



Fakultät Musik
Fachbereich Musikpädagogik

MASTERARBEIT

Von der Zuschreibung zur Reproduktion – Marginalisierungen des Fachs Musik und Konsequenzen unter genderspezifischen Aspekten

Betreuer: Prof. Dr. Harnischmacher

Zweitgutachterin: Frau Höfer

Wintersemester 2015/16

Jennifer Back

Lehramtsbezogener Masterstudiengang
mit dem Kernfach Musik MA2

Matrikelnummer: 356681

jenniferback@web.de

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit unter dem Thema „Von der Zuschreibung zur Reproduktion – Marginalisierungen des Fachs Musik und Konsequenzen unter genderspezifischen Aspekten“ selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der angegebenen Literatur erstellt habe. Weiter sind alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen worden sind, durch Angabe der Quellen als Entlehnungen kenntlich gemacht.

(Jennifer Back)

Berlin, den 13.02.2016

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Problemaufriss	3
2.1. Das Fach Musik – Marginalisierung in bildungspolitischen Prozessen?	3
2.2. Musikunterricht – Illusion der Chancengleichheit?	5
3. Begriffsdefinitionen und theoretischer Hintergrund	7
3.1. Gender: Begriffsdefinition und Konzept	7
3.1.1. Intersektionalität	8
3.2. Genderdiskurs in der allgemeinen Pädagogik	9
3.3. Theorie der geschlechtsbezogenen Identitätsregulation	12
3.4. Zur Soziologie Pierre Bourdieus	13
4. Musik und Gender: Ein Überblick über Forschungsfelder und Methoden	19
4.1. Genderdiskurs in der Musikwissenschaft	19
4.2. Genderdiskurs in der Musikpädagogik	23
5. Aktueller Forschungsstand: Das Fach Musik unter genderspezifischen Aspekten	27
5.1. Green: Music, Gender, Education	27
5.2. Heß: Musikunterricht aus Schülersicht	33
6. Theoretische Reflexion: Genderbezogene Zuschreibungsprozesse und Reproduktionen im Kontext der Musikpädagogik	38
6.1. Die Ebene der Wissenschaft	39
6.2. Die Ebene der Bildungspolitik und des Schulcurriculums	40
6.3. Die Ebene des Kanons und der Inhalte	44
6.4. Die Ebene des Unterrichts	46
7. Zusammenfassung und Ausblick	48
Literaturverzeichnis	50

1. Einleitung

Die Jungen kommen im Durchschnitt dem Musikunterricht nicht so entgegen wie die Mädchen, sie sind weniger fleißig und von dem Ideale rhythmischer und harmonischer Bändigung weit entfernt: das hängt mit ihren besten Jungeneigenschaften zusammen, die sie hoffentlich nie verlieren werden.¹

Diese Äußerung des Musikpädagogen Münnich aus dem Jahr 1930 spiegelt eine Beobachtung wider, die bis heute an ihrer Aktualität nichts verloren hat: Jungen scheinen einen erschwerten Zugang zum Fach Musik zu haben. Innerhalb der Musikpädagogik bereitet dieser Umstand nicht zuletzt seit den Erkenntnissen aus PISA, durch welche die Jungen als die neuen „Bildungsverlierer“ identifiziert werden können, ein erhöhtes Kopfzerbrechen. Interessant ist wiederum die paradoxe Begründung Münnichs, durch welche die zunächst geschilderte Misere der Jungen im Musikunterricht gar nicht mehr als eine solche wahrzunehmen ist. Indem er nämlich diesen Zustand auf die besten Eigenschaften von Jungen zurückführt, wird der Eindruck hinterlassen, als hielte ein Scheitern im Musikunterricht geradezu als Beweisführung für das Innehaben ausgesprochen wertvoller Charaktereigenschaften her. Interpretiert man die Aussage Münnichs, so sind diese wiederum in den Merkmalen der Autonomie und einer schieren Unbändigkeit wiederzufinden.² Das Zitat offeriert hierbei eine Vielzahl historisch gewachsener und bis heute andauernder Zuschreibungen, die innerhalb des Feldes der Musik und somit auch im musikpädagogischen Bereich auf vielfältige Weise zum Ausdruck kommen und welche letztlich auf eine gemeinsame Kategorie zurückgeführt werden können, nämlich auf die des Geschlechts. So wird Mädchen zunächst das geschlechtsspezifische Eigenschaftsmerkmal „fleißig“ und Jungen das Merkmal „weniger fleißig“, sprich „weniger konform“ und „unbändig“ zugeschrieben. Zudem weist der Gedanke Münnichs eine, in der allgemeinen Pädagogik häufig anzutreffende, geschlechtsspezifische Zuschreibung bezüglich der Leistungsbewertung auf, in der die positive Leistung von Mädchen mit dem Merkmal des Fleißes und die der Jungen mit dem Merkmal der Begabung begründet wird. Dass Jungen wiederum einen erschwerten Zugang zum Fach Musik erfahren, kann abermals auf die, dem männlichen Geschlecht zugeschriebene, Begabung zurückgeführt werden. So scheint das Fehlen von Eigenschaften wie Fleiß und Konformität, die nach der Beschreibung Münnichs den Mädchen vorbehalten sind und einen erfolgreichen Zugang zum Fach Musik

¹ Münnich, Richard: *Jale — Ein Beitrag zur Tonsilbenfrage und zur Schulmusikpropädeutik*, Lahr 1930, S. 10, zitiert nach: Lehmann-Wermser 2002, S. 1.

² Vgl. Lehmann-Wermser 2002, S. 2.

gewährleisten, mit einem Vorhandensein von Eigenschaften wie Autonomie, Unbändigkeit, Kreativität usw. einherzugehen, welche hierbei in einem weiteren Sinne den Jungen zugesprochen werden. Diese Merkmale können wiederum als konstitutiv für die Beschreibung des ultimativen Künstlers angenommen werden. Aus der unmittelbaren Interpretation des Zitates könnte demnach in aller Konsequenz folgende Schlussfolgerung gezogen werden: Jungen *brauchen* keinen Musikunterricht. Aufgrund ihrer Eigenschaften sind sie als *von Natur aus begabt* anzunehmen.

Das Aufspüren und Reflektieren solcher, auf die Kategorie Geschlecht bezogenen Zuschreibungsmechanismen, so wie sie hier dargelegt wurden und welche über „den Zugang zu Ressourcen wie Einfluss, Kapital und kulturelle Macht“³ bestimmen und dabei die Vergabe dessen als natürlich argumentieren, ist Aufgabe der interdisziplinären Gender Studies. Für die Musikpädagogik sind in dieser Hinsicht zur Zeit zwei Beobachtungsschwerpunkte festzustellen. Denn wenn, wie aus dem Zitat ersichtlich wird, das Unterrichtsfach Musik als ein „Mädchenfach“ angesehen wird, dann können sowohl Auswirkungen auf der bildungspolitischen Ebene als auch auf der Unterrichtsebene vermutet werden. Hierbei wird ein konkreter Bezug auf die Hypothese von Heß genommen, welche sie in einer aktuellen Ausführung zu ihrer Studie *Musikunterricht aus Schülersicht* aus dem Jahr 2011 formuliert. In der vorliegenden Arbeit soll somit grundsätzlich eine theoretische, wie auch strukturierende und vertiefende Untersuchung dieser von Heß formulierten Hypothese vorgenommen werden. Von daher wird auf der einen Ebene untersucht, ob und inwiefern das Fach Musik eine Marginalisierung als feminine Domäne im allgemeinen Bildungskontext erfährt. Auf einer zweiten Ebene wird aus aktuellem Anlass der Frage nachgegangen, ob und inwiefern der Zugang zum Fach Musik aufgrund seiner charakteristischen Handlungsmuster für Jungen erschwert ist.⁴ Dabei sollen die im Kontext der Musikpädagogik auffindbaren, genderbezogenen Zuschreibungen und deren vielfältige Reproduktionen im Sinne Bourdieus im Fokus dieser Arbeit stehen.

Nach einer einleitenden Problematisierung der aktuellen Beobachtungen hinsichtlich der genannten Themengebiete, folgt die Darstellung allgemeiner, der Arbeit zu Grunde liegender, theoretischer Hintergründe. Darauf folgend wird die Entwicklung des Genderdiskurses, sowohl in der Musikwissenschaft als auch spezifischer in der Musikpädagogik, und dessen unterschiedliche Diskussionsansätze dargestellt. In den

³ Bergmann; Schössler; Schreck 2012, S. 9.

⁴ Vgl. Heß 2015, S. 314

Ausführungen zum aktuellen Forschungsstand werden wiederum die wesentlichen Erkenntnisse der Studien von Green und Heß näher dargelegt und in der anschließenden theoretischen Reflexion, unter Rückbezug auf die vorausgehenden Kapitel und der eingangs gestellten Forschungsfragen, auf verschiedenen Ebenen diskutiert. Abschließend folgen Fazit und Ausblick.

2. Problemaufriss

2.1. Das Fach Musik – Marginalisierung in bildungspolitischen Prozessen?

„Wer stoppt die Entmusikalisierung der Republik?“⁵ fragt die *Frankfurter Allgemeine* in einem Artikel aus dem Jahr 2010. Und auch die *Neue Musikzeitschrift* mahnt an: „Das Fach Musik verschwindet aus der Bildungslandschaft und die Politik schweigt dazu.“⁶ Thematisiert werden der erhebliche Abbau bzw. Ausfall von Musikstunden in den Schulen, hervorgerufen durch weitläufige Reformierungen des Schulsystems⁷ und fehlende fachbezogene Lehrkräfte. Ergebnis der seit Jahrzehnten schleichend stattfindenden Kürzungen des Musikunterrichts in den weiterführenden Schulen ist, dass in der Sekundarstufe I nunmehr eine statt zwei Musikstunden in der Woche im Stundenplan angesetzt sind oder schlimmer noch, sogar eine völlige Abwahl des Musikunterrichts durch die Zusammenlegung mit dem Fach Bildende Kunst möglich ist. Ebenso ist ein verpflichtender Musikunterricht im 11. Jahrgang der Sekundarstufe II in Folge der Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre nicht mehr vorgesehen.⁸ Von den Auswirkungen der Mehrbelastung, aufgrund der Schulzeitreduzierung und der Einführung von Ganztagschulen, auf die nicht nur im schulischen Rahmen stattfindende musikalische Bildung der Schülerinnen und Schüler ganz zu schweigen. Zudem stellt sich die Frage, ob die vollzogenen Kürzungen des Musikunterrichts überhaupt in die öffentliche Diskussion geraten wären, hätten sich nicht hochrangige ChefdirigentInnen und IntendantInnen, wie u.a. Daniel Barenboim oder Sir Simon Rattle, in Form eines offenen Briefes an die zuständige Senatsverwaltung in Berlin gewendet.⁹ Dabei betrifft der hier angedeutete

⁵ Spinola 2010.

⁶ Bosse 2010.

⁷ Vgl. hierzu Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

⁸ Vgl. Berliner Morgenpost 2010.

⁹ Vgl. ebd.

Abbau nicht nur die schulinterne Musikausbildung, auch die bezirklichen Musikschulen leiden unter den prekären Verhältnissen, infolge derer die MusikschullehrerInnen konstant unterbezahlt sind und es zu Schließungen kommt, trotz der immensen Nachfrage und ellenlanger Wartelisten.¹⁰

Betrachtet man die hier geschilderten und nur kurz angerissenen bildungspolitischen Prozesse der letzten Jahre im Bereich der musikalischen Bildung und vergleicht man diese mit bildungspolitischen Entscheidungen und Maßnahmen im Bereich der sogenannten Haupt- oder auch Kernfächer, wie z.B. Mathe oder Deutsch, welche ohnehin seit dem „PISA-Schock“ eine gesonderte Beachtung erfahren, so lässt sich gar ein diskriminierender Charakter im Umgang mit dem Fach Musik ausmachen. Ein Bericht der Kultusministerkonferenz von 1998 hat hingegen folgende Feststellung getroffen: „Die Diskriminierung des Faches Musik als Ausgleichs- oder Kompensationsfach gegenüber einem vorwiegend rational angelegten Lernen in anderen Fächern gehört der Vergangenheit an.“¹¹ Demgegenüber postulieren Geuen und Orgass eine „curriculare Zurückdrängung“¹² des Fachs Musik und verorten deren Ursprung in der Debatte um die PISA-Studien und den daraus hervorgegangenen Maßnahmen zur Schaffung und Formulierung von Kernkompetenzen und Bildungsstandards zum Zweck der Planung und Evaluierung von Unterricht durch die Kultusministerkonferenz in den Kernfächern.¹³ Dass eine vergleichbare Standardisierung, anhand der Formulierung von Mindestkompetenzen und Bildungsstandards für das Fach Musik, aufgrund der „Heterogenität musikalischer Praxen und Individualität der Prozesse (musikbezogener) Identitätsfindung“¹⁴ als nicht sinnvoll erachtet wird, scheint dem Fach in dieser aktuellen output-orientierten Umgebung, zugleich jegliche Legitimationsgrundlage zu entziehen.¹⁵ Dieser Umstand scheint einen diskriminierenden Umgang mit dem Unterrichtsfach Musik zu begünstigen.

Das Fach Musik befindet sich allem Anschein nach gegenwärtig also in einem Dilemma: trotz der immensen gesellschaftlichen Wertschätzung und Bedeutsamkeit von

¹⁰ Vgl. Bosse 2010 / Huppert; Anders 2013.

¹¹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1998, S. 12.

¹² Vgl. Geuen; Orgass 2007, S. 16.

¹³ Vgl. ebd., S. 41ff.

¹⁴ Ebd., S. 14.

¹⁵ Vgl. ebd., S. 45.

Musik im Allgemeinen und trotz der ihm zugesprochenen Transfereffekte¹⁶, welche anhand der Ergebnisse der „Bastian-Studie“¹⁷ oder der Studie zum „Mozart-Effekt“¹⁸ beschworen werden, scheint es im schulischen Kontext offenbar gänzlich verkannt zu sein.¹⁹ Somit sieht sich die einzige Möglichkeit, eine musikalische Bildung und damit inbegriffen die kulturelle Teilhabe aller, im Sinne der Chancengleichheit zu perpetuieren, in Gefahr, kurzerhand aus dem Bildungsprogramm verdrängt zu werden.

2.2. Musikunterricht – Illusion der Chancengleichheit?

Stellt man sich einen Physiklehrer oder eine Kunstlehrerin vor und malt sich deren Verhalten und Aussehen sowie die Art des Unterrichtens aus, so werden schnell stereotype Vorstellungen geweckt. Jedem Fach sind eigene Terminologien, Inhalte und Methoden inhärent²⁰ und sogar die Gestaltung von Fachräumen ist spezifisch und klar voneinander abgrenzbar. Diese Aspekte machen deutlich, wie sehr jedes Fach durch seine je eigene Fachkultur geprägt ist. Dabei werden die Fachkulturen gesellschaftlich zugeschrieben und in der Schulpraxis etabliert, verfestigt und reproduziert.²¹ Des Weiteren unterliegen Unterrichtsfächer mit ihren Fachkulturen seit jeher einer dichotomen Kategorisierung und einer damit einhergehenden Wertung und Hierarchisierung. Die Aufteilung in Hauptfächer, bzw. harte Fächer und Nebenfächer, bzw. weiche Fächer, kann indes in einer Analogie zu der dichotomen Wahrnehmung des männlichen und weiblichen Geschlechts begriffen werden.²²

In der Musikpädagogischen Forschung der letzten Jahre wurde immer häufiger die Zuschreibung des Fachs Musik als „Mädchenfach“ konstatiert und thematisiert, mit der zu beobachtenden Konsequenz, dass die Jungen, die ohnehin schon seit den Erkenntnissen

¹⁶ Eine ausführliche und kritische Auseinandersetzung bezüglich der postulierten Transfereffekte ist unter der Veröffentlichung *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte* (2003) unter der Herausgabe von Gembris et al. zu finden. Davidson und Pitts fordern darin, „dass Musik aus musikalischen Gründen im Lehrplan stehen sollte, was immer ihre offensichtlichen Nutzeffekte für das Lernen in anderen Fächern sein mögen“ (Davidson; Pitts 2003, S. 98), da die musikalische Bildung an sich schließlich genug an Rechtfertigung und Legitimation sei.

¹⁷ Vgl. hierzu Bastian, Hans Günther: *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*, Mainz 2000.

¹⁸ Vgl. hierzu Rauscher, Frances H.: *Prelude or requiem for the 'Mozart effect'?*, in: *Nature* (Vol. 400), veröffentlicht: 8/1999, S. 827-828.

¹⁹ Vgl. Geuen; Orgass 2007, S. 11.

²⁰ Vgl. Heß 2015, S. 313.

²¹ Vgl. ebd.

²² Vgl. ebd.

aus PISA als die neuen „Bildungsverlierer“²³ gelten, sich immer weiter von dieser Fachdomäne zu distanzieren scheinen.²⁴ Der Zusammenhang, den Popp auf Grundlage einer Studie für den Physikunterricht konstatiert, lässt sich im umgekehrten Sinne auch auf den Musikunterricht übertragen:

Fachkulturelle und geschlechtliche Zuschreibungen sind ineinander verschränkt: ‚gegenderte‘ Fachkulturen [...] errichten über spezifische soziale Praktiken (exklusiven Zugang, Abgrenzung, Fachthemenorientierung im Unterricht) symbolische Macht und bieten Mädchen einen erschwerten Zugang.²⁵

Unter anderem können die stark körperlichen und performativen Praktiken des Fachs Musik, wie etwa das Singen und Tanzen, einen Identitätskonflikt bei denjenigen Jungen auslösen, die ein stereotypes Männlichkeitsbild verfolgen, sodass sie sich dem Fach gegenüber abzugrenzen versuchen.²⁶ Diese neuesten Erkenntnisse stehen im Konflikt mit dem Prinzip des Gender Mainstreaming, das spätestens seit dem Amsterdamer Vertrag von 1997 als eine rechtsverbindliche Verpflichtung anzusehen ist und die Gleichstellung von Frauen und Männern fördern und gewährleisten soll.²⁷ Somit ist dieses Prinzip auch als ein schulischer Bildungsauftrag zu verstehen und im Berliner Schulgesetz folgendermaßen formuliert:

Jede Schule trägt die Verantwortung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihren Lernausgangslagen, an ihrer Schule zu ihrem bestmöglichen Schulabschluss geführt werden. Die Schule ist so zu gestalten, dass die gemeinsame Unterrichtung und Erziehung sowie das gemeinsame Lernen der Schülerinnen und Schüler verwirklicht, Benachteiligungen ausgeglichen und Chancengleichheit hergestellt werden. Dabei ist das Prinzip des Gender Mainstreaming und die interkulturelle Ausrichtung der Schulgestaltung zu berücksichtigen, wonach alle erziehungs- und bildungsrelevanten Maßnahmen und Strukturen unter Einbeziehung der Geschlechterperspektive und der interkulturellen Perspektive zu entwickeln sind. Der Unterricht ist nach Inhalt und Organisation so zu differenzieren, dass alle Schülerinnen und Schüler Lern- und Leistungsfortschritte machen können.²⁸

Unter diesen genannten Aspekten gilt es für die musikpädagogische Forschung und Praxis als eine Herausforderung, mögliche genderspezifische Barrieren zunächst zu identifizieren und in einem weiteren Schritt, deren Überwindung zu ermöglichen, um so zumindest eine

²³ Vgl. hierzu Hannover 2004, S. 88.

²⁴ Vgl. Heß 2015, S. 314.

²⁵ Popp 2011, S. 88.

²⁶ Vgl. Heß 2015, S. 314.

²⁷ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012.

