

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

02

Andreas Lehmann-Wermser
*Über das Verschwinden der Jungen aus der
Musikdidaktik*

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2002.1221](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2002.1221)

Vom Verschwinden der Jungen aus der Musikdidaktik¹

Im Herbst des Jahres 2000 lief in den bundesdeutschen Kinos der Film *Billy Elliot. I will dance* an. In ihm wird die Geschichte eines 12-jährigen im nordenglischen Kohlerevier erzählt, der das traditionelle Sportgerät seiner Familie, die Boxhandschuhe, gegen Ballettschuhe eintauscht. In den Augen des verwitweten Vaters, eines sympathischen, aber als Kohlearbeiter (notgedrungen) „harten Kerls“, den aus nahe liegenden Gründen die Debatte um Frauen- und Geschlechteremanzipation eher links liegen gelassen hat, ist das ein Verrat: an der eigenen Person, an der Familientradition, an der kollektiven Identität als Männer - und seien sie noch so klein. Im Film geht es um Gefühle zwischen Vater und Sohn, zwischen Bruder und Bruder und zwischen Klassenkameraden. Es geht um Erotik und das Reden darüber, um das lustvolle Ausprobieren von Geschlechtsrollen beim Schminken und Verkleiden, um Homosexualität und Zärtlichkeit und um das Recht auf eine eigene Biografie, auch wenn sie den Erwartungen an einen geschlechtsrollenkongformen Lebensweg zuwider läuft. Dass dieser Film in der Kritik gefeiert wird, dass 10- bis 13-jährige ihn sich anschauen, bedeutsamer noch: ohne zu grölen und ohne abschätzige Kommentare, das zeigt, dass in der Geschlechterfrage in den letzten 30 Jahren viel passiert ist: Nicht nur in den Schriften der Forschenden, nicht nur in der vorherrschenden Meinung der Feuilletonisten, nicht nur in den Zirkeln engagierter Frauen-, Männer-, Lesben- oder Schwulenbewegter, sondern auch in der Wahrnehmung vieler Kinder und Jugendlicher sind Stereotype aufgeweicht worden, ist der Spielraum für eigene Lebensentwürfe größer geworden. Schwule und Lesben haben sich Freiräume erkämpft. Der rechtliche Rahmen für eine gleichberechtigte Aufteilung der Lasten (und Freuden) der Kindererziehung ist geschaffen worden. Es scheint sich viel verändert zu haben seit der sog. 68er Revolution.

1930 war die Welt auch in dieser Beziehung eine andere. Richard Münnich, der einflussreiche Musikpädagoge der Weimarer Republik, schreibt in seinem Buch *Jale - Ein Beitrag zur Tonsilbenfrage und zur Schulmusikpropädeutik*:

Die Jungen kommen im Durchschnitt dem Musikunterricht nicht so entgegen wie die Mädchen, sie sind weniger fleißig und von dem Ideale rhythmischer und harmonischer Bändigung ungemein weit entfernt; das hängt mit ihren besten Jungeneigenschaften zusammen, die sie hoffentlich nie verlieren werden.²

Nun ist Münnich kein Revolutionär gewesen. Er war nationalkonservativ, spielte auch im Nationalsozialismus eine gewisse, übrigens widersprüchliche Rolle. Andererseits war er Fachberater im meist sozialdemokratisch geführten preußischen Kul-

¹ Der Text basiert auf einem Vortrag, der im Mai 2000 in der Vortragsreihe *Gender Studies* an der Hochschule für Musik und Theater Hannover gehalten wurde.

² Richard Münnich (1930, S. 10)

tusministerium, gab ab 1928 die durchaus fortschrittliche *Zeitschrift für Schulumusik* mit heraus. Wie bei vielen Pädagogen der Zeit mischt sich bei ihm allgemein vorwärts- und rückwärts gewandte Elemente. Es gilt mithin, diese Worte wohlwollend prüfen.

Betrachten wir dieses Zitat mit den Augen einer modernen Musikpädagogik, so fällt auf, dass Münnich auf unterschiedlichen Ebenen argumentiert. Er spricht von motivationalen Faktoren - „die Jungen kommen dem Unterricht nicht so entgegen“ -, aber auch von Arbeitstechniken - „weniger fleißig“ - und von spezifisch musikbezogenen Verhaltensweisen - „rhythmisch und harmonisch ungebändig“. Die Einschätzung in allen drei Bereichen würden viele Praktiker unserer Tage wahrscheinlich teilen. Oft sind es auch heute die Jungen, die im Musikunterricht „schwierig“ sind, die Disziplinprobleme bereiten, sich auch weniger kreativ oder offen zeigen³. Was an dem Zitat befremdet, ist nicht die Verhaltensbeschreibung der Jungen, sondern die merkwürdige argumentative Wendung. Nach drei negativen Beschreibungen folgt eine Umdeutung eben dieses Verhaltens. Dieses Verhalten sei Ausdruck der „besten Jungeneigenschaften“. Die Frage, worin diese bestehen, bleibt bei Münnich offen. In einer englischen Publikation von Lucy Green findet sich die Aussage einer Musiklehrerin, die darauf eine Antwort geben könnte: „The main features of boys' success were depicted as their imagination, exploratory inclinations, inventiveness, creativity, improvisatory ability and natural talent. These qualities were explicitly described as lacking in girls, who were instead characterised as conservative, traditional and reliant on notation“⁴. An anderer Stelle wird sogar weiter gegangen: „She goes further to link boys' naughtiness and even violence with an assumption of masculine creativity“⁵. Die Argumentation der von Green Befragten ähnelt der Münnichs auf verblüffende Weise – ist allerdings 60 Jahre jünger.

Es gilt festzuhalten, dass Jungen und Mädchen im Musikunterricht als unterschiedlich wahrgenommen wurden. Sie wurden auch formal unterschiedlich behandelt. Die Lehrpläne etwa im Freistaat Braunschweig von 1927⁶ zeigen das - und spiegeln zugleich auch das widersprüchliche Bewusstsein in der Geschlechterfrage in der Weimarer Republik, das zwischen Frauenemanzipation und reaktionärem Beharren bisweilen orientierungslos erscheint.

Die Stundentafeln der sieben namentlich erwähnten Gymnasialtypen scheinen zunächst einmal für Jungen und Mädchen einheitliche 4 Stunden Musikunterricht in Klasse 5 und 6 („Sexta“ bzw. „Quarta“) sowie Chorsingen in nicht näher bestimmtem Umfang für die Klassen 7 bis 13 vorzusehen. Das überrascht, weil noch in der Nachkriegszeit die Rahmenpläne in Nordrhein-Westfalen 1954 für Jungen eine Stunde weniger Musikunterricht zugunsten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung vorsahen⁷. Der progressive Anspruch scheint durch den Satz bestätigt zu werden, „die Lehrpläne sind auch für die höheren Mädchenschulen maßgebend“ (S. 6). Das klingt fortschrittlich, aber der Nachsatz muss misstrauisch machen: „Die Stof-

³ Dieser subjektive Eindruck wird auch durch empirische Befunde gestützt: Man kann sagen, dass „ein bedenklich hohes, in Teilen geschlechtsspezifisches Konfliktpotential im Musikunterricht vorherrscht“. Harnitz (2000a, S. 45).

⁴ Lucy Green (1997, S. 196)

⁵ a.a.O., S. 199

⁶ Lehrpläne für die höheren Schulen des Freistaates Braunschweig. Herausgegeben vom Landesschulamt für das höhere Schulwesen am 3.12.1927.

⁷ Eva Rieger (1988, S. 97)

fauswahl muß aber der besonderen Eigenart des weiblichen Geschlechts in Bezug auf Anlage und Entwicklung sowie der Aufgabe der Frau in Familie und öffentlichem Leben Rechnung tragen" (ebd.). Wie schon bei Münnich mischt sich in diesem eine entwicklungspsychologische Argumentation mit einer normativen, gesellschaftsbezogenen. Die Mädchen sind demnach auf ihre Rolle als Hausfrau und Mutter hin zu erziehen, denn die Aufgaben „im öffentlichen Leben" sind natürlich keine öffentlichen, sondern private in der familiären Reproduktion. Solcher Art misstrauisch geworden, wird man an versteckter Stelle fündig.

Zu den vorstehenden Stundentafeln für die männliche Jugend kommen hinzu an:

Turnen VI: 3 Stunden

V: 2 Stunden

IV: 3 Stunden (am altsprachlichen Gymnasium und am Realgymnasium 2 Stunden)

UIII - OI je 2 Stunden

Turnspiele VI - OI je 2 Stunden

Musik IV - OI zusammen 3 Wochenstunden

(...)

Für die weibliche Jugend kommen hinzu an:

Turnen VI - OI je 2 Stunden

Turnspiele VI - OI je 2 Stunden

Musik VI - OI je 1 Stunde

(Braunschweigisches Ministerium für Volksbildung 1927, S. 17)

Insgesamt stehen im Bereich der höheren Schule den Jungen also 7 Wochenstunden Musik plus die (häufig quasi verpflichtenden) Chorstunden bei 38 Jahreswochenstunden Sport zu, bei den Mädchen beträgt das Verhältnis 10 zu 36 Stunden⁸. In den Lehrplänen für das Fach Sport sind „Singspiele und Singtänze" (S. 117) für die Mädchen vorgesehen, bei den Jungen nicht - bei ihnen werden an entsprechender „Scherz- und Neckspiele" (S. 105) genannt. Insgesamt aber bleiben die Musik-Lehrpläne merkwürdig unbestimmt, wie denn die zusätzlichen Wochenstunden der Mädchen zu füllen seien. Ihnen liegt aber offensichtlich (und wenig überraschend) kein kompensatorischer Gedanke zugrunde, der den Defiziten der Jungen (s.o.) vermehrte Förderung durch beispielsweise mehr Stunden zukommen lassen würde.

