

Heß, Frauke; Voss, Christiana

Analyse durch Bewegung. Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 191-208. - (Musikpädagogische Forschung; 37)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Heß, Frauke; Voss, Christiana: Analyse durch Bewegung. Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 191-208 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153105
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-153105>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info/>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and Educational Science

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 37

Proceedings of the 37th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.)

Musikpädagogik und
Erziehungswissenschaft

Music Education and
Educational Science



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 37 Research in Music Education, vol. 37

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3500-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Jens Knigge & Anne Niessen</i>	
Vorbemerkung	9
<i>Editors' note</i>	
<i>Johannes Bilstein</i>	
Ästhetische – musische – kulturelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen	15
<i>Aesthetic, artistic and cultural "Bildung": Reflections from the perspective of educational science</i>	
<i>Thomas Ott</i>	
45 Jahre <i>Unterricht in Musik</i> – Versuch einer Rekonstruktion	29
<i>45 years Unterricht in Musik – Attempts at a reconstruction</i>	
<i>Jürg Huber</i>	
„Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz	45
<i>“Craftsmen of keys and strings” vs. “Guild of researchers”: The discourse on the “right” music teacher education in the German-speaking part of Switzerland</i>	
<i>Wolfgang Lessing</i>	
Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden	59
<i>Pedagogical antinomies in the training of professional musicians – a reconstructive study concerning the conjunctive experiential space of the former “Spezialschule für Musik Dresden”</i>	

Lars Oberhaus & Sonja Nonte

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung
Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und
musikpädagogischen Fachkräften in der Kita 73

Diversity in early childhood music education.

*Opportunities for cooperation between nursery teachers
and music teachers in kindergarten*

Julia Lutz

Vernetzt und lebenslang lernen und lehren:
Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen
am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes 89

Collaborating and lifelong learning and teaching:

*An example of phase-overlapping teacher training for music
education in primary schools*

Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann

FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des
Professionswissens von Musiklehrkräften 107

*FALKO-M: A research project on music teachers'
professional knowledge*

Michael Göllner & Anne Niessen

Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen
Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews.....121

*Adaptation of planning in music learning situations in light of
qualitative interviews*

Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle

„Dankeschön! Was war das Problem?“
Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrountinen im Musikunterricht . . 137

„Thanks! What was the problem?“

On the reconstruction of microadaptive routines in the music classroom

Marc Godau

„Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“
Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht . . 155

*“The best thing would be if the music teacher left to have a
coffee or whatever ...”*

The teacher’s role in self-directed learning processes in music lessons

Monica Esslin-Peard

Practice is performance: a study of the musical development of popular music undergraduates171

Frauke Heß & Christiana Voss

Analyse durch Bewegung

Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht 191

Analysis by way of movement

Transformation exercises as a challenge for gender-sensitive music education

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg 209

Structure and development of musical self-concept, musical sophistication and interest in the school subject 'music'

An empirical long-term study of German students (9 to 17 years) at secondary modern, inter-denominational and middle schools as well as grammar schools

Elias Zill

„Wow, das klingt schon richtig gut ...“

Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Schülern in produktionsorientierten Projekten 231

„Wow, that sounds already really good to me...“

A qualitative survey on aesthetic experiences of students in composing projects

Johann Honnens

Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen 249

Dynamics of socio-aesthetic recognition among youths:

a contribution to educational classroom research from a music pedagogy perspective

Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad
Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch
fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung
Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines
Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht 265
*Design-Based Research as a contribution to the discourse
on theory and practice*

Frauke Heß & Christiana Voss

Analyse durch Bewegung

Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht

Analysis by way of movement

Transformation exercises as a challenge for gender-sensitive music education

The study FEIN 2015 examines the impact of gender on ways of dealing with bodily movement in music lessons. It focuses on the question of how pubescent boys may be enabled to experiment with body-centred, performative means of expression without putting them in conflict with the subjective image of their gender role. Two classes – years 8 and 9 – were given the task of analysing the musical form of a short unfamiliar piece and translating this form into movement. FEIN reveals striking gender-specific differences: The male groups, focusing on questions concerning a plausible plot, developed “scenes” with clearly identifiable narrative structures, whereas the female groups, concentrating on the music’s effects and its intrinsic compositional features, produced abstract, more dance-like individual movements.

In einer Quizshow wird der Kandidat aufgefordert, ein Lied zu singen. Sein Unbehagen sich lächerlich zu machen, ist ihm genauso deutlich anzumerken, wie der Wunsch, die Chance auf den Gewinn aufrechtzuerhalten. Also singt er. Der Mechanismus, dass eine negative Spannung zwischen Erwartungen und individuellem Selbstbild zu Unbehagen und letztlich sogar Abwehr führen kann, begegnet uns in vergleichbarer Weise im Musikunterricht: Vor allem in der Mittelstufe distanziert sich ein Großteil der Jungen von den als feminin geltenden körperorientierten Zugängen des Singens und Tanzens, um das sich ausprägende, häufig an stereotypen Männlichkeitsvorstellungen angelehnte Geschlechtsrollen-Selbstbild¹ nicht zu erschüttern (vgl. Heß, 2013). Auf diese Verhärtung sollte Musikunterricht mit geschlechtersensibler Erziehung reagieren, indem Spielräume

1 Das Konstrukt des Geschlechtsrollen-Selbstbilds (auch *psychologisches Geschlecht* oder *geschlechtsbezogenes Selbstkonzept*) hat sich aus Sandra Bems *Gender Schema*

geschaffen werden, in denen Jugendliche mit Ungewohntem experimentieren und zumindest probenhalber aus gesellschaftlich zugeschriebenen Rollen heraustreten können. Im folgenden Beitrag wird ausgehend von einem konkreten Unterrichtsexperiment zur Transformation von Musik in Bewegung diskutiert, welchen Beitrag Aufgabenstellungen einerseits und geschlechtsbezogene Gruppenzusammensetzungen andererseits zu geschlechtersensiblen Musikunterricht leisten können. Leitend dafür ist die Prämisse, dass Geschlechterstereotype die Entwicklung *individueller* Identität möglichst nicht beeinträchtigen.

Vorarbeiten

In der Vorgängerstudie *Musikunterricht aus Schülersicht (MASS)*² wurden 2010/11 mittels Fragebogen Einstellungen Jugendlicher der Jahrgangsstufe 8 ($n = 1.024$) gegenüber dem Fach Musik erhoben. Die hier vorgestellte Studie FEIN 2015³ knüpft an zwei Ergebnisse dieser Untersuchung an:

- Das Fach Musik hat ein deutlich „gegendertes“ Fachimage: 53,5 % der Schülerinnen und Schüler klassifizieren es als „Mädchenfach“.
- Das Interesse der befragten Jungen an den körperbezogenen Aktivitäten *Singen, Tanzen* und *Etwas für Aufführungen einstudieren* ist äußerst gering und liegt deutlich hinter dem der Mädchen.

