das zeigen diverse empirische Studien. Abeles und Porter stellten bereits in den 1970er-Jahren fest, dass Jungen sich häufiger für Schlagzeug, Posaune und Trompete entscheiden, Mädchen hingegen für Flöte, Violine und Klarinette (Abeles/Porter 1978). Sheldon und Price zeigen eine ähnliche genderspezifische Verteilung bei der Wahl der Instrumente innerhalb von Blasorchestern: So werden hohe Holzblasinstrumente, insbesondere die Flöte, eher von Mädchen ausgewählt, Tuba, Euphonium, Posaune, Trompete und Schlagwerk von Jungen (2005). Recht ausgeglichen ist die genderspezifische Verteilung bei Saxophon und Horn. Hallam, Rogers und Creech (2008) zeigen, dass diese Effekte mit Ausnahme des asiatischen Raums, in dem durchgängig Instrumentalistinnen dominieren, weltweit zu beobachten sind. Delzell und Leppla (1992) sowie Griswold und Chroback (1981) zufolge sind Eltern deutlich an den beschriebenen Gendereffekten auf die Instrumentenwahl beteiligt. Zusätzlich zu den konstanten geschlechtsbezogenen Zuordnungen der Instrumente (hohe Holzblasinstrumente, Harfe, Violine = feminine Konnotation; (tiefes) Blech, Schlagzeug, Kontra-/E-Bass, E-Gitarre = männliche Konnotation) zeigt sich, dass Mädchen bei dieser genderspezifischen Zuordnung grundsätzlich flexibler in der Wahl ihrer Instrumente sind als Jungen. So belegen Zervoudakes und Tanur (1994), dass sich eher Mädchen für ein männlich konnotiertes Instrument entscheiden als Jungen für ein weiblich konnotiertes.

Unterschiedliche britische Studien aus dem Zeitraum seit der Jahrtausendwende beleuchten den Kontext Gender in der Musikpädagogik hinsichtlich der Frage von geschlechtsspezifischen Unterschieden, Kompetenzen und Vorlieben und den daraus resultierenden musikpädagogischen Konsequenzen. Dabei stehen meist schulische Zusammenhänge im Fokus. Dennoch lohnt sich die Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen dieser Studien für die Analyse des Umgangs mit Genderfragen an Musikschulen in Deutschland, da in England die Strukturen musikalischer Bildung von den Strukturen in Deutschland abweichen. So ist z. B. das Erlernen von Instrumenten und das Musizieren in Orchestern, Chören, Big Bands und vergleichbaren Ensembles deutlich stärker in den schulischen Kontext eingebunden als in Deutschland. Es ist davon auszugehen, dass durch die stärkere Verzahnung mit dem allgemeinbildenden Schulsystem in Großbritannien ein breiterer Querschnitt von Kindern von den Angeboten musikalischer Bildung, insbesondere dem Instrumentalspiel, erreicht wird als in Deutschland. Hier ist der Zugang zu Musikschulen größtenteils strukturell völlig unabhängig von der allgemeinbildenden Schule, zumal er häufig biografisch vor dem Schulbeginn, z. B. über die Unterrichtsform der musikalischen Früherziehung, erfolgt. Ausnahmen bilden die Regionen in Deutschland, die spezielle Breitenbildungsprogramme durchführen, z. B. Programme wie JeKits[4] in NRW oder JeKi in Hamburg und Hessen. Hier werden durch die strukturelle Einbindung in den Musikunterricht des ersten Schuljahrs alle Kinder der teilnehmenden Schulen erreicht. An den entsprechenden Daten lässt sich deutlich ablesen, wie die Zahl der Lernenden der jeweiligen Musikschulen mittels solcher Program-

4 Bei JeKits handelt es sich um ein Programm zur musikalischen Bildung von Grundschulkindern. Durch die Kooperation von Grundschule und Musikschule soll jedes Kind die Gelegenheit zum Instrumentalspiel erhalten (JeKits-Stiftung 2019).

me wächst. So stieg während der Implementierung des JeKits- bzw. JeKi-Programms die Zahl der Schülerinnen und Schüler an der Referenz-Musikschule in NRW von 3 713 (davon 56,23 % weiblich) im Jahr 2005 auf 7 323 (davon 53,31 % weiblich) im Jahr 2012. Für Großbritannien zeigen Hallam, Rogers und Creech (2008) eine detaillierte Übersicht über genderspezifische Effekte auf Instrumentenwahl. Dabei analysieren sie zwar grundsätzlich Instrumentenwahlprozesse in schulischen Zusammenhängen, trotzdem erscheint es vielversprechend, diese Ergebnisse als Vergleichsfolie für Instrumentenwahlprozesse an Musikschulen in Deutschland heranzuziehen. Insgesamt stellen laut den Autorinnen hier Mädchen mit 60 % die Mehrheit der Lernenden eines Instruments dar. Bezogen auf Altersgruppen ist zu ergänzen, dass die Verteilung bei den Lernenden im Vorschulalter ausgeglichener ist (51 % w/49 % m), sich daraufhin in der Altersgruppe der Fünf- bis Siebenjährigen zu verschieben beginnt (57 % w/43 % m), bevor sie sich dann bis zum Ende der Schulzeit stabilisiert (60 % w/40 % m). Offenbar nehmen Gendereffekte auf die Instrumentenwahl bzw. auf die Frage, ob sich Kinder musikalisch engagieren wollen, im Laufe der Entwicklung zu jungen Erwachsenen zu. Für Großbritannien zeigen sich die deutlichsten Gendereffekte bei der Wahl des Instruments bei der Harfe (90 % w), der Querflöte (89 % w), der E-Gitarre (81 % m), dem E-Bass (81 % m), im Gesang (80 % w) und bei der Piccoloflöte (79 % w). Sehr ähnlich zeigt sich die Geschlechterverteilung bei der Beispielmusikschule aus NRW. Hier werden die größten Effekte ebenfalls bei der Harfe, dem E-Bass, am Schlagzeug, bei der Querflöte und der Posaune sichtbar.

