

***Gendersensible Musikdidaktik am Beispiel der
Kunstuniversität Graz***

***Gender Sensitive Didactics of Music using the Example of the
University of Music and Performing Arts, Graz***

Bakkalaureatsarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
Bakkalaurea Philosophie

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von
Isabella Hollauf

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

im Zuge der Lehrveranstaltung 401.070 Didaktik und Methodik im
Sommersemester 2010

Begutachterin: Mag. Dr.phil. Haring Solveig

Graz, 2011

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe, andere als die angegebenen Quellen nicht verwendet habe und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Graz, am 21. Februar 2011

Isabella Hollauf

Danksagung	2
Einleitung	2
1. Begriffe.....	5
1.1. Feministische Ansätze: Gleichheit und Geschlecht.....	5
1.2. Ansätze zur Verwirklichung von Chancengleichheit	6
1.3. Gendersensible Didaktik.....	10
1.4. Green: The Meaning Of Music.....	12
1.5. Zusammenfassung:	13
2. Gender, Kapital und Geschlechterasymmetrien.....	14
2.1. Bourdieu: Der Kapitalbegriff	14
2.2. Lorber: The Social Construction Of Gender	16
2.3. Bayton: Women and the electric guitar	18
2.4. Mörth: Nicht-binärer Umgang mit Geschlecht	20
2.5. Sünkel: Vermittlung und Aneignung.....	22
2.6. Zusammenfassung:	24
3. Forschungs- und Erkenntnisstand: Studierende und Lehrende an der KUG.....	26
3.1. Studierende an der Kunstuniversität Graz:	26
3.2. Lehrende an der KUG:.....	26
3.3. Unsichtbare Barrieren bei Lorber	28
3.4. Geschlechterstereotype Tendenzen in chaotischen Systemen	31
3.6. Zusammenfassung:	34
4. Umsetzung von gendersensibler Didaktik in der Musik.....	35
4.1. Genderkompetenz	35
4.2. School and Teaching from a Gender Perspective	38
4.3. Female Bandworkshop	41
Zusammenfassende Ergebnisse	44
Literatur- und Tabellenverzeichnis.....	46

Danksagung

Außer mir selber gibt es einige wichtige Personen, die ihren Teil dazu beigetragen haben, dass diese Arbeit so ist wie sie ist. Danken möchte ich allen, die mit mir über Musik und Gender diskutieren. Vor allem die Ideen, die bei den Diskussionen mit Valentin Stigler entstanden sind, haben mich im Schreibprozess weitergebracht - er zählt zu den besten Querdenker_innen, die ich kenne. Besonderer Dank an Solveig Haring, die ganz am Anfang zu mir gesagt hat, dass ich über alles schreiben kann, solange es mich wirklich interessiert. Von ihr habe ich gelernt, was Musik alles sein kann.

Einleitung

Diese Arbeit befasst sich mit Musikdidaktik, Musikvermittlung und Musikpädagogik aus einer gendersensiblen Perspektive am Beispiel der Kunstuniversität Graz. Sie fragt nach Möglichkeiten, Musik- und Instrumentalunterricht gendersensibel zu gestalten, und nach didaktischen Konzepten, auf die sich Pädagog_innen dabei berufen können. Untersucht wird, auf welchen Ebenen Gender das Musikmachen und die Musikvermittlung beeinflusst, und wo hier Bereiche sind, in denen gendersensible Überlegungen zur Musikvermittlung zum Tragen kommen.

Das Thema fordert eine pädagogische, eine musikdidaktische und eine gendersensible Perspektive. Inwieweit die feministische und gendersensible Perspektive dasselbe Ziel verfolgen bzw. sich widersprechen, darauf werde ich im Kapitel „Feministische Ansätze: Gleichheit und Geschlecht“ eingehen. Weiters lässt sich meine Themenwahl durch Fakten begründen: Angefangen von der Instrumentenwahl oder männer- bzw. frauendominierten Musikstilen bis zum geringen Prozentanteil der Frauen bei Professuren an den Kunstuniversitäten. Gender hat auch in den Bereichen der Musik eine Selektionsfunktion. Angesichts dieser Situation stellt sich für mich als Musikpädagogin die Frage, wie gendersensible Musikdidaktik aussehen kann. In dieser Arbeit sammle ich Ansätze für Musikdidaktiker_innen, um musikdidaktisch so vorgehen zu können, dass Musiklernende dabei nicht in bestimmte Stereotype gedrängt werden. Die vorliegende Arbeit setzt am differentialistischen und am dekonstruktivistischen Ansatz an. Der differentialistische Ansatz bietet Möglichkeit, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu analysieren - daraus können bestimmte Schlussfolgerungen, wie frauen- bzw. männerspezifische Förderung aussehen könnte, aufgestellt werden (vgl. Spieß, Gesine 2010, S. 97f.). Der dekonstruktivistische Ansatz versucht, durch die Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen auf alternative Handlungsoptionen hinzuweisen und den Beteiligten

die Möglichkeit zu geben, reflektiert Entscheidungen zu treffen, anstatt unbewusst Stereotype zu reproduzieren (vgl. Mörth, Anita 2010, S. 64).

Im ersten Kapitel werden die unterschiedlichen Ansätze zum Umgang mit Geschlecht genauer dargelegt, die ein Grundwerkzeug für die Reflexion in der gendersensiblen Didaktik darstellen. Schließlich folgt eine Definition der Begriffe „Chancengleichheit“ und „gendersensible Musikdidaktik“. Mit Green werde ich zwei unterschiedliche Bedeutungsebenen von Musik aufzeigen, die für das Verständnis vom Zusammenspiel musikalischer und sozialer Aspekte relevant sind.

Das zweite Kapitel bildet eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Zustandekommen von Geschlechterasymmetrien, dabei stütze ich mich vor allem auf Thesen von Bourdieu und Lorber. Mit Bayton thematisiere ich die Musikvermittlung in der informellen Rockmusikszene. Nachdem Rock ein männerdominierter Bereich ist, trägt eine Auseinandersetzung über Praktiken in dieser Szene zum Verständnis für genderabhängiges Musiklernen bei. Mörth bringt konkrete Vorschläge zur Wahrnehmung und Sichtbarmachung der vom Mainstream abweichenden Lebenskonzepte. Mit diesem Beitrag soll deutlich gemacht werden, dass jede/r Musiker_in von sich als Musiker_in ein bestimmtes Selbstverständnis hat, das durch das Kennenlernen von alternativen Musiker_innenidentitäten bereichert werden kann. Schließlich zeige ich mit Sünkels Darstellung der Vermittlung und Aneignung, welche Herausforderungen in Bezug auf Gender im Musikunterricht vorzufinden sind.

Das dritte Kapitel befasst sich mit einer Studie über die Kunstuniversität Graz (KUG), in der das Studienverhalten und die Zusammensetzung der Lehrenden unter dem Genderaspekt analysiert werden. An dem Beispiel der Oldenburger Universität in Deutschland wird sich zeigen, wie schwierig es ist, der Bildung von Geschlechterasymmetrien durch strukturelle Maßnahmen entgegen zu wirken.

Das vierte Kapitel geht auf Methoden zur Umsetzung gendersensibler Didaktik ein. Das Konzept der Genderkompetenz von Spieß richtet sich an Lehrende an der Universität, ist aber auf alle Unterrichtssituationen übertragbar. Ähnlich ist es mit dem Workshopkonzept von Haring und Mörth, die im Rahmen eines dreitägigen Workshops Lehrer_innen auf den Umgang mit Gender sensibilisierten. Die vorgestellten Methoden und theoretischen Hintergründe sind relevant für gendersensible Didaktik in der Musik. Abschließend gehe ich auf ein Projekt an der Musikhochschule Luzern ein, das unter dem Namen „Female Band Workshop“ läuft.

Gendergerechte Sprache:

Nachdem Sprache ein wichtiges Instrument bei der Konstruktion von Wirklichkeiten ist (vgl. Spieß, Gesine, S. 106), verwende ich gendergerechte Sprache. Ich verzichte auf die traditionelle Form der Bildung eines Plurals durch den generischen Maskulin (z.B. Musiker)

und verwende stattdessen alternative Formen wie „Musiker_innen“ oder „Musikschaffende“ und dergleichen. „Eine geschlechtergerechte Sprache muss beide Geschlechter sichtbar und hörbar machen“ (Spieß, Gesine 2010, S. 105). Aufgrund der Überlegung, dass Sprache Wirklichkeit erzeugt, führe ich beim Zitieren die Vornamen der zitierten Personen in den Klammern an, um so normierenden Annahmen, es handle sich um eine Frau oder um einen Mann, weniger Spielraum zu lassen.

1. Begriffe

1.1. Feministische Ansätze: Gleichheit und Geschlecht

Um zu zeigen, dass sich aus der feministischen Position das Ziel einer gendersensiblen Didaktik ergibt bzw. ergeben kann, soll der Zusammenhang von feministischen Ansätzen und der Idee einer gendersensiblen Einstellung in diesem Kapitel thematisiert werden. Dazu möchte ich einleitend auf die Begriffe „hegemoniale Männlichkeit“ und „patriarchale Dividende“ von Connell eingehen.

Hegemoniale Männlichkeit

Connell spricht von einer hegemonialen Männlichkeit und bezieht sich dabei auf den Begriff der Hegemonie von Gramsci. Wenn in einer Kultur eine Dynamik herrscht, bei der sich bestimmte Gruppen über andere stellen, dann kann von einer Hegemonie gesprochen werden. Jede Handlung, die zur Legitimierung des Patriarchats und der Unterordnung von Frauen beiträgt, kann als Reaktion auf die hegemoniale Männlichkeit gesehen werden. Connell definiert hegemoniale Männlichkeit als genderabhängige Anordnung sozialer Praktiken, durch die die dominante Position der Männer sichergestellt und reproduziert wird (vgl. Connell, Robert 2001, S. 38f.).

Patriarchale Dividende

Weiters spricht Connell von der patriarchalen Dividende. Die patriarchale Dividende setzt sich zusammen aus jenen Vorteilen, die Männer üblicherweise aus der aktuellen Situation einer weitverbreiteten Unterordnung der Frauen schöpfen, ohne dass sie sich für das Fortbestehen der männlichen Hegemonie einsetzen müssen (vgl. Connell, Robert 2001, S. 40). Mit Bourdieu könnte gesagt werden, dass vor allem das kulturelle Kapital weltweit eher den Männern als den Frauen zugänglich ist (vgl. Bourdieu, Pierre 1997, S. 55). Ein weiterer wichtiger Begriff ist die Komplizen- bzw. Komplizinnenschaft. Connell meint dazu, dass nur wenige Männer die hegemoniale Männlichkeit bewusst verkörpern, jedoch viele Anzeichen der hegemonialen Männlichkeit im alltäglichen gesellschaftlichen Zusammenleben zu finden sind, oder sich in der Partnerschaft abzeichnen und nicht als solche erkannt werden (vgl. Connell, Robert 2001, S. 40f.).

Aus dieser Situation heraus gibt es Bestrebungen, die Rolle der Frau in der Gesellschaft aufzuwerten. So formuliert kann dies zur Fehlinterpretation führen, nämlich zu der Annahme, Frauen wollten die männerdominierte Gesellschaft „erobern“ und zu einer frauendominierten Gesellschaft machen, in der Frauen nicht nur gefördert, sondern bevorzugt werden. Ziel ist

aber Chancengleichheit und die Gleichwertigkeit beider Geschlechter, und genau dieses Ziel ist mit den Bestrebungen einer gendersensiblen Didaktik vereinbar.

1.2. Ansätze zur Verwirklichung von Chancengleichheit

Chancengleichheit

Bourdieu spricht von einer vollkommenen Chancengleichheit beim Roulette. Würde in der sozialen Welt eine vollkommene Chancengleichheit existieren, so wäre es eine „Welt ohne Trägheit, ohne Akkumulation und ohne Vererbung von erworbenen Besitztümern und Eigenschaften. (...) und jeder könnte dort unverzüglich jedes Ziel verwirklichen, so daß [sic!] jedermann zu jeder Zeit alles werden könnte.“ (Bourdieu, Pierre 1997, S. 49f.). Die soziale Chancengleichheit unterscheidet sich von der vollkommenen Chancengleichheit beim Roulette. Das, was den Unterschied ausmacht, wird bei Bourdieu als Kapital bezeichnet. „Kapital ist akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form“ (ebd. S. 49). Der Begriff Kapital ist also nicht reduziert auf ökonomisches, materielles Kapital bzw. Geld, sondern meint auch soziales und kulturelles Kapital. Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Zeit, denn die Akkumulation von Kapital braucht Zeit.

„Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Arten und Unterarten von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt, d.h. der Gesamtheit der ihr innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt und über die Erfolgchancen der Praxis entschieden wird“ (ebd. S. 50).

Die Zeit ist verantwortlich für die Akkumulation von Kapital und damit auch für die Ungleichverteilung von Kapital. Deswegen ist es wichtig, das Ziel der Chancengleichheit auch längerfristig zu betrachten, da die Umverteilung der Machtstrukturen hin zu einer Gleichverteilung mit Zeit verbunden ist. Trotzdem muss ich als Pädagogin jetzt sofort handeln und überlegen, was für eine bestimmte Person oder Zielgruppe wichtig ist, damit diese bestimmte Person, ob männlich oder weiblich, gleiche Chancen hat, das gewünschte Instrument zu erlernen und sich die dafür notwendigen Fähigkeiten anzueignen.

Um Chancengleichheit zwischen Personen herzustellen, erfordert dies eine Berücksichtigung der Verteilung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, die eine lang zurückliegende Entwicklung hinter sich hat. Es besteht eine Ungleichverteilung zwischen Personen und Personengruppen – in unserem Fall eine Ungleichverteilung zwischen Burschen und Mädchen, bzw. Männern und Frauen. So beschreibt Bayton, dass Mädchen – im Gegensatz zu Burschen – in jenen Freundschaftskreisen, in denen Rockmusik informell vermittelt wird, selten gern gesehen werden (vgl. Bayton, Mavis 1997, S. 40) und eine Erhebung an der Kunstuniversität Graz aus dem Jahr 2008 ergibt, dass 77% von insgesamt

103 Professor_innen Männer sind (vgl. Carstensen, Doris 2009, S. 43). Kulturelles Kapital, wie beispielsweise der Zugang zu informellen Wissen der Rockmusik, ist bis heute eine männliche Hegemonie. Professor_innen, also jene, die dazu berechtigt sind, anderen Personen bestimmte musikalische Fähigkeiten formal anzuerkennen, sind ebenfalls bis heute meist Männer.

Chancengleichheit, so wie ich den Begriff mit Bourdieu eingeführt habe, meint eine soziale Chancengleichheit, bei der das Kapital eine Rolle spielt. Chancengleichheit bedeutet hier eine Reduzierung bestehender gesellschaftlich erzeugter Hürden, die eine Person benachteiligen oder bevorzugen, wenn diese Benachteiligung oder Bevorzugung aufgrund anderer Faktoren als der, der eigenen Fähigkeiten, geschieht. Solche andere Faktoren sind unter anderem das soziale Geschlecht. Lorber beschreibt in ihrem Artikel zur Konstruktion von Gender, wie Menschen für bestimmte Aufgaben ausgewählt werden.

„One way of choosing people for the different tasks of society is on the basis of their talents, motivations, and competence - their demonstrated achievements. The other way is on the basis of gender, race, ethnicity - ascribed membership in a category of people. (...) Personality characteristics, feelings, motivations, and ambitions flow from these different life experiences so that the members of these different groups [female versus male] become different kinds of people“ (Lorber, Judith 1994, S. 2).

Für die Zuteilung zu bestimmten Aufgaben sind Faktoren wie Talent, die Motivation und die Kompetenz ausschlaggebend, aber gleichzeitig sind soziale Merkmale wie Gender und ethnische Zugehörigkeit relevant. Unterschiedliche Aufgaben sind mit unterschiedlichen Tätigkeiten verbunden. Durch oftmalige Wiederholung – also Reproduktion – kann die unterschiedliche Zuteilung der Aufgaben zu tatsächlichen Unterschieden der Fähigkeiten der Betroffenen führen, sodass schließlich Frauen und Männer zu „different kinds of people“ werden (vgl. Lorber, Judith 1994, S. 2).

Drei Denkrichtungen zur Verwirklichung von Chancengleichheit werden nun übersichtsartig skizziert:

Universalistischer Ansatz

Der universalistische Ansatz betont die Gleichheit zwischen den Geschlechtern. Jeder Mensch hat ein Recht auf gleiche Chancen. Hier wird angenommen, dass keine Unterschiede zwischen den tatsächlichen Fähigkeiten von Männern und Frauen bestehen (vgl. Spieß, Gesine 2010, S. 97). Wenn der Fall eintritt, dass bei Frauen und Männern nicht die gleichen Fähigkeiten entwickelt werden, müssen soziale und gesellschaftliche Bedingungen nach Gründen durchsucht werden. Durch die Annahme, dass Männer und Frauen sich in ihren tatsächlichen Fähigkeiten nicht unterscheiden, würde sich die Notwendigkeit einer gendersensiblen Didaktik nicht ergeben, denn in diesem Verständnis wäre das Ideal, alle gleich zu behandeln, damit sich keine Unterschiede herausbilden können.

