

HOCHSCHULE OSNABRÜCK
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Institut für Musik

Studiengang: Musikerziehung

Bachelorarbeit

Thema: Instrumentalistinnen im Jazz. Eine diskursanalytische Untersuchung von
Zugangshürden für Frauen unter besonderer Berücksichtigung des Genie-Begriffs

Bearbeiterin: Lena-Larissa Senge

Abgabedatum: 20.09.2017

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit geschlechtsspezifischen Zugangshürden, die Frauen den Weg zur professionellen Arbeit als Jazzmusikerin versperren. Dabei werden sowohl musikalische Elemente der Jazzmusik, als auch sozialpsychologische und soziokulturelle Faktoren im Wirkungsfeld einer Jazzinstrumentalistin berücksichtigt. Künstlerisch-schöpferische Leistungen werden seit Beginn des 19. Jahrhunderts mit männlichen Genies in Verbindung gebracht. Die Vorstellung von angeborenem Talent ist vor allem in Berufsfeldern wie dem Jazz präsent, in denen ein Ungleichgewicht der Geschlechter herrscht. Die inhaltlich-musikalische Untersuchung zeigt, dass die Vorstellung von angeborenem Talent, das mit den Begriffen „Kreativität“ und „Improvisation“ assoziiert wird, nicht belegbar ist und vielmehr ein soziales Konstrukt darstellt. Werden die Begriffe entmystifiziert und somit geschlechtlich neutralisiert, stellen sie keine offensichtliche Hürde für Frauen dar. Der Sozialisationsprozess weist ebenfalls geschlechtsspezifische Tendenzen auf. Mädchen wachsen innerhalb eines soziokulturellen Kontexts auf, in dem geschlechtsbezogene Stereotypen die individuelle Identitätsfindung prägen. Innerhalb stereotypisierter Sozialstrukturen öffnen sich Mädchen und Frauen nicht alle möglichen Handlungsspielräume, sodass ihre Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt werden. Die beruflichen Präferenzen der Frauen decken sich zudem nicht mit den Sozialstrukturen und Rahmenbedingungen des Jazz-Arbeitsfelds. Nur eine Entmystifizierung, die Beseitigung von Stereotypen und eine damit einhergehende Geschlechtsneutralisierung der Zugangshürden kann bewirken, dass mehr Frauen die professionelle Laufbahn der Jazzinstrumentalistin einschlagen.

Abstract

The present thesis deals with gender-related obstacles that prevent women from becoming professional jazz instrumentalists. Therefore, musical elements of jazz and socio-psychological and socio-cultural factors in the work area of jazz musicians are taken into account. Since the 19th century achievements in creative and artistic fields are related to the construct of male genius. The idea of innate ability, that is connected to the male power of creativity, is present in work areas with an imbalance concerning the number of male and female workers. The jazz scene as a male-dominated field creates the basis for this analytical work and leads to precise tendencies concerning gender-related assumptions. An analysis of musical core elements in jazz underlines that the thought of innate ability concerning achievements in creativity and musical improvisation can not be proved, but can be seen as a social construct. Creative work is not an obvious obstacle for women, when creativity and improvisation are demystified and gender neutralized. The socialization process also shows gender-related tendencies. Girls grow up in a socio-cultural context in which gender stereotypes shape their individual search for identity. Within these stereotyped social structures not all scopes are accessible to women, which causes the limitation of their individual development. Occupational preferences of women do not match with social structures and conditions in the work area of jazz. Only a demystification, an elimination of stereotypes and a neutral view on gender can pave the way to a career as an instrumental jazz musician for more women.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung und Abstract	I
Inhaltsverzeichnis.....	II
1. Einleitung.....	1
2. Die Situation der Jazzinstrumentalistinnen	
2.1 Soziale und musikalische Grundstrukturen des Jazz.....	3
2.2 Instrumentalistinnen im Jazz - Daten und Fakten.....	4
3. Der Genie-Begriff	10
3.1 Definition, Ursprung und Eingrenzung des Genie-Begriffs	10
3.2 Konsequenzen des Genie-Begriffs für die künstlerisch-schöpferische Tätigkeit von Frauen im 18./19. Jahrhundert	12
4. Mögliche Zugangshürden für Frauen zum Jazz	
4.1 Kreativität und Improvisation - Kernelemente des Jazz	13
4.1.1 Geschlechtsspezifische Aspekte der Improvisation	18
4.2 Die Rolle und Wahrnehmung der Frau in der Gesellschaft	21
4.2.1 Die Definition und Entstehung von Stereotypen	22
4.2.2 Geschlechtsspezifische Rollenvorstellungen	23
4.2.3 Identitätsfindung innerhalb der Sozialisation	24
4.2.4 Die Sozialisationsinstanzen	26
4.2.5 Symbolischer Interaktionismus und Selbstsozialisation	29
4.3 Der Einfluss der Stereotypen auf den künstlerisch-musikalischen Werdegang von Frauen	30
4.3.1 Die Jazzszene - eine stereotypisierte Leistungsgesellschaft	30
4.3.2 Musikalische Sozialisation	33
4.3.3 Stereotypische Instrumentenwahl	36
4.3.4 Der Professionalisierungsprozess	39
5. Fazit und bildungspolitische Konsequenzen	43
6. Bibliographie	47
7. Anhang	54
A Tabellen und Abbildungen	
B Liste mit Jazzinstrumentalistinnen	
C Liste mit Frauen-Jazz-Festivals und -Workshops, Institutionen zur Frauenförderung in der Musik- und Kulturszene	

1. Einleitung

Subjektiv wahrgenommen ist die Zahl der Jazzinstrumentalistinnen an Musikhochschulen, auf Festivals und Jamsessions gestiegen. Dies spiegelt jedoch nur einen Teil der Wahrheit wider, denn die realen Zahlen verdeutlichen das konstante Ungleichgewicht von Frauen und Männern am Instrument (vgl. Stelzer 2010b). Während Sängerinnen im Jazz eine Normalität sind, stellen Instrumentalistinnen eine Minderheit dar. Geschlechtsspezifische Zugangshürden versperren Frauen den Weg zur professionellen Jazzmusikerinnen-Laufbahn und sorgen dafür, dass eine Gleichberechtigung von Frau und Mann am Instrument nicht erreicht werden kann.

Die Theorie über das Geheimnis der Kreativität, die mit dem Begriff des „Genies“ assoziiert wird, hat bis heute weitreichende Folgen für Frauen in Verbindung mit ihren kreativen Leistungen. Künstlerisch-schöpferische Arbeit wird seit der Eingliederung des Genie-Begriffs im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert ausschließlich mit Männern in Verbindung gebracht (vgl. Jessen 2015). Verschiedene Theorien über das Genie und die Welt der Frau ergaben, dass sich beides nicht miteinander vereinbaren lasse. Trotz der Tatsache, dass Frauen mittlerweile in allen Gebieten der Kunst und Wissenschaft hohe Leistungen erbringen, bestehen männliche und weibliche Codierungen für bestimmte Berufsfelder. Selten sind es heutzutage institutionelle Schranken, die Frauen aufhalten, eine berufliche Laufbahn einzuschlagen. Die Vermutung besteht, dass sich Frauen aufgrund von mangelndem Selbstvertrauen selbst hindern und möglicherweise unbewusst an den gesellschaftlichen Konventionen des 19. Jahrhunderts festhalten (vgl. ebd.).

Sind es die Frauen selbst, die sich ihre künstlerischen Entfaltungspotentiale verwehren? Ist der Ursprung ihrer Unsicherheit der sich über Generationen erhaltene Stereotyp des männlichen Genies, der sich in gesellschaftlichen Strukturen manifestiert?

Die Diskursanalyse geht der Frage nach, inwiefern der Genie-Begriff, der zunächst mit Europäischer Kunstmusik¹ in Verbindung gebracht wird, möglicherweise Einfluss auf die musikalischen und sozialen Strukturen des Jazz hat. Untersuchungen zum Genie-Begriff zeigen, dass dieser sich nicht auf ein Musikgenre beschränken lässt, sondern auf den gesamten Musik- und Kunstbereich ausgeweitet werden kann, da er letztendlich das Schöpferische beschreibt, das in jedem künstlerischen Prozess die Grundlage für die Entstehung des Kunstwerks bildet. Auch könnte die Vorstellung des Genies als veraltet abgetan und für irrelevant für das 21. Jahrhundert erklärt werden, da sie aus der Zeit des Bürgertums stammt, in der Frauen, obwohl sie sich berufen fühlten, ihr Können nicht in der Öffentlichkeit zeigen durften (vgl. Jessen 2015). Doch lag es nicht daran, dass die Gesellschaft den Frauen ihr Können nicht zutraute, sondern vielmehr daran, dass es die Konventionen nicht zuließen und Kunst von Frauen als unweiblich galt (vgl. ebd.). Gesellschaftliche Normen versperren Frauen möglicherweise auch heute noch den Weg

¹ Der Begriff der „Europäischen Kunstmusik“ wird nach Siedenburg (2009) im Sinne der abendländischen Musiktradition verwendet, die auch der Tradition nahe stehende Musik außerhalb Europas einschließt. In dieser Arbeit bezieht sich der Begriff auf die aus der Hochkultur Europas stammenden Komponist_Innen und ihre Werke. Der Fachterminus schließt sowohl den Begriff „Klassische Musik“ und „Ernste Musik“ mit ein. Der Begriff der „Kunstmusik“ steht für die Musikstile der Hochkultur und ist der Musik der Volks- und Subkultur gegenübergestellt, bedeutet jedoch nicht, dass der Kunstanteil in der Musik größer ist, als in anderen Genres der Volks- und Subkultur.

zu künstlerischen Berufen und verbinden Weiblichkeit mit Attributen, wie Schüchternheit und Konformität, die konträr zur den Strukturen des Jazz stehen.

Emanzipationshindernisse und Zugangshürden sind abhängig vom sozialen und politischen Kontext (vgl. Schulz et al. 2016). Die folgende Analyse beschränkt sich auf die europäische und US-amerikanische Kultur, die als westliche Kultur zusammengefasst werden kann und sich durch ein ausgebautes Sozial- und Bildungssystem auszeichnet. Obwohl es grundsätzlich um die Situation der Jazzmusiker_Innen in Deutschland geht, werden in der Analyse deutsche und US-amerikanische Studienergebnisse berücksichtigt, da das in der These formulierte Phänomen der Zugangshürden für Frauen im Jazz laut der vorliegenden Studien auch außerhalb Deutschlands zu beobachten ist (vgl. Siedenburg 2009: 14).

In dieser Arbeit geht es primär um Jazzinstrumentalistinnen, jedoch können in vielen Punkten Parallelen zu anderen Genres der Populären Musik² und der Europäischen Kunstmusik gezogen werden. Die Analyse wurde auf den Jazzbereich eingegrenzt, da dieser, ebenso wie das Genre der Rockmusik, trotz Emanzipation und Gleichstellung von Frau und Mann, in Hinblick auf die Geschlechterverteilung am Instrument eine Männerdomäne darstellt (vgl. Degado 1997: 5).

Die sozialen und musikalischen Grundstrukturen des Jazz sollen zunächst einen Einblick in die Arbeitswelt der Jazzmusiker_Innen gewähren. Darauf folgt eine Schilderung vorliegender Studienergebnisse zu Geschlechterverhältnissen in den Studiengängen Jazz- und Populärmusik und in der Jazzszene allgemein, woraus sich eindeutige Tendenzen bezüglich der aktuellen Situation der Jazzinstrumentalistinnen ergeben. Aus der Einführung in die Ursprünge des Genie-Begriffs und dessen Auswirkungen auf das Geschlechterverhältnis in der Kunstmusikszene des 19. Jahrhunderts, lässt sich seine heutige Bedeutung für die Musik und das Künstlertum ableiten. Das vierte Kapitel widmet sich möglichen Zugangshürden für Frauen zum Instrumentalspiel im Jazz. Zunächst werden musikalische Aspekte der Arbeit als Jazzinstrumentalist_In untersucht, um festzustellen, ob diese eine Hürde für Frauen darstellen könnten. Die Kernelemente des Jazz „Kreativität“ und „Improvisation“ werden erörtert, um daraus Erkenntnisse hinsichtlich der Bedeutung des Genie-Begriffs für kreativ-schöpferische Prozesse abzuleiten, die die Tätigkeit der Jazzinstrumentalist_Innen prägen. Da von einer Geschlechtsspezifität der Zugangshürden ausgegangen wird, wird das Element der Improvisation auf geschlechtsspezifische Aspekte untersucht. Der zweite Teil des vierten Kapitels widmet sich soziokulturellen und sozialpsychologischen Zugangshürden wie Stereotypen, geschlechtsspezifischen Rollenmechanismen, weiblicher Sozialisation und Identitätsfindung und setzt diese in Bezug zu den Sozialstrukturen des Jazz. Es wird davon ausgegangen, dass sich der Genie-Begriff als soziales Konstrukt auch innerhalb der Sozialstrukturen des Jazz widerspiegelt und in der musikalischen Sozialisation präsent ist. Diese stellt den Beginn einer professionellen Musiker_Innen-Laufbahn dar und weist möglicherweise ebenfalls eine Geschlechtsspezifität auf, die die Instrumentenwahl und spätere Berufsentscheidungen beeinflusst. Im letzten Abschnitt des vierten Kapitels wird insbesondere auf Einflussfaktoren im

² Der Begriff „Populäre Musik“ bezieht sich auf die von der afroamerikanischen Musiktradition abstammenden Genres Jazz, Rock, Pop, Soul, Funk, Rhythm and Blues, Folk, Worldmusic und weitere davon abzweigende Genres. Der Begriff hat nichts mit der ursprünglichen Bedeutung des Adjektivs „populär“ zu tun, sondern beschreibt die massenkulturelle Bedeutung der Genres.

Prozess der Berufsentscheidung eingegangen, um feststellen zu können, ob der Beruf des/der Jazzmusiker_In im Kontrast steht zu den Erwartungen, die Frauen bezüglich ihrer Arbeits- und Lebensgestaltung haben und wie diese wiederum durch Geschlechtscodierungen beeinflusst werden. Um die Analyse abzurunden und die Arbeit zu vertiefen, werden aus den Erkenntnissen des Hauptteils im fünften Kapitel innerhalb des Fazits bildungspolitische Konsequenzen abgeleitet.

2. Die Situation der Jazzinstrumentalistinnen

2.1 Soziale und musikalische Grundstrukturen des Jazz

Der Jazz stellt einen Zweig der Populären Musik dar, deren Ursprung in der afroamerikanischen Tradition liegt (vgl. Siedenburg 2009: 5; Sandner/Essen 2005: 224). Der Jazz ist für die folgende Untersuchung besonders interessant, da sich hier ähnlich wie in anderen Genres der Populären Musik, aber seltener in der Europäischen Kunstmusik, Komponist_In³, Interpret_In, Arrangeur_In und Produzent_In in einer Person vereinen (vgl. Siedenburg 2009: 159; Sandner/Essen: 224). 65 % der befragten Jazzmusiker_Innen der Jazzstudie 2016 (Renz 2016) komponieren, was zeigt, dass sich ein Großteil der Jazzmusiker_Innen eher in der künstlerisch-schöpferischen, als in der interpretierenden Rolle sieht. Das Komponieren stellt zudem für Jazzmusiker_Innen eine weitere finanzielle Einnahmequelle dar (vgl. ebd.: 46). In Kompositionen der Europäischen Kunstmusik ordnet sich die Interpretation dem vorgegebenen Notenmaterial unter, sodass die Performance für die Ausführenden keinen erheblichen kreativen Spielraum zulässt (vgl. Sandner/Essen: 223 f.). Ein Jazzstück wird erst innerhalb der Performance durch die Interpretation und Interaktion der Musizierenden entwickelt. Jazz ist somit ein unmittelbares, klangliches Produkt der Interaktion von Individuen (vgl. ebd.). Das Genre wurde vor allem mündlich überliefert und grenzt sich damit von der schriftlich überlieferten Europäischen Kunstmusik ab (vgl. Siedenburg: 24). Der Jazz vereint zahlreiche Bedeutungen. Aus der afroamerikanischen Kultur stammend, gilt er als Ausdruck der Freiheit und Rebellion (vgl. Sandner/Essen: 230 f.). Der Jazz ist eine Protestmusik und lebt von der Virtuosität, die die Ausführenden vor hohe Herausforderungen stellt (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zur Orchester- oder Kunstmusik wird er erst seit den fünfziger Jahren als Studiengang angeboten (vgl. Sandner/Essen: 217). In seiner zeitgenössischen Form mischt sich der Jazz häufig mit anderen musikalischen Genres wie beispielsweise der Klassik, der Populärmusik, der Rockmusik, der elektronischen Musik oder der Weltmusik (vgl. Pieper/Zimmermann 2016: 7). Diese Mischformen können individuell von Komponist_Innen und Interpret_Innen gewählt werden und bringen eine Vielfalt von Stilen hervor. Wenngleich sich der Improvisationsanteil in der Musik je nach Stilistik unterschiedlich ausprägt, ist die Improvisation der Grundbaustein des Jazz (vgl. Sandner/Essen: 244 ff.). Um die Interaktion

³ Da in der sprachlichen Darstellung alle möglichen Geschlechter eingeschlossen werden sollen, wird der Gender Gap nach Herrmann (2003) verwendet (vgl. Gäckle 2013).

innerhalb des Gruppengefüges zu ermöglichen, arbeiten Jazzmusiker_Innen in Kollektiven und Ensembles zusammen, in denen alle gleichberechtigt sind am künstlerischen Prozess (vgl. Renz 2016: 34). Die Elemente Kreativität, Komposition und Improvisation sind bezeichnend für die Arbeit als Jazzinstrumentalist_In (vgl. ebd.: 46). Der Jazz vereint sowohl klang-ästhetische, als auch soziale Komponenten. Er ist eine Musik der Individualisten, als auch des Kollektivs. Die gegensätzlichen, sich ergänzenden Bedürfnisse von Autonomie und Individualitätsanspruch einerseits und Gemeinschaft und Zugehörigkeit andererseits, bewirken ein Spannungsfeld, das sich im sozialen, wie auch im musikalischen Kontext niederschlägt und in der Live-Situation seine Wirkung auf die Ausführenden und das Publikum entfaltet (vgl. Sandner/Essen: 247).

2.2 Instrumentalistinnen im Jazz - Daten und Fakten

Obwohl der Jazz von den gesangslastigen Worksongs, den Spirituals und dem Blues herrührt, gilt er grundsätzlich als Instrumentalmusik (vgl. Ellis/Osmianski 2016: 155). Jedoch weist die Instrumentenverteilung von Frauen bei Jamsessions und in den Jazz-Studiengängen ein anderes Bild auf. Während es viele Sängerinnen gibt, greifen nur wenige Frauen zum Instrument (s. Anhang A, Abb.1). Das lässt die Annahme zu, dass sich Frauen dem körpereigenen Instrument „Stimme“ möglicherweise verbundener fühlen und durch die Präsenz weiblicher Vorbilder in der Geschichtsschreibung, den Medien und auf der Bühne zum Singen ermutigt werden. Die Tätigkeit des Singens scheint für viele Frauen zunächst eine natürlichere Annäherung zum Jazz zu sein, da sie möglicherweise mit der Vorstellung der Reproduktion des Materials verbunden wird, als mit der Neuschöpfung und Improvisation (vgl. Knaus/Kogler 2013: 53 f.; Stelzer 2010b). Dass Jazzinstrumentalistinnen ebenso wie Jazzsängerinnen eine lange Tradition haben, wird aufgrund der subjektiven Geschichtsschreibung und dem Mangel an Transparenz oft außer Acht gelassen (vgl. Degado 1997: 81; Stelzer 2010b).

Jazzinstrumentalistinnen waren schon Anfang des 19. Jahrhunderts, noch bevor der Ragtime entstand, bei den Voodoo-Zeremonien am Congo Square in New Orleans als Vorsängerinnen und Schlagzeugerinnen aktiv (vgl. Placksin 1989: 17). Schon 1880 leitete Viola Allen eine Brassband in Michigan, bestehend aus sechzehn Schwarzen⁴ Frauen (vgl. Placksin: 61). In den zwanziger Jahren waren Frauen vor allem an Saiten- und Tasteninstrumenten vertreten, während die Blasinstrumente und das Schlagzeug von Männern dominiert wurden (vgl. ebd.: 57 ff.). Unter den wohlhabenden Schwarzen gehörte es zur Allgemeinbildung der Frauen, Klavier oder Gitarre zu erlernen. Die Jazzmusikerinnen der Zwanziger waren vor allem als Begleiterinnen von Bluessängerinnen präsent (vgl. ebd.: 63). Die Errungenschaft des Wahlrechts für Frauen in den USA 1919 brachte einen Aufschwung, der die Frauen zur Rebellion gegen gesellschaftliche Normen und zur Forderung weiblicher Unabhängigkeit ermutigte (vgl. ebd.: 86 f.). Trotz der Entwicklungen erhielten sich traditionelle Rollenbilder und Hierarchien. Mit dem Beginn des ersten Weltkriegs war es Frauen möglich, auch untypische Berufe auszuüben. Weiße

⁴ Der Begriff „Schwarze“ wird bewusst groß geschrieben, da es sich nach Noah Sow (2009: 19) nicht um ein Attribut handelt, das auf die Biologie anspielt, sondern eine politische Realität und Identität dargestellt wird.

Musikerinnen durften in Hotels Dinner- oder Tanzmusik spielen und erzielten somit ökonomische und politische Fortschritte, während Schwarze Musikerinnen noch vermehrt in Theatershows arbeiten mussten. Trotz der Zunahme an Frauenbands in den dreißiger Jahren, wurde der Musikerin als Individuum wenig Aufmerksamkeit zuteil. Bands, die eine Frau als Bandleaderin hatten, die durch ihre Ästhetik Aufmerksamkeit erregte, in der Regel aber kein Instrument spielen konnte, verkauften sich gut (vgl. Placksin: 107). Das Spielen eines Instrumentes in Verbindung mit ihren musikalischen Fähigkeiten, nahmen der Frau jedoch ihre Sexualität. Um ihren weiblichen Charme nicht zu verlieren, verzichteten sie teilweise auf ihre musikalische Weiterentwicklung und blieben „berufliche Modeerscheinungen oder Kuriositäten“ (ebd.: 109) und konnten nicht am eigentlichen Wettbewerb teilhaben. Obwohl es in der Presse der fünfziger Jahre Rubriken gab, die Jazzmusikerinnen portraitierten, wurden Frauen auf der anderen Seite von der Presse benachteiligt. Es erschienen Artikel mit Titeln wie „Why Girl Bands Don't Click?“ oder „Women in Jazz: Do They Belong?“ (ebd.: 255), die die besondere Stellung von Frauen im Jazz betonten, hinterfragten und sie mit negativer Aufmerksamkeit konfrontierten.