Tabelle 1: Gendereffekte bei der Instrumentenwahl im Vergleich

Instrument	UK (2008)		Musikschule aus NRW (2018)	
	m	*w*	*m*	*W*
Harfe		90 %		91 %
Querflöte		89 %		83 %
E-Gitarre	81 %		76 %	
E-Bass	81 %		90 %	
Gesang		80 %		79 %
Piccolo		79 %	keine Angabe	
Oboe		78 %		60 %
Tuba	77 %		73 %	
Schlagzeug	75 %		90 %	
Tabla	74 %		keine Angabe	
Klarinette		73 %		65 %
Posaune	71 %		78 %	

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Hallam, Rogers und Creech (2008).

Auffällig ist, dass im Vergleich zur Verteilung an der Referenz-Musikschule (78 % w) Hallam, Rogers und Creech die Blockflöte als ein genderneutral nachgefragtes Instru-

ment ermitteln. Darüber hinaus sind es in beiden Datensätzen insbesondere die Nicht-Orchester-Instrumente, die genderneutral nachgefragt sind, insbesondere Keyboard, Klavier, Gitarre, sowie (in der Referenz-Musikschule) Akkordeon und darüber hinaus Fagott, Horn und Oboe. Zusammenfassend stellen die Autorinnen fest, dass sich genderspezifische Stereotype in der Instrumentenwahl hartnäckig halten. Die aktuellen Daten der Referenz-Musikschule bestätigen dies. Hallam, Rogers und Creech vermuten als Gründe sowohl individuell-biografische Faktoren (z. B. Zeitpunkt des Beginns oder persönliche musikalische Präferenzen) als auch soziale (kulturelle und religiöse Aspekte, Vorbilder, familiärer Einfluss, Peer-Interaktion) oder den Instrumenten immanente Faktoren (Klangqualität, stilistische Zuordnung, Gestalt und Erscheinung, Kosten, logistische Aspekte). Diese offensichtlich stabilen genderspezifischen Stereotype in der Instrumentenwahl bringen für Lehrende an Musikschulen pädagogische Implikationen mit; insbesondere ein hohes Maß an Bewusstheit für die genderspezifischen Mechanismen bei der Instrumentenwahl – und damit einhergehend die Bereitschaft, Lernende in ihrer persönlichen Wahl zu unterstützen, auch wenn sie sich für ein Instrument interessieren, dessen Konnotation nicht dem biologischen Geschlecht entspricht. Schließlich gibt es keinerlei Anhaltspunkte für die Vermutung, dass das gelingende Lernen eines Instruments und die damit verbundene Zufriedenheit abhängig vom biologischen Geschlecht sind. Dies gilt es, in musikpädagogischen Settings klar zu kommunizieren. Wollen Musikschulen als Bildungsinstitutionen den offensichtlich wirksamen Genderfaktor in der Instrumentenwahl moderieren, so ist darauf zu achten, dass bei Situationen, in denen Instrumente vorgestellt werden (Kinderkonzerte etc.), z. B. möglichst unterschiedliche Role-Models zu erleben sind und eine entsprechende Kultur im Umgang mit der Frage nach Gender und Instrument gefördert wird (Hallam/Rogers/Creech 2008: 16). Harrison und O'Neill (2000) belegen die Wirksamkeit entsprechender Positionierung von Vorbildern auf das instrumentenspezifische Entscheidungsverhalten von 7- bis 8-Jährigen. Neben der Analyse von Einflüssen auf die Instrumentenwahl ist es für die Analyse möglicher Genderphänomene an Musikschulen auch relevant zu betrachten, ob und wie sich genderbezogene Vorurteile in unterschiedlichen Musizierpraktiken (Komponieren, Improvisieren, Orchesterspiel) und beim Interesse für bestimmte Musik-Genres (Jazz, Hip-Hop, Klassik) identifizieren lassen.

3.2 Gender und Präferenzen für Genres und Musizierpraxen

Heß (2017) ermittelt in einer Untersuchung über Gender-Effekte im Kontext Schulmusik als die drei stärksten Interessen von Mädchen *Singen*, *Tanzen* und *Etwas für eine Aufführung einstudieren* und als die drei stärksten Interessen von Jungen *Musikbezogene Software nutzen*, *Musik anderer Kulturkreise* und *Musikgeschichte*. Cramer, Million und Perreault (2002) stellen fest, dass Frauen im Vergleich zur sog. klassischen Musik sowohl in der Pop-Musik und im Jazz, insbesondere aber im Rock und in Heavy-Metal- und Hip-Hop-Feldern unterrepräsentiert sind. Die Autorinnen diskutieren die Zusammenhänge von Genderdifferenzen in der Musizierpraxis mit übergreifenden Theorien von Genderstereotypen bzw. der Theorie sozialer (Geschlechter-)Rollen. Beide Ansätze lassen sich auf die Frage nach Geschlechterdifferenzen in Bezug auf musikalische Genres übertragen und machen darüber hinaus deutlich, dass für strukturelle Unterschiede