Differenzialistischer Ansatz

Vertreter_innen des differenzialistischen Ansatzes hingegen gehen davon aus, dass sich menschliche Fähigkeiten je nach Geschlecht unterscheiden. Hier gibt es eine weitere Spaltung zwischen den Konzepten, die von geschlechtsspezifischen Dispositionen ausgehen, geschlechtsspezifische Ungleichheiten also als natürlich gegeben annehmen, und anderen Konzepten, die die Ungleichheiten allein auf die unterschiedliche Sozialisierung von weiblichen und männlichen Personen zurückführen (vgl. Spieß, Gesine 2010., S. 98). Hier wird ebenfalls auf die rechtliche Perspektive eingegangen: „Jedes Geschlecht soll sich selbst autonom und mit gleichem Recht definieren.“ (ebd., S. 132). Ziel ist allerdings nicht, eine menschliche Norm zu konstruieren, die auf Männliches und Weibliches gleichermaßen eingeht, sondern jedes Geschlecht soll in seiner spezifischen Erscheinung – autonom - auf unterschiedlichen Wegen zu seinem Recht kommen (vgl. ebd.). Dieser Ansatz ist für gendersensible Didaktik m.E. sehr geeignet, so kann sich jede/r überlegen, wo Mädchen und Frauen bzw. Buben und Männer aufgrund ihrer spezifischen Sozialisation in ihrer musikalischen Entfaltung im Nachteil sind, und somit speziell in diesen Bereichen unterstützt werden könnten. Ein wichtiger Vorteil gegenüber dem universalistischen Ansatz ist, dass sich hier die Möglichkeit ergibt, dass das akkumulierte Kapital bei Bourdieu bzw. die patriarchale Dividende bei Connell berücksichtigt werden.

Durch „Gender Mainstreaming“ wird dies bereits auf vielen Ebenen praktiziert. Der Begriff „Gender Mainstreaming“ wurde in der Frauenförderungs- und Chancengleichheitspolitik entwickelt und lehnt sich ebenfalls an den differentialistischen Ansatz. Beim Gender Mainstreaming wird das soziale Geschlecht als Analysekategorie gesellschaftlicher Strukturen verwendet. Aus den Ergebnissen werden systematische Berücksichtigungen zur Herstellung eines Gleichgewichts und Gleichwertigkeit zwischen den Geschlechtern abgeleitet (vgl. Carstensen, Doris 2009, S. 37).

Dekonstruktivistischer Ansatz

Hier wird „Geschlecht“ als ein sprachliches Konstrukt verstanden (sowohl das soziale, als auch das biologische Geschlecht) und davon ausgegangen, dass durch Auflösung dieses Konstrukts auch die einhergehenden Probleme der Diskriminierung verschwinden. Es gibt keine Benachteiligung von Frauen und auch keine Ausgrenzung von Schwulen, Lesben oder Transgender mehr, wenn alle Menschen als Wesen ohne Geschlecht betrachtet werden (vgl. Spieß, Gesine 2010, S. 99).

Die in den 80er und 90er Jahren entstandenen Frauenbands, die sich als „Riot Grrrls“ bezeichneten, versuchten durch ihre musikalischen Performances, durch ihre Musik und durch Texte, die gängigen Rollenaufteilungen zu dekonstruieren (vgl. Haring, Solveig 1997, S. 88; Leonard, Marion 1997, S. 247). „(...) riot grrrl has focused its activities, targeting the

perceived sexism of the independent music scene and working toward specific goals. Riot grrrl music performances, for example, aimed to convey certain feminist messages within a gig environment to a particular music audience“ (Leonard, Marion 1997, S. 247).

Damit es zur Chancengleichheit kommen kann, müssen bestimmte benachteiligte Gruppen gefördert werden. Verbunden mit den statistischen Daten der KUG sind im Bereich Jazz und Elektrotechnik-Toningenieur als benachteiligte Gruppe die Frauen (Frauenanteil unter 20%) anzunehmen, im Bereich Bühnengestaltung, Kirchenmusik, Gesang und Lehramt sind es die Männer mit einem Männeranteil unter 40% (vgl. Carstensen, Doris 2009, S. 31). Hier ist es m.E. notwendig, die Verantwortung nicht an die Gesellschaft abzugeben, sondern sich als Einzelperson die Frage zu stellen, was im Musikunterricht in Hinblick auf die Förderung der benachteiligten Gruppen möglich ist.

1.3. Gendersensible Didaktik

Gendersensibel

Der Begriff „gendersensibel“ ist eng mit der Unterscheidung der Begriffe „Sex“ und „Gender“ verwoben. Der Begriff „Sex“ bezieht sich auf das biologische Geschlecht, wie zum Beispiel „der jeweils spezifische Körperbau und entsprechende Entwicklungsprozesse sowie die charakteristischen Ausprägungen des weiblichen und männlichen Hormonsystems“ (Forster, Johanna 2007, S. 197). Der Begriff „Gender“ spricht jene Unterschiede an, die durch soziale Mechanismen erzeugt werden. Bei Forster umfasst Gender „alle Phänomene des kulturell konstruierten Geschlechts, also geschlechtstypische Verhaltensweisen, Denkfiguren und Handeln sowie die Prozesse der Identitätsbildung und des Selbstverständnisses“ (ebd., S. 198). Um gendersensibel an eine Thematik heranzugehen, geht es um einen verantwortungsvollen Umgang mit den Konsequenzen, die eine unreflektierte Reproduktion von Geschlechterstereotypen durch das eigene Handeln mit sich ziehen. Die Unterscheidung zwischen „Sex“ und „Gender“ ist bei genauerer Betrachtung nicht einfach. Lorber meint:

„Talking about gender for most people is the equivalent of fish talking about water. Gender is so much the routine ground of everyday activities that questioning its taken-for-granted assumptions and presuppositions is like wondering about whether the sun will come up“ (Lorber, Judith 1994, S. 1).

Dadurch, dass genderspezifische Handlungen so alltäglich und selbstverständlich sind, wird es zur Herausforderung, Gender reflektiert wahrzunehmen.

Didaktik

Nachdem deutlicher ist, worauf der Begriff „gendersensibel“ hinaus will, geht es darum, zu klären, was mit dem Begriff „Didaktik“ gemeint ist. Heursen definiert Didaktik als die „Wissenschaft vom planvollen, institutionalisierten Lehren und Lernen“ (Heursen, Gerd 2001, S. 588). Didaktik kommt aus dem Griechischen, das griechische Wort „didáskein“ kann „sowohl aktiv (als: lehren, unterrichten) wie passiv (als: lernen, belehrt werden, unterrichtet werden) sowie als Medium (im Sinne von: aus sich selbst lernen, ersinnen, sich aneignen) verwendet werden“ (ebd. S. 307). Diese Definition differenziert zwischen Lehren als aktiv und Lernen als passiv und schließt an eine lange Tradition an, in der die Schüler_innen als Objekte gesehen werden, die belehrt werden, während die Erziehenden die Subjekte sind, die aktiv lehren und unterrichten. Sünkel bricht mit dieser Tradition, indem er sagt, es gibt zwei Subjekte. Statt der traditionellen Subjekt-Objekt Vorstellung zu folgen, sieht er ein Subjekt der Aneignung und ein Subjekt der Vermittlung. Die zwei Subjekte unterscheiden sich zwar in ihrer Tätigkeit, sind aber gleichberechtigt. Beide Teiltätigkeiten, also Vermittlung als auch Aneignung, sind für eine erfolgreiche Weitergabe von Wissen und Fähigkeiten notwendig (vgl. Sünkel, Wolfgang 2005, S. 5f.).

Allgemeine Didaktik

Heursen nimmt eine Unterscheidung zwischen *allgemeiner Didaktik* und *Fachdidaktik* vor. Die *allgemeine Didaktik* fragt nach „Strukturmomenten und der Institutionalierungsproblematik organisierten Lehrens und Lernens; sie ist mithin eingeschränkt auf die gesellschaftlich aufgeworfenen, entfalteten und aufrechterhaltenen Normen, Regeln und Formen des Lehrens und (...) Lernens“ (Heursen, Gerd 2001, S. 307). Genau hier setzt die „gendersensible Didaktik“ an und fordert eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Normen, die durch Didaktik aufrechterhalten werden.

Fachdidaktik

Im Gegensatz zur allgemeinen Didaktik befasst sich die *Fachdidaktik* damit, welche Inhalte aus einem Fachbereich ausgewählt werden. Dazu gehört beispielsweise die Frage, welche Inhalte schüler_innengerecht seien und welche nicht, oder wie fachspezifische Inhalte aufbereitet und vermittelt werden können (vgl. Heursen, Gerd 2001, S. 596).

Musikdidaktik

So gesehen ist Musikdidaktik ein Teilbereich der Fachdidaktik, in dem es darum geht, sich zu überlegen, wie Musik vermittelt wird und was die Schüler_innen lernen sollen. Ein weiterer Teilbereich der Fachdidaktik ist die Umsetzung von Chancengleichheit oder die Frage, „wie ein Unterricht aussehen müsse, der jedem einzelnen Schüler (Anm.d.Verf.: und jeder einzelnen Schülerin) die ihm [sic!] angemessene Förderung zuteil werden lasse“ (ebd. S.

595). Die Umsetzung von Chancengleichheit stößt jedoch auf Probleme. So beschreibt Heursen eine Strategie zur Verwirklichung von Chancengleichheit, die es als wichtig ansieht, jene Situationen, die im Leben der Schüler_innen relevant und typisch seien, ausfindig zu machen, wo es dann Aufgabe der Schule sei, die erforderlichen Qualifikationen zur angemessenen Bewältigung dieser Situationen zu vermitteln (vgl. Heursen, Gerd 2001, S. 595). Die tatsächliche Umsetzung hängt nun aber davon ab, was als relevant und typisch definiert wird, und in weiterer Folge sollte gefragt werden, wer dazu berechtigt ist, dies zu definieren bzw. ob überhaupt jemand berechtigt ist, solche Wertungen für alle Schüler_innen zu treffen.

Gendersensible Musikdidaktik kann nun sowohl zur allgemeinen Didaktik gezählt werden, indem danach gefragt wird, wie gesellschaftliche Strukturen genderspezifisches Musikhören beeinflussen, aber sie gehört gleichzeitig auch zur Fachdidaktik, in der als Teilbereich die Verwirklichung von Chancengleichheit definiert wird.

1.4. Green: *The Meaning Of Music*

Green unterscheidet zwischen zwei Ebenen von Bedeutungen, die durch Musik transportiert werden. „Inherent Meaning“ ist die Bedeutung, die durch die physikalischen Elemente eines Musikstücks entsteht. Dazu gehören Faktoren wie der Kontrast von schnellen und langsamen Elementen, Wiederholungen und Variationen, Elemente, die sich aufeinander beziehen, Elemente, die bestimmten Musikstilen zuzuordnen sind und Elemente, die dies nicht tun und daher als „neu“ erfahren werden. Gleichzeitig ergibt sich „Inherent Meaning“ auch aus der Hörerfahrung des Hörers oder der Hörerin. Green schreibt „Inherent Meaning“ ist künstlich, historisch und gelernt (vgl. Green, Lucy 1997, S. 6). „Inherent meanings are neither natural nor essential nor ahistorical: on the contrary, they are artificial, historical and learnt. (...) There are thus multiple possible inherent meanings arising from any one piece of music“ (ebd.).

Diese Bedeutung ist untrennbar mit einer zweiten Bedeutung verbunden und beide stehen in ständiger Wechselwirkung zueinander. Diese zweite Bedeutung setzt sich aus bestimmten Vorstellungen zusammen, wie Musiker_innen im Rock, in der Oper, im Pop, im Jazz etc. aussehen, welche Lebenseinstellungen damit verbunden sind, welche kulturellen Hintergründe zu einem Musikstil zuzuordnen sind, zu welchen Sub-Kulturen wir das Publikum einer bestimmten Musikrichtung zählen würden und dergleichen mehr. Wenn wir Musik hören, können wir nie alleine das, was Green als „Inherent Meaning“ bezeichnet, erfassen. Denn diese Bedeutung ist gefärbt durch außermusikalische Assoziationen, die beim Hören einer bestimmten Musik zustande kommen (vgl. Green, Lucy 1997, S. 6). „We have become accustomed to the idea that the social or cultural images of performers make

an important contribution to their commercial survival" (ebd.). Green bezeichnet diese zweite außermusikalische Bedeutung als „Delineated Meaning“ (vgl. ebd.).

Nun ist uns meist nicht bewusst, wie diese Bedeutungen zustande kommen. In der Klassik herrscht oft die Meinung, es ginge nur um „Inherent Meaning“ oder mit Greens Worten „that it is universal and autonomous in its expression of some ahistorical or essential human condition which mysteriously resides in its formal structures alone“ (Green, Lucy 1994, S. 8). Trotzdem wird klassische Musik, die von einer Person im Anzug oder Abendkleid aufgeführt wird, anders wahrgenommen, als wenn diese Person nackt auf der Bühne erscheinen würde (vgl. Green, Lucy 1994, S. 8).

Bei bestimmten Stilrichtungen, wie beispielsweise im Pop, kann „Inherent Meaning“ in den Hintergrund rücken. Aussehen, Alter und Lebensstil der Popstars sind ein wichtiges Kriterium dafür, ob sich die Fans mit der Musik identifizieren oder nicht. Oft sind wir uns nicht bewusst, wie unser Musikgeschmack zustande kommt und in welchem Ausmaß „Inherent Meaning“ und „Delineated Meaning“ daran beteiligt sind (vgl. ebd.): „This is not to imply that both types of meaning always co-exist to the same degree, or that we are always *conscious* of both, or even either, of them. On the contrary, it is the very ability of each kind of meaning to become obscured that has caused a great deal of discussion and disagreement about music“ (ebd. S. 7). So auch in der Diskussion über Geschlechterasymmetrien in der Musik, in der Diskussion darüber, wo diese eine Rolle spielen und wo nicht.

1.5. Zusammenfassung:

In diesem Kapitel habe ich viele Begriffe eingeführt, die alle eine Rolle für gendersensible Didaktik spielen. Vor allem die Unterscheidung von Green zwischen „Inherent Meaning“ und „Delineated Meaning“ ist m.E. für die Reflexion genderspezifischen Musiklernens sehr wichtig. Kinder entscheiden sich für ein Instrument, weil es ihnen gefällt. Dass sie sich damit gleichzeitig auf ein kulturelles System einlassen, ist ihnen weniger bewusst. Musikvermittlung ist nicht nur Vermittlung von „Inherent Meaning“, also der Fähigkeit, ein Instrument zu spielen, sondern auch Vermittlung von „Delineated Meaning“, also kulturellen Werten, die von dem/der Lehrer_in vermittelt werden. Kulturelle Werte wie: „Was ist gute Musik“ oder „Wie verhalte ich mich als Musiker_in“.

2. Gender, Kapital und Geschlechterasymmetrien

2.1. Bourdieu: Der Kapitalbegriff

Bourdieu's Kapitalbegriff eignet sich nun sehr gut, um gesellschaftlich gewachsene Ungleichheiten zu analysieren. Dies stellt eine wesentliche Basis für gendersensible Didaktik dar. Bourdieu unterscheidet zwischen drei verschiedenen Kapitalformen, dies sind das ökonomische Kapital, das kulturelle Kapital und das soziale Kapital.

Ökonomisches Kapital

Ökonomisches Kapital ist alles, was ohne Schwierigkeit in einen Geldwert umgerechnet werden kann (vgl. Bourdieu, Pierre 1997, S. 52).