Aus zahlreichen Studien der Pädagogischen Psychologie ist bekannt, dass sich Pubertierende solchen schulischen Lernangeboten zuwenden, die das eigene Selbstbild zu demonstrieren und zu stabilisieren erlauben (vgl. Kessels & Hannover, 2004, S. 131). Ob pubertierende Jungen körperliche Umgangsweisen mit Musik aus diesem Grund quasi ablehnen „müssen“, ob das Bewegen zu Musik für sie kein Angebot zur Selbstpräsentation bereithält und ob ein grundsätzliches Interesse am „Mädchenfach“ Musik die angestrebte Fremdwahrnehmung und

Theory (Bem, 1974, 1981) entwickelt. Einen Überblick zu Weiterentwicklung und Forschungsstand geben Altstötter-Gleich (2004, S. 124-125) und Eckes (2010, S. 179).

- 2 Es handelt sich um eine für Hessen schulformbezogene repräsentative Stichprobe. Befragt wurden 1.024 Schüler_innen aus 51 Klassen von 19 Schulen. Die Studie versteht sich als eine Art Bestandsaufnahme und verwendet ausschließlich Methoden quantitativer Forschung. Detaillierte Informationen zur Studie (Fragebogen, Skalendhandbuch inkl. aller Ergebniswerte) sowie zu weiteren Publikationen unter: <http://www.uni-kassel.de/fb01/institute/musik/projekte/frauke-hess-forschungsprojekt-mass-2011.html>.
- 3 Der vollständige Titel der Studie lautet: Musikunterricht im Spannungsfeld von *femininem* Fachimage und *instrumentellem* Geschlechterrollen-Selbstbild. Eine videobasierte Untersuchung zu performativen Verhaltensweisen im Musikunterricht der Sekundarstufe I. Die Untersuchung wurde 2014/15 durchgeführt.

Selbstinszenierung gefährdet (vgl. Kessels & Hannover, 2015, S. 289), gilt es zu untersuchen.

Fragestellung

Um die dargestellten rechnerischen Zusammenhänge aus MASS unterrichtsbezogen ausdifferenzieren zu können, rückt die Anschlussstudie FEIN die Perspektive der Akteure in den Mittelpunkt, indem ein Unterrichtsexperiment sowie Interviews in Form von Videoselbstkommentierungen (vgl. Hackfort & Schlattmann, 1994, S. 227-229) durchgeführt werden. Ausgangspunkt für die Entwicklung des Unterrichtsexperiments bildet eine Hypothese, die in Anlehnung an Hannovers Theorie des dynamischen Selbst aus den MASS-Daten entwickelt wurde. Es wird davon ausgegangen, dass bereits die Verwendung des Terminus *Tanz* geschlechtsstereotypes Denken aktiviert, sodass ein entsprechend ausgerichtetes Selbstkonstrukt salient wird und nachfolgendes Verhalten beeinflusst (vgl. Hannover, 1997, S. 58). FEIN experimentiert daher mit einer Aufgabenstellung, die statt von *Tanzen* ausschließlich von *Bewegen* spricht und den Jugendlichen zwei Bearbeitungswege zur Wahl stellt: Entweder entwickeln sie die Bewegungen unmittelbar zur Musik oder sie nähern sich diesen allmählich über einen kognitiv grundierten analytischen Einstieg. FEIN thematisiert zudem, ob sich die Arbeitsweise durch eine geschlechtsbezogene Gruppenzusammensetzung verändert, da sich pubertierende Jungen besonders häufig durch die gleichgeschlechtliche Peergroup zu rollenkonformem Verhalten gedrängt fühlen (vgl. Hartmann & Trautner, 2009; Jösting & Seemann, 2006; Knobloch, Vorderer & Zillmann, 2000) – sogar dann, wenn im individuellen Rollenbild die Geschlechtstypikalität nicht stark ausgeprägt ist (vgl. Hartmann & Trautner, 2009, S. 70). Um einen Einblick zu erlangen, ob sich dieser Anpassungsdruck auf die Umgangsweise von Jungen und Mädchen mit Bewegungsaufgaben im Musikunterricht auswirkt, arbeiten die Jugendlichen im Unterrichtsexperiment unserer Studie sowohl in geschlechtshomogenen als auch -heterogenen Gruppen.

Innerhalb eines ergebnisoffenen und methodisch variablen Unterrichtskontextes wird also untersucht, wie Jugendliche mit performativen⁴ Aufgabenstellungen umgehen, ob sich geschlechtsspezifische Arbeitsstrategien identifizieren lassen und welche Rolle geschlechtsbezogene Gruppenzusammensetzungen spielen.

4 Im Folgenden wird *performativ* für Ausdrucksformen genutzt, die körperlich ausgerichtet sind und denen zugleich Momente der Präsentation und Selbstpräsentation eignen. *Performativ* verweist also weder auf den entsprechenden Diskurs innerhalb der Genderforschung (Judith Butler) noch wird er zur Kennzeichnung ästhetischer Merkmale (im Sinne von Performanz oder Performance) verwandt.

Theoretische Rahmung

Es steht außer Frage, dass Geschlecht nur *ein* Heterogenitätsmuster neben anderen ist (etwa Ethnie, Milieu ...) und dass jenseits aller Kategorisierungen individuelle Differenzen und Vielfalt für Unterricht relevanter sein dürften (vgl. Prenzel, 2006, S. 51). Dennoch existieren durchaus geschlechtsspezifische Dimensionen von Bildungsprozessen, wie u. a. eine umfangreiche Metastudie von Ruble, Martin und Berenbaum (2006) zeigt. Das Autorenteam entwickelt dort ein dreidimensionales Modell für diejenigen Momente, hinsichtlich derer Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen können (vgl. Ruble, Martin & Berenbaum, 2006, S. 859) und identifiziert vier Entwicklungsmerkmale: *Concepts of Beliefs, Identity or Self-Perception, Preference* und *Behavioral Enactment* (ebd.). In FEIN 2015 rückt das letztgenannte Merkmal, im Folgenden als *Verhaltensmanifestation* bezeichnet, in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses.

