Juliane Gerland

Diversität im Musikunterricht

Fachdidaktische Überforderung trotz gegenstandsimmanenter Selbstverständlichkeit?

Einleitung

Das Fach Musik bildet in Bezug auf Intersektionalität einen facettenreichen Kristallisationspunkt: Einerseits scheint Musikunterricht prädestiniert für die fachliche und pädagogische Auseinandersetzung mit Vielfalt, u.a. weil es sich anbietet, kulturelle und musikalische Vielfalt als thematischen Lerngegenstand zu behandeln,[1] andererseits prägen tradierte Musikverständnisse, normative Vorstellungen von Musikalität und bildungsbürgerliche Orientierungen sehr stark die Diskussion, welche theoretischen und praktischen Aspekte im Musikunterricht behandelt werden sollen.[2] Ein prominentes Beispiel ist die Diskussion um die Frage, welche Elemente aus der Musiktheorie zwingend in welcher Jahrgangsstufe zu bearbeiten sind (Notenlesen, bestimmte Elemente der Formenlehre, Orientierung an als zentral befundenen Werken, etc.). In Bezug auf musikpraktische Inhalte zeigt sich häufig eine eurozentrische Orientierung bei der Auswahl der Inhalte, Materialien und Instrumente. Auch bezüglich des Einsatzes digitaler Technologien und dem Umgang mit KI zeigt sich der Musikunterricht eher traditionell.[3] Dazu kommt, dass verschiedene Elemente musikalischer Kultur, beispielsweise Genres oder Musikinstrumente, selbst deutlich mit genderbezogenen, kulturellen oder fähigkeitsbezogenen Zuschreibungen behaftet sind.

In diesem Beitrag soll diese Gemengelage zunächst kritisch beschrieben werden. Daran anschließend werden einzelne für den Musikunterricht relevante Strukturkategorien (Gender, sozioökonomischer Status, Dis/Ability) genauer betrachtet. Nachdem dann eine intersektionale analytische Perspektive vorgeschlagen und im Hinblick auf eine diversitätssensible Fachdidaktik Musik erörtert wird, wird abschließend anhand eines Einblicks in das diversitätsbezogene Forschungsprojekt ProDiMuk (Professionalisierung diversitätssensibler Praxis in der musikalisch-kulturellen Bildung)[4] dargestellt, inwiefern qualitativ-empirische Forschung einen Beitrag zu einer diversitätssensiblen Fachdidaktik Musik leisten kann.

1 Gerland 2022; Oravec et al. 2022.

2 Gerland/Niediek 2023.

3 Rotsch/Werner 2025.

4 Gefördert durch das BMBF in der Förderlinie Kulturelle Bildung in gesellschaftlichen Transformationen, Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung, FKZ: 01JKT2401B, Laufzeit: 1/2014–12/2027.

Entsprechende Forschungsperspektiven sind für die Musikpädagogik insbesondere unter Aspekten von Zugang, Teilhabegerechtigkeit und der kritischen Reflexion fachspezifischer Machtverhältnisse von Bedeutung. Ein Blick in die musikpädagogische bzw. -didaktische Forschungslandschaft im Kontext Intersektionalität zeigt seit den 1990erJahren einen deutlichen Zuwachs an solchen kritisch positionierten Studien. Wie in anderen Fachrichtungen dominieren auch in der Musikpädagogik eher Studien, die sich mit einer ausgewählten Differenzkategorie auseinandersetzen, in der Musikpädagogik sind besonders die Themenschwerpunkte Gender und Diversität durch Migration und mittlerweile zunehmend Dis/Ability und Inklusion vertreten. Tatsächliche intersektionale Studien liegen bislang zwar eher vereinzelt vor, aber das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer intersektionalen Analyseperspektive setzt sich im Fach mehr und mehr durch. So beschäftigt sich Dunkel[5] mit der Frage, wie eine diversitätsorientierte Musikpädagogik von der Intersektionalitätsforschung selbst profitieren kann, Grow und Roth[6] skizzieren entsprechende Synergiepotenziale intersektionaler Perspektiven für genderspezifische musikpädagogische Forschung und Gerland[7] plädiert für intersektionale Perspektiven auch im Bereich der außerschulischen Musikpädagogik.

Widersprüchliche Koordinaten im Fach Musik

Die gegenwärtige Situation des Schulfachs Musik lässt sich recht anschaulich durch eine Reihe von Widersprüchen beschreiben: So erfährt das Fach einerseits regelmäßig eine sehr hohe Anerkennung bezüglich seiner Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen und die Entwicklung sozial-emotionaler oder kommunikativer Kompetenzen.[8] Musik wird in ähnlichen Zusammenhängen darüber hinaus auch als wichtiges Element einer vielfältigen Bildung beschrieben.[9] Diese außerfachlichen Gewinne durch den Musikunterricht werden beispielsweise in den verschiedenen Lehrplänen thematisiert: So verweist der Lehrplan für Musik für die Primarstufe Nordrhein-Westfalen (NRW) auf die »Förderung von Einfühlungsvermögen, Kreativität, Konzentration sowie Motivations-, Kommunikations- und Teamfähigkeit«.[10] Aber auch in den entsprechenden Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für unterschiedliche sonderpädagogische Förderschwerpunkte, beispielsweise für den häufig inklusiv beschulten Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung,[11] wird auf diese überfachlichen Benefits durch Musik hingewiesen. Andererseits zeichnet die Realität der musikalischen Bildung ein abweichendes Bild: In der Schule gilt Musik als weniger wichtiges ›Nebenfach‹, der Unterricht wird häufig gekürzt, insbesondere in der Grund-

5 Dunkel 2021.
6 Grow/Roth 2022, 36–42.
7 Gerland 2021.
8 Habibi et al. 2018.
9 Ministerium für Kultus 2016; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2024.
10 Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen 2021.
11 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2024.

schule wird ein großer Anteil – nämlich 57 Prozent – des Musikunterrichts fachfremd erteilt.[12] Als künstlerisches Fach ist der Musikunterricht mit einer vergleichsweise geringen Anzahl an Wochenstunden (Berlin, Sachsen und Sachsen-Anhalt mit ein bis zwei Wochenstunden) in den Stundentafeln verankert, in mehreren Bundesländern werden die künstlerischen Fächer als Fächerverbund (beispielsweise Bayern oder Brandenburg) organisiert – es ist also keineswegs garantiert, dass Schüler*innen kontinuierlich Musikunterricht erhalten. Fachlich wird dem Musikunterricht also eine geringe Bedeutung beigemessen, der beschriebenen überfachlichen Potenziale und Gewinne ungeachtet. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass die Anzahl der Studienbewerber*innen für musikpädagogische Studiengänge seit Jahren rückläufig ist,[13] was in der Folge wiederum zu einem erheblichen Lehrkräfte-Mangel sowohl in der Schule als auch in außerschulischen musikpädagogischen Kontexten führt.[14] In der Konsequenz verschlechtert sich so die Situation des Faches weiter, weil weniger Schüler*innen während ihrer Schulzeit positive (Lern-)Erfahrungen im Musikunterricht machen können und so auch weniger Schüler*innen ein Musik-Lehramtsstudium für sich in Erwägung ziehen.