²⁸ Berliner Vorschrifteninformationssystem 2014.

durch Geschlechterrollen uneingeschränkte musikalische Entwicklung und die damit einhergehende Möglichkeit zur kulturellen Teilhabe zu unterstützen.²⁹

3. Begriffsdefinitionen und theoretischer Hintergrund³⁰

3.1. Gender: Begriffsdefinition und Konzept

Geschlecht gilt als eines der markantesten Unterscheidungsmerkmale zur Ordnung unserer Gesellschaft. Der Satz „Frauen sind Sammler, Männer sind Jäger“ kann wohl als eines der bekanntesten, mit dem biologischen Geschlecht argumentierten und somit auf die Natur zurückgeführten, Verhaltenszuschreibungen angesehen werden. „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“³¹ — dieser berühmte Satz von Simone de Beauvoir enthebt wiederum das Geschlecht von seiner biologischen Ausgangslage und beschreibt es als Konstruktion, als etwas, in das man hineinwächst. Während *sex* das biologische Geschlecht benennt, versteht der Begriff *gender*³², in Abgrenzung dazu, das Geschlecht als sozial und kulturell konstruiert. Wurde in der feministischen Frauenforschung noch von einer Zweigeschlechtlichkeit ausgegangen, wobei es darum ging, vorhandene Ausschlüsse von Frauen sichtbar zu machen und für eine Gleichstellung der Geschlechter einzutreten, so deutet Judith Butler³³, die wohl bekannteste Vertreterin und Entwicklerin der Gender-Theorie, sogar die biologische Anatomie von Geschlecht als etwas Konstruiertes.³⁴ Dabei stützt sie sich auf die Diskurstheorie³⁵ von Michel Foucault und die Sprechakttheorie³⁶ von John L. Austin und dekonstruiert Geschlecht als ein diskursives und durch Zeichen und Sprechakte konstituiertes Phänomen, welches durch performative

²⁹ Vgl. Oebelsberger 2009, S. 79.

³⁰ Da die folgenden definierten Begriffe und Konzepte sowie ihre Anwendungen lebhaft und teils widersprüchlich im wissenschaftlichen Diskurs vorzufinden sind, werden nur die als für die Arbeit relevant erachteten Aspekte aufgeführt.

³¹ De Beauvoir, Simone: *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau* (Deutsche Ausgabe), Reinbek bei Hamburg 1968, S. 265, zitiert nach: Grotjahn 2010(b), S. 19.

³² Da der deutsche Wortschatz keine gleichbedeutende Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* zulässt, hat sich die Verwendung der englischen Termini durchgesetzt. Obwohl die Übersetzung von Gender (hier in der eingedeutschten Form) in das deutsche Wort Geschlecht als kritisch anzusehen ist, es aber dennoch in der vorliegenden Literatur eine gehäufte Anwendung findet, wird sie als solche belassen und ebenso verwendet.

³³ Vgl. hierzu Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt am Main 1991/ *Körper von Gewicht: die diskursiven Grenzen des Geschlechts*, Frankfurt am Main 2009.

³⁴ Vgl. Bergmann; Schössler; Schreck 2012, S. 10.

³⁵ Vgl. hierzu Foucault, Michel: *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt am Main 1991.

³⁶ Vgl. hierzu Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte*, Stuttgart 1972.

Handlungen immer wieder neu hergestellt wird.³⁷ Dieser Prozess kann auch als *doing gender* bezeichnet werden, welcher einem „performativen Akt“³⁸ gleichkommt. Gender wird dabei als eine Kategorie begriffen, welche die normative und binäre Setzung von Geschlecht in unserer Gesellschaft und dessen als natürlich argumentierten Bedeutungszuschreibungen³⁹ sowie damit einhergehende Ausschlüsse in Frage stellt.⁴⁰ Zusammenfassend konstatieren Bartsch und Wedl: „Geschlecht ist eine Kategorie, anhand derer sich Ungleichheiten formen und Hierarchisierungen entwickeln, die wiederum grundlegend Strukturen, Wahrnehmungen und Verhalten prägen.“⁴¹ Dabei ist davon auszugehen, dass stereotype Zuschreibungen an das weibliche und männliche Geschlecht sich aus der Historie heraus manifestiert haben und durch soziale Interaktionen erlernt wurden.⁴² Dieser wandelbare Prozess macht zugleich die Veränderbarkeit geschlechtstypischer Vorstellungen und der in diesem Zusammenhang erlernten Verhaltensweisen deutlich.⁴³ Pointiert weiß Busch in diesem Sinne Wesen und Auftrag der Gender Studies zu beschreiben:

„Gender‘ repräsentiert somit veränderbare, kulturell bedingte Geschlechtszuschreibungen, die nach bestimmten Regeln die Beziehungen der Geschlechter zueinander und das Verhältnis des Einzelnen zur Gesellschaft organisieren. Aufgabe der Gender Studies ist es, herauszufinden, [...] wer innerhalb der Gesellschaft möglicherweise ein Interesse an der Festschreibung und Reproduktion traditioneller Geschlechterrollen hat und inwieweit jedes Mitglied der Gesellschaft im alltäglichen Leben an dem symbolischen Vollzug dieser überlieferten Rollen beteiligt ist. Ziel ist es, die gesellschaftlichen Mechanismen, [...] aufzudecken und zu verstehen, um letztlich Wege zu finden, die ständige Reproduktion der Ungleichheit der Geschlechter zu durchbrechen und gesellschaftliche Macht neu zu verteilen.“⁴⁴

3.1.1. Intersektionalität

Da angenommen wird, dass die Kategorie Gender als ein Differenzierungsmerkmal der gesellschaftlichen Ordnung nur in unzureichender Weise Formen der sozialen Ungleichheit erklärt, und dabei in sich homogene Gruppen von Frauen und Männern

³⁷ Vgl. Ellmeier; Ingrisch; Walkensteiner-Preschl 2011, S. 8.

³⁸ Lutz; Wenning 2001, S. 14.

³⁹ Neueste Studien belegen indessen, dass „biologische Erklärungen geschlechtstypischen Verhaltens nur begrenzt überzeugen können“ (Siedenburg 2016, S. 3).

⁴⁰ Vgl. Ellmeier; Ingrisch; Walkensteiner-Preschl 2011, S. 8f.

⁴¹ Bartsch; Wedl 2015, S. 10.

⁴² Vgl. ebd., S. 11.

⁴³ Vgl. ebd.

⁴⁴ Busch 2004, S. 19.

suggeriert, die den vielfältigen Identitäten nicht gerecht werden, hat sich seit den 1990er Jahren die Weiterentwicklung der sogenannten Intersektionalitätsanalyse immer weiter durchgesetzt. Die Juristin Kimberlé Crenshaw hat den Begriff der Intersektionalität erstmals 1989 eingeführt und problematisierte damit die Homogenisierung von Frauen innerhalb des feministischen Diskurses, indem sie insbesondere die differierende Stellung von schwarzen Frauen herausstellte, die sich folglich von anderen Diskriminierungen betroffen sehen als weiße Frauen.⁴⁵ Dabei werden bei der intersektionalen Analyse nicht bloß die drei dominanten sozialen Kategorien⁴⁶ *gender*, *race* und *class* in der Beschreibung von Ausschlüssen addiert, sondern es wird versucht, das komplexe und miteinander verwobene Wirkungsgefüge von verschiedensten Diskriminierungsweisen zu skizzieren, um so möglichst jede individuelle Form von Diskriminierung nachzeichnen zu können.⁴⁷ Der theoretische Ansatz der Intersektionalität mit seinen interdependenten Kategorien, welche „als soziale und kulturelle Produkte zu verstehen“⁴⁸ sind, zieht jedoch auch Problematiken mit sich. So fehlt es bisher an einer konkreten Forschungsstrategie und an Instrumenten zur Messung dieser komplexen Wirkungsweisen.⁴⁹ Kritische Stimmen verweisen zudem darauf, dass die intersektionale Betrachtung diejenigen Machtverhältnisse, welche die einzelnen Kategorien für sich genommen nach sich ziehen, verschleiern oder sogar unsichtbar machen würden.⁵⁰ Obwohl die Relevanz und Chance des intersektionalen Ansatzes außer Frage stehen und dieser infolgedessen in der vorliegenden Arbeit nicht unerwähnt bleiben soll, wird sich dennoch, aufgrund der dargestellten Schwierigkeiten, im Folgenden auf die soziale Differenzkategorie Gender fokussiert.

3.2. Genderdiskurs in der allgemeinen Pädagogik

Die Entwicklung der Genderperspektive hat auch im Kontext der Institution Schule in den letzten Jahren einen weitreichenden Einfluss zu verzeichnen und zu einer neuen Denk- und Betrachtungsweise geführt. Lutz und Wenning (2001) unterteilen die erziehungswissenschaftliche Genderdebatte in vier Strömungen, die ein jeweils

⁴⁵ Vgl. Budde 2013, S. 29.

⁴⁶ Lutz und Wenning haben folgende 13 bipolare hierarchische Differenzlinien herausgearbeitet: Geschlecht, Sexualität, „Rasse“/Hautfarbe, Ethnizität, Nation/Staat, Klasse, Kultur, Gesundheit, Alter, Sesshaftigkeit/Herkunft, Besitz, Nord-Süd/Ost-West, Gesellschaftlicher Entwicklungsstand (Vgl. Lutz; Wenig 2001, S. 20).

⁴⁷ Vgl. Degele; Winker 2009, S. 12.

⁴⁸ Budde 2013, S. 29.

⁴⁹ Vgl. Krüger-Potratz; Lutz 2004, S. 444.

⁵⁰ Vgl. Rähzel 2008, S. 281.

unterschiedliches Konzept mit sich bringen und bis heute parallel in Erscheinung treten: Der *Gleichheitsdiskurs* fordert „den gleichberechtigten Zugang von Frauen in allen Gesellschaftsbereichen und verwirft naturalisierende (biologische) Begründungsmuster“⁵¹. Die *Ontologisierung* betont wiederum die Verschiedenheit der Geschlechter und zeichnet ein betont positives Frauenbild. Das *Androgynitätskonzept* hebt die Differenz der Geschlechter auf, fokussiert die Gemeinsamkeiten und plädiert zugleich die „Integration des Anders-Geschlechtlichen“⁵². Unter der Strömung des *Post-Feminismus* ist wiederum die bereits beschriebene Theorie-Entwicklung Butlers zu verstehen.⁵³

In ähnlicher Weise arbeitet Budde (2011) vier voneinander abgrenzbare Diskursstränge heraus, die jedoch wesentlich praxisbezogener erscheinen: Als ersten Diskurs nennt er die durch die feministische Frauenforschung entstandene *Mädchenparteilichkeit*. Diese warf der Schule die einseitige Förderung von und Orientierung an Jungen vor und thematisierte eine strukturelle Benachteiligung der Mädchen aufgrund des sogenannten heimlichen Lehrplans⁵⁴. Eine intensive Förderung der Mädchen aber auch die Degradierung der Jungen waren die Resultate. Als ein zweiter Diskurs kann die Forderung nach *Gleichberechtigung* identifiziert werden. Neben der politischen Implementierung geht es vor allem um eine reflektierte Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler im schulischen Alltag und in der Organisation von Unterricht. Einen dritten Diskurs beschreibt Budde als *Jetzt sind auch mal die Jungen dran*. Aufgrund der zunehmenden Diskussion um die scheinbare Bildungsbenachteiligung der Jungen, merklich vor allem hinsichtlich der PISA-Ergebnisse, wird hierbei eine neue Form der Jungenförderung ausgerufen. Als vierter und letzter Diskursstrang kann der um *Heterogenität und Diversity* ausgemacht werden. Dieser hebt die „Vielfalt unterschiedlicher Geschlechterkonzepte“⁵⁵ hervor und versucht vereinheitlichende Zuschreibungen an die jeweiligen Geschlechter aufzulösen. Differenzen, nicht nur die geschlechterbezogenen, werden unter diesen Begrifflichkeiten als Chance betrachtet.⁵⁶

Wie ersichtlich geworden ist, herrscht ein Konglomerat an unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Diskursen und Konzepten bezogen auf das Differenzmerkmal

⁵¹ Lutz; Wenning 2001, S. 13.

⁵² Ebd., S. 14.

⁵³ Vgl. ebd., S. 13f.

⁵⁴ Der Begriff des heimlichen Lehrplans bezeichnet die Existenz und Wirkung unterschiedlicher Sozialisationsbedingungen für Mädchen und Jungen innerhalb der Schule, sodass unterschwellige Benachteiligungen oder Begünstigungen die Folge sind (vgl. Hannover 2004, S. 83).

⁵⁵ Budde 2011, S. 100.

⁵⁶ Vgl. ebd.

Geschlecht im schulischen Kontext vor. Auch wenn mit der Einführung des Prinzips der Chancengleichheit (sowohl als Festschreibung in das Grundgesetz, als auch in Form der koedukativen Schulführung) und der neuen Sensibilität für genderbezogene Prozesse zunächst ein weitreichender Optimismus bezogen auf den Abbau geschlechtsbezogener Barrieren zu verzeichnen war, entfachen in den PISA-Studien vorgefundene und markante geschlechtsspezifische Differenzen im Kompetenzerwerb abermals die Diskussion über ungleichheitsgenerierende Faktoren im Bildungssystem.⁵⁷ Demzufolge bleibt festzuhalten, dass die Schule nach wie vor ein Ort ist, in dem bestehende Geschlechterverhältnisse auf vielfältige Weise reproduziert und sogar bestärkt werden. Beispiele hierfür liefern zum einen die unterschiedliche geschlechtsbezogene Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf die jeweiligen Schultypen sowie die geschlechtsspezifische Färbung von und Zuschreibung an Unterrichtsfächer und damit in Verbindung stehende zugewiesene und angenommene Neigungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler. Aber auch Formen der Erwartungshaltung und Beurteilung gegenüber der Schülerschaft weisen reproduzierende Mechanismen auf.⁵⁸ Bartsch und Wedl verweisen diesbezüglich auf den „Widerspruch zum pädagogischen Auftrag der individuellen Förderung, der Nicht-Diskriminierung und der Gleichstellung“⁵⁹. Die hier aufgeführten Diskurse können als eine Antwort darauf angesehen werden, obwohl sie je spezifische Problematiken mit sich bringen und trotz guter Absichten Gefahren der Dramatisierung von Geschlecht⁶⁰ in sich bergen. So konstatiert Rendtorff die oftmals synonyme Verwendung der Begriffe *gender* und *sex* innerhalb des Postulats nach interessen- und geschlechtsspezifischen Förderungsmaßnahmen, welches eben die Unterschiedlichkeit der Geschlechter betont, und diese zudem als homogene Gruppierung wahrnimmt, anstatt das Geschlecht als soziale Konstruktion zu begreifen und „die jeweiligen ‚Interessen‘ als kognitive Konstellationen und folglich als Lern- und Sozialisationseffekte zu dekonstruieren und entsprechend zu beantworten“⁶¹. Messerschmidt fasst das sensible „Reiz-Reaktions-

⁵⁷ Vgl. Hannover 2004, S. 83ff.

⁵⁸ Vgl. Schweiger; Hascher 2009, S. 9.

⁵⁹ Bartsch; Wedl 2015, S. 10.

⁶⁰ Dramatisierung von Geschlecht meint die bewusste Hervorhebung der vermeintlichen Differenz der Geschlechter und eine „gezielt geschlechterbetonte Erziehung“ (Faulstich-Wieland; Weber; Willems 2004, S. 215) um somit zu einer Überwindung von Ungleichheiten zu gelangen, während, als entgegengesetzte Position, eine Entdramatisierung von Geschlecht das Ignorieren der Geschlechterdifferenz anstrebt, wobei es auch hier im Ergebnis zu Dramatisierungen kommen kann (vgl. Faulstich-Wieland; Weber; Willems 2004, S. 215ff).

⁶¹ Rendtorff 2013, S. 16.

Schemata“ innerhalb des schulpädagogischen Umgangs mit Differenzkategorien, darin eingeschlossen die Differenzkategorie Geschlecht, folgendermaßen zusammen:

Das Ignorieren von Differenzen führt in Bildungszusammenhängen zur Reproduktion von Ungleichheit. Aus dieser Einsicht ist die Forderung nach einer Sensibilität für Differenzen und Heterogenität entstanden. Das Betonen und Hervorheben von Differenzen führt in Bildungszusammenhängen zu stereotypen Sichtweisen und zur Reproduktion von abgrenzenden Unterscheidungen. Mit dieser Einsicht ist eine kritische Reflexion der problematischen Effekte von Diversity-Ansätzen erforderlich geworden.⁶²

Die Etablierung von Begriffen und Konzepten wie Heterogenität und Diversität im pädagogischen Diskurs und deren Praxis scheint der Verschränkung und Vielseitigkeit der verschiedenen Kategorien im Zeichen der neu diskutierten Intersektionalität zwar im Ansatz gerecht zu werden, doch besteht Unsicherheit darüber, ob es nicht jede einzelne Kategorie mit ihren jeweils eigenen Wirkungsprozessen abschwächt oder sogar verkennt.⁶³ Ein bedeutender Unterschied zwischen den Konzepten der Heterogenität und der Intersektionalität ist dennoch herauszustellen: Während die intersektionale Konzeption die verschiedenen Differenzkategorien als sozial und kulturell konstruiert ansieht und diese zu dekonstruieren versucht, geht es bei dem Konzept zur Heterogenität um die positive Anerkennung von Differenz, welche als gegeben angesehen und nicht in Frage gestellt wird, sodass lediglich der Umgang mit Verschiedenheit in Diskussion steht.⁶⁴ Des Weiteren konstatiert Messerschmidt innerhalb des Diskurses um Heterogenität einen Rückschritt in Bezug auf die Differenzkategorie Gender, da Geschlecht nicht mehr als kulturell und sozial gewachsene Konstruktion wahrgenommen wird, sondern eine Naturalisierung und Vereindeutigung von Geschlecht zu verzeichnen ist.⁶⁵

3.3. Theorie der geschlechtsbezogenen Identitätsregulation

In ihrer *Theorie der Identitätsregulation* beschreibt Hannover die „Ausbildung einer geschlechtsbezogenen Identität“⁶⁶ als einen von Kindern und Jugendlichen aktiv vorgenommenen und selbstgesteuerten Prozess. Da Geschlecht als eines der markantesten sozialen Kategorien in unserer Gesellschaft gilt, identifiziert sie das Verlangen, sich stereotypen Geschlechtervorstellungen anzunähern und sich diese durch

⁶² Messerschmidt 2013, S. 51.

⁶³ Vgl. Kleinau; Rendtorff 2013, S. 8.

⁶⁴ Vgl. Budde 2013, S. 29.

⁶⁵ Vgl. Messerschmidt 2013, S. 48f.

⁶⁶ Hannover 2004, S. 91.

Reproduktion zu Eigen zu machen, als selbstmotiviert. Auch wenn die Form der geschlechtsbezogenen Identitätsbildung insofern einen einschränkenden Charakter aufweist, so dient sie doch als probates Mittel zur Anerkennung und Orientierung innerhalb unserer Gesellschaft. Sich daraus ergebende Konsequenzen zeichnet Hannover folgendermaßen nach, nämlich

dass das Kind a) bevorzugt Informationen über die eigene Geschlechtsgruppe sucht (und zwar im Besonderen Informationen darüber, was für das eigene Geschlecht angemessen ist), b) all jene Informationen positiv bewertet die die Verschiedenheit der Geschlechter zu bestätigen scheinen und c) sich in seinem Verhalten davon leiten lässt, was als ‚geschlechtsangemessen‘ gilt⁶⁷.

Demnach lässt sich die Herausbildung schulbezogener Präferenzen, sei es gegenüber Unterrichtsfächern oder aber gegenüber der Aneignung spezifischer Fertigkeiten, als eine vom Kind aktiv vorgenommene Selektionsmaßnahme zugunsten der Geschlechtsidentifikation beschreiben.⁶⁸

Eine Person wird in dem Maße Anstrengung in die Verbesserung ihrer sozialen Kompetenzen bzw. akademischen Fähigkeiten investieren, wie sie die betreffende Inhaltsdomäne für selbstwertrelevant erachtet. [...] Die resultierenden relativen Schwächen in sozialen Kompetenzen oder akademischen Leistungen [...] können nun sogar einen selbstaffirmativen Charakter gewinnen. Denn sie bestätigen das geschlechtstypisierte Selbstbild und das geschlechtstypisierte Fähigkeitsselbstkonzept.⁶⁹

Hannover geht sogar noch einen Schritt weiter, indem sie sogar „Geschlechtstypisierte Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten und [...] persönlicher Eigenschaften“⁷⁰ als immanentes Ergebnis dieses Prozesses ansieht. Die *Theorie der Identitätsregulation* enthebt somit die Entwicklung geschlechtsbezogener Interessen und Einstellungen gegenüber Subjekten und Objekten aus ihrer Naturgegebenheit und formuliert sie als sozial erlernt und aktiv hergestellt.