Geschlechterstereotype und gendersensibler Unterricht

Geschlechterstereotype sind

„kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten (Ashmore & Del Boca, 1979; Eckes, 1997). Nach dieser Definition gehören Geschlechterstereotype (...) einerseits zum individuellen Wissensbesitz, andererseits bilden sie den Kern eines konsensuellen, kulturell geteilten Verständnisses von den je typischen Merkmalen der Geschlechter.“ (Eckes, 2010, S. 178)

Geschlechterstereotype sind somit soziokognitive Strukturen, die im gesellschaftlichen Miteinander sowohl deskriptiv (Eigenschaftszuschreibungen) als auch präskriptiv (Verhaltenserwartungen) fungieren. Sie bieten dem Denken und Handeln in der jeweiligen sozialen Umwelt Orientierung und wirken darin entlastend. Zugleich hemmen sie nicht selten individuelle Entwicklungen und stabilisieren soziale Ungerechtigkeit durch sexistische Verhaltenserwartungen (vgl. Eckes, 2010, S. 179). Während statistische Daten bspw. die Benachteiligung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt zeigen (vgl. dpa-Meldung vom 16.03.2016), lassen sich hinsichtlich individueller Beschränkungen keine quantifizierbaren Aussagen machen. Jedoch zeigen persönliche Berichte von Männern nachdrücklich, wie schwierig es ist, individuelle Lebenswege einzuschlagen, wenn diese nicht den Erwartungen an geschlechtsrollenkonformes Verhalten entsprechen (vgl. Harrison, 2009, S. 53). Im Sinne geschlechtersensibler Pädagogik muss Schule und Unterricht daher allen Kindern und Jugendlichen Verhaltensangebote jenseits stereotyper Geschlechtsrollenbilder und Vorstellungen von Heteronormativität machen. Vertreter der „Jungenforschung“ (vgl. Winter, 2010, 2012) sehen aller-

dings die Gefahr, dass in diesem Kontext Männlichkeit auf die Negativkonzepte von Herrschaft und Dominanz reduziert wird und sich eine positive Vorstellung vom *Jungesein* an Weiblichkeit orientiert. Winter fordert daher „Handlungsalternativen und -optionen für Jungen, Potenziale und Differenzierungen, wie auch geschlechterbezogene Selbstdefinitionen jenseits von Dominanz/Submission“ (Winter, 2010, S. 413). Der Musikunterricht kann die Variabilität im Umgang mit geschlechtsbezogenen Mustern erfahrbar machen, indem feminin konnotierte Umgangsweisen mit Musik für pubertierende Jungen in einer Weise zugänglich gemacht werden, die ein experimentierendes Spiel mit Geschlechtsrollenbildern ermöglicht, ohne bislang entwickelte Selbstbilder infrage zu stellen. Die Herausforderung für Lehrende liegt darin, geschlechtstypische und individuelle Verhaltensmanifestationen gleichermaßen zu berücksichtigen. Wenn Handlungsspielräume von Kindern und Jugendlichen in ihrer Individualität anerkannt und – wo möglich – erweitert werden, lassen sich benachteiligende und stereotypisierende Strukturen zumindest zeitweise neutralisieren. Geschlechtersensible Didaktik wird von uns als Querschnittsperspektive auf fachdidaktische Konzepte verstanden.

Forschungsdesign

Methodisch handelt es sich um eine Mixed-Methods-Studie: Während die Stichprobenauswahl durch statistische Berechnungen (MASS-Fragebogen) erfolgt, wird das im Zentrum der Untersuchung stehende Unterrichtsexperiment rekonstruktiv-interpretativ ausgewertet. Dazu wird eine speziell für diese Studie geplante Unterrichtssequenz beobachtet und gefilmt sowie auf der Ebene der Sichtstrukturen beschrieben und interpretiert. Durch anschließende Video-(selbst-)kommentierungen (vgl. Hackfort & Schlattmann, 1994) werden zudem Deutungsmuster einzelner Akteure erfasst. Den Abschluss bildet eine Fragebogenerhebung, in der alle beteiligten Schülerinnen und Schülern die Sequenz beurteilen und Auskunft über ihre Einstellung zum Tanzen geben.

Stichprobe

Ausgehend von den aus MASS bekannten Ergebnissen wurde festgelegt, zwei bezüglich des Geschlechtsrollen-Selbstbildes (GRS) heterogene Klassen in die Studie einzubeziehen. Das GRS wurde in sechs Klassen der Mittelstufe (Jg. 8 und 9, alle hessischen Schulformen) durch den MASS-Fragebogen erhoben⁵. Die Ergebnisse führten zur Auswahl zweier kontrastreicher Fallstudienklassen: In Klasse B

5 Zur Erfassung des GRS wurde das von Altstötter-Gleich entwickelte und mehrfach validierte Erhebungsinstrument GSK+ genutzt (vgl. Altstötter-Gleich, 2004).

fällt das GRS sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen geschlechtsrollenkonform aus, die Daten der Klasse A sind hingegen ungewöhnlich: Hier schreiben sich beide Geschlechter in stärkerem Umfang instrumentelle als expressive Eigenschaften zu. Vor allem in den Selbstzuschreibungen der Mädchen spiegelt sich nicht die stereotype gesellschaftliche Vorstellung von Femininität wider. Neben dem gesuchten Kontrast unterscheiden sich die beiden Klassen zudem in ihrer Beurteilung des Musikunterrichts: Während Klasse A diesen im Schnitt mit der Zensur 2,9 bewertet, fällt das Urteil in Klasse B deutlich negativer aus (4,4). Die beiden Fallstudien Schulen lassen sich wie folgt beschreiben:

Tabelle 1: Merkmale der Fallstudien Schulen

	Schule A	Schule B
Einzugsgebiet	ländlich	städtisch
Schulform	Realschulzweig	Gymnasium
Klassengröße	24	29
Anteil der Jungen	64 %	31 %
Jahrgang	8	9

Versuchsdurchführung

In der für die ausgewählte Stichprobe entwickelten Versuchsstunde bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler in Gruppen von ca. sechs Jugendlichen (ohne Einflussnahme der Lehrperson) eine bewegungsorientierte Transformationsaufgabe. In jeder Klasse wurde sowohl in geschlechtshomogenen als auch einer geschlechtsheterogenen Gruppe gearbeitet. Da in Klasse B wegen der ungleichen Geschlechterverteilung zwei Mädchengruppen gebildet wurden, konnten insgesamt sieben Gruppen beobachtet werden. Jede Gruppe wurde von einem professionellen Filmteam mit einer Handkamera gefilmt. Die Versuchssequenz erstreckte sich über 90 Minuten und verlief in drei Großphasen:

- Gemeinsames unkommentiertes Hören zweier Werke,
- Unangeleitete Gruppenarbeit in geschlechtshomogenen und -heterogenen Gruppen (mehrere Arbeitsräume, 45 Minuten Dauer),
- Präsentation der Arbeitsergebnisse im Plenum.