Der zweite Widerspruch beruht darauf, dass Musik als Medium für Kinder[15] und Jugendliche[16] extrem wichtig ist, diese besondere Chance aber in der unterrichtlichen Praxis nicht entsprechend umgesetzt werden kann: Das, was insbesondere dem Großteil der Jugendlichen an Musik wichtig ist, findet nicht automatisch regelmäßig im Musikunterricht statt – persönliche musikalische Interessen und Lebenswelten werden dort sehr häufig nicht aufgegriffen.[17] Insbesondere in einem künstlerischen Fach wäre genau dieser mögliche Bezug zur Lebenswelt ein besonderer Vorteil, um das Interesse der Schüler*innen gewinnen zu können. Dementsprechend könnte dieses effizienter genutzt werden, um in der Folge bessere Lernfortschritte zu erreichen. Die Belegungen des Fachs Musik sind so in der gymnasialen Oberstufe im Vergleich zu anderen künstlerischen Fächern niedrig. Allerdings wird innerhalb dieser geringeren Häufigkeit Musik wiederum oft als Leistungskurs gewählt.[18] Hier handelt es sich in der Mehrzahl um Schüler*innen, die beispielsweise selbst ein Instrument spielen, singen oder sich intensiv mit neueren musikalischen Praxen (Producing, DAW[19], Beat-Making, etc.) auseinandersetzen, sich also auch in ihrer Freizeit ernsthaft mit Musik befassen und Vergleichbares auch aus ihrem privaten Umfeld kennen.

Der dritte Widerspruch liegt in der Wahrnehmung des Phänomens Musik selbst: Musik wird einerseits als besonders zugängliche Kunstform wahrgenommen. Durch die nahezu ubiquitäre Verfügbarkeit von Musik ist es leicht, mit Musik in Kontakt zu kommen.

---

12 Lehmann-Wermser/Weishaupt 2020.

13 Bundesfachgruppe Musikpädagogik 2024.

14 Landesverband der Musikschulen Nordrhein-Westfalen (LVdM NRW) 2023.

15 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) 2022.

16 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) 2024.

17 Bundesfachgruppe Musikpädagogik (BFG) 2024.

18 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2024.

19 DAW ist die Abkürzung für Digital Audio Workstation, also eine digitale Audio Produktionsumgebung als Kombination entsprechender Hard- und Software.

Durch ihre spezifische Beschaffenheit gilt Musik selbst als auf vielfältige Weise zugänglich. So kann man sich Musik beispielsweise über ihre rhythmische Dimension erschließen, aber auch über melodische Motive oder harmonische Verläufe. Emotionale und analytische Rezeptionsweisen funktionieren gleichermaßen und stehen nicht automatisch in werthierarchischen Verhältnissen. Elementare musikalische Äußerungen können sich bereits im Mitwippen oder Mitsummen zum Lieblingssong zeigen[20] und gerade einfache Melodien, etwa in Wiegenliedern, können eine erhebliche emotionale oder physiologische Wirkung auf Menschen haben.[21] Andererseits gilt Musik gleichzeitig als sehr normatives Phänomen: Die Erwartungen, wie Musik zu klingen hat, sind geschlossen und ausdifferenziert – u.a. gerade durch die erwähnte ständige Verfügbarkeit über Streamingdienste etc. Entsprechend prägen sich Hörgewohnheiten entlang eines medienpräsenten Mainstreams sehr in Richtung Perfektion. Die Frage des jeweils angewandten Musikbegriffs, also was eigentlich als Musik gilt, ist hier maßgeblich – sowohl für den Musikunterricht selbst als auch für andere Zusammenhänge.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass häufig außermusikalische Erwartungen an den Musikunterricht und an die Musik selbst herangetragen werden. Im Fokus stehen zum Beispiel positive Wirkungen des Musizierens auf die Persönlichkeitsentwicklung, die Konzentrationsfähigkeit, die Emotionsregulation, oder auch auf Leistungen in anderen Unterrichtsfächern. Auch Aspekte wie sozialer Zusammenhalt in Gruppen und Interaktions- und Kommunikationskompetenzen werden häufig in einem Atemzug mit musikalischen Aktivitäten genannt.[22] Diese erörterte Kombination aus vielfältiger Zugänglichkeit und tatsächlichen (oder auch angenommenen) überfachlichen Wirkungen von Musik und Musizieren sowie die Tatsache, dass Musik kein ›Hauptfach‹ ist, lässt Musik als ein besonders geeignetes Fach für den inklusiven Unterricht erscheinen. Dabei werden jedoch m.E. zwei wichtige Aspekte ausgeblendet: Zum einen der skizzierte normative Anspruch an musikalische Ergebnisse, die sich eben an den beschriebenen standardisierten Hörerfahrungen messen lassen müssen, und der deswegen keineswegs automatisch ergebnisoffen ist. Vielmehr ist ein ergebnisoffenes Verständnis von Musik, das auch ungewohnte und irritierende ästhetische Eindrücke als positiv bewertet (beispielsweise experimentelle Zugänge wie klangliche Exploration von Alltagsgegenständen, ästhetische Auseinandersetzung mit Alltagsklängen), ein durchaus didaktisch anspruchsvolles Lernergebnis, insbesondere in Lerngruppen mit wenig musikalischer Vorerfahrung. Zum anderen gerät regelmäßig der grundsätzliche Anspruch an Musikunterricht aus dem Blick: So geht es im (inklusiven) Musikunterricht nicht in erster Linie darum, Schüler*innen über Musik untereinander in Kontakt zu bringen, sondern darum, dass Schüler*innen ihre musikalischen und musikbezogenen Kompetenzen und Erfahrungen erweitern. Für eine intersektional informierte Musikpädagogik bedeutet dies, darauf zu achten, dass nicht die Berücksichtigung einer Differenzkategorie sich nachteilig bezüglich einer anderen auswirkt. So ist für eine Schülerin mit Lernschwierigkeiten, deren Familie von Armut betroffen

20 Small 1998.

21 Bainbridge et al. 2020.

22 Für einen Überblick zum Beispiel Hallam 2010.

ist, das Improvisieren mit Alltagsgegenständen nicht automatisch eine passende Lerngelegenheit. Zwar werden hier keine spezifischen Kompetenzen wie Notenlesen oder die Anschaffung eines Musikinstruments vorausgesetzt, andererseits ist das Musikverständnis dieser Schülerin möglicherweise ein sehr anderes und es gibt in einem solchen Format unter Umständen keine Gelegenheit, an ihre musikalischen Wünsche und Vorerfahrungen anzuknüpfen.

