

Henning, Heike; Streicher, Katharina

Raum. Macht. Inklusion? Musikschule als Bildungsort für alle!

Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 319-326



Quellenangabe/ Reference:

Henning, Heike; Streicher, Katharina: Raum. Macht. Inklusion? Musikschule als Bildungsort für alle! - In: Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 319-326 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-267044 - DOI: 10.25656/01:26704; 10.35468/5993-37

<https://doi.org/10.25656/01:26704>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Heike Henning und Katharina Streicher

Raum. Macht. Inklusion? Musikschule als Bildungsort für alle!

Öffentliche Musikschulen in Österreich sind zentrale Räume für musikalische Bildung (vgl. KOMU o.J.b). Sie sollen laut öffentlichem Bildungsauftrag allen Bevölkerungsgruppen offenstehen und Inklusion verwirklichen (vgl. KOMU 2007). Ein kritischer Blick auf Musikschulschüler*innen zeigt jedoch, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen kaum vertreten sind oder gar gänzlich fehlen. Warum bildet sich die Diversität der Gesellschaft in Musikschulen nicht ab? Ausgehend von dieser Frage beleuchtet der Beitrag zum einen bestehende Barrieren, welche eine inklusive Musikschule verhindern, zum anderen wird die Vision einer inklusiven Musikschule beschrieben.

1 Der Lebens- und Bildungsraum Musikschule

In Österreich findet das Lernen eines Instruments bzw. von Gesang überwiegend an Musikschulen statt (vgl. KOMU 2007). Die Musikschulen sind föderalistisch organisiert und unter dem Dachverband *Konferenz österreichischer Musikschulwerke* (KOMU) seit 1979 zusammengefasst (vgl. KOMU o.J.a). Musikschulen verfolgen einen allgemeinen Bildungsauftrag, der über die Vermittlung künstlerischer Fertigkeiten hinaus einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten soll. Sie werden als Orte kultureller Begegnung mit „nachhaltiger Wirkung in Städten und Gemeinden“ (KOMU 2007, o.S.) definiert, was sie eigentlich für Inklusion prädestinieren würde. Dennoch haben aufgrund von vorhandenen Barrieren und Ausschlussverfahren nicht alle Personen gleichermaßen Zugang zum Lebens- und Bildungsraum Musikschule. Das wird im Rahmen dieses Beitrags exemplarisch am Beispiel des Tiroler Musikschulwerkes (TMSW) aufgezeigt und kritisch hinterfragt. Dieses bekennt sich im Organisationsstatut zu Diversität, Partizipation und Inklusion. Träger der Tiroler Landesmusikschulen ist das Land Tirol (vgl. Amt der Tiroler Landesregierung Abteilung Landesmusikdirektion (LMD) 2020).

Sind Musikschulen wirklich ein Ort für alle? Bekommen sämtliche Menschen an Musikschulen einen *chancengerechten*¹ Zugang zu musikalischer und kultureller Bildung? Um diesen Fragen nachzugehen, wird im Folgenden das Statistische Jahrbuch der Tiroler Landesmusikschulen und des Tiroler Landeskonservatoriums 2020/21 auf Inklusions- bzw. Exklusionsmechanismen hin analysiert (vgl. ebd. o.J.). Das TMSW möchte mit diesem Jahrbuch den „Fleiß und den Erfolg der 27 Landes- und der 3 Gemeindemusikschulen [...] unter Beweis“ (Atlalmd o.J., 3) stellen.

Im Schuljahr 2020/21 haben in Tirol insgesamt 18.233 Schüler*innen Musikschulunterricht in Anspruch genommen, hiervon waren knapp 87 % unter 25 Jahre alt. Die in den Statuten postulierte Offenheit für alle Altersgruppen ist auf Basis dieser Altersverteilung kritisch zu hinterfragen. Bei näherer Betrachtung unterliegt die Offenheit für Altersdiversität und verschiedene musikbezogene Entwicklungstempi bestimmten Einschränkungen: Im Lehrplan der Landesmusikschulen wird zwar festgehalten, dass Musikschulen Schüler*innen „aller Altersstufen und unabhängig von bestimmten Lernvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten“ (LMD 2020, § 5 Abs. 1) offenstehen, doch wird das gleich durch Aufnahmereihungen konterkariert. Wenn zu viele Anmeldungen bestehen, werden die Schüler*innen durch „a) das Alter, [und] b) die Einschätzung der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebd., § 9 Abs. 3) gereiht.