Als Minderheit standen Frauen im gesamten 20. Jahrhundert unter Beweisdruck und das ist auch die heutige Realität. Zahlreiche Musikwissenschaftler_Innen arbeiteten an der Sichtbarmachung von Jazzinstrumentalistinnen (vgl. Placksin 1989; Enstice/Stockhouse 2004). Andere Musiker_Innen, Journalist_Innen und Organisator_Innen gründeten Vereine, schafften Foren für weiblichen Austausch, organisieren Frauen-Jazz-Festivals und bieten den Musikerinnen eine Plattform, um aufzuzeigen, dass sie nicht die einzigen in der Branche sind (vgl. Stelzer; Bolay 1995; Förner 2000).

Trotz aller Bemühungen ist der Anteil der Frauen und vor allem der der Instrumentalistinnen im Jazz nachwievor sehr gering. Läge es am mangelnden Können von Frauen am Instrument, hätte es bereits nicht diese hohe Zahl an Instrumentalistinnen gegeben (vgl. Placksin 1989). Den Bildungsinstitutionen konnte man noch vor vierzig Jahren eine mangelnde Förderung vorwerfen (vgl. Nochlin 2015). Mit der Emanzipation und der Entwicklung des Bildungssystems gibt es jedoch mittlerweile keine offensichtlichen Hürden mehr, die Frauen eine Ausbildung am Instrument verwehren könnten (vgl. Bolay 2000: 32). Erkenntnisse aus den Melodiva-Reports (Stelzer 2011; 2014), der Oldenburger Studie zu Geschlechtsstereotypik (Stroh 1996), der Studie zum Geschlechtstypischen Lernen von Ilka Siedenburg (2009), der aktuellen Jazzstudie der Union Deutscher Jazzmusiker (Renz 2016) und der Studie „Frauen in Kultur und Medien“ des Deutschen Kulturrats (Schulz et al. 2016) benennen das Ungleichgewicht der Geschlechter im Jazzstudium oder Musikstudium mit Jazzanteil und unter denjenigen, die hauptberuflich als Jazzmusiker_In arbeiten. Berücksichtigt werden die Ergebnisse aus dem Zeitraum 1995 bis 2016, die im Folgenden vorgestellt werden.

Der Melodiva-Report „Warum junge Instrumentalistinnen nicht Populärmusik studieren“ (Stelzer 2014) bezieht sich auf die Ergebnisse der Studie des Deutschen Jugendinstituts und Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung „Medien, Kultur und Sport bei jungen Menschen“ aus den Jahren 2011/12 und Interviews mit

Populärmusik-Studentinnen und Schulleiter_Innen verschiedener Hochschulen und Akademien. Die Erkenntnisse der Interviews sind qualitativ brauchbar, können jedoch nicht pauschalisiert werden, da die Befragtengruppe zu klein ist. Es studieren rund 25 % Frauen Jazz- und Populärmusik, davon liegt der Anteil der Instrumentalistinnen unter 10 %.

Die Ergebnisse der Melodiva-Umfrage Teil 2 „Musikerinnen heute“ (Stelzer 2011), die die Interview-Ergebnisse von 32 Berufsmusikerinnen erläutert, belegt ebenfalls einen geringen Anteil an Frauen an jazztypischen Instrumenten. Den größten Anteil der Interviewten stellen die Sängerinnen mit 25 %, wobei weitere 12,5 % den Singer-/Songwriterinnen zuzuordnen sind, gefolgt von 18 % Multiinstrumentalistinnen. 12,5 % der Befragten sind Perkussionistinnen, je 9 % spielen Bass und Blasinstrumente, 6 % spielen Gitarre und nur eine Interviewte gab an, Schlagzeugin zu sein.

Laut der Oldenburger Studie zu Geschlechtsstereotypik (Stroh 1996) lag der Anteil an Bewerberinnen für Holzblasinstrumente im Jahr 1995 bei 89 %, für das Gesangsstudium bei 65 %. Für ein Saxophonstudium waren 50 % der Bewerber_Innen weiblich, für ein Klavierstudium 46 %, 20 % für Schlagzeug, 10 % für Blechblasinstrumente, nur 4 % für Gitarre und keine Frau für Bass. Im Sommer 1995 wurden die Studienplätze für Musik auf Lehramt zu 80 % mit Frauen besetzt, während es in ein reines Instrumentalstudium keine der Frauen schaffte (vgl. Stroh: 111 f.).

In der Studie „Geschlechtstypisches Musizieren - Eine empirische Untersuchung zur musikalischen Sozialisation von Studierenden des Lehramts Musik“ (Siedenburg 2009) werden die sozialen Rahmenbedingungen musikalischer Praxis und musikalischen Lernens erforscht. Die Befragungsgruppe besteht aus Musik-Lehramtsstudierenden für Gymnasial-, Grund-, Haupt-, Real-, Sonder- und Förderschule aus Niedersachsen, Bremen und Hamburg (vgl. Siedenburg: 96 f.). Der Untersuchung geht die These voraus, dass die musikalische Sozialisation der Befragten eine signifikante Prägung durch geschlechtstypische Merkmale aufweist (vgl. ebd.: 98). Unter den Befragten befinden sich 234 Studentinnen und 72 Studenten. Das Lehramtsstudium, dessen Schwerpunkt in der Europäischen Kunstmusik liegt, ist vermutlich gerade deshalb bei Frauen in Kombination mit dem Pädagogik-Studium beliebt. Jedoch lassen sich auch in dieser Studie allgemeine geschlechtsspezifische Tendenzen der Studierenden in Bezug auf ihre Spielpraxis in den Fächern Jazz, Pop und Rock, Komposition und Improvisation feststellen, weshalb sie für diese Arbeit relevant ist.

Innerhalb des Lehramtsstudiums können die Studierenden musikalische Schwerpunkte und Ensembles wählen. Die Ergebnisse zeigen, dass 38 % der Studentinnen ein Ensemble im Bereich der Kunstmusik belegen (14 % männliche Studierende), während nur 15 % in der Populärmusik tätig sind (43 % männliche Studierende) (s. Anhang A, Tabelle 1). Im Bereich der Populären Musik, in dem weniger Studentinnen als Studenten aktiv sind, ist der größte Unterschied bei den Rock- und Popbands zu verzeichnen. Unter denjenigen, die Jazzensembles belegen, ist die Differenz der Geschlechter hochsignifikant, jedoch geringer als in der Populärmusik (s. Anhang A, Tabelle 2). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Jazzbands insgesamt von wenigen Studierenden gewählt werden und sich hier auch ein geringerer Männeranteil verzeichnen lässt. Wichtig ist die Erkenntnis, dass sowohl in den

Populärmusik-Ensembles, als auch in den Jazz-Ensembles wesentlich mehr Studenten als Studentinnen aktiv sind. Die Studie belegt, dass das Singen eher ein „frauentypisches musikalisches Handlungsfeld“ (ebd.: 148) ist. Jede vierte Studentin gibt an, sich in erster Linie als Sängerin zu verstehen. Bei den Studenten identifiziert sich nur jeder Zwölfte mit dem Fach Gesang, das Interesse am Instrumentalspiel überwiegt. Es sind unwesentlich mehr Sängerinnen in der Populären Musik aktiv (18,3 %; s. Anhang A, Tabelle 3) als Instrumentalistinnen (15 %), was darauf schließen lässt, dass der Populäre Musikbereich für die weiblichen Lehramtsstudierenden unabhängig von ihrem Hauptfach nicht von großem Interesse ist.

Siedenburg findet heraus, dass der Frauenanteil unter den professionellen Musiker_Innen in der Jazz-, Rock-, Popszene geringer ist, als in den Studiengängen für Populäre Musik (vgl. ebd.: 69). Sie begründet diesen Zustand mit der Annahme, dass der institutionelle Rahmen für Frauen mehr Handlungsspielräume schaffe und sie es präferieren, ihre professionelle Laufbahn über ein Studium zu beginnen, als den direkten Weg in den Beruf zu wählen. Die Tatsache, dass der Frauenanteil in Jazzstudiengängen höher ist als in der öffentlichen Jazzszene, müsste jedoch bedeuten, dass Frauen zwar Jazz-, Rock- und Populärmusik studieren, jedoch nicht in die Szene einsteigen. Das würde bedeuten, dass das Studium nicht zwangsläufig zu einer späteren hauptberuflichen Tätigkeit als Jazzmusiker_In führt. Die Jazzstudie belegt jedoch, dass die aktuelle Jazzszene in Deutschland zu 77 % von Musiker_Innen dominiert wird, die ein Jazzstudium an staatlichen Musikhochschulen absolviert haben (vgl. Renz 2016: 26). Von den 77 % haben 89 % der Befragten Jazz studiert, 22 % Rock-Pop, 21 % Klassik und 7 % musikpädagogische Fächer (s. Anhang A, Tabelle 4). Auch unter den älteren Jazzmusiker_Innen dominieren diejenigen mit einem Hochschulabschluss (vgl. ebd.: 21). Von den über 60-jährigen Musiker_Innen geben noch 40 % ein Jazzstudium an. Bei den übrigen 60 % überwiegt das Studium der klassischen Musik, was auf das Fehlen von entsprechenden Bildungsangeboten zurückzuführen ist. Unter den Befragten der Jazzstudie bilden die 21- bis 30-jährigen Jazzmusiker_Innen den größten Anteil mit 30 % (vgl. ebd.: 69). 25,5 % der Befragten sind zwischen 31 und 40 Jahre alt, 23 % zwischen 41 und 50 Jahre alt (s. Anhang A, Tabelle 5). Die deutsche Jazzszene wird demnach von jungen Musiker_Innen dominiert. In den oberen Altersgruppen sinkt der Anteil der Frauen, was darauf schließen lässt, dass der Anteil der Frauen in der Jazzszene langsam zunimmt, da sich mittlerweile mehr Frauen für ein Jazzstudium entschließen. Jedoch ist die Anzahl im Vergleich zu der der männlichen Studierenden gering (vgl. ebd.). Dieses Ungleichgewicht spiegelt sich auch in den Zahlen der Musiker_Innen der deutschen Jazzszene wieder. 80 % der Befragten sind männlich, nur 20 % der Musiker_Innen der deutschen Jazzszene sind weiblich (vgl. ebd.; s. Anhang A, Abb. 2). Beobachtungen bei Jamssessions lassen darauf schließen, dass die deutsche Jazzszene auch durch internationale Musiker_Innen und Musiker_Innen anderer Musikgenres bereichert wird. Laut der Studie haben 16 % der Befragten einen Migrationshintergrund (vgl. ebd.). Es ist zu vermuten, dass der Anteil der internationalen Musiker_Innen in der deutschen Jazzszene weitaus größer ist. Da die Studie in deutscher Sprache durchgeführt wurde, hat eventuell nur ein Bruchteil der Migranten teilnehmen können. Auch bezüglich der Verteilung auf die Tätigkeit als Sänger_In und Instrumentalist_In liefert die Studie eindeutige Ergebnisse. 86 % der Befragten, die Gesang als

ihr Hauptinstrument angeben, sind Frauen. In den Instrumentengruppen überwiegt der Männeranteil (vgl. ebd.).

Die Studie „Frauen in Kultur und Medien“ (Schulz et al. 2016) beschreibt ebenfalls die niedrige Anzahl von Studentinnen im Jazz-Pop-Bereich. Im Durchschnitt studieren im Zeitraum von 1994 bis 2015 22 % Frauen Jazz- und Populärmusik, was nur ein knappes Viertel der Gesamtmenge an Jazzstudierenden darstellt (vgl. ebd.: 71). Im Vergleich zu der durchschnittlichen Anzahl an Studentinnen in den Studiengängen Rhythmik, Musikerziehung, Musikwissenschaft und klassischer Instrumentalmusik ist die Anzahl der Jazz- und Populärmusik-Studentinnen sehr gering (vgl. ebd.: 72; s. Anhang A, Tabelle 6).

Über die Zahl der Versicherten der Künstlersozialkasse (KSK) konnte ermittelt werden, dass die Tätigkeitsbereiche der Instrumentalsolistin, Orchestermusikerin und Musikpädagogin einer „Feminisierung“ (ebd.: 181) unterliegen, da im Gegensatz zum Jahr 1995 im Jahr 2014 mehr Frauen als Männer diese Tätigkeiten ausübten⁵. Die Jazzstudie belegt, dass die KSK im Jahr 2016 63 % der Jazzmusiker_Innen versichert (vgl. Renz: 64). Die restlichen 37 % sind vermutlich noch über ihre Eltern versichert oder Teilzeitmusiker_Innen, die über ein höheres Einkommen aus außermusikalischen Kontexten verfügen (vgl. ebd.). Der Frauenanteil der bei der KSK registrierten Jazz- und Rockmusiker_Innen ist im Zeitraum von 1995 bis 2014 gestiegen, der Männeranteil jedoch auch, sodass das Verhältnis wie schon im Jahr 1995 nach wie vor unausgeglichen ist (vgl. Schulz et al.: 183; s. Anhang A, Tabelle 7). Im Durchschnitt lässt sich aus den Zahlen der Jazz- und Rockmusiker_Innen von 1995 bis 2015 ein Frauenanteil von 14,24 % ermitteln. Dieser Durchschnitt liegt unter dem Durchschnitt der in der Studie ermittelten Jazz- und Popstudentinnen im gleichen Zeitraum (22 %). Auch wenn es sich nicht um dieselbe Genre-Gruppe handelt, lassen sich hier Tendenzen aufzeigen. Während die Studentinnenzahl in dem Studiengang stetig zugenommen hat, ist die Anzahl der ermittelten Berufsmusikerinnen innerhalb der Jahre 2005 bis 2010 zunächst angestiegen (von 9,8 % auf 37,8 %), jedoch bis zum Jahr 2014 auf 9,9 % abgesunken. Dieser hier ermittelte Wert ist noch wesentlich kleiner als der in der Jazzstudie genannte Wert der bei der KSK versicherten Frauen von 20 % im Jahr 2016. Dies könnte einerseits damit zusammenhängen, dass hier die ebenso männerdominierte Szene der Rockmusik Berücksichtigung fand, sodass der Frauenanteil im Verhältnis noch weiter sinkt. Auch könnte es darauf hindeuten, dass der Anteil an Jazzmusikerinnen in den letzten zwei Jahren signifikant gestiegen ist. Ein Vergleich der Zahlen der Jazzstudentinnen und Berufsjazzmusikerinnen weist darauf hin, dass nur ungefähr zwei Drittel der ausgebildeten Hochschulabsolventinnen ihre professionelle Laufbahn als Jazzmusikerin fortsetzen. Möglicherweise findet das übrige Drittel der Frauen ihren beruflichen Schwerpunkt in Bereichen wie der Musikpädagogik oder anderen Kulturbereichen (vgl. Schulz et al. 2016).

Bei den Orchestermusiker_Innen und Instrumentalsolist_Innen liegt der Frauenanteil auch unterhalb des Männeranteils, jedoch ist das Geschlechterverhältnis in der Kunstmusik laut der Angaben der KSK-Mitglieder insgesamt ausgeglichener (vgl. ebd.: 182; s. Anhang A, Tabelle

⁵ Die Zahl der Versicherten gibt Aufschluss über diejenigen, die diese Tätigkeit hauptberuflich ausüben, da dies die Grundvoraussetzung für eine Mitgliedschaft bei der Künstlersozialkasse darstellt (vgl. KSK 2017).

7). Die Orchestervereinigung verzeichnete 2014 einen Frauenanteil bei Orchestermitgliedern zwischen 25 und 30 Jahren von über 50 %, woraus sich ablesen lässt, dass der Frauenanteil in deutschen Orchestern steigt (vgl. ebd.: 71). In Orchestern, die ein hohes internationales Ansehen genießen, sind jedoch nach wie vor wenige Frauen zu verzeichnen (vgl. ebd.: 404). In der Europäischen Kunstmusik findet eine Spezialisierung in Komponist_Innen und Interpret_Innen statt (vgl. Siedenburg: 159). Die Zahl der Komponistinnen nimmt zwar zu, ist im Vergleich zu der der Interpretinnen jedoch gering (vgl. Schulz et al.: 186). Frauen finden sich demnach mehr in der Rolle der Ausführenden, als in der künstlerisch-schöpferischen Tätigkeit wieder.

Die Daten zu dem Studentinnenanteil im populären Musikbereich, die Zahlen der KSK zu den versicherten, aus dem Populären Musikbereich kommenden Musiker_Innen und die Auswertungen der Förderungsprogramme ergeben, dass Frauen in der Populären Musik allgemein weniger aufzufinden sind. Insgesamt ist im Jazz und ebenso in der Orchestermusik eine geschlechtsspezifische Separation innerhalb der Studiengänge festzustellen, die möglicherweise mit der geschlechtsstereotypischen Instrumentenverteilung in jenen Genres zusammenhängt (vgl. ebd.: 81; 404). Frauen sind insgesamt mehr im pädagogischen Musikbereich tätig, als im künstlerischen. Im künstlerischen Bereich sind sie mehr im Feld der Europäischen Kunstmusik anzutreffen, als in der Jazz- und Populärmusik.

Mögliche Gründe für den geringen Anteil von Instrumentalistinnen im Studiengang Jazz und in der öffentlichen Jazzszene sind laut der genannten Studien das zu späte Erlernen eines Jazz-Instruments, das die Aufnahmeprüfung erschwert, ein geringeres Interesse für Jazz und jazzverwandte Musik, ein größeres Interesse für pädagogische Studiengänge oder Studiengänge im Bereich der Kunstmusik, eine Präferenz für das Fach Gesang, keinen oder wenig Kontakt mit Komposition und Improvisation innerhalb der musikalischen Laufbahn, ein überwiegend schriftorientierter Zugang zu Musik, die Vorahnung von unsicheren Berufsaussichten und Professionalisierungschancen als Instrumentalistin und ein voraussichtlich geringes Einkommen.

Der zielgerichtete Weg über eine Institution bietet Mädchen womöglich eine Chance, einen Einstieg in die Jazzszene zu finden. Es stellt sich jedoch die Frage, warum nach wie vor nur wenige Frauen diese Möglichkeit wahrnehmen. Die Sicherheit, die eine Institution bietet, in einem pädagogisch kontrollierten Rahmen lernen zu können, ist demnach nicht ausschlaggebend genug, um Mädchen zum Jazzstudium zu bewegen. Es ist zu vermuten, dass die strukturellen Probleme nicht der Hauptgrund gegen ein Jazzstudium sind. Vielmehr sind es möglicherweise sozialpsychologische und soziokulturelle Faktoren, die Mädchen davon abhalten, unmittelbar nach dem Schulabschluss in die Jazzszene einzutreten und auch verhindern, dass Mädchen sich auf einen Studienplatz bewerben (vgl. Siedenburg: 69). Laut US-amerikanischer Studien sind Mädchen in der High School in Jazzensembles präsent, die Zahl nimmt jedoch in den Colleges signifikant ab (vgl. McKeage 2004: 343).

Um zu erklären, wo die Ursachen der in den Studien erläuterten Gegebenheiten liegen, werden im folgenden musikalische, sozialpsychologische und soziokulturelle Strukturen unter Berücksichtigung des Faktors Geschlecht näher untersucht. Die Annahme, dass der Genie-Begriff eine Geschlechtsspezifität aufweist, die sich innerhalb der zu untersuchenden

Zugangshürden widerspiegelt, führt zunächst zu der Untersuchung des Genie-Begriffs, seiner Entstehung und Einordnung in den musikalischen Kontext des 21. Jahrhunderts.

3. Der Genie-Begriff

Nimmt man Abstand von den Gegebenheiten im Jazzbereich und weitet den Blick, so stellt man fest, dass eine Geschlechterdisparität und ein signifikanter Unterschied in der Anzahl von Frauen und Männern traditionell eher mit Bereichen der Naturwissenschaft, Technologie, Ingenieurwissenschaft und der Mathematik in Verbindung gebracht wird. Jedoch weisen der künstlerische Berufszweig und auch das Feld der Philosophie ähnliche Verhältnisse auf, sodass die Vermutung besteht, dass Geschlechtsunterschiede genau in den Bereichen signifikant sind, in denen angeborenes Können und Begabung als Voraussetzung für Erfolg gelten (vgl. Huang 2016).

3.1 Definition, Ursprung und Eingrenzung des Genie-Begriffs

Das aus dem Französischen stammende Wort „Genie“ bezeichnet einen Menschen „mit besonderer Begabung zu kulturell bedeutsamen Schöpfungen“ (Kreutziger-Herr/Unselde 2010: 352). Es leitet sich von den lateinischen Begriffen „genius“, „gignere“ und „ingenium“ ab. Das Substantiv „genius“ bezeichnet die Geburts- und Schutzgottheit, die in der Antike die Männer Roms beschützte und ihnen Wohlstand und Gesundheit garantierte. Dabei bleibt es unklar ob auch Frauen einen „genius“ besaßen (vgl. ebd.). Das Wort „gignere“ steht für die Zeugungskraft, während „ingenium“ auf die gute geistige und schöpferische Veranlagung des Menschen verweist (vgl. ebd.: 353). „Ingenium“ wird wiederum vom griechischen Verb „gignomai“ (werden, erzeugen, gebären) abgeleitet (vgl. Kogler 2013: 10). Der Wortursprung lässt darauf schließen, dass das „Genie-Sein“ eine Mischung aus göttlichem Geist und Veranlagung darstellt. Die Konstruktion des Begriffs „Genie“, die in seinem göttlichen Ursprung nicht biologisch greifbar ist (vgl. Köhne 2014: 12), wurde in der Renaissance mit dem Prometheus-Bild personifiziert und dadurch greifbar gemacht (vgl. Kogler: 10). Man nahm an, dass das Göttliche sich auf gewisse Auserwählte übertrage und sie zu besonderen Taten befähige. Ein Genie wurde als „Vermittler höherer Mächte oder Personifikation einer gottgegebenen Kraft“ (Köhne: 17) gesehen.