Die Gruppen konnten zwischen dem 4. Satz aus Paul Hindemiths *Kleine Kammermusik* op. 24, 2 für Bläserquintett (0.58 Minuten) und dem 2. Satz aus Giacinto Scelsis Orchesterwerk *Konx-Om-Pax* (1.58 Minuten) wählen. Beide Stücke sind so kurz, dass eine Transformation im gegebenen zeitlichen Rahmen realistisch ist. Die Annahme, dass die Werke den Klassen nicht bekannt sind, sodass Verzer-

rungen durch private musikalische Präferenzen ausgeschlossen werden konnten, bestätigte sich. Um einen Einfluss durch Lehrende auszuschließen, wurde die Gruppenarbeit weder durch die Musiklehrkraft der Klasse noch durch Mitglieder des Forschungsteams angeleitet. Ein Arbeitsblatt mit zwei Bearbeitungsoptionen⁶ strukturierte diese Phase:

Weg 1

- Musik mehrfach hören und spontan dazu Bewegungen ausprobieren
- Gemeinsam passende Bewegungen aus-suchen
- Entscheidungen zum endgültigen Bewe-gungsverlauf auf einer Tapete notieren

Weg 2

- Musik anhören und in Abschnitte un-terteilen
- Die Anzahl der Teile auf der Tapete festhalten
- Jedem Teil ein Merkmal zuweisen
- Für jeden Teil eine passende Bewegung finden

Im Bearbeitungsweg 2 ist eine *kognitiv-analytische* Beschäftigung mit dem ge-wählten Stück der bewegungsbezogenen Aktivität vorangestellt, um die Jugendli-chen nicht unvermittelt mit dieser zu konfrontieren (s. o.).

Datenauswertung

Die Videoaufnahmen der sieben Gruppenarbeiten wurden durch ein dreiköpfiges Auswertungsteam sequenziert (vgl. Tuma et al., 2012, S. 51). Im ersten Auswer-tungsschritt verfassten die Mitglieder des Auswertungsteams unabhängig vonei-ander Ablaufprotokolle zu den Videoaufnahmen, in denen sie unterschiedliche Phasen der Gruppenarbeiten definierten⁷. Aus den Phasendefinitionen wurde gemeinsam ein Kategoriensystem zur Sequenzierung der Gruppenarbeiten ent-wickelt und in erneuten Kodierdurchgängen am Material überprüft und ausdif-ferenziert.⁸ Das so entstandene Kategoriensystem wurde schließlich von allen drei Auswerterinnen auf das gesamte Videomaterial angewandt, um die Pha-sendauern exakt bestimmen zu können. Die Intercoder-Reliabilität erwies sich dabei als sehr hoch. Die wenigen Abweichungen wurden im Team genutzt, um

6 Die angebotenen Arbeitswege sind hier nur stichwortartig skizziert. Auf dem Arbeitsblatt (AB) wurden diese kleinschrittig ausformuliert. Die Gruppen erhielten neben dem AB zwei CDs mit den Musikbeispielen sowie eine Tapetenbahn und Stifte zur Visualisierung der Ergebnisse.

7 Der Übergang von einer Phase in die nächste geht mit Veränderungen entweder der Raumnutzung (am Tisch, frei im Raum, ...) oder der Aktivitätsform (Hören, Sprechen, Bewegen ...) einher.

8 Die Schülerinnen und Schüler bildeten innerhalb der Gruppen zeitweilig Kleingruppen, sodass mehrere Aktivitäten parallel abliefen. Diesem Faktum wurde Rechnung getragen, indem alle parallel verlaufenden Phasen einzeln kodiert wurden.

das Kategoriensystem letztmalig ausdifferenzieren.⁹ Am Ende des mehrstufigen Auswertungsprozesses lagen zu allen sieben Gruppenarbeiten intersubjektiv validierte Sequenzanalysen (vgl. Tuma et al., 2012, S. 45; Gläser & Laudel, 2006, S. 204) vor, anhand derer sich prototypische Aktivitätsphasen¹⁰ identifizieren sowie Ablaufstrukturen sichtbar machen ließen. Im Gruppenvergleich wurden Differenzen und somit Spezifika hinsichtlich der Ablaufstrukturen und Phasendauern transparent.

In einer weiteren Analyse der Videodaten wurden Gesprächspartner für die Videoselbstkommentierungen (vgl. Hackfort & Schlattmann, 1994, S. 229) sowie Szenen und Standbilder, die in den Interviews als Impulse dienen sollten, ausgewählt. Das Auswertungsteam filterte dafür Szenen heraus, die Gesprächsanlässe boten, um mit den Jugendlichen über ihre Geschlechtsrollenvorstellungen und ihre Einstellung zu körperorientierten Aufgaben im Musikunterricht zu sprechen. Die Interviews wurden durch einen Bild- oder Videoimpuls eingeleitet, der zu ungelenkter Introspektion (vgl. Behrens, 2010, S. 215) einlud und anschließend leitfadengestützt (gelenkte Introspektion) entlang der ausgewählten Videosequenzen und Standbilder weitergeführt.

Die Interviewdaten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Einerseits hatten sich aus der Analyse des Videomaterials auf der Ebene der Sichtstrukturen bereits Kategorien ergeben, denen einzelne Wortbeiträge deduktiv zugeordnet werden konnten, andererseits wurden über offenes Kodieren induktiv neue Kategorien gewonnen, die zusätzliche Perspektiven auf die Gruppenarbeiten eröffneten sowie Einblicke in Geschlechtsrollenvorstellungen und Einstellungen zu körperorientierten Aufgaben im Musikunterricht der Jugendlichen gaben.

Ergebnisse

Unterricht ist ein komplexes Geschehen. Daher ließe sich unser Filmmaterial in vielfältigen Perspektiven analysieren. Die Ergebnisdarstellung beschränkt sich auf die beiden für die Fragestellung zentralen Ergebnisse zum Bewegungskonzept sowie zu den Arbeitsstrategien der Gruppen:

1. Die bewegungsstilistische Systematisierung der Präsentationen ergibt zwei Typen von Bewegungskonzepten (s. Tabelle 2):

⁹ Die sukzessive Erarbeitung gemeinsamer Auswertungskategorien orientiert sich an gängigen Verfahren, wie sie z. B. von Gläser und Laudel (2006) für die qualitative Inhaltsanalyse (Extraktionsschritt) beschrieben werden (vgl. Gläser & Laudel, 2006, S. 204).

¹⁰ Es handelt sich um die folgenden Aktivitätsphasen: Vorbereitung, Organisation, Stückauswahl, ungeordnetes Assoziieren, zielloses Hören, Gliederung der Musik, Adjektivsuche, Bewegungsexploration, Ausdifferenzierung der Bewegungen, Ausdifferenzierung des Konzepts, Arbeit auf Handlungsebene (Plot), Üben, Gesamtdurchlauf, Rollenverteilung, Beschriftung der Tapete, Titelsuche, Seitenthemen.