3.4. Zur Soziologie Pierre Bourdieus

Wenn es um die Analyse von Herrschaftsverhältnissen und der sozialen Ordnung der Gesellschaft geht, trifft man unweigerlich auf die Arbeiten Pierre Bourdieus. Obwohl er in seinen Werken klassenbezogene Herrschaftsverhältnisse und deren Reproduktion untersucht, kann sein theoretischer Entwurf gleichwohl zur Analyse und Erklärung von Geschlechterverhältnissen, dessen hierarchischen Strukturen und Reproduktionen im

⁶⁷ Hannover 2004, S. 91.

⁶⁸ Vgl. ebd.

⁶⁹ Ebd., S. 93.

⁷⁰ Ebd., S. 92.

Umfeld der Schule und spezifischer im Umfeld des Musikunterrichts herangezogen werden.⁷¹ Hierfür sollen im Folgenden die wichtigsten Begriffe bezogen auf die Thematik geklärt werden.

Als existentiell kann zunächst Bourdieus Konzept des Habitus betrachtet werden. Thematisieren die gängigen Theorien der Sozialisation das Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft, so erklärt Bourdieu „das Subjekt als von vornherein vergesellschaftetes Subjekt“⁷². Individuum und Gesellschaft werden damit nicht mehr als voneinander abgrenzbar aufgefasst, sondern „als *eine* gewordene Realität“⁷³ verstanden.⁷⁴ Eine soziale Unbeschriebenheit des körperlichen Individuums ist damit unmöglich.⁷⁵ Die Annahme einer Habitualisierung entzieht dem Individuum jegliche Selbstbestimmung, sodass diese nicht nur seine Stellung im sozialen Gefüge und seine Praktiken, sondern sogleich seinen gesamten Lebensstil, sein gesamtes „Ich“, determiniert.⁷⁶

Der Habitus ist das Ergebnis von sozialen Erfahrungen in Form von ‚Konditionierungen‘, die nicht nur [...] zur ‚Verinnerlichung‘ von handlungsleitenden kulturellen Werten bzw. Rollenerwartungen führen, sondern diese ‚Konditionierungen‘ prägen das Individuum in Abhängigkeit von seiner Stellung im sozialen Raum auch äußerlich bis in die feinsten Verästelungen seines Geschmacks hinein. Selbst der Körper, seine Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen sind das Ergebnis der Sozialisation, Spiegelbild einer spezifischen sozialen Biographie.⁷⁷

In dieser Hinsicht ist auch die soziale und kulturelle Konstruktion der bipolaren Geschlechterdifferenz als „in den Körper eingeschriebene, inkorporierte Geschichte“⁷⁸ anzusehen, die Prozesse zur Hervorbringung des sozialen Geschlechts im Sinne des *doing gender* wiederum als „Praxis des vergeschlechtlichten Habitus“⁷⁹. Formen der sozialen Praxis sind von daher immer auch Reproduktionen des bereits zuvor da gewesenen. In dieser Weise erscheint der Habitus im Zusammenspiel mit der gesellschaftlichen Ordnung als vorstrukturiert und wirkt zugleich strukturierend.⁸⁰ Aus der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung resultierende Herrschaftsverhältnisse, wie diese

⁷¹ Vgl. Heß 2015, S. 313f.

⁷² Schlüter; Faulstich-Wieland 2006, S. 214.

⁷³ Ebd., S. 215.

⁷⁴ Vgl. ebd.

⁷⁵ Vgl. Engler 2003, S. 236.

⁷⁶ Vgl. Baumgart 1997, S. 201f.

⁷⁷ Ebd., S. 203.

⁷⁸ Engler 2003, S. 237.

⁷⁹ Schlüter; Faulstich-Wieland 2006, S. 214.

⁸⁰ Vgl. Engler 2003, S. 237.

der Geschlechterverhältnisse⁸¹, sind bereits als im Habitus eingelagert zu verstehen und gelten in diesem Verständnis als nicht identifizierbar für das Individuum, sodass die Machtverhältnisse in Form einer symbolischen Gewalt wirken und weitergetragen werden.⁸²

Ein weiterer wichtiger konzeptueller Begriff Bourdieus ist der des sozialen Feldes. In diesem zeigt sich die Ordnung der Gesellschaft. Werden im sozialen Feld die unterschiedlichen Positionierungen von Akteurinnen und Akteuren und deren Aufeinanderwirken, sowie die vom jeweils einzelnen sozialen Feld hervorgerufenen, charakteristischen Praktiken und Systematiken analysiert, so kann auch die Schule als Feld oder aber in einem kleingliedrigeren Verständnis Unterrichtsfächer als Felder mit jeweils typischen Verfahrens- und Funktionsweisen aufgefasst werden.⁸³ In der Dimension sozialer Felder lassen sich überdies die je spezifischen Wirkungsmechanismen von Differenzmerkmalen unserer sozialen Welt, in Form von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, aufspüren.

Über die Positionierung des Individuums im sozialen Raum bestimmen wiederum die ihm verfügbaren Ausformungen der Kapitalformen. Aus diesen lassen sich zugleich Schlüsse, bezogen auf die „Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensstile“⁸⁴, sprich den Habitus eines Individuums, ziehen. Hierbei unterscheidet Bourdieu folgende vier Kapitalsorten: ökonomisches Kapital, soziales Kapital, kulturelles Kapital und symbolisches Kapital. Das ökonomische Kapital ist an den marxistischen Kapitalbegriff angelehnt und beschreibt schlicht das materielle und monetäre Vermögen und ist nach wie vor von existenziellster Bedeutung für die soziale Stellung.⁸⁵ Das soziale Kapital erfasst als eine weitere Kapitalart die institutionalisierten Beziehungen und Netzwerke, wonach eine bestimmte gesellschaftliche Zugehörigkeit ermittelt werden kann. Ein hohes Maß an symbolischem Kapital verleiht einem Individuum wiederum Prestige und Reputation.⁸⁶

⁸¹ Obwohl Bourdieu mit seiner Schrift *Die männliche Herrschaft* (2005) einen Versuch unternimmt, die Prozesse zur Hervorbringung von Geschlechterverhältnissen zu analysieren, sind seine Theorien diesbezüglich kritisch zu betrachten und werden von daher in dieser Arbeit nicht weiter herangezogen. Unter anderem entwickelt er einen jeweils vergeschlechtlichten Habitus für Frauen und Männer, welche als Bestätigungen stereotyper Vorstellungen beurteilt werden können und folglich den vielfältigen Identitätsmöglichkeiten nicht gerecht werden (Vgl. hierzu Bourdieu, Pierre: *Die männliche Herrschaft*, Frankfurt am Main 2005).

⁸² Vgl. Engler 2003, S. 240.

⁸³ Vgl. ebd., S. 241.

⁸⁴ Baumgart 1997, S. 200.

⁸⁵ Vgl. Faulstich-Wieland 2000, S. 207.

⁸⁶ Vgl. ebd., S. 208.

Eine besondere Bedeutung kommt in Anbetracht des Themas indessen dem kulturellen Kapital zu. Dieses wird abermals in drei Unterkategorien aufgegliedert. In der objektivierten Form stellt kulturelles Kapital das Reservoir an Büchern, Nachschlagewerken, Maschinen, Gemälden oder auch technischen Instrumenten dar und birgt demnach kulturell erzeugte Produkte in sich.⁸⁷ Inkorporiertes kulturelles Kapital, im weiteren Sinne als Bildungskapital oder auch kulturelle Kompetenz zu begreifen, ist eine Form habitualisierten Kapitals, also eine Kapitalsorte, die in den Habitus des Individuums einfließt und somit verinnerlicht wird. Der Prozess der Aneignung von Bildung geschieht hierbei aktiv und durch persönliche Investitionen von Zeit.⁸⁸ Baumert weist darauf hin, „daß die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist“⁸⁹. Die dritte Variante des Kulturkapitals stellt das institutionalisierte Kulturkapital in Form von formellen Bildungsabschlüssen dar, welches, unabhängig von der tatsächlichen Ausprägung kultureller Kompetenz, institutionelle Anerkennung und Legitimation garantiert.⁹⁰

Die oberste oder auch herrschende Klasse, diejenigen also, die über das meiste „Kapitalvolumen“⁹¹ verfügen, üben ihre Macht in Form symbolischer Gewalt aus, die sich im Sinne einer Definitionsmacht und als Distinktionsmerkmal äußert, durch welche die anzustrebenden Normen und Werte sowie die Bestimmungen über „den ‚guten‘, d.h. den ‚legitimen‘ Geschmack“⁹² einer Gesellschaft immer wieder neu gesetzt werden und an denen sich die unteren Klassen anzugleichen versuchen.⁹³ Darüber hinaus konstatiert Faulstich-Wieland mit Verweis auf Bourdieu die Symbolhaftigkeit von Zuschreibungen, die sich in Form von Assoziierungen bei bestimmten Begriffen mit Geschlecht zeigt.⁹⁴ In diesem Sinne lässt sich die Einteilung in harte und weiche Unterrichtsfächer als symbolische Zuschreibung verstehen. Die vermeintliche Konnotation von Gegenständen und Verhaltensweisen mit männlich und weiblich erscheint dabei, „durch die Einreihung in eine [sit] System homologer Gegensätze (hoch/tief, oben/unten, vorne/hinten, gerade/

⁸⁷ Vgl. Faulstich-Wieland 2000, S. 207.

⁸⁸ Vgl. Baumgart 1997, S. 219f.

⁸⁹ Ebd., S. 221.

⁹⁰ Vgl. ebd., S. 223.

⁹¹ Ebd., S. 200.

⁹² Ebd.

⁹³ Vgl. ebd.

⁹⁴ Vgl. Faulstich-Wieland 2004, S. 183.

krumm, trocken/feucht usw.)“⁹⁵, mit diesem wir unsere Welt wahrnehmen, als natürlich gegeben und bestätigt. Dabei werden symbolische Zuschreibungen durch Erfahrungen unbewusst einverleibt und prägen unsere Denkmuster.⁹⁶ Bourdieu stellt in dieser Hinsicht die Forderung nach einer symbolischen Revolution. Durch diese sollen, bezogen auf das Thema der vorliegenden Arbeit, geschlechtliche Zuschreibungen, welche als naturgegeben wahrgenommen werden und von daher unhinterfragt in unsere Denk- und Wahrnehmungsschemata einfließen und reproduziert werden, und somit zur Aufrechterhaltung der bestehenden Geschlechterverhältnisse beitragen, reflektiert und umgedeutet werden.⁹⁷

In *Die Illusion der Chancengleichheit* (1971) zeichnet Bourdieu zusammen mit Passeron die Unmöglichkeit gleicher Bildungschancen, aufgrund verborgener und selektiver, (hoch)schulinterner Mechanismen nach, welche vorgenerierte Ungleichheiten innerhalb der Gesellschaft reproduzieren. In seiner schier hoffnungslosen Nachzeichnung der analysierten Strukturen des Bildungssystems führt er die Annahme „einer auf individuelle Begabung und Leistung basierende Instanz zur Verteilung von Abschlüssen und damit von Sozialchancen“⁹⁸ ad absurdum. So stützt und belohnt das Bildungssystem lediglich diejenigen Individuen, an die inkorporiertes kulturelles Kapital bereits im Vorfeld durch das familiäre Milieu im hohem Maße vererbt wurde und somit der oberen Klasse zuzuordnen sind:⁹⁹

Das traditionelle Bildungssystem verbreitet erfolgreich die Illusion, der gebildete *Habitus* sei ausschließlich das Ergebnis seiner Lehrtätigkeit und sei damit von allen sozialen Determinanten unabhängig, während es im Extremfall nur einen *Klassenhabitus*, der außerhalb des Bildungswesen entstanden ist und die Grundlage alles schulischen Lernens bildet, benutzt und sanktioniert. Es trägt deshalb entscheidend zur Perpetuierung der Struktur der Klassenbeziehungen bei und legitimiert sie, indem es verbirgt, daß die von ihm produzierten Bildungshierarchien soziale Hierarchien reproduzieren.¹⁰⁰

Wie ersichtlich wird, generiert nicht nur ökonomisches Kapital, sondern auch im hohen Maße kulturelles Kapital soziale Ungleichheiten. Die Habitusformen der herrschenden Klasse mit einem stark ausgeprägtem kulturellem Kapital sind in vielerlei Hinsicht dem von der schulischen Instanz geforderten und unterstützten Habitus gleich und garantieren somit

⁹⁵ Faulstich-Wieland 2004, S. 184.

⁹⁶ Vgl. ebd.

⁹⁷ Vgl. ebd.

⁹⁸ Baumgart 1997, S. 205.

⁹⁹ Vgl. ebd.

¹⁰⁰ Bourdieu; Passeron 1971, S. 222.

den Bildungserfolg, auch wenn an sich eine Chancengleichheit in Form der formalen Gleichbehandlung aller postuliert wird. Da diese genannten Mechanismen jedoch unbewusst und nicht sichtbar wirken, werden Erfolg und Misserfolg an die Prinzipien von Leistung und natürlicher Begabung geknüpft und in dieser Weise in den Selbstkonzepten der Schülerinnen und Schüler verinnerlicht.¹⁰¹ Liebau sieht indessen selbst die curriculare Ausgestaltung von Lehrplänen als Ergebnis der Durchsetzung machtorientierter Interessen an und unterstellt dem Bildungssystem eine willkürliche und keine nach inhaltlichen Kriterien ausgerichtete Setzung der geforderten kulturellen Kompetenzen bzw. Wissensformen, wobei er sich auf die bereits weiter oben erwähnte Ausübung subtiler symbolischer Gewalt bezieht. Lehrkräfte interpretiert er wiederum als Vermittler dieser gesetzten Kultur, deren Handlungsmöglichkeiten als begrenzt zu beschreiben sind.¹⁰²

Auch wenn der Fokus auf der Reproduktion von Klassenstrukturen innerhalb des Hochschulbereichs gerichtet ist, können die analysierten Mechanismen ebenso für Erklärungen genderspezifischer Reproduktionen innerhalb der allgemein bildenden Schule herangezogen werden, wobei interessant ist, dass Bourdieu zu seiner Zeit bereits eine die sozialen Kategorien verschränkende Analyse vornimmt. Unter Berücksichtigung des Erscheinungsjahres seiner Schrift konstatiert er hinsichtlich des Geschlechts einen annähernd gleichgestellten Bildungszugang, weist aber auf eine hinsichtlich des wählbaren Inhalts feststellbare Ungleichheit hin, welche die „traditionellen Modelle der Arbeits- und Begabungsteilung“¹⁰³ widerspiegeln. So verzeichnet er ein geschlechtsspezifisch einschränkendes Wahlverhalten bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung des Studiums, sodass „Mädchen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, mit großer Wahrscheinlichkeit in die Philosophische Fakultät gehen, die Jungen in die Naturwissenschaftliche Fakultät“¹⁰⁴. Die Studentinnen der unteren Klassen unterliegen dennoch verhältnismäßig der größten Benachteiligung, wobei Jungen aus unteren Klassen oder unter stärkerer Bildungsbenachteiligung sich gleichfalls für „weiche“ Fächer der Philosophischen Fakultät einschreiben.¹⁰⁵ Stellt er auf der geschlechtsbezogenen Ebene allenfalls eine Benachteiligung fest, so spricht er auf der herkunfts- und klassenbezogenen Ebene sogar von einer Eliminierung der unteren Klassen aus dem Bildungssystem.¹⁰⁶

¹⁰¹ Vgl. Bourdieu; Passeron 1971, S. 82.

¹⁰² Vgl. Liebau 2006, S. 54.

¹⁰³ Bourdieu; Passeron 1971, S. 22.

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 22ff.

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 25.

Obwohl Bourdieu ein sehr negatives Bild des Bildungssystems zeichnet, dass durch seine Schicksalhaftigkeit wenig Handlungsspielräume zuzulassen scheint, sieht er auch in diesem Gebiet die Möglichkeit einer symbolischen Revolution in Form einer reflexiven Pädagogik, bei der folgendes Prinzip verfolgt werden sollte: „[...] milieuspezifische Zugänge zu Wissen und Wissensformen als Kennzeichen der sozialen Rangordnung zu *dechiffrieren* und zu *enthierarchisieren* sowie die Entwicklung daran anknüpfender pädagogischer Handlungsformen zu fördern.“¹⁰⁷ Zudem versucht er mit der Forderung, „dass die schulischen Bewertungen sich auf eingrenzbare, exakt zu beschreibende Ausschnitte des individuellen Leistungsvermögens beziehen – und dass deren Effekte genau kontrolliert werden“¹⁰⁸, wobei eine gewisse Ähnlichkeit zu der derzeitigen Formulierung und Ausgestaltung von Kompetenzmodellen eruiert werden kann, den Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit im schulischen System entgegenzutreten.

4. Musik und Gender: Ein Überblick über Forschungsfelder und Methoden

4.1. Genderdiskurs in der Musikwissenschaft

Während Kreuziger-Herr noch im Jahr 2010 die Genderperspektive innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Musik als ein zum Teil „peripheres Phänomen“¹⁰⁹ einzuordnen wusste, scheint sich der Genderdiskurs derzeit weitestgehend etabliert zu haben, was sich aus der gestiegenen Anzahl an Veröffentlichungen, Fachtagungen oder auch spezifischen Professuren und Forschungsbereichen deuten lässt.¹¹⁰ In der deutschsprachigen Musikwissenschaft hat die Beschäftigung mit der Kategorie des Geschlechts im Zeichen der Frauenforschung vor allem seit der Publikation von Riegers *Frau, Musik und Männerherrschaft – Zum Ausschluß der Frau aus der deutschen Musikpädagogik, Musikwissenschaft und Musikausübung* (1981) Einzug gehalten. Aufgrund des starken feministischen Impetus ist sie zunächst einmal auf heftigen Widerstand gestoßen, obwohl es als „erste Monographie, die die Zusammenhänge von

¹⁰⁷ Bremer 2006, S. 299.

¹⁰⁸ Rieger-Ladich 2011, S. 155.

¹⁰⁹ Kreuziger-Herr 2010, S. 243.

¹¹⁰ Vgl. Heesch; Losleben 2012, S. 10.

Geschlecht und Musikgeschichtsschreibung systematisch hinterfragte“¹¹¹ und bis heute sowohl in der deutschsprachigen als auch in der internationalen Forschung als wegbereitendes und bedeutendes Referenzwerk herangezogen wird. Neben ihrer Revision der Musikgeschichte, die sie vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert unter den Aspekten der sozialen und kulturellen Bedingungen von Frauen nachzeichnet, welche angesichts der bestehenden hierarchischen Geschlechterverhältnisse und stereotyper Rollenzuweisungen „durch kulturellen Ausschluss und zugleich durch zugewiesene Unfähigkeit“¹¹² geprägt waren, stellt sie darüber hinaus zum einen dem Fach immanente Ideologien wie etwa den Geniekult in Frage und untersucht zum anderen „sexistische Strukturen“¹¹³ in den musikalischen Werken angesehener Komponisten.

Auch darauf folgende Arbeiten der in den 1990er Jahren ausgeweiteten Frauen- und Genderforschung fragen „nach der sich immer wieder neu manifestierenden, performativen Konstruktion von Geschlecht (Doing Gender) innerhalb einer Musikkultur“¹¹⁴. Dabei weist Grotjahn auf ein mögliches Missverständnis bezüglich der Begrifflichkeiten zur Beschreibung von Geschlecht hin, welches natürlich auch für Männlichkeitskonstruktionen Gültigkeit besitzt:

Wer Handlungsmöglichkeiten von Frauen in einer bestimmten Epoche oder Darstellung des Weiblichen in Kunstwerken untersucht, geht nicht schon damit, dass er von ‚Frauen‘ oder ‚Weiblichkeit‘ spricht, von einer ‚Existenz‘ zweier Geschlechter aus, sondern sieht diese lediglich innerhalb des untersuchten kulturellen Kontexts als gegeben an.¹¹⁵

Zudem wird viel elementarer eine Methodenkritik gegenüber einer Wissenschaft ausgeübt, die sich einem „Anspruch auf Werturteilsfreiheit“¹¹⁶ verschrieben sieht, demgegenüber jedoch unhinterfragt gesellschaftlich konstruierte Maßstäbe und Konzepte anwendet.¹¹⁷ In diesem Zusammenhang kann Citrons Veröffentlichung *Gender and the Musical Canon* (1993) herangezogen werden, in der sie die Normen des ästhetischen Werturteils analysiert und, indem sie diese wiederum in einen Kontext zu den gesellschaftlichen Strukturen setzt, in Frage stellt. Dabei kommt Citron zu dem Schluss, dass der musikalische Kanon als ein Zeugnis vorhandener, gesellschaftlicher Verhältnisse und

¹¹¹ Grotjahn 2010(b), S. 30.