Dennoch gibt es 1930 beim Musikdidaktiker Münnich wie bei den Bildungspolitikern eine Vorstellung davon, dass Jungen wie Mädchen unterschiedliche Angebote zu verschiedenen Zeiten gemacht werden sollten. Kein Zweifel: Aus heutiger Sicht sind die Ziele eines solchen Angebots reaktionär. Es sind höchst traditionelle Jungen- und Mädchen-, Männer- und Frauenrollen, die dabei mitgedacht werden, wie

⁸ Es wäre lohnend Parallelen und Unterschiede zwischen diesen beiden Fächern systematisch zu untersuchen. Nicht nur waren in beiden Fächern die Lehrenden an den höheren Schulen als Nicht-Akademiker bis in die 30er und 40er Jahre hinein Außenseiter, beide Fächer wurden auch stärker als die vermeintlich zweckfreien akademischen Fächer für ideologische Zwecke in Anspruch genommen. An einem Braunschweiger Gymnasium stand bis in die 30er Jahre hinein ein Klavier in der Turnhalle (!), damit an Holzgewehren das Exerzieren im Marschrhythmus geübt werden könne (Lehmann-Wermser, in Vorb.)

das einleitende Zitat Münnichs zeigte. Interessant aber ist, dass sich eben bei Münnich im gleichen Zusammenhang auch eine andere Argumentationsschiene, nämlich eine psychologische, findet. Ich zitiere:

Dazu [gemeint ist zu den Interessen der Jungen für Technik und Sport, die von den Interessen der Mädchen auch für Musik abweichen] kommt die für die Musikerziehung sehr unbekömmliche Einrichtung der ministeriellen „Studentafeln“, die uns gezwungen hat, in den amtlichen Richtlinien die gesamte systematische Gehörbildung in die Sexta und Quinta [also die Klassenstufen 5 und 6] zu legen, - ein für die männliche Jugend, deren Durchschnitt auf dieser Stufe längst noch nicht dazu reif ist, gänzlich unpsychologisches, leider aber durch die Studentafeln, wie gesagt, aufgezwungenes Verfahren.⁹

Wieder findet sich hier die doppelte Gedankenführung auf motivationaler und entwicklungspsychologischer Ebene. Und solange man nicht nach kausalen Bezügen fragt, lässt sich sowohl die Interessenorientierung als auch der Entwicklungsvorsprung der Mädchen auch heute noch annehmen. Im bereits erwähnten Band *Music, Gender, Education* berichtet Lucy Green von einem Projekt, in dem Lehrerinnen und Lehrer mittenglischer Schulen gebeten wurden anzukreuzen, ob Mädchen oder Jungen in Teilbereichen des Musikunterrichts besser abschnitten oder ob es keine Unterschiede gebe. Folgende Angaben wurden gemacht:

Teilbereiche	Anzahl angekreuzter Items			
	Mädchen	Jungen	beide gleichermaßen	keine Antwort
„Alles in allem, wer ist an Ihrer Schule erfolgreicher im...				
...Instrumentalspiel	35	0	43	0
...Singen	64	0	13	1
...Komponieren	5	10	63	0
...Musik Hören	11	0	67	0
...Noten Lesen und Schreiben“	27	0	57	0
„Allgemein gesprochen, welche Gruppe hört lieber...				
...klassische Musik?	19	1	56	0
...Populärmusik?	1	12	64	1
...Weltmusik?	5	1	65	7

Die Ergebnisse des Jahres 1992 zeigen, dass in der Wahrnehmung der Musikpädagogen in den 60 Jahren seit 1930 vieles gleich geblieben ist: Dass Jungen wie Mädchen im Wesentlichen gleich eingeschätzt werden, ist ermutigend; interessant sind aber die Abweichungen. Einzig bei dem im englischen Curriculum hoch geschätzten Lernfeld Kreativität im Komponieren wird den Jungen die Überlegenheit zugetraut. (Die Überlegenheit der Mädchen im Bereich des Singens erklärt sich aus der Tatsache, dass die betroffenen Jahrgänge auch Jungen im Stimmbruch einschlossen.) Wie Männer (und oftmals auch Frauen) Jungen wahrnehmen, hat sich wenig verändert.

⁹ Richard Münnich (1930, S. 10)

Diese Wahrnehmung ist zugleich auch eine *Konstruktion* von Männlichkeit (und respektive Weiblichkeit), ein Umstand, dem wir später noch begegnen werden¹⁰.

Zu Recht wurde vor gut zehn Jahren etwa kritisiert, dass in den gängigen Schulbüchern auf mehr oder weniger subtile Weise Geschlechtsrollenklišees reproduziert wurden¹¹. Es fanden sich kaum Bilder von Mädchen am Drum-set, Darstellungen von Komponistinnen in Geschichte und Gegenwart; Mädchen und Frauen traten selten als Akteure in Wort und Bild. Ein zugegeben oberflächlicher und unsystematischer Blick in ein weit verbreitetes Musiklehrbuch¹² zeigt, dass sich das Bild gewandelt hat. Jungen wie Mädchen finden sich in etwa gleich häufig auf den Abbildungen; Geschlechtsstereotype etwa bei der Zuordnung zu bestimmten Instrumenten lassen sich nicht wahrnehmen, unter den besprochenen Komponisten finden sich natürlich die etablierten Männer wie Händel oder Haydn, aber unter den Gegenwärtigen neben Pärt und Ligeti eben auch Adriana Hölszky. Und es ist einstweilen gleichgültig, ob dieser Wechsel einer bewussten musikdidaktischen Reflexion oder der Leitlinie von Verlagen entspringt, die der „political correctness“ verpflichtet sind. Denn es ist der Versuch, *in einer Dimension* des komplexen Unterrichtsgeschehens Mädchen und jungen Frauen Raum zu geben, indem Identifikationsangebote gemacht werden¹³.

In der Hochschulausbildung wird die Frage nach der Benachteiligung von Mädchen im Musikunterricht thematisiert. „Musik & Bildung“ als wichtiger Spiegel des didaktischen Diskurses in der Bundesrepublik brachte 1996 ein Themenheft zum „Mädchenorientierten Musikunterricht“ heraus. Man kann das zunächst als den (späten) Einbruch emanzipatorischen Gedankengutes in die Musikpädagogik sehen und damit als Fortschritt. Allein: Im Titel des genannten Heftes deutete sich bereits ein Dilemma an. Denn was bedeutet „mädchenorientiert“? Heißt das, dass ich mich als Lehrkraft didaktisch und methodisch tatsächlich und grundsätzlich an 49,5% der vor mir Sitzenden orientieren soll - unter Nichtbeachtung der anderen 50,5%? Man kann so argumentieren. Der große Didaktiker der Naturwissenschaften Martin Wagenschein hat einmal gesagt: „Was den Mädchen nutzt, ist auch für die Jungen

¹⁰ Wie sehr es sich dabei gar nicht um die unvoreingenommene Wahrnehmung realer Jungen und Mädchen geht, sondern um idealtypische Konstruktionen, wird im genannten Buch von Lucy Green am Ausschnitt eines Interviews deutlich, das die Autorin mit einer Gruppe etwa 12- oder 13-jähriger führte: Frage der Autorin: „...I mean do you think that girls like to play the same instruments as you?“ - „All: no.“ - „Most girls like to play the violin and the cello.“ - „Most girls, yeah.“ - „There are two girls in our class who play the cello I think it is.“ Das Bild von Weiblichkeit, das die Jungen haben, bewirkt, dass aus den *zwei* Mädchen die nicht hinterfragte *Mehrheit* („most girls, yeah“) wird.

¹¹ Vgl. Kokemohr (1976) und Hoffmann (1974), die Schulbücher ideologiekritisch unter verschiedenen Gesichtspunkten untersucht haben, und Rieger (1988), die die geschlechtsspezifischen Aspekte betont. Aus Österreich liegt zur geschlechtsspezifischen Schulbuchanalyse eine Monografie vor: (Ostleitner / Simek 1991) Zum Forschungsstand Mitte der 80er Jahre vgl. Rieger (1987). Für die USA existiert eine vergleichbare Studie von Julia Koza (1991).

¹² Karl-Jürgen Kemmelmeyer / Rudolf Nykrin: Spielpläne 5/ 6, Spielpläne 7-10. Stuttgart 1995 und 1997

¹³ Wie Ulrike Fichera (1996) gezeigt hat, bestehen natürlich trotz des zum Teil sehr formalistisch gehandhabten Auftrages zur Gleichbehandlung von Jungen und Mädchen in Schulbüchern weiterhin inzwischen subtilere Ungleichbehandlungen.

gut.”¹⁴ Wenn ich etwa die sozialen Fähigkeiten der Mädchen im Unterricht nicht mehr einfach bloß still voraussetze, sondern sie thematisiere, als Leistung anerkenne und zum Lernziel für alle mache, so nutzt das fraglos auch den Jungen. Allein, in vielen Veröffentlichungen aus jener Phase war „Mädchenorientierung“ ja nicht nur als allgemeines Prinzip psychosozialen Handelns in der Klasse, sondern auch als Leitsatz der didaktischen Auswahl gemeint. Vernachlässigte Komponistinnen der Vergangenheit, die Reduktion kreativer Kräfte bei Mädchen und Frauen, die Benachteiligung von Mädchen auch im Bereich der Rockmusik sollten thematisiert werden¹⁵. Demnach wären die Mädchen nach Jahrhunderten der Benachteiligung mal „dran“; Jungen müssten das aushalten, so wie es Jahrhunderte lang die Mädchen ausgehalten hätten. Theoretisch ist das kein großer Fortschritt und in der Praxis funktionieren wird es auch nicht. Schon bei weniger radikalem Verhalten, wenn nämlich Jungen und Mädchen „bloß“ gleich oft aufgerufen wurden, hatten Jungen in Versuchen subjektiv das Gefühl benachteiligt zu werden und begannen Disziplinschwierigkeiten zu machen.