Abstrakte Bewegungskonzepte, in denen die Bewegungen fern von alltäglichen Vollzügen liegen und die über keine offensichtliche narrative Ebene verfügen. *Narrative Bewegungskonzepte*, die eine Geschichte erzählen und Bewegungsabläufe aus Alltagskontexten nutzen.

2. Die Sequenzanalyse der Gruppenarbeiten macht unterschiedliche Arbeitsstrategien sichtbar, die sich zum einen aus der jeweiligen Phasenabfolge und zum anderen aus dem Umfang der in eine Arbeitsphase investierten Zeit ableiten lassen. Besonders auffällige Differenzen zwischen den Zeitspannen zeigen sich für die Phasen *Gliederung der Musik*, *Bewegungsexploration*, *Ausdifferenzierung der Bewegungen* sowie *Arbeit auf Handlungsebene (Plot)* (s. Tabelle 3).

Bewegungskonzepte

Während sich alle drei Mädchengruppen für abstrakte Bewegungen mit tänzerischem Duktus entscheiden, erzählen die beiden Jungengruppen „bewegte Geschichten“. Bei den gemischten Gruppen finden sich beide Konzepte (s. Tabelle 2). Ein Zusammenhang zum gewählten Werk besteht nicht.

Tabelle 2: Bewegungskonzept und Werkauswahl der Gruppen

Gruppe	Konzept	Werk
MA	abstrakt	Hindemith
MB1	abstrakt	Hindemith
MB2	abstrakt	Scelsi
GA	abstrakt	Hindemith
GB	narrativ	Scelsi
JA	narrativ	Hindemith
JB	narrativ	Hindemith

M = Mädchengruppe, J = Jungengruppe, G = gemischte Gruppe, A = Klasse A, B = Klasse B

Die Beobachtung, dass beide Jungengruppen keine inhaltsneutralen Bewegungen nutzen, sondern sich in einer Art szenischer Darstellung ausdrücken, soll exemplarisch für Gruppe JB vertieft werden. Dazu wird die Präsentation formal und inhaltlich skizziert, das Verhältnis zwischen Bewegung und Musik analysiert und schließlich im Rückgriff auf Interviewdaten interpretiert.

Die Mitglieder aus JB entscheiden sich nach dem Hören beider Musikbeispiele ohne Diskussion für Hindemiths Komposition. Bei diesem Satz handelt es sich um ein klar gegliedertes Rondo mit prägnantem Ritornell-Teil. Zwischen den Ritornellen spielt jeweils eines der fünf Instrumente einen Soloteil, sodass sich die fünf Couplets selbst bei geringer Hörerfahrung problemlos von den Ritornellen abgrenzen lassen. Ein attacca in den nächsten Satz überleitender tiefer Hornton



Abbildung 1: Partitur zu Paul Hindemith: Kleine Kammermusik op. 24, 2; Satz IV inkl. Bewegungsaktivitäten der Gruppe JB

gibt dem Satz eine Art Schlusspointe. Formal auffällig ist darüber hinaus ein dynamisch zurückgenommener „Mittelteil“ mit deutlich kürzeren Ritornellen. Um diese Form der Komposition zu visualisieren, muss der rondotypische Wechsel sichtbar gemacht werden. Im Idealfall ließe sich der auffällige „Mittelteil“ zusätzlich hervorheben. Beides gelingt der Gruppe JB hervorragend (s. Abbildung 1).

Bereits beim ersten Hören erinnert die Musik die Jungen an die Zeichentrickserie Tom & Jerry (Gleiches stellt sich bei JA ein), wodurch das Thema „Verfolgungsjagd“ quasi gesetzt und die Bewegungsvorstellung von Beginn an narrativ ausgerichtet ist. Ausgehend von einer Unterscheidung in schnelle Teile (Ritornelle) und langsame Teile (Couplets) konzipieren die Jungen einen Handlungsablauf, der sich – analog zur Musik – in zwei Grundaktionen unterteilt: Suchen und Weglaufen/Verstecken/Töten. Ein mit einem Gürtel ausgestatteter Schüler verfolgt die anderen sechs Jungen (die in drei Zweiergruppen vor ihm weglaufen und sich verstecken) und „erschlägt“ während der Ritornelle je zwei von ihnen. Die Verbliebenen nutzen die Couplets zur Flucht in ein neues Versteck. Wie in der Musik wechseln sich somit auf der Bewegungsebene gleichfalls Solo- (Suchen) und Gruppenaktivitäten (Verstecken/Schlagen) ab. Durchbrochen wird die regelmäßige Abfolge von Suchen und Schlagen allein im Mittelteil: Während des kurzen leisen dritten Ritornells verändert lediglich eine Zweiergruppe ihr Versteck, ohne

zunächst dabei „erwischt“ zu werden. Der Schlusston wird vom „Täter“ genutzt, um sich in einer Siegerpose auf einen Stuhl zu stellen.

Um ein möglichst perfektes Timing zu erzielen, reihen die Jungen in der Gruppenarbeit insgesamt acht Durchläufe aneinander. In kurzen Zwischengesprächen finden Korrekturüberlegungen statt, bis sich im fünften Versuch die Endversion herauskristallisiert, ohne dass das Ende (letztes Ritornell und Schlusston) bereits punktgenau „sitzt“. In den folgenden Gesamtdurchläufen übt die Gruppe den Ablauf so lange, bis sie auch hier ein perfektes Timing erzielt. In der Präsentation der Bewegungsfolge visualisiert JB die Form des Satzes differenziert. Widerstände oder Hemmungen gegenüber der Bewegungsaktion ließen sich bei den Jungen zu keiner Zeit beobachten. Sie begannen zügig mit konkreten Umsetzungsversuchen und wählten nicht den Weg über einen kognitiv-analytischen Einstieg (Weg 1, s. o.).