Relevanz klassischer Differenzkategorien für den Musikunterricht

Auch wenn Vielfalt ein konstitutives Merkmal von Musik als Gegenstand des Musikunterrichts ist, beispielsweise Vielfalt bezogen auf instrumentale Besetzungen in Ensembles oder bezogen auf unterschiedliche Kulturen und Genres, erscheint ein kritischer Blick auf musikpädagogische Realitäten lohnenswert, um mögliche vorhandene benachteiligende Strukturen, Routinen und Praktiken in den Blick zu bekommen. So werden nun im Folgenden aus musikpädagogischer Perspektive die Differenzkategorien Gender, Dis/Ability, Class und Race[23] erörtert und aus intersektionalen Betrachtungsweisen analysiert.

Gender

Drei Beispiele sollen die Relevanz von Gender für den Musikunterricht darstellen. Das erste Beispiel fokussiert den Bereich der Musikinstrumente. Verschiedene Studien[24] beschreiben Gendereffekte in Bezug auf die Wahl von Musikinstrumenten: So sind über 95 Prozent der Personen, die das Instrument Harfe spielen, weiblich gelesene Personen. Etwas weniger deutlich verhält es sich bei Gesang. Im Gegensatz dazu werden Drumset und E-Gitarre überproportional häufig von männlich gelesenen Personen gewählt, noch deutlicher zeigt sich dies beim E-Bass.[25] Das zweite Beispiel nimmt Inhalte und Lerngegenstände im Musikunterricht in den Blick. So konnte Frauke Heß herausarbeiten, dass »Singen«, »Tanzen« und »etwas für eine Aufführung vorbereiten« die Aktivitäten sind, die weiblich gelesene Schülerinnen besonders im Musikunterricht schätzen. Männlich gelesene Schüler hingegen bevorzugen »elektronische und softwarebezogene Auseinandersetzung mit Musik«, »Vermittlung von Wissen über Musik aus verschiedenen Kulturen« und »Vermittlung musikgeschichtlichen Wissens«.[26] Im dritten Beispiel geht es um stilistische Präferenzen in Bezug auf Musik. Für den Bereich HipHop zeigt Payne eine zunehmende Bedeutung von Genderaspekten und insbesondere von Weiblichkeit im HipHop auf.[27] Rogers und Deflem beschreiben Heavy Metal weiter als sehr stark männlich dominierte Stilrichtung.[28] Siedenburg beschäftigt sich intensiv mit Jazz: Hier

---

23 Der Begriff Race steht für eine Analysekategorie, die soziale und kulturelle Konstruktionen des Weiß- und Nichtweißseins betrachet, und kann nicht mit »Rasse« übersetzt werden.

24 Hallam et al. 2008; Wrape et al. 2016.

25 Gerland 2021.

26 Heß 2018.

27 Payne 2024.

28 Rogers/Deflem 2022.

wird deutlich, dass einerseits die Frage der Instrumentenwahl interessant ist und dass sich andererseits auch subtilere Gendereffekte zeigen, beispielsweise in Substilistiken, Improvisationsstilen, Ensemblezusammensetzungen etc.[29]

Eine gendersensible Musikdidaktik ist also mit der Herausforderung konfrontiert, zur Kenntnis zu nehmen, dass durchaus musikspezifische Gendereffekte vorhanden sind, die – auch wenn oder gerade, weil sie nicht in der Musik selbst begründet liegen, sondern sozial konstruiert sind – Wirkungen zeigen. Dementsprechend gilt es, sich die Effekte reflexiv zugänglich zu machen, um sie in Unterrichtskontexten hinterfragen zu können und Schüler*innen möglichst interessengeleitete und musikalisch begründete Entscheidungen und Aktivitäten zu ermöglichen, die sich nicht zwangsläufig an sozialen Erwartungen im Zusammenhang mit Gender orientieren.

Dis/Ability

Die Frage nach individuellen Fähigkeiten und Talent spielt im Musikbereich traditionell eine große Rolle. Deutlich wird dies beispielsweise am Diskurs um Musikalität bzw. um musikalische Begabung.[30] Hartnäckig überdauern Alltagstheorien über den angeblich unveränderbaren genetischen Einfluss auf Musikalität, auch wenn wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass sich individuelle Unterschiede in der musikalischen Entwicklung durch Zusammenwirken von Anlage- und Umweltfaktoren erklären lassen. Beispiele für diese Umweltfaktoren sind etwa familiäre Unterstützung oder Lehrkräftehandeln, etwa in Bezug auf Motivation etc. Eisinger beschreibt ergänzend die Bedeutung subjektiver Theorien über Musikalität auf die allgemeine musikalische Entwicklung. Bereits die Annahme, nicht musikalisch zu sein, kann sich also ungünstig auf musikalische Entwicklung auswirken.[31] Im Kontext Dis/Ability, also im Spektrum Behinderung, können sich solche Ungleichheiten verstärken. Der schulische Musikunterricht greift regelmäßig auf musikspezifische Wissens- und Könnensbestände zurück, die die Schüler*innen vor allem in außerschulischen Zusammenhängen erwerben: musikalische Gewohnheiten in der Familie, musikbezogene Hobbies, beispielsweise Instrumentalunterricht an einer Musikschule, entsprechende Ensemble-, Chor- oder Bandpraxis oder informelle musikalische Bildungsprozesse in der Freizeit mit Peers. Henning und Schult zeigen auf, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf überdurchschnittlich selten von solchen Angeboten profitieren. Als Gründe führen sie sozioökonomische familiäre Bedingungen an, aber auch organisatorische Faktoren wie beispielsweise Ganztagsbeschulung mit weitem Schulweg und zentral organisierten Schultransporten aber auch (insbesondere für den Kontext schwere und komplexe Behinderung) gesundheitliche bzw. medizinisch-pflegerische Gründe und Mobilitätsaspekte.[32] Werden diese Schüler*innen dann wiederum von ihren Lehrkräften in der Schule als weniger musikalisch wahrgenommen als ihre Mitschüler*innen,