der Geschlechter nicht nur der Blick auf die Geschlechterverteilung in unterschiedlichen musikalischen Stilrichtungen lohnenswert ist. Vielmehr ist entscheidend zu untersuchen, welche grundlegenden musikbezogenen Präferenzen durch die Instrumentenwahl ausgedrückt werden bzw. inwiefern Instrumentenwahl als Inszenierung einer Geschlechterrolle stattfindet (Cramer/Million/Perreault 2002). Für Musikschulen liegt hier der Auftrag vor, durch Angebote, die zeitlich der Instrumentenwahl vorangestellt sind, einen Raum zu schaffen, in dem die Entscheidung für ein Instrument aus musikalischen Gründen getroffen werden kann – möglichst unabhängig von der Idee, durch die Wahl des Instruments Genderstereotype erfüllen zu können bzw. zu müssen. Konkret angesprochen sind also unterschiedliche Angebote der elementaren Musikpädagogik und insbesondere Phasen der Präsentation von und des Experimentierens mit unterschiedlichen Musikinstrumenten. Für eine entsprechende Forschung gilt es zu rekonstruieren, inwieweit die Lernenden und die Lehrenden in den Unterrichtssituationen und damit in der Entscheidungsphase für ein Instrument Genderstereotype rekonstruieren und verfestigen bzw. inwieweit das Spielen eines bestimmten Musikinstruments als Ausdrucksform einer individuellen Genderidentität fungiert. Genderstereotyp-bedingte Differenzen in der Instrumentenwahl perpetuieren wiederum die Ungleichheiten der Geschlechterverteilung bezogen auf Musik-Genres: Die Geschlechterverhältnisse bei der Belegung der üblichen Big- oder Rock-Band-Instrumente weisen logischerweise direkt auf die Geschlechterverteilung hin.

Green (1997) stellt in ihrer Studie zur diskursiven Reproduktion von Genderstereotypen im schulischen Musikunterricht in England fest, dass es deutliche Differenzen zwischen den Geschlechtern hinsichtlich ihrer stilistischen bzw. musikpraktischen Präferenzen gibt. Sie beschreibt drei Phänomene, die genderbezogene Konstruktionen im Kontext musikalischer Bildung strukturieren: „affirming feminity" (Green 1997: 137), „interrupting feminity" (Green 1997: 139) und „threatening feminity" (Green 1997: 139). Mittels dieser drei Phänomene schildert Green mögliche Effekte, die das Musizieren in pädagogischen Settings auf Genderkonzepte bzw. auf subjektive Konstruktionen von Weiblichkeit haben kann. Greens Ergebnisse zeigen, dass sowohl aus Sicht der Lernenden als auch der Lehrenden klassische Musik als Genre und Singen sowie das Spielen von Orchesterinstrumenten als Musizierpraxis als angemessen und passend für Mädchen eingeschätzt werden (Green 1997: 138). Durch das Ausüben dieser Musizierpraxen bzw. durch Engagement im Genre Klassik könne also Weiblichkeit im Sinne von „affirming feminity" bestätigt werden. Das Spielen von elektronischen oder digitalen Instrumenten sowie von Instrumenten, die vor allem mit populärer Musik in Verbindung gebracht werden, wird in Greens Untersuchung als eine für Jungen passend empfundene Möglichkeit musikalischer Praxis identifiziert. Im Gegensatz zum Singen oder zur klassischen Musik sei hier das Risiko, als nicht männlich wahrgenommen zu werden, quasi nicht vorhanden. Durch die von Green als „interrupting feminity" beschriebene Unterbrechung der weiblichen Konnotation von klassischer Musik und dem Spielen von Orchesterinstrumenten durch populärmusikalische Praktiken bzw. elektronische und technologische Instrumente könne eine männliche Genderidentität im Musizieren entstehen.

Mit „threatening feminity" beschreibt Green das Phänomen der fachlichen Überlegenheit von Jungen in bestimmten Bereichen des Musikunterrichts trotz ihrer insgesamt

im Vergleich zu den Mädchen von den Lehrenden beschriebenen eher uninteressierten, unkooperativen und negativen Haltung zum Musikunterricht. Was das Erfinden eigener Musik angeht, werden in Greens Untersuchung die Jungen von den Lehrenden als „more imaginative, adventurous and creative" beschrieben, die Mädchen als „dull and lacking in creative spark" (Green 1997: 139). Letztlich liefern also die grundsätzlichen strukturellen Anforderungen der Schule die Ursache für die schlechte Bewertung der Mädchen in Komposition: Während die Mädchen sich eher – wie von den Lehrenden eingefordert – regelkonform und insgesamt angepasst verhalten, sind nicht-konformes Verhalten und das Überschreiten von Grenzen ein Indikator für gute Leistungen beim Komponieren. So stellt auch Heß in ihrer Untersuchung über Gendersensibilität im schulischen Musikunterricht fest:

> „Während Jungen ihrer Gestaltungskraft freien Lauf lassen, nehmen die Mädchen in der Reflexion der Unterrichtssequenz die weniger wichtige Position der Zuschauerinnen ein. Das parteiliche Bewerten der Jungenpräsentationen durch die Mädchen trägt dazu bei, narzisstische Muster zu stärken und dadurch überlegene und autonome Männlichkeit zu konstituieren" (Heß 2017: 211).