Ausgehend von dieser Beschreibung sollen die Beobachtungen in Genderperspektive interpretiert werden:

Die Gruppe widmet sich mit ihrer Szene ums Täter- und Opfer-Sein einem für pubertierende Jungen virulenten Thema (vgl. Schmalohr, 2009, S. 85) und bewältigt im Spiel mit Tabus¹¹ alterstypische Entwicklungsaufgaben. Die Jungen unterlaufen in ihrem „Machtspiel um Leben und Tod“ in einer raumgreifenden „Szene“ nicht nur schulische Erwartungen, sondern tangieren auch ethische Grenzen. Für dieses „symbolische Als-ob-Spiel“ (vgl. Varga, 2012, S. 128) bietet die geschlechts-homogene Peergroup eine sichere Rahmung, da die spielerische Inszenierung von Macht nicht in Gefahr steht, mit „femininen“ Konzepten zu kollidieren. Dass derartige Vorstellungen von geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen existieren, zeigt sich in den Interviews. Mehrere unserer männlichen Interviewpartner schreiben Jungen die Rolle des unangepassten Chaoten und Mädchen Disziplinierungs- und Ordnungsfunktionen im Unterricht zu:

„Normalerweise ist es so, immer, wenn ich mit Jungs zusammenarbeite, dann wird das manchmal immer so'n Quatsch-Projekt. Ist es ja hier eigentlich auch geworden. Ich arbeite meistens immer mit Mädchen zusammen, weil, die sind immer normaler, sag' ich mal, (lacht) und äh, Jungs haben immer so'n Quatsch im Kopf, und Mädchen bleiben da immer so ernst“ (JBe¹²)

11 Dass die Jungen in unserem Beispiel die Handlung des *Schlagens, Tötens und Sterbens* zumindest im schulischen Raum als Tabubruch verstehen, zeigt sich in mehreren Situationen. So etwa, indem sie sich augenzwinkernd gegenseitig maßregeln oder ihr Tun mit Normalität und schulischen Erwartungen abgleichen (*Herr XY* (Musiklehrer) *schickt uns nachher bestimmt zum Psychologen*). An anderen Stellen kichern sie ironisch-distanziert über – in ihren Augen – besonders „verwegene“ Ideen zum *Laufen, Verstecken, Schlagen und Töten*.

12 Die bereits eingeführte Codierung wird auf der Individualebene durch die Vergabe eines weiteren Buchstabens je Person ausdifferenziert.

„Am Anfang hatte ich ein bisschen Gedanken, weil wir halt nur eine Jungsgruppe sind, dass wir nicht ein bisschen zu viel Scheiße bauen und wirklich nicht an die Aufgabe denken, aber es ist soweit alles (.) hat mich auch überrascht, dass es so gut gelaufen ist.“ (JBc)

Abweichend von seinen Erwartungen an eine Jungengruppe beurteilt JBc sowohl den Arbeitsprozess als auch das Ergebnis als überraschend positiv. In seinem Erstaunen spiegelt sich die Überzeugung wider, dass schulische Anforderungen und „typisch männliches“ Verhalten nicht gut zusammenpassen. Diese Einsicht findet sich bei Kessels bestätigt. Sie begründet dieses schwierige Passungsverhältnis wie folgt:

„Das im Vergleich zu Mädchen geringere schulische Engagement von Jungen (in Bezug auf Mitarbeit, Hausaufgaben etc.) kann ebenfalls besser verstanden werden, wenn die Funktionalität ihres Verhaltens für die Zurschaustellung von Maskulinität berücksichtigt wird. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass Jungen lernförderliches Verhalten im Kontext Schule für unmännlich halten und sie entsprechend einen Gewinn an Maskulinität und Ansehen in der Peergroup glauben verbuchen zu können, wenn sie in der Schule wenig mitarbeiten.“ (Kessels, 2013, S. 5)

In der Jungengruppe lässt sich ein Verhalten, das im Widerspruch zu schulischen Erwartungen steht, leichter realisieren – ein Rückschluss, den Interviewäußerungen von JBf erlauben:

Interviewerin (I): „Du sagst an einer Stelle noch: ‚Hauptsache schlagen und sterben‘. Wie ernst war denn das gemeint?“

JBf: „Mehr so aus Spaß gemeint, weil, ähm, ich hab mir schon so gedacht, dass die anderen Gruppen so was in die Art tanzen oder (.) so was machen, (.) Und bei uns Jungs dreht sich's dann nur ums Schlagen und Sterben. (...) Also ich bin auch der Meinung, dass es, also, (.) in dem Alter jetzt so für Jungs auch nicht üblich ist, dass man tanzt oder was in die Richtung macht und deswegen muss man auf so was zurückgreifen.“

Die Formulierung *ich hab mir schon so gedacht* weist darauf hin, dass sich JBf durch die Präsentationen der anderen Gruppe in seiner Annahme bestätigt sah, dass diese etwas in Richtung Tanzen machen werden, also eine Darstellungsform wählen, die für Jungen seines Alters nicht üblich ist. Mit seiner Aussage *deswegen muss man auf so was zurückgreifen* grenzt er das Bewegungskonzept seiner Jungengruppe ab von dem, was er unter Tanz versteht. Der von uns konstatierte Unterschied zwischen narrativen und abstrakten Bewegungskonzepten findet sich immanent auch in JBfs Überlegungen wieder. Sie explizieren zudem den handlungsleitenden Einfluss geschlechtsstereotypen Denkens.

Arbeitsstrategien

Die Auswertung der Phasendauern (s. o.) fördert Auffälligkeiten bezüglich der Arbeitsweise der Gruppen zu Tage.

Tabelle 3: Prozentualer Anteil von Phasenaktivitäten an Gesamtdauer der Gruppenarbeit

	abstraktes Konzept				narratives Konzept		
	MA	MB1	MB2	GA	GB	JA	JB
Gliederung der Musik	36,0 %	9,5 %	18,0 %	4,5 %	34,2 %	7,8 %	1,7 %
Bewegungsexploration	20,7 %	20,9 %	16,6 %	32,2 %	48,0 %	0,6 %	1,7 %
Ausdifferenzierung der Bewegungen	2,5 %	10,0 %	1,1 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Arbeit auf Handlungsebene (Plot)	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	16,3 %	33,1 %	13,7 %

Die gemischten Gruppen investieren besonders viel Zeit in die *Bewegungsexploration*. Das hängt damit zusammen, dass in beiden Gruppen zahlreiche Einzelbewegungen vorgeschlagen, ansatzweise vorgemacht, aber zumeist nicht weiterverfolgt wurden.¹³

Der zeitliche Umfang der Beschäftigung der Jungengruppen mit der Bewegungsexploration fällt extrem gering aus, da außergewöhnliche Bewegungen für ihren narrativen Ansatz nicht notwendig sind. In den von beiden Gruppen ausgearbeiteten Verfolgungsszenen können sich die Jungen auf Alltagsbewegungen (vor allem *Laufen*) beschränken. Weil die Aufmerksamkeit der Synchronizität von Narration und formaler Struktur der Musik gilt, spielt eine Ausdifferenzierung des *Bewegungsausdrucks* keine Rolle; Bewegungen, die nicht im Dienst der „Geschichte“ stehen, kommen nicht vor. Daraus ergibt sich im Umkehrschluss eine intensive Beschäftigung der Jungengruppen mit inhaltslogischen Fragen (Plot) – einer Phasenaktivität, die für abstrakte Bewegungskonzepte keine Relevanz besitzt.