29 Siedenburg 2016.

30 Gembris 2013.

31 Eisinger 2021.

32 Schult/Henning 2019.

die an solchen Angeboten häufiger teilhaben, verstärken und manifestieren sich die Ungleichheiten in Bezug auf musikspezifische Bildungschancen. Die besondere Bedeutung von (auch kompetitiv zu erbringender) Leistung im Bereich Musik zeigt sich auch im Anschluss an die Schule in Richtung Berufswahlentscheidungen. Die Zulassung zu einem Musikstudium wird in den meisten Fällen noch über das Bestehen einer Eignungsprüfung reguliert, die wiederum in der Regel Kompetenzen abprüft, die nur zu sehr geringen Anteilen im schulischen Musikunterricht vermittelt wurden, aber große ökonomische und ideelle Investitionsbereitschaft der Kandidat*innen und auch ihrer Familien erfordern. Diese Ungleichheiten sind im schulischen Musikunterricht in seiner komplexen eingangs dargestellten Situation nicht immer gut erkennbar. Als vielversprechend erscheinen hier Ansätze, die ableismuskritisch die jeweilige Unterrichtsroutine reflektieren und sicherstellen, dass Schüler*innen ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Fähigkeiten hierarchiefrei im Sinne des Arbeitens am Gemeinsamen Gegenstand[33] einbringen können und dass regelmäßig Inhalte thematisiert werden, die möglichst für alle neu sind und nicht wiederholt an den Wissensbeständen Einzelner anknüpfen. Dies würde Lehrkräften ermöglichen, ihre Vorannahmen bezüglich angenommener Begabungen und Leistungen der Schüler*innen regelmäßig zu überprüfen.

Race

Die Differenzkategorie Race ist mindestens ebenso relevant für den Musikunterricht wie Gender und Dis-/Ability und wurde gewissermaßen indirekt, bzw. durch ihre Verschränkung mit den bereits erörterten Differenzkategorien, thematisiert. So werden die Teilhabemöglichkeiten der verschiedenen Schüler*innen am Musikunterricht durch die Frage moderiert, welche Musiken im Musikunterricht behandelt werden, welche Musiken überhaupt als solche anerkannt werden und welche kulturellen Praktiken und musikalische Wissens- und Fähigkeitsbestände als relevant betrachtet werden. Faktoren wie (familiäre) Migrationserfahrung und diverse kulturelle Expertisen haben ein hohes Risiko marginalisiert zu werden und eine Abwertung zu erfahren, da in den Lehrplänen der verschiedenen Bundesländer häufig in unreflektierter Weise ein eurozentrisches an westlicher Kunstmusik orientiertes Musikverständnis als Norm gilt. Recklies[34] setzt sich diesbezüglich mit der Lehrenden-perspektive auseinander, Völker[35] fokussiert hingegen eine Schüler*innenperspektive.

Class

Neben Familien mit diversen kulturellen Expertisen betrifft diese Problematik auch in besonderer Weise Familien, deren sozioökonomische Bedingungen keine Passung zu dieser Norm zulassen. Ökonomische Benachteiligung und Bildungsbenachteiligung verstärken sich also wechselseitig in ihren Auswirkungen. Die Anerkennung diverser musikalischer Kulturen, Praktiken und Präferenzen ist insofern ein zwangsläufiges Element einer machtkritischen

33 Feuser 2013.

34 Recklies 2024.

35 Völker 2023.

Musikdidaktik. Die Bedeutung einer intersektionalen analytischen Perspektive auf Musikdidaktik tritt hier deutlich zu Tage.

Strategien des Umgangs mit Differenzkategorien

Eine differenzierte oder individualisierte Musikunterrichtsgestaltung erfordert ein »Bewusstsein für mögliche Heterogenitätsaspekte«.[36] Gleichzeitig liegt genau in diesem Bewusstsein für Differenz auch das Risiko, diese Differenzen überzubetonen, bzw. sie als a-priori gegeben zu betrachten und sie so zu verstetigen. Der analytische Umgang mit diesem nicht auflösbaren Spannungsfeld bildet die Grundlage eines reflexiven Umgangs mit Heterogenität im Musikunterricht. Aus musikpädagogischer Perspektive erscheint eine intersektionale Betrachtung der Kategorien Gender, Dis-/Ability, Race und Class vielversprechend, da sich gerade in ihren Überlagerungen musikspezifische Auswirkungen ergeben: So ist davon auszugehen, dass ungünstige sozioökonomische Bedingungen und gendernormative Effekte sich im Hinblick auf Musikinstrumentenwahl und die musikpraktischen Präferenzen verstärken: So ist es möglicherweise insbesondere in Familien mit geringer formaler Bildungserfahrung schwieriger, musikalische Entscheidungen zu treffen, die gendernormativen Erwartungen entgegenlaufen. Für einen männlich gelesenen Schüler aus einem Akademiker*innenhaushalt ist die Entscheidung, Konzertharfe spielen zu wollen, sowohl unter ökonomischen als unter sozialen Aspekten einfacher zu realisieren als für eine männlich gelesene Person aus prekären Verhältnissen.

Didaktisch nutzbare Differenzkategorien als flexible Filter

Um die Vielfalt und Diversität der Schüler*innen nicht zugunsten einer gut gemeinten aber musikdidaktisch wenig fruchtbaren Vereinheitlichung zu nivellieren, schlägt Schilling-Sandvoß[37] fachbezogene Kategorien vor, die musikdidaktische Handlungsoptionen eröffnen (Abb. 1).

Ich verstehe diesen Vorschlag weniger als statisches Kategoriensystem, sondern als flexiblen Filter für einen differenzierten Blick auf Schüler*innen. Dieser kann m.E. helfen, den Fokus im Musikunterricht weg von klassischen Differenzkategorien zu lenken und sinnvolle und individualisierbare Lerngegenstände zu entwickeln, ohne die Schüler*innen im Zusammenhang mit den klassischen Differenzkategorien adressieren zu müssen und so Ungleichheiten zu reproduzieren und zu reifizieren.[38] Im folgenden Abschnitt sollen daran anknüpfend musikdidaktisch fachspezifische Herausforderungen mit Blick auf intersektionale Perspektiven skizziert werden.

---

36 Schilling-Sandvoß 2022, 96.

37 Schilling-Sandvoß 2022.

38 Merl 2019, für die Musikpädagogik Henning 2024.

musikdidaktisch produktive Kategorien	Motivation
	Interessen
	Einstellungen
	Selbstkonzept
	musikalische Vorlieben
	musikbezogene Identitäten
	musikalische Erfahrung/Vorbildung
	musikalische Begabung

Abb. 1: Musikdidaktisch produktiver Kategorien-Vorschlag nach Schilling-Sandvoß (eigene Darstellung).

Fachdidaktische Überforderungen?