Häufig war im besagten Heft allerdings stattdessen ein Unterricht gemeint, der die Bedürfnisse der Mädchen ernst nimmt - wie er auch die Jungen nicht aus den Augen verliert: „Mädchenorientierter Musikunterricht [muss] auch für Jungen attraktiv sein, sonst ist es mit dem Spaß vorbei“, so Renate Müller in dem lesenswerten Basisartikel im besagten Heft¹⁶. „Mädchenorientiert“ meinte also in Wirklichkeit „mädchen- und jungensorientiert“. Das ist gut so, doch ist diese Weglassung der Jungen im Titel m.E. symptomatisch. In einem Beitrag Renate Müllers über Differenzierung und Integration als leitende Prinzipien auch in der Geschlechterfrage im Musikunterricht¹⁷ findet man den gleichen Widerspruch zwischen der im Titel genannten Mädchenorientierung und der im Text eingeforderten und gut begründeten Orientierung an beiden Geschlechtern, wo gefordert wird, „die Verschiedenheit von Mädchen und Jungen auch im Musikunterricht zu berücksichtigen und die vorherrschende Chancenungleichheit der Geschlechter auch im Musikunterricht zu verändern trachten“¹⁸. Dabei bleiben die Vorschläge für die Arbeit mit Jungen blass, bezeichnenderweise dokumentieren die Fotos im Artikel auch nur die Arbeit mit den Mädchen¹⁹. Worin die Schwächen *und Stärken* der Mädchen liegen, das ist relativ klar. Grundlagen- und Unterrichtsforschung, oft in Alltagsüberzeugungen von Lehrenden übersetzt, haben eine Fülle von Erkenntnissen gewonnen, die unterrichtspraktisch übernommen werden können. Was Mädchen auch aus dem Musikunterricht mitnehmen könnten, dazu gibt es Überlegungen, Zielsetzungen und Vorschläge für den Weg dorthin. Was aber sollen die Jungen mitnehmen? Was sind ihre spezifischen Defizite? Sind sie immer noch vom „Ideale rhythmischer und harmonischer Bändigung ungemein weit entfernt“? Wenn dem so wäre, was wird dann kompensatorisch speziell für sie getan? Haben sie Stärken, die nutzbar gemacht werden können? Wo finden sie sich *als Jungen* wieder? Wo gibt es für sie thematisierte

¹⁴ Vgl. Hannelore Faulstich-Wieland (1991, S. 112)

¹⁵ Vgl. Steffen-Wittek, Grotjahn, Hirtler, Blume alle im genannten Heft „Mädchenorientierter Musikunterricht“ (1/ 1996) von Musik & Bildung

¹⁶ Renate Müller (1996, S. 9)

¹⁷ Renate Müller (1991, S. 42 - 47)

¹⁸ ebd. S. 42

¹⁹ Ein Foto (S. 44) ist unterschrieben mit „Mädchen, Klasse 6, in der Vaterrolle“. Tatsächlich könnten zwei der Agierenden vom Anschein auch Jungen sein.

Identifikationsangebote, die über die traditionellen Männerrollen hinaus reichen könnten? *Wer* spricht die Jungen in ihrer Findung in (veränderten) Männerrollen an²⁰? Die Jungen sind in der Debatte verloren gegangen. In einer Konstellation, in der von vielen die Gleichheit der Geschlechter postuliert wird und in der gleichzeitig (allenfalls noch) kompensatorische Angebote für Mädchen denkbar und legitimierbar sind, wird Orientierung an Jugendlichen mit Orientierung an Mädchen verständlicherweise – aber gedankenlos – gleich gesetzt. Ich halte das für wenig hilfreich, weil es den Mädchen nicht nützt, den Jungen schadet und den Lehrkräften ein genaueres Verständnis der Schul- und Unterrichtssituation unmöglich macht.

Der modische Rekurs auf die Mädchen zeigt auch, dass die verspätete Debatte in der Musikpädagogik hinter den anderswo erreichten Stand zurückfiel. Denn die (auch) pädagogische Debatte, die als *women's studies* in den 70er Jahren an amerikanischen Universitäten begann, war etwa in den USA längst fortgeschritten. Es war deutlich geworden, dass der Blick auf die Frauen nicht die Männer außer acht lassen konnte. Die Opfer waren nicht ohne die Täter zu denken, die kleinen machohaften Söhne nicht ohne ihre erziehenden Mütter, die rollenkonformen Mädchen nicht ohne ihre Väter. die „Frauenfrage“ hatte sich längst zur „Geschlechterdebatte“ weiter entwickelt²¹.

Müssen wir uns auf die Suche nach den Jungen im Musikunterricht machen? Brauchen wir noch eine Geschlechterdebatte in der Musikpädagogik? Brauchen wir Mädchenförderung im Musikunterricht? Oder eine Jungenförderung? Oder beides? Ich möchte das Problem an zwei Beispielen erläutern, nämlich an Unterrichtsvorschlägen zum modernen Thema "Videoclips" und an der Zensurenggebung in Musik. Aber zuvor sollten wir uns einige Augenblicke der Polemik gönnen. Ein jeder und eine jede findet nach kurzem Suchen Argumente und Zahlen um zu belegen, dass die Geschlechterfrage sich erledigt habe - oder eben nicht. Spielen wir das Spiel kurz mit.

Die Frage der Mädchenförderung hat sich erledigt. Ihr Anteil an den Gymnasien bzw. gymnasialen Oberstufen ist in den letzten 40 Jahren kontinuierlich gestiegen. Betrug er 1985 in Niedersachsen noch 51%, so lag er 1998 schon bei 55,6%²², obwohl der Mädchenanteil an der gesamten Schülerpopulation unter 50% liegt. Im Wintersemester 1997/ 98 haben an den bundesdeutschen Hochschulen erstmalig mehr Frauen als Männer das Studium aufgenommen²³. Das scheint diejenigen zu bestätigen, die wie die (übrigens durchaus engagierten) Autorinnen Benard und

²⁰ Die Frage, ob es auch eine die Jungen fördernde Pädagogik geben müsse, wer sie wie leisten müsse und wie sie zu benennen sei, kommt in den letzten 15 Jahren nur schleppend voran. Immerhin liegen eine Reihe von sehr konkreten Vorschlägen für die schulische und außerschulische Arbeit vor: Boldt (2001), Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille [o.J.], Kaiser (1997 und 2001), Sielert (1989), Spoden (1993); sie sind allerdings eher sozialpädagogischer Natur. Für die Musikpädagogik und den Musikunterricht fehlt ein entsprechendes Angebot.

²¹ Konsequenterweise (und für die Männer beschämend) beschäftigte sich der 10. Bundeskongress *Frauen und Schule* 1996 ausführlich mit der Frage, wie die sozialen Kompetenzen der Jungen gestärkt werden könnten; vgl. Kaiser (1996, S. 207 - 267).

²² Zahlen hier und im Folgenden nach: Niedersächsisches Kultusministerium (2000).

²³ Zahlen nach: Hannelore Faulstich-Wieland / Elke Nyssen (1998, S. 173ff.) Korrespondierend dazu ist der Anteil von Mädchen an den Schulen für Lernhilfe in den letzten 15 Jahren von 38,5% auf 37,2% gefallen.

Schlaffer meinen: „Die neuen Erziehungsideen, die aufkommenden Programme betrafen fast ausschließlich die Mädchen. Jungen sind die Stiefkinder der Moderne.“²⁴

Die Frage der Mädchenförderung hat sich nicht erledigt, denn der Frauenanteil sinkt, je höher man in der Hierarchie blickt. 48,5% aller Studierenden sind Frauen, aber nur 44,4% der Absolvierten. 24,2% des wissenschaftlichen Personals sind weiblich, aber nur 13,4% der C2-Professuren sind von Frauen besetzt. Deren Anteil unter den C4-Professuren beträgt noch stattliche 5,7%.

Die Frage hat sich erledigt. Heute haben wir eher das Problem, dass Jungen in der Schule zu kurz kommen. Der Mythos vom starken Jungen ist - genau das, ein Mythos. Wenn es stimmt, dass die Schule (im Verein mit allen, die mit ihr zusammenarbeiten) die Mädchen dumm macht - so der Titel eines Buches²⁵ - dann stimmt es sicherlich, dass die Schule die Jungen krank macht. In dem nach wie vor lesenswerten Buch von Rainer Schnack und Dieter Neutzling *Kleine Helden in Not* findet sich die folgende eindrucksvolle Tabelle über Krankheiten von Kindern.

Psychische und psychosomatische Störungen im Geschlechterverhältnis ♀ : ♂	
Hyperaktives Syndrom	8 : 1
Stottern	4 : 1
Tourette-Syndrom	3 : 1
Bettnässen (ab dem 7. Lebensjahr)	2 : 1
Einkoten	3,5 : 1
Zwangsvorstellungen	4 : 1
Asthma bronchiale	2 : 1
Geschwüre des Magen-Darmbereichs (Ulcus)	6 : 1
Jaktationen	2 : 1
Daumenlutschen	1 : 1,3
Haare ausreißen	1 : 4
Anorexia nervosa	1 : 20

Quelle : Schnack & Neutzling: *Kleine Helden in Not*, S. 107

²⁴ Benard / Schlaffer (2000, S. 10)

²⁵ Franziska Stalman (1991)

An fast allen Krankheiten erkranken Jungen deutlich häufiger. Die einzige Ausnahme findet sich bei den Essstörungen - ein Befund, der auch angesichts des geltenden Schönheitsideals kaum zu überraschen vermag, selbst wenn neuere Studien den Befund relativieren²⁶. Neuere Statistiken stützen dieses Bild. So beträgt das Verhältnis von Jungen zu Mädchen am sog. *Asperger Syndrom*, einem Zusammentreffen von bedeutenden Leistungen auf einem Spezialgebiet bei gleichzeitiger Verkümmern der sozialen Fähigkeiten etwa 9 : 1²⁷.

Die Frage hat sich auch im Bereich der Musik nicht erledigt. Der Frauenanteil unter den in der außerschulischen Musikkarbeit ehrenamtlich Tätigen beträgt bei der Betreuung von Jugendlichen 42,1%, unter den Leitenden aber nur 25,4%. Und das ist beileibe kein Generationenproblem, denn der Frauenanteil bei der LA Rock beträgt 23,5%, bei der im Sozialprestige höher stehenden LA Jazz sogar nur 20%²⁸. Es gibt viele weitere Hinweise darauf, dass auch in der Vermittlung von Musik mächtige geschlechtsspezifische Mechanismen am Werke sind: So folgt die Auswahl der gespielten Musikinstrumente bis heute geschlechtstypischen Kriterien²⁹.

Erneut sei also die Frage gestellt, ob wir in der Musikpädagogik (noch) eine Geschlechterdebatte brauchen. Ich meine ja. Sie ist dringend notwendig und kann produktiv sein. Ich will das kurz begründen.