Kulturelles Kapital

Kulturelles Kapital gliedert sich wiederum in drei Formen:

a) Inkorporiertes Kulturkapital

Hierbei handelt es sich um Verinnerlichung von Lerninhalten wie beispielsweise der Unterrichtsstoff in der Schule. Diese Verinnerlichung braucht Zeit, die von der Person selber investiert werden muss. Die Aneignung von Bildung kann nicht durch eine fremde Person geschehen (vgl. Bourdieu, Pierre 1997, S. 55). Die Verinnerlichung von kulturellem Kapital kann auch unbewusst geschehen. Als Beispiel dafür führt Bourdieu die unterschiedliche Sprechweise von verschiedenen sozialen Schichten an (vgl. ebd., S. 57). Soziales Verhalten wird ebenfalls bewusst und unbewusst angeeignet: Wie verhalte ich mich als Mädchen oder Bub? Und wie verhalte ich mich als Frau oder Mann? Kulturelles Kapital „ist auf vielfältige Weise mit der Person in ihrer biologischen Einzigartigkeit verbunden und wird auf dem Wege der sozialen Vererbung weitergegeben, was freilich immer im Verborgenen geschieht und häufig ganz unsichtbar bleibt“ (ebd., S. 57). Das bedeutet für das Thema dieser Arbeit, dass der/die Pädagog_in eine sehr genaue und kritische Beobachtungsarbeit leisten muss, um gendersensibel vorgehen zu können, da viele soziale Mechanismen verdeckt sind. Um diese verdeckten Ungleichheiten zu erkennen, schlägt Mörth vor, im Unterricht auf vom Mainstream abweichende Identitäten und Lebensweisen hinzuweisen (vgl. Mörth, Anita 2010, S. 64). Es geht um die Sensibilisierung gegenüber asymmetrischer Rollenverteilung und um einen reflektierten Umgang mit Stereotypen. Mörth empfiehlt, Fragen und Irritationsmomente zu nutzen, „um Diskriminierungen und Stereotype aufzudecken“ (ebd. S. 65). Wie viele Personen bedenken, dass Mädchen in einer Umgebung, in der die geschlechterstereotype Tendenz dahin geht, eher Klavier oder Blockflöte zu lernen, deshalb auch eher diese Instrumente lernen – warum nicht Schlagzeug oder Trompete? Solange

keine weiblichen Vorbilder im sozialen Umfeld sind, muss sich ein Mädchen, das Schlagzeug lernt, die Rolle einer weiblichen Schlagzeugin für sich selbst „sozial erfinden“. Die Beziehung von Kindern zu gleichgeschlechtlich und andersgeschlechtlichen Bezugspersonen bietet Orientierungshilfe, um die eigene Persönlichkeit und Identität auszubilden. Im Zuge der Auseinandersetzung mit den gelebten Geschlechterrollen in ihrer Umgebung, versuchen Kinder, ihr Verhalten an die gleichgeschlechtlichen Vorbilder anzupassen. Dieser Prozess der Anpassung lässt Platz für eine Verschiebung der Rollenverteilung, da die Nachahmung nicht eins zu eins funktionieren kann. Trotzdem gilt in der Regel, dass sich Individuen an eine beschränkte Nummer von genderinternen akzeptierter Geschlechterrollen („gender statuses“) anpassen, um in der Gesellschaft auf Anerkennung zu stoßen (vgl. Lorber, Judith 1994, S. 5). So wird in unserer Gesellschaft die Regel „Burschen tragen keine Kleider“ sehr konsequent eingehalten, und jeder, der gegen die Regel verstößt, muss mit gesellschaftlichem Ausschluss rechnen. Dieser Verhaltenskodex ist tief in unser Bewusstsein eingepägt. Daher kommen Burschen selten auf die Idee, dass sie gerne ein Kleid anziehen würden. Ähnlich, aber gleichzeitig viel verdeckter, ist es in der Musik.

Bourdieu schreibt über die Wirkung, die die ungleiche Verteilung von Kapital in der Gesellschaft erzeugt. Diejenigen, die das kulturelle Kapital besitzen, können allmählich auch „Spielregeln“ einführen, die für sie selber möglichst günstig sind (vgl. Bourdieu, Pierre 1997, S. 58). Da das kulturelle Wissen des Schlagzeugspielens aus der Genderperspektive ungleich auf mehr Männer verteilt ist, haben sich in diesem Bereich womöglich vor allem „männliche Spielregeln“ durchgesetzt.

b) Objektiviertes Kulturkapital

Kulturelle Güter können materiell angeeignet werden, beispielsweise durch den Kauf einer Maschine. Kulturelles Kapital entsteht aber nur dann, wenn der/die Eigentümer_in auch weiß, wie die Maschine bedient wird, bzw. wenn er/sie andere Personen bezahlen kann, die dieses Wissen bereits verinnerlicht haben und somit inkorporiertes kulturelles Kapital einsetzen, um Produkte zu erzeugen (vgl. Bourdieu, Pierre 1997, 59f.).

c) Institutionalisiertes Kulturkapital

Um einen weiteren Sonderfall des Kulturkapitals mitdenken zu können, führt Bourdieu den Begriff des institutionalisierten Kulturkapitals ein. Hier handelt es sich um formale Bildungsabschlüsse, also um Titel. Hat eine Person einen Titel in einer Institution erlangt, so ist dies ein gesellschaftlich anerkannter Beweis für ein bestimmtes Wissen und Fähigkeiten und kann auch nicht mehr rückgängig gemacht werden. Obwohl ein Titel nichts über den tatsächlichen Wissensstand einer Person aussagt – möglicherweise hat die Person nach einigen Jahren den Großteil des erworbenen Wissens verlernt oder vergessen – sind Titel in unserer Gesellschaft ein wichtiges Indiz für die Fähigkeiten einer Person (vgl. Bourdieu,

Pierre 1997, S. 61f.). „Durch den schulischen oder akademischen Titel wird dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen. Damit wird es u.a. möglich, die Besitzer[_innen] derartiger Titel zu vergleichen und sogar auszutauschen, indem sie füreinander die Nachfolge antreten“ (Bourdieu, Pierre 1997, S. 62).

Soziales Kapital

Unter sozialem Kapital versteht Bourdieu aktuelle und potentielle Ressourcen, die einer Person durch seine Gruppenzugehörigkeit zugänglich werden (vgl. Bourdieu, Pierre 1997, S. 63). Ein Mädchen, das sich in seiner Freizeit mit anderen Mädchen trifft, kommt so zu Ressourcen – also beispielsweise die Freundin hat ein Skateboard und das Mädchen darf mit diesem Skateboard fahren. Möglicherweise kann die Freundin sogar Tipps geben, welche Fußstellung beim Antauchen besser funktioniert, das wäre dann Kulturkapital, zu dem das Mädchen durch diesen sozialen Kontakt Zugang hat. Soziales Kapital kann auch institutionalisiert werden, zum Beispiel im Falle einer Heirat oder Adoption, auch durch Zugehörigkeit zu einer Schule oder einer Partei (vgl. Bourdieu, Pierre 1997, S. 63f.). Wichtig beim sozialen Kapital ist, dass soziale Kontakte nur dann „in Gang gebracht und aufrechterhalten werden, wenn diese Verknüpfung erkennbar bleibt. (...) Der Umfang des Sozialkapitals, das der [oder die] einzelne besitzt, hängt demnach sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er [oder sie] tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er [oder sie] in Beziehung steht“ (ebd., S. 64).

2.2. Lorber: *The Social Construction Of Gender*

Bourdieu schafft es mit seiner Differenzierung des Kapitalbegriffs aufzuzeigen, wie Ressourcen, Bildung, sozialer Status und Institutionen zusammenspielen. Lorber richtet den Blick auf eine Gesellschaft, in der die Zuschreibung von bestimmten Aufgaben als „männlich“ oder „weiblich“ unterschiedliche Wertungen vornimmt (vgl. Lorber, Judith 1994, S. 6).

Lorber stellt fest, dass es einen Unterschied macht, ob ein Mann oder eine Frau eine bestimmte Tätigkeit ausübt. Die Identität, die Persönlichkeit, die Interessen, unsere sexuelle Ausrichtung, unsere Talente..., all das bestimmt mit, wie sich Individuen körperlich und sozial als Menschen wahrnehmen. Zusätzlich wird die Wahrnehmung durch die Zuschreibung „männlich“ oder „weiblich“ bestimmt, wobei in der westlichen Kultur nur genau diese zwei Möglichkeiten anerkannt werden. Männer und Frauen werden unterschiedlich wahrgenommen, selbst wenn sie die gleichen Tätigkeiten verrichten (vgl. Lorber, Judith 1994, S. 6).

Lorber versucht aufzuzeigen, was passiert, wenn die Arbeitsaufteilung nach Geschlecht sich aufzulösen beginnt. Sie beschreibt, wie von denen, die von der Norm abweichen, eingefordert wird, sich (zum Beispiel in ihrem Auftreten) klar von den anderen zu unterscheiden. Als Beispiel führt Lorber die Frauen in den U.S. Marine Corps an:

„Women recruits in the U.S. Marine Corps are required to wear makeup - at a minimum, lipstick and eye shadow - and they have to take classes in makeup, hair care, poise, and etiquette. This feminization is part of a deliberate policy of making them clearly distinguishable from men Marines. Christine Williams quotes a twenty-five-year-old woman drill instructor as saying, 'A lot of the recruits who come here don't wear makeup; they're tomboyish or athletic. A lot of them have the preconceived idea that going into the military means they can still be a tomboy. They don't realize that you are a Woman Marine'" (Lorber, Judith 1994, S. 6).

Die Frauen in den U.S. Marine Corps werden nicht als zu den männlichen Soldaten zugehörig betrachtet, sondern bilden als Soldatinnen eine Ausnahmeerscheinung, für die eigene Regeln gelten (vgl. ebd.).

Lorber definiert Gender als soziale Institution, welche eine Richtlinie bildet, durch die soziales Zusammenleben strukturiert wird. Diese Richtlinie ist verschiebbar, da Gender als soziale Institution als Prozess zu sehen ist. Durch Zuerkennung von Rechten und Aufgaben hat Gender wesentlichen Einfluss auf den sozialen Status, der einer bestimmten Person in der Gesellschaft zugesprochenen wird (vgl. ebd. S.6).

„As part of a stratification system that ranks these statuses unequally, gender is a major building block in the social structures built on these unequal statuses. (...) Gendered norms and expectations are enforced through informal sanctions of gender-inappropriate behavior by peers and by formal punishment or threat of punishment by those in authority should behavior deviate too far from socially imposed standards for women and men." (ebd. S. 6).

Diejenigen, die den gängigen Vorstellungen, wie sich eine Frau oder ein Mann verhalten solle, nicht entsprechen, werden von bestimmten sozialen Kreisen abgelehnt und ausgegrenzt, wie beispielsweise ein Junge, der ein Kleid anziehen will. In manchen Fällen werden sie rechtlich in ihrer Handlungsfreiheit eingeschränkt (vgl. ebd. S. 6).

Gender als soziale Institution funktioniert als Unterscheidung. Zusätzlich nimmt Gender in der Praxis eine Wertung vorweg, und zwar stellt sie meist Männer über Frauen. Dasselbe gilt auch für die Unterscheidung von Weißen und Nicht-Weißen Personen oder von Mittelschicht und Unterschicht. Die Unterscheidung bleibt nicht Unterscheidung, sondern wird zu einem Wertesystem. Dieses bleibt aber verdeckt, so werden die dominanten Kategorien in ihrer dominanten Position als selbstverständlich wahrgenommen. Konzertbesucher_innen sind weniger überrascht, wenn sie ein Big Band Konzert hören, bei dem die Musizierenden mehrheitlich Männer sind. Würde die Big Band vor allem aus Frauen bestehen, würde dies vom Publikums bewusst wahrgenommen und vermutlich auch zur Sprache kommen: „Aha,

da spielen ja total viel Frauen mit“. Findet das Publikum die Norm vor, kommt dies seltener zur Diskussion (vgl. Lorber, Judith 1994, S. 7).

„The dominant categories are the hegemonic ideals, taken so for granted as the way things should be that white is not ordinarily thought of as a race, middle class as a class, or men as a gender. The characteristics of these categories define the Other as that which lacks the valuable qualities the dominants exhibit“ (ebd.).

Egal ob die Unterscheidungskategorie nun Gender, Religion, Herkunft oder Klasse ist, wenn gleichzeitig auch eine Wertung damit vorgenommen wird, ergeben sich daraus Vorteile für jene Personen, die zu der höher bewerteten Gruppe gehören. Solche Vorteile sind zum Beispiel ein besserer Zugang zu Ressourcen und Machtpositionen (vgl. Lorber, Judith 1994, S. 7).

2.3. Bayton: Women and the electric guitar

„In order to work as a jazz musician, a man's occupation, Billy Tipton, a woman, lived most of her life as a man. She died recently at seventy-four, leaving a wife and three adopted sons for whom she was husband and father, and musicians with whom she had played and traveled, for whom she was „one of the boys““ (Lorber, Judith 1994, S. 3).

Billy Tipton spielte Klavier und Saxophon und trat als Mann auf, auch wenn ihr biologisches Geschlecht das einer Frau war. Möglicherweise machte sie die Erfahrung, dass ihr als Jazzmusiker andere Optionen zur Verfügung standen, als wenn sie Jazzmusikerin war.

Bayton befasst sich damit, ob es einen Unterschied macht, als Frau oder als Mann Rockmusiker_in zu sein. Sie versucht in ihrem Artikel „Women and the electric guitar“ Gründe zu finden, warum hauptsächlich Männer E-Gitarre spielen. Nach ihren Schätzungen sind in Oxfords heimischen Bands nur zwei bis vier Prozent der Instrumentalist_innen weiblich. Sie untersuchte Magazine von 1988, 1992 und 1996 zum Thema Gitarre und Rockmusik und stellt fest, dass Frauen, wenn überhaupt, als Groupies oder als negative bzw. fragliche Beispiele mit E-Gitarre abgebildet wurden (vgl. Bayton, Mavis 1997, S. 38).

Neben dem weitverbreiteten Bild, E-Gitarre verkörpere Männlichkeit, und dem Trend, Burschen eher auf eine Rolle als Held und Mädchen eher auf eine Rolle als Fan vorzubereiten, sieht Bayton eine weitere Schwierigkeit für jene Mädchen, die E-Gitarre lernen wollen. Mädchen haben einen erschwerten Zugang zu den notwendigen materiellen Ressourcen und zum informellen Wissen (vgl. ebd., S. 40).

„If, against the odds, the desire to play electric guitar persists, a girl has to contend with another major obstacle: boys. Unlike classical guitar, there are few formal settings in which to learn to play rock. Thus the informal friendship groups within which rock music-making occurs are of crucial importance as learning environments. However, teenage women are not often welcomed in male music-making cliques and thus do not generally get the insider information and tips which are routinely traded within them. Male musicians tend to be possessive about such technical information“ (Bayton, Mavis 1997, S. 40).

Bayton befasst sich mit elementaren Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Mädchen und Frauen als E-Gitarristinnen. Die Gründe, warum E-Gitarristinnen eine Ausnahme bilden, sind erstaunlich ähnlich den Gründen bei Lorber, warum Frauen in ihrer Karriere bis zu einem bestimmten Punkt kommen, aber dann nicht mehr weiter. Lorber nennt als Barrieren vor allem die mangelnde Unterstützung derjenigen, die das informelle Wissen haben, zweitens einen erschwerten Zugang zu Ressourcen und drittens die Infragestellung der Fähigkeit und Vertrauenswürdigkeit einer Frau in einem männerdominierten Bereich (vgl. Lorber, Judith 1999, S. 319ff.). Bayton spricht von dem Problem, dass für jene Mädchen, die E-Gitarre lernen (wollen), der Zugang zu informellem Wissen und zu den Ressourcen zu einem großen Teil versperrt bleibt. Ein großes Problem ist auch die Skepsis und mangelnde Anerkennung, mit denen Frauen an der E-Gitarre begegnet wird. „But the most general problem is simply not being taken seriously“ (Bayton, Mavis 1997, S. 47). Männer werden ernst genommen, Frauen müssen vorher beweisen, dass sie es verdienen, als E-Gitarristinnen ernst genommen zu werden. So kann es vorkommen, dass eine E-Gitarristin im Instrumentenhandel Equipment kaufen will, der Verkäufer aber mit ihrer Begleitung, einem Mann, kommuniziert, obwohl der Mann gar kein E-Gitarrist ist (vgl. Bayton, Mavis 1997, S. 42). Hier bestätigt sich Lorbers These, dass Gender als soziale Institution funktioniert und nicht nur Unterscheidungen trifft („Das ist ein Mann, das ist eine Frau“), sondern zusätzlich eine Wertung vorweg nimmt („Das ist ein Mann, deshalb nehme ich ihn ernst. Das ist eine Frau, die nehme ich nicht ernst.“) (vgl. Lorber, Judith 1994, S. 7). Auch berichten die von Bayton interviewten Musikerinnen von sexistischen Vorurteilen und sexueller Belästigung als etwas, mit dem E-Gitaristinnen in der Musikszene immer wieder konfrontiert werden (vgl. Bayton, Mavis 1997, S. 47).

Bayton geht davon aus, dass die den E-Gitarristen zugesprochene Männlichkeit durch den Ausschluss von weiblichen E-Gitarristinnen sicher gestellt wird und geht sogar soweit, dass sie sagt: „I think that if it were traditional for girls to play electric guitar, then boys would avoid it just as much as they currently avoid embroidery [i.e.: Stickerei]“ (ebd., S. 41).

Ein interessanter Gedanke, den Bayton hier einbringt - wenn auch sehr radikal. Umgekehrt könnte gefragt werden, ob mehr Burschen sticken würden, wenn es mehr männliche Vorbilder in diesem Bereich gäbe. Bayton geht davon aus, dass die Männlichkeit nur dadurch konstruiert werden kann, indem die Frauen aus bestimmten Bereichen ausgeschlossen werden. Sie denkt in einem binären System. Sie denkt, entweder männlich oder weiblich - und nicht beides zugleich, oder keines von beiden. Bayton ist eindeutig zu den Differentialist_innen zu zählen. Im nächsten Kapitel werde ich versuchen, das Thema, das Bayton anspricht, aus der Position einer Dekonstruktivistin zu betrachten.