Das Unterrichtsfach Musik bietet durch die Option des gemeinsamen praktischen Musizierens die Möglichkeit, sowohl individualisierte und angepasste Aufgaben zu stellen als auch kooperatives Lernen am gemeinsamen Gegenstand (der Musik) anzubieten – es mangelt allerdings im Fach Musik bislang an inklusiven fachdidaktischen Modellen[39] und dementsprechend auch an Orientierungen für die Lehrpersonen. In Verbindung mit der oben beschriebenen Situation des Fachs lassen sich so einige übergreifende fachdidaktische Herausforderungen eines diversitätssensiblen Musikunterrichts ableiten:

- Schließen der durch die schwierige Lage der musikalischen Bildung insgesamt verursachten Lücke zwischen den sehr heterogenen und teils sehr geringen fachlichen und musizierpraktischen Kompetenzen der Schüler*innen einerseits und ihren musikästhetisch begründeten Wünschen und Beurteilungskompetenzen und -routinen andererseits.
- Durch niedrige Wochenstundenzahl gibt es einen langsameren Lernfortschritt, der schnell erreichbare Zwischenziele benötigt.
- Ausgleich von bislang nicht oder lediglich fachfremd erteiltem Musikunterricht, insbesondere in höheren Jahrgangsstufen, denn gerade in der Pubertät spitzt sich diese Herausforderung zu, da sich Hörgewohnheiten auf die oben beschriebene Weise verändern und eine ästhetische Offenheit zugunsten einer stärkeren Norm- und Mainstreamorientierung zurückgeht.

39 Henning/Rihm 2024.

- Herstellung eines Zusammenhangs zwischen Lehrplan und den individuell verschiedenen alltäglichen Musikerfahrungen der Schüler*innen.
- Produktiver Umgang mit unterschiedlichen (außerschulischen) Vorerfahrungen, die in der Regel intersektionale Situationen von Bildungsbenachteiligung weiter manifestieren.
- Produktiver Umgang mit dem spezifischen emotionalen Potenzial des Mediums Musik, das einerseits eine große Chance darstellt, andererseits aber auch Gefahr läuft, von den Schüler*innen als unangemessen oder ›peinlich‹ empfunden zu werden.

Dementsprechend kann ein guter diversitätssensibler und intersektional informierter Musikunterricht am sinnvollsten durch eine kluge Verknüpfung fachlich-theoretischer, musikpraktischer und reflektierender Elemente gelingen. Dies erfordert jedoch eine gute Ausstattung mit materiellen und immateriellen Ressourcen. Die Frage, ob diese zur Verfügung stehen, entscheidet, ob sich die fachdidaktischen Herausforderungen bewältigen lassen, oder ob diese zu fachdidaktischen Überforderungen werden.

Fokus Forschung

Versteht man Intersektionalität als die gegenseitige Überlagerung und die Wechselwirkung verschiedener Mechanismen zur Marginalisierung und Benachteiligung vulnerabler Gruppen, so bedeutet eine Übertragung dieses Konzepts auf den Musikunterricht, dass dieser möglichst diversitätssensibel auszugestalten ist. Musiklehrkräfte sind mit der Herausforderung konfrontiert, die Individualität und Verschiedenheit ihrer Schüler*innen anzuerkennen, ohne sie entlang bestimmter Merkmale stereotyp zu kategorisieren und so Differenz zu reifizieren und zu manifestieren. Dabei beschreiben Lehrkräfte insbesondere den konstruktiven Umgang mit der Heterogenität der Lernenden in verschiedenen Studien als eine immense Herausforderung.[40] Dies erscheint umso bedeutsamer, da einerseits die Zusammensetzung der Gesellschaft immer vielfältiger wird[41] und eine wertschätzende pluralistische Grundhaltung politisch (noch) erwünscht[42] und überdies ethisch geboten ist, sich andererseits gesellschaftlich zunehmend diskriminierende Phänomene zeigen.[43] Für die musikpädagogische Forschung und Praxisentwicklung stellt sich dementsprechend die Frage, wie Musiklehrkräfte in Schulen, aber auch in außerschulischen Bildungssettings wie Musikschulen, mit der Diversität ihrer Schüler*innen im Musikunterricht umgehen und wie sich Möglichkeiten entwickeln lassen, der beschriebenen Belastung durch die Heterogenität der Lerngruppen zu begegnen. Im Forschungsprojekt ProDiMuk gehen wir diesen Fragen nach. Ziel des Projekts ist die Analyse des Umgangs mit Diversität und die Identifizierung von Professionalisierungserfordernissen in verschiedenen musikpäda-

40 Bohl et al. 2023.
41 Spieß/Thum 2023.
42 Arant et al. 2019.
43 Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2024.

gogischen Kontexten. Darauf aufbauend werden schließlich Professionalisierungsbausteine entwickelt, die sowohl im Rahmen der musikpädagogischen Hochschullehre als auch im Sinne der diversitätssensiblen Fort- und Weiterbildung von Musiklehrkräften Anwendung finden sollen. Drei empirische Teilstudien widmen sich der erwähnten Analyse des Umgangs mit Diversität und der Identifizierung von Professionalisierungsbedarfen. Ein theoretischer Bezugspunkt ist das strukturtheoretische Professionsverständnis nach Schütze,[44] das davon ausgeht, dass professionelles Handeln im Bildungskontext unaufhebbare paradoxe Problembündelungen beinhaltet, die auf dem notwendigen Widerstreit divergierender Orientierungstendenzen beruhen: Lehrkräfte müssen stets allgemeine Kategorisierungen zur Anwendung bringen, die auf professionsbezogenen Orientierungen und biografischen Erfahrungen beruhen. Zugleich müssen diese Kategorisierungen fallspezifisch und im jeweiligen situativen Kontext eingesetzt werden. Daraus können Paradoxien erwachsen, deren Bearbeitung den Kern professionellen Handelns ausmachen. Der Umgang mit Diversität lässt sich so als Herausforderung gesellschaftlicher Transformation in das Zentrum der Frage professionellen Handelns rücken. Diversitätskonzepte von Lehrkräften werden dementsprechend als Ergebnisse individueller biografischer Erfahrungen und professionsbezogener Deutungsmuster rekonstruierbar. Wir gehen dabei von einem Diversitätsbegriff aus, der weniger durch objektive Merkmale von Personen begründet ist, sondern in Interaktionen der Akteur*innen im Sinne eines ›Doing Difference‹[45] wirksam, bzw. im Sinne eines ›Un-Doing‹[46] unwirksam, gesetzt wird. Mit Hirschauer[47] liegt eine soziologisch fundierte praxeologische Rahmung vor, aus der ein kontingentes Verständnis von Zugehörigkeiten und Differenzen hervorgeht. In einer ersten Teilstudie des ProDiMuk-Projekts erheben wir mit episodischen Interviews[48] jene biografischen und professionsspezifischen Aspekte, die die Differenzkonstruktionen der teilnehmenden Lehrkräfte maßgeblich prägen. Die zweite Teilstudie rekonstruiert mittels videografischer Unterrichtsbeobachtungen,[49] wie die Lehrkräfte während des Unterrichtens Differenz (re-)produzieren oder irrelevant setzen. Die dritte Teilstudie erfasst durch fokussierte Interviews,[50] die Sequenzen aus den Videografien der zweiten Teilstudie als Gesprächsimpulse nutzen, inwieweit den beteiligten Lehrkräften ihre eigenen Differenzkonstruktionen reflexiv und kommunikativ zugänglich sind.