¹¹² Rieger 1981, S. 12.

¹¹³ Ebd., S. 129.

¹¹⁴ Noeske 2010(c), S. 235.

¹¹⁵ Grotjahn 2010(b), S. 23.

¹¹⁶ Ebd., S. 24.

¹¹⁷ Vgl. ebd., S. 24f.

Normsetzungen angesehen werden kann und diese zugleich reproduziert.¹¹⁸ Der weiße, westliche Mann kann somit als omnipräsent innerhalb des musikalischen Kanons identifiziert werden. Daraus resultierende Bedürfnisse, eine Aufarbeitung und Ansammlung der Biografien und Werke von Komponistinnen vorzunehmen, wurden mit Kritik versehen, da unterstellt wurde, den traditionellen Genie- und Heroenkult lediglich auf weibliche Akteurinnen zu übertragen. Grotjahn weist diesen Vorwurf mit der Bezugnahme auf die als notwendig anzusehende Identifikationsfunktion und der Fokussierung auf „kultur- und sozialgeschichtliche Bedingungen musikalischen Handelns“¹¹⁹ innerhalb der Forschungsarbeiten allerdings vehement zurück.

Ein weiteres großes Arbeitsfeld in der Verbindung von Genderdiskurs und Musikwissenschaft nimmt die musikalische Analyse ein. Hierbei kommt der bereits weiter oben erwähnten Debatte um die Beurteilungskriterien von Qualität und ästhetischem Wert eine bedeutende Rolle zu, aufgrund derer auf Werke von Frauen oft mit Ablehnung oder gar Nicht-Beachtung reagiert wurde.¹²⁰ Das Ziehen von Rückschlüssen, nämlich inwiefern sich gesellschaftliche Bedingungen von Frauen auf ihre Werkkompositionen auswirken, hat sich hier als effektiver Ansatz erwiesen. Ein weiterer Ausgangspunkt für die Analyse von Kompositionen stellt die Untersuchung musikalischer Strukturen dar, in denen sich symbolhafte Ausdrücke und narrative Elemente bezogen auf die Kategorie Gender aufspüren lassen und für dessen Entwicklung McClarys *Feminine Endings*¹²¹ (1991) einen maßgeblichen Beitrag geleistet hat.¹²²

In einem umgekehrten Sinne betrachtet die kulturgeschichtliche Ausrichtung der Genderperspektive innerhalb der Musikwissenschaft das musikalische Werk als Informanten, mit dessen Hilfe Erkenntnisse über die zu seiner Zeit vorherrschenden Geschlechterkonzepte gewonnen werden können.¹²³ In einem musikbezogenen Zweig der Performance Studies werden wiederum „zum einen Aufführungen, Interpretationen, Realisationen von Musik als Handlungen [...] und zum anderen Handlungsbereiche der Musikwissenschaft selbst, das heißt ‚performances‘ der wissenschaftlichen Praxis“¹²⁴ zum Thema gemacht. Dem soziologischen Feld kommt darüber hinaus eine besondere

¹¹⁸ Vgl. Citron 1993, S. 1.

¹¹⁹ Grotjahn 2010(b), S. 33.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 34.

¹²¹ Vgl. hierzu McClary, Susan: *Feminine Endings. Music, Gender, and Sexuality*, Minnesota 1991.

¹²² Vgl. Grotjahn 2010(b), S. 35.

¹²³ Vgl. ebd., S. 37.

¹²⁴ Brüstle 2006, S. 256f.

Beachtung zu, da er allen musikwissenschaftlichen Ausrichtungen, jedenfalls innerhalb des Genderdiskurses, zu Grunde liegt.¹²⁵ Als in diesem Bereich wegweisende Publikation muss Hoffmanns *Instrument und Körper* (1991) genannt werden. Nach dieser lassen sich so gut wie alle musikbezogenen Praxen und darauf bezogene Bewertungen letztendlich auf den Körper, und darin inbegriffen das sichtbare Geschlecht, und dessen jeweilige Zuschreibungen zurückführen.¹²⁶ Gleich in ihrem ersten Satz macht Hoffman deutlich, dass ihre Ausführungen bis in die heutige Zeit hinein geltend sind: „Dies ist, obwohl am historischen Material entwickelt, ein Buch über die Gegenwart. Es gehört heute zu den alltäglichen Erfahrungen von Frauen, daß für sie in Bezug auf das Instrumentalspiel besondere Grenzen gelten.“¹²⁷ Dass in gleicher Weise Grenzen in der Instrumentalwahl und im -spiel für Männer feststellbar sind, findet in ihrer Studie keine Beachtung, ist aber mit dem feministischen Zeitgeist, in dessen Umfeld das Buch entstanden ist, zu erklären. Dennoch unternimmt Hoffmann den Versuch, Frauen nicht als bloße Opfer der Willkür von Männern zu stilisieren.¹²⁸

Beide Seiten dieser Geschichte sind mir wichtig: die Analyse der ‚herrschenden‘ Wahrnehmungsmuster und die Tradition des weiblichen Widerstands, des praktischen Ungehorsams gegen das Diktat der ‚Schicklichkeit‘. Deshalb erschöpft sich dieses Buch nicht in der Anklage gegen die Beschränkungen und Zurichtungen, die man Frauen abverlangt hat, sondern nimmt sie auch als Subjekte der Geschichte wahr.¹²⁹

Unangetastet bleibt nichtsdestotrotz die aktive Rolle der Frau in der Reproduktion von Machtstrukturen, sodass diese in feministischer Tradition allein den Männern zugeschrieben wird.¹³⁰

Die geschlechtsbezogene Wahl und Beurteilung von Musikinstrumenten ist gleichermaßen in der musikpsychologischen Auseinandersetzung mit der Differenzkategorie Gender von großem Interesse. Allerdings werden hierbei, im Gegensatz zu Hoffman, nicht die Ausformungen geschlechtlicher Konnotation und deren historische Rückbezüge, sprich das Produkt an sich untersucht, sondern nach psychologischen Erklärungsmustern, also nach den zu Grunde liegenden Prozessen geschlechtsbezogenen Verhaltens, geforscht. „Wahrnehmung, Wirkung, Erleben und Verstehen von Musik, musikalisches Verhalten sowie musikalische Entwicklung und

¹²⁵ Vgl. Grotjahn 2010(b), S. 37.

¹²⁶ Vgl. Heesch 2012, S. 259.

¹²⁷ Hoffmann 1991, S. 9.

¹²⁸ Vgl. Heesch 2012, S. 259.

¹²⁹ Hoffmann 1991, S. 11.

¹³⁰ Vgl. Heesch 2012, S. 259.

Sozialisation“¹³¹ können somit als Schwerpunkte musikpsychologischer Forschung betrachtet werden. Unter Genderaspekten ist neben der Instrumentenwahl die Erforschung von Hörpräferenzen von großer Relevanz. Durch die Untersuchung der Wahl- und Wirkungsprozesse beider Forschungsgegenstände lassen sich Rückschlüsse auf Identitätskonstruktionen und das Verhalten ziehen und Aussagen über Wahrnehmungs- und Beurteilungsmuster treffen.¹³²

Zu guter letzt ist noch das relative junge Forschungsfeld der Populärmusik zu nennen. Hier kann beobachtet werden, dass sich durch die dominante Stellung von Männern in Bereichen der Produktion, des Vertriebs und des Journalismus, ein traditioneller, wenn nicht gar zugespitzter Diskurs geschlechtsbezogener Zuschreibungen und Sexismen, so wie er musikhistorisch schon im Bereich der Komposition zu verzeichnen ist, wiederholt.¹³³

Wie ersichtlich geworden sein dürfte, hat der Einzug der interdisziplinären Genderperspektive in nahezu alle musikwissenschaftliche Bereiche zu einer neuen und differenzierten Betrachtungsweise geführt und sogar ganze Disziplinen umstrukturiert sowie grundsätzliche Strukturen der Forschung und des Wertens in Frage gestellt.¹³⁴ Auf viele Forschungszweige, wie etwa der Männerforschung oder die Queer Studies, wurde dabei noch nicht einmal eingegangen. Indessen wird in jüngster Zeit vermehrt die berechnete Forderung laut, neben der Genderkategorie auch andere Differenzmerkmale in Form der Intersektionalität in die musikwissenschaftliche Forschung mit einzubeziehen, womit sich diese vor einer großen Herausforderung sieht.¹³⁵

4.2. Genderdiskurs in der Musikpädagogik

Stellt man Nachforschungen über den Genderdiskurs im musikpädagogischen Forschungsbereich an, so wird schnell die nur als peripher zu bezeichnende Auseinandersetzung und die unbillige Behandlung dessen ersichtlich. Dies lässt auf eine gewisse Starrheit der zumindest deutschsprachigen Musikpädagogik gegenüber gesellschaftlich relevanten Themen und Ungleichheitserscheinungen schließen und zwar zu Gunsten der Hoheitsstellung musisch-ästhetischer Ideologien.¹³⁶ Dabei gilt es diese,

¹³¹ Busch 2010, S. 394.

¹³² Vgl. ebd.

¹³³ Vgl. Grotjahn 2010(a), S. 81.

¹³⁴ Vgl. Noeske 2010(a), S. 234.

¹³⁵ Vgl. Noeske 2010(b), S. 47.

¹³⁶ Vgl. Kertz-Welzel 2012, S. 55.

wie hier bereits im Verlauf der Auseinandersetzung mit diesem Themengebiet gezeigt wurde, in Frage zu stellen und aufzubrechen, um inhärente, ungleichheitsgenerierende Reproduktionsangebote identifizieren zu können. Das Fach Musik kann hierbei als ein Feld begriffen werden, dem ein eigenes Wirkungsgefüge genderbezogener Prozesse zu Grunde liegt und dass durch ihm zugrundeliegende, charakteristische Systematiken und Praktiken besticht. Auf einer unteren Ebene, nämlich hinsichtlich des praktischen Unterrichtsgeschehens, gilt es somit das Wirken dieser vielfältigen, genderbezogenen Prozesse herauszuarbeiten und zu reflektieren. Das gegenwärtige Postulat der musikpädagogischen Genderforschung spiegelt sich hierbei im Groben folgendermaßen wider:

Geschlechtsrollenstereotypen [sit] engen beide — Mädchen und Jungen — ein. Differenzierung und Integration, Erweiterung von Handlungs- und Deutungsmustern, das Bewusstmachen festgefahrener, geschlechtsbezogener und einengender Verhaltensmuster, das Angebot neuer, jeweils ungewohnter Umgangsformen und Verhaltensweisen für Jungen *und* Mädchen sind nur einige Argumente, die für einen Musikunterricht sprechen, der die Genderperspektive in ihrer Vielfältigkeit berücksichtigt und umsetzt.¹³⁷

Erste Annäherungen an die genannten Forschungsaufträge lassen sich bereits ansatzweise in den oben aufgeführten Werken von Rieger und Hoffmann finden, welche überhaupt erst einmal die Aufmerksamkeit auf die diskriminierenden Praxen gegenüber Frauen und daraus resultierende Barrieren für Mädchen innerhalb der Musikpädagogik lenkten. Daran anschließende Studien verfolgen jedoch eine positivere und erweiternde Bearbeitung, indem Handlungsmöglichkeiten und Perspektiven anstelle von Herabsetzungen und Hürden thematisiert werden.¹³⁸ In einem im Jahr 1991 erschienenen und noch durchaus feministisch angehauchten Artikel proklamierte Müller eine vermehrte Mädchenorientierung innerhalb des musikpädagogischen Praxisbereichs. Anlass der Forderung waren von ihr beobachtete Problematiken, welche die koedukative Unterrichtsführung mit sich brachte und die sie folgendermaßen beschreibt:¹³⁹

- [...] das Problem der Männerdomänen, d.h. derjenigen Inhalte des Musikunterrichts, in denen Mädchen rollenbedingt der Zugang erschwert wird z.B. Computer im Musikunterricht.
- Das Problem der Frauendomänen, d.h. derjenigen Inhalte des Musikunterrichts, in denen Mädchen Hervorragendes leisten, die aber — in folgedessen? — nicht nur von Jungen, sondern auch von MusikpädagogInnen gering geschätzt werden, z.B. Rock- und Poptanz im Musikunterricht.

¹³⁷ Oebelsberger 2009, S. 84.

¹³⁸ Vgl. Siedenburg 2016, S. 5.

¹³⁹ Vgl. Oebelsberger 2009, S. 82.

- Das Problem der geschlechtsspezifischen Interaktion im Musikunterricht.¹⁴⁰

Im Verlauf des Textes äußert sie zwar als Anspruch eines mit dem Prinzip der Chancengleichheit versehenen Musikunterrichts, beiden Geschlechtern gerecht zu werden, fokussiert sich aber dennoch überwiegend auf mädchenorientierte Aspekte.¹⁴¹

Auch die vom AMPF (Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung) gesammelten Berichte zur Jahrestagung im Jahr 1995 unter dem Thema *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens* bearbeiten vornehmlich mädchenzentrierte Fragestellungen. So sieht Rieger z.B. eine verstärkte Einbeziehung von Identifikationsangeboten für Mädchen als eine unabdingbare Voraussetzung zur Realisierung eines geschlechtergerechten Musikunterrichts an, der zugleich über einen die hierarchischen Geschlechterverhältnisse reproduzierenden Musikbegriff hinausgeht:¹⁴² „Die Gegenstände des Musikunterrichts müßten über die eurozentrierte, männlich geprägte E-Musik hinaus auf solche Inhalte und Gegenstände ausgeweitet werden, die die soziale Realität von Musikerinnen verdeutlichen [...]“¹⁴³ In gleicher Weise thematisieren weitere Beiträge geschlechtsbezogene Wahrnehmungsmuster von Mädchen anhand von Videoclips¹⁴⁴ oder aber geschlechtsstereotype Verhaltensmuster bei der Wahl von Musikinstrumenten und Studiengängen¹⁴⁵, wobei der letztere auch die männliche Geschlechterkonstruktion und daraus resultierende Wahrnehmungen zu berücksichtigen weiß.

Einen maßgeblichen Impuls hin zu einer konstruktivistischen Betrachtung des Forschungsfeldes, mit Einbeziehung des Genderbegriffs und in nächster Nähe zu dem oben genannten Postulat, hat Greens Publikation *Music, Gender, Education* (1997) geboten. Da die Ergebnisse der Studie bis in die Gegenwart hinein nicht an Aktualität verloren haben und darüber hinaus, aufgrund ihres Betrachtungsansatzes, von großer Relevanz sind, wird unter dem folgenden Kapitel zum aktuellen Forschungsstand nochmals ausführlicher auf diese eingegangen werden.

In Anbetracht des PISA-Schocks, der die Jungen als die „neuen Bildungsverlierer“ herauskristallisierte, hat sich auch das musikpädagogische Arbeitsfeld unter dem Genderdiskurs um eine jugenzentrierte Ausrichtung erweitert. Eine spezifische Konzentration auf die Probleme von Jungen im Zusammenhang mit

¹⁴⁰ Müller 1991, S. 42.

¹⁴¹ Vgl. ebd.

¹⁴² Vgl. Rieger 1996, S. 15.

¹⁴³ Ebd.

¹⁴⁴ Vgl. Müller 1996, S. 73ff.

¹⁴⁵ Vgl. Stroh 1996.

geschlechtsbezogenen Denk- und Handlungsmustern im Musikunterricht hat in ersten Ansätzen Lehmann-Wermser mit seinem Artikel *Vom Verschwinden der Jungen aus der Musikdidaktik* (2002) vorgenommen. Hierbei stellt er zunächst die Absurdität dessen heraus, dass die einseitige Mädchenorientierung im musikpädagogischen Bereich als der einzig legitime Ansatz zur Herstellung eines geschlechtergerechten Musikunterrichts Anerkennung findet und klagt in einem zweiten Schritt das vollkommene Verschwinden der Berücksichtigung von Jungen innerhalb des musikdidaktischen Diskurses an.¹⁴⁶ Die Wichtigkeit, auch Männlichkeitskonstruktionen und deren Wirken auf musikalische Bildungsprozesse in den bestehenden Diskurs mit aufzunehmen, diskutiert er anhand der Themenkomplexe Musikvideoclips und Notengebung. Als problematisch sind hingegen seine verallgemeinernden Zuschreibungen von Interessen und Vorlieben, sowie Stärken und Schwächen an die jeweiligen Geschlechter anzusehen. Durch die pauschalisierenden Aussagen wie „Worin die Schwächen *und* Stärken der Mädchen liegen, das ist relativ klar.“¹⁴⁷, „Was aber sollen die Jungen mitnehmen? Was sind ihre spezifischen Defizite?“¹⁴⁸ oder auch „Der Musikunterricht täte zum einen gut daran, mit viel Fantasie nach Wegen und Orten zu suchen, wo Jungen und Mädchen ihre spezifischen Sichtweisen, ihre Fähigkeiten und Schwächen wiederfinden können.“¹⁴⁹ bleibt Lehmann-Wermser in einer biologischen Auffassung von Geschlecht verhaftet und schreibt diesem unhinterfragt bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zu, wohingegen die Genderperspektive eben diesen Vorgang zu vermeiden und die Verschiedenheit innerhalb der jeweils konstruierten Geschlechtergruppe herauszuheben versucht.¹⁵⁰ Demgegenüber betrachtet Schlegel die aktuelle Sachlage zwar unter genderorientierten Gesichtspunkten, wirft aber der Feminismusbewegung die Mitschuld an der gegenwärtigen Benachteiligung der Jungen durch von ihr ausgehende, praktizierte Abwertung vor, was zu einiger Empörung geführt haben dürfte.¹⁵¹

Auch in der empirischen Forschung haben die Erkenntnisse über genderbezogene Prozesse zugenommen. So hat z.B. Siedenburg Aspekte des geschlechtstypischen Musikkernens näher betrachtet, indem sie die musikalische Sozialisation von Studierenden

¹⁴⁶ Vgl. Lehmann-Wermser 2002, S. 7.

¹⁴⁷ Ebd., S. 6.

¹⁴⁸ Ebd.

¹⁴⁹ Ebd., S. 17.

¹⁵⁰ Vgl. Oebelsberger 2009, S. 84.

¹⁵¹ Vgl. Schlegel 2011, S. 11.

untersuchte.¹⁵² In ihrer neuesten, jedoch theoriebehafteten Veröffentlichung verbindet sie des Weiteren die Populäre Musik mit Genderaspekten im Feld der Musikpädagogik und geht der Frage nach, inwiefern der Bereich der Popmusik alternative Handlungsspielräume für die musikpädagogische Praxis liefert, oder, wie weiter oben konstatiert wurde, reproduktive Mechanismen vorherrschend sind.¹⁵³

Überwiegend ist in den Debatten innerhalb des deutschsprachigen, musikpädagogischen Genderdiskurses noch die Thematisierung jeweiliger, vermeintlicher Benachteiligungen der Geschlechter feststellbar. Diese Vorgehensweise führt jedoch dazu, dass zum einen die Wahrnehmung von Geschlecht als Differenzkategorie verfestigt wird. Zum anderen wird eine Vereindeutigung gegenüber den modellierten geschlechtsbezogenen Gruppierungen vollzogen.¹⁵⁴ Rendtorff konstatiert in dieser Hinsicht folgendes:

Die Formulierung, in der Schule ‚Interessen von Jungen zu berücksichtigen‘, die ja in letzter Zeit zum Alltagsgeschäft der Medien (auch der populärpädagogischen) gehört, ist also in doppelter Weise beschränkt/beschränkend: weil die Formulierung mit der Bezugnahme auf Geschlechtergruppen diese als Strukturmoment sozialer Klassifikation (und symbolischer Ordnung) bestätigt, und weil sie uns mit der Zuweisung zu Geschlechtergruppen daran gewöhnt, deren Existenz als Grundlage pädagogischer Prozessentscheidungen anzusehen.¹⁵⁵

In Hinblick auf die intersektionale Ausweitung der Genderperspektive innerhalb der musikpädagogischen Forschung wird stets auf dessen Bedeutung und Notwendigkeit insistiert, eine spezifischere Annäherung daran ist in der einschlägigen Literatur jedoch nicht zu finden.