Liegt der Ursprung des Begriffs in der Antike, existiert die für die Kunst relevante Auszeichnung des Genies, das sich über seine außergewöhnliche Eigenleistung und schöpferische Kraft definiert, seit dem Übergang vom 18. in das 19. Jahrhundert (vgl. ebd.: 13). Im 19. Jahrhundert wird der Mensch als Individualsubjekt in den Mittelpunkt gerückt. Hier entsteht „[...] das Regellose und die Tradition Brechende, das Aus-sich-selbst-Schöpfende, das Kühne und Starke, das Solitäre, das Zukunftsweisende und das der Allgemeinheit ein Vorbild Gebende“ (Unselde 2013: 27). Eine mit „Genie“ betitelte Person hatte eine klare Rolle in der Gesellschaft. Die Grundeigenschaften eines Genies werden wie folgt beschrieben:

Ein Genie ist „[...] ein von Regeln weitgehend unabhängiger und durch besondere Naturgaben ausgezeichneter Mensch, dessen Werke kulturelle Meilensteine darstellen [...]“ (Kreutziger-Herr/Unselde 2010: 353). Es arbeitet kreativ, intuitiv, leidenschaftlich, schöpferisch, unabhängig, ist unangepasst, sucht die Nähe zur Natur, besitzt die Autorschaft seiner Werke und überliegt dem reproduktiven weiblichen Part (vgl. ebd.; Köhne: 17; Unselde: 29). Das Genie im 19. Jahrhundert war meist ein asketisch lebender, unabhängiger Mann, der abseits des gesellschaftlichen Lebens arbeitete (vgl. Kreutziger-Herr/Unselde: 89). Die meisten als Genie bezeichneten Individuen waren weiß, männlich und kamen aus Mitteleuropa (vgl. ebd.: 531).

Einer der ersten Komponisten des 19. Jahrhunderts, dem der Genie-Begriff angeheftet wurde, war Ludwig van Beethoven. Da das Genie eine Vermittlungsperson zwischen Gottheit und dem Menschen mit seiner Kunst darstellte, haftete ihm etwas Mystisches und Übernatürliches an (vgl. ebd.: 89).

Im 19. Jahrhundert verstärkte sich das Bewusstsein über die Unterschiedlichkeit und klare Trennung der Geschlechter. Diese schaffte Ordnung und bot eine Orientierungshilfe in einer Zeit, die von Unruhen und Krieg geprägt war (vgl. ebd.: 88). Die kriegerische Zeit kreierte das Männlichkeitsbild des Kämpfers und Helden. Dieses Bild vom Mann formte erneut das „Idealbild des Künstlers“ (ebd.: 89). Das Attribut „männlich“ wurde mit Genialität und dem Schaffen Beethovens in Verbindung gesetzt und zur Aufwertung der Werke anderer Komponisten verwendet (vgl. ebd.). Das „Genie“ im 19. Jahrhundert wurde überall dort eingesetzt, wo die Wissenschaften an ihre Erkenntnisgrenzen stießen und nicht genügend Beweismaterial für eine wissenschaftlich fundierte Begründung vorlag (vgl. Köhne: 24). Der Geniebegriff schaffte eine „Identifikationsfläche“ und verfestigte die Vorstellung „[...] innovative Schaffenskraft, ‚reine‘ Geistigkeit und personelle biologisch-physiologische ‚Männlichkeit‘ seien Grundlagen für wissenschaftliche Erkenntnis“ (ebd.: 24). Der Begriff wird in wissenschaftlichen Zusammenhängen als Ehrentitel verwendet, der vor allem von Männern an Männer verliehen wurde und sich somit ausschließlich auf die männliche Potenz, Kreativität und Intelligenz bezieht (vgl. Köhne: 13; Kreutziger-Herr/Unselde: 353). Nicht nur zu Lebzeiten, auch wenn der Autor eines besonderen Werks schon verstorben war, wurde ihm der Begriff „Genie“ postmortem übergestülpt (vgl. ebd.: 34). Die Genies erlangten durch ihre Aufnahme in die Geschichtsschreibung eine Unsterblichkeit.

Frauen waren aus dem Genie-Diskurs ausgeschlossen, was zur Folge hatte, dass weibliche Kreativität aus dem „Gesichtsfeld kultureller Produktion“ (Kogler: 12) verdrängt wurde. Die Natur wurde weiblich assoziiert, die Rationalität männlich. Trotz der Tatsache, dass kreative Arbeit sowohl intuitive, als auch rationale Denkprozesse erfordert, entstand eine Hierarchie, die Frauen von kreativen Prozessen ausschloss (vgl. ebd.: 12 f.). Weiblich assoziierte Attribute wurden den männlich dominierenden Genies untergeordnet. Heutzutage wird der Begriff, wenn auch selten, mit Frauen in Verbindung gebracht und schließt sie nicht mehr von vornherein aus. Die Genderforschung bezweifelt, dass der Begriff innerhalb einer feministischen Ästhetik einsetzbar sei, da sowohl der Sprachursprung, als auch die Idee und Bedeutung des Begriffs männlich konnotiert sei (vgl. Kreutziger-Herr/Unselde: 352). Sie empfindet den Genie-Begriff mittlerweile als „Überrest einer überholten romantischen und antifeministischen

Ästhetik“ (ebd.) und sieht ihn damit nicht mehr als zeitgemäß an. Als ein gesellschaftliches Konstrukt, wird der Genie-Begriff denjenigen zugeschrieben, die in der Gesellschaft vor allem im künstlerischen Bereich eine großartige Leistung erbracht haben (vgl. ebd.). Genialität wird nicht vererbt und ist nicht angeboren, sondern stellt eine Eigenschaft und Auszeichnung dar, die dem Menschen aufgrund seiner Fähigkeiten verliehen wird. Der Genie-Begriff als Wertungsmuster prägt das europäische Kunstverständnis und wird heute nach wie vor für Erfinder, Forscher, Wissenschaftler, Künstler und Musiker verwendet (vgl. Kogler: 10).

3.2 Konsequenzen des Genie-Begriffs für die künstlerisch-schöpferische Tätigkeit von Frauen im 18./19. Jahrhundert

Das Kürten einzelner besonders begabter Männer und die Auszeichnung mit dem Genie-Begriff hatte weitreichende Folgen für die Rollenverteilung von Frauen und Männern in der Künstlerszene des Bürgertums. Der Genie-Begriff stützte die damals herrschenden Konventionen, verlieh Männern einen höheren Status, zu dem Frauen allein aufgrund ihres Geschlechts nie Zugang bekommen konnten. Die Diskriminierung der Frauen auf allen gesellschaftlichen Ebenen gehörte zum Leben dazu und wurde nicht hinterfragt. Seit dem 18. Jahrhundert ging man von einem angeborenen Unterschied zwischen den Geschlechtern aus. Diese Disposition wirkte sich auf das gesamte Rollenverständnis aus. Der Mann war berufstätig und auch außerhalb des Hauses tätig, die Frau kümmerte sich um Tätigkeiten innerhalb des Hauses (vgl. Kreuziger-Herr/Unsel: 84). Innerhalb der dort herrschenden Moralvorstellungen war die Familie ein sicherer Ort, in der die Frau gut aufgehoben war. Außerhalb dieser Sicherheit war sie gefährdet und ihr öffentliches Auftreten stellte ein Problem dar (vgl. ebd.). Frauen hatten begrenzte Handlungsspielräume und auch bezüglich der Ausbildungs- und Berufschancen waren ihnen viele Wege verwehrt. Der Komponistin Luise Adolph Le Beau gelang es als Ausnahme am Münchener Konservatorium aufgenommen zu werden, da ihr Lehrer Josef Rheinberg meinte, sie komponiere wie ein Mann, was ihr eine hohe Wertschätzung entgegenbrachte (vgl. ebd.: 90). Die Polarität von Komponisten als Genies und Frauen, denen die eigenständige Kreativität abgesprochen wurde, hatte für Künstlerinnen negative Konsequenzen und beeinflusste ihr Selbstkonzept und die öffentliche Wahrnehmung ihrer Person und Werke (vgl. Kreuziger-Herr/Unsel: 91). Auch Männer, die in einer anderen Stilistik komponierten als Beethoven, wie beispielsweise Franz Schubert, wurden nicht als Genie bezeichnet. Ihnen wurde sogar etwas Weibliches angedichtet, was ihre Leistungen abwertete (vgl. ebd.). Das Erlangen der Professionalität, zu der beispielsweise eine Ausbildung, der Zugang zu Musikberufen, das Publizieren, das Reisen, das Sammeln von Rezeptionen gehörte, war für Frauen unerreichbar, da es dem damaligen Frauenbild, das sich durch Bescheidenheit, Zurückgezogenheit, Abhängigkeit auszeichnete, widersprach (vgl. ebd.; Unsel: 42).

Komponierende Frauen wurden in der patriarchalischen Gesellschaftsordnung als Außenseiterinnen gesehen, denn sie konnten weder mit dem Genie-Begriff ausgezeichnet

werden, noch hatten sie die Möglichkeiten und den Zugang zur Professionalität (vgl. ebd.; Kogler: 15). Auch wurden die Fähigkeiten der Frauen, die in der Künstlerszene als Komponistin, Instrumentenbauerin, Organisatorin oder Vermittlerin wichtige Personen darstellten, in der Musikgeschichtsschreibung ignoriert oder bewusst ausgelassen, um Frauen auch nachträglich hauptsächlich ihrer häuslichen Tätigkeit zuzuweisen, sodass der Fokus in der Musikgeschichte auf den männlichen Künstlern lag (vgl. Kreutziger-Herr/Unsel: 93 f.). Für komponierende Frauen, waren Werksveröffentlichungen nur durch einen Mann oder anonym möglich. Die Geschlechtszuschreibungen entwickelten eine dominante Macht über das öffentliche, wie auch das private Leben. Das öffentliche Auftreten weiblicher Interpretinnen wurde im Laufe des 19. Jahrhunderts zunehmend toleriert, vor allem Kinder und junge Frauen wurden aufgrund ihrer noch unbefleckten und unschuldigen Erscheinung als Wunderkinder angenommen. Sobald sie verheiratet waren und ihre Körperhaltung und Physiognomie weiblicher wurde, wurden sie jedoch von der Öffentlichkeit ausgeschlossen (vgl. ebd.). Die Musikerinnen im 19. Jahrhundert, die in der Öffentlichkeit geduldet wurden, waren meist Sängerinnen, denn ihre Hauptaufgabe bestand in der Reproduktion der Werke großer Künstler und nicht im künstlerisch-schöpferischen Umgang mit Musik (vgl. Nieberle 2013: 53). Die einzige Chance für Frauen ihre Kunst zu leben, bestand darin, sich in Nischen zurückzuziehen und abseits der Öffentlichkeit zu arbeiten oder ihr Geschlecht zu verwischen, indem sie unter anderem Namen publizierten.

4. Mögliche Zugangshürden für Frauen zum Jazz

4.1 Kreativität und Improvisation - Kernelemente des Jazz

Ein Kernelement der Jazzmusik ist die Improvisation (vgl. Wehr-Flowers 2006). In einer Improvisation entsteht neues musikalisches Material im Jetzt-Moment. Improvisation ist „[...] keine (rein) reproduktive, sondern eine generative Tätigkeit“ (Figuroa 2016: 23) und entspringe einem kreativem Handlungsprozess. Ein Blick auf die Jazzszene lässt die Annahme zu, die Fähigkeit zur Improvisation sei eine besondere Begabung, die berühmten Jazzimprovisatoren wie Louis Armstrong, Miles Davis, John Coltrane, Charlie Parker angeboren sei (vgl. Meadows 1991: 41 ff.). Gerade bezüglich musikalischer Fähigkeiten erhält sich die Auffassung des vererbten Talents, das in den Bereichen Komposition und Improvisation eher Männern zugesprochen wird und somit auch im Jazz präsent ist (vgl. Siedenburg: 40).

Stellt die Pflicht zur Jazzimprovisation am Instrument eine Zugangshürde für Frauen dar? Inwieweit ist der Improvisationsbegriff, der Teil eines Kreativitätsprozesses ist, möglicherweise von Genievorstellungen belegt?

Die Improvisation kann als Teil kreativen Handelns begriffen werden (vgl. Figuroa 2016: 25), sodass es sich zunächst lohnt, einen Blick auf den Begriff „Kreativität“ und dessen Ursprünge zu richten und von dort aus Konsequenzen für den Improvisationsbegriff abzuleiten.

Der Kreativitätsbegriff unterliegt seit den Heldensagen der Antike einer Mystifizierung (vgl. Rosenbrock 2006: 62). Ihm wird etwas Geheimes und Unerklärbares angeheftet. In Form von Geschichten, sogenannten Mythen, deuteten die Menschen der Antike den Ursprung der Welt, der Menschheit, Kultur und der Musik (vgl. Kreuziger-Herr/Unselde 2010: 399 f.). Mythen werden in der Religionsgeschichte und Ethnologie als religiöse Interpretation von der Realität gesehen. In der europäischen Kultur ist die frühverschriftlichte griechische Mythologie von Bedeutung. Zu den ältesten europäischen Musikerzählungen gehört der Mythos von Orpheus und den Sirenen. Darin wird Orpheus als männliche heroische Künstlerfigur dargestellt, der die Unterweltmonster überwindet, während die singenden Sirenen die Weiblichkeit, die Verführung und den Tod abbilden (vgl. ebd.). Mit dem Aufkommen des Genie-Begriffs wird der griechische Mythosbegriff im 18. Jahrhundert bestärkt und erweitert. Die griechischen Mythen mystifizieren Kreativitätsprozesse und beeinflussen das gesellschaftliche Kreativitätskonzept. Dazu gehört die Bildungspolitik, die Kulturförderung und die persönliche Wahrnehmung von Kreativitätsschaffenden (vgl. Rosenbrock: 65). Der „Geniemythos“ diente im Bürgertum als Rechtfertigung der Entwicklung einer Hierarchie zwischen Komponierenden und Ausführenden in der Kunstmusik (vgl. ebd.: 62). In der westlichen Tradition steht der Kreativitätsbegriff vor allem für individuelle Leistung und Begabung und lässt externe Bedingungen und Interaktionen außen vor (vgl. ebd.). Die Kreativitätsforschung beschäftigt sich ausschließlich mit Biografien berühmter männlicher Musiker, wodurch kreative Leistungen mit bestimmten geschlechtsspezifischen Persönlichkeitsmerkmalen in Verbindung gebracht werden (vgl. ebd.: 87). „Kreativsubjekte“ dienen als „Identifikationsobjekte“ (Reckwitz 2013: 27) und ziehen mit ihrem Erfolg soziale Anerkennung und Aufmerksamkeit auf sich und ihre expressive Individualität (vgl. ebd.). „Kreativität“ laut Reckwitz hat im 21. Jahrhundert eine Leitbildfunktion, denn sie gibt vor, wie die moderne Gesellschaft ihr Leben innovativ gestalten soll. Er spricht in diesem Zusammenhang vom „Kreativitätsdispositiv“ (Assheuer 2013). Der Zustand der kapitalistischen Kreativitätsästhetik, in der es zunehmend um den Unterhaltungscharakter, als um das Kunstwerk selbst gehe, verändere auch die Situation der Künstlerfigur. Im Bürgertum noch als „der geniale Sonderling“ (ebd.) bezeichnet, sei sie heute lediglich berühmt für ihre Popularität und weil sie die von der Gesellschaft vorgeformten Muster repräsentiere. Die Künstlerfigur sei nicht mehr nur eine kreative und exklusive Person, sondern verkörpere ein faszinierendes Ideal-Ich, das sich durch Selbstvermarktung und finanzielle Unabhängigkeit auszeichne (vgl. ebd.). Wir haben es somit im 21. Jahrhundert mit einer Steigerung und Erweiterung des Genie-Begriffs zu tun. Durch die Individualisierung der Gesellschaft und die technischen, medialen und sozialen Möglichkeiten Individualität zu entfalten, bleibt auch der Fokus der Kunst auf besonderen Künstlerpersönlichkeiten erhalten. Die Vorstellung der kreativen Genies wird durch diese Entwicklungen eher verstärkt, erweitert sich mit den Möglichkeiten der Zeit und bleibt in der Gesellschaft präsent. Die Schwierigkeit unbewusste Kreativitätsprozesse zu erklären, hält die Mystifizierung des Begriffs aufrecht. Kreativität kann als ein Produkt schon bestehender Strukturen gedeutet werden, als eine göttliche Fügung, die etwas Neues schafft oder aus der Interaktion mit der Umwelt entstanden sein (vgl. Rosenbrock 2006: 69). Kreativität beschreibt die Fähigkeit, etwas Neues zu

erschaffen, hervorgerufen durch psychologische Prozesse (vgl. Figueroa 2016: 23). Sie ist keine angeborene Fähigkeit, sondern eine Kompetenz, die durch bestimmte Faktoren gefördert und entwickelt werden kann (vgl. Reckwitz 2013: 23). Jemand, der kreativ handelt, ziehe das Neue, Andere und Abweichende dem Alten, den Standards, dem Gleichen vor (vgl. ebd.). Die Kreativität beinhaltet demnach etwas Innovatives und Schöpferisches und orientiert sich am modernen Zeitgeist. Wie das Neue wahrgenommen wird, hängt immer vom Betrachter ab und kann nie objektiv sein (vgl. ebd.: 25).

Die Kreativitätsforschung erklärt den Kreativitätsprozess anhand des Vier-Phasen-Modells (vgl. Figueroa: 24). In der ersten Phase sammelt die/der Kreative Informationen und schließt aufgrund ihres/seines Vorwissens auf ein Problem (Präparation). Diese Informationen werden unbewusst weiterverarbeitet (Inkubation), gelangen dann in Form einer Idee oder eines Problemlösungsgedankens in das Bewusstsein (Illumination) und werden in der vierten Phase bewusst überprüft, modifiziert und ausgearbeitet (Verifikation) (vgl. Rosenbrock 2006). Dies gilt vor allem für Kompositionsprozesse.

Bei der Improvisation verfüge eine Person jedoch nicht über genügend Zeit, um diese vier Phasen zu durchlaufen. Entgegen des Vier-Phasen-Modells, folgt die Umsetzung der Idee beim Improvisieren unmittelbar dem Erfinden (vgl. Figueroa: 28). Dieses zeitliche Zusammenfallen von Idee und ihrer Realisation erfolgt spontan und fordert die Ausführenden zu hoher Präsenz im Jetzt. Der Kreativitätsforscher Keith Sawyer entdeckte Elemente in der Jazzimprovisation, die in musikalischen Kontexten ohne Improvisation nicht auftauchen (vgl. Sawyer 2006). Er benennt interaktionale Einflüsse, bewusste und unbewusste Prozesse und die Balance von Struktur und Innovation seitens der Gruppe und des Individuums. Bewusste Prozesse bezeichnet er „selection“ und unbewusste Prozesse „ideation“ (ebd.: 25). Diese Prozesse erlauben in ihrem Zusammenwirken den kreativen Moment der Improvisation. Kompositorische Prozesse fänden nach Sawyer weitgehend bewusst statt und werden durch die Inspiration, die wiederum unbewusst sei, beeinflusst, während Improvisation vielmehr durch unbewusste Prozesse gesteuert werde. Im Jazz herrsche laut Sawyer vor allem die Spannung zwischen Tradition und Innovation (vgl. ebd.: 26). Material wird reproduziert, variiert und mit neuem Material kombiniert. Es gibt festgelegte Strukturen, innerhalb derer die/der Musizierende die Möglichkeit hat, sich frei zu bewegen oder auszubrechen. Improvisierte Stile enthalten auch kompositorische Bausteine wie melodische Phrasen, Wiederholungen, Variationen und sind darum nicht das Gegenteil einer Komposition. Siedenburg beschreibt in ihrer Studie, dass je mehr Improvisationserfahrung die Befragten hätten, desto häufiger hätten sie durchschnittlich auch komponiert (vgl. Siedenburg 2009: 166; s. Anhang A, Tabelle 8). Diese Erkenntnis lässt vermuten, dass der aus der improvisierten Musik entspringende, freie Umgang mit musikalischem Material den Zugang zu künstlerisch-schöpferischen Prozessen erleichtert. Die Fähigkeit zur Improvisation ist förderlich für das Komponieren. Improvisieren und Komponieren entstehen aus Momenten der Inspiration, sie sind Produkte eines Schaffensprozesses. Anders als ein_e Komponist_In ist ein_e Improvisator_In an die Zeit gebunden, die ihm/ihr in dem Moment des Kreativprozesses zur Verfügung steht. Ein_e Komponist_In hat die Chance Ideen zu verwerfen, abzuändern, neu zu gestalten, um

letztendlich das gewünschte Ergebnis zu erhalten (vgl. Figueroa 2016: 22). Wenn Improvisationen nicht schriftlich, auditiv oder visuell festgehalten werden, bleiben sie Produkte des Moments und gehören danach der Vergangenheit an. Während die Improvisation auf der auralen Tradition basiere, also der Aneignung von Wissen rein auditiv und ohne Schriftmaterial, ist die Komposition ein wesentliches Element der schriftbezogenen Musikkultur (vgl. Siedenburg 2009: 24; 84; Herzig/Baker 2014: 196 f.) Während eine Komposition in der Europäischen Kunstmusik hohe Wertschätzung erfährt, werden in der afroamerikanischen Tradition diejenigen Musiker_Innen am höchsten angesehen, die improvisieren können (vgl. Siedenburg: 24). Jazz wurde seit Anbeginn, wie es in afroamerikanischen Traditionen üblich ist, durch Imitation, Nachahmung und Aneignung, in der Interaktion in unmittelbaren und informellen Kontexten erlernt (vgl. ebd.). Raum dafür boten die Jamsessions, bei denen sich Musiker_Innen auszuprobieren und neu Gelerntes in der Live-Situation im Zusammenspiel anwenden konnten.