Um das Feld der Musikpädagogik in seiner inhaltlichen Breite abzubilden, umfasst das Sample sowohl Musiklehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen als auch Lehrkräfte an öffentlichen Musikschulen. Alle teilnehmenden Personen verfügen über ein deutliches Maß an musikpädagogischer Erfahrung in diversitäts-, bzw. inklusionsorientierten Kontexten. Bei der Auswertung der Daten verfolgen wir zwei sich ergänzende Strategien: So wird ein Teil der

---

44 Schütze 2000.

45 West/Fenstermaker 1995.

46 Hirschauer 2014.

47 Hirschauer 2017.

48 Flick 2011.

49 Tuma et al. 2013; Rauin et al. 2016.

50 Merton/Kendall 1979.

Interviews (n = 12) in Gänze inhaltsanalytisch im Stil der reflexiven Grounded Theory[51] ausgewertet. Bei einem anderen Teil der Interviews (n = 10) steht die Analyse der Eingangserzählungen der Interviews im Fokus. Diese Eingangserzählungen, innerhalb derer die Teilnehmenden den Beginn ihrer musikbezogenen Biografie schildern, werden sequenziell-rekonstruktiv erschlossen.[52] Schließlich sollen die Analyseergebnisse dahingehend weiterqualifiziert werden, dass relevante Passagen aus den inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviews ebenfalls sequenziell-rekonstruktiv betrachtet werden und die vollständigen Interviews, die sich an die sequenziell rekonstruierten Eingangserzählungen anschließen, inhaltsanalytisch ausgewertet werden. So wird angestrebt, sowohl von den Lehrkräften als bedeutsam empfundene Inhalte als auch latente Sinn- und Überzeugungsstrukturen in den Blick zu bekommen.

Als vorläufige Zwischenergebnisse dieser ersten Teilstudie zeigt sich unter anderem, dass biografische Erfahrungen des empfundenen Andersseins als bedeutsam erlebte Ablösungsprozesse und die Reflexion der eigenen Leistungsfähigkeit und deren externer Beurteilung maßgeblich prägen, was Lehrkräfte überhaupt als ›divers‹ wahrnehmen und wie sie den unterrichtlichen Umgang mit heterogenen Lerngruppen bewerten. Im Folgenden verdeutliche ich dies anhand erster Zwischenergebnisse der Analyse der episodischen Interviews mit Musikschullehrkräften. Insbesondere bei Lehrkräften, die sich auf das Unterrichten in sogenannten ›inklusiven Settings‹ spezialisiert haben, zeigen sich in der Datenanalyse erste Konzepte, wie der Themenkomplex Vielfalt/Diversität/Differenz in den Interviews verhandelt wird: In biografiebezogenen Äußerungen wird Diversität häufig anhand eigener Otheringerfahrungen oder auch anhand herausfordernder Ablösungsprozesse aus prägenden Strukturen beschrieben. Alle Lehrkräfte schildern auch konkrete didaktisch-methodische Beispiele aus ihrer Unterrichtspraxis, dabei kann es sich sowohl um als inklusive gelabelte Praxis handeln als auch um nicht-inklusiv gelabelte Beispiele. Ebenso ist ein häufiges Muster, dass Lehrkräfte sich in den Interviews explizit und kritisch mit den Begriffen ›Vielfalt‹, ›Diversität‹ oder ›Heterogenität‹ auseinandersetzen. Weiter wird der Themenkomplex Vielfalt/Diversität/Differenz im Zuge von Äußerungen individueller Wertvorstellungen und persönlicher Herangehensweisen an das Unterrichten als solches bearbeitet, diese Aspekte fasst das Konzept ›musikpädagogisches Selbstverständnis‹ zusammen. Regelmäßig finden sich entsprechende Äußerungen auch in Beschreibungen bezogen auf Inklusion und Vielfalt im System Musikschule. Ein weiteres Konzept entsteht rund um Erörterungen der Zugänglichkeit des Phänomens Musik (Abb. 2).

Bei den sequenziell-rekonstruktiv analysierten Eingangserzählungen der Musiklehrkräfte in allgemeinbildenden Schulen lassen sich die folgenden ersten fallbezogenen Ergebnisse erkennen: Den Interviewees erscheint ein fortgesetzter musikalischer, bzw. musikbezogener Werdegang bereits vergleichsweise früh als unabwendbar, eine besondere Qualifizierung wird als grundlegender Aspekt verhandelt. Als bedeutsam erscheinen auch widrige Werdegänge im Bereich Musik und eine als nicht-konventionell bezeichnete musikbezogene Herkunft. Im Material erscheint die Figur besonderen musikalischen Verständnisses aus der eigenen Person

51 Breuer et al. 2019.

52 Wernet 2006.

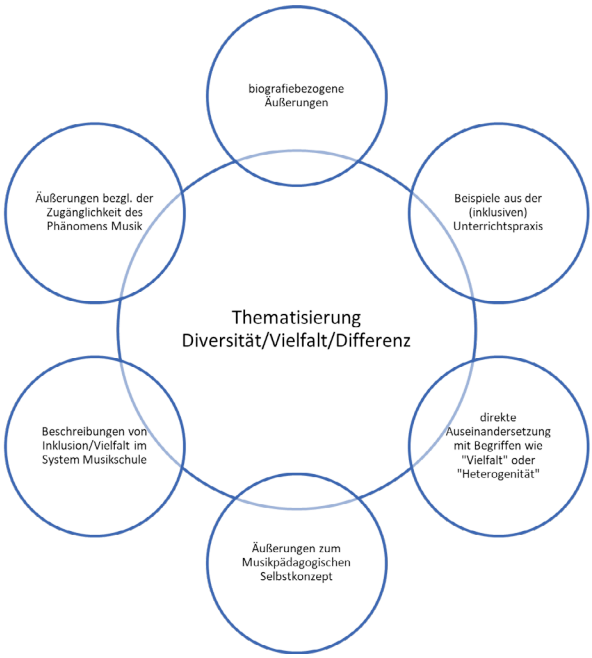

Abb. 2: Qualitäten der Thematisierung von Diversität/Vielfalt/Differenz durch die Lehrkräfte (eigene Darstellung).

heraus als etwas für die Interviewees Wichtiges. Auffällig werden ebenfalls eine gewisse Ambivalenz und Unsicherheit gegenüber dem eigenen musikbezogenen Werdegang. Für fachfremd Musik unterrichtende Lehrpersonen lässt sich im Datenmaterial erkennen, dass autodidaktisch geprägte Lernprozesse und kreative und produzierende Praxisformen in Abgrenzung zu formelleren Lernkontexten als relevant verhandelt werden. Dies lässt wiederum darauf schließen, dass sich die oben beschriebenen geschlossenen und an westeuropäischer Kunstmusik orientierten Musikverständnisse in den musikpädagogischen Studiengängen eher stabilisieren.