Die Leistungsorientierung in Musikschulen spiegelt sich u. a. in immens intensiven und aufwändigen Prüfungsaktivitäten wider, die der Leistungsdokumentation und -erhebung² dienen. So gab es im Schuljahr 2020/21, in dem zahlreiche Restriktionen durch die Corona-Pandemie in Kauf genommen werden mussten, nur 1.118 Veranstaltungen. Hingegen fanden jedoch 2.774 Übertrittsprüfungen statt (vgl. LMD o.J.)³.

2 Ableismus. Macht. Leistungsorientierung

Die Leistungsorientierung fußt auf dem Konzept des Ableismus (engl. Ableism), der nach Maskos (2011) wie folgt definiert werden kann. Ableismus ist

„die Beurteilung von Körper und Geist anhand von Fähigkeiten – die Bewertung eines Menschen entscheidet sich dabei danach, was sie oder er ‚kann‘ oder ‚nicht kann‘. Da-

1 In Sachen Vielfalt und Inklusion kann nicht von Gleichheit bzw. Chancengleichheit gesprochen werden. Durch Chancengerechtigkeit bekommt jeder Mensch eine individuelle Perspektive (vgl. Stiftung Bildung 2022).

2 Merkt (2014) betont aber, dass es gerade in der Arbeit mit Menschen mit Be_Hinderungen andere Leistungskriterien braucht als das Bestehen einer bestimmten Prüfung zu einer gewissen Zeit.

3 Schüler*innen müssen nach Beendigung eines Ausbildungsabschnittes (Unter-, Mittel- und Oberstufe) laut Statuten verpflichtend Übertrittsprüfungen ablegen, die nur von der Direktion der jeweiligen Musikschule erlassen werden können (vgl. LMD 2020).

mit ist [...] Ableism eine Form des Biologismus, ein Bewertungsmuster anhand einer erwünschten biologischen (körperlichen oder geistigen) Norm. Der Mensch wird reduziert auf und gemessen an seiner körperlichen oder geistigen Verfassung.“ (ebd., o. S.)

Eine Befragung von Lehrpersonen zeigt, dass Ableismus auch an der Institution Musikschule wiederzufinden ist: In einer qualitativen Untersuchung wurden Lehrpersonen des TMSW zu Barrieren an Musikschulen befragt (vgl. Streicher 2021). Eine Lehrperson meinte, dass manche Kinder am Unterricht nicht teilnehmen dürfen, weil sie eine Lernschwierigkeit haben und dem Unterricht nicht adäquat folgen können (vgl. ebd.). Wolbring (2008) spricht hier von „certain cognitive abilities“ (ebd., 255), die Menschen haben müssen, um bestimmte Rechte, wie hier den Zugang zu Unterricht, zu erhalten. In Bezug auf den Musiktheorieunterricht⁴ äußern sich Lehrpersonen kritisch zur Umsetzbarkeit beim Fehlen bestimmter Voraussetzungen (vgl. Streicher 2021). Ableismus wird aber auch in der generellen Leistungsorientierung deutlich, wenn bei Vorspielen bspw. nur fortgeschrittene Schüler*innen spielen dürfen. Teilweise werden Lehrpersonen mit Vorgaben der Musikschulleitung konfrontiert und müssen einer Leistungsorientierung folgen, hinter der sie selbst nicht stehen (vgl. ebd.). Auch die in der Regel verpflichtenden Übertrittsprüfungen können mit Ableismus in Verbindung gebracht werden: Nur die Schüler*innen, die gut mit Stress und Druck umgehen können, erhalten weiterhin Musikschulunterricht (vgl. ebd.). Es ist kritisch zu hinterfragen, ob an Orten musikalischer oder kultureller Bildung Denkstrukturen des Ableismus wie Konkurrenzfähigkeit und Produktivität (vgl. Wolbring 2008) überhaupt angebracht sind. Neira-Zugasti (2015) betont die Bedeutung der persönlichen Erfüllung, Schaffensfreude und Sinnhaftigkeit für den Musikschulunterricht. Leistung darf nicht davon abgekoppelt betrachtet und ausschließlich mit Kompetenzerwerb verbunden werden. Für ein gemeinsames Miteinander und für die Durchsetzung gleicher Rechte für *alle* braucht es Fähigkeiten wie Mitgefühl, Solidarität und Verlässlichkeit (vgl. ebd.). Genau diese Werte könnten im Zentrum musikunterrichtlichen Handelns stehen und als wesentliche Leitziele von Musikschulen fungieren. Eine Musikschule kann erst dann als inklusiv bezeichnet werden, wenn alle Menschen mit ihren unterschiedlichsten Fähigkeiten in ihr Platz finden (vgl. ebd.). Gerade Verschiedenheit darf kein Ausschließungsmerkmal sein (vgl. u. a. Hietlscher 2015).