2.4. Mörth: Nicht-binärer Umgang mit Geschlecht

Mörth stellt die Frage, wie

„Geschlecht thematisiert werden kann, ohne es in seiner binären Strukturiertheit fortzuschreiben, d.h., ohne die bestehenden Geschlechter~~un~~verhältnisse zu stabilisieren, und weiters, wie alternative Identitäts- und Gesellschaftsentwürfe, die diesen normierenden Zwängen nicht (mehr) unterliegen, sichtbar gemacht und somit neue Handlungsspielräume eröffnet werden können“ (Mörth, Anita 2010, S. 61).

Mörth beschreibt zwei Strategien, die zur Selbsterhaltung gesellschaftlicher Systeme beitragen. Da ist zum Einen die „Erfindung des ‚Anderen‘“. Wenn das Spielen auf einer E-Gitarre für bestimmte Personen ein Symbol für Männlichkeit ist, dann gibt es zu diesem gesellschaftlichen System auch das „Andere“ – also alle, die E-Gitarre spielen und nicht Männlichkeit verkörpern bzw. keine Männer sind. Die Gitarristin Angie Lynch beschreibt ihre Erfahrungen mit dem Publikum und meint, die übliche Reaktion des Publikums wäre, dass die Leute so tun, als hätten sie gerade einen Fisch auf einem Fahrrad gesehen, wenn sie merken, dass sie wirklich gut Gitarre spielte (vgl. Stelzer, Mane 2010). „The skills involved in playing the instrument are perceived as ‚male‘ skills, inappropriate for women. A woman playing a rock instrument is breaking the gender code“ (Bayton, Mavis 1997, S. 43). Im extremen Fall wird das „Andere“ nicht nur als abnormal, sondern als abartig bezeichnet - wie bei dem Zitat von Thomas D. von der Band „Die fantastischen Vier“.

„Frauen in der Musik sind selten ernst zu nehmen. Sie haben entweder keine Band oder keine echten Aussagen und können deswegen höchstens als die Sängerin von etwas von Nutzen sein. Madonna, Alanis Morissette etc. sind entweder amerikanische Ausnahmen oder Lesben. Der Ur-Grund des Musizierens besteht schliesslich [sic!] darin, Frauen zu erobern“ (Thomas D. von den Fantastischen Vier zitiert in Zahnd, Susanne 2005, S. 16f.).

Thomas D. meint, Frauen an Instrumenten seien nicht ernst zu nehmen - sie könnten keine gute Musik machen, weil sie keine Männer sind. Frauen als das „Andere“ legitimieren in diesem Fall seine Weltansicht, dass jemand – um ein Instrument gut zu spielen – ein Mann sein muss. Als zweite Strategie zur Selbsterhaltung gesellschaftlicher Systeme führt Mörth die „Unsichtbarmachung des Anderen“ an. So ist in den Zeitungsartikeln der Gitarrenmagazine, die Bayton analysiert hat, kaum ein Bericht über E-Gitarristinnen zu finden, auch wenn es sie gibt. Dies vermittelt ein Bild, als würden nur Männer E-Gitarre spielen, was aber nicht der Fall ist (vgl. Mörth, Anita 2010, S. 62f.).

Das „Andere“ hat – zusätzlich zu seiner Funktion zur Legitimierung des Normalen und der Tendenz, dass es unsichtbar gemacht wird - ein wichtiges Potential in sich. Es geht um das Potential, Handlungsspielräume zu erweitern. Mörth bezieht sich auf die Queer Theory von Hartmann, die die Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit aufzulockern versucht. „Identitäten werden hier nicht als fixe Größe, sondern als fluid, als etwas ständig

Veränderliches verstanden“ (Mörth, Anita 2010, S. 63.). In dem Moment, in dem klar wird, dass Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität konstruiert sind, ergeben sich Möglichkeiten zu neuen Lebensformen und veränderten Identitäten. Mörth teilt die von De Lauretis aufgestellte These, dass Alternativen zu den Mainstream-Lebensformen nicht erst gefunden werden müssen, sondern bereits an sogenannten „Off-Spaces“ praktiziert werden. „Diese diskursiven wie sozialen UnOrte werden positiv umgekehrt und als neue Arten von Kommunikation und Gegenpraktiken verstanden“ (ebd., S. 64.).

In dem Sinn kann die Riot Grrrl Bewegung als ein Gegendiskurs zur männerdominierten Musikszene gesehen werden. Hier geht es darum, dass Frauen sich selbst dazu ermächtigen, in Bereiche einzudringen, die als Männerdomäne gelten – wie beispielsweise durch die Gründung von All-Female-Bands, die Rock und Punk spielten. In diesen Bands wurden auch Instrumente wie Drums und E-Gitarre von Frauen besetzt.

Es gibt verschiedene Definitionsversuche der Riot Grrrls:

„Der Name Riot Grrrls kommt vom Knurren der Mädchen ‚Grrr...‘, das Knurren bezieht sich auf die Unzufriedenheit mit der zugeschriebenen Rolle als ‚Frau‘ oder wie man als Mädchen zu sein hat und was man sich alles gefallen lassen muß [sic!]“ (Haring, Solveig 1997, S. 88).

Das vorangestellte „riot“ kann als Aufruf zum Umdenken und zum Aktiv-Werden gedeutet werden, „and as a description of a state of rebellion“ (Leonard, Marion 1997, S. 232). So schreiben Riot Grrrls in ihren selber produzierten Zeitschriften (Fanzines), dass ihnen bewusst sei, dass sie als die „Anderen“ die patriachale Hegemonie in der Musikindustrie irgendwo auch bestätigten, wenn sie dagegen protestierten. „We are aware of the dialectical nature of protest, which ensures that dissenters are relegated to the role of ‚other‘, thus playing a necessary supportive role to the mainstream ideology. We refuse to give credibility to traditional modes of protest“ (ebd. S. 247). Stattdessen ist das Ziel der Riot Grrrls, anderen Mädchen und Frauen ihr Wissen zu vermitteln und sie in dem zu bestärken, was sie tun und tun wollen. „The goal of many of those involved was not to gain mass attention but to encourage girls and women to communicate with each other“ (ebd.).

Mörth schreibt, dass Gegendiskurse – wenn sie in den Vordergrund rücken – Systeme ins Wanken bringen können. Sie bezieht sich auf Dietze, die erkannt hat, dass durch solche Gegendiskurse sichtbar wird, dass gesellschaftliche Systeme nicht fehlerfrei sind. So bieten diese Gegendiskurse die Möglichkeit, aufzuzeigen, wo Gegebenheiten als natürlich angenommen werden, wobei sie aber sozial konstruiert wurden (vgl. Dietze, Gabriele zit.n. Mörth, Anita 2010). Die Konstruktion „Nur Männer spielen gut Gitarre“ ist in vieler Hinsicht einschränkend. Durch die Dekonstruktion eröffnen sich Möglichkeiten, Frauen als professionelle Gitarristinnen zu akzeptieren und ihre Beiträge zu würdigen. Für männliche Musiker bietet sich die Möglichkeit, ihre eigenen Vorstellungen von Männlichkeit zu

rekonstruieren und Elemente, die sie bisher als „weiblich“ abgetan und abgelehnt haben, in ihr Gitarrenspiel aufzunehmen.

2.5. Sünkel: Vermittlung und Aneignung

Um zu verdeutlichen, was passieren kann, wenn die Kategorie Gender bei der Vermittlung von Musik ausgelassen wird, bietet sich Sünkels Verständnis von Erziehung und seiner These über Vermittlung und Aneignung an. Sünkel verwendet die Begriffe Sozialität, Kulturalität und Mortalität, um ein Problem aufzuzeigen, das von Menschen durch Erziehung gelöst wird (vgl. Sünkel, Wolfgang 2005, S. 5).

Sozialität bedeutet, dass Menschen immer in Beziehung zur Gesellschaft stehen. Unser Denken und Handeln bezieht sich auf andere Menschen. Selbst wenn soziale Kontakte vermieden werden, beziehen sich die Gedanken weiterhin auf die Gesellschaft. Daher ist alles, was wir denken und tun, eine gesellschaftliche Tätigkeit, weil sich unser Tun auf die Gesellschaft bezieht und „gesellschaftlich getragen ist“ (Sünkel, Wolfgang 2005, S. 5).

Kulturalität: Zusätzlich zur biotischen Evolution gibt es eine kulturelle Evolution, durch die Gesellschaft verändert wird. Das kulturelle Schaffen der Menschen erzeugt „Variabilität menschlicher Lebensverhältnisse“ (Sünkel, Wolfgang 2005, S. 5).

Mortalität: Dadurch, dass Menschen sterblich sind (Mortalität), gehen die kulturellen Errungenschaften teilweise verloren. Die Erziehung kann eine Rückentwicklung der kulturellen Errungenschaften verhindern (vgl. ebd.).

Erziehung besteht nach Sünkel aus drei Faktoren. Diese sind das „vermittelnde Subjekt“, das „aneignende Subjekt“ und der „Gegenstand“, den es zu vermitteln gilt. Beispielsweise gibt es einen Schlagzeuglehrer, eine Schlagzeugschülerin und den Gegenstand, das heißt Fertigkeiten, Kenntnisse und Motive, Schlagzeug zu spielen. Die aneignende und die vermittelnde Person sind beide aktiv, beziehen sich aufeinander, und haben einen individuellen Bezug zum Gegenstand. Das aneignende Subjekt kann bereits einige Fertigkeiten, Kenntnisse und Motive über den Gegenstand besitzen, das vermittelnde Subjekt hat aber in der Regel einen Wissensvorsprung. Dieser Wissensvorsprung wird durch Vermittlung und Aneignung verringert (vgl. ebd., S. 5ff.).

Sünkel geht davon aus, dass die aneignende Generation als Hauptaufgabe die Aneignung hat, während für die vermittelnde Generation die Vermittlung nur eine Nebenaufgabe ist. Hauptaufgabe für die vermittelnde Generation ist die Fortentwicklung des kulturellen Guts. Die Person, die also Schlagzeug unterrichtet, hat als erste Priorität, das eigene Können zu erweitern. Die Weitergabe dieses Könnens kommt erst an zweiter Stelle. Dies kann aber auch genau umgekehrt sein. Es kann sogar der Fall eintreten, dass eine Person ausschließlich in der Vermittlung tätig ist und das Wissen über den Gegenstand, den die

Person vermittelt, nicht mehr aktualisiert oder erweitert wird (vgl. Sünkel, Wolfgang 2005, S. 9).

Nicht auszuschließen ist m.E., dass im Prozess der Vermittlung die vermittelnde Person gleichzeitig das eigene Wissen erweitert. Auch die aneignende Person kann zur Weiterentwicklung des Gegenstands beitragen, indem sie bestimmte Sichtweisen und Fragen aufwirft, die sich die vermittelnde Person bis dahin nicht gestellt hat.

Stirbt eine Person, gehen ihre Fertigkeiten, Kenntnisse und Motive über einen bestimmten Gegenstand verloren, wenn diese nicht zuvor an andere Personen weitergegeben wurden. Sünkel sieht darin die Gefahr über einen Verlust des kulturellen Guts, welcher durch Erziehung vermieden werden kann. Er betont hier, dass die Mortalität ein Problem darstellt, das gelöst werden muss (vgl. Sünkel, Wolfgang 2005, S. 5). Dies verlangt m.E. einen Hinweis auf einen weiteren Aspekt: Das Verloren-Gehen von kulturellen Errungenschaften ist nicht nur ein Problem, das durch Erziehung gelöst wird, sondern gleichzeitig entsteht dadurch das Potential, Kultur weiterzuentwickeln und umzudenken.

Im Weiteren zeigt Sünkel, dass die Differenzierung zwischen genetischen und nicht-genetischen (kulturellen) Dispositionen nicht eindeutig ist. Er beschreibt zwei Klassen von genetischen Dispositionen:

„Die der ersten sind von Anfang an tätigkeitswirksam oder sie reifen von selbst heran. Beispiel: Jedes Neugeborene kann zwischen Luft- und Speiseröhre spontan unterscheiden. Die Dispositionen der zweiten Klasse dagegen bedürfen, um tätigkeitswirksam zu werden, ihrer *Aktivierung* durch ein ‚vermittelndes‘ Handeln. Beispiel: Der Mensch besitzt die genetische Disposition des aufrechten Ganges; diese aber muß [sic!] – und das relativ früh – aktiviert werden: die sogenannten Wolfskinder beherrschen den aufrechten Gang nicht und können ihn später, wenn überhaupt, nur unvollkommen erwerben“ (ebd., S. 11).

Aktiviert werden diese genetischen Dispositionen durch Vorbilder, die – um bei dem Beispiel mit den Wolfskindern zu bleiben – bereits aufrecht gehen (vgl. ebd.). Stellen wir uns vor, ein Schlagzeuglehrer würde Schlagzeug unterrichten, ohne dass er ein einziges Mal tatsächlich Schlagzeug spielte. Das heißt, er würde von der ersten Stunde an verbal alle Einzelschritte erklären, sie aber nie tatsächlich ausführen. Für uns ist bei diesem Beispiel klar, dass so eine Unterrichtsstrategie nicht gut funktionieren kann. Würde der Lehrer vorzeigen, was er verbal ausdrückt, wäre er um einiges effektiver.

Nun beschreibt Lorber, dass Gender als Institution in unserer Gesellschaft eine Funktion zur Aufgabenverteilung zukommt (vgl. Lorber, Judith 1994, S. 7). So bemühen sich Kinder, ihren gleichgeschlechtlichen Bezugspersonen nachzueifern. Die Identifikation mit diesen Vorbildern hilft ihnen, eine ihrer Geschlechterzugehörigkeit adäquate Identität zu entwickeln und ermöglicht, in der Gesellschaft sozial anerkannt zu werden (vgl. Lorber, Judith 1994, S. 5).

Wenn Vorbildern nachgeeifert wird, stellt dies eine Form der Aneignung dar. Die Vorbilder selber sind die Vermittelnden (bewusst oder unbewusst), die in diesem Fall als Gegenstand Gender - und die damit in Zusammenhang gebrachten Motive, Fähigkeiten und Fertigkeiten - vermitteln. Bei der Aneignung von der Genderrolle bleibt Freiraum zur Eigeninterpretation. Allerdings kann es zu gesellschaftlichen Sanktionen kommen, wenn eine Abweichung die hegemonialen Ideale bedroht (vgl. ebd. S. 7).

Unsere Vorstellungen davon, was angemessen für Frauen und Männer sei, hängt davon ab, welche Frauen und Männer wir kennen. Lernen wir eine Person kennen, erweitert sich unser Spektrum an Möglichkeiten, von denen wir wissen: „Aha, es funktioniert“ bzw. bei negativen Beispielen: „Aha, das ist blöd, wenn ich als Frau/als Mann so etwas mach, also mach ich es nicht“ (vgl. Lorber Judith 1994, S. 5). Die Frage ist nun, wieweit ein Schlagzeuglehrer seiner Schülerin vermitteln kann, dass sie die gleichen Fähigkeiten am Schlagzeug entwickeln kann. Wenn er der Schülerin erklärt: „Auch Frauen können gut Schlagzeug spielen“ ist das gut gemeint, aber der Lehrer selber kann der Schülerin nicht vorzeigen, dass Frauen tatsächlich gut Schlagzeug spielen. Was er kann, ist, ihr Musik vorspielen, in der Frauen gut Schlagzeug spielen. Er kann ihr Videos zeigen, in denen Frauen gut Schlagzeug spielen. Er kann eine Schlagzeuglehrerin einladen, bei der die Schlagzeugschülerin zusätzlich Unterricht nehmen kann. Haring und Mörth sowie Spieß schreiben, dass Schüler_innen im Unterricht aufgrund der Identifikation mit Vorbildern männliche und weibliche Vorbilder kennen lernen sollen (vgl. Haring, Solveig/Mörth, Anita 2009, S. 136; Spieß, Gesine 2010, S. 106).

2.6. Zusammenfassung:

In diesem Kapitel habe ich genderabhängiges Musiklernen mit Bourdieus Kapitalbegriff diskutiert, und dabei verdeutlicht, wie Ressourcen, Bildung, sozialer Status und Institutionen zusammenspielen. Lorbbers Verständnis von Gender als Institution zeigt, dass die Zuerkennung von Rechten und Aufgaben genderabhängig ist, und Einfluss auf das hat, was wir lernen (dürfen). In weiterer Folge hat Gender Einfluss auf den sozialen Status, der einer bestimmten Person in der Gesellschaft zugesprochen wird. Mit Bayton habe ich darauf aufmerksam gemacht, dass Frauen in bestimmten musikalischen Bereichen – also beispielsweise im Rock als E-Gitarristinnen - auf Schwierigkeiten stoßen. Informelle Netzwerke bleiben ihnen verschlossen bzw. ihr Beitrag zur Musikszene wird nicht ernst genommen. Mörth beschreibt zwei Strategien, die zur Selbsterhaltung gesellschaftlicher Systeme beitragen. Da ist zum Einen die „Erfindung des ‚Anderen‘“, bei der Gegenwirklichkeiten das dominierende System bestätigen. Das „Andere“ wird durch die Ideale und Werte des dominierenden Systems als abnormal oder auch als abartig bezeichnet. Als zweite Strategie führt sie die „Unsichtbarmachung des Anderen“ an. Bei der

„Unsichtbarmachung“ werden Widersprüche und Alternativen eines Systems nicht aufgezeigt, um so eine scheinbar widerspruchslose Wirklichkeit zu erzeugen. Schließlich beschreibe ich mit Sünkels Darstellung von Vermittlung und Aneignung, welche Probleme entstehen können, wenn der Faktor Gender aus der Musikdidaktik ausgeblendet wird.