Es stellt sich die Frage, inwiefern der Genie-Begriff, der sich ursprünglich auf schriftlich fixierte Schöpfungen der Europäischen Kunstmusik beruft, in einer auralen Tradition überhaupt Relevanz hat. Die Improvisations-Performance wird im Gegensatz zur Komposition als Prozess der Destabilisierung gedeutet. Sie separiert sich somit vom traditionell schriftorientierten Schöpfungsakt, der mit den Genies verbunden wird (vgl. Sandner/Essen 2005: 248). Betrachtet man die musikalischen Elemente des Improvisations-Prozesses losgelöst von allgemeinen Kreativitätsprozessen, ist der Genie-Begriff für die Improvisation nicht relevant. Deutet man den Genie-Begriff jedoch als Wertungsmuster und weitet ihn auf die künstlerisch-schöpferische Kreativität des Individuums aus, so könnte auch die Fähigkeit des Improvisierens als geniebehaftet gedeutet werden. Es hängt daher vom jeweiligen Betrachtungswinkel und der subjektiven Wahrnehmung des Individuums ab, wie der Genie-Begriff gedeutet wird.

Ziel der Jazzimprovisation ist es, einen individuellen Stil zu entwickeln. Im Gegensatz zur Klassik, in der das Hauptziel der Musizierenden ist, sich einem Stück auf konventionelle und reproduzierende Weise zu nähern, wird von Jazzmusiker_Innen erwartet, dass sich ihr eigener Improvisationsstil von denen der anderen Musiker_Innen unterscheidet und dass sie das Material individuell interpretieren. Der persönliche Ausdruck und die eigene Kreativität stehen dabei im Vordergrund (vgl. Meadows 1991: 41 ff.). Im Gegensatz zu Kompositionen in der Klassik, ist ein Jazzstück auch in notierter Form nicht definitiv, es liefert nur die Rahmenbedingungen für die Interpretation. Bei der Improvisation ist der/die Solist_In ihre/sein eigene_r Schöpfer_In, nicht der/die Ausführende des Werks des/der Komponist_In (vgl. Degado 1997: 30).

Ähnlich wie die Mystifizierung des Kreativitätsbegriffs, umgeht die Mystifizierung des Improvisationsprozesses den Aspekt, dass Improvisation erlernbar ist (vgl. Watson 2010: 249 f.). Watsons Studie beweist entgegen der Genievorstellung, dass die Fähigkeit zu improvisieren kein angeborenes Talent erfordert, sondern sich durch Übung herausbildet. Das Phänomen des Improvisierens zeichnet sich durch mehrere Eigenschaften aus. Dazu gehören die schon erwähnte Gleichzeitigkeit von Erfinden und Ausführen, die Undeterminiertheit, Kreativität,

Spontanität, der Automatismus und Interaktionsbezug (vgl. Figueroa 2016: 10).

In der Interaktion verbinden sich verschiedene Materialien und Ideen miteinander und lassen neues Material entstehen (vgl. Figueroa: 188). Die Kommunikation im Jazz erfordert, dass alle Musiker_Innen über dasselbe Grundvokabular verfügen (vgl. Sawyer 2006: 149 f.). Dieses Grundvokabular gewährleistet, dass ein Informationsaustausch unter ihnen möglich ist. Im Jazz-Standard geben musikalische Strukturen wie Form, Akkorde und Melodie den Rahmen vor, in denen sich die Musiker_Innen bewegen können. Innerhalb einer Jazzimprovisation können die Improvisierenden interagieren und der Improvisation dadurch noch eine weitere Ebene hinzufügen. Nun äußert sich das kreative Handeln nicht allein in der Äußerung des Impulses des Individuums, sondern wird beeinflusst durch die Impulse der Mitmusiker_Innen, was wiederum zu neuen Impulsen seitens des Individuums führt. Die Fähigkeit zur Interaktion fordert vor allem ein geschultes Gehör. In den Anfängen des Jazz konnten Frauen aufgrund ihrer klassischen Ausbildung oftmals besser Noten lesen. Die meisten Jazzmusiker_Innen eigneten sich das jazzspezifische Material fast ausschließlich autodidaktisch und aural an (vgl. Siedenburg 2009; Herzig/Baker 2014; Placksin 1989). Auch heute noch betont die Improvisationsdidaktik die Wichtigkeit der auralen Fähigkeiten, die für die Aneignung improvisatorischer Fähigkeiten unerlässlich sind, um sich im musikalischen Kontext orientieren und situationsbezogenes Material in die eigene Improvisation einbringen zu können (vgl. Watson 2010; Madura 1996; May 2003). Afroamerikanische Musik wurde von der etablierten Musikkultur und ihrer Pädagogik lange Zeit nicht in die Lehrpläne übernommen, da sie als zweitklassig erklärt wurde und dem westlichen schriftorientierten Lernen konträr gegenüber stand (vgl. Siedenburg: 86). In der westlichen Welt der Genies wurde alles schriftlich Fixierte mit dem kreativ-schöpferischen Prozess in Verbindung gebracht und höher bewertet als mündlich Tradiertes (vgl. Knaus/Kogler 2013: 14). Durch die Institutionalisierung der Jazzmusik in den Fünzigern wurde Improvisation verschult und findet sich mittlerweile in einer Fülle improvisationsdidaktischer Lehrwerke wieder.

Um Jazzimprovisation zu erlernen, muss sich der/die Musiker_In zunächst ein Basiswissen aneignen (vgl. Meadows 1991: 41 ff.). Dazu gehören grundlegende Kenntnisse in Musiktheorie und Gehörbildung, sowie Repertoirewissen. Dieses Wissen wird in die Praxis übertragen, erweitert durch interpretatorische Aspekte wie Phrasing, Artikulation und das bewusste Anwenden bestimmter Klangfarben. Auch ist eine Stärkung des Rhythmusgefühls und des Bewusstseins für Form und Melodiebögen für das Improvisieren im Jazz unerlässlich, um sich souverän improvisatorisch über die Form eines Standards zu der Begleitung einer Rhythmusgruppe zu bewegen. Das bewusste Hören von Jazzmusik und nachträgliche Analysieren werden als wichtige erste Schritte gesehen, um sich der Musik zu nähern und ein Verständnis für musikalische Parameter wie Akkorde, Harmonien, Melodieführung, Skalenmaterial, Tonart, Artikulation, Klangfarben, Dynamik, Motivatik, Formstruktur und die individuelle Interpretation der Musizierenden zu entwickeln. Zur Improvisation gehört ebenso das Aneignen und Anwenden verschiedener Moll- und Dur-Skalen und Modi, so wie eine Sammlung an rhythmischen Möglichkeiten, auf die die Ausführenden beim Improvisieren zurückgreifen können (vgl. ebd.).

Die Persönlichkeit der Musiker_Innen wird durch die Wahl der Klangfarben, die Akzente oder Schwerpunkte, die die Ausführenden in den Phrasen setzen oder die Art der Melodieführung ausgedrückt. Mit dem Imitieren musikalischer Vorbilder, dem genauen Kopieren und dem bewussten Variieren des Materials, machen sich Jazzmusiker_Innen die Ideen anderer zu eigen und entwickeln daraus im Laufe ihrer Entwicklung einen persönlichen Stil. Erst das Formen eigener Ideen und das Entwickeln eines individuellen Ausdrucks heben eine_n Jazzmusiker_In von anderen ab und führen zu der Ausbildung einer musikalischen Identität (vgl. Meadows 1991: 41 ff.).

Die Jazzimprovisation grenzt sich durch ihren kollektiven Charakter und die interaktiven Elemente von der mit Genievorstellungen belegten künstlerischen Einzelleistung ab. Die Selbstdarstellung des/der Solierenden und die geforderte Virtuosität korreliert jedoch mit den Genievorstellungen. Somit kann die Jazzimprovisation nicht eindeutig dem Genie-Begriff zugeordnet werden, jedoch auch nicht losgelöst von Genievorstellungen betrachtet werden. Hier kommt ebenfalls der Aspekt der Geschlechtsspezifität zum Tragen, der mit dem Genie-Begriff in Verbindung steht und auch in der Improvisation relevant ist, da diese mit typisch männlichen Attributen wie Selbstdarstellung und Wettbewerbsfähigkeit assoziiert wird. Die geschlechtsspezifischen Aspekte der Improvisation werden daher im nächsten Abschnitt näher untersucht.

4.1.1 Geschlechtsspezifische Aspekte der Improvisation

Improvisation wird allgemein als kreativer Freiheitsausdruck beschrieben, mit dem die Solist_Innen ihre Individualität zum Ausdruck bringen können. Der schöpferische Moment der Improvisation und der individuelle Umgang mit den Gestaltungsfreiräumen stehen dabei im Mittelpunkt. Lucy Green (1997) beschreibt die aktiven musikalischen Bereiche Komponieren, Improvisieren und Dirigieren als typisch männlich. Frauen sind mehr in den passiven Bereichen als Begleiterin oder Pädagogin anzutreffen. Diese These bekräftigen auch die Daten des Deutschen Kulturrats (2016) die belegen, dass Männer eher eine künstlerische, Frauen hingegen häufiger eine musikpädagogische Laufbahn einschlagen (vgl. Schulz et al. 2016). Der Frauenanteil in den Lehramtsstudiengängen liegt derzeit bei 60 % (vgl. ebd.: 72). Siedenburg (2009) benennt den Mangel an Frauen in den Bereichen Komposition und Improvisation (vgl. Siedenburg: 24). Bezüglich der Kompositionstätigkeit lassen sich eindeutige Tendenzen feststellen. Im Gegensatz zu 63 % der Studenten, die schon mehr als viermal komponiert haben, geben 72 % der Studentinnen an, noch nie oder kaum komponiert zu haben (vgl. ebd.: 158 f.). Der Anteil der männlichen Komponierenden ist in der Gruppe der Populären Musik am größten (vgl. ebd.: 159; s. Anhang A, Tabellen 9-11), was vermuten lässt, dass die Variablen Stilistik und Kompositionshäufigkeit in einem Zusammenhang stehen. In der Populären Musik ist es üblich, Eigenkompositionen alleine oder in Zusammenarbeit mit einer Band auszuarbeiten und diese unmittelbar mit anderen Musiker_Innen auszuprobieren (vgl. ebd.). Im Bereich der Improvisation haben 54 % der Studentinnen nur geringe Erfahrungen, während 63 % der

Studenten angeben, schon einige Erfahrungen gesammelt zu haben (vgl. Siedenburg: 162). Auch hier zeichnen sich klare Tendenzen ab. Improvisationserfahrungen sind von den Faktoren Stilistik und Geschlecht abhängig (vgl. ebd.: 163). Studentinnen haben insgesamt weniger Erfahrung in Improvisation. Wenn Studentinnen Improvisationserfahrung angegeben haben, bezieht sich diese mehr auf den Bereich der Europäischen Kunstmusik oder Weltmusik/Folklore, als auf die Genres Blues, Jazz, Rock oder Pop (vgl. ebd.: 164; s. Anhang A, Tabellen 12-14). Studentinnen improvisieren insgesamt weniger gern. Dies gilt auch für die, die mehr Improvisationserfahrung aufweisen (vgl. ebd.: 165). Sie stellen laut der Studie eher den schriftorientierten Lerntypen dar. Studenten hingegen lernen sowohl schriftorientiert als auch aural und werden als „multisensuale[r] Typus“ (ebd.: 219; s. Anhang A, Abb. 3) bezeichnet.

Die Musikpädagogin Marianne Hassler untersuchte 1998 in einer Langzeitstudie mit Mädchen und Jungen den Zusammenhang von kompositorischen und improvisatorischen Fähigkeiten und anderen Faktoren wie dem Geschlecht (vgl. Rosenbrock 2006: 94 f.). Ihr Fokus lag dabei auf dem Einfluss neurobiologischer Faktoren und vererbbarer Eigenschaften. Hassler unterscheidet jedoch nicht zwischen biologischem und sozialem Geschlecht und umgeht die Tatsache, dass kreative Schaffungsprozesse nur in einem sozialen Kontext gesehen und gedeutet werden können (vgl. ebd.). Siedenburg kritisiert die Schlussfolgerung Hasslers, dass die kreative Leistung bei Mädchen im Laufe der Pubertät zurückgehe und Mädchen insgesamt krisenanfälliger seien. Innerhalb der Studie hätte ein Teil der Mädchen ihre Kompositionsaufgaben nicht abgegeben oder ihre Improvisationen nicht vorgeführt. Den Mädchen aufgrund ihrer zurückgehenden Beteiligung ihre kreativen Fähigkeiten abzusprechen, sei problematisch (vgl. Siedenburg: 25). In der Pubertät erleben Mädchen wie auch Jungen durch körperliche und hormonelle Veränderungen eine Verunsicherung, die sich bei Mädchen womöglich negativ auf improvisatorische Fähigkeiten auswirke (vgl. ebd.). Trotz ihrer Erkenntnisse geht Hassler jedoch nicht von einer besseren Erbanlage bei Jungen bezüglich des Komponierens aus. Sie stellt die Androgynitäts-Hypothese auf, die benennt, dass sowohl weibliche, als auch männliche Anteile in der Psychologie und Physiologie des Individuums förderlich für den Kompositionsvorgang seien (vgl. ebd.).

Musikwissenschaftlerin Helga de la Motte-Haber greift in ihren Untersuchungen ebenfalls den Geschlechtsunterschied auf und erklärt, dass Frauen eine geringere Wahrscheinlichkeit aufweisen würden, musisch-künstlerisch tätig zu sein (vgl. Motte-Haber 1996: 332 f.; zit.n. Rosenbrock 2006: 95). Studien dieser Art verfestigen die These, dass Komponieren unweiblich sei und führen dazu, dass die Musiklandschaft männlich bleibt. Frauen fühlen sich womöglich von der kompositorischen Vorherrschaft der männlichen Instrumentalisten abgeschreckt (vgl. ebd.: 97).

Madura (1999), die die Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Vokal-Jazzimprovisation untersucht, ermittelt, dass der Faktor Geschlecht sich nicht auf die Fähigkeit zur Improvisation auswirkt. Madura und Wehr-Flowers benennen Forschungsergebnisse weiterer US-amerikanischer Wissenschaftler, die darauf schließen lassen, dass sich beim Instrumentalspiel in Schulen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede feststellen lassen, auf professioneller Ebene jedoch schon (Madura 1999: 265, Wehr-Flowers 2006: 338). McKeage (2004) findet

heraus, dass Frauen häufiger aus Jazz-Ensembles austreten, weil sie sich in einem klassischen Ensemble wohler fühlen (vgl. ebd.: 352). Sie verbinden weniger positive Gefühle mit dem Solospiel oder dem Improvisieren im Allgemeinen (vgl. ebd.: 353). Degado erwähnt die Beobachtung, dass Instrumentalistinnen sich in Gruppen wie Amateur-Bands wohler fühlen und nicht als Solistinnen in der Vordergrund treten wollen, da ihr Drang zum Selbstaussdruck nicht so stark sei, wie bei Männern (vgl. Degado: 119). Wehr-Flowers und McKeage betonen, dass je anspruchsvoller das Jazzstudium sei, desto höher würden die Erwartungen bezüglich der Kenntnisse in Jazzimprovisation und desto weniger Frauen seien in diesem Bereich zu verzeichnen (vgl. Wehr-Flowers 2006; McKeage 2004). Wehr-Flowers (2006) stellt in ihrer Studie die These auf, dass eine Frau im Jazz-Idiom in dem männlichen Umfeld als unweiblich angesehen werde, sobald sie erfolgreich improvisieren könne (vgl. ebd.: 340). Anhand von Befragungen unter Jazzstudenten findet sie heraus, dass Frauen bezüglich Jazzimprovisation weniger Selbstvertrauen und mehr Hemmungen als Männer haben (vgl. ebd.: 345). Die Motivation Jazzimprovisation zu erlernen, sei bei beiden Geschlechtern gleich hoch, jedoch schätzen Männer ihren Erfolg höher ein als Frauen (vgl. ebd.: 346). Rosenbrock stellt außerdem die These auf, dass auch ein gewisser Perfektheitsanspruch hemmend auf kreative Schaffensprozesse wirken könne (vgl. ebd.: 98). Wehr-Flowers betont, dass die Fähigkeit zur Jazzimprovisation nicht durch das Geschlecht oder eine besondere Begabung, sondern durch sozialpsychologische Faktoren beeinflusst werde (Wehr-Flowers 2006: 338). Auch wenn viele Erklärungsansätze existieren, allen gemeinsam ist die Tatsache, dass sich Kreativität bei Individuen unterschiedlich äußert und sowohl durch intrinsische als auch extrinsische Faktoren beeinflusst wird. Rosenbrock spricht in diesem Zusammenhang von einem ausgewogenen „Spannungsverhältnis von individuellen Eigenschaften und äußerlichen Einflüssen“ (Rosenbrock 2006: 89). Kreativität lasse sich nicht über bestimmte Charaktereigenschaften definieren (vgl. ebd.: 90 f.). Sowie Charaktereigenschaften nur im sozialen Kontext gedeutet werden können, könne auch Kreativität nur im sozialen Kontext untersucht und erklärt werden.

Die Auffassungen lassen darauf schließen, dass neben den inhaltlichen Aspekten andere Faktoren das Improvisieren und Solieren zusätzlich erschweren. Hier werden geschlechtsspezifische Rollenbilder benannt, die Frauen von bestimmten Tätigkeiten ausschließen, da diese als typisch männlich angesehen werden. Die Bewertung der Kompositionstätigkeit als intellektuelle und geniale Leistung widerspricht traditionellen Weiblichkeitsvorstellungen und stellt eine Bedrohung für deren Aufrechterhaltung dar (vgl. Green 1997: 113). Frauen wird nicht zugetraut, dass sie Musik erfinden können, da dies eine autonome Denkleistung darstelle, die im Kontrast zu ihrer Rolle der abhängigen und unselbstständigen Frau steht (vgl. ebd.). Möglicherweise beeinflussen das Wertungsmuster des Genies mit seiner eindeutigen Geschlechtsspezifik und die bürgerlichen Ideale weiblicher Musikerziehung aus dem 19. Jahrhundert nach wie vor die Wahrnehmungen der Rollenverteilungen im 21. Jahrhundert. Mädchen und Frauen werden noch immer in der reproduktiven musizierenden Rolle gesehen, während kreativ-schöpferische Leistungen eher den

Männern vorbehalten werden (vgl. ebd.). Die Jazzimprovisation als Teil eines komplexen Kreativitätsprozesses ist mit männlichen Rollenvorstellungen belegt, die Mädchen und Frauen möglicherweise den Zugang erschweren.

4.2 Die Rolle und Wahrnehmung der Frau in der Gesellschaft

In der Genderforschung unterscheidet man zwischen biologischem und sozialem Geschlecht. Die englische Entsprechung für das biologische Geschlecht ist „sex“ und bezieht sich auf die Anatomie, die Hormone und die Physiologie des Menschen. Die soziale Geschlechtsidentität wird im Englischen „gender“ genannt (vgl. Guth 2016: 229). „Gender“ beinhaltet soziale Geschlechtskonstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit, sowie Stereotypen und Rollenzuschreibungen (vgl. Rudman/Glick 2010: 6). Mit „gender“ und „sex“ lassen sich verschiedene Aspekte der Geschlechtlichkeit benennen. Wie im vorherigen Kapitel benannt, ist die von Genievorstellungen behaftete Fähigkeit zur Improvisation und Kreativität kein angeborenes Talent, sondern erlernbar und stellt somit keine offensichtliche Hürde für Frauen dar. Der Grund für das Fehlen von Instrumentalistinnen im Jazz ist demnach nicht auf das biologische Geschlecht („sex“) zurückzuführen. Die Wahrnehmung von Zugangshürden geht über die rein inhaltlichen Aspekte des Berufsfelds hinaus. Daher bietet es sich an, den Einfluss von Stereotypen auf das soziale Geschlecht („gender“) der Frau zu untersuchen, die weibliche Sozialisation im Kindes- und Jugendalter und die Identitätsentwicklung genauer zu beleuchten, um möglicherweise feststellen zu können, dass die Genievorstellungen als gesellschaftliches Konstrukt die Entwicklung des sozialen Geschlechts innerhalb weiblicher Sozialisation auch noch im 21. Jahrhundert beeinflussen.

Wachsen Mädchen und Jungen unter stereotypischen Vorstellungen auf? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für ihr Verhalten, die eigenen Zielsetzungen und die Wahl der Profession?

Jegliche Konsequenzen schlagen sich in unterschiedlicher, aber ähnlich hoher Relevanz sowohl für Mädchen, als auch für Jungen nieder. Für eine umfassende Analyse müsste daher die männliche Sozialisation ebenfalls genauer untersucht werden. Diese Arbeit konzentriert sich aufgrund des begrenzten Umfangs bewusst auf die weibliche Sozialisation und die daraus abzuleitenden Konsequenzen und zieht die Situation der Jungen und Männer lediglich zum Vergleich heran. Dass Männer ebenso unter Stereotypen und Rollenzuschreibungen leiden, ist offensichtlich, für den zu untersuchenden Bereich der Tätigkeit an einem jazzspezifischen Instrument jedoch in dieser Hinsicht nicht von hoher Relevanz, da der Fokus hier auf dem offensichtlichen Mangel an Frauen liegt.