Hier weist Heß auf den direkten Zusammenhang zu Bourdieus „ernsten Spielen" hin, die er in den Handlungsbereichen Wirtschaft und Politik herausarbeitet.

Die Ergebnisse der betrachteten schulfokussierten Untersuchungen zu Musizierpraxen und Genrepräferenzen werden durch den Datensatz der Referenz-Musikschule bestätigt. So dominieren Spieler deutlich in den Big Bands (74,42 %) sowie in einem anderen Jazz-Ensemble (74,29 %), den Percussion-Ensembles (96,15 %) sowie den Bands im Rock- und Pop-Bereich (76,19 %). In den Sinfonieorchestern sind mehr Spielerinnen (62,4 %) vertreten. Interessant ist die Betrachtung von Chören, die einen inhaltlichen Schwerpunkt in der Pop-Musik setzen: Hier scheint die Praxis des Singens ausschlaggebender zu sein als die Frage des Genres. So sind 82,5 % der Musizierenden in diesen Chören weiblich. Bei Angeboten ohne Instrumente aus dem Fachbereich der elementaren Musikpädagogik ist das Verhältnis der Geschlechter wesentlich ausgeglichen: 54,13 % der Lernenden sind hier weiblich und 45,87 % männlich. Diese Angebote, z. B. die musikalische Früherziehung, adressieren schwerpunktmäßig Kinder vor dem Schulalter. Die Entscheidung, Kinder an der Musikschule anzumelden, wird offensichtlich zunächst unabhängig vom Geschlecht des Kindes entschieden. Gendereffekte treten demzufolge später ein: möglicherweise entweder aus Gründen geschlechtsspezifischer Attribuierung bestimmter Angebote bzw. Instrumente oder aus biografischen Gründen, die sich aus der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ergeben.

4 Musikschule und Teilhabegerechtigkeit: inklusive Missverständnisse und intersektionale Herausforderung

Musikschulen verstehen sich als Bildungsinstitutionen und sehen sich von den Herausforderungen einer sich stetig wandelnden Gesellschaft adressiert. Das Bemühen zur Umsetzung von Inklusion, insbesondere nach dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2009, führt an den öffentlichen Musikschulen in Deutschland zu einem Auseinandersetzungsprozess über Teilhabegerechtigkeit und Inklusionsorientierung. Dies

lässt sich u. a. an der 2014 verabschiedeten Potsdamer Erklärung festmachen, in der sich die öffentlichen Musikschulen zu Inklusion als einer zentralen Entwicklungsaufgabe bekennen (VdM 2014). Hier wird deutlich, dass sich Musikschulen dezidiert nicht als elitäre, monokulturelle und exklusive/exkludierende Einrichtungen musikalischer Bildung verstehen wollen, sondern gezielt solchen möglichen Konstruktionen von Musikschule entgegenwirken möchten. Als Bildungsinstitutionen, die sowohl die Spitzenförderung im Rahmen der studienvorbereitenden Ausbildung der Instrumental- und Vokalschüler_innen als auch musikalische Breitenbildungsprogramme wie beispielsweise JeKits betreiben, müssen sie sich in diesem Spannungsfeld zwischen Elitenförderung und Breitenbildung verorten bzw. eine Durchlässigkeit und Kontinuität zwischen diesen beiden Polen anstreben. Untersuchungen zeigen jedoch, dass der Zugang zu musikalischer Bildung deutlich an bestimmte Bedingungen wie beispielsweise den sozio-ökonomischen Status oder die Bildungsaffinität der Familie gekoppelt ist. Für bestimmte Personenkreise gestaltet sich deshalb die Teilhabe an musikalischer Bildung an Musikschulen als eher prekär (Lehmann-Wermser/Krupp-Schleussner 2017). Machtstrukturen in Bezug auf Teilhabe an kultureller bzw. musikalischer Bildung manifestieren sich hier anhand der Entscheidungsprozesse, wer in welchem Umfang teilhaben kann bzw. für welche Gruppen besondere Zugänge geschaffen werden sollten. Diese zu schaffenden Zugänge wiederum orientieren sich häufig an bestimmten Merkmalen (Behinderung, Alter, Migrationshintergrund etc.). So gelingt es zwar, bestimmte Personenkreise explizit zu adressieren, doch werden gleichzeitig erneut Ungleichheiten (re)produziert. Beispielsweise werden musikpädagogische Angebote für Senior_innen, Menschen mit Behinderung, Menschen mit Migrations- und/oder Fluchterfahrung etc. konzipiert und angeboten. Diese Herangehensweise an eine vielfältige und sich fortlaufend transformierende Gesellschaft versucht, Chancenungerechtigkeit entgegenzuwirken – dennoch birgt das Bemühen der Umsetzung des Menschenrechts bzw. des politischen Paradigmas der Inklusion das Risiko unterschiedlicher logischer bzw. struktureller Missverständnisse. Diese logischen Brüche der Nachteilsausgleiche für bestimmte marginalisierte Gruppen zum Zweck ihrer Gleichstellung beschreibt aus sonderpädagogischer Perspektive bereits Bleidick in den 1980er-Jahren mit seinen Überlegungen zum „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (Bleidick 1988). Für die Erziehungswissenschaften haben sich u. a. Budde und Hummrich mit dieser Problematik der Umsetzung von Inklusion auseinandergesetzt. Sie plädieren für den differenztheoretisch geprägten Modus der „reflexiven Inklusion“, dessen vornehmliches Ziel es ist, Prozesse von In- und Exklusion reflexiv zugänglich zu machen und so die Identifizierung und Auflösung automatisierter Ausschlussprozesse zu ermöglichen (Budde/Hummrich 2015). Nachfolgend sollen musikschulspezifische Beispiele für diese Risiken des Dilemmas bzw. der Missverständlichkeit ausdifferenziert werden.