3 Barrieren im Musikschulwesen

Einer inklusiven, von Diversität geprägten Musikschule stehen (noch) unterschiedliche Widerstände entgegen: Neben der vordergründigen Leistungsorientierung sind auch andersartige Barrieren, z. B. in der Organisation des Musikschul-

⁴ Musikkundeunterricht ist am TMSW verpflichtend neben dem Instrumental- bzw. Gesangsunterricht zu besuchen. Eine Befreiung kann nur die jeweilige Direktion veranlassen (vgl. LMD 2020).

wesens, zu finden. Wie eingangs erwähnt, ist im Lehrplan einerseits festgehalten, dass Schüler*innen verschiedenen Alters und verschiedener Entwicklungsstufen einen Platz in der Musikschule haben sollten, auf der anderen Seite stellen Kinder und Jugendliche unter 25 Jahre den überwiegenden Anteil der Schüler*innen dar und werden bevorzugt aufgenommen. In diesem Zusammenhang können auch die verpflichtenden Übertrittsprüfungen (je nach Instrument und Alter vier bis sechs Jahre nach Beginn an der Musikschule) genannt werden (vgl. LMD 2020). Diese können Inklusion verhindern, da sie in der Regel standardisierten Beurteilungen folgen und von einigen Schüler*innen abgelehnt werden, welche Musizieren als Ausgleichs- und Entspannungstätigkeit ansehen. Für eine inklusive Musikschule braucht es alternative Lernwege und die verstärkte Anerkennung individueller Fortschritte oder Zielsetzungen. Hierfür müssen breit gefasste Ziele gesetzt werden (vgl. CRPD 2016). Wagner (2015) spricht diesbezüglich vom „spielerischen Musizieren [...] [als] Ziel der Musikschule“ (ebd., 8). Musizieren auch als Selbstzweck sozusagen, als autotelisches Erlebnis (vgl. Csikszentmihalyi 2000).

4 Ist die Musikschule ein Bildungsort für alle?

Diese Frage wird beispielhaft auf den zwei Ebenen Altersverteilung (siehe Abbildung 1) und *Be_Hinderungen* an den öffentlichen Musikschulen des TMSW beantwortet.

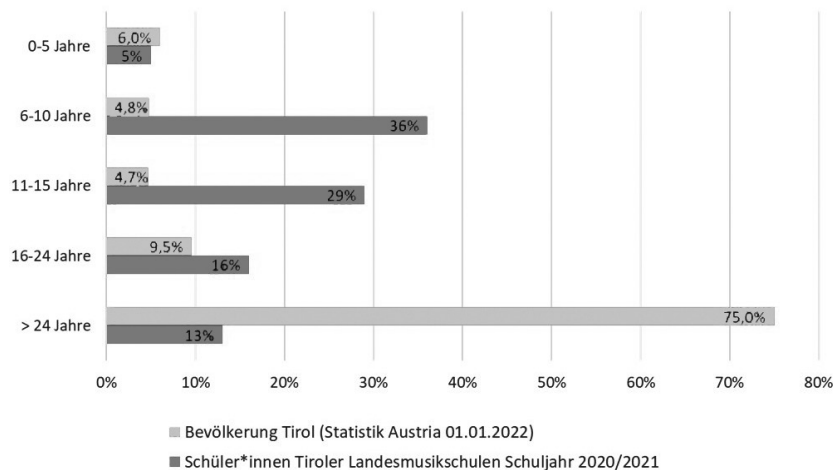


Abb. 1: Vergleich der Altersverteilung in Tirol und an Tiroler Landesmusikschulen