4.2.1 Die Definition und Entstehung von Stereotypen

Stereotypen sind soziale Strukturen, die die Mitglieder diverser sozialer Kategorien mit bestimmten Attributen belegen (vgl. Rudman/Glick 2010: 82)⁶. Individuen werden dazu verleitet, eine Position zu vertreten, wenn eine gewisse Menge es ebenso sieht. Stereotypische Attribute grenzen Mitglieder einer sozialen Kategorie von Mitgliedern einer anderen Kategorie ab. Diese Form der Kategorisierung ist der erste Schritt zur Stereotypisierung. Wenn es beispielsweise die Kategorisierungen „männlich“ und „weiblich“ nicht gäbe, gäbe es keine geschlechtsspezifischen Stereotypen. Soziale Kategorien werden mit bestimmten Rollen und Funktionen in Verbindung gebracht. Stereotypen bezüglich des Faktors Geschlecht orientieren sich zunächst an physischen Unterschieden, geschlechtsspezifischen Präferenzen, Interessen, sozialen Rollen und Tätigkeiten. Stereotypen beschreiben nicht nur die gegenseitige Außenwahrnehmung von Individuen, sondern wirken ebenso als Norm, die vorschreibt, wie jedes Geschlecht sich verhalten solle (vgl. ebd.: 139 f.). Stereotypisches Denken festigt sich früh und automatisiert sich nach gewisser Zeit, was zur Folge hat, dass stereotypische Wertungsmuster die Wahrnehmung und Bewertung des sozialen Umfelds beeinflussen (vgl. ebd.: 129 f.). Dies geschieht oftmals unbewusst, sodass das Individuum die eigene stereotypische Wahrnehmung nicht als solche empfindet. Stereotypen veranlassen soziale Festschreibungen, die eine Sozialstruktur rechtfertigen, in der Frauen und Männer vorgefertigte Rollen einnehmen, die mit begrenzten Handlungsspielräumen verbunden sind. Diese Rollen werden als natürlich, wünschenswert und moralisch korrekt anerkannt. Trotz Gleichstellungspolitik und Emanzipation sorgen Stereotypen kontinuierlich durch ihre Rollenzuweisungen für die Aufrechterhaltung einer Geschlechterhierarchie (vgl. ebd.: 130). Stereotypen weiten den Eindruck eines Individuums auf eine gesamte soziale Gruppe aus (vgl. ebd.: 137). Obwohl diese Zusammenhänge nicht richtig sein müssen, bleiben sie konstant. Stereotypisches Denken hat Einfluss auf die Interaktion und Kommunikation der Individuen. Durch Sprache und Ausdruck wird stereotypisches Denken verbalisiert (vgl. ebd.: 138). Männer werden beispielsweise oft mit Fragen zum Job konfrontiert, während Frauen zu ihren Kindern befragt werden (vgl. Berg 2017). Je größer der Wunsch eines Individuums zu sozialer Konformität, desto mehr passt es sich an vorgegebene Muster an und nimmt geschlechtsstereotypische Rollen ein. Wenn stereotypisches Verhalten positiv angenommen und vom Umfeld bestärkt wird, führt das zu positiven Gefühlen seitens des Individuums, da es sich in seiner Rolle angenommen fühlt (vgl. ebd.: 155). Der Genie-Begriff als soziale Konstruktion könnte als Stereotyp gedeutet werden, der die Rolle des kreativen Schöpfers der männlichen Geschlechtsrolle zuschreibt. Wenn Stereotypen biologisch festgelegt wären, könnte man sie nicht ändern. Dies war die Rechtfertigung der Menschen im 19. Jahrhundert für die Existenz der männlichen Genies. Wenn interne und externe Faktoren Frauen und Männer dazu bringen auf unterschiedliche Arten zu handeln und diese Unterschiede kontinuierlich betont werden, werden Geschlechtskategorien erschaffen. Diese Festlegung der Gesellschaft geschieht, trotz der

⁶ Zum Folgenden vgl. Rudman/Glick 2010: 82 ff.

Tatsache, dass Frauen und Männer dieselben psychologischen Voraussetzungen aufweisen und sowohl unterschiedlich als auch gleich handeln können (vgl. ebd.).

4.2.2 Geschlechtsspezifische Rollenvorstellungen

Der Terminus der Geschlechtsrolle steht in Verbindung mit Rollenklischees, die deckungsgleich mit Stereotypen sind. Eine von Klischees beladene Geschlechtsrolle lässt es nicht zu, den Identitätsbildungsprozess von Frauen zu beschreiben, die diesem Bild nicht entsprechen. Jazzinstrumentalistinnen befinden sich in einer Rolle, die von Klischees abweicht und erscheinen zunächst als „unweiblich“, da sie nicht das dem weiblichen Geschlecht angemessene Verhalten zeigen. Diese negative Assoziation überdecke die „Vielfalt subjektiver Entfaltungspotentiale“ (Stahr 1989: 18), die es gerade bei Frauen zu entdecken gelte. Grundsätzlich kann jedes Individuum jede Rolle einnehmen. Wenn es sich in ein soziales Umfeld integrieren möchte, ist es jedoch auf die externe Bewertung anderer angewiesen (vgl. Gould 1992). Nimmt es alternative Rollen ein, die nicht dem erwarteten Status entsprechen, so stößt es in seinem Umfeld möglicherweise auf Unverständnis und Ablehnung. Die geschlechtsbezogenen Rollenvorstellungen beeinflussen die Wahrnehmung und Anerkennung von sozialen Rollen und Status (vgl. ebd.). Eine Geschlechtsrolle kann stereotypische als auch untypische Merkmale aufweisen und ist somit nicht zwangsläufig deckungsgleich mit geschlechtstypischem Verhalten (vgl. Degado 1997: 53). Weiblichkeit in der westlichen Kultur wird oft mit Attributen wie freundlich, hilfsbereit, zurückhaltend und selbstlos beschrieben (vgl. Förner 2000: 55). Typische Männlichkeit drückt sich durch Aggressivität, Unabhängigkeit und Wettbewerbsfähigkeit aus (vgl. ebd.).

Seit den Siebzigern findet ein Wandel der Rollen statt, der sich vor allem auf die weiblichen Rollenerwartungen auswirkt. Durch die kontinuierliche Emanzipation haben sich Frauen von der Tätigkeit der Hausfrau in die Arbeitswelt integriert. Aus der Sicht der Rollentheorie müsste sich dieser Wandlungsprozess der weiblichen Rollen auch auf die stereotypisch weiblichen Zuschreibungen auswirken (vgl. Rudman/Glick 2010: 125 f.). Frauen müssten zunehmend mit Attributen bezüglich ihrer beruflichen Tätigkeit in Verbindung gebracht werden, weniger mit sozialen und häuslichen Eigenschaften. Da Frauen jedoch nach wie vor häufig die Rolle der Mutter und Hausfrau einnehmen, ändert dies nicht zwangsläufig die Rollenvorstellungen (vgl. Siedenburg 2009: 60). Als Individuen definieren sich Frauen nicht mehr hauptsächlich über diese Rolle, aber sowohl unter Männern als auch unter Frauen sind stereotypische Rollenbilder verbreitet. Der „Prototyp Frau“ bleibt stabil, obwohl Frauen zunehmend andere Rollen einnehmen, die untypisch weiblich sind. Die sogenannten „subtypes“ können noch so vielfältig und anti-stereotypisch sein, jedoch führen sie keinen Wandel in den sozialen Strukturen herbei, da die übergeordneten „gender stereotypes“ dominanter sind (vgl. Rudman/Glick: 127).

Das Individuum wird innerhalb der Sozialisation mit unterschiedlichen Rollenerwartungen bezüglich des Geschlechts konfrontiert, die abhängig vom kulturellen Kontext sind (vgl. Siedenburg: 44). Rollenerwartungen sind nicht immer widerspruchsfrei, was bewirkt, dass das Individuum sich nicht immer konfliktfrei anpassen kann (vgl. ebd.). Individuen werden von der

Gesellschaft zunächst aufgrund ihres biologischen Geschlecht entsprechend behandelt. Schon Kinder kennen die geschlechtsspezifischen Erwartungen der Gesellschaft. Sobald ein Kind geboren wird, wird das biologische Geschlecht kulturell kategorisiert (vgl. Rudman/Glick: 6). Es nimmt zunächst diejenige Rolle ein, die auf Geschlechtsidealen basiert. In dieser Zeit werden auch gesellschaftliche Vorstellungen von männlicher Brillanz und Genialität vom Kind übernommen (vgl. Huang 2016). Das Individuum stereotypisiert sich selbst, indem es sich an den stereotypischen Normen der Gesellschaft orientiert und seine eigenen Interessen danach ausrichtet. Gesellschaftlich vorgegebene Rollen bieten ihm eine Orientierung inmitten seiner Interessen und Handlungsspielräume (vgl. Rudman/Glick: 132; s. Anhang A, Abb. 4). Die sogenannten „self-sustaining prophecies“ (ebd.: 131 f.) bewirken, dass sich gesellschaftliche Normen durch das Handeln von Individuen bestätigen und fortgeführt werden.

4.2.3 Identitätsfindung innerhalb der Sozialisation

Innerhalb der Sozialisation konstruiert das Individuum im Austausch mit seiner Umwelt seine eigene Identität. Individuen eignen sich umweltbezogene „Wahrnehmungsschemata und Handlungsskripte“ (Auhagen et al. 2007: 40) an, die ihnen eine Verortung und Interaktion im sozialen Umfeld ermöglichen. Aneignung bezeichnet in diesem Kontext den Erwerb bereits vorhandener Strukturen mit ihren Bedeutungen, die vom Individuum weiterverarbeitet werden können (vgl. ebd.). Die Entwicklung der Geschlechtsidentität vollzieht sich somit auf Grundlage der in der Gesellschaft vorhandenen Geschlechtsstereotypen. Im Folgenden werden die wichtigsten Entwicklungs- und Sozialisationstheorien im Hinblick auf die Ausbildung der Geschlechtsidentität erläutert.

Die Evolutionstheoretiker gehen von einem grundlegenden genetischen Unterschied von Frauen und Männern aus, der sich in der Physiognomie, in den intellektuellen Fähigkeiten und der Persönlichkeit niederschlägt (vgl. Rudman/Glick 2010: 7 ff.)⁷. Individuen entwickeln sich als Adaptionen in Abhängigkeit voneinander, um das menschliche Überleben zu sichern. Dabei bleiben sie in ihren biologisch festgelegten Geschlechtsrollen. Die Evolutionstheorie vertritt die Auffassung, dass sich Männer evolutiv als wettbewerbsfähige Beschützer erwiesen haben, während Frauen mehr Kompetenzen in der Tätigkeit als Pflegerin und Betreuerin besitzen. Der evolutionstheoretische Ansatz beruht auf Darwins Evolutions- und Selektionstheorie aus dem Jahr 1859, die die Entwicklung und Anpassung der Lebewesen an ihre Umwelt beschreibt und davon ausgeht, dass nur diejenigen, die am besten angepasst sind, überleben können (ebd.: 12; vgl. Ganschow 2017).

Die „gender essentialists“ (Rudman/Glick: 12) übernehmen Aspekte der Evolutionstheorie und gehen ebenfalls von geschlechtsspezifischen, biologisch festgelegten und unveränderlichen Unterschieden im menschlichen Denken, Handeln und Fühlen aus. Laut dieser Theorie würde eine Veränderung in strukturellen Bedingungen, wie beispielsweise eine bessere Bezahlung von

⁷ Zum Folgenden vgl. Rudman/Glick 2010: 7 ff.

Frauen, nicht dazu beitragen, dass Männer und Frauen sich in ihrem sozialen Handeln und Denken annähern (vgl. ebd.). Äußere Faktoren hätten somit keinen Einfluss auf die sozialpsychologischen Strukturen von Frauen und Männern. Die Essentialisten sehen die naturgegebene und evolutiv entwickelte Polarität von Weiblichkeit und Männlichkeit als elementar an und weisen dem Einfluss der Umwelt und Erziehung eine geringe Bedeutung zu (vgl. ebd.: 8). Die essentialistische Genderdebatte war vor allem in den Achtzigern präsent und steht dem konstruktivistischen Standpunkt gegenüber (vgl. Schröter 2000).

Beide Theorien stellen das menschliche Handeln und Denken in Abhängigkeit von der genetischen Disposition des Individuums als vorgeschrieben und unveränderlich dar. Das Bewahren der Geschlechtsrollen sichert das Überleben und schützt das eigene biologische Geschlecht. Sie berufen sich auf Erkenntnisse des 19. Jahrhunderts, die Zeit, aus der auch die Zuschreibung des Genies zum männlichen Geschlecht stammt.

Die erste anerkannte Sozialisationstheorie ist die Psychoanalyse Freuds, die um 1890 entstand. Sie beschäftigt sich mit geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Ausbildung der Geschlechtsidentität. Freud geht davon aus, dass das Kind im fünften oder sechsten Lebensjahr einen Ödipus-Konflikt durchläuft, aus dem sich die Persönlichkeitsmerkmale formen. Kinder erkennen zwischen dem zweiten und dem fünften Lebensjahr, dass sich ihre Geschlechtsteile unterscheiden (vgl. Tzankoff 1996: 193). Der Junge fühlt sich körperlich zu seiner Mutter hingezogen, muss aber hinnehmen, dass der Vater zwischen ihnen steht. Die Angst vor dem Vater, der die gesellschaftlichen Normen vertritt, bewirkt eine abrupte Ablösung von der Mutter. Die Identifikation mit den Normen lässt das Über-Ich im Jungen entstehen. Die Bildung der Geschlechtsidentität erfolgt somit über einen gesellschaftlichen Zwang aufgrund eines körperlichen Unterschieds (vgl. ebd.: 194). Mädchen nehmen ihr Geschlechtsorgan, laut Freud, im Vergleich zum männlichen als Defizit wahr und wenden sich ebenfalls dem Vater zu, der im Gegensatz zur Mutter kein Defizit aufweist und eine Vorbildfunktion erfüllt. Aus der Perspektive der Frauen- und Genderforschung wird das Modell Freuds als defizitär angesehen, da es die Entwicklung des Mädchens als Abweichung von der des Jungen und Weiblichkeit als eine Folge „frustrierter Männlichkeit“ (ebd.: 195) sieht. Die Theorie knüpft an stereotypische Vorstellungen und traditionelle Rollenbilder an, die Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts gesellschaftlich unangefochten waren. Die Vorstellung Freuds sieht den biologischen Unterschied als relevant für die Entwicklung der sozialen Geschlechtsidentität und korreliert mit der Theorie der feministischen Essentialist_Innen.

Im Gegensatz zu den Entwicklungs- und Sozialtheorien, die die Anpassung des Individuums in reiner Abhängigkeit vom biologischen Geschlecht sehen und somit das Individuum auf dieses begrenzen, gehen die soziokulturellen Theorien davon aus, dass sich die Geschlechtsidentität innerhalb komplexer Kultur- und Sozialstrukturen entwickelt und der eigentliche geschlechtsspezifische Sozialisationsprozess innerhalb dieser Strukturen stattfindet und von ihnen beeinflusst wird (vgl. Rudman/Glick: 9). Die Konstruktivisten begrenzen das biologische Geschlecht auf einen kleinen Teil der physischen Merkmale. Darunter zählen beispielsweise die Körpergröße, die Genitalien oder die Gesichtsbehaarung.

Die Kognitionstheorie nach Jean Piaget (1983) und Lawrence Kohlberg (1974) beschreibt, ähnlich wie Freud, die Phase des fünften, sechsten Lebensjahres als Zeitpunkt für die kindliche Erkenntnis des eigenen definierenden Geschlechts (vgl. Tzankoff: 197 ff.). Laut der Kognitionstheorie Piagets übernimmt das Kind Rollen aus der Gesellschaft und überträgt diese auf das eigene Leben. Jede Entwicklungsphase baut auf den Erkenntnissen der letzten Phase auf. Innerhalb der Phasen muss das Kind phasenbedingte Krisen bewältigen, um sich weiterentwickeln zu können. Die Krisen führen zu einem Ungleichgewicht zwischen dem Kind und seiner Umwelt, die nur durch eine aktive kognitive Anstrengung seitens des Kindes überwunden werden können (vgl. ebd.: 200). Innerhalb des Sozialisationsprozesses ist das Kind nicht passiv, sondern gestaltet diesen aktiv mit. Es trifft Entscheidungen und handelt selbstständig (vgl. Siedenburg 2009: 47). Man spricht in diesem Zusammenhang auch von „Selbstsozialisation“ (Siedenburg: 48; Tzankoff: 199 f.). Sobald sich das Kind einem Geschlecht zugehörig fühlt, orientiert und organisiert es sich anhand dieser Kategorisierung (vgl. Tzankoff: 200 ff.).

Die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura (2002) geht wie die Kognitionstheorie davon aus, dass sich Geschlechtsidentität in Wechselwirkungen mit der Umwelt ausbildet (vgl. ebd.: 206 f.). Erziehungsmuster wirken als selektive Verstärker und konditionieren das Individuum. Sie bewirken, dass einige Verhaltensweisen des Kindes verstärkt, andere zurückgedrängt werden und ordnen das Kind einer Geschlechtsrolle zu. Ebenso der Lerntheorie zuzuordnen ist das Modelllernen nach Bandura (1979), das beschreibt, dass Kinder durch Beobachtung und Imitation lernen. Durch das Beobachten von sozialen Rollen, wie „männlich“ und „weiblich“, versuchen sie diese Rollen nachzuahmen. Selektive Verstärker wie Lob oder Zuwendung seitens der Eltern, bekräftigen diese Rollen und führen dazu, dass Kinder geschlechtsspezifisches Verhalten entwickeln. Sobald Kinder eine Rolle als befriedigend empfinden, nehmen sie sich der Rolle an (vgl. ebd.).

Die lerntheoretischen Ansätze lassen, im Gegensatz zu Freuds Theorie, die Annahme zu, dass sich das Individuum seine soziale Identität innerhalb seines sozialen Umfelds aneignet und diese Aneignung aktiv beeinflussen kann. Das Alter von vier bis sechs Jahren bildet die wichtigste Phase für die Ausbildung und Stabilisierung der Geschlechtsidentität. In dieser Phase beginnt ebenso die Orientierung an und Übernahme von Stereotypen (vgl. Siedenburg: 42). Im Alter von elf bis zwölf Jahren hinterfragt das Individuum die Zuschreibungen bezüglich des eigenen Geschlechts, wodurch eine Umorientierung im sozialen Umfeld stattfindet (vgl. ebd.). Der Einfluss der Eltern nimmt in diesem Alter ab, während Freundesgruppen und Medien an Bedeutung gewinnen. Die Sozialisationsinstanzen, die die Identitätsfindung beeinflussen, werden im Folgenden erläutert.

4.2.4 Die Sozialisationsinstanzen

Siedenburg benennt die vier Sozialisationsinstanzen Familie, Bildungsinstitutionen, Peergroups und Medien (vgl. Siedenburg: 60 ff.). Der Einfluss und die Wichtigkeit der Instanzen sind

abhängig von der jeweiligen Lebensphase des Individuums und von soziodemografischen Merkmalen wie dem Bildungsstand der Herkunftsfamilie, der soziale Klasse und dem Geschlecht (vgl. ebd.: 76).

Den Kern des kindlichen Sozialisationsprozesses bildet die Familie, da hier der größte Teil der Kindes-Erziehung stattfindet (vgl. ebd.). Durch die rollenkonforme Beurteilung des kindlichen Geschlechts seitens der Eltern werden Mädchen nach ihrer Geburt mit den stereotypischen Attributen „hübsch, zart, klein“ und Jungen mit „groß, aktiv, stark“ (vgl. Degado: 56) verbunden. Untersuchungen in Bezug auf geschlechtsspezifische Verhaltensunterschiede bei Neugeborenen konnten keine signifikanten Unterschiede feststellen (vgl. ebd.), was erneut darauf hindeutet, dass sich geschlechtsspezifische Unterschiede erst im sozialen Kontext ausprägen. Dies äußert sich schon in der frühkindlichen Stimulation von Reizen. Mädchen werden von ihren Eltern vermehrt durch akustische Reize und Mimik stimuliert. Dazu gehören beispielsweise das Sprechen und Anlächeln des Kindes. Jungen würden enger gewickelt und weniger verbal, mehr körperlich durch Berührung, Streicheln und Anfassen stimuliert (ebd.). Aus der frühkindlichen Stimulation formen sich vermutlich schon Persönlichkeitsstrukturen, wonach Mädchen demnach in der Tendenz kommunikativer und sozial-orientierter wären als Jungen (vgl. Tzankoff: 209). Auch die Wahl von Spielzeugen und Freizeitaktivitäten erfolgt geschlechtsspezifisch, wodurch sich stereotypische Rollen festigen. Die Wickeltheorie ist in der Forschung jedoch umstritten und es bleibt die Frage offen, inwieweit und wie lange Individuen Leidtragende ihrer frühkindliche Einflüsse seien (vgl. ebd.: 217). Diese Ergebnisse deuten jedoch an, inwiefern sich die Eltern-Kind-Beziehung und vor allem die Mutter-Kind-Interaktion in den ersten sechs Monaten auf das Rollenverhalten des Kindes auswirken kann (vgl. Degado: 56).

In Bildungsinstitutionen bilden Kinder ihre Geschlechtsidentität weiter aus. Diese Institutionen sind ebenfalls geprägt von stereotypischem Handeln und Denken (vgl. Siedenburg: 65). In der Schule findet Sozialisation in der Interaktion von Schüler_Innen und Lehrer_Innen statt. Tzankoff benennt Forschungsergebnisse, in denen Jungen mehr positive oder negative Zuwendung von Lehrer_Innen erhielten (vgl. Tzankoff: 214 ff.). Diese selektiven Verstärker, die auch die Lerntheorie benennt, führen zu einem extrovertierten und dominanten Verhalten seitens der Jungen und einem passiven Verhalten seitens der Mädchen. Jedoch kann durch die Interaktion zwischen Jungen und Mädchen auch eine positive Spannung entstehen und dazu führen, dass sich die unterschiedlichen Rollen ergänzen.

Auch das Lehrmaterial hat einen Einfluss auf die Identitätsausbildung der Kinder und Jugendlichen (vgl. Siedenburg: 65). Der Frauenüberschuss im Erzieher_Innen- und Lehrpersonal trage dazu bei, dass sich Mädchen insgesamt mehr mit den Institutionen identifizieren könnten als Jungen, die eher eine Abwehrhaltung gegen die Institutionen aufbauen (vgl. ebd.). Kinder orientieren sich an gleichgeschlechtlichen Vorbildern. Die Einbindung von Kindern und Jugendlichen in Institutionen wie der Musikschule oder Vereinen hängt vom Bildungsgrad der Familie und vom Geschlecht ab. Insgesamt weisen außerschulische Institutionen einen höheren Anteil an Kindern und Jugendlichen aus Familien höherer

Bildungsschichten auf (vgl. Siedenburg: 76). Mädchen sind insgesamt institutionell mehr eingebunden und familienorientierter als Jungen (vgl. ebd.).