4.1 Missverständnis 1: personale Merkmale vs. musikalische Interessen

Es kann der Eindruck entstehen, personale Merkmale wie Behinderung oder ethnische Herkunft seien relevant für die Wahl eines musikalischen Angebots. Folgt man dieser Logik, ist eine Angebotswahl, die ausschließlich über musikalische Interessen wie Genre oder Vorliebe für ein bestimmtes Instrumental-/Vokalfach verläuft, lediglich den

Personen vorbehalten, die sich keinem der explizit aufgeführten Merkmale zuordnen können, also zu einem nicht genau bezeichneten Mainstream gehören. Für die Personen, die sich einem Merkmal zuordnen können, ist dann die Frage zu stellen, ob andere Angebote, die sich eben nicht auf dieses Merkmal beziehen, ebenfalls nutzbar sind oder ob sich der Zugang zur Musikschule in den spezifisch ausgewiesenen Angeboten erschöpft.

4.2 Missverständnis 2: Illusion der merkmalsbedingten Homogenität

Durch die Konzeption und das Praktizieren merkmalsbezogener Angebote kann nach innen und nach außen der Eindruck entstehen, die Personen, die diese merkmalsbezogenen Angebote wahrnehmen (könnten), bildeten eine vergleichsweise homogene Gruppe. Dies ist jedoch insbesondere für den Kontext musikalischer Praxis dringend zu hinterfragen. Weder das Alter noch eine (zugeschriebene) Behinderung oder die ethnische Herkunft lassen zuverlässige Rückschlüsse auf musikalische Präferenzen, Erfahrungen und Ressourcen zu. Auf der musikschulinternen Ebene kann dies zu Herausforderungen der Lehrpersonen führen, da sie auf einen vermeintlich homogenen Personenkreis treffen, die Gemeinsamkeiten der Lernenden jedoch keinerlei Bezug zum Gegenstand Musik haben.

Für die Außenperspektive wiederum kann dies bedeuten, dass Musikschulen für die ausgewiesenen Personen nur eingeschränkt zugänglich sind und es sich nicht um eine grundsätzlich offene Angebotsstruktur handelt, deren Differenzierungsmechanismen inhaltlich begründet sind, etwa durch Spezifizierung auf Genres oder Instrumental-/Vokalfächer. Da aber genau diese musikalisch-inhaltliche Spezifizierung für Lernende, die keinem der explizit aufgeführten Merkmale zuzuordnen sind, in der alltäglichen musikpädagogischen Praxis an Musikschulen möglich ist, kann in der Folge der Eindruck entstehen, dass Personen, die über ein spezifisches Merkmal verfügen, tatsächlich nicht befähigt bzw. bemächtigt sind, ihre persönliche musikalisch-inhaltliche Spezifizierung zu vollziehen.

4.3 Missverständnis 3: Illusion der Exklusivität der Kategorien

Die beschriebenen merkmalsbezogenen Angebote und Strukturen fordern von den Personen, die adressiert werden, eine Entscheidung für eine Merkmalskategorie. Für welches Angebot aber entscheidet sich eine geflüchtete Migrantin mit einer Behinderung? Gibt es ein dominierendes Merkmal? Und wer entscheidet, welches das sein soll? Die Spezifizierung von musikpädagogischen Angeboten anhand von personalen, nichtmusikalischen Differenzkategorien geht an der Lebenswirklichkeit vieler Menschen vorbei. Paradoxerweise kann das Bemühen um Zugangs- und Teilhabemöglichkeit für alle Menschen auf diese Weise zusätzliche Exklusionsmechanismen produzieren. Im Rahmen des Inklusionspapiers des Verbands deutscher Musikschulen wird explizit auf folgende Differenzlinien Bezug genommen: (Dis-)Ability, ethnische Herkunft, Milieu und Alter. Für diese Heterogenitätsdimensionen werden in der Potsdamer Erklärung Hinweise angeführt, wie Inklusion für die jeweilige Differenzlinie umzusetzen sei, zum einen aus einer berufsverbandlichen Perspektive, zum anderen aus der Perspektive der jeweiligen Musikschulen in den Kommunen. Geschlecht bzw. Gender werden nicht the-

matisiert. Diese Nicht-Thematisierung wiederholt sich auch in zahlreicher Literatur aus dem Fach der Instrumental- und Gesangspädagogik sowie der elementaren Musikpädagogik. (Dis-)Ability inklusive Hochbegabung, Alter, Milieu und ethnische Herkunft werden vergleichsweise häufig und ausführlich behandelt, Gender spielt keine Rolle – übrigens auch nicht in Werken, die explizit Vielfalt im Bereich IGP/EMP zum Gegenstand haben (z. B. Bradler 2016).