Während die größte Bevölkerungsgruppe in Tirol älter als 24 Jahre ist (75 %, hellgrauer Balken), machen diese nur 13 % der Musikschulschüler*innen aus (dunkelgrauer Balken). Im Gegensatz dazu sind 36 % der Schüler*innen zwischen sechs und zehn Jahren alt, während das nur 4,7 % der Gesamtbevölkerung entspricht (vgl. Bevölkerung Tirol Statistik Austria 01.01.2022; LMD o. J.). In diesem Vergleich wird ersichtlich, dass die Tiroler Landesmusikschulen für einen Teil der Bevölkerung bevorzugt zugänglich sind und von diesem hauptsächlich aufgesucht werden (können). Auch in Bezug auf Menschen mit Be_Hinderungen kann diese These aufgestellt werden. Oft werden Personen damit konfrontiert, dass Kunst für sie eine therapeutische Maßnahme darstellt (vgl. Merkt 2012). Einige der befragten Lehrpersonen sprechen vom Unterricht an der Musikschule als Therapieunterstützung (vgl. Streicher 2021). Es gilt aber kritisch zu hinterfragen, ob Pädagog(*inn)en überhaupt therapeutisch arbeiten dürfen und sollen. Während in der Musiktherapie die Behebung von bekannten Defiziten im Vordergrund steht, sollten im Musikschulunterricht die Freude an der Musik und die persönliche Entwicklung in verschiedenen Zielbereichen (bspw. persönlichkeitsbildend, affektiv, sozial, musikbezogen) zentral sein. Es gilt also, Musizierunterricht verstärkt an diesen Zielbereichen auszurichten. Oft wird damit argumentiert, dass Lehrpersonen nicht dazu ausgebildet sind, Menschen mit Be_Hinderungen zu unterrichten (vgl. u. a. Streicher 2021). Dem widerspricht Merkt (2014) grundlegend: „Kinder wie auch Erwachsene mit Behinderung brauchen keinen besonderen Unterricht – sie brauchen nur einen besonders guten Unterricht. Das ist alles.“ (ebd., 36)

Laut Welte (2017) ist es Aufgabe der Hochschulen und Konservatorien, die angehenden Lehrkräfte auf eine inklusive Musikschulpraxis vorzubereiten, in der Vielfalt wertgeschätzt wird (vgl. ebd.) und Ziele des Unterrichts individuell determiniert und verhandelt werden. Die Frage nach der *Musikschule für alle* ist natürlich umfassender zu diskutieren, als es hier exemplarisch erfolgt ist (z. B. kulturelle Vielfalt, Sprach- oder ökonomische Barrieren).

Die Umsetzung einer *Musikschule für alle* hängt davon ab, wie Musikschulen sich künftig im Kern definieren und wie Diversität gelebt und gefördert wird. Die grundsätzliche Frage, ob Musikschulen inklusiv sein wollen, verbietet sich in Anbetracht der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention. Da sowohl inklusive Bildung als auch die Teilhabe am kulturellen Leben Teil der Konvention (vgl. UN-BRK 2016, Art. 24 und 30) sind, sollte der Zugang zum öffentlichen Musikschulwesen gewährleistet sein. Laut Pfahl (2020) sind Musikschulen dazu aufgefordert, „sich zu öffnen, den Zugang zu Angeboten möglichst barrierefrei zu gestalten und durch ein annehmbares, vielfältiges und attraktives Angebot Personen mit unterschiedlichsten Bedürfnissen zu erreichen, um gesellschaftliche Inklusion voranzutreiben“ (ebd., 21). Auch in den dort vorherrschenden Unterrichtsformen ergeben sich Vorteile, da der Musikschulunterricht großteils in

Kleingruppen oder im Einzelunterricht stattfindet. Hier lassen sich individuelle Anpassungen leichter vornehmen (vgl. Streicher 2021). Diese Meinung vertreten auch Busch und Metzger (2016), wenn sie davon sprechen, dass Lehrpersonen im Einzelunterricht von der Planung abweichen und auf die Bedürfnisse der Schüler*innen direkt reagieren können und sollen.