5. Aktueller Forschungsstand: Das Fach Musik unter genderspezifischen Aspekten

5.1. Green: Music, Gender, Education

Weitreichende Erkenntnisse über genderbezogene Zuschreibungsprozesse und deren Wirken im Musikunterricht liefert zunächst die mehrheitlich qualitativ angelegte Studie von Green mit dem Titel *Music, Gender, Education* aus dem Jahr 1997, dessen Ausgangsmaterial sich aus Fragebögen, in denen 78 MusiklehrerInnen Aussagen über die

¹⁵² Vgl. Siedenburg 2009.

¹⁵³ Vgl. Siedenburg 2016.

¹⁵⁴ Vgl. Rendtorff 2013, S. 16f.

¹⁵⁵ Ebd., S. 17.

musikalischen Praktiken, Fähigkeiten und Neigungen ihrer Schülerinnen und Schüler treffen sollten, und aus Interviews mit 69 Schülerinnen und Schülern im Alter von 11-16 Jahren zusammensetzt, wobei sich die Durchführung der Studie in weiten Teilen Englands abgespielt hat.¹⁵⁶ Bei der Untersuchung und Auswertung ihres Materials ist sie der Frage nachgegangen, warum Frauen und Mädchen trotz weitestgehend guter und erfolgsversprechender Leistungen und Handlungen im Musikunterricht, in der späteren Entwicklung keine oder nur bedingt Plätze in professionellen Musikbereichen einnehmen.¹⁵⁷ Als Erklärung dieses Phänomens und als zentrales Ergebnis ihrer Arbeit stellt sie folgende Aussage heraus: „[...] the school plays a major role in reproducing pre-existing musical gender divisions in the wider society, through reinforcing discursive constructions about gender, musical practices and music itself.“¹⁵⁸ Dem vorweg betrachtet Green die Frage jedoch unter drei Teilbereichen musikalischen Handelns im Musikunterricht, die sie jeweils auf eigener Weise, nämlich unter Bezugnahme der analysierten, zu Grunde liegenden genderbezogenen Diskurse, mit den bestehenden Konstruktionen von Weiblichkeit in Beziehung setzt und diesbezüglich als *affirming femininity*, *interrupting femininity* und *threatening femininity* bezeichnet.¹⁵⁹

Als ein erstes Feld musikalischen Handelns, das bestehende Weiblichkeitskonstruktionen im Sinne der *affirming femininity* zu unterstützen scheint, hat Green den Bereich des Singens und des Instrumentalspiels herausgestellt und folgende Erkenntnisse daraus geschlossen: Lehrkräfte halten mehrheitlich Mädchen für erfolgreicher im Singen als Jungen. Auch werden sie als dem Singen zugänglicher empfunden und suchen über den Musikunterricht hinaus vermehrt Angebote auf, wie etwa das Singen im Chor, wohingegen bei außercurricularen Singgelegenheiten von Jungen häufig jede Spur fehlt. In gleicher Weise ist aus der SchülerInnensicht die verbreitete Vorstellung von „singing is girls' job“¹⁶⁰ wiederzufinden.¹⁶¹ Somit dürfte folgendes zum Ausdruck gekommen sein: „[...] singing is by far the most audible and visible musical practice of girls.“¹⁶² Auch im Instrumentalspiel kann bei Mädchen eine größere Aktivität festgestellt werden als bei Jungen. Bezüglich der Wahl findet allerdings eine Bevorzugung

¹⁵⁶ Vgl. Green 2002, S. 2.

¹⁵⁷ Vgl. ebd.

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Vgl. Green 1997.

¹⁶⁰ Ebd., S. 152.

¹⁶¹ Vgl. Green 2002, S. 2.

¹⁶² Green 1997, S. 159.

von Mädchen für diejenigen Instrumente statt, die gemeinhin mit der klassischen Musik in Verbindung gebracht werden können, sodass Klavier, Flöte oder auch Streichinstrumente als die meist gespielten Instrumente ausgemacht werden können.¹⁶³ In Übereinstimmung mit der Instrumentenwahl kann bei Mädchen zudem ein leichterer Zugang zur klassischen Musik ermittelt werden.¹⁶⁴ Die gewonnenen Informationen dieses Teilbereiches weiß Green wiederum in einen größeren Zusammenhang, eben zwischen Musik, Gender und der Bildung zu setzen: Hierzu stellt sie zunächst die reproduzierende Kraft historisch gewachsener Vorstellungen¹⁶⁵ darüber, welche Musikinstrumente als für Frauen passend erachtet werden, heraus und sieht diese im heutigen Schulalltag als wiederholt und in dieser Weise abermals als bestätigt an.¹⁶⁶ Green konstatiert weiter, inwiefern über genderbezogene Vorstellungen von Musik und Instrumenten und in der praktischen Orientierung daran die eigene Identität konstituiert wird:

Girls taking part in musical performance activities in schools are not just learning to perform music; they are also negotiating a gender identity. They are able to adopt certain musical practices and musical styles, like a mantle or a piece of clothing which helps to define their gender, or to constitute their sexuality. Singing and playing orchestral, plucked or keyboard instruments in areas largely associated with 'classical' music in schools offer girls a means by which symbolically to *affirm* their femininity in conformity with the perceived expectations and norms of the wider society, of the school, the teachers, of other pupils and of themselves.¹⁶⁷

Mit der Bestätigung von genderbezogenen Rollenvorstellungen der Mädchen, wie sie hier im musikalischen Bereich herausgearbeitet werden kann, scheinen auch die Aussichten einer generell erfolgreichen Schulkarriere erhöht zu sein: „Girls can symbolically affirm their femininity through singing, playing classical music and working in ways which conform to the schools' norms and standards.“¹⁶⁸ Auf der anderen Seite stellt sie heraus, dass im Fach Musik mit einem Curriculum, das sich überwiegend an die klassische Musik orientiert, Jungen der Zugang, aufgrund einer Unvereinbarkeit zwischen genderbezogenen

¹⁶³ Vgl. Green 1997, S. 152f.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 153.

¹⁶⁵ Die von Green dargelegten Ausführungen sind im weiten Maße übereinstimmend mit den Erkenntnissen aus der Studie Hoffmanns (1991), die die historischen Bezüge, welche bis heute die Wahl von Instrumenten unter genderspezifischen Aspekten zu bestimmen scheinen, genauestens herausarbeitet. Nach Carl Ludwig Junker (1748-1797) rufen von Frauen gespielte „männliche“ Instrumente wie etwa die Trompete oder das Fagott demnach ein „Gefühl des Unschicklichen“ (Hoffmann 1991, S. 28) hervor, mit folgenden Begründungen: „dem Widerspruch zwischen Spielbewegungen und Frauenkleidung, dem Widerspruch zwischen Instrumentalklang und weiblichem Geschlechtscharakter und der Ungehörigkeit bestimmter Spielhaltungen“ (Hoffmann 1991, S. 28f).

¹⁶⁶ Vgl. Green 1997, S. 160.

¹⁶⁷ Ebd., S. 161.

¹⁶⁸ Ebd., S. 163.

Zuschreibungen, welche im Fach Musik wirken, und der eigenen konstruierten, genderbezogenen Identität, erschwert ist und das Fach aus diesem Umstand heraus herabwürdigen, was sich unter folgenden vier Aspekten zeigt:¹⁶⁹

First, boys prefer sport to music, a choice between the two being a frequent necessity in schools where they often compete for extra-curricular time. Secondly, boys create and succumb readily to heavy peer-group pressure against school music. Thirdly, they lay emphasis on what is musically ‚fashionable‘ or ‚in at the moment‘, which by definition does not include music that is in the school curriculum, Fourthly, they avoid certain musical activities for the reason that these are seen to be ‚cissy‘ and ‚un-macho‘.¹⁷⁰

In dieser Weise konstatiert Green, dass die zum Teil unzureichenden Leistungen der Jungen im Musikunterricht nicht aus einem tatsächlichen Unvermögen heraus resultieren, sondern als selbstgemacht identifiziert werden können, um so die männlich konnotierte Identität aufrechtzuerhalten.¹⁷¹

Das zweite musikalische Feld, das Green als *interrupting femininity* bezeichnet und die Populärmusik sowie technische und elektronische Instrumente berücksichtigt, scheint folglich nicht in aller Gänze mit den gesellschaftlich gesetzten Weiblichkeitskonstruktionen übereinzustimmen und aus diesen Gründen von Mädchen weitestgehend vermieden zu werden.¹⁷² Bei Jungen ist in diesen musikpraktischen Bereichen hingegen ein erhöhtes Interesse zu beobachten. So haben ausnahmslos alle Jungen angemerkt, dass sie gerne Schlagzeug spielen würden oder bereits gespielt haben.¹⁷³ Ein gesteigertes Interesse lässt sich des Weiteren auch für andere Instrumente, die mit der Popmusik in Assoziation stehen, aber auch für die Musik selbst sowie für Formen der technischen Musikproduktion nachweisen. Green verweist derweil auf die genderbezogenen Zuschreibungen an Musikstile, sodass die klassische Musik eine weibliche und die populäre Musik eine männliche Konnotation erfährt.¹⁷⁴ In dieser Weise stellen kompetente Praktiken in und ein erhöhtes Interesse an Musikstilen, die der eigenen konstruierten und symbolischen Ausformung des Geschlechts widersprechen, eine Problematisierung oder gar Gefährdung eben dieser dar.¹⁷⁵ Darüber hinaus ist herauszustellen, dass die hier aufgeführten Erkenntnisse keinen Wert hinsichtlich der Aussagen über *tatsächliche*

¹⁶⁹ Vgl. Green 1997, S. 168.

¹⁷⁰ Ebd.

¹⁷¹ Vgl. ebd., S. 190.

¹⁷² Vgl. Green 2002, S. 4.

¹⁷³ Vgl. Green 1997, S. 181.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., S. 183.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 183f.

Interessen und Vorlieben *aller* Schülerinnen und *aller* Schüler darstellen, sondern dass sie in einer Pfadabhängigkeit zu bestehenden, genderbezogenen Zuschreibungen und Diskursen betrachtet werden müssen, welche wiederum durch ihre tiefe historische Verankerung und Entwicklung als natürlich argumentiert und angenommen werden und als solche in unser Verständnis der Welt und den Aufbau individueller genderbezogener Identitäten einwirken und in der Folge reproduziert werden.¹⁷⁶ Dabei ist der Prozess, diejenigen musikalischen Praxen und Musikstile mit erhöhtem Interesse zu verfolgen, die in Passung mit der eigenen genderbezogenen Identität stehen, weniger als ein Resultat von Unterdrückungsmechanismen oder einseitigen schulischen Angeboten anzusehen, sondern dem *individuellen Verlangen* nach einer Kongruenz zwischen vorherrschenden Geschlechterkonstruktionen, in Form historisch gewachsener Diskurse, und dem eigenen Identitätsverständnis geschuldet, durch das selbst Sanktionierungen in Gestalt von schlechten Leistungsbewertungen in Kauf genommen werden, so wie das bei Jungen der Fall zu sein scheint.¹⁷⁷ Green konstatiert dazu: „Music makes possible a non-verbal symbolic presentation of this desire, for musical activities are not simply something to do or not do: they contain deep personal significance.“¹⁷⁸ In einem weiteren Sinne ist in diesem Zusammenhang sogar die Entwicklung von Hörpräferenzen zu betrachten:

Not only does gender reside in musical practices, in extra-musical delineations or in the discourse surrounding music; the delineation of gender works within musical experience itself, and from that position it affects our listening experiences. The delineation of femininity or masculinity enters the experience of pupils and teachers; and according to where each individual positions himself or herself with relation to the music, the delineation gives confidence, or takes confidence away; affirms identity, or interrupts and problematises it.¹⁷⁹

Weichen Mädchen in ihrem genderkonformen Verhalten ab und gehen das Risiko ein, kompetente Praxen in männlich konnotierten Musikfeldern zu zeigen, so sehen sie sich sogleich mit der grundlegenden Infragestellung ihrer Weiblichkeit konfrontiert. Wenden sich Jungen demgegenüber weiblich konnotierten Musikfeldern zu und zeigen in diesen ein kompetentes musikalisches Handeln, so bleibt ihnen aus einem diskursivem Kontext heraus neben der Verweiblichung zumindest oftmals noch die Anhaftung und Zuschreibung des Genialen.¹⁸⁰

¹⁷⁶ Vgl. Green 1997, S. 186.

¹⁷⁷ Vgl. ebd., S. 191.

¹⁷⁸ Green 2002, S. 9.

¹⁷⁹ Green 1997, S. 186.

¹⁸⁰ Vgl. ebd., S. 191.

Threatening femininity, als dritte und letzte von Green betrachtete Ebene musikalischen Handelns im Musikunterricht, behandelt den Bereich der Komposition. Unter dem Strich schätzen Lehrkräfte in diesem Feld die Jungen aus folgenden Beweggründen als deutlich kompetenter und motivierter ein:

The main feature of boys' success in composition were depicted as their imagination, exploratory inclinations, inventiveness, creativity, improvisatory ability and natural talent. These qualities were explicitly described as lacking in girls, who were instead characterised as conservative, traditional and reliant on notion.¹⁸¹

Ihre aus dem Bereich der Komposition geschlossenen Erkenntnisse setzt Green in einen Zusammenhang zu Walkerdines Ausführungen in ihrer Veröffentlichung *Schoolgirl Fictions*¹⁸² (1990), in der sie die genderbezogenen Wirkungsweisen im Mathematikunterricht analysiert. Demnach, so die These, sind Mädchen aufgrund ihrer verinnerlichten Weiblichkeitskonstruktionen, durch welche ihnen u.a. Fleiß, Gehorsamkeit und Strebsamkeit zugeschrieben werden, buchstäblich dazu disponiert, in bestimmten Disziplinen, so wie hier an Mathematik und Komposition veranschaulicht, zu scheitern.¹⁸³ Diese Zuschreibungsergebnisse werden nämlich wiederum als Erklärung für das Fehlen von Autonomie, Kreativität und Entschlossenheit herangezogen. So, jedenfalls in einem sehr vereinfachten Denken, schließt das Vorhandensein des Einen das Vorhandensein des Gegenteiligen logischerweise aus. Leistungserfolge werden bei Mädchen infolgedessen auf die genannten Zuschreibungen, jedoch nicht auf den Intellekt und vollzogene Verstehensprozesse zurückgeführt, wohingegen Jungen selbst bei schlechter Leistung als in der Disziplin grundsätzlich befähigt angesehen werden.¹⁸⁴ Auch in den Bewertungen der Schülerinnen fließt ihre vermeintliche „Disposition“ mit ein, indem einige dem musikalischen Handlungsfeld der Komposition mit „strong dislike“¹⁸⁵ und „lack of confidence“¹⁸⁶ begegnen und sich selber als inkompetent empfinden. Andere wiederum, die dem Bereich positiv gegenüberstehen, geben als Grund die Möglichkeit des Ausdrucks von Gefühlen und Emotionen an, was eine „weibliche Disposition“ in veränderter Weise abermals unterstützt oder aber sie werten ihre Arbeiten ab.¹⁸⁷ Jungen stehen dem Bereich der Komposition und ihren angefertigten Arbeiten dagegen zum großen Teil positiv und

¹⁸¹ Green 1997, S. 196.

¹⁸² Vgl. hierzu Walkerdine, Valerie: *Schoolgirl Fictions*, London 1990.

¹⁸³ Vgl. Green 2002, S. 6.

¹⁸⁴ Vgl. ebd.

¹⁸⁵ Ebd.

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Vgl. ebd.

selbstbewusst gegenüber.¹⁸⁸ Auch hier weiß Green die gewonnenen Informationen auf bestehende Diskursstränge zu beziehen: Zum einen ist das Terrain der Komposition historisch gesehen seit jeher ein von Männern besetztes. Zum anderen haftet dem kompositorischen Prozess ein „cerebral prowess“¹⁸⁹ an, welches mit Männlichkeitskonstruktionen in Verbindung steht.¹⁹⁰

In der Weise wie Musik symbolisch dazu beitragen kann die eigene Gender-Identität zu unterstützen und zu bekräftigen, so kann sie auch dazu verhelfen eben diese zu überwinden und sich neuen Erfahrungsräumen zu öffnen. Green weist jedoch darauf hin, und beantwortet damit zugleich ihre eingangs gestellte Fragestellung, dass dies speziell denen Vorbehalten zu sein scheint, die als außergewöhnlich talentiert gelten und bewertet werden und dass dies, wie bereits ausgeführt, mehrheitlich Jungen zu Teil wird, sodass diese wiederum, in aller Konsequenz, eine dominante Stellung im professionellen Musikbereich innehaben.¹⁹¹ Somit kann festgehalten werden, dass der Musikunterricht auf vielfältige Weise zur Perpetuierung bestehender Geschlechterkonstruktionen und deren Verhältnis zueinander beiträgt:

The school has a hand in the perpetuation of the gender politics of music, not only through gendered musical practices but also in the discourse surrounding music and, most fundamentally, in the very meanings and experience of music itself. Gendered musical meanings are not only handed down through history; they persist in the organisation of musical production and reception in present-day society at large, and they are also re-enacted daily in the life of the music classroom as a dynamic, microcosmic version of the wider society.¹⁹²

5.2. Heß: Musikunterricht aus Schülersicht

In ihrer empirischen Studie *Musikunterricht aus Schülersicht (MASS)* aus dem Jahr 2011, untersuchte Heß die „geschlechtsspezifischen Einstellungen von Jugendlichen zu ihrem Musikunterricht“¹⁹³. Aber auch die Themenkomplexe „Beurteilung von Musikunterricht“, „Wünsche in Bezug auf den Musikunterricht“ sowie „Image des Fachs Musik in Hinblick von Relevanz und Anspruch“ wurden in Augenschein genommen.¹⁹⁴ Hierfür wurden Daten, in Form von Fragebögen, von 1024 Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe aus

¹⁸⁸ Vgl. Green 2002, S. 7.

¹⁸⁹ Ebd.

¹⁹⁰ Vgl. ebd.

¹⁹¹ Vgl. ebd., S. 9.

¹⁹² Green 1997, S. 229.

¹⁹³ Heß 2015, S. 319.

¹⁹⁴ Vgl. Heß 2011, S. 2.

51 Klassen und 19, jedoch unterschiedlichen, Schulformen erhoben. Für die Informationserhebung hat Heß zum Teil bereits erprobte, zum anderen Teil aber auch selbstentwickelte Messmethoden angewandt, die sie in ihren, nach Abschluss der Durchführung verfassten, Beiträgen¹⁹⁵ ausführlich darstellt und beschreibt.¹⁹⁶ Die Ergebnisse hat sie dabei in folgenden Teilbereichen einer näheren Betrachtung unterzogen: *Fachimage des Musikunterrichts*, *gegendertes Fachimage*, *Geschlechtsrollen-Selbstbild*¹⁹⁷ und *Facheinstellungen*¹⁹⁸ sowie *Vergleich der Aussagekraft unterschiedlicher Gruppenbildungen*.¹⁹⁹

Im Bereich *Fachimage des Musikunterrichts* wurden Aussagen zu den Kategorien „Bedeutsamkeit“, „Schwierigkeit“, „Zensurengebung im Fach“ sowie „Selbstnähe“²⁰⁰ getroffen. Zur Messung der *Selbstnähe* verwendete Heß das von Hannover und Kessels²⁰¹ entworfene „Konstrukt der Selbstnähe“²⁰² in Form einer Zielscheibe²⁰³, die aus Hannovers Theorie der Identitätsregulation heraus entworfen wurde, welche wiederum bereits in Kapitel 3.3. eingehend vorgestellt wurde. Mit der Bestimmung als „individuell und sozial wenig bedeutsam sowie nicht besonders anspruchsvoll, bei gleichzeitig wohlwollender Leistungsbewertung“²⁰⁴ sind die Ergebnisse als deckungsgleich mit den allgemeinen Vorstellungen hinsichtlich eines Nebenfachs einzuordnen. Jedoch wurde das Fach Musik, wahrscheinlich aufgrund der Bedeutsamkeit im Alltag, als ein zumindest auf persönlicher Ebene wichtiges Fach eingestuft.²⁰⁵ Hinzukommend wirkt der Musikunterricht,

¹⁹⁵ Der Beitrag *Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht* aus dem Jahr 2011 behandelt die Ergebnisse einer Pilotstudie von Heß. Von daher werden nur als übereinstimmend zu der Hauptstudie empfundene und auf die Kategorie Gender bezogene Ergebnisse in dieser Arbeit wiedergegeben.