Augenscheinlich fördert Schule als System Kinder nicht so optimal, wie es wünschenswert wäre. Von ihren Kenntnissen und sozialen Fähigkeiten her, von der Entwicklung der Persönlichkeit und eben auch in der Entwicklung reicher Geschlechterrollenidentitäten her bleiben Schülerinnen und Schüler hinter ihrem Potential zurück. Kein Zweifel, es gibt Bereiche, in denen eine spezielle Beachtung der Mädchen und ihrer Bedürfnisse, Fähigkeiten und Grenzen auch im Musikunterricht angebracht ist. Ebenso fraglos scheint mir aber zu sein, dass gleiches auch für die Jungen gilt. Die Grenzen der Jungen sind offensichtlich, wenn auch vielleicht nicht allen bewusst. Ihre Bedürfnisse sind weniger offensichtlich, über ihre geschlechtsspezifischen Fähigkeiten könnte man mit Lehrkräften trefflich ins Gespräch kommen. Die Anliegen der Mädchen immerhin sind artikuliert worden, werden sicherlich von einem Teil der Lehrkräfte unterrichtlich berücksichtigt³⁰. Die Jungen sind aus dieser Debatte verschwunden. Am Beispiel Videoclip lässt sich gut demonstrieren, wie das in der didaktischen Debatte geschieht. Am Beispiel der Zensurengebung im Fach ist abzusehen, wie das in der schulischen Praxis auf andere Weise passiert.

²⁶ Inzwischen ist allein in den USA von 1 Million erkrankten Männern auszugehen (vgl. Cindy Crossscope-Happel / David E. Hutchins / Hildy G. Getz / Gerald Hayes (2000). In Deutschland wird ebenfalls ein zunehmender Trend beobachtet (www.magersucht-online.de/bruecke.htm#5 gefunden am 7.5.2002).

²⁷ lt. SPIEGEL Nr 43/ 2000

²⁸ Zahlen nach Karl Ermert (1999, S. 88ff.)

²⁹ Vgl. Anthony Barresi / Gerald Olson (1992, S. 770), Winfried Pape (1988, S. 112), Walter Scheuer (1984, S. 300) und aus neuester Zeit Sarah Maidlow / Rosemary Bruce (1999, 152f..)

³⁰ Es wäre freilich interessant zu sehen, von welchem Teil in welchem Umfang. Sicher hinkt die Praxis auch hier der Theorie hinterher, wie weit ist in der Forschung unbekannt. Mein Verdacht ist, dass sie so weit hinterher hinkt, dass die Forschung bereits hinter dem Praxishorizont verschwunden ist.

Geschlechtsspezifische Merkmale in Form, Inhalt, Rezeptionsweisen und Intentionen von Videoclips sind Gegenstand von Medienwissenschaft, Soziologie und Musikpädagogik gewesen³¹. Deren Ergebnisse sind durchaus widersprüchlich, weil etwa die Inhaltsanalyse („what’s in the text?“ als leitende Fragestellung) je nach Standpunkt der Analysierenden die Darstellung von Frauen in einem Clip wahlweise als lustvolle Darstellung selbstbestimmter Körperlichkeit oder als Zurschaustellung männlicher Sexualobjekte interpretieren kann. Konsequenterweise wurde deshalb dazu übergegangen zu fragen, was Konsumenten von Videoclips in ihnen sehen: „when we ask ‘what does this text mean?’ we must also ask ‘for whom?’“³². Geschlechterbilder sind nicht oder nur selten eindeutig in Videoclips kodiert. Vielmehr werden die abgebildeten Geschlechterbeziehungen von den Konsumenten erst zu festen Geschlechterbildern und zu Stereotypen gemacht. Hier wie an anderen Stellen im Ichfindungsprozess von Jugendlichen gilt: Identitäten liegen nicht vor und werden übernommen, sie werden mühsam und oft kontrovers konstruiert³³. In diesem Prozess der persönlichen und musikalischen Selbstsozialisation kommt zum Tragen, dass Videoclips augenscheinlich nicht von allen gleich wahrgenommen werden, sondern nach geschlechts- und klassenspezifischen Mustern³⁴.

Einige der Ergebnisse sind m.E. für die Schulpraxis hochinteressant. Einerseits nämlich existieren geschlechtsstereotype Darstellungen ungebrochen fort: Noch immer finden sich die Männer am Schlagzeug und an den Gitarren, mithin an Instrumenten, die ausgelebte und expressive Körperlichkeit ermöglichen³⁵. Frauen spielen Keyboard, singen oder sind anhimmelnde Staffage für die Stars. Wer aktuelle Clips anschaut, wird nicht nur in den tendenziell eher frauenfeindlichen Rap-Produktionen (z.B. „X“ von *Xzibit feat. Dr. Dre & Snoop Dog*), sondern auch bei *No*

³¹ Exemplarisch seien hier für den musikpädagogischen bzw. musikpsychologischen Bereich genannt Klaus-Ernst Behne / Renate Müller (1995), Niels Knolle (1996), Renate Müller (1996). Bei Ute Bechtolf (1996) findet sich zudem ein Überblick über die Forschungsliteratur und grundsätzliche Darstellungen. Obwohl in einigen Aussagen von der Entwicklung überholt ist der Aufsatz von Klaus-Ernst Behne (1987) nach wie vor erhellend. Neuere Positionen auch zur Geschlechterfrage in der Popkultur allgemein finden sich in testcard # 8: Gender - Geschlechterverhältnisse im Pop. 2000

³² Brown, J.D. / Schulze, L.: The Effects of Race, Gender and Fandom on Audience. Interpretations of Madonna’s Music Videos. zit. nach Renate Müller (1996, S. 74)

³³ Ein schönes Beispiel findet sich in dem Buch von Richard Leppert: *The Sight of Sound. Music, Representation and the History of the Body*. Dort wird der Rockmusik-Kritiker Lester Bangs mit Worten zitiert, die den Zusammenhang zwischen Identitätsfindung und Musik gut dokumentieren: „And as for what else I did before I began to get balled, well, I used to fill my days by huddling by the record player digging music that fed my nascent sense of sexual identity, like the Troggs“. Dann führt Leppert aus: „His memory triggered by the tune, Bangs shared his high school dreams about the girl sitting at the desk in front of him. ‘Wild things’ - short on melody, mostly just rhythm punctuated by crashing guitar chords - sonorically inscribed the necessarily veiled sexual allusions of the lyrics: sound and body, music and sex, the discursiveness of the nonverbal; it encoded what could not be spoken“ (S. XIX)

³⁴ Vgl. die Ausführungen und den Forschungsüberblick in Renate Müller / Klaus-Ernst Behne (1996, S. 4ff.)

³⁵ Vgl Knolle (1996)

Angels und vielen anderen fündig. Aber auch das Gegenteil gilt. Seit 20 Jahren hat auch das Androgyne seinen Platz in der Populärmusik. Frauen wie Madonna oder Salt 'n Peppa stellen sich selbstbewusst und selbstbestimmt dar, wie sie auch im realen Musikbusiness ihren Raum erobern. Insgesamt scheint es aber eine wenn auch asymmetrische Aufweichung der Geschlechterstereotype in der Darstellung zu geben. Mit Bezug auf McRobbie stellt Müller fest, „sowohl bezogen auf die weiblichen Rollen in musikalischen Subkulturen als auch generell bezogen auf gesellschaftliche Entwürfe von Weiblichkeit (...) [ist] der Spielraum für die weibliche Identitätskonstruktion (...) erheblich weiter (geworden?) als der für Männlichkeitsentwürfe“³⁶. Dieses unübersichtliche und vielfältige Angebot bietet Jugendlichen ebenso vielfältige Identifikationsmöglichkeiten.

Sowohl in dem, *was* gesehen wird - wie also das Video dekodiert wird -, als auch in dem, *wie* Videoclips gesehen werden, gibt es erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede, wie Renate Müller in einer Befragung Ludwigsburger Studenten gezeigt hat: Mädchen und junge Frauen sind beispielsweise weniger an Sex und Gewalt in Clips interessiert, sie schauen auch weniger konzentriert zu und stören sich weniger daran, wenn sie dabei in Gespräche gezogen werden³⁷. Geschlechtsidentitäten werden also nicht einfach massenmedial übernommen, sondern werden von Jungen wie Mädchen erst erarbeitet. „Diese Identitätsarbeit anhand von Musikvideos ist als ein komplexer alltäglicher Prozeß zu sehen, in dem einerseits die dominante Geschlechterideologie rekonstruiert wird, andererseits aber auch ein utopischer Freiraum mit Möglichkeiten für emanzipatorische Selbstkonstruktionen eröffnet wird, unter bestimmten Vorzeichen auch in einem spielerischen Umgang mit Geschlechtsidentitäten.“³⁸

Das Thema Videoclip wäre demnach gut geeignet im Musikunterricht auch Geschlechtsrollen-Stereotype aufzubrechen. Wenn man zeigen würde, dass diese Stereotype eine nicht unwichtige Ebene des Zeichenvorrats im Clip sind, dass diese unterschiedlich wahrgenommen, dekodiert werden können, dass schließlich unterschiedlich damit umgegangen werden kann (Übernahme, Ablehnung, Kommentierung...) wäre ein großes Potential zu erschließen. Im Vordergrund stünde dann nicht die formale Struktur, sondern der Umgang mit einem Stück Kultur, der zwar von Faktoren der Geschlechts- und Klassenzugehörigkeit geprägt, aber auch individuell bestimmt ist. Musikunterricht würde an diesem Thema zur Ich-Findung beitragen, indem er „Schülerinnen *und* Schülern ein positives musikalisches Selbstkonzept vermittelt, weil er sie, ihre Musik und ihre Umgehensweise mit Musik akzeptiert. (...) Gemeint ist ein Musikunterricht, der sich als soziale Situation versteht, in der Schülerinnen und Schülern vielfältige Erfahrungen mit Musik angeboten werden und in der sie mitverantwortlich gemacht werden für die Unterrichtsergebnisse“³⁹.

Dem ist wenig hinzuzufügen und es lohnt einen Blick darauf zu tun, wie unterrichtspraktische Vorschläge zum Thema Videoclip damit umgehen. Geben sie Raum für Differenzierung? Spielt das Thema Geschlechtsrollen und Stereotype bei Mäd-

³⁶ Renate Müller (1996, S. 85); eine ähnliche Einschätzung findet sich bei Sabine Lobe (1991, S. 13).