Jungen sind innerhalb ihrer Sozialisation häufiger als Mädchen in informellen Kontexten unter Freunden in sogenannten „Peergroups“ anzutreffen (Siedenburg: 70 ff.). Mädchengruppen sind im Gegensatz zu denen der Jungen kleiner und weisen seltener eine Hierarchie auf. Geschlechtstypisches Verhalten verstärkt sich in gleichgeschlechtlichen Peergroups. Auch in gemischtgeschlechtlichen Gruppen sind geschlechtstypische Rollenverteilungen vorhanden, die Polarisierungen hervorrufen können. Dort ergeben sich jedoch mehr Möglichkeiten für Grenzüberschreitungen und Rollenübernahmen des anderen Geschlechts (vgl. ebd.: 73). Insgesamt gewinnen Jugendszenen einen größeren Einfluss auf die Sozialisation. Sie bieten den Jugendlichen einen Raum abseits der leistungsorientierten Bildungsorte und der Anforderungen des Elternhauses. Jugendgruppen schaffen Räume für Gemeinschaft und vermitteln Zugehörigkeit (vgl. Auhagen et al. 2007: 14). Innerhalb der Gruppen verfügen die Jugendlichen über einen größeren Handlungsspielraum. Freunde und Freundinnen können die Wertvorstellungen des Individuums beeinflussen und stellen eine wichtige Unterstützung bezüglich Zukunftsplanung und Professionalisierungschancen dar (vgl. ebd.; Siedenburg: 69 ff.).

Die Medien werden weniger als soziale Räume gesehen, in denen zwischenmenschliche Interaktion stattfindet, sondern mehr als „Vermittlungsinstanz und Gegenstand sozialer Bezüge“ (Siedenburg: 73). Medien werden als „diskursproduzierende Instanzen“ (Bechdorf 1996: 29) beschrieben, in der die Kategorie und Bedeutung des Geschlechts immer neu verhandelt wird. Sie repräsentieren gesellschaftlich dominante Geschlechtermachtverhältnisse und überlassen den Rezipienten die Interpretation dieser Darstellungen (vgl. ebd.: 28 f.). Individuen kommunizieren über die Medien und verwenden sie in sozialen Kontexten. Somit steht der mediale Einfluss in Wechselwirkung mit anderen Sozialisationsinstanzen (vgl. Siedenburg: 74). Medien lösen durch die Kombination von visuellem und auditivem Material Eindrücke und Empfindungen bei den Konsumenten aus. Das konsumierte Material kann in den Individuen geschlechtsbezogene Orientierungen hervorrufen und sie in ihrer Selbstwahrnehmung und -definition beeinflussen (vgl. ebd.). Mediale Sozialisation findet größtenteils außerhalb pädagogischer Kontexte statt. In den Untersuchungen bezüglich des Einflusses von Videoclips auf die geschlechtsspezifische Wahrnehmungen von Jugendlichen wurde festgestellt, dass die stereotypischen Darstellungen von Frauen und Männern in Videoclips zu Geschlechterpolarisierungen führen, die Geschlechterhierarchien festschreiben (vgl. Siedenburg: 75). In der Medienwirkungsforschung spricht man von „Priming-Effekten“ (Auhagen et al. 2007: 47), die beschreiben, dass die Wahrnehmung eines Reizes durch die Effekte vorangegangener Reize beeinflusst wird. Wenn sich geschlechtsstereotypische Darstellungen bei intensivem Medienkonsum wiederholen, festigen sich diese Vorstellungen und führen zur Ausprägung medientypischer Weltbilder (vgl. ebd.: 48). Das lässt die Vermutung

zu, dass Mädchen, die mehr Fernsehen und Musikvideos schauen, traditionellere Rollenbilder vertreten, als diejenigen, die weniger fernsehen.

4.2.5 Symbolischer Interaktionismus und Selbstsozialisation

Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus benennt als einzige der gängigen Sozialisationstheorien nicht den Faktor Geschlecht (vgl. Tzankoff 1996: 218). Diese geht davon aus, dass sich das zunächst geschlechtslose Subjekt seine Identität in Interaktionen herausbildet. In einem wechselseitigen Prozess von „role taking“ und „role making“ passt sich das Individuum an soziale Gegebenheiten an, deckt Widerstände auf und entwickelt eigene Vorstellungen von seiner Rolle in der Gesellschaft (vgl. ebd.). In dieser Theorie wird die soziale Identität unterteilt in eine persönliche und eine soziale Identität. Das Individuum wird innerhalb der Sozialisation vor die Herausforderung gestellt, beide Identitäten zu einer Ich-Identität zu verbinden. Die personale Identität beinhaltet die Biografie des Individuums und ist einzigartig (vgl. Goffman 1967, Habermas 1968, Krappmann 1969; zit. n. Stahr 1989: 17). Die soziale Identität vereint die äußerlichen Faktoren und die Erwartungen anderer. Sie spiegelt die Rolle des Individuums in der Sozialstruktur wider. Dabei werden Geschlechts- und Autoritätsrollen aus der kindlichen Sozialisation mit neu erworbenen Rollen verbunden. Die soziale Identität bildet sich im Gegensatz zur personalen Identität im öffentlichen Raum aus. Um eine Ich-Identität herstellen zu können, muss das Individuum eine Balance zwischen beiden Identitäten herstellen (vgl. ebd.).

Die Frauenforschung orientiert sich an der Theorie des Symbolischen Interaktionismus, da diese nicht von einer passiven Sozialisation spricht, in der Frauen in Rollen gedrängt werden und sich diesen kritiklos anpassen (vgl. Tzankoff: 218 f.). Der Begriff der Selbstsozialisation ist eng mit der Theorie des Symbolischen Interaktionismus verknüpft und geht von der Eigenaktivität des Subjekts aus, durch die sich das Subjekt in Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine Identität erschafft und sich integrieren kann (vgl. Auhagen et al.: 15). Der Ausdruck „doing gender“ beschreibt den geschlechtsspezifischen Selbstsozialisationsprozess, in dem männliche und weibliche Identitäten in Interaktionen entstehen und verhandelt werden (vgl. ebd.: 13). Das Individuum orientiert sich während seiner Identitätsbildung und Selbstfindung jedoch an vorgefertigten Sozialstrukturen und Wertvorstellungen und an der stereotypischen Vorstellung, dass es nur ein „männlich“ und ein „weiblich“ gibt. Die Geschlechtspolarität formt das „kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White 1984: 78; zit. n. Förner 2000: 17). In diesem System sei unabhängig vom Handeln einzelner Individuen eine Geschlechtspolarität bestehend aus zwei Geschlechtern festgelegt, die natürlicherweise bestehe und unveränderlich sei. In der Identitätsbildung kann das Individuum folglich nur zwischen einer der zwei Kategorien wählen (vgl. Tzankoff: 205 ff.). Ist ein Individuum also nicht durch sein biologisches Geschlecht determiniert, so ist es doch durch gesellschaftliche Normen determiniert. Die Limitierung der Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums in der sozialen Rolle führt dazu, dass Rollen eingenommen werden, mit denen sich das Individuum

möglicherweise ursprünglich nicht definiert, in die es aber durch sozialen Druck und die Erwartungen anderer gedrängt wird. Für Mädchen könne dies bedeuten, dass ihnen traditionelle, geschlechtsspezifische Zuschreibungen, die Frauen nicht in kreativ-schöpferischen Tätigkeiten sehen, individuelle Entfaltungschancen verwehren und sie auf Rollen beschränken, die ihnen möglicherweise nicht entsprechen (vgl. Tzankoff: 208).

Ist der Sozialisationsvorgang wirklich selbstbestimmt, wenn er letztendlich auf Stereotypik hinausläuft? Das Genie-Dasein wird als individuelle dynamische Aktivität eines Subjekts dargestellt, die sich aus Prozessen von Aneignung und Übernahme zusammensetzt (vgl. Nochlin 2015: 18). Jedoch verlaufen diese Sozialisationsprozesse nie unabhängig von der sozialen Geschlechtsidentität. Die Selbstsozialisation ermöglicht dem Individuum geschlechtsuntypische Anregungen aufzunehmen und diese in seine Identität zu integrieren (vgl. Siedenburg: 48). Geschlechtstypisches und -untypisches Verhalten sind letztendlich eine Folge individueller Entscheidungen (vgl. ebd.: 45 f.). Möglicherweise lässt die Selbstsozialisation mehr bewusste, geschlechtsuntypische Entscheidungen zu, während der Einfluss der Sozialisationsinstanzen bewirkt, dass bewusst oder unbewusst geschlechtstypische Rollen eingenommen werden.

Das Individuum im 21. Jahrhundert ist weniger Zwängen ausgesetzt als noch im 19. Jahrhundert und muss sich in einer Vielfalt von Entscheidungsmöglichkeiten selbst verorten. Der Überschuss an Wahlmöglichkeiten kann bei Jugendlichen jedoch auch zu einem steigenden Bedürfnis nach klaren Strukturen führen und bewirken, dass traditionelle Rollen, die geschlechtsbezogenen Zuschreibungen entsprechen, vermehrt wahrgenommen werden (vgl. ebd.). Sie stellen eine Ordnung her und können nicht nur ein begrenzendes, sondern ebenso ein stabilisierendes Element im Prozess der Neuorientierung sein (vgl. Stahr 1989: 22).

Geschlechtsspezifische Sozialisation hemmt weibliche Neugier und Experimentierfreude, die zur Kreativitätsausübung nötig sind (vgl. Rosenbrock: 90). Das Wissen über die Entwicklung der Geschlechtsidentität und den Zeitpunkt der stärksten Orientierung an Stereotypen sind auch für musikalische Sozialisationsprozesse von Bedeutung, da es möglich ist, dass ein Zusammenhang besteht, zwischen der Identitätsfindung und den Interaktionsprozessen in der musikalischen Entwicklung (vgl. Siedenburg: 43).

4.3 Der Einfluss der Stereotypen auf den künstlerisch-musikalischen Werdegang von Frauen

4.3.1 Die Jazzszene - eine stereotypisierte Leistungsgesellschaft

Für junge Frauen, die nach künstlerisch-schöpferischen Entfaltung streben, müsste gerade der Jazz, der aus dem Drang nach persönlicher Freiheit entstanden ist, eine Plattform bieten (vgl. Degado: 6). Der Jazz-Leitsatz „Play Yourself“ (Knauer 2016: 21) unterstreicht, dass die Jazzbranche von Individualisten geprägt ist, deren Wunsch es ist, sich selbst in der Musik verwirklichen. Der Jazz betont die Kunst des Einzelnen. Dies äußert sich beispielsweise in der Pressekritik von Jazzkonzerten, in denen oftmals einzelne Musiker und Solisten hervorgehoben

werden und weniger der Bandsound oder das Bandgefüge betont wird (vgl. Degado 1997: 128). Im Jazz stehe der kreative Selbstaussdruck im Mittelpunkt (vgl. ebd.: 30).

Seit Anbeginn des Jazz sind vor allem Stereotypen bezüglich der Hautfarbe präsent. Schwarze Musiker_Innen werden im Umgang mit musikalischem Material für freier, rhythmischer und risikobereiter erklärt. Weiße Musiker_Innen zeichnen sich durch eine kommerziellere Herangehensweise, kompositorisches Können und theoretisches Wissen aus und orientieren sich mehr an schriftlich fixiertem Material (vgl. Knauer: 22). Von Bands, bestehend aus Schwarzen Musiker_Innen, unabhängig davon, ob es Frauen- oder Männerbands waren, wurde erwartet, dass sie den Blues innehatten und überzeugend Swing spielen konnten. Von weißen Bands wurde ein angepasster und sanfter Sound erwartet (vgl. Placksin 1989: 107).

Ab den zwanziger und dreißiger Jahren engagierten die sonst reinen männlichen Swing-Bands vermehrt Sängerinnen, die im Mittelpunkt der Bühne stehend, durch ihre Eleganz und Weiblichkeit die Aufmerksamkeit des Publikums auf sich zogen (vgl. Degado: 81). In den vierziger Jahren kam es zu einem Aufschwung weiblicher Swing-Bands, die in den Colleges meist von Musiklehrern gegründet und angeleitet wurden (vgl. Placksin 1989). Zu den bekanntesten Frauenbands gehören die International Sweethearts of Rhythm (vgl. ebd.: 155 ff.). Die Frauenbands wurden trotz ihres Erfolgs nie gleichwertig hoch angesehen, wie die Männerbands, was sich auch in der damaligen Pressekritik widerspiegelt (vgl. Williams 2016: 59). Bereits in den Achtzigern gab es mehr als 200 professionelle Damen-Kapellen, jedoch wurden sie als Neuheit abgetan und deswegen nicht in die Geschichtsschreibung aufgenommen (vgl. Bailey 2016: 192). Frauen mussten sich insgesamt mehr beweisen, um als Instrumentalistinnen anerkannt und wahrgenommen zu werden (vgl. Williams: 62). Es galt der Grundsatz, Frauen müssten wie Männer spielen, aber wie Frauen aussehen, um etwas zu erreichen zu können (vgl. Placksin 1989: 109). Im Jazz wie in anderen Bereichen der Kunst ist die Auffassung präsent, dass Frauen durch harte Arbeit zum Erfolg gelangen, während Männer die Begabung schon besitzen (vgl. Huang 2016). Das Instrumentalspiel wurde allgemein mit männlichen Attributen in Verbindung gebracht (vgl. Ellis/Osmianski 2016: 185). In einer von Männern dominierten Szene könne eine Frau nur bestehen, wenn sie die negativen Stereotypen bestätige, gegen die sie sich jedoch täglich wehren müsse (vgl. ebd.: 192). Frauen nahmen oftmals die passive und unterstützende Rolle im Hintergrund ein (vgl. Dunkel 2016: 43). Sie wurden als Vermittlerinnen und Managerinnen eingesetzt, waren aber im öffentlichen Leben, beispielsweise bei Konzerten, eher unerwünscht (vgl. Degado: 108 f.).

Der Jazz unterläuft auch heutzutage noch deutlichen Kategorisierungen und ist eine Branche heterosexueller Männer. Sowohl männliche als auch weibliche konservative Geschlechterbilder werden im Jazz aufrechterhalten. Nicht alle Ausführenden und Forschenden in der Geschichte des Jazz waren männlich, aber unter den Geschichtsschreiber_Innen und Musikwissenschaftler_Innen waren Männer in der Überzahl (vgl. Niederauer 2016: 125). Die Identität eines/einer Jazzmusiker_In setzt sich aus der Eigen- und Außenwahrnehmung, der Pressekritik, des Publikums und den Medien zusammen. Diese Wahrnehmungen werden beeinflusst von den Interaktionen unter Musiker_Innen und Rezipient_Innen (vgl. Degado: 30). Die jazzspezifische Inszenierung von Männlichkeit wird durch die Interaktionen der Instanzen

Presse, Publikum und Medien aufrechterhalten und begünstigt die männliche Dominanz der Jazz-Branche (vgl. Niederauer: 125; Degado: 125). Der Jazz gilt als eine Musik, in der männliche Sexualität seitens des Mannes auf der Bühne ausgelebt werden kann (vgl. Degado: 27). Ein aggressiver Umgang mit Sexualität spiegelt sich auch in der Kommunikation unter Musikern wieder (vgl. ebd.). Ein typischer Jazzmusiker zeichnet sich durch Selbstbewusstsein, Wettbewerbsdrang und Unabhängigkeit aus. Auch eine gewisse Kühnheit und Härte ist in dem Männer-Business von Nöten, wie Saxophonistin, Bandleaderin und Komponistin Jane Ira Bloom beschreibt:

‚Ich sehe nicht aus wie ein Kumpel aus Dallas Cowboys [...] und ich habe auch keine tiefe, volltönende Stimme wie Dexter Gordon. Also muß man etwas anderes haben, man muß eine gewisse Spannkraft und eine gewisse innere Kraft haben, damit diese Stärke sich mitteilt.‘ (Placksin 1989: 321)

Diese Eigenschaften entwickelten sich vor allem in der Bebop-Ära der späten dreißiger und vierziger Jahren, in denen das kollektive Improvisieren abnahm und der Fokus auf der Virtuosität des einzelnen Musikers lag (vgl. Ellis/Osmianski: 149). Die männliche Autorität wird durch Komplizenschaft, den Austausch unter Gleichdenkenden und die gemeinsame Ausgrenzung von untergeordneten Klassen und ethnischen Gruppen gestärkt (vgl. Niederauer: 126). Über jene sozialen Prozesse, die Mischung aus Wettbewerb und Durchsetzungsvermögen auf der einen und Einheit und Gemeinschaft auf der anderen Seite, verfestigt sich männliche Vorherrschaft (vgl. ebd.: 140 f.).

Zur professionellen Arbeit als Jazzmusiker_in gehören Live-Konzerte und die aktive Teilnahme an der Jazzszene (vgl. Renz: 34). Die kulturellen Räume, in denen Jazz stattfindet, sind meist öffentliche Orte wie Clubs und Konzerthäuser. Männer suchen den Wettbewerb der öffentlichen Jamsessions, während Frauen häusliche Jamsessions jenseits des öffentlichen Lebens favorisieren (vgl. Ellis/Osmianski: 151 ff.). Laut einer Studie nehmen Frauen heutzutage ähnlich häufig an Jamsessions teil wie Männer, jedoch partizipieren sie weniger aktiv als ihre männlichen Kollegen (vgl. ebd.). Fostina Dixon, Holzbläserin, beschreibt die Wettbewerbs-Situation einer Jazzsession in den siebziger Jahren:

‚[...] Wenn man als Frau zu einer Jamsession geht, dann kann man ruhig die Hälfte der Jungs von der Bühne fegen, wann man sich aber nur gerade so hält, dann gehen sie weg und reden über diese Nichtskönner von Frauen, aber nie über die Nichtskönner von Männern, die eine Frau an die Wand gespielt hat. Man muß entweder ganz unheimlich gut sein oder man ist nichts. [...]‘ (Placksin 1989: 313)

4.3.2 Musikalische Sozialisation

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage unter welchen Bedingungen und zu welchem Zeitpunkt Mädchen zum Instrumentalspiel gelangen, welche Faktoren ihre musikalische Sozialisation beeinflussen und ihr Interesse am Jazz wecken. Begünstigende Faktoren sind beispielsweise die musikalische Aktivität in der Familie, musikalisches Interesse seitens der Familienangehörigen, die Ausstattung des Haushaltes mit Musikinstrumenten und Musikmedien (vgl. Siedenburg 2009: 62 f.). Auch die Familiengröße und soziodemografische Aspekte spielen eine Rolle. Je mehr Geschwister ein Kind hat, je wohlhabender die Familie und je höher der Bildungsstand der Familie ist, desto größer sind die musikalischen Bildungschancen für ein Kind über institutionelle Wege (vgl. ebd.). Musizieren und Singen im Elternhaus begünstigt die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. Musikalisch aktive Kinder und Jugendliche stammen laut der Studie „Jugend am Instrument“ (Bastian 1991) überdurchschnittlich oft aus Familien mit mehreren Kindern (vgl. ebd.: 75). Musizierende Eltern oder Geschwister wirken laut Melodiva-Umfrage (Stelzer 2014) unterstützend, wenn die Befragten bezüglich ihrer Profession Zweifel haben. Sie fungieren als musikalische Vorbilder (vgl. Bastian: 88).

Für Mädchen ist der soziale Raum der Familie ein wichtiger Ort für die Entwicklung ihrer musikalischen Fähigkeiten (vgl. Siedenburg: 64). Es lassen sich Parallelen zur musikalischen Sozialisation des 19. Jahrhunderts aufzeigen, wo die häusliche Musizierpraxis für Mädchen in bürgerlichen Familien die Norm darstellte (vgl. ebd.: 15). Siedenburg benennt die Studie von Zinnecker, Hasenberg und Eickhoff (vgl. Zinnecker et al. 1999b: 442; zit. n. Siedenburg: 64), die die Theorie aufstellt, dass Mädchen und Jungen ihre musikalischen Kompetenzen höher einschätzen, wenn ihr Vater seine eigenen musikalischen Fähigkeiten ebenfalls hoch einschätzt. Die Selbsteinschätzung der Mutter ist bezüglich der kreativen Leistung weniger relevant für die Heranwachsenden. Hier wird die Orientierung am Mann als Schöpfer kreativer Leistungen deutlich und erinnert an die Tradition des Vaters, sein künstlerisches Können an den Sohn weiterzugeben, der die Kunst seines Vaters weiterführt. Dieses Phänomen war schon in den Künstlerkreisen des 17. Jahrhunderts zu beobachten (vgl. Nochlin 2015). Untersuchungen von Künstlerinnen zeigen, dass fast alle Töchter künstlerisch aktiver Väter sind (vgl. ebd.). Laut der Melodiva-Umfrage (Stelzer 2014) dienen musizierende Mütter oder andere Instrumentalistinnen vor allem in der frühen musikalischen Förderungsphase als Vorbilder für Mädchen. Die Mutter ist eine emotionale Stütze und wirkt motivierend auf das Kind, während der Vater eher die organisatorischen Aufgaben übernimmt und finanzielle Unterstützung leistet (vgl. Bastian 1991: 80 f.; s. Anhang A, Tabelle 15). Der Einfluss der Familie auf die musikalische Bildung ist bei beiden Geschlechtern groß, wirkt auf Mädchen jedoch stärker (vgl. Siedenburg: 185 ff.; Bastian: 90 ff.). Der Einfluss der Mutter wird von den Studentinnen signifikant höher eingeschätzt (66 %), als von den Studenten (37 %) (vgl. Siedenburg: 185). Der Einfluss des Vaters wird von Studenten unwesentlich höher (39 %), von den Studentinnen im Vergleich zu dem der Mutter etwas geringer eingeschätzt (50 %). Diese Wahrnehmung ist jedoch subjektiv und hängt von mehreren internen und externen Faktoren ab. Der Einfluss der Geschwister wird von den

Befragten als gering bewertet, jedoch dienen die älteren Geschwister oftmals als Vorbild (vgl. ebd.). Eltern können schon durch frühe Konzertbesuche das Interesse der Kinder für bestimmte Genres wecken. Die befragten Studentinnen der Siedenburg-Studie geben an, mit ihren Eltern häufig Opern und Musicals besucht zu haben, Studenten mehr in Rock-, Pop- oder Jazz-Konzerte. Insgesamt werden klassische Konzerte von allen am meisten besucht (vgl. Siedenburg: 181 f.; s. Anhang A, Tabelle 16). Die Jazzstudie belegt, dass Elternhäuser häufig dazu beitragen, das Interesse ihrer Kinder bezüglich des Jazz zu wecken und die Jazzkarriere ihrer Kinder unterstützen (vgl. Renz 2016: 22).