¹⁹⁶ Vgl. Heß 2011 / Heß 2013 / Heß 2015.

¹⁹⁷ Das Konzept des Geschlechtsrollen-Selbstbilds (oder auch des psychologischen Geschlechts) wählt Heß zur Beschreibung und Messung von geschlechtlichen Selbstzuschreibungsprozessen (Vgl. Heß 2015, S. 317), welche „den Grad der Orientierung einer Person an kulturellen Normen und sozialen Konstruktionen misst [...]“ (ebd., S. 318).

¹⁹⁸ Die Ergebnisse eines fünften, von Heß beobachteten Teilbereichs, nämlich der zu *Expressivität und Facheinstellungen*, werden hier aufgrund des gleichen Themenbereiches in die Ausführungen zu *Geschlechtsrollen-Selbstbild und Facheinstellungen* integriert.

¹⁹⁹ Vgl. Heß 2015.

²⁰⁰ Ebd., S. 321.

²⁰¹ Vgl. hierzu Kessels, Ursula; Hannover, Bettina: *Empfundene „Selbstnähe“ als Mediator zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungskurswahlintentionen*, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 3/2004, S. 130-134.

²⁰² Heß 2015, S. 315.

²⁰³ Vgl. Heß 2013, S. 58.

²⁰⁴ Heß 2015, S. 321.

²⁰⁵ Vgl. Heß 2013, S. 57.

neben den Fächern Kunst und Sport, sich am stärksten polarisierend hinsichtlich der Bewertungen der Schülerinnen und Schüler aus, wobei außerhalb der Schule musikalisch aktive Jugendliche dem Fach wieder in der Regel positiver gegenüberstehen als diejenigen mit geringem Aktivitätsgrad.²⁰⁶

Die gewonnenen Erkenntnisse wurden im Bereich des *genderten Fachimages* in einem weiteren Schritt auf mögliche Geschlechtsunterschiede hin untersucht. Hierbei konnte nicht nur eine größere *Selbstnähe* der Mädchen zum Musikunterricht sondern sogleich das Fach Musik, bei einer Zustimmung von 53,3 % aller Befragten, als „Mädchenfach“ identifiziert werden.²⁰⁷

Tabelle 1: Schulfächer als Geschlechtsdomänen
(Einstufung vorgegebener Fächer)

	Jungenfach	Mädchenfach	weder/noch
Sport	71,1%	1,1%	27,8%
Physik	60,5%	4,5%	35%
Mathe	47,4%	5,0%	47,6%
Geschichte	38,4%	12,1%	49,5%
Biologie	20,2%	22,6%	57,2%
Englisch	9,7%	34,3%	56,0%
Musik	5,5%	53,3%	41,1%
Deutsch	4,9%	51,3%	43,8%
Kunst	3,1%	79,1%	17,8%

(Quelle: Heß 2013, S. 57.)

Weiter hat Heß die Vorstellungen der Befragten bezüglich eines „typischen ‚Musik-Jungen‘“²⁰⁸ zu ermitteln versucht, wobei sie als Resultat heraushebt,

dass die Identifikationsangebote des Fachs Musik für Jugendliche mit hegemonialen Männlichkeitsvorstellungen eher schwach sind, denn Engagement und Erfolg im Musikunterricht können in ein Spannungsverhältnis zum Klischee des ‚typischen Jungen‘ treten²⁰⁹.

In der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen *Geschlechtersollen-Selbstbild und Facheinstellungen* hat sich zunächst gezeigt, dass zwei Drittel der Jungen, die an der Studie teilgenommen haben, sich in ihrem Identitätsverständnis an stereotypen

²⁰⁶ Vgl. Heß 2013, S. 58.

²⁰⁷ Vgl. Heß 2015, S. 322.

²⁰⁸ Ebd.

²⁰⁹ Ebd., S. 323.

Männlichkeitskonstruktionen orientieren.²¹⁰ In einer kleingliedrigeren Betrachtung kann indes festgestellt werden, dass Mädchen in einem höheren Maße bereit sind, sich genderbezogene Männlichkeitskonstruktionen zuzuschreiben, als dass das bei Jungen hinsichtlich stereotyper Weiblichkeitsvorstellungen der Fall zu sein scheint.²¹¹ Darauf aufbauend hat Heß einen engen Zusammenhang zwischen der Orientierung an die jeweiligen Geschlechterkonstruktionen und der Einstellung zu einem bestimmten Fach nachweisen können, sodass Jugendliche, die vermehrt Weiblichkeitskonstruktionen nahe stehen, „den Musikunterricht als Ganzes sowie seine Relevanz für ihren Alltag und ihre berufliche Zukunft signifikant positiver“²¹² bewerten, als jene mit einer geringeren Orientierung an diese.²¹³ Somit hat in einem umgekehrten Sinne das jeweilige genderbezogene Image des Fachs auch Einfluss auf die Interessenherausbildung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Fach.²¹⁴ Auch bezogen auf die Inhalte des Musikunterrichts, weisen Jugendliche mit verstärkten genderbezogenen Weiblichkeitsanteilen ein vermehrtes Interesse an performativen Anteilen des Musikunterrichts wie etwa Singen oder Tanzen auf, für Jungen scheint hingegen der technische Bereich das größte Interesse zu wecken.²¹⁵ Die inhaltliche Ausrichtung des Faches ist interessanterweise jedoch nicht ausschlaggebend dafür, dass das Fach Musik als eine feminine Domäne angesehen wird.²¹⁶ Dennoch sind eklatante Differenzen zwischen den Interessen der Schülerinnen und Schüler und der inhaltlichen Ausrichtung des Fachs nachweisbar, welche vor allem in den Bereichen der Musiktheorie (uninteressant) und die Beschäftigung mit privat gehörter Musik (interessant) betrifft, womit SchülerInnenorientierung für ein verstärktes Interesse sorgt.²¹⁷ Gleichzeitig verweist Heß darauf, dass durch das Abgrenzungsbedürfnis gegenüber Erwachsenen zur Zeit des verstärkten Prozesses der Identitätsregulation, so wie das in der Pubertät der Fall ist, mitunter eine Nicht-Thematisierung von Gegenständen, die der Abgrenzung dienen, wozu die Popmusik zu zählen ist, angestrebt und bevorzugt wird.²¹⁸

²¹⁰ Vgl. Heß 2015, S. 324.

²¹¹ Vgl. ebd., S. 325.

²¹² Ebd.

²¹³ Vgl. ebd.

²¹⁴ Vgl. Heß 2011, S. 6.

²¹⁵ Vgl. Heß 2015, S. 327f.

²¹⁶ Vgl. Heß 2013, S. 57.

²¹⁷ Vgl. ebd., S. 59.

²¹⁸ Vgl. Heß 2011, S. 6.

Tabelle 4: Interesse der Jugendlichen an Inhalten und Umgangsweisen

	M	SD
Texte lesen	2,22	1,167
Analyse	2,32	1,111
Harmonielehre	2,33	1,127
Wirkungen von Musik diskutieren	2,55	1,196
Notenschrift	2,56	1,234
Etwas für Aufführungen einstudieren	2,58	1,388
Musikgeschichte	2,66	1,272
Tanzen	2,72	1,448
Musik anderer Kulturkreise	2,92	1,366
Musikbezogene Computersoftware benutzen	3,11	1,401
Musik erfinden und improvisieren	3,15	1,276
Singen	3,29	1,433
Veranstaltungen besuchen	3,43	1,351
Musizieren mit Instrumenten	3,49	1,241
Pop-Musik	3,59	1,164
Musikhören	4,40	,886
Musik, die privat gehört wird	4,48	,916

5stufige Skala: 1=sehr geringes Interesse/5=sehr großes Interesse

(Quelle: Heß 2013, S. 59.)

Abschließend hat Heß einen *Vergleich der Aussagekraft unterschiedlicher Gruppenbildungen* vorgenommen. Die Ergebnisse hierzu lassen darauf schließen,

dass die Einstellungen dem ‚Mädchenfach‘ Musik gegenüber mit einer zunehmend stereotypen Orientierung des Selbstbilds extremer werden. Eine Orientierung an maskulinen Stereotypen fällt mit negativeren Einstellungen gegenüber dem Musikunterricht zusammen, die Orientierung an femininen Stereotypen hingegen mit positiveren Einstellungen — und das unabhängig vom biologischen Geschlecht²¹⁹.

In ihren Ausführungen hebt Heß außerdem heraus, dass gerade Jugendliche, die sich in der Adoleszenz befinden, das genderbezogene Image eines Faches zur Herstellung oder auch Bestätigung ihrer eigenen Gender-Identität, im Sinne von Hannovers Theorie der Identitätsregulation, nutzen.²²⁰ Darüber hinaus scheinen Jungen gerade zur Zeit der Pubertät einem besonderen Druck ausgesetzt zu sein, so dass sie sich

²¹⁹ Heß 2015, S. 329.

²²⁰ Vgl. ebd.

gegenüber der Peergroup²²¹ gleichen biologischen Geschlechts anzupassen und sich dementsprechend allen Objekten gegenüber, die eine feminine Konnotation in sich bergen, abzugrenzen versuchen. Aus diesem Grunde finden sich Jungen mit einer ohnehin stark ausgeprägten Orientierung an Männlichkeitskonstruktionen in besonderer Weise zur Zeit der Adoleszenz in einem problematischen Verhältnis gegenüber dem „Mädchenfach“ Musik wieder, demgegenüber es folglich Abstand zu bewahren gilt.²²² Des Weiteren hebt Heß in Bezugnahme zu Siedenburg (2009) heraus, dass Mädchen mehrheitlich durch formelle Institutionen wie Schule und Musikschule mit musikalischen Praktiken in Berührung kommen, während Jungen wesentlich mehr in informellen Bereichen agieren, was mit einer erhöhten Auseinandersetzung mit Populärer Musik einhergeht. Mädchen bekommen einen Zugang zu diesem Genre hingegen oftmals nur als Sängerin.²²³

6. Theoretische Reflexion: Genderbezogene Zuschreibungsprozesse und Reproduktionen im Kontext der Musikpädagogik

Im Folgenden sollen die Befunde von Green und Heß in Bezug zu den eingangs genannten Fragestellungen sowie zu den Ausführungen der vorausgegangenen Kapitel theoretisch reflektiert werden. Dabei ist es ein wesentliches Anliegen, einen Einblick in die genderbezogenen Zuschreibungs- und Reproduktionsprozesse im Kontext des Fachs Musik zu geben und deren Wirkungsweisen ansatzweise zu identifizieren. Da im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht alle relevanten Mechanismen dargestellt und einer ausführlichen Betrachtung unterliegen können, wird sich demnach auf die prägnantesten Wirkungsmechanismen beschränkt, wobei diese natürlich auch nicht in aller Gänze erfasst werden können. So kommt es mitunter vor, dass die aufgezeigten Mechanismen eine sehr zugespitzte Herausarbeitung erfahren, sodass Gegenpositionen sowie andere Perspektiven und Einflussnahmen zum Teil keine Erwähnung finden, welche aber dennoch grundsätzlich vorauszusetzen sind. Soweit möglich, sollen neben der reinen Darstellung auch handlungstheoretische Konsequenzen ihre Berücksichtigung finden. Zur

²²¹ Zu den Auswirkungen des Falles, dass man sich dem Druck der Peergroup entgegenstellt, um z.B. „negativ“ konnotierten Interessen nachzugehen, konstatiert O’Neill: „These negative peer reactions are not trivial for children. Being subjected to bullying and being low in popularity are two of the most distressing, and potentially damaging, aspects of peer relationship problems that can occur during childhood (O’Neill 1997, S. 55f).“

²²² Vgl. Heß 2013, S. 56.

²²³ Vgl. Heß 2015, S. 329f.

Strukturierung des komplexen Themenfeldes wird eine theoretische Reflexion auf verschiedenen Ebenen²²⁴ vorgenommen, wobei angenommen wird, dass sich diese teilweise auf vielfältige Weise überschneiden und gegenseitig bedingen und andererseits aber auch als eigene unabhängige Felder mit ihren je eigenen Wirkungsgefügen und Interessenverfolgungen betrachtet werden können, und somit vereinzelt im Widerspruch zueinander stehen.

6.1. Die Ebene der Wissenschaft

Die Befunde der Studien von Green und Heß belegen auf mannigfaltige Weise ein Wirkungsgefüge hinsichtlich der sozialen Differenzkategorie Gender im Musikunterricht. Dabei finden die Ausführungen Greens durch das von Heß quantitativ erhobene Datenmaterial in vielfacher Hinsicht eine Bestätigung. Beiden ist zudem Hannovers Theorie der Identitätsregulation als theoretischer Hintergrund (bei Green wohl eher „zufällig“, bei Heß bewusst) gleich, welche umgekehrt in beiden Studien eine Bestätigung findet. Ins Auge sticht wiederum der zeitliche Abstand der beiden Studien, der wahrlich fast ganze 15 Jahre beträgt. Dass sich der musikpädagogische Genderdiskurs weitestgehend schon in den 1990er Jahren etablierte, jedoch „diese Thematik ausgerechnet in der deutschsprachigen Musikpädagogik wieder in den Hintergrund rückte“²²⁵, oder wie es scheint, die in internationalen, hier vornehmlich angelsächsischen Wissenschaftsräumen zu Tage tretenden Erkenntnisse²²⁶ bezüglich der Wirkungsgefüge der Kategorie Gender im Musikunterricht und die daraus resultierenden und erforderlichen Konsequenzen sogar gänzlich ignoriert wurden, ist bereits in Kapitel 4.2. kurz angerissen worden. Was die Hintergründe dessen sind, kann hier allenfalls nur vermutet werden und bedarf insofern einer eingängigen Aufarbeitung.

Mit Bezug auf Bourdieu kann hier allerdings die These aufgestellt werden, dass sich in diesem Vorgang ein Diskurs abbildet, in dem die deutschsprachige, musikpädagogische Wissenschaft, die auf ein umfangreiches, traditionelles Musikgeschehen der letzten Jahrhunderte zurückblicken kann, im Sinne einer Hoheitskultur, zum großen Teil unhinterfragt und als Merkmal und Symbol der Distinktion im Sinne einer Definitionsmacht innerhalb der Gesellschaft aufrechtzuerhalten versucht. Zudem könnte spekuliert werden,

²²⁴ Wie sehr und in welcher Weise die Kategorie Gender die Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster von Schülerinnen und Schüler beeinflusst, wurde bereits ausführlich in Kapitel 5 beschrieben, sodass diese Ebene keiner erneuten Reflexion bedarf.

²²⁵ Funk 2010, S. 98.

²²⁶ Vgl. hierzu O’Neill 1997.

ob mit einem Bestehen auf die gesetzte und postulierte Hoheitskultur im musikpädagogischen Bereich und mit einer Nichtbeachtung gesellschaftlich relevanter Themen und der sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Musikunterricht, der Versuch untersteht, zugleich einer marginalisierenden Behandlung des Fachs Musik entgegenzutreten. Indem die ästhetische und musische Bildung „im Vergleich zu anderen Inhaltsbereichen von Bildung stärker in die kulturellen Traditionen und Wertvorstellungen einer Gesellschaft eingebunden“²²⁷ ist und diese im wissenschaftlichen Bereich auch mehrheitlich als solche unhinterfragt reproduziert und verteidigt, sowie darüber hinaus im schulischen Musikunterricht, als mitunter einzige Instanz im gesellschaftlichen Raum²²⁸, die zumindest die Aussicht einer kulturellen Bildung und Teilhabe aller zu garantieren vermag, vermittelt werden, so liegt die Vermutung nahe, dass diese Prozedur im bourdieuschem Sinne einen Akt der symbolischen Gewalt darstellt. Vor allem wenn das Argument, die einzig bewährte Vermittlungsinstanz eben dieser traditionsbehafteten kulturellen Bildung zu sein, zugleich als Legitimationsgrundlage herhält. Vogt konstatiert unterdessen einen „Kulturimperialismus“ als in seiner Wirkung verschleierte, ungleichheitsgenerierende Faktor im Musikunterricht und beschreibt dessen Vorgehensweise unter drei Gesichtspunkten:²²⁹ „(a) Das Unsichtbar-Machen besonderer Perspektiven, (b) Stereotypisierung und (c) die Stilisierung als ‚das Andere‘.“²³⁰ Dabei kann nicht zuletzt die Genderperspektive, wie bereits ausführlicher unter Kapitel 4.1. dargestellt, sondern auch u.a. die Interkulturelle Musikpädagogik als Methode zur Aufdeckung von Zuschreibungen, welche als Ergebnis die von Vogt beschriebenen Aspekte hervorbringen, dienen, sodass diese reflektiert und umgedeutet werden.

6.2. Die Ebene der Bildungspolitik und des Schulcurriculums

Zu Zeiten der aktuellen Ausformulierungen und Implementierungen von Bildungsstandards und Kompetenzen im Schulsystem, als Antwort auf die als unzureichend wahrgenommenen Leistungsergebnisse der Schülerinnen und im besonderen Maße der Schüler, kann mitunter eine Marginalisierung des Fachs Musik, sowohl auf der Ebene der allgemeinen Diskussion um Bildung als auch in der Behandlung, beobachtet und

²²⁷ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 196.

²²⁸ Zur Verdeutlichung dient hier eine zugespitzte Formulierung. Somit müssen Kunst- oder aber auch Deutschunterricht als weitere Instanzen zur Vermittlung ästhetischer Bildung im Sinne des „guten Geschmacks“ natürlich generell mitgedacht werden.

²²⁹ Vgl. Vogt 2009, S. 47

²³⁰ Ebd.

herausgestellt werden. Als Begründungsversuch dessen kann wiederum die genderbezogene Zuschreibung an das Fach, sodass es als feminine Domäne wahrgenommen wird, herangezogen werden. So ist die Tendenz zu beobachten, dass männlich konnotierte Fächer oder auch Hauptfächer, die darüber hinaus dadurch bestechen, dass aufgrund ihrer Struktur, „Schulleistungen durch objektive Kompetenzmessverfahren international vergleichend gemessen werden können“²³¹, in der neu entfachten Diskussion um Bildung mehrheitlich Beachtung finden. Mit Rückgriff auf Bourdieu wäre in diesem Zusammenhang eine nähere Betrachtung der Mechanismen und Interessen innerhalb der Setzung des allgemeinen Schulcurriculums nicht ganz uninteressant. So könnte untersucht werden, inwiefern die Setzung und Reproduktion von Fächer-Hierarchien ein Ausdruck symbolischer Gewalt der „herrschenden Klasse“ ist. Nicht von der Hand zu weisen ist zudem, dass Hauptfächer allgemein ein höheres gesellschaftliches Ansehen genießen, sowie im Umkehrschluss und mit Verweis auf die Ergebnisse der Studie von Heß nachzuzeichnen ist, dass dem Fach Musik, als Nebenfach, eine allenfalls geringe Bedeutung zugesprochen wird. Vogt konstatiert dementsprechend, dass

der Musikunterricht hier vor dem Problem [steht], dass es für die Betroffenen keinesfalls einsichtig ist, wozu das ‚inkorporierte Kapital‘ (Kompetenzen) eigentlich von Nutzen sein soll: Der Beitrag des Musikunterrichts zum Erwerb von Bildungsabschlüssen ist gering, und der in der Schule (Gymnasium) überwiegend geforderte und unterstützte Habitus dient kaum noch der Positionierung im sozialen Raum qua Distinktion²³².

Seiner Aussage nach und in der generellen Betrachtung der hier dargestellten Sachverhalte, kann dem schulischen Musikunterricht von daher unterstellt werden, dass er gar nicht dazu *befähigt* ist, (inkorporiertes) kulturelles Kapital zu vermitteln. Oder jedenfalls nicht in der Form, dass ihm eine wesentliche Bedeutung für die spätere, erfolgreiche soziale Stellung eines Individuums innerhalb der Gesellschaft zukommen würde. Weiter ist davon auszugehen, dass Eltern mit hoher sozialer Stellung und Kapital vermutlich eher daran interessiert sind, ihren Kindern eine individuelle Musikausbildung in Form von Musikschulen oder Privatunterricht zu ermöglichen. In dieser Weise wäre auch im Bereich der Schulmusik über eine „Illusion der Chancengleichheit“ nachzudenken.