³⁷ Renate Müller (1996, S. 80). Dabei ist nicht unerheblich, dass in amerikanischen Untersuchungen die Unterschiede zwischen Schwarzen und Weißen oft größer waren als die zwischen Mädchen und Jungen (ebd., S. 79)! Vgl. auch Renate Müller/ Klaus-Ernst Behne (1996, S. 16), und Horstkemper (1995, S. 56).

³⁸ Ute Bechdolf (1996, S. 38); siehe auch den Überblick bei Claudia Bullerjahn (1998)

³⁹ Renate Müller (1991, S. 45) (Hervorhebung im Original)

chen und Jungen überhaupt eine Rolle? Bieten die Vorschläge den Mädchen etwas an, das ihnen hilft neue Entwürfe für sich sinnvoll zu leben? Finden Jungen etwas, das den Spielraum für Männlichkeitsentwürfe erweitert?

Ein Blick auf die Literatur ist ernüchternd. *Spielpläne 9/10* behandelt Videoclips auf einer Doppelseite unter formalen Gesichtspunkten und stellt den Produktionsablauf von Videoclips dar. Zwar wird in einer Arbeitsanregung auch nach der „Darstellung des Stars“ gefragt, aber es werden keine Kriterien dafür genannt, anhand derer Jugendliche wie Lehrkräfte Darstellung und/ oder Wirkung untersuchen könnten⁴⁰. Der Lehrerband⁴¹ ist an dieser Stelle offener, liefert in zwei zu diskutierenden Zitaten auch Stoff für ein Gespräch über Selbstsozialisation; Hinweise auf geschlechtsspezifische Mechanismen liefert er nicht. Ähnliches gilt für *Hauptsache Musik 7/8*. Die Autorinnen und Autoren stellen sich auf einen quasi geschlechtsneutralen Standpunkt, der die Gelegenheit verstreichen lässt an einem den Jugendlichen wichtigen Gegenstand über Lebensentwürfe und Lebensnormen ins Gespräch zu kommen, indem er sich auf Oberflächliches beschränkt. Im Band 9/ 10 von *Hauptsache Musik* findet sich eine interessante Anregung, einen Videoclip über Clara Schumann zu produzieren, der die Behandlung der Frauenrolle im 19. Jahrhundert mit Aspekten heutiger Produktionen verbindet. Insofern gibt es hier einen Ansatzpunkt, der im Schülerbuch allerdings nicht vertieft wird.

In den Schulbüchern finden sich also wenig Anreize an diesem Thema ichbezogene Gedankenspiele zur Identität zu beginnen. Auf dem knappen Raum einer Doppelseite, wie ihn die Schulbuchstruktur vorgibt, wäre das vielleicht auch sehr schwierig. Deshalb lohnt es sich, in jene Veröffentlichungen zu schauen, die mehr Raum zur Verfügung und einen besonderen Aspekt im Sinn haben. Von Jutta Blume etwa liegen zwei unterrichtspraktische Veröffentlichungen vor, die sich jeweils mit Geschlechterrollen in Clips beschäftigen. In beiden findet sich die schon bei Renate Müller gefundene Denkfigur. Auf der didaktischen Reflexionsebene wird von beiden Geschlechtern ausgegangen: „Ein sinnvoller Umgang (...) in Unterricht und Bildungsarbeit kann m.E. daher nur bei den Erfahrungen der Mädchen und Jungen selbst ansetzen“⁴², „auf der Basis der persönlichen Musik- und Medienerfahrungen Jugendlicher in ihrem Alltag“⁴³. Auf der unterrichtspraktischen Ebene werden Arbeitsvorschläge zur Rollenzuweisung und „Weiblichkeitsklischees“, zu videographischen Darstellungsprinzipien des Weiblichen, zur Rolle der Frauen im Geflecht von musikalischer Struktur und Promotion etc gemacht. Um nicht missverstanden zu werden: Die genannten Vorschläge stehen für wichtige Aspekte der Videoclipproduktion und -rezeption; sie sollten einen Platz im Unterricht haben. Ob sie dem selbstgewählten Anspruch von den Akteuren und ihrer Wahrnehmungsweise auszugehen gerecht werden, ob insbesondere Jungen das in ihren Versuch eine Geschlechtsrollenidentität in der Pubertät aufzubauen integrieren können, erscheint mir sehr fraglich.

Andere Beiträge wie der von Pape und Thomsen⁴⁴ verzichten völlig auf eine inhaltliche Schwerpunkt- oder Zielsetzung. Nur in einem Beitrag des Heftes *Videoclips*

⁴⁰ NB: Auf dieser Doppelseite finden sich grundsätzlich nur männliche Formen für die unterschiedlichen Berufe und Funktionen. Das ist natürlich ärgerlich.

⁴¹ Karl-Jürgen Kemmelmeyer / Rudolf Nykrin (Hrsg.): *Spielpläne 2 - Lehrerband*, S. 221f.

⁴² Jutta Blume (1998, S. 27)

⁴³ Jutta Blume (1996, S. 32)

⁴⁴ Winfried Pape / Kai Thomsen (1996)

von Musik und Unterricht findet sich - wenn auch versteckt und unter der Überschrift „Innere Differenzierung“ - ein Hinweis auf die Möglichkeit, dass Jungen und Mädchen differenziert am Thema arbeiten und lernen können⁴⁵.

Richtete sich bei diesem Beispiel mein Blick auf die Theorie der Musikdidaktik - denn auch der ideenreichste Unterrichtsvorschlag in einer Zeitschrift ist zunächst einmal Theorie - möchte ich im Folgenden auf geschlechtsspezifische Strukturen in der Praxis zu sprechen kommen. Dabei soll ein Aspekt interessieren, der eine Meta-Ebene des Unterrichts betrifft, nämlich die Zensurengebung.

Es gibt eine Reihe von Untersuchungen, die zeigen, dass auch bei der Zensurengebung geschlechtsspezifische Mechanismen wirken. Die Frage ist also, ob auch im Musikunterricht Jungen und Mädchen andere Zensuren bekommen. Die Ausgangshypothese lautete, dass Mädchen besser abschneiden würden. Sollte sich das bestätigen, wäre die Frage, ob sich Faktoren festmachen ließen, die auf eine ungleiche Wahrnehmung und/ oder ungleiche Behandlung der Geschlechter schließen ließe - oder ob die Mädchen halt einfach bessere Leistungen bringen würden.

Zu diesem Zweck wurden die Zensuren der Zeugnisse vom Februar 2001 von 267 Braunschweiger Schülerinnen und Schülern von Gymnasien und Gesamtschulen aufgenommen⁴⁶. Die Mädchen stellten mit 47,2% einen für die Braunschweiger Schulen in etwa repräsentativen Anteil. In den Kursen der Oberstufe waren die Schüler etwas überrepräsentiert⁴⁷. 42% der Jugendlichen wurden von Frauen unterrichtet, 39% waren in 9. und 10. Klassen der Sekundarstufe I, der Rest in der Sekundarstufe II. Um die Vergleichbarkeit zwischen den Stufen herzustellen, wurden die Zensuren auf der 6er-Skala in Punktwerte der 15er-Skala umgerechnet.

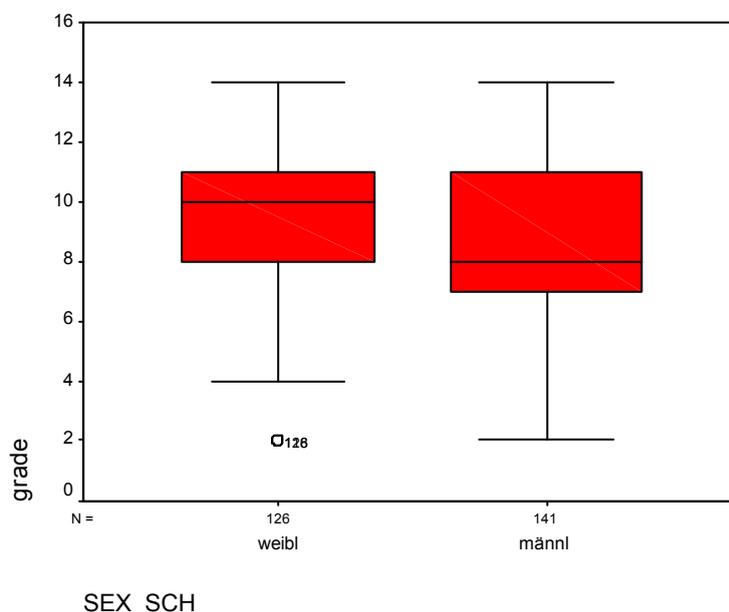


Abb. 1
Vergleich der Zensuren von Jungen und Mädchen der Sek I im Fach Musik: Mittelwerte und Verteilung auf Quartile
Erhebung des Verfassers unter 246 Braunschweiger Schülerinnen und Schülern

Die Mädchen erreichten in der Tat die besseren Zensuren. In der Sek I lagen sie mit einem Mittelwert von 9,69 1,4 Punkte vor den Jungen, in der Sek II immer noch

⁴⁵ Andreas Lehmann-Wermser (1998, S. 25)

⁴⁶ Unveröffentlichte Voruntersuchung des Verfassers; vgl. auch Lembke (2001)

⁴⁷ Das entspricht allerdings Zahlen, die Helmut Tschache (1996) für die gymnasialen Oberstufen Hamburger Schulen gefunden hat.

0,5 Punkte vorn. Zu diesem Unterschied trägt weniger die absolute Leistungsspitze bei - also statistisch das oberste Quartil oder weniger präzise: die Mädchen mit der „1“ in Musik - sondern das „obere Mittelfeld“. Der Boxplot zeigt das deutlich (s. Abb. 1).