5 Empirische Überlegungen

Diese erste Analyse des Umgangs mit Vielfalt und die entsprechende Berücksichtigung von Gender im Musikschulkontext lässt folgende Rückschlüsse zu: Musikschulen verstehen den Umgang mit Vielfalt und eine entsprechende Offenheit als ihre Aufgabe. Ein besonderer inhaltlicher Ansporn scheint die Umsetzung des politischen Paradigmas der Inklusion zu sein. Die Praxis des Umgangs mit Vielfalt orientiert sich schwerpunktmäßig an den Differenzlinien Dis-/Ability (Spektrum Behinderung bis Hochbegabung), ethnische Herkunft und Alter. Geschlecht bzw. Gender werden nicht thematisiert. Indirekt werden auch Milieu bzw. Schichtzugehörigkeit thematisiert, einerseits durch finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten für Familien mit mehreren Kindern oder für finanziell schlechter gestellte Schüler_innen (Familienermäßigung, Sozialermäßigung), andererseits durch konkrete Breitenbildungsprogramme, deren Ziel es ist, explizit auch diejenigen Familien zu erreichen, von denen nicht erwartet wird, dass sie an Angeboten der Musikschulen teilnehmen. Auch musikalisch-inhaltlich lässt sich das Thema Vielfalt an Musikschulen bearbeiten: Sie setzen in ihren Angeboten mehrheitlich einen Schwerpunkt im Bereich der westeuropäischen Kunstmusik der letzten vier Jahrhunderte. Dies zeigt sich im Spektrum der angebotenen Instrumente sowie in den Klangkörpern bzw. Ensembles der Musikschulen. Weniger stark, aber dennoch regelmäßig vertreten sind Angebote im Bereich Jazz, Musical und Rock/Pop. Musik aus nicht-europäischen Kulturen sowie diverse Genres aus dem Feld der sogenannten Unterhaltungsmusik sind eher wenig präsent. Hier ist zu fragen, inwieweit dieses musikalisch-inhaltliche Programm den adressierten gesellschaftlichen Zielgruppen entspricht und inwieweit sich Musikschulen musikalisch-inhaltlich öffnen wollen bzw. müssen, um sich auch zukünftig und dauerhaft als Institutionen musikalischer Bildung für eine plurale Gesellschaft positionieren zu können. Konkret hieße das, einen musikpädagogischen Spagat zwischen Traditionspflege und beständiger Offenheit für (sub)kulturelle Weiterentwicklung zu meistern. Um eine differenzierte Analyse der jeweiligen Praktiken des Umgangs mit Gender bzw. Heterogenität im Sinne eines (Un-)Doing Gender/(Un-)Doing Difference (vgl. Hirschauer 2016) zu erhalten, die deutlich über rein zahlenmäßige Erkenntnisse zur Verteilung der Geschlechter hinausgeht, müsste eine intersektional angelegte empirische Rekonstruktion die Praktiken mehrerer Ebenen berücksichtigen. So ist auf musikpädagogischer Ebene danach zu fragen, ob und wie Gender in den verschiedenen Fächern, beispielsweise durch Sprache oder in multimodaler Kommunikation, (re)produziert wird. Sinnvollerweise werden hier sowohl Instrumentalfächer betrachtet, die eine deutlich feminine Konnotation aufweisen (z. B. Harfe), als auch Fächer mit maskuliner Konnotation (E-Bass) sowie ausgeglichene Fächer. In Bezug auf die altersspezifische

Entwicklung kann eine Rekonstruktion der Umgangspraxis mit Gender in den Fächern der elementaren Musikpädagogik möglicherweise Erkenntnisse über individuelle musikspezifische Genderkonstruktionen von Schüler_innen bringen. Solche Erkenntnisse wären wiederum von großer Bedeutung für einen Abbau der oben geschilderten Genderstereotypen in musikalischen Handlungsfeldern. Eine gleichzeitige Betrachtung von Gender, Milieu und Ability kann helfen zu analysieren, inwiefern z. B. soziale Herkunft oder eine (zugeschriebene) Behinderung mit den musikbezogenen Bildungsentscheidungen von weiblichen und männlichen Lernenden an Musikschulen zusammenhängt. Auf der organisationalen bzw. strukturellen Ebene gilt es, die genderbezogenen Erfahrungen und Haltungen zur Geschlechterverteilung der Akteur_innen zu rekonstruieren, um so mehr Gendersensibilität auf dieser Ebene der Musikschularbeit ermöglichen zu können. Vielversprechend wäre hier auch ein Blick auf die instrumentale Spezifikation der Akteur_innen und ihre jeweiligen genderspezifischen und musikalischen Selbstkonzepte. Aus der Perspektive der wissenschaftlichen und praktischen Disziplin der Musikpädagogik wäre es m. E. von besonderer Bedeutung, ebenenübergreifend zu rekonstruieren, inwiefern die Differenzlinie Geschlecht beim gemeinsamen Musizieren eine Rolle spielt. Nehmen sich Musizierende während der gemeinsamen Musizierpraxis als Angehörige desselben bzw. eines anderen Geschlechts wahr? Wie bedeutsam ist eine Unterscheidung zwischen einem Musizierpartner bzw. einer Musizierpartnerin? Betrachtet man als Vergleichshorizonte z. B. Sport als einen anderen zentralen Faktor in der Freizeitgestaltung Jugendlicher, fällt auf, dass viele Sportarten grundsätzlich geschlechtergetrennt ausgeübt werden. In unterschiedlichen Jugendensembles, die z. B. auf Landesebene organisiert und im Sinne einer Förder- und Anschlussmaßnahme an Jugend-Musiziert-Wettbewerbe konzipiert sind, spielen grundsätzlich weibliche und männliche Instrumentalist_innen. Hier wird die Frage nach Ein- oder Ausschluss nicht über Geschlecht, sondern über instrumentalspezifische Ability reguliert. Auch hier erscheint eine intersektionale Perspektive angezeigt, um zu hinterfragen, ob und wie sich Genderphänomene hier (dennoch) wirksam zeigen. Mit Bourdieus Arbeiten zu Feld und Habitus sowie mit praxeologischen Kulturtheorien (Reckwitz 2003, 2010) liegt eine theoretische Rahmung vor, die für die skizzierte Analyse von Differenzpraktiken an Musikschulen zahlreiche Anknüpfungspunkte bietet. Entsprechend könnte ein Untersuchungsdesign durch fokussierte Interviews (Merton/Kendall 1979) und Gruppendiskussionen (Bohnsack 2000, 2010) die Annahmen und Erfahrungen der unterschiedlichen Akteur_innen rekonstruieren. Ergänzend bieten sich videografische Interaktionsanalysen an, die einen besonderen Fokus auf die vollzogene musikpädagogische Praxis, z. B. in unterschiedlichen Instrumentalfächern oder in Unterrichtssituationen der elementaren Musikpädagogik, legen.