So hat sich mit dem Prinzip der Chancengleichheit zwar eine „formelle Gleichbehandlung“²³³ etabliert, doch wurde dabei die Wirkung genderbezogener

²³¹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 157.

²³² Vogt 2012, S. 15.

²³³ Vogt 2009, S. 40.

Zuschreibungsprozesse, welche die Schülerinnen und Schüler im Sinne der Theorie der Identitätsregulation oder wie es Bourdieu in gleicher Weise mit seiner Habitus-Formulierung auszudrücken weiß, nicht berücksichtigt. Die durch habituelles Handeln hervorgerufene Reproduktion von vorgenerierter Ungleichheit, aber auch die verborgenen, selektiven Mechanismen des Schulsystems, durch welche die „herrschende Klasse“ aufgrund ihres hohen Anteils an inkorporierten, kulturellen Kapitals gestützt wird, führen zum einen dazu, dass „schichtspezifisch sozialisiert und Arbeiterkinder zu disziplinierten und autoritätshörigen Arbeitern und Oberschichtkinder zu selbstständig denkenden, unabhängigen Führungspersonen“²³⁴ gemacht werden. Zum anderen hat Green in ihren Ausführungen darauf hingewiesen, dass ein an Weiblichkeitskonstruktionen orientiertes Identitätsverständnis weitestgehend mit einem schulkonformen Verhalten einhergeht. In der Folge wären die Erkenntnisse aus PISA auch in Hinblick auf die hier aufgeführten Aspekte zu durchleuchten:

Die ungünstigere Schulentwicklung von Jungen ist dem Rahmenkonzept folgend vor allem durch eine mangelnde ‚soziale Passung‘ zwischen der Organisation Schule und dem geschlechtstypisierten Selbstbild persönlicher Eigenschaften bedingt: Personeneigenschaften, die Jungen als selbstdefinitorisch erleben (z.B. ‚mutig‘, ‚lässt sich nicht beeinflussen‘, ‚angriffslustig‘), sind weniger konsistent mit in der Schule geforderten Arbeitstugenden als Personeneigenschaften, mit denen Mädchen sich selbst beschreiben (z.B. ‚fleißig‘, ‚aufmerksam‘, ‚nett‘).²³⁵

Obwohl nach den PISA-Ergebnissen die Jungen als die neuen „Bildungsverlierer“ markiert und somit in aller Munde sind, darf dennoch nicht darüber hinweg gesehen werden, dass Mädchen, vermutlich aufgrund von genderbezogenen Fähigkeitszuschreibungen, aber auch aufgrund der von der Schule belohnten Arbeitstechniken und Charaktereigenschaften, in ihrer weiteren Laufbahn „in Berufen mit hohem Prestige (Führungspositionen, Managementfunktionen mit Personalverantwortung) unterrepräsentiert“²³⁶ und allgemein in der Bezahlung oftmals eben nicht gleichgestellt sind.²³⁷ Trotz der nur sehr eingeschränkten und zugespitzten Betrachtung könnte hier im Sinne Bourdieus die These aufgestellt werden, dass auch hier genderbezogene und im Selbstkonzept verinnerlichte Zuschreibungs- und Reproduktionsmechanismen am Werk sind und somit eine neue Ebene der illusionierten Chancengleichheit zu Tage tritt, die eine neue Form verschleierte, symbolischer Gewalt erahnen lässt. Denn so scheint eine Orientierung an Weiblichkeitskonstruktionen zwar durch einen schulischen Erfolg belohnt,

²³⁴ Allmendinger; Dietrich 2004, S. 202.

²³⁵ Hannover 2004, S. 94.

²³⁶ Ebd., S. 89.

²³⁷ Vgl. ebd., 88f.

aber auch zugleich einhergehend mit einer späteren beruflichen Abqualifizierung zu sein.²³⁸ Auch Hannover weist darauf hin, dass eine Entgegnung feststellbarer geschlechtsspezifischer Fähigkeitszuschreibungen durch eine Angleichung der Sozialisationsbedingungen als nicht sinnvoll erscheint.²³⁹ Dem Prinzip der Chancengleichheit im Musikunterricht kann nachstehend auch folgender Denkansatz entgegengebracht werden:

Die Forderungen nach einer gleichen Verteilung von Ressourcen, die streng egalitaristischen Ansätzen zugrunde liegt, lässt aber die Vielfalt individueller Nutzung von Musik sowie ihrer Bedingungen außer Acht: Musik erfüllt für die Menschen verschiedenste Funktionen und gerade im Hinblick auf Prozesse der Sozialisation und Identitätsbildung ist das je individuelle Bedürfnis nach Teilhabe sehr unterschiedlich. Insgesamt erscheint also ein egalitaristischer Begründungsrahmen als Basis der Diskussion um ‚kulturelle Teilhabe‘ nicht hinreichend geeignet.²⁴⁰

Darüber hinaus ertet selbst das Prinzip des Gender Mainstreaming durchaus kritische Stimmen, da es „zwar eine Aufmerksamkeit für Geschlecht einklagt, dabei aber eine zweiwertige Gender-Identität reproduziert“²⁴¹.

Wie nachgewiesen wurde, sind die hier geschilderten genderspezifischen Aspekte, in Form einer traditionellen Orientierung an die jeweiligen Geschlechterkonstruktionen und daraus resultierenden Reproduktionen gesetzter gesellschaftlicher Verhältnisse auch im Musikunterricht auf vielfältige Weise wirksam und werden durch eine Nicht-Bearbeitung gegebenenfalls noch unterstützt. Bourdieus Forderung nach einer symbolischen Revolution, mit dem Mittel einer reflexiven (Musik-)Pädagogik, welche die bestehenden Zuschreibungs- und Reproduktionsprozesse reflektieren und umdeuten würde, wäre hierbei ein lohnender Ansatz. In gleicher Weise müsste seine Forderung nach Verfahren zur Messung und Überprüfung von Leistungsergebnissen diskutiert werden.

Der gegenwärtige Versuch der Musikpädagogik, sich der aktuellen, bildungspolitischen Diskussion anzugleichen und mit einer Annäherung an Kompetenzformulierungen eine neue und bildungsrelevante Ausrichtung des Fachs vorzunehmen, gestaltet sich aufgrund seiner zurecht als einzigartig anzusehenden

²³⁸ Dies soll natürlich nicht den Anschein erwecken, als wäre es kein Anliegen „die Jungen bildungspolitisch mitzunehmen“. Hier wird, wie schon beschrieben, nur der Versuch unternommen, bestehende Zuschreibungsprozesse hinsichtlich der Differenzkategorie Gender und daraus resultierende Reproduktionen zu reflektieren. Demnach ist es natürlich als ein Ziel anzusehen, jedem Individuum, ob es sich nun verstärkt an Weiblichkeits- oder an Männlichkeitskonstruktionen orientieren mag, eine bestmögliche Bildung zu ermöglichen.

²³⁹ Vgl. Hannover 2004, S. 87.

²⁴⁰ Lehmann-Wermser; Krupp 2014, S. 25.

²⁴¹ Messerschmidt 2013, S. 48.

Bildungsprozesse, die eben nicht als output-orientiert angenommen werden, als schwierig oder steht zumindest lebhaft in Diskussion. Auf daraus resultierende Neuorientierungen der Konzeption und Zielsetzung von Musikunterricht, die darüber hinaus auch von der „historischen Last des Kanons“²⁴² wegführen sollen, kann im Rahmen dieser Arbeit zwar nicht näher eingegangen werden, doch sollen zwei Beispiele nicht unerwähnt bleiben: Zum einen haben Geuen und Orgass (2007) eine musikdidaktische Perspektive auf den Dimensionen der Partizipation, der Relevanz und der Kontinuität skizziert.²⁴³ Zum anderen hat Harnischmacher (2008), auf der Grundlage seiner subjektorientierten Philosophie der Musikerziehung, ein in seinen spezifischen Bereichen (*Reflexionskompetenz, Handlungskompetenz, Soziale Kompetenz, Psychosomatische Kompetenz*) interdependentes Kompetenzmodell entwickelt.²⁴⁴ Beiden Konzeptionen ist dabei ein konstruktivistischer Ansatz, der „die Perspektive der Lernenden“²⁴⁵ als Ausgangspunkt nimmt, gemein. Nach einer solchen Auffassung von Musikunterricht wäre auch der Verweis auf die hochstilisierten und sich interdisziplinär auswirkenden Transfereffekte, welche immer wieder als Legitimationsgrundlage angegeben werden, nicht mehr notwendig.

6.3. Die Ebene des Kanons und der Inhalte

Obwohl die Musikpädagogik in den letzten Jahren eine vermehrte Öffnung des Kanons vorzuweisen hat und sich demnach von einem „klassisch-romantisch-analytischen‘ Habitus“²⁴⁶ zu lösen versucht, ist mancherorts noch ein gewisses Aufbegehren zu verzeichnen.²⁴⁷ Die Musikpädagogik steht unter Einbeziehung der in dieser Arbeit aufgeführten Erkenntnisse zunächst vor der Herausforderung, ein weitestgehend uneingeschränktes Angebot an Erfahrungsräumen sicherzustellen, um somit einer Perpetuierung genderbezogener Zuschreibungsprozesse und Reproduktionen zu entgehen und eine „kulturelle Praxis, die dazu beiträgt, Individuen zu einem selbstbestimmten Leben, zur Entdeckung und Entfaltung ihrer expressiven Bedürfnisse sowie zur aktiven Teilnahme an Kultur zu befähigen“²⁴⁸, zu ermöglichen.

²⁴² Vogt 2010, S. 8.

²⁴³ Vgl. Geuen; Orgass 2007.

²⁴⁴ Vgl. Harnischmacher 2008.

²⁴⁵ Ebd., S. 13.

²⁴⁶ Vogt 2012, S. 15.

²⁴⁷ Vgl. ebd.

²⁴⁸ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 157.

Harnischmacher verweist in dieser Hinsicht auf eine grundsätzliche, subjektorientierte Haltung des Musikunterrichts, die insofern eine Bereicherung darstellt, als dass sie die Anerkennung einer Vielzahl an inhaltlichen Feldern und handlungsbezogenen Praxen ermöglicht und zulässt, und zwar ohne dass sie eine Bewertung oder das Bestimmen einer Rangfolge nach sich ziehen müsste.²⁴⁹ Eine solche Auffassung und Konzeption von Musikunterricht gibt in dieser Hinsicht Raum „zur bewussten Nutzung von Musik als Fenster zum kulturellen Selbst“²⁵⁰. Mit dem Bewusstsein über genderbezogene Zuschreibungsprozesse und deren Reproduktionen im Musikunterricht, die nach dem Habituskonzept und der Theorie der Identitätsregulation auch an das „Selbst“ gerichtet sein können oder mit diesem gewachsen sind, gilt es die genderbezogenen „Besetzungen“ und damit einhergehend die selbstwirksamen Beschränkungen des kulturellen Selbst zunächst immer auch zu reflektieren und aufzulösen. Denn nur in der Reflexion der vielfältigen, genderbezogenen Wirkungsweisen und Zuschreibungsprozesse kann eine Loslösung von eben diesen und damit eine wirkliche Eröffnung neuer Erfahrungsräume im Musikunterricht initiiert werden, wie auch Green zu konstatieren weiß:

If gender is partly constituted by music itself, then we cannot change gendered musical behaviour by simply changing the musical activities that are made available through education to members of the society. Any campaign concerned with intervening in the field of gender and music education must have as an integral part of its own strategy a consideration of musical meaning.²⁵¹

Hierfür bedarf es zunächst einer ausführlichen, auf die Kategorie Gender bezogenen, wissenschaftlichen Aufarbeitung der musikalischen Inhalte an sich, so wie sie im Kapitel zum Genderdiskurs in der Musikwissenschaft bereits angedeutet wurden. Denn natürlich sollen die Ausführungen auf dieser Ebene nicht bedeuten, dass jegliche traditionsreiche und gesellschaftlich als wertvoll angesehene Musik aufgrund ihrer geschlechtlichen Zuschreibungsprozesse aus dem Kanon verschwinden und die Bedeutung und Großartigkeit dieser Kompositionen abgesprochen werden soll. Indessen kann ja sogar vorausgesetzt werden, dass in allen von Menschen gemachten Hervorbringungen und Werken jeglichen Stils, ein Abbild des jeweiligen gesellschaftlichen Kontextes, aus dem heraus das Musikstück entstanden ist, und damit auch ein Abbild vorherrschender Geschlechterkonstruktionen aufzufinden ist oder dieses repräsentiert. Vielmehr geht es um einen reflektierten und hinterfragenden Umgang mit diesen symbolhaften Zeichen, die

²⁴⁹ Vgl. Harnischmacher 2008, S. 39.

²⁵⁰ Ebd., S. 249.

²⁵¹ Green 1997, S. 250.

in jedem Subjekt und Objekt zum Vorschein kommen. Dabei soll es vor allem darum gehen, „das pädagogische Handeln dahingehend zu überprüfen, ob es geeignet ist, individuelle Interessen und Fähigkeiten von Mädchen und Jungen zu wecken und zu fördern, anstatt sie in erster Linie zur Anpassung an ein vorgegebenes kulturelles System zu bewegen“²⁵².

6.4. Die Ebene des Unterrichts

Auf der Ebene des Unterrichtsgeschehens, der durch direkte soziale Interaktionen bestimmt ist, und in dem, in Form von performativen, körperlichen Praxen, eine ständige Sichtbarmachung von Geschlecht erzeugt wird, und nicht, wie auf den anderen Ebenen, von „bloßen“ symbolischen, genderbezogenen Wirkungsmechanismen die Rede ist, sind zunächst auch vermehrte und deutlicher herausgehobene Wirkungsweisen von Zuschreibungsprozessen und deren Reproduktionen zu vermerken. Jedoch kann unterstellt werden, dass diese durch die aktive Sichtbarmachung auch leichter zu identifizieren sind:

Schule ist dabei eine Bühne täglicher Inszenierungen im Klassenraum mit SchülerInnen, die sich in ihren Geschlechterrollen üben und zugleich in diese gedrängt werden, sowie LehrerInnen, die ebenfalls ein Geschlecht repräsentieren und mitunter eine Vorbildfunktion haben sowie – häufig unbewusst – geschlechterdifferenzierend handeln.²⁵³

Bezogen auf konkrete musikalische Praktiken steht im Genderdiskurs der Musikpädagogik derweil wieder verstärkt die Einführung temporär begrenzter Elemente der monoedukativen Unterrichtsführung zur Diskussion.²⁵⁴ So ist nachgewiesen, dass in einem monoedukativen Umfeld die Bedeutung des Differenzmerkmals Geschlecht sowohl in den Einstellungen als auch in den Selbstwahrnehmungen und Verhaltensweisen abnimmt.²⁵⁵ Heß stellt derweil in ihren neuesten Ausführungen bezüglich ihrer Studie drei Unterrichtsprinzipien für einen gendergerechten Musikunterricht vor, die sowohl durch ihren sensiblen Umgang mit möglichen Dramatisierungen des Geschlechts bestehen, als auch monoedukative Elemente berücksichtigen und von daher auch in dieser Arbeit eine Erwähnung finden sollen:

²⁵² Siedenburg 2009, S. 69.

²⁵³ Bartsch; Wedl 2015, S. 15.

²⁵⁴ Vgl. Heß 2015, S. 331.

²⁵⁵ Hannover 2004, S. 90.

- (1) Die Unterrichtsinhalte werden so ausgerichtet, dass die vielfältigen Facetten des Faches gleichermaßen präsent sind (von Computermusik bis zum Tanzen, vom Singen bis zur Musikanalyse ect.).
- (2) Über Personen und Inhalte werden die SchülerInnen mit unkonventionellen Rollenbildern konfrontiert.
- (3) Durch temporäre Geschlechtertrennung werden geschützte Räume eröffnet, in denen alle individuell mit erweiterten Handlungsoptionen experimentieren können.²⁵⁶

Der Einbau monoedukativer Elemente ist vor allem für musikalische Praktiken mit Performativitätsanteil von Belang, da diese in der koedukativen Unterrichtsführung oftmals mit Scham besetzt sind, und insofern vor allem bei Jungen mit einer Orientierung an männliche Geschlechterkonstruktionen zu einem vermehrten und allgemeinen Abgrenzungsbedürfnis dem Fach Musik gegenüber führt.²⁵⁷ Dabei darf keinesfalls, in Anbetracht einer möglichen Dramatisierung des Geschlechts dahingegen gedrängt werden, dass sich Jungen und Mädchen mit entsprechenden Geschlechtervorstellungen nur noch mit gegengeschlechtlichen Praktiken und Rollenbildern auseinandersetzen. Auch sollte nicht verhindert werden, dass sich Schülerinnen und Schüler durch die dem Fach inhärenten Praktiken in ihrer sich selbst zugeschriebenen Geschlechtlichkeit auszudrücken versuchen, so wie es nach Green vor allem in der Pubertät das Verlangen zu sein scheint.²⁵⁸

Darüber hinaus kommt den Lehrkräften in der Steuerung des Unterrichtsgeschehens eine besondere Rolle zu: „Sie gestalten *doing gender* Praxen wesentlich mit, sie agieren als Vorbilder, sie können Stereotypen verstärken oder abbauen.“²⁵⁹ Trotz dieser bedeutenden Stellung kann nicht einmal das Bewusstsein für genderbezogene Zuschreibungsprozesse und deren Wirkungsgefüge grundsätzlich vorausgesetzt werden, da die universitäre Ausbildung keine spezifische Unterrichtung dessen vorsieht, von einem professionellen und kompetenten Umgang mit diesen ist aus diesem Umstand heraus ganz zu schweigen. Somit liegt es zumeist an der Lehrperson selbst, sich aktiv mit dem Themengebiet der musikbezogenen Gender Studies auseinanderzusetzen und sich seiner eigenen Determinierung durch geschlechtsstereotype Vorstellungen bewusst zu werden. Vor allem in den Bewertungen von musikalischen Fähigkeiten treten dabei oftmals unreflektierte, genderbezogene Kriterien und Vorurteile zu Tage. Auch wenn es als eine große Herausforderung angesehen werden kann, mit den vorhandenen,

²⁵⁶ Heß 2015, S. 330.

²⁵⁷ Vgl. ebd., S. 332.

²⁵⁸ Vgl. Oebelsberger 2009, S. 89.

²⁵⁹ Schweiger; Hascher 2009, S. 13.

ungleichheitsgenerierenden Mechanismen innerhalb des Musikunterrichts verantwortungsvoll und sensibel umzugehen, vor allem unter der Berücksichtigung, dass Gender nicht die einzige Differenzkategorie in sozialen Zusammenhängen stellt, ist eine Auseinandersetzung mit den hier beschriebenen Wirkungsmechanismen und der eigenen persönlichen Situierung in diese, mehr als lohnend.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Vorhandene Wirkungsgefüge von genderbezogenen Zuschreibungen und deren Reproduktionen im Kontext des Fachs Musik zu identifizieren und zu reflektieren war das Ziel dieser Arbeit. Dabei hat sich bei der komplexen Betrachtung, nämlich von der bildungspolitischen Ebene bis runter auf die Ebene der Schülerinnen und Schüler, ein im Besitz von genderbezogenen Zuschreibungsmechanismen fruchtbares, ja geradezu bewuchertes Untersuchungsfeld gezeigt. Dass dem Fach Musik eine Zuschreibung als feminine Domäne widerfährt und dies in beide Richtungsebenen seine Wurzeln schlägt, konnte dabei genauso deutlich theoretisch untermauert werden, wie die Tatsache, dass der Musikunterricht im bildungspolitischen Kontext, und aufgrund der aktuellen Lage im Besonderen, nur eine marginale Bedeutung zugesprochen wird. Wäre aus dieser Sachlage allein heraus nicht schon genug Unkraut zu bewältigen, so kann noch nicht einmal mit einem entscheidenden Beitrag zur Überwindung des aktuellen Problems um die neuen „Bildungsverlierer“ gepunktet werden. Im Gegenteil, den Jungen ist der Zugang zum Fach Musik aufgrund seines femininen Images auch noch erschwert.