Statistisch konnte in dieser Voruntersuchung keine weiteren Zusammenhänge nachgewiesen werden. Interessant ist diese Verteilung dennoch, weil sie zu belegen scheint, dass Musik keine Ausnahme von den in anderen Fächern nachzuweisenden Tendenzen zu bilden scheint. An der Verteilung fällt nämlich auf, dass der Vorsprung der Mädchen aus der Sek I in der Sek II deutlich kleiner wird⁴⁸. Diese Entwicklung ist in allen Fächern zu beobachten. Sie wird in der Regel damit erklärt, dass zum einen der Reifungsvorsprung der Mädchen etwa ab dem 16. Lebensjahr ausgeglichen wird. Zum anderen aber - und das scheint der bedeutsamere Faktor zu sein - greifen Mechanismen der Leistungsattribution, die für die Mädchen schlecht und für die Jungen wenig hilfreich sind. Es ist bekannt, dass Lehrkräfte unterschiedliche Erwartungen an Jungen und Mädchen haben und Leistungen entsprechend unterschiedlich wahrnehmen und beurteilen⁴⁹. Mädchen bekommen eher die Rückmeldung, ihre Leistung wäre mehr Sekundärtugenden wie dem Fleiß oder der Ordentlichkeit geschuldet⁵⁰; Misserfolg gründet sich dann stärker auf vermeintlich fehlende Klugheit. Die Leistung der Jungen ist in diesem Muster eher ein Produkt der Intelligenz, Misserfolg wird als Ergebnis einer gewissen Chaotik interpretiert (siehe Richard Münnich), ein Muster, das für das Selbstbild der Jungen nicht sehr hilfreich ist. Bei den Mädchen sinkt in der Folge das Selbstbewusstsein, bei den Jungen steigt es, wobei für beide Geschlechter gilt, dass diese Entwicklung unabhängig von faktischen Leistungsstand vor sich geht. Eine realistische Leistungsattribution, die Vermögen und Fleiß in eine Beziehung zum Erfolg setzen würde, ist für beide nicht möglich.

Es blieb bei dieser Vorstudie offen, wie sich die Leistungsfähigkeit der Mädchen und Jungen zu ihren erhaltenen Zensuren darstellt und in welchen Dimensionen Leistungsfähigkeit hier zu definieren wäre - eine nicht ganz banale Frage. Die Studie von Susanne Lembke, die an der Hochschule für Musik und Theater entstanden ist⁵¹, hat versucht Faktoren zu finden, die die Leistung im Musikunterricht positiv beeinflussen. Bei 139 Schülerinnen und Schülern eines 7. Jahrgangs an einem niedersächsischen Gymnasium wurde der Stoff des sechsten Schuljahres, Noten- und Instrumentenkunde, überprüft⁵². Erste Ergebnisse schienen eine drückende Überlegenheit der Mädchen zu dokumentieren. Indes stellte sich bei einer genaueren Prüfung heraus, dass die außerschulische musikalische Betätigung der entscheidende die Ergebnisse beeinflussende Faktor ist. Dass sich hierbei gleichwohl auch geschlechtsspezifische Muster verwirklichen, weil etwa mehr Mädchen als Jungen ein Instrument lernen, und dass die Frage des sozioökonomischen Status eine beschränkte Rolle spielt, ändert an diesem Sachverhalt grundsätzlich nichts (s. Abb. 2 und Tab. 1).

⁴⁸ Auf die entsprechende Grafik wurde hier verzichtet, weil sich die Verteilung nicht grundsätzlich ändert.

⁴⁹ Vgl. dazu die grundsätzlichen Ausführungen bei Faulstich-Wieland (1995), für den Musikunterricht speziell gibt es im erwähnten Buch von Green (1996, S. 176ff. sowie 194ff.) reiches Material.

⁵⁰ Vgl. Franziska Stalman (1991, S. 41ff.)

⁵¹ Susane Lembke (2001)

⁵² In Niedersachsen werden der 5. und 6. Jahrgang in der Orientierungsstufe in einer unabhängigen Schulform, der Orientierungsstufe (OS), unterrichtet. Der Test erfasste viele verschiedene OS-Klassen; damit waren die Testergebnisse unabhängig von der Qualität des gegenwärtigen Unterrichts.

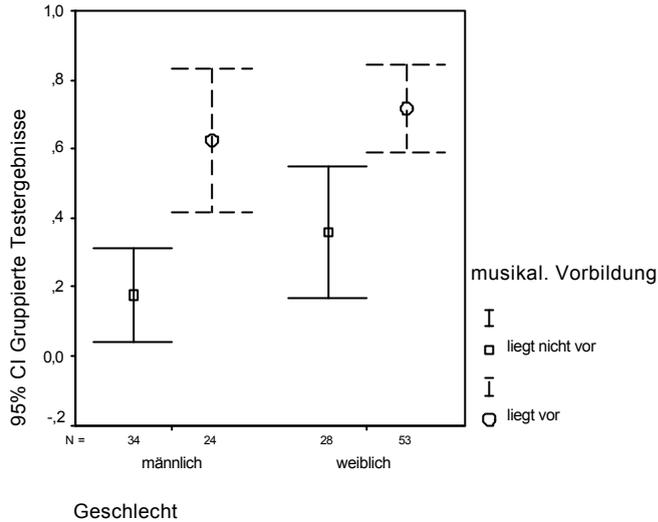


Abb. 2: Zusammenhang zwischen Testergebnissen, Geschlecht und außerschulisch erworbener musikalischer Vorbildung – die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen mit musikalischer Vorbildung sind wegen unterschiedlicher Varianzen statistisch nicht signifikant.

(Lembke 2001, S. 83)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Testergebnisse

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	30,547 ^a	11	2,777	5,546	,000
Intercept	5,908E-04	1	5,908E-04	,001	,973
AMB	13,727	1	13,727	27,412	,000
BÜCHERZH	2,259	2	1,129	2,255	,109
SEX	2,233	1	2,233	4,459	,037
AMB * BÜCHERZH	,191	2	9,539E-02	,190	,827
AMB * SEX	1,873	1	1,873	3,741	,055
BÜCHERZH * SEX	,624	2	,312	,623	,538
AMB * BÜCHERZH * SEX	,645	2	,322	,644	,527
Fehler	62,094	124	,501		
Gesamt	92,656	136			
Korrigierte Gesamtvariation	92,641	135			

Tab. 1 Zusammenspiel von Geschlecht, sozioökonomischen Status und außermusikalischer Bildung als begünstigenden Faktoren für Leistungen im Musikunterricht (Lembke 2001, S. 85)

a. R-Quadrat = ,330 (korrigiertes R-Quadrat = ,270)

AMB: außerschulische musikalische Bildung

BÜCHERZH: Hinweis auf soziokulturelles Milieu; in verschiedenen Studien (Lehmann et al. 1999) hat sich die Anzahl der Bücher in der Familie als präziser Hinweis auf Status und Leistungsvermögen erwiesen

SEX: Geschlecht der Probanden

Ähnl

hier, dass Schule in bestimmten Bereichen in der Vermittlung relativ ertöglös ist. Gegenüber dem, was Kinder in verschiedener Weise an Kapital von außerhalb in die Schule mitbringen, erweisen sich die unterrichtlichen Anstrengungen auch 30 Jahre nach Beginn der Bildungsreform als wirkungslos – auch dies ist in der musikdidaktischen Debatte in jüngster Zeit kaum reflektiert worden.

Neben den schülerbezogenen Faktoren (Leistung, Zensierung, außerschulische prägende Faktoren) spielt Wahrnehmung und Handeln der Lehrenden ebenfalls eine gewisse Rolle. Für Hamburg ist am Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen dieser Zusammenhang untersucht worden. Dabei kam heraus, dass Mädchen als leistungsstärker eingeschätzt werden, als das die breite Überprüfung

ihrer tatsächlichen Leistungen ergab⁵³. Die Vermutung liegt nahe, dass Mädchen oftmals ein an die Schulnormen angepassteres Verhalten zeigen. Dieses Verhalten - im Verein mit einem kommunikationsbetonterem Arbeitsstil - entspricht mehr jenen Verhaltensnormen, die den Lehrkräften als Mittelschichtangehörigen und oft auch aus der Mittelschicht stammenden⁵⁴ vertraut sind. Der kanadische Wissenschaftler Joel Wapnick hat in einer Reihe von Versuchen nachgewiesen, dass die Beurteilung musikalischer Darbietungen stark vom Äußeren der Versuchsperson (der „attractiveness“) abhängig ist⁵⁵. Vergleichbare Effekte gibt es in einer ganzen Reihe von Fächern und Parametern, denn nicht nur geschlechtsspezifische Mechanismen scheinen hier eine Rolle zu spielen. Meine Vermutung ist, dass in der Beurteilung der Leistungen auch im Musikunterricht ein bunter Cocktail von unbewussten Wahrnehmungsmustern und Vorurteilen bei den Lehrkräften wirksam wird, der in keiner Weise von den Lehrkräften und in ihrer Ausbildung reflektiert wird.

Dieser Blick in die empirischen Befunde zeigt zweierlei. Er belegt zum einen, dass geschlechtsspezifische Muster in vielen Dimensionen von Schule und Erziehung wirksam werden. Eine Didaktik, die das nicht mit berücksichtigt, verliert eine wichtige Dimension aus den Augen. Er belegt zum anderen, dass ein einfaches Muster, das die Benachteiligung allein des einen oder anderen Geschlechtes belegen will, der Vielschichtigkeit jugendlicher Entwicklung nicht gerecht wird. So sicher, wie es ist, dass Mädchen oft an der Entfaltung reicher und vielfältiger Lebensentwürfe gehindert werden, so sicher ist es, dass Jungen in ihrer Entwicklung auf andere spezifische Behinderungen treffen: Ihre alternativen Möglichkeiten musikalischen Verhaltens im Kleinen und in der Entwicklung von (auch musikalischen) Identitäten im Großen scheinen beschränkter als die der Mädchen; die Schule, die unzweifelhaft Mädchen behindert, fördert auch Jungen nicht optimal in ihren Stärken und Defiziten; die Musikdidaktik und mit ihr der Musikunterricht nehmen die geschlechtsspezifischen Formen musikbezogener Erfahrung kaum zur Kenntnis und können Differenzen weder thematisieren noch produktiv machen⁵⁶.

⁵³ Vgl. die oben erwähnte Studie von Lehmann / Gänfuß / Peek (1999): Darin wurde ein Schwellenwert in der standardisierten Leistungsüberprüfung definiert, der für eine Gymnasialempfehlung der abgebenden Schulen erreicht werden musste. Er lag für Mädchen um 4 Punkte niedriger als für Jungen; sie bekamen also qua Geschlecht einen geringen Bonus. Allerdings ergaben sich auch andere Divergenzen, die auf milieuspezifische und distinktionsspezifische Wahrnehmungen schließen lassen. So lag der Wert für Kinder von Vätern ohne Schulabschluss (97,5) deutlich höher als für solche, deren Väter das Abitur hatten (65); Kinder allein erziehender Mütter (82,3) mussten „mehr bringen“ als solche aus vollständigen Familien (76,4).