3. Forschungs- und Erkenntnisstand: Studierende und Lehrende an der KUG

Dieses Kapitel soll den Leser_innen einen Überblick über die Situation der Studierenden und Lehrenden an der Kunstuniversität Graz verschaffen. Die folgende Studie analysiert die Zahlen von 2008/09 bzw. von 2002 bis 2008 (vgl. Carstensen, Doris 2009, S. 6).

3.1. Studierende an der Kunstuniversität Graz:

Im Wintersemester 2008/09 studieren 2249 Personen an der KUG, 46% der Studierenden sind Frauen. Das Verhältnis von männlichen und weiblichen Studierenden wirkt auf den ersten Blick sehr ausgewogen. Bestimmte Studienrichtungen sind allerdings eindeutig von Frauen oder von Männern dominiert. Studienrichtungen, in denen Frauen unterrepräsentiert (= Frauenanteil unter 40%) sind, sind Jazz (14% Frauen) und Elektrotechnik-Toningenieur (19% Frauen). Bühnengestaltung (13% Männer), Kirchenmusik (29% Männer), Gesang (31% Männer) und Lehramt (39% Männer) sind Studienrichtungen, die von Frauen dominiert sind (vgl. Carstensen, Doris 2009, S. 31).

Die Prüfungsaktivität im Jahr 2007/08 ist mit 51% bei den Männern und 49% bei den Frauen ausgewogen (vgl. ebd., S. 34). Bei den Diplom-, Bachelor- und Masterabschlüssen von 2005/06 bis 2007/08 sind Frauen mit 58% (Diplomabschluss), 52% (Bachelorabschluss) und 54% (Masterabschluss) etwas mehr vertreten, bei Doktoratstudien sind es genau 50% Frauen (vgl. ebd., S. 35). Diese Zahlen zeigen, dass es ungefähr gleich viel Frauen und Männer gibt, die in Graz an der KUG Musik studieren. Beide Gruppen unterscheiden sich kaum in ihrer Prüfungsaktivität oder bei den Studienabschlüssen. Anders ist es bei den Habilitationen - hier gibt es einen groben Unterschied: In den Jahren 2002 bis 2008 habilitierten 21 Personen - darunter 17 Männer und 4 Frauen (vgl. ebd., S. 57). Allerdings ist die Interpretation dieser Zahlen aufgrund der relativ kleinen Stichprobe (n=21) etwas mit Vorsicht zu genießen.

3.2. Lehrende an der KUG:

Anders ist es mit dem Frauenanteil der Lehrenden der KUG. Von 103 Professor_innen an der KUG sind 23% Frauen. Assistent_innen und sonstiges künstlerisches/wissenschaftliches Personal umfasst insgesamt 315 Personen, wovon 37% weiblich sind. Im Vergleich zu

anderen österreichischen Universitäten ist die KUG bei beiden Bereichen an letzter Stelle (vgl. Carstensen, Doris 2009, S. 43).

Frauenanteil in den jeweiligen Personalkategorien	Graz KUG	Wien MDW	Salzburg Mozarteum	Linz UFG	Wien Angewandte	Wien Akademie
ProfessorInnen	23.30% (103)	24.16% (178)	25.24% (103)	37.50% (24)	30.30% (33)	48.39% (31)
AssistentInnen und sonstiges künstlerisches/wissenschaftliches Personal	36.51% (315)	44.92% (650)	44.51% (355)	45.52% (290)	41.83% (404)	56.76% (259)
Allgemeines Personal	61.64% (146)	51.80% (278)	49.70% (169)	60.67% (89)	69.36% (173)	64.57% (127)
Insgesamt	40.60% (564)	43.31% (1106)	42.74% (627)	48.39% (403)	49.02% (610)	58.51% (417)
Dissimilarity Index (DI)	22.58% (564)	12.55% (1106)	11.75% (627)	10.87% (403)	23.09% (610)	7.59% (417)

Tab 1: Anteile der Frauen am Personal der österreichischen Universitäten zum 31. 12. 2008 (Carstensen, Doris 2009, S. 43).

In der ersten Zeile der Tabelle 1 stehen die Abkürzungen der sechs österreichischen Kunstuniversitäten. Die Prozentangaben beziehen sich auf den Frauenanteil der Professor_innen bzw. der Assistent_innen und auf das künstlerisch/wissenschaftliche Personal. Die Zahlen in Klammer geben an, wie viele Professor_innen bzw. Assistent_innen insgesamt an der jeweiligen Universität tätig sind (vgl. Carstensen, Doris 2009, S. 43).

Auffallend ist, dass bei allen Universitäten der Frauenanteil bei den Professor_innen unter 40% ist, mit einer einzigen Ausnahme (Akademie der bildenden Künste Wien). Beim künstlerisch/wissenschaftlichem Personal ist im Vergleich dazu der Frauenanteil bei allen sechs Universitäten höher. Carstensen bezieht sich auf Lorber, die dieses Phänomen als „gläserne Decke“ bezeichnet. Frauen kommen in ihren Berufen bis zu einer bestimmten hierarchischen Position, aber dann nicht mehr weiter. Lorber spricht von unsichtbaren Barrieren, die Frauen daran hindern, ganz nach oben zu kommen (vgl. Lorber, Judith 1999, S. 320).

Um die Resistenz der gläsernen Decke zu überprüfen, erstellt Carstensen einen „Glas Ceiling Index“ (GCI) und schreibt: „Der GCI verdeutlicht, dass Professoren im Vergleich zu Professorinnen an allen Kunstuniversitäten Österreichs überrepräsentiert sind. Die Anteile der Frauen am künstlerischen und wissenschaftlichen Personal insgesamt sind höher als bei den Professuren. Der Kehrwert des GCI zeigt, dass die gläserne Decke zwar weiterhin vorhanden, jedoch für Frauen auch nicht unüberwindbar ist“ (Carstensen, Doris 2009, S. 44).

Frauenanteil am künstlerischen/wissenschaftlichen Personal	Graz KUG	Wien MDW	Salzburg Mozarteum	Linz UFG	Wien Angewandte	Wien Akademie
Gesamtes künstlerisches/wissenschaftliches Personal	33.25% (418)	40.46% (828)	40.17% (458)	44.90% (314)	40.96% (437)	55.86% (290)
ProfessorInnen	23.30% (103)	24.16% (178)	25.24% (103)	37.50% (24)	30.30% (33)	48.39% (31)
Glas Ceiling Index (GCI)	1.43	1.67	1.59	1.20	1.35	1.15
Kehrwert des GCI	0.70	0.60	0.63	0.84	0.74	0.87

Tab 2: Anteile der Frauen am künstlerischen/wissenschaftlichen Personal der österreichischen Kunstuniversitäten zum 31.12.2008 und die Gläserne Decke. (Werte unter 1 = Frauen überrepräsentiert, Wert 1 = keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern, Werte über 1 = Männer überrepräsentiert; Kehrwert des GCI: 0 = nicht zu überwindende gläserne Decke, Werte ab 1 = keine gläserne Decke). Tabelle entnommen aus: (Carstensen, Doris 2009, S. 44).

Festhalten will ich an dieser Stelle, dass zahlenmäßig in etwa gleich viele Frauen wie Männer an der KUG studieren und auch ihr Studium abschließen, dass aber bestimmte Studienrichtungen eindeutig frauen- bzw. männerdominiert sind und dass der Frauen- und Männeranteil der Lehrenden an der KUG keineswegs ausgewogen ist.¹

Überaus positiv ist die Tatsache, dass mit dem Frauenförderungsplan der KUG im Oktober 2005 „Ziele wie Chancengleichheit, das Anwenden von Gender Mainstreaming bei allen Entscheidungsprozessen, Frauenförderung und die schrittweise Beseitigung weiblicher Unterrepräsentation (Frauenanteil unter 40%) in allen personalrechtlichen Kategorien beschlossen“ worden ist (Carstensen, Doris 2009, S. 3).

3.3. Unsichtbare Barrieren bei Lorber

„It's the phone calls that you don't get. It's the things that are never spoken in front of you, but you wonder why you never got the opportunities, or why you're never thought of among the list of musicians in an promoter's mind when a festival is being prepared. It's the sin of omission, and that's what's so deadly about it. That's why you have to talk about it and why you have to keep reminding people, 'Why not?'" (Jazzsaxophonistin Jane Ira Bloom zit.n. Estince, Wayne/Stockhause, Janis 2004, S. 11).

Wenn Lorber von der gläsernen Decke spricht, so sind damit unsichtbare Barrieren gemeint, die Frauen daran hindern, ganz nach oben zu kommen. So zeigt Carstensen am Beispiel der KUG, „dass die gläserne Decke zwar weiterhin vorhanden, aber nicht unüberwindbar ist“ (Carstensen, Doris 2009, S. 44). Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Studien

¹ An dieser Stelle könnte gefragt werden, wie es bei Musikabsolvent_innen nach den Abschlüssen aussieht, wie viele der Frauen und wie viele der Männer einen Lehrer_innenberuf ausüben, wie viele arbeitslos sind, wie viele einen anderen Beruf erwähnen und wie viele neben dem Lehrer_innenberuf regelmäßig Konzerte spielen. Wie vielen ist es möglich, ausschließlich von Konzerten und CD-Aufnahmen zu leben?

über Spitzenpositionen in Unternehmen stellt Lorber fest, dass wichtige karrierefördernde Elemente durch Unterstützung von Kolleg_innen und Vorgesetzten initiiert werden (vgl. Lorber, Judith 1999, S. 320f.). Als für den beruflichen Aufstieg wesentlich führt sie die „Nutzung von Netzwerken“, „Mentoring“ und „direkte Förderung“ an. Ersteres wäre beispielsweise die mündliche Empfehlung für eine bestimmte Position durch eine angesehene Person im Betrieb; mit „Mentoring“ meint Lorber den Zugang zu informellem Wissen, der nur durch andere Personen im Betrieb ermöglicht werden kann; und die „direkte Förderung“ meint gezielte Förderung durch eine ältere Person im Betrieb. Nachdem der Großteil der Angestellten in Unternehmen männlich ist, sind Frauen darauf angewiesen, von Männern unterstützt zu werden. Diese Verantwortung ist den Entscheidungsträgern in Betrieben in den meisten Fällen nicht bewusst.

„Wo 'headhunter' eingesetzt wurden, wurden diese nicht angewiesen, nach Frauen und Männern aus sozialen Gruppen zu suchen, die im Management unterrepräsentiert waren. Den wenigen weißen Frauen und farbigen Frauen und Männern, die bereits im Unternehmen beschäftigt waren, wurde keine Gelegenheit gegeben, sich durch Fortbildung zu qualifizieren oder ihre Karrieren durch Berufung in bestimmte Gremien oder Zuweisung zu Arbeitsgruppen für Spezialaufgaben oder besondere Projekte auszubauen. Dies aber sind die traditionellen Aufstiegswege, da sie weniger erfahrene Beschäftigte mit erfahrenen Angehörigen des Unternehmens in Kontakt bringen, sie ins Blickfeld rücken und ihnen die Chance geben, zu zeigen, was sie können. (...), keiner der weißen Männer im höheren Management empfand es bei herannahendem Ruhestand als seine Verantwortung, weiße Frauen oder farbige Frauen und Männer gezielt als Nachfolger aufzubauen“ (ebd., S. 321f.).

Lorber spricht von einer informellen Organisation in Betrieben, die auf Vertrauen und Loyalität und wechselseitigem Entgegenkommen basiert. „Weil für die Abläufe in einem Betrieb die unausgesprochenen Regeln oft ebenso bedeutsam sind wie die geschriebenen Regeln, wollen Kollegen mit Leuten arbeiten, die diese Selbstverständlichkeiten kennen.“ (ebd., S. 323). Lorber beschreibt gängige Praktiken des neunzehnten Jahrhunderts, bei der Geschäftspartnerschaften durch Heirat von Familienangehörigen gefestigt wurden. Im zwanzigsten Jahrhundert tritt an ihre Stelle die *Homosozialität*. Lorber bezieht sich bei dem Begriff Homosozialität auf Lipman-Blumen und definiert sie als „Bündnisse von Männern gleicher Rasse, Religion und Klassenherkunft“ (Lipman-Blumen, Jean 1976 zit.n. Lorber, Judith 1999, S. 325). Die vorwiegend weißen Männer im Management sehen andere weiße Männer als ihresgleichen und trauen ihnen zu, in wichtigen Positionen kompetent zu handeln. Hingegen Frauen (sowie auch Männer und Frauen mit anderer Hautfarbe, anderer ethnischer Herkunft etc.) müssten „ihre Vertrauenswürdigkeit doppelt und dreifach unter Beweis stellen“ (Lorber, Judith 1999, S. 324).

Dieses Unter-Beweis-Stellen-Müssen spiegelt sich in abgewandelter Form auch in der Biografie von Ingrid Jensen wider. Die kanadische Jazztrompeterin Ingrid Jensen erzählt von

ihrer musikalischen Sozialisation und den Einflüssen aus dem Heimatort Nanaimo und der dortigen Musikszene. Diese stehen im Kontrast zu den Erfahrungen am Berklee College of Music. In Nanaimo fühlt sie sich als Musikerin akzeptiert und bekommt die notwendige Anerkennung und Unterstützung:

„It's like, ‚Oh, we got old Fred Miller's dog on fourth trombone tonight in the big band. Is that okay? Oh, yeah! He's not very in tune, but it'll work.‘ (...) It wasn't about what you looked like. If you showed any interest whatsoever in jazz, there were a whole bunch of people that would jump up and make you tapes and records and fill you in on what was goin' on.“ (Jensen, Ingrid zit.n. Enstice/Stockhouse 2004, S. 150).

In Berklee verändert sich die Situation für Jensen. Sie beschreibt drei Phasen, wobei sie in der zweiten Phase darum kämpft, Anerkennung als Trompeterin von Seiten ihrer männlichen Kollegen zu erlangen. Jensen versucht ihren Kollegen zu beweisen, dass sie spielen kann:

„So being at Berklee was a huge shock to my system because, first of all, I'd never been really in that level of competition. I never understood a music school would have to have, you know, good, medium, and bad. I thought everyone was just there to learn. I was very naive, and the first phase I went through was culture shock. The second phase was that I felt like I had to prove that I could play. I already knew I could play, but I forgot that because I was so busy trying to show people that I could play as good as them (Anm.d.Verf.: male trumpeters). In a way, it was the first time the competition factor crept into my playing. I felt like a lot of guys were getting more opportunities to play in challenging ensembles and getting more solo features than me, and only because they were in ‚the club' girls weren't allowed to join“ (ebd., S. 151).

Die dritte Phase, die Jensen beschreibt, ist ihr Verlangen, aus der Berklee-Mentalität wieder auszusteigen. Sie reist nach Europa zu Verwandten: „(...) which was to get out and play and communicate and have fun. I took boxes and boxes of tapes and transcribed them all. Learned tunes and really spent a lot of time just thinking about music. I kind of got my head back in shape again“ (ebd., S. 151).

Diese Annahme – wie Jensen sie in der zweiten Phase beschreibt - sie müsse erst beweisen, dass Frauen gut Trompete spielen können, erinnert stark an die von Lorber beschriebenen Frauen im Management. Diese können nicht einfach tun, was sie zu tun haben, sondern sind zuerst damit beschäftigt, ihr Können und ihre Vertrauenswürdigkeit unter Beweis zu stellen. So schreibt Lorber von einer israelischen Ärztin, die in einer angesehenen Leitungsposition arbeitete. Diese Ärztin hatte das Erlebnis, dass jene Kollegen, die sie in diese Position gewählt hatten, nach dem ersten Jahr gestanden: „(...) sie seien ungeheuer erleichtert. Sie (Anm.d.Verf.: die Ärztin in der Führungsposition) habe keine schweren Fehler gemacht, und damit sei nun ihr Beschluß [sic!] sie zur Leiterin der Abteilung zu wählen, endgültig bestätigt“ (Lorber, Judith 1999, S. 319). Insgesamt hatten diese Kollegen mit der Frau schon mehr als fünfzehn Jahre zusammengearbeitet, aber dies schien ihnen nicht Beweis genug gewesen zu sein. Die Kompetenz und Vertrauenswürdigkeit der

Kollegin wurde auch nach der Entscheidung, sie in eine Leitungsposition zu wählen, angezweifelt und in Frage gestellt (Lorber, Judith 1999, S. 319).

Bündnisse unter Menschen mit gleichen sozialen Merkmalen - also Homosozialität – spielen bei der Vergabe von Machtpositionen eine große Rolle. Auch Frauen können das soziale Merkmal „männlich“ auf rhetorischer Ebene annehmen und reproduzieren. Wenn Frauen „wie Männer reden und Witze reißen“ werden sie – so Lorber - in die Bruderschaft durchaus aufgenommen. Jedoch mit dem Preis, in dieser Rolle, als ein Mitglied der Bruderschaft nicht mehr die Option zu haben, gegen Sexismus und sexuelle Belästigung zu protestieren (vgl. ebd., S. 326).