5 Schlussfolgerung

Musik und Musizieren ist eine Universalie und für viele Menschen von großer Bedeutung: Zahlreiche Studien belegen positive Wirkungen, die von der Musik auf Menschen ausgehen. In diversen Studien konnten beispielsweise gesundheitsfördernde, soziale, kommunikative oder persönlichkeitsbildende Effekte beim Musizieren festgestellt werden (vgl. u. a. Clift, Hancox, Morrison, Hess, Kreutz & Stewart 2010; Bernatzky und Kreutz 2015; Irons und Hancox 2021; Henning 2015). Eine Mitwirkung in einer Musikgruppe kann soziale Kompetenzen stärken (vgl. Irons und Hancox 2021). Als Begründung für das Singen in Chören nennen Sänger*innen beispielsweise soziale und emotionale Aspekte noch vor musikbezogenen (vgl. Henning und Vigl 2021). Aufgrund der großen Bedeutung des Musizierens für den Menschen sollte Musikunterricht grundsätzlich allen Menschen zur Verfügung stehen und nicht auf den Erwerb musikpraktischer Kompetenzen reduziert werden. Er bietet nämlich nicht nur die Möglichkeiten, ein Instrument oder das Singen zu erlernen und gemeinsam zu praktizieren, sondern öffnet zugleich einen spezifischen Raum für gemeinsame Erfahrungen, die für Inklusion relevant sein könnten. Um eine *Musikschule für alle* zu realisieren, müssen sich die entsprechenden Institutionen weiter öffnen, denn kulturelle Bildung darf sich nicht nur auf die Rezeption von Musik beschränken, sondern sollte auch Möglichkeiten für eine selbstständige Ausübung beinhalten (vgl. Merkt 2012). In einer *Musikschule für alle* muss „ability diversity“ (Wolbring 2008, 252f.) ein Qualitätskriterium sein und das klassische Leistungsdenken überwunden werden.

Literatur

- LMD (Amt der Tiroler Landesregierung Abteilung Landesmusikdirektion) (Hrsg.) (o.J.): Statistisches Jahrbuch der Tiroler Landesmusikschulen und des Tiroler Landeskonservatoriums Schuljahr 2020/2021. Innsbruck.
- LMD (Amt der Tiroler Landesregierung Abteilung Landesmusikdirektion) (Hrsg.) (2020): Organisationsstatut der Tiroler Landesmusikschulen. Innsbruck.
- Bernatzky, G. & Kreutz, G. (2015): Musik als Wohlbefinden – ein dynamisch wachsendes Forschungsgebiet. In: Bernatzky, G. & Kreutz, G. (Hrsg.): Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung. Wien, 7–16.