Der Musikunterricht als Feld ist hierbei als eine Miniatur der Gesellschaft und ihrer Verhältnisse zu betrachten. All die Wahrnehmungsmuster, die uns begreiflich machen, dass das Fach Musik ein Fach für Mädchen ist, das harte Musikbusiness aber nur was für echte Kerle, Frauen die besseren Musiklehrkräfte sind und die Komposition ein männliches Feld ist, dass Jungen an sich begabter im Schlagzeug spielen sind und dass Moll hingegen weiblich ist, prägen die Landschaft der Musik und erklären bestimmte Bereiche, Praktiken oder auch Objekte als für das weibliche oder das männliche Geschlecht vorbehalten. Mit der Verinnerlichung dieser Wahrnehmungsmuster, die zudem überall ihre Bestätigung finden und damit verfestigt werden, wird angenommen, dass die beobachtbaren Verhaltensweisen ja nicht aus Zufall, sondern Zeichen einer natürlichen Zweiteiligkeit der Menschen ist. Diese Wahrnehmungsmuster prägen auch den Musikunterricht und alles ihm umgebende. Der ungleichheitsgenerierende Effekt des

konstruierten Geschlechts, der unsere Gesellschaft strukturiert und eine Klärung der Zuständigkeitsbereiche vornimmt, ist ebenso im Musikunterricht anzutreffen. Mit verschiedenen genderorientierten Ansätzen wird diesem Effekt im Fach Musik zu begegnen versucht.

Dabei konnte hier nur ansatzweise reflektiert werden, inwiefern der Musikunterricht durch genderbezogene Zuschreibungsprozesse und Reproduktionen bestimmt ist, und inwiefern sich daraus resultierende Konsequenzen ergeben oder aber was die Gründe dessen sind. Weitere Fragen sind bereits im Verlauf der Arbeit aufgeworfen worden, welche zunächst vorsichtig mit der Soziologie Bourdieus zu klären versucht worden sind. Eindeutige Antworten konnten in der Kürze allerdings nicht gegeben werden und haben nicht im vollen Maße die komplexen Wirkungsgefüge beachten können. Ob der Bildungserfolg der Mädchen eine neue Form einer Illusion der Chancengleichheit darstellt und inwiefern der Musikunterricht daran beteiligt ist, oder aber die Frage, warum der musikpädagogische Genderdiskurs im deutschen Raum soweit hinterherhinkt, müsste dementsprechend eine weitere theoretische Bearbeitung erfahren. Ein anderes und sehr wichtiges Forschungsfeld stellt die Untersuchung und Formulierung handlungsorientierter Konsequenzen für den Musikunterricht dar, da dieses Feld bisher bei weitem nicht ausreichende und immer noch sehr kontroverse sowie widersprüchliche Handlungsangebote bereitstellt. Diese wären wiederum in der musikbezogenen Fachdidaktik zu erproben. Voraussetzung hierfür wäre jedoch eine an die Studie von Heß anschließende, spezifischere Herausarbeitung genderbezogener „Passungsprobleme“²⁶⁰ im Musikunterricht. Darüber hinaus stellt sich für die musikpädagogische Forschung die Herausforderung einer intersektionalen Ausweitung, da bisher nur diese vielversprechende Herangehensweise zur Aufklärung und Analyse interdependenter Wirkungsweisen der verschiedenen Differenzkategorien innerhalb unserer Gesellschaft verhelfen mag.

²⁶⁰ Heß 2015, S. 333.

Literaturverzeichnis

Allmendinger, Jutta; Dietrich, Hans: *PISA und die soziologisch Bildungsforschung*, in: Lenzen, Dieter; Baumert, Jürgen; Watermann, Rainer; Trautwein, Ulrich (Hrsg.): *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 7. Jahrgang, Beiheft 3/2004), Wiesbaden 2004, S. 201-210.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*, Bielefeld 2012.

Bartsch, Annette; Wedl, Juliette: *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*, in: Bartsch, Annette; Wedl, Juliette (Hrsg.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*, Bielefeld 2015, S. 9-31.

Baumgart, Franzjörg: *Theorien der Sozialisation. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben* (Studienbücher Erziehungswissenschaft, Band 3), Bad Heilbrunn 1997.

Bergmann, Franziska; Schössler, Franziska; Schreck, Bettina: *Vorwort*, in: Bergmann, Franziska; Schössler, Franziska; Schreck, Bettina (Hrsg.): *Gender Studies*, Bielefeld 2012, S. 9-15.

Berliner Morgenpost: *Das schrieben die Musiker Jürgen Zöllner*, verfügbar unter: <http://www.morgenpost.de/kultur/berlin-kultur/article104037761/Das-schrieben-die-Musiker-Juergen-Zoellner.html>, zuletzt zugegriffen: 30.11.2015, veröffentlicht: 09.03.2010.

Berliner Vorschrifteninformationssystem: *Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz - SchulG) vom 26. Januar 2004, Teil I - Auftrag der Schule und Recht auf Bildung und Erziehung, Anwendungsbereich, § 4 - Grundsätze für die Verwirklichung*, verfügbar unter: <http://gesetze.berlin.de/jportal/portal/t/2gbi/page/bsbeprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?>

p1=7&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGBEV11P4&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint, zuletzt zugegriffen: 30.11.2015, zuletzt geändert: 26.03.2014.

Bosse, Anja: *Musikalische Bildung – quo vadis?*, in: Neue Musikzeitschrift, verfügbar unter: <http://www.nmz.de/artikel/musikalische-bildung-quo-vadis>, zuletzt zugegriffen: 30.11.2015, veröffentlicht: 7/2010.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude: *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs* (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung), Stuttgart 1971.

Bremer, Helmut: *Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität*, in: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Wiesbaden 2006, S. 289-308.

Brüstle, Christa: *„Performance Studies“ – Impulse für die Musikwissenschaft*, in: Herr, Corinna; Wortas, Monika (Hrsg.): *Musik mit Methode. Neue kulturwissenschaftliche Perspektiven* (Musik – Kultur – Gender, Band 1), Köln 2006, S. 253-268.

Budde, Jürgen: *Das Kategorienproblem. Intersektionalität und Heterogenität?*, in: Kleinau, Elke; Rendtorff, Barbara (Hrsg.): *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen* (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Band 3), Opladen, Berlin & Toronto 2013, S. 27-45.

Budde, Jürgen: *Geschlechtersensible Schule*, in: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 3), Baltmannsweiler & Zürich 2011, S. 99-119.

Bundeszentrale für politische Bildung: Gender Mainstreaming, verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/gender/gender-mainstreaming/>, zuletzt zugegriffen: 28.11.2015, veröffentlicht: 13.11.2012.

- Busch, Veronika: *Der-Die-Das Musik. Zur Bedeutung der Kategorie Gender für die Musikwissenschaft*, in: Warnke, Krista; Lievenbrück, Berthild (Hrsg.): *Gender Studies. Dokumentation einer Annäherung* (Musik und, Band 5), Berlin 2004, S. 17-24.
- Busch, Veronika: *Musikpsychologie*, in: Kreutziger-Herr, Annette; Unseld, Melanie (Hrsg.): *Lexikon Musik und Gender*, Kassel 2010, S. 393-394.
- Citron, Marcia J.: *Gender and the Musical Canon*, Cambridge 1993.
- Davidson, Jane W.; Pitts, Stephanie E.: *Musik und geistige Fähigkeiten*, in: Gembris, Heiner; Kraemer, Rudolf-Dieter; Maas, Georg (Hrsg.): *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte* (Sonderausdruck der Aufsätze aus den Musikpädagogischen Forschungsberichten, Band 8), Augsburg 2003 (2. veränderte Auflage), S. 91-102.
- Degele, Nina; Winker, Gabriele: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld 2009.
- Ellmeier, Andrea; Ingrisch, Doris; Walkensteiner-Preschl, Claudia: *Gender Performances: Wissen und Geschlecht in Musik, Theater, Film. Eine Einführung*, in: Ellmeier, Andrea; Ingrisch, Doris; Walkensteiner-Preschl, Claudia (Hrsg.): *Gender Performances: Wissen und Geschlecht in Musik, Theater, Film*, Wien, Köln & Weimar 2011, S. 7-20.
- Engler, Steffani: *Habitus, Feld und sozialer Raum. Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung*, in: Rehbein, Boike; Saalman, Gernot; Schwengel, Hermann (Hrsg.): *Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven*, Konstanz 2003, S. 231-250.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: *Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge*, in: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn 2004, S. 175-191.

Faulstich-Wieland, Hannelore: *Individuum und Gesellschaft. Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung* (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik), München & Wien 2000.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina: *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*, Weinheim & München, 2004.

Funk, Vera: *Musikvermittlung und Gender*, in: Grotjahn, Rebecca; Vogt, Sabine (Hrsg.): *Musik und Gender. Grundlagen – Methoden – Perspektiven* (Kompendium Musik, Band 5), Laaber 2010, S. 94-109.

Geuen, Heinz; Orgass, Stefan: *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*, Aachen 2007.

Green, Lucy: *Exposing the Gendered Discourse of Music Education*, in: Macleod, Catriona (Hrsg.): *Feminism & Psychology* (Band 2), verfügbar unter: <http://core.ac.uk/download/pdf/82493.pdf>, zuletzt zugegriffen: 02.11.2015, veröffentlicht: 12/2002, S. 137-144.

Green, Lucy: *Music, Gender, Education*, Cambridge 1997.

Grotjahn, Rebecca: *Domino-Effekte. Überlegungen zu einer Geschlechtergeschichte der Musik*, in: Kreuziger-Herr, Annette; Noeske, Nina; Rode-Breymann, Susanne; Unseld, Melanie (Hrsg.): *Gender Studies in der Musikwissenschaft – Quo Vadis? Festschrift für Eva Rieger zum 70. Geburtstag* (Jahrbuch Musik und Gender, Band 3), Hildesheim 2010(a), S. 71-82.

Grotjahn, Rebecca: *Musik und Gender – eine Einführung*, in: Grotjahn, Rebecca; Vogt, Sabine (Hrsg.): *Musik und Gender. Grundlagen – Methoden – Perspektiven* (Kompendium Musik, Band 5), Laaber 2010(b), S. 18-42.

Hannover, Bettina: *Gender revisited: Konsequenzen aus PISA für die Geschlechterforschung*, in: Lenzen, Dieter; Baumert, Jürgen; Watermann, Rainer; Trautwein, Ulrich (Hrsg.): *PISA und die Konsequenzen für die*

erziehungswissenschaftliche Forschung (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 7. Jahrgang, Beiheft 3/2004), Wiesbaden 2004, S. 81-99.

Harnischmacher, Christian: *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik* (Forum Musikpädagogik, Band 86), Augsburg 2008.

Heesch, Florian: *Instrumentalstinnen in der bürgerlichen Musikkultur. Freia Hoffmann: Instrument und Körper (1991)*, in: Heesch, Florian; Losleben, Katrin (Hrsg.): *Musik und Gender. Ein Reader* (Musik – Kultur – Gender, Band 10), Wien, Köln & Weimar 2012, S. 259-271.

Heesch, Florian; Losleben, Katrin: *Vorwort*, in: Heesch, Florian; Losleben, Katrin (Hrsg.): *Musik und Gender. Ein Reader* (Musik – Kultur – Gender, Band 10), Wien, Köln & Weimar 2012, S. 9-18.

Heß, Frauke: *Das ist doch nichts für echte Kerle! Zum Zusammenhang zwischen Geschlechtsrollen-Selbstbild und Einstellungen zum Musikunterricht*, in: Wedl, Juliette; Bartsch, Annette (Hrsg.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*, Bielefeld 2015, S. 313-336.

Heß, Frauke: *Musikunterricht – ein Mädchenfach? Das Image des Faches Musik aus Sicht von Jugendlichen*, in: *Musik und Unterricht*, 110/2013, S. 56-60.

Heß, Frauke: *Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht*, in: Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.): *Beiträge empirischer Musikpädagogik* (Band 2, Nr. 1), verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=44&path%5B%5D=102>, zuletzt zugegriffen: 18.11.2015, veröffentlicht: 4/2011.

Hoffmann, Freia: *Instrument und Körper. Die musizierende Frau in der bürgerlichen Kultur*, Frankfurt am Main & Leipzig 1991.

Huppert, Theah; Anders, Florentine: *Berlins Musiklehrer akzeptieren neue Honorarverträge nicht*, in: *Berliner Morgenpost*, verfügbar unter: <http://>

www.morgenpost.de/berlin/article115592878/Berlins-Musiklehrer-akzeptieren-neue-Honorarvertraege-nicht.html, zuletzt zugegriffen: 18.11.2015, veröffentlicht: 25.04.2013.

Kertz-Welzel, Alexandra: *Social Justice oder: Der Traum von der gesellschaftlichen Relevanz des Musikunterrichts*, in: Vogt, Jürgen; Heß, Frauke; Rolle, Christian (Hrsg.): *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Band 5), Berlin 2012, S. 55-73.

Kleinau, Elke; Rendtorff, Barbara: *Einleitung: ‚Geschlecht wird immer mitgedacht...‘. Differenzen — Diversity — Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*, in: Kleinau, Elke; Rendtorff, Barbara (Hrsg.): *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen* (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Band 3), Opladen, Berlin & Toronto 2013, S. 7-11.

Kreutziger-Herr, Annette: *Kritik an den Gender Studies*, in: Kreutziger-Herr, Annette; Unseld, Melanie (Hrsg.): *Lexikon Musik und Gender*, Kassel 2010, S. 241-244.

Krüger-Potratz, Marianne; Lutz, Helma: *Gender in der Interkulturellen Pädagogik*, in: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn 2004, S. 436-448.

Lehmann-Wermser, Andreas: *Vom Verschwinden der Jungen aus der Musikdidaktik*, in: Vogt, Jürgen (Hrsg.): *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/lehmannw1.pdf>, zuletzt zugegriffen 21.10.2015, veröffentlicht: Hamburg 2002.

Lehmann-Wermser, Andreas; Krupp, Valerie: *Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme*, in: Clausen, Bernd (Hrsg.): *Teilhabe und Gerechtigkeit. Participation and Equity* (Musikpädagogische Forschung, Band 35), Münster 2014, S. 21-39.

- Liebau, Eckart: *Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen*, in: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Wiesbaden 2006, S. 41-58.
- Lutz, Helma; Wenning, Norbert: *Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten*, in: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, Opladen 2001, S. 11-24.
- Messerschmidt, Astrid: *Über Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik*, in: Kleinau, Elke; Rendtorff, Barbara (Hrsg.): *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen* (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Band 3), Opladen, Berlin & Toronto 2013, S. 47-61.
- Müller, Renate: *Geschlechtsspezifische Umgehen mit Videoclips: Erleben Mädchen Videoclips anders?*, in: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, Band 17), Essen 1996, S. 73-93.
- Müller, Renate: *Mädchenorientierte Musikpädagogik: Differenzierungen und Integration*, in: *Musik und Unterricht*, veröffentlicht: 10/1991, S. 42-47.
- Noeske, Nina: *Einleitung*, in: Kreutziger-Herr, Annette; Unseld, Melanie (Hrsg.): *Lexikon Musik und Gender*, Kassel 2010(a), S. 234.
- Noeske, Nina: *Gendering the Musical Canon vs. Canonizing Gender in Music? Musikwissenschaftliche Perspektiven*, in: Kreutziger-Herr, Annette; Noeske, Nina; Rode-Breymann, Susanne; Unseld, Melanie (Hrsg.): *Gender Studies in der Musikwissenschaft - Quo Vadis? Festschrift für Eva Rieger zum 70. Geburtstag* (Jahrbuch Musik und Gender, Band 3), Hildesheim 2010(b), S. 31-47.
- Noeske, Nina: *Musikwissenschaftliche Gender Studies*, in: Kreutziger-Herr, Annette; Unseld, Melanie (Hrsg.): *Lexikon Musik und Gender*, Kassel 2010(c), S. 234-236.

- Oebelsberger, Monika: *Singen ist Mädchensache*, in: Schweiger, Teresa; Hascher, Tina (Hrsg.): *Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule*, Wiesbaden 2009, S. 79-90.
- O'Neill, Susan A.: *Gender and music*, in: Hargreaves, David J.; North, Adrian C. (Hrsg.): *The Social Psychology of Music*, Oxford, New York & Tokio 1997, S. 46-63.
- Popp, Ulrike: *Bildung der Geschlechter – Geschlechterdifferente Bildung?*, in: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 3), Baltmannsweiler & Zürich 2011, S. 73-96.
- Räthzel, Nora: *Rassismustheorien: Geschlechterverhältnisse und Feminismus*, in: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage; Geschlecht und Gesellschaft, Band 35), Wiesbaden 2008, S. 276-284.
- Rieger, Eva: *Die Postmoderne und der Feminismus – Folgen der Diskussion für die musikologische Frauen- und Geschlechterforschung*, in: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, Band 17), Essen 1996, S. 13-22.
- Rieger, Eva: *Frau, Musik und Männerherrschaft. Zum Auschluss der Frau aus der deutschen Musikpädagogik, Musikwissenschaft und Musikausübung*, Frankfurt am Main, Berlin & Wien 1981.
- Rieger-Ladich, Markus: *Rationale Pädagogik: Siegfried Bernfeld – Heinz Joachim Heudorn – Pierre Bourdieu*, in: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 3), Baltmannsweiler & Zürich 2011, S. 141-159.
- Rendtorff, Barbara: *„mitgedacht“ – Geschlecht als diskursive Figur*, in: Kleinau, Elke; Rendtorff, Barbara (Hrsg.): *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen* (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und

Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Band 3), Opladen, Berlin & Toronto 2013, S. 13-25.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Zur Situation des Musikunterrichts im Fach Musik an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 10.03.1998* (3. Auflage), verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_10_Bericht_Musikunterricht.pdf, zuletzt zugegriffen: 18.11.2015, veröffentlicht: Bonn 1998.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: *Schulreform*, verfügbar unter: <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/schulreform/index.html>, zuletzt zugegriffen: 10.12.2015.

Schlegel, Clemens M.: *Schlimme Jungen – brave Mädchen? Berücksichtigung unterschiedlicher Lernweisen von Jungen und Mädchen im Musikunterricht*, verfügbar unter: http://www.bliv.de/fileadmin/Dateien/Land-PDF/Initiativen/Lesefoerderung/Festschrift_Kraemer_Artikel.pdf, zuletzt zugegriffen: 20.01.2016, veröffentlicht: 2011.

Schlüter, Anne; Faulstich-Wieland, Hannelore: *Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft – Inspirationen und Modifikationen durch Pierre Bourdieu*, in: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Wiesbaden 2006, S. 213-229.

Schweiger, Teresa; Hascher Tina: *Chancengleichheit in Unterricht und Schule – Perspektiven auf eine Herausforderung des 21. Jahrhunderts*, in: Schweiger, Teresa; Hascher, Tina (Hrsg.): *Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule*, Wiesbaden 2009, S. 7-13.

Siedenburg, Ilka: *Geschlechtstypisches Musiklernen. Eine empirische Untersuchung zur musikalischen Sozialisation von Studierenden des Lehramts Musik*, Osnabrück 2009.

Siedenburg, Ilka: *Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik: Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht und Perspektiven für die Forschung* (Antrittsvorlesung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, 27.04.2015), verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8835/pdf/AMPF_2011_Band_32.pdf, zuletzt zugegriffen: 20.01.2016, veröffentlicht: 2016.

Spinola, Julia: *Misere des Musikunterrichts: Singen statt grölen!*, in: Frankfurter Allgemeine, verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/misere-des-musikunterrichts-singen-statt-groelen-1953900.html>, zuletzt zugegriffen: 30.11.2015, veröffentlicht: 10.03.2010.

Stroh, Wolfgang Martin: *Geschlechtsstereotype Tendenzen in chaotischen Systemen: Frauen und Männer im Oldenburger Musikstudium*, in: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, Band 17), Essen 1996, S. 110-122.

Vogt, Jürgen: *Einleitung: Vom Nicht-Verschwinden der Inhalte aus der Musikdidaktik*, in: Vogt, Jürgen; Rolle, Christian; Heß, Frauke (Hrsg.): *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Band 4), Berlin 2010, S. 6-13.

Vogt, Jürgen: *Einleitung: Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität*, in: Vogt, Jürgen; Heß, Frauke; Rolle, Christian (Hrsg.): *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Band 5), Berlin 2012, S. 6-19.

Vogt, Jürgen: *Gerechtigkeit und Musikunterricht — eine Skizze*, in: Vogt, Jürgen (Hrsg.): *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf>, zuletzt zugegriffen: 15.11.2015, veröffentlicht: Hamburg 2009, S. 39-53.