Eine weitere Hürde für Frauen in der Karriere stellt das *gender*-Merkmal „Frau“ selbst dar. So wird von einer Frau am Arbeitsplatz erwartet, dass sie jene Eigenschaften mitbringt, die sich Männer von einer Frau zu Hause wünschen. Solche Merkmale sind Sympathie, Rücksichtnahme auf die andere Person, Fürsorglichkeit, sexuelle Schmeichelei und Ähnliches. Für den beruflichen Aufstieg sind diese Eigenschaften jedoch hinderlich (vgl. ebd., S. 326).

3.4. Geschlechterstereotype Tendenzen in chaotischen Systemen

Zum Vergleich zur Grazer Kunstuniversität zeigt Stroh (1996) an der Situation der Oldenburger Universität, dass im Lehrkörper durch das Bestreben der Frauenförderung die frauenstereotype Verteilung von Lehraufgaben verstärkt wurde. Die Oldenburger Universität „unterliegt den Verpflichtungen der Richtlinien zur Frauenförderung“. Stroh versucht aufzuzeigen, wie schwierig die Umsetzung der Frauenförderung ist. Im Rahmen der Frauenförderung wurden verstärkt Frauen als Lehrende eingestellt. Die (neu-)angestellten Frauen sind Lehrende für Musikpädagogik, für Klavier, Gesang, Flöte, Oboe und Geige/Cello (vgl. Stroh, Wolfgang 1996, S. 110f.).

„Die Bereiche Musiktheorie, Musikwissenschaft sowie die Instrumente Gitarre, Schlagzeug, Blechblasinstrumente, Saxophon, Cembalo, Akkordeon, Orgel und der komplette Bereich der Band- und Combo-Praxis ist zu 100% in Männerhand. Die einzige Ausnahme: 3 der 9 E-Baß-StudentInnen werden von einer Frau unterrichtet“ (ebd., S. 111).

Die Einstellung der Frauen hat in diesem Fall die Geschlechterstereotype verstärkt (vgl. ebd.).

Weiters stellt Stroh fest, dass auch die Studierenden durch das Aufnahmeverfahren erneut in Stereotype gedrängt werden. Von 117 Bewerber_innen, die 1995 die Aufnahmeprüfung bestanden, bekommen 49 einen Studienplatz. Beim Auswahlverfahren verstärken die Entscheidungen der Prüfungskommission die tendenziell geschlechterstereotype Aufteilung bei den Studienrichtungen (vgl. Stroh, Wolfgang 1996, S. 111f.).

Auch wenn die Studie schon einige Jahre zurückliegt, sind in Hinblick auf die geschlechterstereotypen Tendenzen Parallelen zur Situation an der KUG 2008 zu erkennen. Männer sind bei Studien mit pädagogischem Schwerpunkt eher unterrepräsentiert und Gesang ist ebenfalls ein frauendominiertes Studium. An der KUG gibt es am Institut für Jazz nur 14% Frauen, was mit großer Wahrscheinlichkeit darauf zurückzuführen ist, dass die Instrumente Schlagzeug, E-Gitarre, E-Bass sowie Blasinstrumente von Trompete, über Saxofon bis zur Posaune sehr häufig von Männern gewählt werden (vgl. Carstensen, Doris 2009, S. 31).

An der Oldenburger Universität unterscheiden sich die männerdominierten Studiengänge von den frauendominierten Studiengängen zusätzlich aufgrund der unterschiedlichen Berufsfelder, die sie eröffnen. Stroh erkennt eine „Tendenz der Frauen sozial und ökonomisch niedrigere Berufe anzustreben sowie kürzere, billigere und berufsorientiertere Studiengänge zu wählen“ (Stroh, Wolfgang 1994, S. 114). Frauen wählen aufgrund ihrer musikalischen Sozialisation frauentypische Studienrichtungen, die ein bestimmtes Berufsfeld eröffnen. Diese Berufsfelder sind mit einer schlechteren Bezahlung verbunden (vgl. ebd.). Bezahlung ist ökonomisches Kapital, auf das diese Frauen, die frauentypische Berufe wählen, weniger Anspruch haben (vgl. Bourdieu, Pierre 1997, S. 52). Dadurch, dass Frauen tendenziell in schlechter bezahlten Berufen sind, ergibt sich eine Ungleichverteilung des Kapitals. Diese Ungleichverteilung führt zu einem bestimmten Status der Frauen, der niedriger ist als der Status der Männer. In diesem Fall ist das Reproduzieren von Stereotypen problematisch, weil dadurch Machthierarchien erhalten bleiben.

Eine weitere geschlechterstereotype Tendenz wurde von Stroh herausgearbeitet. Er bezieht sich dabei auf die traditionelle Präferenzenforschung:

„Obgleich mittlerweile wohl allgemein akzeptiert ist, daß [sic!] abfragbare Präferenzen nur widerspiegeln, daß [sic!] Menschen situationsbedingt unterschiedlich mit Musik umgehen, so ist es doch immer wieder überraschend, wie direkte oder indirekte Fragen nach präferierter Musikart zu signifikanten geschlechtstypischen Unterscheidungen führen“ (ebd. S. 114).

So kommt Stroh bei seiner Analyse von 1820 Kurs-Belegungsfällen auf einen Zusammenhang zwischen den Kursen, die tendenziell von Frauen oder Männern belegt werden mit der jeweiligen Geschlechtsstereotypik der Präferenzenforschung. Daraus leitet Stroh ab, dass die Präferenzen, auch wenn sie keine Persönlichkeitseigenschaften darstellen, darauf hinweisen, dass „sich Frauen von den verschiedenen Musikarten, die angeboten werden, anders als Männer angezogen fühlen“ (ebd.).

Stroh vermutet hinter dem Studierendenalltag einen Mechanismus, den er als „Driften in chaotischen Systemen“ bezeichnet. Hierbei bezieht er sich auf sogenannte

„Orientierungsprobleme“ im Studienverhalten, die durch Erhebungen zur Studienmotivation erkannt wurden. Demnach ist Studieren nicht planvoll ausgerichtet, sondern vielmehr ein „Driften“ (vgl. ebd., S. 117).

„Wenn die Studierenden es laufend mit geschlechtsstereotypen Tendenzen zu tun haben, und diese Tendenzen auch keinerlei Ausnahme zeigen, so reguliert sich das Gesamtsystem entlang einer ausgeprägten Geschlechtsstereotypik [sic!]. (...) In der Schule können dann die Lehrerinnen weniger mit Gitarre, Schlagzeug und Synthesizer umgehen; die Männer singen und tanzen nicht. Das wiederum lernen die Kinder und Jugendlichen. Ausnahmen bestätigen die Regel, weil Tendenzen genügen, um das Gesamtsystem zu stabilisieren. Bezeichnenderweise sind Tendenzmeldungen für die StudentInnen wichtiger als die Einsicht in die berufsbedingte Notwendigkeit. Zm [sic!] Beispiel: Obgleich Frauen berufsbezogener studieren (...), belegen sie doch nicht übermäßig jene Kurse, die ihnen Zugang zu den in der Schule erfolgversprechenden Männerdomänen Band, Schlagzeug, Gitarre etc. verschafften“ (Stroh, Wolfgang 1994, S. 119).

Stroh versucht hier ein Problem zu lösen, das die Universität mit dem Kursangebot alleine nur schwer lösen kann. Bei Stroh ist der Begriff „Geschlechtsstereotypie“ negativ zu verstehen. Er kritisiert die unreflektierte Reproduktion von Geschlechtsstereotypen (vgl. Stroh, Wolfgang 1996, S. 120). „Jede Veränderung des Tendenz-Prinzips muß [sic!] daher als eine Emanzipation der Frauen und Männer von ihrer geschlechtsstereotypen musikalischen Sozialisation begriffen werden“ (ebd., S. 120). Wobei er an den Anfang die Frage stellt, ob sich die/der Musiker_in in ihrer/seiner musikalischen Sozialisation als fremd- oder selbstbestimmt erlebt (vgl. ebd.).

„Es ist dabei aussichtslos, Menschen, die mehr als 20 Lebensjahre musikalischer Prägung hinter sich haben, danach zu befragen, ob sie sich mit ihren musikalischen Stereotypen selbst- oder fremdbestimmt fühlen. Aber punktuelle alternative Erlebnisse können sie anregen, sich selbst gelegentlich diese Frage zu stellen“ (ebd.).

Hier widerspricht Stroh sich selbst. Er behauptet, es wäre aussichtslos, davon auszugehen, dass Menschen ihre eigene musikalische Prägung reflektieren. So gesehen kann ein Reflektieren geschlechterstereotyper Verhaltensweisen den Studierenden nicht zugetraut werden. Ausgenommen von dieser Annahme sind Studierende, die in extra dafür vorhergesehenen Kursen und Projekten teilnehmen. Daher sieht er es als Aufgabe von Institutionen, dass diese Projekte und Lehrveranstaltungen etc. organisieren, in denen sich Musiker_innen mit ihrer musikalischen Prägung auseinandersetzen können (vgl. ebd., S. 120f.).

M.E. bringt Stroh interessante Aspekte in die Diskussion ein. Er sieht die Verantwortung vor allem auf Seiten der Institutionen, der Curricula und der Gesamtstruktur einer Universität. Er zeigt auf, wie schwierig die Umsetzung der Frauenförderung und wie stark der Einfluss von geschlechterstereotypen Tendenzen ist. Er versucht strukturelle Lösungsvorschläge einzubringen, also eine Ausweitung des Kursangebots. Diese Kursangebote sollen eine Auseinandersetzung mit jenen musikalischen Bereichen fördern, die aufgrund der frauen-

bzw. männertypischen Sozialisation den Musiker_innen weniger vertraut sind. Er führt zu diesem Zweck als zu empfehlende Beispiele solche Kurse an,

„die zwischen den frauenattraktiven Musikarten Folk, Ethno und Klassik einerseits und den männerlastigen Musikarten Jazz, Rock, Computer und Neue Musik andererseits im musikalischen Niemandsland ‚Selbsterfahrung‘ vermitteln“ (ebd. S. 120f.).

Dabei ist kritisch zu betrachten, dass hier nur die Symptome behandelt werden. Behandelt werden alleine die unterschiedlichen Musikstile, das Thema Gender geht unter. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle und deren Stereotype wäre als Forderung angebracht.

3.6. Zusammenfassung:

Sowohl an der Kunstuniversität Graz, als auch an der Oldenburger Universität gibt es Geschlechterasymmetrien bei der Wahl der Studienrichtungen. Bei den Lehrenden an den österreichischen Musik- und Kunstuniversitäten sind Frauen unterrepräsentiert, vor allem der Anteil der Frauen bei den Professor_innen ist gering. Lorber beschreibt das Phänomen der gläsernen Decke, das dort zutrifft, wo Frauen an eine bestimmte Position im Beruf kommen, dann aber nicht mehr weiter. Wichtige karrierefördernde Elemente werden vor allem durch Unterstützung von Kolleg_innen und Vorgesetzten initiiert. Diese Fördermechanismen unterliegen dem Prinzip der Homosozialität. Männer, die vor allem in höheren Positionen vertreten sind, unterstützen verstärkt Personen mit gleichen sozialen Merkmalen und tendieren dazu, als nachfolgende Person für ihre eigene Position wieder Männer in Betracht zu ziehen. Frauen dagegen müssen ihr Können zuerst unter Beweis stellen, bevor sie als potentielle Kandidatinnen wahrgenommen werden. Die Jazztrompeterin Ingrid Jensen beschreibt, dass sie während ihres Aufenthalts am Berklee College of Music vor allem Energie dafür aufwendete, den männlichen Kollegen zu beweisen, dass sie spielen konnte.

Es stellt sich nun die Frage, wo es Möglichkeiten gibt, als Musikdidaktiker_in diejenigen, die als Mädchen oder Frauen in einem männerdominierten Bereich Musik machen oder umgekehrt, zu unterstützen. Was können Musikdidaktiker_innen in dieser Hinsicht überhaupt bewirken, oder sind auch sie der Reproduktion von Geschlechterasymmetrien grenzenlos ausgesetzt.

4. Umsetzung von **gendersensibler** Didaktik in der Musik

In diesem letzten Kapitel versuche ich, Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen, um als Lehrende Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts zu vermeiden. Wichtig ist, zu erkennen, dass weder strukturelle Bedingungen, wie die Einführung von Quoten, das Kursangebot, die Aufnahmeprüfungen – noch persönliche gendersensible Konzepte, wie das Konzept der „Genderkompetenz“ bei Spieß, die Schwierigkeiten alleine lösen können. Es ist ein Zusammenspiel von strukturellen Bedingungen und den Personen, wie sie in diesen Strukturen interagieren. Zu den Personen gehören nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Lernenden. Beim Thema Gender kann sich das Lehrende-Lernende-Verhältnis jederzeit umkehren.

Im Folgenden möchte ich auf verschiedene Konzepte eingehen, die meisten davon beziehen sich nicht direkt auf Didaktik im musikalischen Bereich, sondern auf andere Bereiche, wie gendersensible Didaktik an Schulen oder an der Universität. Sie behandeln allerdings alle gendersensible Didaktik und sind daher relevant für gendersensible Didaktik in der Musik. Als erstes werde ich auf den Begriff „Genderkompetenz“ von Spieß eingehen, die ihr Konzept speziell an Lehrende an der Universität richtet – dieses Konzept ist m.E. auf die Kunstuniversität übertragbar. Musikstudierende können dieses Konzept in weiterer Folge im eigenen Unterricht bei den Musikschüler_innen anwenden.

4.1. Genderkompetenz

Spieß fragt danach, „wie Geschlechterbewusstsein („gender thinking“) bei den Lehrenden entwickelt werden [kann]“ (Spieß, Gesine 2010, S. 104). Sie sieht in der *Genderkompetenz* eine Schlüsselqualifikation zur Gendersensibilität (vgl. ebd.).

Genderkompetenz heißt, „sich bewusst zu werden, wie die eigenen Geschlechterrollen, -identitäten und –konstruktionen entwickelt worden sind, um dann Wege der Veränderungen zu finden“ (ebd.). Spieß führt vier Regeln zur Umsetzung von Genderkompetenz an, diese betreffen die Bereiche Sprache, Mehrperspektivität, Medieneinsatz und Geschlechterannahmen.

Sprache

“There are now a few more women critics, but if you read much jazz criticism written by men, you’ll find in the language denigrating covert references to women that they don’t even know about. ‘Swirling sounds of sexual whatever’ – that’s a little more obvious; but if you look through the language, certain writers aren’t even aware it’s affecting even the vocabulary that they come up with to talk about music that is generated by a woman” (Jazzsaxophonistin Jane Ira Bloom zit.n. Estince, Wayne/Stockhause, Janis 2004, S. 11).

Spieß bezieht sich auf den „Leitfaden für ein geschlechtergerechtes Sprechen“ und stellt Regeln für geschlechtergerechte Sprache in der Lehre auf. An erster Stelle führt sie das Sichtbar- und Hörbarmachen beider Geschlechter an. Das heißt, sowohl bei geschriebener als auch bei gesprochener Sprache, ist auf beide Geschlechter Bezug zu nehmen, um Diskriminierungen vorzubeugen (vgl. Spieß, Gesine 2010, S. 105). M.E. ist an dieser Stelle wichtig, darauf einzugehen, dass die Umsetzung dieser Regel – vor allem bei gesprochener Sprache - viel Übung bedarf. Selbst Personen, die darin schon jahrelange Erfahrung haben, vergessen einmal auf die männliche oder weibliche Form. Dies zeigt, wie tief Sprache in unserer Denkstruktur verankert ist. Es geht in erster Linie nicht um eine perfekte Ausführung, sondern um eine Werthaltung. Dadurch, dass Lehrende geschlechtergerechte Sprache verwenden (wie konsequent sie auch immer dabei sein mögen), können sie symbolisieren, dass ihnen die Genderthematik nicht gleichgültig ist.

Als weiteren wichtigen Punkt fordert Spieß ein, dass Studierende wie Lehrende „sprachlich symmetrisch behandelt werden“ (ebd.). So kritisiert Spieß, wenn an Türschildern bei Männern nur der Nachname angegeben wird, während bei Frauen Vor- und Nachname erscheinen (vgl. ebd.).

„Sprache sozialisiert, schafft Wirklichkeit, setzt Signale und hat Vorbildwirkung“ (Spieß, Gesine 2010, S. 106). Bei dem Zitat von Jane Ira Bloom geht gendergerechte Sprache weit über die Nennung der weiblichen und männlichen Form hinaus. Bloom beschreibt, dass Musik von Frauen von bestimmten Kritiker_innen mit einer Sprache beschrieben wird, die verdeckt abwertet. So gesehen sind Spieß' aufgestellte Regeln nur ein erster Schritt in die Richtung einer gendergerechten Sprache. Durch die einfache Forderung, dass beide Geschlechter in gleichem Maße durch Sprache sichtbar gemacht werden, kann ein Prozess in Gang gebracht werden, der uns für Bewusstseinsformung durch Sprache sensibilisiert.