Die Analyse der Phasenabfolge fördert für die drei Mädchengruppen ein Muster zu Tage: Nicht die Aneinanderreihung von Durchläufen, sondern eine abschnittsweise sukzessive Arbeit durchs Werk kennzeichnet ihre Arbeitsweise: Auf das Hören einer Passage folgt eine Bewegungsexploration, danach werden

13 In beiden gemischten Gruppen entstanden viele Reibungsverluste auf der Beziehungs- und Kommunikationsebene – eine Beobachtung, welche die Forderung nach gendersensiblen Unterricht unterstreicht, hier aber nicht vertieft werden kann.

die gefundenen Bewegungen zur entsprechenden Passage erprobt, verfeinert und geübt. So wird Formteil für Formteil in Bewegung übersetzt. Besonders konsequent verfolgt dieses Vorgehen Gruppe MB1. Im Gegensatz zu den Bewegungen in den narrativen Konzepten ergibt sich das Bewegungsmaterial für die abstrakten Bewegungsfolgen nicht „automatisch“ aus einer Handlung, sondern wird im Gespräch über die Wirkung sowie die kompositorischen Merkmale der Musik speziell generiert. In den *Explorationsphasen* geschieht die Bewegungssuche spielerisch, teilweise direkt zur Musik, teilweise nachdem ein musikalischer Abschnitt verklungen ist; in den Phasen der *Ausdifferenzierung von Bewegungen* wird das Bewegungsmaterial insbesondere in Hinblick auf die Passung zur Musik geprüft und weiterentwickelt. All dies passiert in ständigem Abgleich mit der Musik. Die Mädchengruppen reagieren unmittelbar auf musikalische Eindrücke, indem sie parallel zur Musik mit Bewegungen experimentieren. Dabei greifen sie zum Teil Bewegungsmuster auf, die an Ballett und Gesellschaftstanz erinnern, entwickeln aber auch individuelle, keiner Stilistik zuordenbare Bewegungen, wie z. B. maximale Körperstreckung bei einem sehr hohen Ton und spontanes Wippen in den Knien bei dynamisch an- und abschwellenden Glissandi. Während narrative Spielkonzepte die Aufmerksamkeit vorrangig auf großformale Merkmale lenken, rücken in abstrakten Konzepten musikalische Details stärker in den Fokus. Beide Umgangsweisen haben für das Erleben von Musik je spezifische Stärken. In unserer Studie zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Zugangsweise und Geschlecht und damit eine Beschränkung, die dem individuellen und unmittelbaren Musikerleben im Weg stehen kann.

Konsequenzen für den Musikunterricht

Warum, so fragen wir abschließend, bearbeiten die Jungengruppen trotz ihrer stereotypen Geschlechtsrollen-Selbstbilder und ihrer Distanz gegenüber dem Tanzen (s. o.) die Bewegungsaufgabe freudvoll und engagiert? Lassen sich aus unseren Beobachtungen übergreifende Konsequenzen für den Umgang mit Bewegung im Musikunterricht ableiten?

In unserer Auswertung stießen wir auf drei Momente, die individuelle Verhaltensmanifestationen begünstigten: die Offenheit der Aufgabenstellung, das Ausklammern des Terminus 'Tanzen' sowie die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen.

Die Aufgabenstellung erlaubt, Arbeitsstrategie und Bewegungsstil selbst zu wählen und so eine der Gruppe gemäße Darstellungsweise zu entwickeln, gleich, ob es sich um abstrakt-tänzerische Bewegungen oder um Alltagsbewegungen handelt. Damit konnten die Jungengruppen Bewegungen nutzen, die sich vom

Tanzen als femininer Aktivität abgrenzen.¹⁴ Aus demselben Grund erwies es sich als günstig, den Terminus *Tanzen* in der Aufgabenstellung auszusparen. Bereits das Wort dürfte die Macht haben, situational ein Selbstkonstrukt zu aktivieren, das als „Arbeits selbst“ der Person (vgl. Hannover, 1997, S. 66) zu Distanznahme oder sogar Ablehnung führt. Schließlich legen die Auswertungen den Schluss nahe, dass sich die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen positiv auf die Qualität der Bewegungstransformation auswirkt. Dieser Aspekt soll abschließend vertieft werden.

In seinem Jahresgutachten *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem* schlägt der Aktionsrat Bildung (2009) Maßnahmen auf Unterrichtsebene vor, denen wir uns für unseren Kontext anschließen. Der Aktionsrat betont zum einen, dass auf die Differenzen zwischen den Geschlechtern nicht mit monoedukativem Unterricht reagiert werden soll, sondern „diese Unterschiede als Herausforderung für die Pädagogik begriffen werden“ (Aktionsrat Bildung, 2009, S. 161) müssen. Zugleich wird dafür plädiert, „Koedukation in temporären Sequenzen auf[zu]heben, wenn es nicht möglich ist, im Unterricht beide Geschlechter angemessen zu fördern“ (ebd.). Bewegung im Musikunterricht der Mittelstufe stellt einen derartigen Kontext dar, wie FEIN zeigt. Denn während der Pubertät unterscheiden sich die Verhaltensmanifestationen von Jungen und Mädchen gerade in körperorientierten Unterrichtskontexten so stark voneinander, dass kommunikative Nebenschauplätze in den Mittelpunkt rücken können (so geschehen in den gemischten Gruppen unseres Unterrichtsversuchs). Kosubek und Barz (2011) berichten, dass Tanztrainer für Projekte unter folgenden Umständen geschlechtergetrennten Unterricht empfehlen: bei mangelnder Tanzerfahrung, ab dem Beginn der Pubertät sowie im Pflichtunterricht (vgl. Kosubek & Borz, 2011, S. 139). Dennoch: Phasenweise Monoedukation kann nur ein Teil der Problemlösung sein, da in gleichgeschlechtlichen Peergroups nicht nur Abgrenzungsdruck gemildert, sondern auch die Aktivierung geschlechtsstereotyper Selbstkonstrukte begünstigt werden kann (s. o.). Sobald das geschieht, Stereotype also präskriptiv fungieren, konfliktieren sie mit dem unterrichtlichen Ziel unmittelbarer Musikwahrnehmung, für das Bewegung von besonderer Relevanz ist: Bewegung zu Musik ist weit mehr als eine objektbezogene Analysemethode. Im Sinne phänomenologischen Denkens kann sich Bewegung als ein Widerfahrnis gestalten:

„Der hörende Leib ist kein bloßes Registriergerät, sondern ein mitschwingender Resonanzkörper. Hören bedeutet von vornherein mehr als die Tatsache, dass