Fazit

Eine intersektionale analytische Perspektive erscheint für die zukünftige Entwicklung der Musikdidaktik bedeutsam. Dies konnte anhand bestehender Marginalisierungsrisiken durch klassische Differenzkategorien in verschiedenen musikpädagogischen Kontexten gezeigt werden. Bereits in den referierten, als vorläufig zu betrachtenden Ergebnissen des ProDiMuk-Projekts zeigt sich, dass die Frage der Biografiereflexivität für Musiklehrkräfte in Form einer Auseinandersetzung mit der berufsspezifschen Biografizität (Wie bin ich zu der Musiklehrperson geworden, die ich heute bin? Worauf gründet mein Musikverständnis?

Was sind meine Grundannahmen über Musiklernen?) sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Settings ein relevanter Ansatzpunkt sein kann, um Diversitätssensibilität und Vorurteilsbewusstsein in der musikdidaktischen Praxis zu fördern. Eine Verankerung dieser Aspekte in entsprechende Hochschulcurricula für schulische und außerschulische musikpädagogische Studiengänge ist bislang nicht erkennbar. Dementsprechend wäre ein weiterer Ausbau für alle Phasen der Lehrer*innenbildung sowie in den außerschulischen Studiengängen und eine Entsprechung im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Musiklehrkräften, aber auch im Bereich von fachfremd Musik unterrichtenden Lehrkräften wünschenswert.

Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2024 = Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2024, Diskriminierung in Deutschland. 2024.

Arant et al. 2019 = Regina Arant/Georgi Dragolov/Björn Gernig/Klaus Boehnke, Zusammenhalt in Vielfalt: Vielfaltsbarometer 2019, in: Robert Bosch Stiftung 2019, https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2019-03/Vielfaltsbarometer%202019_Studie%20Zusammenhalt%20in%20Vielfalt.pdf (letzter Zugriff: 30.1.2025).

Bainbridge et al. 2020 = Constanze M. Bainbridge/Mila Bertolo/Julie Youngers/Sylvia Atwood/Lidya Yurdum/Jan Simson/Kelsie Lopez/Feng King/Alia Martin/Samuel A. Mehr, Infants relax in response to unfamiliar foreign lullabies, in: Nature Human Behaviour 5/2, 2020, 256–264, https://doi.org/10.1038/s41562-020-00963-z.

Bohl et al. 2023 = Thorsten Bohl/Jürgen Budde/Markus Rieger/Ladich, Einleitung, in: Thorsten Bohl/Jürgen Budde/Markus Rieder/Ladich (Hrsg.), Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 2023, 9–14, https://doi.org/10.36198/9783838559667.

Breuer et al. 2019 = Franz Breuer/Petra Muckel/Barbara Dieris, Reflexive Grounded Theory. Wiesbaden 2019, https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2.

Bundesfachgruppe Musikpädagogik 2024 = Bundesfachgruppe Musikpädagogik (BFG), MULEM-EX, Musiklehrkräftemangel – eine explorative Studie. Hintergründe und Gründe für sinkende Zahlen in den Studiengängen für das Lehramt Musik. 2024.

Dunkel 2021 = Mario Dunkel, Mehr als ein ›Buzzword‹: Zum Synergiepotenzial von Intersektionalitätsforschung und diversitätsbezogener Musikpädagogik, in: Valerie Krupp/Anne Niessen/Verena Weidner (Hrsg.), Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung. Münster/New York 2021, 31–48.

Eisinger 2021 = Miriam Eisinger, Struktur subjektiver Theorien über Musikalität und Validierung eines Messinstruments, in: Jahrbuch Musikpsychologie 30, 2021, https://doi.org/10.5964/jbdgm.93.

Feuser 2013 = Georg Feuser, Die »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« – ein Entwicklung induzierendes Lernen, in: Georg Feuser/Joachim Kutscher (Hrsg.), Entwicklung und Lernen. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 7. Stuttgart 2013, 282–293, https://doi.org/10.17433/978-3-17-024021-6.

Flick 2011 = Uwe Flick, Das episodische Interview, in: Gertrud Oelerich/Hans-Uwe Otto (Hrsg.), Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Wiesbaden 2011, 273–280, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17.

Gembris 2013 = Heiner Gembris, Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Augsburg 2013.

Gerland 2021 = Juliane Gerland, Musikschule und Gender. Inklusive und intersektionale Perspektiven auf Genderaspekte in der außerschulischen Musikpädagogik, in: GENDER – Zeitschrift Für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 13/1, 2021, 138–153, https://doi.org/10.3224/gender.v13i1.10.

Gerland 2022 = Juliane Gerland, Zeit für Inklusion? Überlegungen zur Relevanz von Zeit, Inklusion und Musik für ein gelingendes Leben, in: Jan Peter Koch/Katharina Schilling-Sandvoß/Andrea Welte (Hrsg.), Interaktion. Düren 2022, 276–290.

Gerland/Niediek 2023 = Juliane Gerland/Imke Niediek, Mensch – Ding – Klang. Bildungstheoretische Reflexionen über digitale Transformationen im Kontext Musikalischer Bildung, in: Marc Fabian Buck/Miguel Zulaica y Mugica (Hrsg.), Digitalisierte Lebenswelten. Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven. Berlin/Heidelberg 2023, 149–163, https://doi.org/10.1007/978-3-662-66123-9_8.

Grow/Roth 2022 = Joana Grow/Anna Theresa Roth, Genderforschung und Intersektionalität: Ein Überblick über empirische Studien ab 2000, in: Diskussion Musikpädagogik 94, 2022, 36–42.

Habibi et al. 2018 = Assal Habibi/Antonio Damasio/Beatriz Ilari/Matthew Elliott Sachs/Hanna Damasio, Music training and child development: a review of recent findings from a longitudinal study, in: Annals of the New York Academy of Sciences 1423/1, 2018, 73–81, https://doi.org/10.1111/nyas.13606.

Hallam et al. 2008 = Susan Hallam/Lynne Rogers/Andrea Creech, Gender differences in musical instrument choice, in: International Journal of Music Education 26/1, 2008, 7–19, https://doi.org/10.1177/0255761407085646.

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

Henning 2024 = Ina Henning, Fachdidaktische Perspektiven auf inklusiven Musikunterricht der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung von inklusiven Lern-Lehrumgebungen. Eine empirische Videostudie, in: Gianna Wilm/Raphael Koßmann/Sarah Böse/Melanie Fabel-Lamla/Cara Meyer-Jain (Hrsg.), Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn 2024, 66–82, https://doi.org/10.35468/6098-05.