Mehrperspektivität in der Lehre

Mit Mehrperspektivität meint Spieß, dass es wichtig ist, nicht nur Unterschiede zwischen den Männern und Frauen deutlich zu machen, sondern ebenfalls Differenzen innerhalb der Frauen, sowie innerhalb der Männer sichtbar zu machen (vgl. Spieß, Gesine 2010, S. 106). Mehrperspektivität bedeutet für Spieß auch, dass die Studierenden männliche und weibliche Vorbilder kennen lernen sollen, um so in ihrer mehrperspektivischen Entwicklung gefördert zu werden. In solchen Fachbereichen, wo keine Vorbilder von einem bestimmten Geschlecht bekannt sind, gilt es, sie zu suchen und zu entdecken (vgl. ebd.).

Durch den historischen Vergleich von aktuellen Geschlechterrollen mit jenen aus früheren Epochen kann eine Reflexion der eigenen Geschlechterrolle unterstützt werden. Es entsteht die Möglichkeit, die eigene Kultur als „fremd“ zu betrachten. So bietet es sich an, im Fach Musikgeschichte auch das Genderthema zu behandeln (vgl. Spieß, Gesine 2010, S. 106).

Spieß weist darauf hin, dass biografische Erfahrungen der Studierenden berücksichtigt werden sollten. Es gibt möglicherweise prägende Erlebnisse (wie körperliche und psychische Gewalterfahrungen, Betroffensein von Diskriminierung etc.), „die das Vorverständnis zu einem Thema mit ausmachen und eine entsprechende Vorbelastung darstellen“ (Spieß, Gesine 2010, S. 106).

Spieß spricht auch an, dass Gender- oder Frauenthemen bei den Studierenden auf Abwehr stoßen können. Sie geht davon aus, dass in einem solchen Fall das Problembewusstsein für die Thematik nicht ausreichend vorhanden ist. Was dann aber auch heißt, dass sich dieses Problembewusstsein noch entwickeln kann. Spieß vermutet weiters, dass Studierende es in manchen Fällen vorziehen, jene Meinung zu vertreten, die die Mehrheit auch vertritt. Die Meinung der Mehrheit scheint eine gesicherte Position zu sein, bei der nicht so leicht der Fall eintritt, dass sie vor anderen verteidigt werden muss (vgl. Spieß, Gesine 2010, S. 107).

Bei der Vermittlung von Genderthemen geht es m.E. nicht in erster Linie darum, jeden und jede davon zu überzeugen, dass in unserer Gesellschaft genderabhängige Praktiken Diskriminierungen erzeugen. Es gibt Personen, die sprechen auf die Thematik besser an, andere sprechen darauf weniger gut an – sie sind deshalb nicht zwingend schlechtere Menschen. Meine Vermutung ist jedoch die, dass vor allem Personen, die selber durch ihre Geschlechterzugehörigkeit diskriminiert werden, besonders offen für dieses Thema sind. Wenn sie durch eine theoretische Auseinandersetzung mit der eigenen Diskriminierung besser zwischen eigenem Scheitern und fremdverschuldetem Ausbleiben von Erfolg unterscheiden können, hilft es ihnen dabei, nicht am eigenen Können oder am eigenen Potential zu zweifeln. Stattdessen haben sie die Möglichkeit nach alternativen Lernsettings zu suchen und diese zu nutzen.

Medieneinsatz

Spieß schlägt vor, die eigenen Beispiele im Unterricht zu reflektieren und sich zu überlegen, ob damit bestimmte Geschlechterrollen verfestigt oder aufgelockert werden. So können Lehrende bei Hörbeispielen darauf achten, dass – auch wenn es sich möglicherweise um eine männerdominierte Musikrichtung handelt – sowohl Männer als auch Frauen bei den Hörbeispielen vertreten sind.

Schließlich verweist Spieß auf die „Geschlechterverträglichkeitsprüfung der Europäischen Kommission“. Hier soll analysiert werden, ob es „Unterschiedungen zwischen Männern und Frauen in Hinblick auf Rechte, Ressourcen, Beteiligung, Werte und Normen“ gibt (vgl. ebd.).

Geschlechterannahmen

Um Geschlechterstereotype nicht zusätzlich zu verstärken, ist es wichtig, weiblichen und männlichen Studierenden ohne Vorannahmen die gleichen Fähigkeiten zuzutrauen. Selbst

wenn Vorurteile oft bestätigt werden, sollten Stereotype nicht als „soziales Vorwissen über Menschen“ gehandhabt werden (vgl. Spieß, Gesine 2010, S. 107).

4.2. School and Teaching from a Gender Perspective

„Ich weiß wer ich bin. Das wusste ich schon immer. Meine Mama und meine Oma haben viele Jahre dafür gekämpft, dass ich meinen eigenen Weg gehen kann, frei von Geschlechterkram“ (Swoon zit.n. Ganz, Nicholas 2008, S. 9).

Haring und Mörth führten 2008 einen Workshop im Rahmen der Lehrer_innenfortbildung mit österreichischen Lehrer_innen durch. Ziel des Workshops war, die Teilnehmer_innen für das Thema Umgang mit Gender im Unterricht zu sensibilisieren. Die Teilnahme am Workshop war auf freiwilliger Basis. Das Konzept des Workshops baut auf einer Kombination aus interaktiven Übungen (Rollenspielen, Gruppenarbeiten mit Rollentausch etc.) und einem theoretischen Teil (Reflexion, Dekonstruktivismus) auf. Der Schwerpunkt liegt auf Methoden zur Selbstreflexion, zum Erfahrungsaustausch und Methoden, die das allgemeine Ziel verfolgen, die Erfahrungsspielräume der Teilnehmer_innen auszuweiten (vgl. Haring, Solveig/Mörth, Anita 2009, S. 129)

Die Schwerpunkte des Workshops waren das Sichtbarmachen von alternativen Identitäten, das Kennenlernen von Methoden zum Umgang mit Gender, sowie das Reflektieren dieser Methoden. Nun zum theoretischen Hintergrund, der von den Teilnehmer_innen erworben werden sollte:

Gendersensible Didaktik verfolgt das Ziel, dass Burschen und Mädchen so gefördert werden, dass sie die gleichen Lernziele erreichen können. Für die Umsetzung von gendersensibler Didaktik sind vier Bereiche wichtig. Diese sind (1) Umgang mit Gender – Zugang und strukturelle Rahmenbedingungen, (2) Inhalt, (3) Unterrichtsmaterial und (4) Methoden – gendersensible Lernsettings. Beim Prozess der Umsetzung von gendersensibler Didaktik wird auf das vorhandene Methodenwissen der Lehrenden zurückgegriffen (vgl. ebd. S. 131).

Umgang mit Gender – Zugang und strukturelle Rahmenbedingungen

Um Schüler_innen für das Thema Gender zu sensibilisieren, ist es hilfreich, ein Lernsetting vorzugeben, das fair gegenüber beiden Geschlechtern ist. Es geht darum, eine Haltung zu vermitteln, die die Analyse und Reflexion von Normen und Ausschlussmechanismen ermöglicht. Schülerinnen werden dazu angeregt, eine kritische Haltung gegenüber Wahrheiten und Wissen einzunehmen. In diesem Rahmen sollen alle – vor allem die Minderheiten – die Möglichkeit haben, zu Wort zu kommen. Wenn Lehrende den Schüler_innen durch das eigene Selbstbild vermitteln können, dass Identität nicht widerspruchlos ist, können die Schüler_innen dadurch ermutigt werden, die eigenen stereotypen Verhaltensweisen zu reflektieren und alternative Selbstkonzepte in ihr eigenes Selbstbild zu integrieren (vgl. Haring, Solveig/Mörth, Anita 2009, S. 131f.).

Inhalt

Die Unterrichtsthemen sollen so gewählt werden, dass sowohl die Perspektive von Frauen bzw. Mädchen, als auch von Männern bzw. Burschen besprochen wird. Machthierarchien zwischen Frauen und Männern sollen offen angesprochen und diskutiert werden. Die Autorinnen erachten es als wichtig, dass die Schüler_innen die Möglichkeit haben, im Rahmen des Unterrichts über Genderthemen zu reflektieren. Aufgrund dessen, dass die Thematik neu und ungewohnt ist, ist es notwendig, dass sie diese neuen Kenntnisse verarbeiten können – dazu brauchen sie Zeit (vgl. Haring, Solveig/Mörth, Anita 2009, S. 135).

Unterrichtsmaterial

Die Autor_innen führen hier an erster Stelle die Verwendung von gendergerechter Sprache an – diese soll den Schüler_innen vermittelt werden. Zusätzlich sollte berücksichtigt werden, dass Schüler_innen aufgrund der Identifikation mit Vorbildern nach Möglichkeit männliche und weibliche Vorbilder kennen lernen sollten. Alltägliche Situationen können in die Gender-Reflexionen miteinbezogen werden (vgl. ebd., S. 136).

Methoden – Gendersensible Lernsettings

Um ein Lernsetting zu erhalten, das sich nach den Bedürfnissen der Lernenden richtet, ist es wichtig, dass alle Beteiligten gleich gut am Lerngeschehen teilhaben können. Dabei sind die Aufgaben, die den Schüler_innen gestellt werden, sorgfältig zu wählen. Weiters sollte darauf geachtet werden, welche Beispiele für welche Themen herangezogen werden, und welche Geschlechterstereotype damit produziert oder entkräftet werden.

Um mit Schüler_innen auf das heikle Thema Gender einzugehen, ist es wichtig, eine entspannte Atmosphäre zu erzeugen, in der alle Teilnehmenden ohne Furcht auf die Thematik eingehen können. Dies kann gelingen, indem Gender-Identitäten, die von der Norm abweichen, bestärkt werden und jene Diskussionsbeiträge, die alternative Lebenskonzepte aufzeigen, wertgeschätzt werden. Die Schüler_innen sollen sich auf alle Beiträge beziehen können. Der Lehrer oder die Lehrerin sollte auf die Bedürfnisse der Schüler_innen eingehen, aber auch eigene Bedürfnisse berücksichtigen und ansprechen. Klare Diskussions- und Feedbackregeln sind bei den Diskussionen wichtig. Der respektvolle Umgang zwischen allen Beteiligten gilt als wichtige Regel (vgl. Haring, Solveig/Mörth, Anita 2009, S. 137).

Das Ziel der gendersensiblen Didaktik kann dann verwirklicht werden, wenn bei Lernschwierigkeiten und Irritationen diese angesprochen werden. Durch das Sichtbarmachen von Gender und den einhergehenden Schwierigkeiten werden in der Schulklasse die unterschiedlichen Bedürfnisse von Schülern und Schülerinnen deutlicher.

Schüler_innen werden dazu ermutigt, die individuellen Bedürfnisse anzusprechen, damit diese berücksichtigt werden können. Wenn eine Aufgabenstellung den individuellen Bedürfnissen eines/einer Schüler_in nicht entspricht, kann durch das Ansprechen darauf eingegangen und nach Lösungen gesucht werden. „Most such problems can often be solved merely by acknowledging them. In many cases, requests articulated by an individual also concern other members of the group“ (vgl. ebd., S. 138).

Durch das Miteinbeziehen von persönlichen Lebenserfahrungen von Schülern und Schülerinnen wird gegenseitige Toleranz und Verständnis sowie Vielfalt gefördert. Aus einer gendersensiblen Perspektive ist es wichtig, individuelle Lebenserfahrungen zu integrieren.

Dadurch, dass persönliche Erfahrungen im Lernprozess integriert werden, wird eine Problemstellung viel greifbarer und zugänglicher für die Schüler_innen. Austausch von individuellen Erfahrungen schärft das Verständnis der Schüler_innen untereinander. Durch das Behandeln von individuellen Erfahrungen wird deutlich, dass Gender unser Lernen beeinflusst (vgl. ebd., S. 138).

Es folgt eine Beschreibung von zwei ausgewählten Methoden, die beim Workshop angewendet wurden:

The Cloakroom

Bei dieser Methode geht es darum, Klischees in der Garderobe (Cloakroom) zu lassen, um ein unbehindertes Miteinander-Arbeiten zu ermöglichen. Dabei werden die Teilnehmer_innen aufgefordert, so viele Kleidungsstücke wie möglich zu „produzieren“. Bei den Kleidungsstücken handelt es sich um Klischees wie: „Frauen sind...“, „Männer sind...“ und dergleichen. Wer die meisten Kleidungsstücke ablegt, gewinnt – dadurch entsteht eine wettbewerbsartige Situation. Diese Methode ist auf jede Zielgruppe übertragbar. Bei einer Fortbildung für Musiklehrer_innen aus Musikschulen kann genau diese Methode verwendet werden, und Klischees wie: „Mädchen spielen gerne langsame Musikstücke“ und „Burschen sind ehrgeiziger“ sichtbar gemacht werden (vgl. Haring, Solveig/Mörth, Anita 2009, S. 140).

The Cemetery Bag

Bei dieser Übung werden den Teilnehmer_innen zwei unterschiedliche Taschen präsentiert. Eine davon wird geöffnet und die Inhalte werden dem Publikum vorgeführt. Die Teilnehmer_innen sollen Vermutungen aufstellen, was in der zweiten Tasche ist und welcher Person sie gehören könnte. Dabei sollen Vermutungen durch die Beschaffenheit der Tasche begründet werden. Die Workshopleiterinnen konnten bei dieser Übung unter den Teilnehmer_innen zwei Herangehensweisen beobachten. Die eine Gruppe richtete sich nach den vorhandenen Indizien und versuchte den Inhalt und den/die Besitzer_in der Tasche aufgrund der vorhandenen Informationen zu erraten. Die andere Gruppe blieb nach wie vor

skeptisch, oder versuchte zumindest untypischere Inhalte und Besitzer_innen in Betracht zu ziehen (vgl. Haring, Solveig/Mörth, Anita 2009, S. 140f.).

Der „Cemetery Bag“ (Friedhofstasche) ist ein Symbol dafür, dass wir in unserem Denken in einem binären System von Geschlechterkonstruktion „gefangen“ sind und mit Vorannahmen anderen Personen begegnen. In der Endphase der Übung werden die Teilnehmer_innen dazu aufgefordert, die Objekte, die sie in der Tasche vermuteten, nicht nur in Zusammenhänge mit den Besitzer_innen zu bringen, sondern hinter diese Konnotationen zu sehen. Sie sollen das Objekt getrennt von den zugeschriebenen Eigenschaften betrachten. Diese Übung soll veranschaulichen, dass Personen aufgrund ihres Geschlechts bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden, die aber nicht zwingend zutreffen müssen. Es ist daher fair, einer Person ohne diese Vorannahmen zu begegnen (vgl. ebd.).

4.3. Female Bandworkshop

„Irgendwann beschloss ich, dass es egal ist, eine Frau in einer ‚Männerdomäne‘ zu sein. (...) Ich wollte also dabei sein, reisen und bei diesen Shows mitmachen, aber mir fiel auf, dass die einzigen weiblichen Wesen dort meist Freundinnen oder Anhang waren. Und wo waren meine einsamen Wölfinnen? Ich wusste, dass es sie gab, aber ich sah sie nur selten. Ich war ein bisschen einsam und ein bisschen sauer“ (Swoon zit.n. Ganz, Nicholas 2008, S. 9).

Das Zitat ist aus einem Buch mit dem Titel „Graffiti Woman“. Swoon ist Sprayerin und schreibt von einer Einsamkeit, die davon kommt, dass unter den Sprayer_innen fast nur Männer zu finden sind. Ein ähnliches Phänomen beschreibt die Saxophonistin Jane Ira Bloom in der Jazzszene:

„(...) [A]fter a while, you simply miss being around women. And I don't just mean other women in the band. You miss interacting with women in the music business as well; there are very few that I know. Frankly, you just get lonely for the company of women. It's as simple as that“ (Jazzsaxophonistin Jane Ira Bloom zit.n. Estince, Wayne/Stockhause, Janis 2004, S. 10).

Beide, die Sprayerin und die Saxophonistin, sind damit konfrontiert, dass sie sich auf ein bestimmtes Fachgebiet spezialisiert haben, in dem sie als Frau eine Ausnahme darstellen. Bourdieu schreibt über die Wirkung, die die ungleiche Verteilung von Kapital in der Gesellschaft erzeugt. In diesem Fall betrifft es die ungleiche Verteilung von Frauen und Männern in der Graffiti- und Jazzszene. Die Gruppe, die den Großteil des kulturellen Kapitals besitzt, kann allmählich auch „Spielregeln“ einführen, die für sie selber möglichst günstig sind (vgl. Bourdieu, Pierre 1997, S. 58).

Was aber passiert, wenn nun Mädchen die Möglichkeit haben, in einem „Female Bandworkshop“ ihre Fähigkeiten innerhalb der von Frauen aufgestellten Spielregeln austesten können, darauf möchte ich in diesem Kapitel eingehen.

An der Musikhochschule Luzern studierten 2005/2006 16% Frauen an der Abteilung für Jazz. Wenn nur die Zahlen der Instrumentalist_innen (also ohne Sänger_innen)

herangezogen werden, dann liegt der Frauenanteil bei 4% (vgl. Estermann, Judith 2006, S. 5). Im Jahr 2008 sind es 15% Frauen an der Jazzabteilung, davon 5% Instrumentalist_innen (vgl. Estermann, Judith 2008, S. 1).