⁵⁴ Die neueste mir bekannte Untersuchung ist die von Ulrich Günther: Daten zur Sozialstruktur von Oldenburger Musikstudierenden seit 100 Jahren (1993), der bilanzierend zitiert: „Insgesamt wird (...) deutlich, daß die Musikstudierenden in ihrer sozialen Struktur stärker aus traditionellen Bildungsschichten kommen als der Durchschnitt der Gesamtstudentenschaft.“

⁵⁵ Vgl. u.a.: Wapnick/ Mazza/ Darrow (1998)

⁵⁶ Es sei nicht verschwiegen, dass die geschlechtsspezifischen Behinderungen nur eine Dimension darstellen, die mit klassen- und milieuspezifischen, ethnischen und biologischen Faktoren interagieren, ohne dass wir bislang viel über die Zusammenhänge wüssten. Auch diese Dimensionen spiegeln in der aktuellen Musikdidaktik kaum eine Rolle. Vgl. dazu den Überblicksartikel von Maidlow / Bruce (1999).

Die Jungen sind im musikdidaktischen Diskurs verschwunden. (Ob die Mädchen dabei wirklich gefunden wurden, steht hier nicht zur Debatte - es darf aber bezweifelt werden.) Sollen sie wieder gefunden werden, so muss in der Reflexion der *Musikdidaktik* mit bedacht werden, dass in Musikentstehung, -ausübung und -rezeption mächtige geschlechtsspezifische Mechanismen am Werk sind. Natürlich erschöpft sich weder die Musikgeschichte noch der didaktische Diskurs mit dieser Thematik; zu hoffen ist, dass der Unterricht auch andere Themen und Dimensionen kennt. Aber wo immer diese Mechanismen anzutreffen sind, sind sie aufzunehmen und als *eine* Dimension neben anderen wichtigen zu bedenken.

Die Musikdidaktik hat - insbesondere dort, wo sie sich auf den Begriff der Lebenswelt bezieht - in den letzten Jahren eine Tendenz das Universelle, Menschen Verbindende, oder das Individualistische zu suchen. Stellvertretend sei hier ein Zitat Ehrenforths angeführt: „Es geht (...) nicht mehr um die Frage nach der 'sozialen Welt', d.h. um eine empirisch zu gewinnende Ausdifferenzierung nach speziellen Untersuchungskriterien, (...) sondern um das Bedenken eines grundständig Gemeinsamen von (Lebens-)erfahrungen. (...) Ein solches Verständnis ist anthropologisch, nicht sozialwissenschaftlich bestimmt.“⁵⁷ Bei dieser Betrachtungsweise droht das verloren zu gehen, was neben dem Genannten eben auch eine Dimension des Musikerlebens ist, das was nur einer Gruppe von Menschen gemeinsam und ihnen wichtig ist, nämlich auch Geschlechts- oder Schichtenspezifisches⁵⁸. In einer vielfältigen und bunten und ausdifferenzierten und doch nur scheinbar allverfügbaren Kultur kann es sinnvoll sein auf Verbindendes und Gemeinsames hinzuweisen. Wo aber musikalische Erfahrung höchst individuelle Züge trägt, integraler Bestandteil der individuellen Lebenswelt ist, gilt es dies anzuerkennen und zum produktiven Faktor im Musikunterricht zu machen. Das gilt für alle Inhalte, wo Fragen der Identitätssuche eine Rolle spielen, also etwa in der Populärmusik; gleiches gilt sicher auch für die Momente der Kreativität im Musikunterricht. Trotz neuer Erkenntnisse in der Forschung⁵⁹ gilt wahrscheinlich noch immer, was Eva Rieger schon 1979(!) gesagt hat: „Für die Musikpädagogik wäre die Einsicht in die sozialisationsbedingten Geschlechtsunterschiede der Kreativität schon ein Gewinn.“⁶⁰

Der *Musikunterricht* täte zum einen gut daran, mit viel Fantasie nach Wegen und Orten zu suchen, wo Jungen und Mädchen ihre spezifischen Sichtweisen, ihre Fähigkeiten und Schwächen wiederfinden können. Ein Unterricht, in dem Mädchen auch am Schlagzeug sitzen können, ist gut; besser ist einer, in dem auch Jungen lernen sich singend auszudrücken. Ein Unterricht, in dem Mädchen ihre Kreativität ausleben können, ist gut; besser ist einer, in dem auch Jungen erfahren, dass Kreativität eine wichtige universelle Qualität menschlichen Tuns ist. Ein Unterricht, der den Mädchen starke Frauengestalten als Identifikationsangebot vorstellt, ist gut; besser ist einer, der auch Jungen solche Angebote macht. Ein Unterricht, der Mädchen bewusst fördern will ist gut; besser ist einer, der auch die Schwächen der Jungen im Blick behält und ausgleicht.

⁵⁷ Karl Heinrich Ehrenforth (1993, S. 16)

⁵⁸ Dass Lebensweltbezug nicht automatisch mit der Fokussierung auf das Individuelle oder das anthropologisch Ganze einhergehen muss, hat Behne (1993) dargelegt.

⁵⁹ Vgl. z.B. den originellen Ansatz bei Lucy Green.

⁶⁰ Eva Rieger (1979, S. 47)

Die *Lehrkräfte* täten gut daran, stärker als bisher Professionalität auch in dieser Dimension zu entwickeln. Auf einer Lehrerfortbildung habe ich vor Beginn eines Referates alle Anwesenden gebeten, den Namen eines Kindes zu notieren, mit dem sie im Unterricht besonders Schwierigkeiten hätten. (Bewusst war offen gelassen worden, ob es sich dabei um Disziplin- oder um Lernschwierigkeiten handeln würde.) Von 32 aufgeschriebenen Namen waren zwei Mädchennamen. Das gleiche Kollegium hatte aber bei der Planung der Fortbildung verneint, dass es eine Notwendigkeit gäbe geschlechtsspezifisches Verhalten der Jungen zu thematisieren. Wünschenswert wäre also, stärker als bislang üblich die eigene Wahrnehmung und das eigene Verhalten auf geschlechtsspezifische Muster zu befragen: Stundenplanung, das Verhalten vor der Klasse, Aufgabenstellungen und Leistungsbewertung können dazu beitragen, die Jungen wiederzufinden ohne die Mädchen zu verlieren.

Literatur

- Barresi, Anthony / Olson, Gerald (1992): The Nature of Policy and Music Education. In: Colwell, Richard (Hrsg.): Handbook of Research on Music Teaching and Learning. New York (Schirmer)
- Bechdolf, Ute (1996): WATCHING MADONNA: Anmerkungen zu einer feministischen Medien- / Geschlechterforschung. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens. Essen (Die Blaue Eule), S. 23 - 44
- dies. (2000): Nur knackige Girlies und knackige Boys? Traditionelle und innovative Geschlechterbilder in Musikvideos. In: testcard # 8 (März 2000), S. 30 - 37
- Behne, Klaus-Ernst (1987): Zur Rezeptionspsychologie kommerzieller Video-Clips. In ders. (Hrsg.): film - musik - video. oder: Die Konkurrenz von Auge und Ohr. Regensburg (Bosse) 1987, S. 113 - 126.
- ders. (1993): Die fremden Kinder. Oder: Wie viele musikalischen Lebenswelten verkraftet die Musikpädagogik. In: Musik & Bildung H. 6 / 1993, S. 8 - 13
- Benard, Cheryl / Schlaffer, Edit (2000): Einsame Cowboys. Jungen in der Pubertät. München (Kösel)
- Blume, Jutta (1996): Rock-Ladies und Pop-Divas. Frauenbilder und Weiblichkeitsvorstellungen im Video-Clip. In: Musik & Bildung H. 1, S. 30 - 35
- dies. (1998): Tic, Tac, Toe - Spice Girls & Co. Starimages und Geschlechterrollen in Videoclips des Pop-Mainstreams. In: Musik und Unterricht, H. 51, S. 26 - 35
- Boldt, Uli (2000): Jungen stärken. Zur Modernisierung der Lebensentwürfe. Werkstattheft des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg. Berlin
- ders.(2001): „Ich bin froh, dass ich ein Junge bin.“ Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren)
- Braunschweigisches Ministerium für Volksbildung (1928): Lehrpläne für die höhere Schule. Herausgegeben vom Landesschulamt für das höhere Schulwesen am 3.12.1927. Braunschweig (Waisenhaus-Druckerei)
- Bullerjahn, Claudia (1998): Musikvideos und Musikfernsehen. Ergebnisse der Rezipienten- und Wirkungsforschung. In: Musik und Unterricht, H. 51, S. 13 - 18
- Crosscope-Happel, Cindy / Hutchins, David E. / Getz, Hildy G. / Hayes, Gerald (2000) : Male anorexia nervosa. In: Journal of Mental Health Counseling. 22. Jg. H. 4, S. 365 - 370
- Dembowski, Knut (1992): Videoclips. Bryan Adams „(Everything I Do) I Do It for You“ in einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit. In: Musik & Bildung, H. 6, S. 38 - 43
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1993): Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik. in: Musik & Bildung, H. 6, S. 14 - 19
- Ermert, Karl (1999): Ehrenamt in der Musikkultur. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Motiven, Bedingungen und Perspektiven freiwillig gemeinnütziger Tätigkeit im Laienmusikwesen Niedersachsens. Hannover (= Institut für Musikpädagogische Forschung, Forschungsbericht Nr. 11)
- Faulstich-Wieland (1991): Koedukation - enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