Henning/Rihm 2024 = Ina Henning/Thomas Rihm, Verständigungsbezogene Lehr- Lernumgebungen im Fach Musik. Auf dem Weg zu einem didaktischen Modell für inklusiven Unterricht, in: Diskussion Musikpädagogik 101, 2024, 3–11.

Heß 2018 = Frauke Heß, Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen. Wiesbaden 2018, https://doi.org/10.1007/978-3-658-19166-5.

Hirschauer 2014 = Stefan Hirschauer, Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten / Un/doing Differences. The Contingency of Social Belonging, in: Zeitschrift für Soziologie 43/3, 2014, 170–191, https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0302.

Hirschauer 2017 = Stefan Hirschauer, Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist 2017, https://doi.org/10.5771/9783845292540.

Landesverband der Musikschulen Nordrhein-Westfalen 2023 = Landesverband der Musikschulen Nordrhein-Westfalen (LVdM NRW), Nachwuchsmangel bei den Musikschul-Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen. 2023.

Lehmann-Wermser/Weishaupt 2020 = Andreas Lehmann-Wermser/Horst Weishaupt, Zur Situation des Musikunterrichts an den Grundschulen und zum zukünftigen Musiklehrkräftebedarf und -angebot, in: Die Deutsche Schule 112/1, 2020, 42–62, https://doi.org/10.31244/dds.2020.01.03.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs), KIM-Studie. 2022.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs), JIM-Studie. 2024.

Merl 2019 = Thorsten Merl, un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn 2019.

Merton/Kendall 1979 = Robert K. Merton/Patricia L. Kendall, Das fokussierte Interview, in: Christel Hopf/Elmar Weingarten (Hrsg.), Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979, 171–204.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan des Gymnasiums, Fachplan Musik. 2016.

Ministerium für Schule und Bildung NRW, Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen, Fach Musik. 2021.

Oravec et al. 2022 = Lina Oravec/Stefanie Köb/Diana Boer, Einstellungen Musiklehramtsstudierender gegenüber schulischer Inklusion. Eine Fragebogen-Studie, in: Michael Göllner/Jens Knigge/Anne Niessen/Verena Weidner (Hrsg.), 43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung. Münster/New York 2022, 99–121, https://doi.org/10.31244/9783830996125.07.

Payne 2024 = Ashley N. Payne, Hip Hop, identity, & Black girlhood: how Black girls (re)construct racial and gender identity through Hip Hop, in: Journal of Youth Studies 27/2, 2024, 252–273, https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2119837.

Rauin et al. 2016 = Udo Rauin/Matthias Herrle/Tim Engartner (Hrsg.), Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim/Basel 2016.

Recklies 2024 = Erik Recklies, Nun sag, wie hast du's mit der Klassik? Eine qualitative Untersuchung zur Sicht von Musiklehrenden auf abendländische Kunstmusik im Musikunterricht. Koblenz 2024.

Rogers/Deflem 2022 = Anna S. Rogers/Mathieu Deflem, Doing Gender in Heavy Metal. Perceptions on Women in a Hypermasculine Subculture. London 2022, https://doi.org/10.2307/j.ctv1zqdvx9.

Rotsch/Werner 2025 = Tobias Rotsch/Luisa Werner, Künstliche Intelligenz im Musikunterricht: Musikbezogene Gestaltungsprozesse in Zukunftstechnologien, in: Georg Brunner/Daniel Fiedler/Silke Schmid (Hrsg.), Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht. Freiburg 2025, 197–211, https://doi.org/10.60530/opus-3398.

Schilling-Sandvoß 2022 = Katharina Schilling-Sandvoß, Heterogenität und Musikunterricht – Begriffliche Orientierung und schulbezogene Aspekte, in: Heinrich Klingmann/Katharina Schilling-Sandvoß (Hrsg.), Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder. Esslingen/Innsbruck/Bern-Belp 2022, 93–108.

Schult/Henning 2019 = Johannes Schult/Ina Henning, Inklusive kulturelle Bildungsangebote in Baden-Württemberg, in: Ina Henning/Sven Sauter/Katharina Witte (Hrsg.), Kreativität grenzenlos!?: Inner- und außerschulische Expertisen zu inklusiver Kultureller Bildung. Bielefeld 2019, 179–188, https://doi.org/10.14361/9783839443507-013.

Schütze 2000 = Fritz Schütze, Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß, in: Zeitschrift Für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1/1, 2000, 46–96.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Statistisches Bundesamt, Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe im Fach Musik in Grund- und Leistungskursen der beiden höchsten Jahrgangsstufen. 2024.

Siedenburg 2016 = Ilka Siedenburg, Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik: Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht und Perspektiven für die Forschung. 2016.

Small 1998 = Christopher Small, Musicking: The meanings of performing and listening. Middletown, CT 1998.

Spieß/Thum 2023 = Christa Katharina Spieß/Marcel Thum, Der demographische Wandel betrifft jeden, 2023, in: https://Www.Bib.Bund.de/DE/Publikationen/Broschueren/Online/Artikel/Der-Demographische-Wandel-Betrifft-Jeden.Html (letzter Zugriff 1.2.2025).

Tuma et al. 2013 = Renè Tuma/Bernt Schnettler/Hubert Knoblauch, Videographie, in: Videographie. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden 2013, 63–84, https://doi.org/10.1007/978-3-531-18732-7_5.

Völker 2023 = Jonas Völker, »Als ob ein Deutscher sowas hört?!«. Orientierungen von Schülerinnen und schülern im interkulturellen Musikunterricht (Schriften der Hochschule Musik Freiburg, Bd. 10). Hildesheim 2023, https://doi.org/10.5771/9783487423678.

Wernet 2006 = Andreas Wernet, Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden 2006, https://doi.org/10.1007/978-3-531-90033-9.

West/Fenstermaker 1995 = Candace West/Sarah Fenstermaker, Doing Difference, in: Gender & Society 9/1, 1995, 8–37, https://doi.org/10.1177/089124395009001002.

Wrape et al. 2016 = Elizabeth R. Wrape/Alexandra L. Dittloff/Jennifer L. Callahan, Gender and Musical Instrument Stereotypes in Middle School Children. Have Trends Changed?, in: Update: Applications of Research in Music Education 34/3, 2016, 40–47, https://doi.org/10.1177/8755123314564255.

Autorin

Juliane Gerland

Professorin für Musikpädagogik mit dem Schwerpunkt sonderpädagogische Förderung und Inklusion am Institut für Musikpädagogik der Universität Münster. Sie forscht zu Inklusionsorientierung in der schulischen und außerschulischen Musikpädagogik und beschäftigt sich mit der Weiterentwicklung qualitativer empirischer Methoden für musikpädagogische Forschung.

juliane.gerland@uni-muenster.de

Open Access

Der Beitrag ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.