„Das gleiche Bild zeigt sich bei den Dozierenden und auf der Bühne, national und international, als auch in weiteren Sparten der populären Musik. Haben in der klassischen Musik oder in der bildenden Kunst die Frauen die Männer inzwischen sogar überholt, bleibt der Frauenanteil im Jazz seit Jahren in etwa konstant. Somit erweist sich diese Musiksparte als eine der resistentesten Berufssparten, wenn es um die Erhöhung des Frauenanteils geht“ (Estermann, Judith 2006, S. 5).

Estermann spricht die Mädchenspezifische Musiksozialisation an, in der vorwiegend Instrumente wie Blockflöte, Querflöte, Geige, Cello, Gesang, Harfe, Klavier und Akkordeon in Betracht gezogen werden. Im Gegensatz dazu sind es bei den Burschen vor allem Trompete, Posaune, E-Bass, E-Gitarre, Kontrabass, Schlagzeug und Percussion. Hier entsteht das Problem, das die mädchentypischen Instrumente für eine Bandbesetzung eher ungeeignet sind, während die Instrumente, die vorwiegend von Burschen gewählt werden, die Instrumente einer Rock- oder Jazzband abdecken (vg. ebd., S. 6).

Ziele des Workshops

- Sammeln von Band- und Auftrittserfahrungen
- Anregung zum Improvisieren am Instrument/ mit der Stimme
- Anregung durch Vorbildwirkung der Workshopleiterinnen, die selber Jazzmusikerinnen sind
- Erlernen des Umgangs mit (technischem) Equipment

Weiters werden „[ü]ber öffentliche Konzerte und Medienberichte (...) weitere Mädchen und junge Frauen erreicht, welche dadurch animiert werden sollen, für Frauen untypische Instrumente zu wählen und in Bands zu spielen“ (Estermann, Judith 2006, S. 12). Der Workshop wird dokumentiert und dieses Wissen kann in nachfolgende Projektplanungen einfließen und „soll in die Pädagogiklehrgänge der MHS Luzern integriert werden“ (ebd.).

Umsetzung

25 junge Musikerinnen zwischen 13 und 23 Jahren nahmen am Workshop teil, der zwei Semester andauerte. Beworben wurde der Workshop bereits am Abschlusskonzert eines Vorgängerprojekts (Girl Power Bands), sowie mit Flyern und Ankündigungen auf Homepages (vgl. Estermann, Judith 2006, S. 12 f.). Die Zusammenstellung der Bands mit den Teilnehmerinnen wurde nach den Kriterien „Komplette Band“ (Rhythmusgruppe soll vorhanden sein, etc.), „Wünsche und Können der Teilnehmerinnen“ und „Wochentageeinteilung“ abgewickelt (vgl. ebd., S. 13). Die Proben fanden wöchentlich je zwei Stunden statt und pro Semester waren je zehn Proben vorgesehen. Es wurde ein

Probetagebuch geführt, und von den Teilnehmerinnen wurden am Anfang, nach der Hälfte und am Ende des Workshops Feedback eingefordert (vgl. ebd., S. 14). Für die Stückauswahl der Bands hatten die Workshopleiterinnen eine CD vorbereitet, mit zehn Songs aus verschiedenen Stilrichtungen. Die Teilnehmerinnen brachten auch selber Songvorschläge, darunter ein selbstgeschriebener Song einer Teilnehmerin (vgl. ebd., S. 13).

Im Probetagebuch wurde die Entwicklung der Teilnehmerinnen in Hinblick auf Spieltechnik, Improvisation und Musikalität festgehalten. Technische Fortschritte waren bei den Teilnehmerinnen zu bemerken, die zuhause übten. Die Musikalität, also das Aufeinander-Hören, wurde vor allem bei den Proben durch das Wiederholen von schwierigen Stellen gesteigert. Das Improvisieren wurde bis zum Schluss des Workshops von vielen der Teilnehmerinnen praktiziert. Die Workshopleiterinnen betonen, dass Improvisation eine große Herausforderung darstellt, weil die Musikerinnen dabei ein bestimmtes Risiko eingehen, „Fehler zu machen“. Diese Hemmschwelle zu durchbrechen war für die Musikerinnen nicht einfach, auch wenn sie die Workshopleiterinnen wissen ließen, dass sie improvisieren wollten (vgl. ebd., S. 14).

„Sie wollen improvisieren, im Fokus stehen, eigene Ideen einbringen. Sie brauchen aber starke Unterstützung seitens der Leiterin. Wenn sie es dann mal gewagt haben, sind sie fast nicht mehr zu bremsen. Dies wurde auch an den Abschlusskonzerten in der Jazzkantine schön sichtbar, auch als einige Teilnehmerinnen im Anschluss noch eine Session machten“ (Estermann, Judith 2006, S. 14f.).

Bezüglich der Motivation der Teilnehmerinnen stellen die Workshopleiterinnen fest, dass – mit wenigen Ausnahmen – diese bei den Teilnehmerinnen sehr hoch war. Eine Workshopleiterin merkte an, dass „das persönliche Befinden in diesen Frauenbands mehr thematisiert [wurde], als sie es bisher in Männerbands erlebt hatte“ (Estermann, Judith 2006, S. 15). Nach längeren Probepausen bemerkten die Workshopleiterinnen einen Rückgang bei der Motivation, die dann erst wieder aufgebaut werden musste. „Konzerte wirkten sehr förderlich auf die Motivation. In diesem Sinne war das Werkstattkonzert in der Mitte des Workshops sehr sinnvoll“ (Estermann, Judith 2006, S. 15).

Die Rolle der Workshopleiterinnen

Die Workshopleiterinnen unterstützten die Musikerinnen mit ihrem Wissen, arrangierten die Stücke und leiteten die Proben. Wichtig war, „die richtige Mischung zwischen fördern und fordern zu finden“ (ebd., S. 15). Im Laufe des Workshops „zeigte sich, dass die Leiterinnen rechtzeitig die Führung abgeben sollten, damit die Teilnehmerinnen lernen, das Geschehen selber zu bestimmen, was sie spätestens an Konzerten oder dann auch wenn sie [eine] eigene Band gründen wollen, können müssen“ (ebd.).

Zusammenfassende Ergebnisse

Musik besteht nicht nur aus Musik („inherent meaning“), sondern auch aus außermusikalischen Elementen und Konnotationen („delineated meaning“), die mit Musik mitvermittelt werden. Dazu gehören Rollenbilder, Lebenseinstellungen und Motive, Musik zu machen. Musiklernen ist genderabhängig. Die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht beeinflusst Instrumentenwahl, den Zugang zu Ressourcen und die Zuerkennung gesellschaftlicher Anerkennung. Gender hat Einfluss auf das, was eine Person lernt bzw. lernen darf. Wenn Gender aus der Musikvermittlung ausgeblendet wird, kann auf bestimmte, damit verbundene Probleme, nicht reagiert werden.

An der Kunstuniversität Graz studierten 2008/09 in etwa gleich viele Männer wie Frauen. Bei bestimmten Studienrichtungen sind Geschlechterasymmetrien erkennbar, diese sind Jazz (14% Frauen), Elektrotechnik-Toningenieur (19% Frauen), Bühnengestaltung (13% Männer), Kirchenmusik (29% Männer), Gesang (31% Männer) und Lehramt (39% Männer). Männer sind als Lehrende an den österreichischen Musik- und Kunstuniversitäten überrepräsentiert, der prozentuale Anteil der Männer steigt bei den Stellenbesetzungen für Professuren. Von 103 Professor_innen an der KUG sind 23% Frauen. Carstensen bezieht sich auf Lorber und bezeichnet das Phänomen als gläserne Decke. Die gläserne Decke trifft dort zu, wo Frauen beruflich bis zu einer bestimmten Position kommen, dann aber nicht mehr weiter. Am Beispiel der KUG zeigt Carstensen, dass die gläserne Decke zwar vorhanden, aber nicht unüberwindbar ist.

Lorber zeigt durch ihre Auseinandersetzung mit Spitzenpositionen an Unternehmen auf, dass wichtige karrierefördernde Elemente durch Kolleg_innen und Vorgesetzte initiiert werden. Bei Frauen bleibt diese Unterstützung oft aus, weil diese nicht in das typische Bild einer Person in einer höheren Position passen. Sie werden daher nicht als potentielle Führungskräfte wahrgenommen und auch nicht als förderungswürdig betrachtet. Frauen, die wahrgenommen werden wollen, müssen ihr Können vielfach unter Beweis stellen, während (weißen) Männern die entsprechenden Fähigkeiten ohne weiteres zugesprochen werden. Ein ähnliches Phänomen beschreibt Bayton in der Rockmusik, wo Frauen auf verschiedenste Schwierigkeiten stoßen, als E-Gitaristinnen ernst genommen zu werden und Erfolg zu haben.

Für gendersensible Didaktik in der Musik sind sowohl differentialistische als auch dekonstruktivistische Denkweisen wichtig. Differentialismus wirft den Fokus auf die aktuellen Unterschiede zwischen Frauen und Männern. Die geringe Beteiligung von Frauen im Rock und Jazz kann nur sichtbar gemacht werden, wenn zwischen Frauen und Männern differenziert wird. Aufgrund der dadurch gewonnenen Fakten, entsteht die Möglichkeit, auf Ungleichverteilungen bewusst zu reagieren. Das Konzept des Female Band Workshops

fördert gezielt Frauen und versucht, die gesellschaftlich erzeugten Benachteiligungen zu kompensieren.

Dekonstruktivismus löst bestehende Genderdifferenzierungen auf. Das Konzept von Haring und Mörth fordert eine Didaktik, in der Schüler_innen dazu angeregt werden, eine kritische Haltung gegenüber Wahrheiten und Wissen einzunehmen. Frauen und Männer sind in erster Linie Menschen mit unterschiedlichen Identitäten und Bedürfnissen. Gendersensible Didaktik soll sich danach richten, was die einzelnen Individuen im Lernprozess benötigen. Sowohl Schüler als auch Schülerinnen sollen die gleichen Lernziele erreichen können.

Beide Ansätze – der Differenzialismus und der Dekonstruktivismus – können miteinander kombiniert werden. Bei der Durchführung eines Female Bandworkshop kann, zusätzlich zu den Proben und Auftritten, eine kritische Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Geschlechterrollen eingeplant werden. Wenn die Teilnehmenden verstehen lernen, dass Musik und Gender eng zusammen spielen, dann können sie dies in ihrer weiteren Lernbiografie mit berücksichtigen. Sie können sich dagegen wehren, wenn sie auf stereotype Erwartungen aufgrund ihres Geschlechts stoßen, denen sie nicht entsprechen wollen. Sie können lernen, mit bestimmten Problemen und Irritationen umzugehen, die entstehen, wenn sie den Gendercode brechen. Wenn klar ist, dass die Geschlechterrolle und die Rollen als Musiker oder Musikerin konstruiert sind, ergeben sich Möglichkeiten zu neuen veränderten Musiker_innenidentitäten.

Literatur- und Tabellenverzeichnis

Literaturverzeichnis

Bayton, Mavis (1997): Women and the Electric Guitar. In: Whiteley, Sheila (Hrsg.): Sexing the Groove. Popular Music and Gender. Eastbourne: Antony Rowe Ltd.

Bourdieu, Pierre (1997): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Bourdieu, Pierre / Steinrück, Margareta (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur. Band 1. Hamburg: VSA-Verlag.

Carstensen, Doris (Hrsg.) (2009): Frauen an der KUG 2008. Universität für Musik und darstellende Kunst, Graz. Online unter: http://www.kug.ac.at/fileadmin/media/planev_44/Dokumente/Downloads/Arbeitsbehefe__Studienunterlagen__Informationen/Frauen_an_der_KUG_2008.pdf [zuletzt: 28. 10. 2010].

Connell, Robert W. (2001): The Social Organization of Masculinity. In: Whitehead, Stephen M./Barrett, Frank J. (Hg.): The Masculinities Reader. Cambridge: Polity Press.

Enstice, Wayne/Stockhouse, Janis (Hrsg.): Jazzwomen. Conversations with Twenty-One Musicians. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.

Estermann, Judith (2006): Female Bandworkshops 2005/2006. Dokumentation und Erkenntnisgewinne. Online unter: <http://www.helvetiarockt.ch/page.asp?load=237> [zuletzt: 10. 2. 2011].

Estermann, Judith (2008): Female Bandworkshop...Or What Can Be Done to Increase the Number of Woman in Jazz. Online unter: <http://www.jsl.ch/div/femalebandworkshops/PJPPresentationFemaleBandWorkshops.pdf> [zuletzt: 10. 2. 2011].

Forster, Johanna (2007): Anmerkungen der Pädagogischen Anthropologie zur aktuellen Geschlechterdiskussion. Band 1. In: Forster, Johanna/Krebs, Uwe (Hrsg.): Aktuelle Themen interdisziplinär. Münster: LIT-Verlag.

Green, Lucy (1997): Music, Gender, Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Haring, Solveig/Mörth, Anita (2009): School and Teaching from a Gender Perspective – Gender Sensitive Didactics. Review and Evaluation of a Continuing Education Workshop for Austrian Grammar School Teachers. In: Gronold, Daniela/Hipfl, Brigitte/Pedersen, Linda Lund (Hrsg.): Teaching with the Third Wave. Online unter: http://www.athena3.org/images/documents/teaching_with_the_third_wave.pdf [zuletzt: 9. 2. 2011].

- Haring, Solveig Elisabeth (1997): Die Veränderung der weiblichen Geschlechtsidentität am Beispiel der ‚Riot Grrrls‘. Diplomarbeit. Graz: Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften.
- Heursen, Gerd (2001): Didaktik, allgemein. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Aggression bis Interdisziplinarität. 6. Aufl., Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Heursen, Gerd (2001): Fachdidaktik. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Aggression bis Interdisziplinarität. 6. Aufl., Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Leonard, Marion (1997): Feminism, ‚Subculture‘ and Grrrl Power. In: Whiteley, Sheila (Hrsg.): Sexing the Groove. Popular Music and Gender. Eastbourne: Antony Rowe Ltd.
- Lorber, Judith (1999): Gender-Paradoxien. Opladen: Leske + Budrich.
- Lorber, Judith (1994): Paradoxes of Gender. New Haven, CT: Yale University Press.
- Mörth, Anita P. (2010): Handlungsvorschläge für einen nicht-binären Umgang mit Geschlecht. In: Mörth, Anita / Hey, Barbara: Geschlecht und Didaktik. 2. Aufl., Graz: Leykam Buchverlag.
- Spieß, Gesine (2010): Voll gesellschaftsfähig! – mit einer gendersensiblen Lehre. Eine Materialsammlung. In: Mörth, Anita / Hey, Barbara: Geschlecht und Didaktik. 2. Aufl., Graz: Leykam Buchverlag.
- Stelzer, Mane (2010): Hey Ladies – Being A Woman Musician Today. # 2: On Stage. Online unter: <http://www.melodiva.de/melodiva/melodiva-reports.php?t101=detail,15451> [zuletzt: 31. 1. 2011].
- Stroh, Wolfgang Martin (1996): Geschlechtsstereotype Tendenzen in chaotischen Systemen: Frauen und Männer im Oldenburger Musikstudium. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens. Essen: Die blaue Eule.
- Sünkel, Wolfgang (2005): Generation als pädagogischer Begriff. Online unter: http://www.uni-graz.at/4_suenkel_aufsatz_generation.pdf [zuletzt: 1. 2. 2011].
- Ganz, Nicholas (2008): Graffiti Woman. Graffiti und Street Art von fünf Kontinenten. Köln: DuMont Buchverlag.
- Zahnd, Susanne (2005): Gitarre als Waffe. In: Sonderheft Gitarre & Bass Stromgitarren. Online unter: <http://www.helvetiarockt.ch/page.asp?load=237>, [zuletzt: 1. 2. 2011].

Tabellenverzeichnis

Tab 1: Anteile der Frauen am Personal der österreichischen Universitäten. Modifiziert übernommen aus: Carstensen, Doris (Hrsg.) (2009): Frauen an der KUG 2008. Universität für Musik und darstellende Kunst, Graz. Online unter: http://www.kug.ac.at/fileadmin/media/planev_44/Dokumente/Downloads/Arbeitsbehelfe__Studienunterlagen__Informationen/Frauen_an_der_KUG_2008.pdf [zuletzt: 28. 10. 2010].

Tab 2: Anteile der Frauen am künstlerischen/wissenschaftlichen Personal der österreichischen Kunstuniversitäten zum 31.12.2008 und die Gläserne Decke. Tabelle entnommen aus: Carstensen, Doris (Hrsg.) (2009): Frauen an der KUG 2008. Universität für Musik und darstellende Kunst, Graz. Online unter: http://www.kug.ac.at/fileadmin/media/planev_44/Dokumente/Downloads/Arbeitsbehelfe__Studienunterlagen__Informationen/Frauen_an_der_KUG_2008.pdf [zuletzt: 28. 10. 2010].