- dies. (1995): Bilanz der Koedukationsdebatte. In: Büttner, Ujo / Endrejat, Helga / Naumann, Britta: Koedukation. Texte zur Koedukationsdebatte. Frankfurt (GEW) 1995², S71 - 85
- Faulstich-Wieland, Hannelore / Nyssen, Elke (1998): Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem. In: Rolf, Hans-Günther (Hrsg.): Jahrbuch für Schulentwicklung, Bd. 10, Weinheim/ Basel (Juventa) 1998, S. 163 - 199
- Fichera, Ulrike (1996): Ist die Gleichberechtigung in neueren Schulbüchern verwirklicht? In: Kaiser, Astrid (Hrsg.): FrauenStärken - ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld (Kleine)
- Green, Lucy (1997): Music, Gender, Education. Cambridge (Cambridge University Press)
- Grotjahn, Rebecca (1996): "Gebet einer Jungfrau". Ein Szenenprojekt für die Sekundarstufe II. In: Musik & Bildung H. 1, S. 18 - 23
- Günther, Ulrich (1993): Daten zur Sozialstruktur von Oldenburger Musikstudierenden seit 100 Jahren. In: Kaiser, Hermann J.: Sozialwissenschaftliche Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht 1989 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Mainz (Schott), S. 55 - 77 (= Musikpädagogik Forschung und Lehre. Beiheft 5)
- Hansen, Rolf / Pfeiffer, Hermann (1998): Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Rolf, Hans-Günther (Hrsg.): Jahrbuch für Schulentwicklung, Bd. 10, Weinheim/ Basel, S. 51-86
- Harnitz, Matthias (2000): Konflikt und Konfliktbewältigung als Problem des Musikunterrichts. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I. Unveröffentlichte Hausarbeit zum 1. Staatsexamen. Hochschule für Musik und Theater Hannover
- dies. (2000): Lehren und Lernen im Schatten von Konflikten. Ergebnisse einer empirischen Studie zum Musikunterricht. In: Musik & Bildung, H. 3, S. 22 - 27
- Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille (Hrsg.) [1988]: Parteiliche Mädchenarbeit & antisexistische Jungenarbeit. Abschlußbericht des Modellprojekts "Was Hänschen nicht lernt ... verändert Clara nimmer mehr!" Petershagen
- Hirtler, Eva (1996): "Kräht ja doch kein Hahn danach"? Komponistinnen verschiedener Jahrhunderte im Musikunterricht. In: Musik & Bildung H. 1, S. 24 - 29
- Hoffmann, Freia (1974): Musiklehrbücher in den Schulen der BRD. Neuwied / Berlin (Luchterhand)
- Hoffmann, Freia / Rieger, Eva (1983): Mädchen, die pfeifen... Über die Benachteiligung von Schülerinnen im Unterricht. In: Musik & Bildung, H. 5, S. 29 - 42
- Horstkemper, Marianne (1995²): Selbstbildentwicklung und Identitätsfindung bei Mädchen und Jungen in der Adoleszenz. In: Büttner, Ujo / Endrejat, Helga / Naumann, Britta: Koedukation. Texte zur Koedukationsdebatte. Frankfurt (GEW), S. 51 - 70
- Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1996): FrauenStärken - ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld (Kleine)
- dies. (Hrsg.) (1997): Koedukation und Jungen. Soziale Förderung in der Schule. Weinheim (Deutscher Studien Verlag)
- dies. / Wigger, Maria (2000): Beispiele für die Arbeit in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule. Ergebnisse des niedersächsischen Schulversuchs zum Thema "Soziale Integration". Hildesheim 2000 (= Berichte des Niedersächsischen Landesinstituts für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik Nr. 65)
- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen / Nykrin, Rudolf (Hrsg.) (1995): Spielpläne 5/ 6., Stuttgart (Klett)
- dies. (1995): Spielpläne 2. Lehrerband. Stuttgart (Klett)
- dies. (1997): Spielpläne 7-10. Stuttgart (Klett)
- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen / Lang, Otmar / Nykrin, Rudolf (Hrsg.) (2000): Spielpläne 7 - 10. Regio-nalausgabe 3. Stuttgart (Klett)
- Knolle, Niels (1996): "Weil ich ein Mädchen bin..." Symbolverständnis, Gebrauch und Funktionalisierung von Rockmusikinstrumenten im Kontext der Darstellung von Musikerinnen und Musikern in aktuellen Videoclips. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens. Essen (Die Blaue Eule), S. 45 - 72
- Kokemohr, Elisabeth (1976): Dogmatismus als Problem der Schulbuchrezeption. Beispiel: Schulmusikbücher. Wolfenbüttel (Mösel)
- Koza, Julia (1991): Sex Equity and Policy in Music Education. a Change of Vision, a Change of Values. In: Olson, Gerald / Barresi, Anthony (Hrsg.): Proceedings of the Robert Petzold Research Symposium on Madison (School of Music, University of Wisconsin)

- LeBlanc, Albert / Jin, Young Chang / Stamou, Lelouda / McCrary, Jan (1999): Effect of Age, Country, and Gender on Music Listening Preferences. In: Bulletin of the Council of Research in Music Education Nr. 141, S. 72 - 76.
- Lehmann, Rainer / Gänsfuß, Rüdiger / Peek, Rainer (1999): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen. Klassenstufe 7. Herausgegeben von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Amt für Schule. Hamburg
- Lehmann, Rainer / Peek, Rainer unter Mitarbeit von Rüdiger Gänsfuß (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der 5. Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Herausgegeben von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Amt für Schule. Hamburg
- Lehmann-Wermser, Andreas (1994): Jungen und Männer in der Schule. (K)ein Diskussionsthema? In: Die Schulverwaltung H. 5, S. 99 - 101.
- dies. (1998): Wie viele "frames" gehören zur "bridge"? In: Musik und Unterricht. H. 51, S. 23 - 25
- dies.: Musikunterricht an den höheren Schulen im Freistaat Braunschweig zwischen 1928 und 1938. Dissertation in Vorbereitung.
- Lembke, Susanne (2001): Untersuchung von Einflussfaktoren auf Leistungen im Musikunterricht. Eine empirische Untersuchung über Siebtklässler eines niedersächsischen Gymnasiums. Unveröffentlichte Hausarbeit zum 1. Staatsexamen. Hochschule für Musik und Theater Hannover.
- Leppert, Richard (1995): The Sight of Sound. Music, Representation and the History of the Body. Berkeley / Los Angeles (University of California Press)
- Lobe, Sabine (1991): Geschlechtsspezifische Musikpräferenzen. Jugendliches Hörverhalten und seine Akzeptanz in der Klasse. In: Musik und Unterricht, H. 7, S. 13 - 15.
- Maidlow, Sarah / Bruce, Rosemary (1999): The Role of Psychology Research in Understanding the Sex/ Gender Paradox in Music - Plus Ça Change... In: Psychology of Music 27, S. 147 - 156.
- Müller, Renate (1991): Mädchenorientierte Musikpädagogik: Differenzierung und Integration. In: Musik und Unterricht. H. 10, S. 42 - 47
- dies. (1996a): Mädchen wollen einfach Spaß. Aspekte mädchenorientierter Musikpädagogik. In: Musik & Bildung H. 1, S. 4 - 9
- dies. (=1996b): Geschlechtsspezifisches Umgehen mit Videoclips: Erleben Mädchen Videoclips anders? In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens. Essen (Die Blaue Eule), S. 72 - 91
- dies.: / Behne, Klaus-Ernst (1996): Wahrnehmung und Nutzung von Videoclips - Eine vergleichende Pilotstudie zur musikalischen Sozialisation. Hannover (= Forschungsberichte des Instituts für Musikpädagogische Forschung Bd.6)
- Münnich, Richard (1930): Jale - Ein Beitrag zur Tonsilbenfrage und zur Schulmusikpropädeutik. Lehr (Moritz Schauenburg)
- Niedersächsisches Kultusministerium (2000): Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen. Stand 1999/ 2000. Hannover
- Ostleitner, Elena / Simek, Ursula (1991): Ist die Musik männlich? Die Darstellung der Frau in den österreichischen Lehrbüchern für Musikerziehung. Wien (Universitätsverlag)
- Pape, Winfried (1998): Familiäre Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen. In: Mechthild von Schoenebeck (Hrsg.): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen (Die Blaue Eule), S. 111 - 129
- Pape, Winfried / Thomsen, Kai (1996): Videoclips im Musikunterricht. In: Musik und Unterricht H. 40, S. 24 - 32
- Pütz, Werner / Schmitt, Rainer (Hrsg.) (1995): Hauptsache Musik 7/ 8. Stuttgart (Klett)
- dies. (1997): Hauptsache Musik 9/ 10. Stuttgart (Klett)
- Rieger, Eva (1979): „...das aufstrebende Genie des Mädchens zurückzudrücken“ Anmerkungen zur weiblichen Kreativität. In: Zeitschrift für Musikpädagogische Forschung. H. 9, S. 43 - 47
- dies. (1987): Feministische Musikpädagogik - sektiererischer Irrweg oder Chance zu einer Neuorientierung? In: Kleinen, Günther (Hrsg.): Außerschulische Musikerziehung. Laaber (Laaber), S. 123 - 132 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 8)
- dies. (1988): Frau, Musik & Männerherrschaft. Zum Ausschluß der Frau aus der deutschen Musikpädagogik, Musikwissenschaft und Musikausübung. Kassel (Furore)
- dies. (1996): "Aus dem Reich der Toten". Geschlechterrollen in der Filmmusik. In: Musik & Bildung H. 1, S. 36 - 40

- Scheuer, Walter (1984): Präferenzen für Musikinstrumente bei Jugendlichen. Eine laufende repräsentative Studie in Hannover. In: Kleinen, Günter: Kind und Musik. Laaber (Laaber), S. 300 - 315 (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 5)
- Schnack, Dieter / Neutzling, Rainer (1990): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek (Rowohlt)
- Sielert, Uwe (1989): Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 2. Weinheim / München (Juventa)
- Spoden, Christian (1993): Geschlechtsspezifische Jungenarbeit - auch in der Schule. In: Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen, Berlin (Hrsg.): Gewalt gegen Mädchen. Berlin, S. 107 - 115
- Stalman, Franziska (1991): Die Schule macht die Mädchen dumm. Die Probleme mit der Koedukation. München / Zürich (Piper)
- Steffen-Witteck, Marianne (1996): He's so fine? Populäre Musik im mädchenorientierten Musikunterricht. In: Musik & Bildung H. 1, S. 10 - 17
- testcard # 8 (2000): Gender - Geschlechterverhältnisse im Pop. Mainz (Ventil)
- Tschache, Helmut (1996): [Untersuchung zur Belegung von Musikkursen] Manuskript aus der Kulturbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg
- Wapnick, Jan / Kovacs Mazza, Jolan / Darrow, Alice Ann (1998): Effects of Performers Attractiveness, Stage Behaviour, and Dress on Violin Performance Evaluation. In: Journal of Research in Music Education, Vol. 46, Nr. 4, S. 510 - 521.