6 Ausblick

Der Tätigkeit des Musizierens wird häufig eine unterstützende Wirkung in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung und auf sozial-emotionale Kompetenzen zugeschrieben. Musizieren dient dem Ausdruck der eigenen Persönlichkeit und als spezifischer Raum für zwischenmenschliche Interaktion und Kommunikation (z. B. Hallam 2010;

Kirschner/Tomasello 2010) – wenngleich die entsprechenden Studien sowohl aufgrund ihrer methodischen Güte als auch in Bezug auf die grundsätzlich fragliche Notwendigkeit solcher Transferwirkungsnachweise immer wieder in der Kritik stehen (vgl. hierzu Gembris 2014; Rittelmeyer 2012). Der vorliegende Beitrag hat dargestellt, auf welche unterschiedlichen Weisen Musizieren und Gender interagieren. Musizieren kann folglich Einflüsse auf die Interpretation der jeweiligen Geschlechtsidentität der Musizierenden nehmen. Musikschulen als Bildungsinstitutionen spielen hier eine bedeutsame Rolle: Sind musikpädagogische Settings durch ein entsprechendes gendersensibles Bewusstsein bestimmt, können sowohl Lernende als auch Lehrende ihre individuellen Interpretationen der eigenen Geschlechtsidentität über klassische Stereotypen hinaus fortentwickeln. Werden die musikpädagogischen Settings an Musikschulen hingegen deutlich durch entsprechende Stereotypen determiniert, wird die Musizierpraxis dazu instrumentalisiert, tradierte Geschlechterklischees zu erfüllen. Die perpetuierten Wahrnehmungs- und Bewertungsstereotype (re)produzieren entsprechende Realitäten, in denen sich die Musizierenden zu diesen Zuschreibungen verhalten müssen. Insofern ist die Frage nach dem Umgang mit Genderphänomenen an Musikschulen auch über musikpädagogische Handlungsfelder hinaus relevant.

Literaturverzeichnis

Abeles, Harold F. & Porter, Susan Yank (1978). Sex stereotyping of musical instruments. *Journal of Research in Music Education, 26*, 65–75. https://doi.org/10.2307/3344880

Bleidick, Ulrich (1988). *Betrifft Integration. Behinderte Schüler in allgemeinen Schulen.* Berlin: Marhold.

Bohnsack, Ralf (2000). Gruppendiskussion. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung – ein Handbuch* (S. 369–384). Reinbek: Rowohlt.

Bohnsack, Ralf (2010). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 205–218). Weinheim, München: Juventa. https://doi.org/10.2307/j.ctvhktjdr.26

Bradler, Katharina (Hrsg.). (2016). *Vielfalt im Instrumentalunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen.* Mainz: Schott.

Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft, 26*, 33–41. https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21068

Bullerjahn, Claudia (2008). Gender-Konstruktion durch Filmmusik. Eine analytische Betrachtung am Beispiel der Vertonung von Frauenfiguren in Filmen von Alfred Hitchcock und im neueren Frauenfilm. *Kieler Beiträge zur Filmmusikforschung 2*. Zugriff am 11. September 2019 unter www.filmmusik.uni-kiel.de/download/KBzF/KBzFM002.pdf.

Clawson, Mary Ann (1999). When women play the bass: Instrument specialization and gender interpretation in alternative rock music. *Gender & Society, 13*, 193–210. https://doi.org/10.1177/089124399013002003

Cramer, Kenneth M.; Million, Erin & Perreault, Lynn A. (2002). Perceptions of musicians: Gender stereotypes and social role theory. *Psychology of Music, 30*(2), 164–174. http://dx.doi.org/10.1177/0305735602302003

Delzell, Judith K. & Leppla, David A. (1992). Gender associations of musical instruments and preferences of fourth-grade students for selected instruments. *Journal of Research in Music Education, 40*, 93–103. https://doi.org/10.2307/3345559

Deserno, Katharina (2018). *Cellistinnen: Transformationen von Weiblichkeit in der Instrumentalkunst*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gembris, Heiner (2014). Musik, Intelligenz und Persönlichkeitsentwicklung. In Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer & Georg Maas (Hrsg.), *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte* (S. 133–147). Augsburg: Wißner.