Allgemeinbildende Schulen haben eher weniger Einfluss auf das Interesse der Schüler_Innen an der Jazzmusik (vgl. ebd.). In der Schule sind Mädchen musikalisch aktiver als Jungen und zeigen ein größeres Interesse und eine höhere Motivation für musische Fächer (vgl. Siedenburg: 68). Die Einschätzungen des Lehrpersonals bezüglich musikalischer Leistungen von Schüler_Innen im Bereich Musik sind häufig vorurteilsgeprägt sind und orientieren sich an stereotypischen Zuschreibungen (vgl. Green 1997: 151). Den Mädchen werden in den Bereichen Singen, Instrumentalspiel, Notation und Klassischer Musik mehr Fähigkeiten zugesprochen, den Jungen in den Bereichen Komposition und in der Populären Musik (vgl. ebd.). Mädchen fällt es insgesamt leichter, sich im institutionellen Rahmen von einer pädagogischen Kraft anleiten zu lassen. Jungen können sich in informellen Rahmen besser entfalten. Mit den Lernräumen sind auch bestimmte musikalische Genres verbunden. Ursprünglich wird die Europäische Kunstmusik eher im institutionellen Rahmen vermittelt, während Populäre Musik, zu der auch der Jazz zählt, mehr informell vermittelt wird (vgl. Siedenburg: 69). Der Einfluss der Musikpädagog_Innen und Institutionen wie der Musikschule oder der Schule ist auf Mädchen größer, als auf Jungen (vgl. ebd.: 124; Bastian: 93). Sind die Lehrkräfte gleichen Geschlechts wie der/die Schüler_In, können sie häufiger das Interesse in ihnen wecken (vgl. Siedenburg: 192; s. Anhang A, Tabelle 17).

Innerhalb von Peergroups hat Musik einen großen Einfluss auf die gemeinsame Freizeitgestaltung (vgl. Siedenburg: 72). Jugendliche nutzen Musik für unterschiedliche kreative Tätigkeiten. In bestimmten Freundschaftskreisen wird zusammen in informellem Rahmen musiziert. Oftmals finden Jungen eher Zugang zu diesen Netzwerken und gründen mit ihren Freunden Bands, während Mädchen ihre Kultur in ihrem eigenen Zimmer ausleben (vgl. ebd.: 73). Gleichgeschlechtliche Beziehungen im Freundeskreis sind insgesamt einflussreicher als gemischtgeschlechtliche (vgl. ebd.: 197). Sobald die Peergroups mit zunehmendem Alter der Jugendlichen mehr durchmischt werden, gelangen auch Mädchen in die informellen Kontexte. Jungen haben jedoch zu diesem Zeitpunkt schon mehr Erfahrung mit Populärer Musik, da sie generell früher in informellen Kontexten musizieren (vgl. Siedenburg: 73).

Mädchen beginnen durchschnittlich im Alter von 5,9 Jahren mit dem Musizieren, Jungen hingegen mit 7,3 Jahren (ebd.: 117). Die MediKuS-Studie belegt, dass im Alter von neun bis dreizehn Jahren 51,2 % der Mädchen ein Instrument spielen, hingegen nur 37,2 % der Jungen (Stelzer 2014). Im Alter zwischen elf bis dreizehn Jahren wechseln Jugendliche häufig das Instrument, was häufig auch mit einem Genrewechsel einhergeht. Zwischen dem vierzehnten

und sechszehnten Lebensjahr treffen sie Entscheidungen bezüglich ihrer musikalischen Laufbahn (vgl. Siedenburg: 23 f.). In dieser Altersphase haben die Jugendlichen das positivste Selbstbild bezüglich ihrer eigenen Musikalität (vgl. Bastian: 227; s. Anhang A, Tabelle 18). Das lässt darauf schließen, dass ihre intrinsische Motivation zu diesem Zeitpunkt hoch ist, was sie möglicherweise zum Instrumenten- und Genrewechsel ermutigt. Die Befragten der Melodiva-Umfrage wechselten von einem traditionell klassischen Instrument wie Violine, Bratsche, Cello, Flöte oder Klavier zu einem Instrument aus dem Populären Musikbereich und starteten ebenso mit dem Songwriting (Stelzer 2014). Auch die Jazzstudie (Renz 2016) belegt, dass die meisten Jazzmusiker_Innen in ihrer Jugend zunächst mit dem Klassikunterricht begonnen haben, bevor sie Zugang zum Jazz fanden. Das Erlernen von Jazzmusik geschieht zwischen dem zwölften und zwanzigsten Lebensjahr (82 % der Befragten), vor allem im Alter von vierzehn bis sechzehn Jahren (42 % der Befragten). 63 % der Befragten haben vor ihrem Jazzinstrument noch ein anderes Instrument gespielt. Bei beiden Geschlechtern geht die Zahl im Jugendalter zurück und liegt sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen im Alter von 18-25 Jahren bei ungefähr 25 % (Stelzer 2014). Im Studium sind die klassisch ausgebildeten Frauen häufig im Vorteil, da sie im Umgang mit Notenmaterial und Theorie aufgrund ihrer vorangegangenen Erfahrungen am klassischen Instrument erfahrener sind (ebd.). Zu Beginn des Studiums verfügen junge Männer aufgrund ihrer längeren Banderfahrungen meist über mehr aurale Fähigkeiten, sind geübter im Solo- und Live-Spiel vor Publikum und weisen mehr Kompetenzen in den Bereichen Arrangement und Improvisation auf (vgl. ebd.). Mädchen haben nach ihrer Vorbildung an einem klassischen Instrument mehr Schwierigkeiten in den Bereichen Jazz, Rock und Pop nach Gehör und ohne den Einsatz von Noten zu musizieren (vgl. Siedenburg: 219). Ein Großteil der Befragten der Jazzstudie wurde eher von Privatlehrer_Innen als an kommunalen Musikschulen unterrichtet oder eigneten sich die Musik autodidaktisch an. Vor allem unter den älteren Jazzmusiker_Innen gibt es aufgrund des damaligen Mangels an jazzpädagogischen Angeboten mehr Autodidakten (vgl. Renz: 23).

Bastian erforscht, dass die Hauptmotivation ein Instrument zu erlernen vom Kind selbst ausgeht und somit intrinsisch ist (vgl. Bastian 1991: 90; s. Anhang A, Abb. 5). Die Faktoren, die das Interesse des Kindes wecken, sind die Klangfarbe des Instruments, sein Aussehen, die Spieltechnik und die Tonerzeugung. Bastian ermittelt, dass das Musizieren für die jungen Befragten eine selbstgestalterische Tätigkeit darstellt, in der sie Kreativität erleben und individuell bereichernde Erfahrungen sammeln können (vgl. ebd.: 161). Für männliche Jugendliche bedeutet das Musizieren eine Möglichkeit zur Selbstbestätigung (vgl. ebd.: 165 f.). Sie orientieren sich mehr an Vorbildern auf der Bühne und den Medien (vgl. Siedenburg: 204). Dabei üben männliche Vorbilder mehr Einfluss auf sie aus als weibliche (vgl. ebd.: 206; s. Anhang A, Tabellen 19-20). Für Frauen scheinen die Medien einen geringen Einfluss zu haben. Der Medieneinfluss auf die Instrumentenwahl sei insgesamt gering. Auch durch außermusikalische Inhalte in den Medien kann eine veränderte Bewertung von Musik herbeigeführt werden. Nehmen Individuen die mit dem Jazz verbundenen männlichen Klischees in den Medien wahr, so bildet dies zunächst einen größeren Anknüpfungspunkt für junge

Männer, der dann auf die Musik übertragen wird (vgl. Auhagen et al.: 48). Dies wird als „Erregungs-Transfer“ (ebd.) bezeichnet.

In Bastians Studie geben mehr Mädchen als Jungen an, in ihrer musikalischen Ausbildung anfällig für Krisen zu sein (vgl. Bastian 1991: 147). Er deutet die Krisenanfälligkeit im Zusammenhang mit einer erhöhten Emotionalität bei Mädchen. Die jungen Instrumentalistinnen schätzen sich selbst insgesamt als sentimentaler, empfindsamer, ängstlicher und gefühlvoller ein (vgl. ebd.: 226). Auch hänge die Krisenanfälligkeit vom Instrument selbst ab. Ein Streichinstrument zu erlernen, sei beispielsweise mit mehr Schwierigkeiten und Krisen verbunden (vgl. ebd.: 147). Bastian lässt unberücksichtigt, dass sich Mädchen möglicherweise ihre Schwächen leichter eingestehen können, während Jungen diese eher verdrängen, da sie sich in einer stereotypischen männlichen Rolle wahrnehmen, in der sie Krisen nicht zugeben wollen. Die Gründe für die Krisen fallen bei beiden Geschlechtern ähnlich aus (vgl. ebd.). Beide geben an, bei einer zu hohen Doppelbelastung durch Schul- und Instrumentalbildung am anfälligsten für eine Krise zu sein. Ein positives Selbstkonzept bezüglich der eigenen Musikalität formt sich durch eine Mischung externer und interner Faktoren. Elterlicher Anerkennung und Lob einerseits und persönliche musikalische Erfolge andererseits wirken motivierend und bilden die Basis für weitere Erfolge (vgl. ebd.: 229). Bastian beschreibt die Entwicklung der musikalischen Persönlichkeit als Konzept, das aus einer „Dialektik von endogenen (strukturellen), exogenen (umwelt- und milieubedingten) und interaktionistischen Faktoren“ (ebd.) entstehe. Gerade Frauen, die möglicherweise Schwierigkeiten haben, in männerdominierten Bereichen soziale Anerkennung zu finden, könnten sich durch musikalische Selbstsozialisation zu handlungsfähigen Subjekten ausbilden (vgl. Auhagen et al.: 12). Die Selbstsozialisation fordert vor allem ein hohes Maß an intrinsischer Motivation. Der Rahmen musikalischer Sozialisation habe sich von einem soziologischen in einen sozialpsychologischen Raum verlagert, in dem Interaktionen von Individuen und Gruppen in den Vordergrund treten (vgl. Auhagen et al.: 49).

Verläuft die musikalische Sozialisation fremd- oder selbstbestimmt, wenn daraus Geschlechtsstereotypik resultiert? Typische und untypische Rollen können sowohl bewusst, wie auch unbewusst eingenommen werden. Wenn externe Faktoren Stereotypen abbilden, übertragen sich diese möglicherweise unbewusst auf das Individuum, sodass es zwar davon ausgeht, es treffe eigenständige Entscheidungen, jedoch sind diese soziokulturell vorgeprägt. Geschlechtsstereotypik in der musikalischen Sozialisation äußert sich vor allem in der Wahl des Instruments, worauf im folgenden Abschnitt näher eingegangen werden soll.

4.3.3 Stereotypische Instrumentenwahl

Unter den Befragten der Jazzstudie ist das häufigste Hauptinstrument das Schlagzeug, gefolgt von Piano, E-Gitarre, Gesang, Kontrabass, Tenorsaxophon, Altsaxophon, Trompete, Tenorposaune, E-Bass (vgl. Renz 2016: 33). Das häufigste Zweitinstrument ist als klassisches Begleit- und Harmonieinstrument das Klavier (vgl. ebd.).

Die Forschungsergebnisse US-amerikanischer Studien sind deckungsgleich mit Studien aus Deutschland und ergeben, dass sich Eltern, Kinder und Jugendliche in ihren Entscheidungen für ein Instrument an geschlechtsbezogenen Stereotypen orientieren (vgl. Siedenburg: 13 f.). Mädchen wählen vermehrt Instrumente wie Flöte, Violine und Klavier, während Jungen Schlagzeug, Gitarre, Trompete und Bass präferieren. Die Ergebnisse lassen Zusammenhänge zu der Musikerziehung im 19. Jahrhundert erkennen (vgl. ebd.: 15). Die musikalische Ausbildung am Instrument gehörte schon immer zur Mädchenerziehung in Familien gehobener Stände dazu. Die oftmals schweren Instrumente, die dekorativ das Wohnzimmer schmückten, verpflichteten die Frau an das häusliche Musizieren. Auch heute noch musizieren Mädchen und Frauen gerne im häuslichen Rahmen. Blechbläser und Schlagzeug im Jazz galten als männlich, da sie traditionelle Instrumente der Militär- und Marschmusik darstellen und ausschließlich von Jungen und Männern gespielt wurden (vgl. Placksin 1989: 61). Dies führte zu einer klaren Instrumentenverteilung in der afroamerikanischen Musiktradition. Während Männern die Rhythmusinstrumente zugeteilt wurden, beschäftigten sich Frauen vermehrt mit Gesang und Tasteninstrumenten (vgl. ebd.). Die Tätigkeit von Frauen am Instrument wurde weit überliefert und greift bis in die Antike zurück, wo der Genie-Begriff seinen Ursprung hat. Aus dieser Zeit stammen ägyptische Wandmalereien, die Frauen an harfenähnlichen Instrumenten darstellen (vgl. Kreuziger-Herr/Unsel 2010: 379). Das Musizieren stellte für Frauen im 19. Jahrhundert ein Hobby dar, das, im Gegensatz zu Männern, die Musik zum Beruf machen konnten, lediglich dem Zeitvertreib diente und eingeladene Gäste bei privaten Festivitäten unterhalten sollte (vgl. ebd.: 85). Zu diesem Zweck wurden Stücke für Frauen komponiert, die einfach waren, sodass sie eine Hausfrau ohne große Mühe einstudieren konnte. Als Instrumente kamen nur diejenigen in Frage, die die Körperlichkeit der Frau nicht in den Mittelpunkt stellten. Emotionen oder Anstrengungen beim Instrumentalspiel durften von außen nicht wahrgenommen werden. Besonders beliebt und als salonfähig galt das Singen oder das Spiel von Cembalo, Pianoforte, Gitarre, Harfe oder Glasharmonika (vgl. ebd.: 379). Dies waren Instrumente, die eine „[...] ruhige, fast statutarische Körperhaltung ermöglichten, von der keine Erregung öffentlichen Ärgernisses ausging [...]“ (ebd.: 84). Auch in den USA im 19. Jahrhundert lernten die Schwarzen Musikerinnen aus der Oberschicht das Klavier- oder Gitarrenspiel (vgl. Placksin: 57). Das Musizieren war nicht Teil der Berufsausbildung, sondern sollte lediglich den Status der Frauen als edle Damen, Ehefrauen und Mütter hervorheben.

Dass Mädchen häufiger den institutionellen Lernweg zum Instrument einschlagen, wird durch den hohen Anteil an Mädchen an den Erstinstrumenten wie beispielsweise der Blockflöte deutlich (vgl. Siedenburg: 118 f.). Der höhere Mädchenanteil an Musikschulen bestehe laut Siedenburg nicht nur, weil weniger Jungen ein Instrument erlernen wollen, sondern weil sie dies auch auf anderen Wegen und mehr in informellen Kontexten tun als Mädchen (vgl. ebd.).

1975 untersuchten Abeles und Porter das Phänomen „The Sex-Stereotyping Of Musical Instruments“ (1978). Männern wird beispielsweise immer das Schlagzeug, Frauen die Violine zugeordnet. Sie resümierten, dass Geschlechts-Stereotypisierung bezüglich der Instrumentenwahl die Chancen des Individuums zu musikalischen Erfahrungen und zur freien Wahl in musikalischen Kontexten limitiert. Ihre Daten belegen, dass es weniger Frauen in

Professuren für jazztypische Instrumente wie Blechblasinstrumente oder Perkussion gibt. Die Instrumentenwahl im Alter von acht bis zwölf Jahren werde vor allem durch Eltern und Lehrpersonal beeinflusst.

Kuhlmann (2004) führte basierend auf der Timbre-Präferenz-Theorie Gordons (1984) eine Studie mit 632 Schüler_Innen durch. Sie verglich die Instrumententimbre-Präferenzen der Kinder mit ihrer letztendlichen Instrumentenwahl. In dem Timbre-Test werden Kinder immer mit zwei Instrumenten konfrontiert und dann aufgefordert zu entscheiden, welches der beiden sie favorisieren. Um die Instrumententimbres unabhängig vom musikalischen Ausdruck und individueller Spielweise abzubilden, wurden die Instrumentenklänge über einen Synthesizer generiert und den Kindern vorgespielt. Wenn die Kinder den Instrumentennamen nicht wissen, fallen ihre Präferenzen nicht stereotypisch aus. Kennen sie den Instrumentennamen, so entscheiden sich Mädchen und vor allem die Jungen für stereotypische Instrumente. Laut Kuhlmann üben die Medien, die Peergroup, die Familie, die Lehrkräfte, unbewusste Konditionierung, körperliche Faktoren und die Qualität der Präsentation des Instruments Einfluss auf die Instrumentenwahl aus.

Die Studie „Gender Association of Musical Instruments and Preferences of Fourth-Grade Students for Selected Instruments“ (Delzell/Leppla 1992) untersucht die Gründe der Instrumentenpräferenzen der Kinder und die Frage, ob die Klangqualität des Instruments die Instrumentenwahl beeinflusst. Jungen wählen kein Instrument, das sie als „Mädcheninstrument“ definieren, ebenso wie Mädchen kein „Jungeninstrument“ wählen. Vom männlichsten zum weiblichsten Instrument staffeln die Kinder die Instrumente Schlagzeug, Posaune, Trompete, Saxophon, Cello, Klarinette, Violine und Flöte. Die „männlichsten“ Instrumente sind in diesem Fall typische Jazzinstrumente, die „weiblichen“ typische Instrumente der klassischen Musik. Generell sind die Streichinstrumente laut der Ergebnisse am unbeliebtesten. Kinder bewerten Instrumente nach dem Schwierigkeitsgrad. Streichinstrumente sind in der Rangliste der favorisierten Instrumente auf den hinteren Plätzen und nach Wahrnehmung der Kinder am schwierigsten zu erlernen. Die geschlechtsstereotypische Assoziation von Instrumenten ist laut der Studie ein soziologisches Phänomen und abhängig vom kulturellen Kontext. Bestimmte Instrumente seien kulturell nur Männern vorbehalten. Man geht jedoch mittlerweile davon aus, dass sich die Stereotypisierung von Instrumenten aufgrund der Aufklärung auflöse. Das Saxophon habe beispielsweise seit den Siebzigern durch seine Präsenz in Musikvideos, Populärer Musik und Werbung an Popularität für beide Geschlechter gewonnen und sei nicht mehr rein „männlich“ besetzt (vgl. ebd.).

Unter den in der Siedenburg-Studie befragten Lehramtsstudierenden lassen sich klare Rollenbilder erkennen. Obwohl die Studentinnen vermehrt jazztypische Instrumente spielen, zu denen Tasten- und Holzblasinstrumente gehören, sind sie mit ihrem Instrument überwiegend in Kunstmusik-Ensembles tätig und weniger in Ensembles der Populären Musik (vgl. Siedenburg: 120). In einem Lehramtsstudium ist aufgrund der musikpädagogischen Ausrichtung und der hohen Relevanz von Europäischer Kunstmusik innerhalb des Studiums die Ensemblewahl der Frauen nicht überraschend. In der Oldenburger Studie zu Geschlechtsstereotypik (Stroh 1996) im künstlerischen, als auch im pädagogischen Musikstudium, wurde festgestellt, dass die

Entscheidungen der Prüfungskommissionen für das künstlerische Studium ebenfalls durch Stereotypen beeinflusst werden (vgl. Stroh: 111 f.). Hieraus wird ersichtlich, dass die Aufnahmeprüfung die geschlechtsstereotype Instrumenten- und Studiengangswahl verstärkt (vgl. ebd.). Stroh erklärt sich die stereotypische Studiumswahl in chaotischen Systemen durch das Phänomen des „Driftens“ (ebd.: 116). Damit meint er, dass die Wahl zu einem Studiengang kein bewusst gefasstes Ziel mit einer ihm zugrundeliegenden Strategie darstellt. Die Studienbewerber_Innen erkennen zwar die stereotypische Struktur, ihnen scheint eine Anpassung an dieses System jedoch als erfolgsversprechend, sodass sie sich letztendlich zu dieser entschließen (vgl. ebd.: 117). Laut der Theorie fühlt sich das Individuum sicherer, wenn es sich von vorgefertigten Strukturen geleitet wird und sich eingliedert (vgl. ebd.: 119).

Die oben genannten Studien belegen, dass die Instrumentenwahl geschlechtsstereotypisch verläuft und sich an Rollenklischees des 19. Jahrhunderts orientiert. Mädchen und Jungen wählen nach wie vor geschlechtstypische Instrumente und lassen sich auch von den stereotypischen Zuschreibungen der Sozialisationsinstanzen beeinflussen. Gründe für die Instrumentenwahl sind vermehrt die vermutete Leichtigkeit das Instrument zu erlernen, die positive Wahrnehmung des Instrumentenklangs und die überzeugende Präsentation des Instruments.

Die stereotypische Instrumentenwahl, der Zeitpunkt der Entscheidung für ein Instrument und das Anpassen an vorgefertigte Strukturen beeinflusst wiederum die weitere Laufbahn der Musiker_Innen. Um die musikalische Entwicklung von Frauen bis hin zur Berufsentscheidung nachvollziehen zu können, wird im nächsten Abschnitt der Professionalisierungsprozess analysiert.

4.3.4 Der Professionalisierungsprozess

Musiker_Innen arbeiten meist in einer freiberuflichen Tätigkeit, sodass Gleichstellungspläne, wie sie in Unternehmen aufgestellt werden, hier nicht angewendet werden können (vgl. Schulz et al. 2016: 24).

Im Jazzbereich sprechen die Zahlen der Studentinnen und der hauptberuflichen Musikerinnen für sich (vgl. ebd.: 71; 183). Die Vermutung liegt nahe, dass viele der Studentinnen letztendlich nicht als hauptberufliche Musikerinnen arbeiten, sondern möglicherweise in fachverwandte Bereiche wechseln, in denen sie sich höhere Chancen auf finanzielle Sicherheit, persönliche Anerkennung und Erfolg ausrechnen. Mädchen sind in schulischen Jazz-Ensembles aktiv (vgl. McKeage 2004), den Weg in die professionelle Laufbahn schlagen jedoch mehr Männer als Frauen ein (vgl. Renz 2016; Schulz et al. 2016). Wie in den vorangegangenen Kapiteln festgestellt, sind die sozialpsychologischen Faktoren und stereotypischen Rollenbilder, die den Prozess der Berufsfindung und -entscheidung beeinflussen, die größte Hürde für Frauen.