14 Im Fragebogen der Abschlussevaluation beurteilen viele Jungen Tanzbewegungen als eine Beschränkung des Ausdrucks und charakterisieren Tanzen wie folgt: *Tanzbewegungen sind eingeschränkt; Tanzbewegungen sind vorgegeben und alle anderen kann man frei erfinden; Die Tanzbewegungen werden eingeübt; man kann nicht mehr entscheiden, was man macht.* Auch die feminine Konnotation des Tanzens tritt klar zu Tage: *Wenn man als Junge tanzt, wird man oft als schwul bezeichnet; weil Tanzen was für Frauen ist; weil Tanzen für Mädchen ist; weil es im Grunde genommen keine Männeraktivität ist.*

unsere Hörorgane kausalen Einwirkungen unterliegen, es bedeutet leibliches Sichbewegen (...) Aisthesis und Kinesis begegnen sich in Form einer Kinästhesie.“ (Waldenfels, 2010, S. 170)

Um Bewegung als „responsive Selbstbewegung“ (Waldenfels, 2010, S. 215) zu kennzeichnen, spricht Waldenfels von *anormalen* Bewegungen (in Abgrenzung von *normalen* Bewegungen, die sich auf vorgegebene Ziele hinbewegen). Sie sind mit Kontingenz behaftet. Sie widerfahren uns als leibliche Antwort. Sie gehen aus dem Pathos hervor. Sie erschüttern vorgegebene Ordnung und lassen Neues auftauchen (vgl. Waldenfels, 2010, S. 214-215).¹⁵ Obwohl Musikunterricht *pathisches Miterleben* nicht planend verordnen kann, sollte er Spielräume schaffen, die solche Bewegungswiderfahrnisse begünstigen. Im Idealfall laden derartige Spielräume nicht nur zum Experimentieren mit abseitigen Themen ein, sondern ermutigen, auch mit ungewöhnlichen Bewegungen den expressiven Momenten der Musik nahezukommen.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (Hrsg.) (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: VS.
- Altstötter-Gleich, C. (2004). Expressivität, Instrumentalität und psychische Gesundheit. Ein Beitrag zur Validierung einer Skala zur Erfassung des geschlechtsrollenbezogenen Selbstkonzepts. *Zeitschrift für Differentielle und diagnostische Psychologie* (3), 123-139.
- Behrens, C. (2010). *Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive. Eine empirische Studie zum Erleben von Gestalten, Tanzen und Darstellen*. http://esport.dshs-koeln.de/235/3/Dissertation_Behrens.pdf [20.05.2014].
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of consulting and clinical psychology*, 42(2), 155-162.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2000). Geschlechtsspezifische Interessen in der Sekundarstufe II. *Empirische Pädagogik* (3), 255-285.
- Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage) (S. 178-189). Wiesbaden: VS.
- Fritsch, U. (1988). *Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft: Verluste und Chancen symbolisch-expressiven Bewegens* (1. Auflage). Frankfurt: AFRA.

15 In der Tanztheorie (etwa bei Fritsch, 1988) wird in ähnlicher Weise Bezug auf Erwin Straus genommen, der das Hören wie auch den Tanz als *präsentisches* Erleben auffasst, das eines „pathischen Miterlebens“ (vgl. Straus, 1956, S. 173) bedarf. So heißt es in Fritschs tanzpädagogischem Ansatz, dass sich Menschen in ästhetischen Symbolisierungen ihre Welt aneignen, „indem sie sich ausdrücken. Ausdruck und Aneignung von Welt fallen zusammen“ (Fritsch, 1988, S. 232-233).

- Gläser, J. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS.
- Hackfort, D., & Schlattmann, A. (1994). Qualitative und quantitative Analysen im Verfahrensverbund – Das Beispiel der Video(selbst)kommentierung (VSK). In H. Haag & B. Strauß (Hrsg.), *Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft, Bd. II: Forschungsmethoden – Untersuchungspläne, Techniken der Datenerhebung in der Sportwissenschaft* (S. 227-234). Schorndorf: Hofmann.
- Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Bern: Huber.
- Harrison, S. D. (2009). Music making in adolescence and beyond. In S. D. Harrison (Hrsg.), *Male voices. Stories of boys learning through making music* (S. 48-61). Camberwell: ACER Press.
- Hartmann, P. & Trautner, H. M. (2009). Die Bedeutung des Pubertätsstatus und Entwicklungstempos für die Geschlechtsidentität von Mädchen und Jungen in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (2), 63-78.
- Heß, F. (2013). Musikunterricht – ein Mädchenfach? Das Image des Faches Musik aus Sicht von Jugendlichen. *Musik und Unterricht* (110), 56-60.
- Jösting, S. & Seemann, M. (2006). *Gender und Schule: Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*. Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung: Bd. 7. Oldenburg: BIS.
- Kessels, U. (2013). Zicken und Macker? Zur Bedeutung der Geschlechtsidentität. *IPN-Blätter* (4), 4-5.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2004). Empfundene „Selbstnähe“ als Mediator zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungskurswahlintentionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (3), 130-134.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2015). Gleichaltrige. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 284-302). Berlin: Springer.
- Knobloch, S., Vorderer, P. & Zillmann, D. (2000). Der Einfluß des Musikgeschmacks auf die Wahrnehmung möglicher Freunde im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 31(1), 18-30.
- Kosubek, T. & Barz, H. (2011). „Take-off: Junger Tanz“ im Spiegel der Forschung. In M. Kessel et al. (Hrsg.), *Aufwachsen mit Tanz. Erfahrungen aus Praxis, Schule und Forschung* (S. 101-164). Weinheim: Beltz.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS.
- Ruble, D. N., Martin, C. L. & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology. Bd. 3: Social, emotional, and personality development* (6. Auflage) (S. 858-932). Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons.
- Schmalohr, E. (2009). *Klassenzimmer als Bildungsgipfel. Lehrer, Schüler und Eltern in eigener Sache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Straus, E. W. (1956). *Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie*. Berlin: Springer.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2012). *Videographie: Einführung in die Video-Analyse sozialer Situationen*. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS.

- Varga, S. (2012). „Als-ob“ und geteilte Intentionalität. In R. Strätling (Hrsg.), *Spielformen des Selbst* (S. 127-138). Bielefeld: transcript.
- Waldenfels, B. (2010). *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.
- Winter, R. (2010). Jungen. Reduzierte Problemperspektive und unterschlagene Potenziale. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage) (S. 411-417). Wiesbaden: VS.
- Winter, R. (2012). *Jungen. Eine Gebrauchsanweisung. Jungen verstehen und unterstützen*. Weinheim: Beltz.

Frauke Heß & Christiana Voss
Universität Kassel, Institut für Musik
Mönchebergstr. 1
34125 Kassel
frauke.hess@uni-kassel.de
voss@uni-kassel.de