- BMSGPK (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz) (2016): UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. Online unter: <https://broschuere.service.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> (letzter Zugriff: 27.04.2022).
- Busch, B. & Metzger, B. (2016): Sozialformen. In: Busch, B., Altenmüller, E. & Dartsch, M. (Hrsg.): *Grundwissen Instrumentalpädagogik: Ein Wegweiser für Studium und Beruf*. Wiesbaden, 218–231.
- Clift, S.; Hancox, G.; Morrison, I.; Hess, B.; Kreutz, G. & Stewart, D. (2010): Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. In: *Journal of Applied Arts & Health*, 1 (1), 19–34.
- CRPD (2016): General Comment on Article 24. Online unter: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en (letzter Zugriff: 27.04.2022).
- Csikszentmihalyi, M. (2000): *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. 8. Aufl. Stuttgart.
- Henning, H. & Vigl, J. (2021): Erwachsene und Jugendliche Chorsingende im deutschsprachigen Raum. In: Henning, H. (Hrsg.): *Chorpraxis, Studien zum Chorsingen und Chorleiten*. Münster, 87–134.
- Hietscher, S. (2015): Gemeinsames Musizieren und voneinander Lernen. In: Hennenberg, B. (Hrsg.): *Inklusive Musik(schul)Pädagogik in Wien: Zum zehnjährigen Jubiläum*. Wien, 12–13.
- Irons, J.Y. & Hancox, G. (2021): *Overcoming Barriers to Singing*. In: Irons, J.Y. & Hancox, G. (Hrsg.): *Singing (Arts for Health)*. Emerald Publishing Limited, 83–105.
- KOMU (Konferenz österreichischer Musikschulwerke) (2007): *Lehrplan für Musikschulen*. Online unter: https://www.komu.at/files/komu_lehrplan_druckversion_2007.pdf (letzter Zugriff: 27.04.2022).
- KOMU (Konferenz österreichischer Musikschulwerke) (o.J.a): *Über die KOMU*. Online unter: <https://www.komu.at/ueber-die-komu> (letzter Zugriff: 27.04.2022).
- KOMU (Konferenz österreichischer Musikschulwerke) (o.J.b): *Die gesellschaftliche Wirkung der Musikschulen*. Online unter: <https://www.komu.at/schwerpunkte/schwerpunkt-institutionen> (letzter Zugriff: 27.04.2022).
- Maskos, R. (2011): *Bist Du behindert oder was? Behinderung, Ableism und souveräne Bürger_innen*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Jenseits der Geschlechtergrenzen“ der AG Queer Studies und der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte!? Perspektiven der Disability Studies“. Universität Hamburg, 14.12.2011. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/maskos-behindert.html> (letzter Zugriff: 27.04.2022).
- Merkt, I. (2012): Kulturelle Bildung, Musik und Inklusion. In: Greuel, T. & Schilling-Sandvoß, K. (Hrsg.): *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung: GMP-Symposium „Soziale Inklusion“*. Aachen, 23–39.
- Merkt, I. (2014): Musikkultur inklusiv: Eine Qualitätsdiskussion. In: Merkt, I. (Hrsg.): *Musikkultur inklusiv: 10 Jahre Förderpreis InTakt der miriam-stiftung*. Dortmund, 25–36.
- Neira-Zugasti, H. (2015): Inklusion. Wen geht das wirklich etwas an?. In: Hennenberg, B. (Hrsg.): *Inklusive Musik(schul)Pädagogik in Wien: Zum zehnjährigen Jubiläum*. Wien, 14–17.
- Pfahl, L. (2020): Zur gesellschaftlichen Inklusion kulturell-künstlerischer Repräsentationen von Behinderung. In: Henning, H. (Hrsg.): *All inclusive!?: Aspekte einer inklusiven Musik- und Tanzpädagogik*. Münster, 17–24.
- Statistik Austria (2022): *Bevölkerung am 1.1.2022 nach Alter und Bundesland – Insgesamt*. Online unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_alter_geschlecht/index.html (letzter Zugriff: 27.04.2022).
- Stiftung Bildung (2022): *Chancengerechtigkeit in der Bildung*. Online unter: <https://www.stiftungsbildung.org/chancengerechtigkeit/#more-15165> (letzter Zugriff: 27.04.2022).
- Streicher, K. (2021): *Inklusion von Menschen mit Behinderungen an den Tiroler Landesmusikschulen*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

- Wagner, R. (2015): Inklusion einfach machen. Auf den Spuren einer Musikschule für alle. In: Henning, B. (Hrsg.): *Inklusive Musik(schul)Pädagogik in Wien: Zum zehnjährigen Jubiläum*. Wien, 6–9.
- Welte, A. (2017): Für eine Musikschule der Vielfalt ausbilden – Überlegungen, Empfehlungen, Fragen. In: Verband deutscher Musikschulen e.V. (Hrsg.): *Spektrum Inklusion – wir sind dabei! Grundlagen und Arbeitshilfen: Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen*. Bonn, 78–81.
- Wolbring, G. (2008): The Politics of Ableism. In: *Development*, 51, 252–258.