Green, Lucy (1997). *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511585456

Griswold, Philip A. & Chroback, Denise A. (1981). Sex-role associations of music instruments and occupations by gender and major. *Journal of Research in Music Education, 29*, 57–62. https://doi.org/10.2307/3344680

Grotjahn, Rebecca (2018). Der Stoff, aus dem die Träume sind – ein Handtuch, ein Trompeter und eine Trompeterin. In Rebecca Grotjahn, Sarah Schauberger, Johanna Imm & Nina Jaeschke (Hrsg.), *Das Geschlecht musikalischer Dinge. Jahrbuch Musik und Gender 11* (S. 145–158). Hildesheim: Olms.

Hallam, Susan (2010). The power of music. Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education, 28*(3), 269–289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Hallam, Susan; Rogers, Lynn & Creech, Andrea (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, *26*(1), 7–19. https://doi.org/10.1177/0255761407085646

Harrison, Anne C. & O'Neill, Susan A. (2000). Children's Gender-Typed Preferences for Musical Instruments: An Intervention Study. *Psychology of Music*, *28*(1), 81–97. https://doi.org/10.1177/0305735600281006

Heß, Frauke (2017). *Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19166-5

Heß, Frauke (2018). Genderforschung. In Michael Dartsch, Anne Niessen, Friedrich Platz & Christine Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 77–80). Münster: Waxmann/utb.

Hirschauer, Stefan (2016). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie, 43*(3), 170–191.

Hoffmann, Freia (1991). *Instrument und Körper*. Berlin: Insel Verlag Anton Kippenberg.

Hoffmann, Freia (Hrsg.). (2011). *Reiseberichte von Musikerinnen des 19. Jahrhunderts: Quellentexte, Biographien, Kommentare*. Hildesheim: Olms.

JeKits-Stiftung (o. J.). *JeKits. Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen.* Zugriff am 10. September 2019 unter www.jekits.de.

Kirschner, Sebastian & Tomasello, Michael (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior, 31*(5), 354–364. https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004

Lehmann-Wermser, Andreas & Krupp-Schleussner, Valerie (2017). *Jugend und Musik. Eine Studie zu musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland.* Zugriff am 11. September 2019 unter www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/jugend-und-musik-1/.

Leonard, Marion (2017). *Gender in the music industry: Rock, discourse and girl power*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351218269

Merton, Robert K. & Kendall, Patricia L. (1979). Das fokussierte Interview. In Christel Hopf & Elmar Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 171–204). Stuttgart: Klett-Cotta.

Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, *32*(4), 282–301. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401

Reckwitz, Andreas (2010). Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In Monika Wohlrab-Sahr (Hrsg.), *Kultursoziologie* (S. 179–205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92300-0_8

Rieger, Eva (2009). *Leuchtende Liebe, lachender Tod: Richard Wagners Bild der Frau im Spiegel seiner Musik*. Düsseldorf: Artemis & Winkler.

Rittelmeyer, Christian (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung?: Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena-Verlag.

Sheldon, Deborah A. & Price, Harry (2005). Gender and instrumentation distribution in an international cross-section of wind and percussion ensembles. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 163*, 43–51.

Siedenburg, Ilka (2016). „Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik: Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht und Perspektiven für die Forschung“. Zugriff am 11. September 2019 unter www.pedocs.de/volltexte/2016/11572/pdf/Siedenburg_2015_Pop_Gender_MP.pdf.

Unseld, Melanie (2001). *„Man töte dieses Weib!“ Weiblichkeit und Tod in der Musik der Jahrhundertwende*. Stuttgart, Weimar: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-02737-5

VdM (o. J.). *Der Bundesvorstand des VdM.* Zugriff am 12. September 2019 unter www.musikschulen.de/vdm/bundesvorstand/index.html.

VdM (2012). *Gemeinsam für Musikalische Bildung*. Lübecker Erklärung. Zugriff am 10. September 2019 unter www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/Luebecker%20_Erklaerung.pdf.

VdM (2014). *Musikschule im Wandel – Inklusion als Chance. Potsdamer Erklärung*. Zugriff am 10. September 2019 unter www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdamer_erklaerung_inklusionspapier.pdf.

VdM (Hrsg.). (2017). *Spektrum Inklusion. Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen*. Bonn: VdM-Verlag.

Zervoudakes, Jason & Tanur, Judith M. (1994). Gender and Musical Instruments: Winds of Change? *Journal of Research in Music Education*, *42*(1), 58–67. https://doi.org/10.2307/3345337

Zur Person

Juliane Gerland, Dipl.-Musikpäd., M. A. Music Therapy, Dr. phil, *1980, Professorin für Musik in kindheitspädagogischen und sozialen Handlungsfeldern. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion/Teilhabe und Musikpädagogik, Musik und Biografie.
Kontakt: Fachhochschule Bielefeld, Interaktion 1, 33619 Bielefeld
E-Mail: juliane.gerland@fh-bielefeld.de