Wie wirken sich diese auf den Professionalisierungsprozess aus? Gibt es abgesehen von der ungleichen Rollenverteilung im Jazzbereich andere Faktoren, die Frauen davon abhalten, in diese Branche eintreten zu wollen und welche Wirkungen haben diese Faktoren?

Es wird vermutet, dass Frauen, wie auch Männer ihre Profession aus allen Optionen wählen, die sich ihnen bieten und das in Betracht ziehen, was ihnen am besten liegt (vgl. Huang 2016). Berufsentscheidungen werden in alltäglichen soziokulturellen Kontexten getroffen, die mit institutionellen, organisatorischen und politischen Kontexten in Verbindung stehen. Diese bilden die Struktur für die Berufswelt von Frauen und Männern und sind beeinflusst von gesellschaftlichen Konzepten wie Geschlecht, Sexualität und Klasse (vgl. Wright 2016: 5). Um die berufliche Wahl von Frauen zu nachvollziehen zu können, müsse man sowohl ihre Ansatzpunkte als auch ihr Abwendungsverhalten verstehen (vgl. Eccles: 15)⁸. Das Individuum trifft seine Entscheidungen abhängig davon, wie geeignet es eine Aufgabe für sich empfindet und wie es seine Erfolgchancen einschätzt. Die Gründe für Unterschiede im Erwartungs- und Selbstbeurteilungs-Verhalten sind auf die individuellen Erfahrungen in der Sozialisation, die Interpretation und Reflektion des eigenen Verhaltens in der Vergangenheit und die Wahrnehmung der eigenen Leistung zurückzuführen. Unterschiedliche Erwartungen entstehen nicht aus dem Ergebnis vorangegangener Erfahrungen, sondern aus der unterschiedlichen Deutungen dieser Erfahrungen. Die subjektive Wahrnehmung von Erfolg und Versagen bestimmt die individuelle Wahrnehmung der Aufgabe und nicht das absolute Ergebnis der Aufgabe. Entscheidungen werden aus einem Interesse heraus getroffen, jedoch sind sie teilweise bewusst, teilweise unbewusst. Auch wenn Individuen aus einer Vielfalt von Möglichkeiten ihre Wahl treffen, ziehen sie nie alle Entscheidungsoptionen in Betracht. Die Übernahme von untypischen Rollen klammern sie meist von vornherein aus und schätzen ihre Chancen geringer ein, da sie sich an Stereotypen orientieren, die sie in ihren Möglichkeiten beschränken. Alle Entscheidungen, die getroffen werden, stehen in einem größeren sozialen Kontext und haben Konsequenzen für das Individuum und sein soziales Umfeld. Einer Entscheidung geht immer ein Abwägen von (Nicht-)Optionen voraus. Um den Grund für eine Entscheidung zu erkennen, müssen sowohl die wahrgenommenen Optionen des Individuums, als auch seine Abneigung gegenüber der anderen Optionen betrachtet werden. Die Gründe können durchaus unterschiedlich sein und verschiedene Standpunkte beleuchten (vgl. Eccles: 16)⁹. Nimmt ein Individuum eine Option als individuell zutreffend wahr, so wägt es die eigenen Erwartungen auf Erfolg in Zusammenhang mit der Option für sich ab. Es strebt nach der Entwicklung der Selbstidentität und die Erfüllung grundlegender psychologischer Bedürfnisse und denkt dabei an lang- und kurzfristig zu erreichende Ziele. Dabei ist die Wahrnehmung der eigenen Rolle und die Einordnung dieser in den sozialen Kontext relevant. Der Sozialisationsprozess veranlasst Frauen und Männer dazu, geschlechtsspezifische Status zu verinnerlichen, die sich auch in ihrer Selbstwahrnehmung widerspiegeln. Männer werden in der Führungsrolle gesehen, Frauen in der Unterstützerrolle (vgl. Rudman/Glick: 135). Frauen erachten Zwischenmenschlichkeit und gegenseitige Hilfestellung als wichtiger, während Männer sich im Job auf Verdienst, Macht und Führung fokussieren (vgl. ebd.). Die Geschlechtsunterschiede in den Wertvorstellungen korrelieren mit der Ideologie vom Mann als derjenige, der in der Gesellschaftshierarchie eine

⁸ Zum Folgenden vgl. Eccles 1986: 15

⁹ Zum Folgenden vgl. Eccles 1986: 16

höhere Rangstellung hat. Daraus ergeben sich die Disparitäten, dass Frauen weniger verdienen und im Vergleich weniger politische und soziale Macht ausüben können (vgl. ebd.: 136).

Eine Langzeitstudie zur Sozialisation und Individualentwicklung untersucht das Leistungsverhalten von Schülern der weiterführenden Schule in den Fächern Mathematik und Englisch (vgl. Eccles 1986). Die Studie stellt fest, dass sich Mädchen ab der siebten Klasse weniger mit dem Fach Mathematik identifizieren und geringere Erwartungen bezüglich ihrer späteren mathematischen Fähigkeiten haben. Sie wertschätzen das Fach Englisch ab der neunten Klasse mehr als Jungen. Trotz der Tatsache, dass Jungen und Mädchen ähnliche Leistungen in beiden Fächern erzielen, untermauern Eltern diese Tendenz, denn sie trauen ihren Töchtern mehr Fähigkeiten im Fach Englisch zu als in der Mathematik. Eltern sprechen bezüglich ihrer Söhne bei Erfolgen in Mathematik von Talent, bei Mädchen von Anstrengung. Jungen bewerten ihren Erfolg als Ergebnis von Fähigkeiten, Mädchen ihren als Folge von Anstrengung und guten Lehrkräften. Die Studie zeigt, dass Mädchen und Jungen trotz ähnlicher Leistungen in einem Fach unterschiedliche Wahrnehmungen bezüglich ihrer Fähigkeiten haben (vgl. ebd.). Studien zur Untersuchung von Geschlechtsunterschieden in wettkampforientierten Bereichen belegen, dass Frauen weniger Leistung erbringen, sobald sie Teil eines Wettbewerbs sind, auch wenn sie dieselben Kompetenzen aufweisen wie ihre männlichen Kollegen (vgl. Gneezy et al. 2003: 1049 ff.). Männer dagegen erbringen in Wettbewerbssituationen bessere Leistungen. Frauen meiden zwar keine Wettbewerbe, sie fühlen sich jedoch in gemischtgeschlechtlichen Gruppen nicht wettbewerbsfähig (vgl. ebd.). In einem gemischtgeschlechtlichen Umfeld sorgen sozialpsychologische Faktoren dafür, dass sich Frauen insgesamt leistungsschwächer einschätzen, als Männer und sich der Wettbewerbsdruck negativ auf ihre Leistungen auswirkt. Während die Leistung der Frauen in gleichgeschlechtlichen Gruppen wesentlich höher ist, ist die der Männer in gemischtgeschlechtlichen Gruppen besser (vgl. ebd.). Im Alter von neun bis zehn Jahren weisen Mädchen und Jungen noch ein ähnlicheres Wettbewerbsverhalten auf. In dieser Lebensphase steigern gemischtgeschlechtliche Gruppen die Leistung beider Geschlechter (vgl. ebd.: 1071). Hier kommt das Prinzip der „self-fulfilling prophecy“ zum Tragen, was sich auch auf den wettbewerbsorientierten Jazzbereich übertragen lässt. Da erwartet wird, dass Frauen mehr Leistung in der ausführenden Rolle, in der Rolle der Sängerin oder Begleiterin erbringen, spiegelt sich dies letztendlich auch in der eigenen Wahrnehmung der Mädchen bezüglich ihrer künstlerischen Fähigkeiten wieder. Da Frauen wissen, dass Jazzinstrumentalist_Innen hohe kreativ-schöpferische Leistungen erbringen müssen, dezimiert sich ihre eigene Leistungsfähigkeit womöglich durch die entstehende Verunsicherung. Sie treffen Entscheidungen, die nicht mit ihrer eigentlichen Leistung, sondern mit deren subjektiven Wahrnehmung korrelieren (vgl. Eccles 1986). Mädchen, die denken, ihr Erfolg sei von den Faktoren Anstrengung und einem hohen Arbeitsaufwand abhängig, werden abgeschreckt, wenn sie wissen, dass ihre Karriere im Verlauf noch herausfordernder und somit arbeitsaufwändiger werden könnte (vgl. Eccles 1986; Wehr-Flowers 2006, McKeage 2004). Bezieht man diese Erkenntnisse auf die Berufswelt, besteht die Annahme, dass Frauen und Männer unterschiedliche Karrieren wählen, weil sie ihre eigene Arbeit und die damit verbundenen Erfolgchancen unterschiedlich wahrnehmen (vgl. Eccles). Je stereotyper der Arbeitsbereich

geprägt ist, desto geringer schätzen Frauen ihre Erfolgchancen ein, was zur Folge hat, dass sich Frauen nicht in männlich konnotierten Tätigkeitsfeldern durchsetzen (vgl. ebd.: 17 ff.)¹⁰. Frauen bewerten weiblich konnotierte Berufe generell als passender und bevorzugen diese, weil sie ihnen attraktiver erscheinen und weniger aus dem Zwang heraus, männliche Berufe bewusst zu vermeiden. Möglicherweise kommen bei dieser Beurteilung ebenfalls unbewusste stereotypische Selbstzuschreibungen zum Tragen, die die Präferenz von Frauen lenken und bewirken, dass sie die männlichen Berufe nicht als mögliche Option in Betracht ziehen. Frauen erwerben im Laufe ihrer Sozialisation gewisse Motive, die sie mit bestimmten Stereotypen verknüpfen und sich in ihrer Berufswahl bestätigt fühlen, wenn der Beruf diese Fähigkeiten unterstützt und widerspiegelt. Um besonders herausfordernde Tätigkeiten auszuüben, braucht es eine hohe Leistungsmotivation, die entsteht, wenn das eigene Interesse an dieser Tätigkeit groß ist. Frauen favorisieren Tätigkeiten, in denen sie eine persönliche Wichtigkeit erkennen. Hier wird erneut die intrinsische Motivation betont, die, wenn sie besonders hoch ist, dazu führen kann, dass sich Frauen entgegen der externen Erwartungen und Einflüsse auch vermehrt untypischen und herausfordernden Tätigkeiten annehmen.

Für männliche Jugendliche ist die Selbstverwirklichung im Beruf von größerer Wichtigkeit als für weibliche Jugendliche, die neben ihren Berufswünschen auch familienorientierte Zukunftswünsche hegen (vgl. Degado 1997: 55). Dabei sahen sich weibliche Jugendliche nicht einseitig mit der Rolle der Mutter konfrontiert, sondern mit verschiedenen Rollenerwartungen bezüglich der Ehe und des Berufs. Die Vereinbarkeit der Tätigkeit als professionelle Musikerin und dem Familienleben wird von den Melodiva-Befragten durchschnittlich als herausfordernd empfunden (Stelzer 2010a; 2013). Die unregelmäßigen Arbeitszeiten und längere Phasen der Abwesenheit von Zuhause wirken sich familienunfreundlich aus und können nur bewerkstelligt werden, wenn der Partner oder die restliche Familie sich aktiv an der Bewältigung der alltäglichen Aufgaben beteiligen. Dies erfordert seitens des Paares jedoch eine unkonventionelle Rollenauffassung. In den meisten Fällen sei es nach wie vor die Frau, die dem Musiker Zuhause die häuslichen und erzieherischen Aufgaben abnehme, damit er sich verwirklichen könne (vgl. ebd.). Wenn beide Elternteile professionelle Musiker_Innen sind, ist auf beiden Seiten bei einer parallelen Tätigkeit als Eltern und Berufstätige möglicherweise mit Einschränkungen in der eigenen Karriere zu rechnen. Um sich nicht einschränken zu lassen, entscheiden sich daher viele Jazzmusiker_Innen gegen Kinder (vgl. Renz: 68).

Frauen, die in untypischen Bereichen tätig sind, beschreiben sich oftmals als burschikos. Diese Selbstdefinition erleichtert es ihnen möglicherweise männliche Rollen einzunehmen und sich insgesamt innerhalb des männlichen sozialen Umfelds wohl zu fühlen (vgl. Wright 2016: 257). Berufliche Geschlechtsbarrieren können öfters von den Frauen aufgebrochen werden, die die normgebenden Konstruktionen von Weiblichkeit nicht als einschränkend empfinden und sich bewusst nicht mit diesen identifizieren (vgl. ebd.). Um in männlich dominierten Tätigkeitsfeldern zu bestehen, passen sich Frauen beispielsweise durch ihre Kleidungswahl an das soziale Umfeld an und versuchen die Ungleichheit durch die Aneignung maskuliner

¹⁰ Zum Folgenden vgl. Eccles 1986: 17 ff.

Eigenschaften zu kompensieren (vgl. Nochlin 2015: 30 f.). Auch das Bestätigen des weiblichen Stereotyps wird von Männern respektiert (vgl. Stelzer 2010c). Jedoch werden Frauen auf bestimmte Kategorien reduziert, die sie entweder als „burschikos“ oder als „typisch Frau“ beschreiben. Vermutlich ist es für Frauen in männerdominierten Bereichen eine Herausforderung, sich sowohl zu ihrer Weiblichkeit zu bekennen und gleichzeitig Eigenständigkeit, Mut und Durchsetzungsfähigkeit auszustrahlen.

5. Fazit und bildungspolitische Konsequenzen

Die Zugangshürden bezüglich der Tätigkeit von Frauen am Instrument wurden hinsichtlich der Geschlechtsspezifität analysiert und lassen eindeutige Schlussfolgerungen zu. Das Ergebnis verdeutlicht, dass sich gerade in den Bereichen der Komposition und Improvisation die Auffassung des vererbten Talents erhält, die geniebehaftet ist und eher Männern zugesprochen wird (vgl. Siedenburg: 40). Die Erkenntnis der Erlernbarkeit von Improvisation und kreativ-schöpferischen Prozessen jeglicher Art könnte den Fokus von Kreativität als Fähigkeit, die ausschließlich von außergewöhnlich begabten Individuen ausgeübt werden kann, auf Kreativität als ein gesellschaftliches Gut verlagern, das für jede_n zugänglich ist und käme somit dem eigentlichen Wunsch der Wissenschaft entgegen, den Kreativitätsbegriff zu entmystifizieren (vgl. Rosenbrock 2006: 70).

Wie die Ergebnisse dieses Diskurses belegen, führt die Genietheorie zu Limitierungen der menschlichen Kreativität, da sie beschreibt, dass nur wenige Menschen die Gabe besitzen, kreativ sein zu können (vgl. ebd.: 71). In der Jazzmusik steht nicht allein die individuelle Einzelbegabung und Virtuosität im Mittelpunkt, sondern ebenso der kooperative und kommunikative Kontext, der sich auf die Kreativitätsprozesse auswirkt (vgl. ebd.: 73). Die Interaktion in der Jazzmusik kann, wie auch die Improvisation, als Kernelement betrachtet werden und trägt dazu bei, den Jazz von klassischen Genievorstellungen abzugrenzen.

Der Genie-Begriff als soziale Subjektkonstruktion beeinflusst jedoch nicht allein die musikalische Praxis, sondern ist auch in außermusikalischen Sozialstrukturen auffindbar. Als ein Stereotyp beeinflusst er, wie viele andere geschlechtsbezogene Stereotypen, die soziale Identitätsentwicklung von Mädchen und Jungen. Durch geschlechtsspezifische Sozialisation werden Kindern und Jugendlichen stereotypische Normen vermittelt, die sich in typischen Geschlechtsrollen äußern. Der Genie-Stereotyp verwehrt vor allem Mädchen die Chance zu bestimmten Rollen, die durch die männliche Konnotation für Mädchen als „untypisch“ gelten.

Es muss berücksichtigt werden, dass der Zusammenhang von individuellen, bewussten und unbewussten Prozessen und dem Einfluss externer Faktoren wie Stereotypen und Interaktionen sehr komplex ist und von einer Vielzahl soziokultureller und sozialpsychologischer Faktoren abhängt. Musikalische Einstellungen und Motivationen sind individuell und auch die Bedeutung intrinsischer und extrinsischer Motivation müsste näher untersucht werden, um berufliche Entscheidungsfindungen von Frauen noch präziser erklären zu können.

Um Gender Mainstreaming, die Gleichstellung von Frauen und Männern, zu fördern, sollte die

Bildungspolitik Jugendliche bei der Selbstsozialisation unterstützen, sodass sie sich durch individuelle Entscheidungen von vorgefertigten Normen unabhängig machen können und ihnen mehr Handlungsspielräume zur Verfügung stehen.

Das Auflösen von Stereotypen gelingt, wenn Frauen und Männer sich gegenteilig zu diesen verhalten und handeln (vgl. Rudman/Glick: 157). Manche Genderrollen sind schwieriger zu beseitigen als andere. Schwer zu durchbrechen sind die, die sich schon seit langer Zeit erhalten und in die Sozialstruktur eingebunden sind (vgl. ebd.). Frühe geschlechtsbezogene Stereotypen müssten beseitigt werden, damit sie nicht die fachlichen Präferenzen und Entscheidungen von Mädchen und Jungen in Schule, Studium und Beruf beeinflussen (vgl. Wright 2016: 245).

Die Aufgabe von Pädagog_Innen ist es, stereotypisches Denken zu reduzieren, indem sie vermitteln, dass Erfolg durch Anstrengung und Zusammenarbeit erreicht werden kann und nicht durch Talent. Kinder und Jugendliche sollten mit der Vorstellung lernen, dass Brillanz erlernbar ist (vgl. Huang 2016). Auch Jungen und Männer profitieren von einem Arbeitsklima, das sich an ehrlicher Arbeit und Anstrengung orientiert und gleiche Chancen für beide Geschlechter schafft (vgl. ebd.). Zudem ist es wichtig, mehr Anregungen vor allem für Mädchen bezüglich Improvisation zu schaffen. Shevock findet in seiner Studie heraus, dass sich junge Musiker_Innen durch das Erlernen von Improvisation und das Eingehen von möglichen Risiken in der musikalischen Interaktion ihr Selbstbewusstsein steigern und sich von selbstgesteckten Grenzen und Unsicherheit befreien können (Shevock 2015: 14). Improvisation fördert nicht nur musikalische Fähigkeiten, sondern ebenso soziale und psychosoziale Kompetenzen und stärkt Mädchen und Frauen in dem Vorhaben, ihr künstlerisches Potential an einem Instrument zu entwickeln, das ihnen liegt. Durch vielfältigere musikalische Angebote in Schulen, wie beispielsweise Mädchen-Bandklassen, könnten Mädchen angeregt werden, die Musik abseits von Stereotypen für sich zu entdecken und Unsicherheiten innerhalb dieser Schutzräume abzulegen (vgl. Stahr 1989: 23; Stelzer 2010). Vor allem in der Umbruch-Phase der Pubertät im Alter von zwölf bis vierzehn Jahren, in der Mädchen verunsicherter bezüglich ihrer eigenen Leistungen sind, können gleichgeschlechtliche Bezugspersonen wie Mütter, Pädagoginnen und Freundinnen unterstützend wirken und die musikalischen Entwicklungen vorantreiben. Die Vorstellung des kreativen Kollektivs hebt sich von der individualistischen Genie-Vorstellung ab. Wichtig ist daher, dass auch im institutionellen Rahmen der Fokus von virtuosen Einzelleistungen auf den Gruppenprozess gelenkt wird (vgl. Förner 2000: 90). Vielfältige Anregungen, möglichst freie Wahlmöglichkeiten und die Präsenz und Sichtbarmachung weiblicher Vorbilder am Instrument, könnten bewirken, dass Mädchen ihre eigenen Bedürfnissen überhaupt erkennen und nach ihnen handeln (s. Anhang B). Da Eltern und Musikpädagog_Innen einen großen Einfluss auf die musikalische Sozialisation der Mädchen haben, könnten sie ihnen helfen, ein Instrument zu finden, das ihren individuellen Bedürfnissen entspricht, anstatt sich von Rollenklischees leiten zu lassen. Dazu gehört, dass die Musikschule Mädchen zum Erlernen von Blasinstrumenten, Schlagzeug, Bass und E-Gitarre motiviert und diese Instrumente auch von Instrumentalistinnen präsentiert werden, sodass eine Identifikationsmöglichkeit besteht (vgl. Schulz et al.: 486; Bolay 1995: 23). Auch könnten sie beeinflussen, dass Mädchen mehr in informelle Kontexte gelangen. Musikpädagog_Innen

könnten Mädchen dazu motivieren, vermehrt aural zu lernen, einen freieren Umgang mit Notenmaterial fördern und auch zum autodidaktischen und selbst-erarbeitendem Lernen anregen, was möglicherweise dazu führt, dass sie sich dem Jazz früher annähern (vgl. Siedenburg: 225 f.; Bolay 1995; Green 2008).

Absolventinnen der Musikhochschulen sollten im Bereich der Selbstvermarktung und in der Einführung in den Alltag als Freiberuflerin mehr von den Bildungsinstitutionen dahingehend informiert, beraten und unterstützt werden, dass sie zu Beginn ihrer Karriere ein sicheres Einkommen erzielen können (vgl. Stelzer 2010a). Das gibt ihnen zunächst die Gewissheit, auf eigenen Beinen stehen zu können und ermutigt sie, ihre berufliche Karriere im künstlerischen Bereich fortzusetzen. Muss eine Frau in einem typisch männlichen Bereich wie dem Jazz eine Leistung erbringen, können Institutionen, Kritiker_Innen und Presse stereotypische Zuschreibungen vermeiden, in dem die Aufmerksamkeit nicht auf das Geschlecht, sondern auf die Aufgabe gelenkt wird. So wird eine Atmosphäre geschaffen, in der sich Frauen geschlechtsunabhängig anerkannt fühlen (vgl. Rudman/Glick: 176). Frauen wollen keinen „Frauen-Bonus“. Sie wollen nicht als Frau, sondern als ebenbürtige Musikerin auf der Bühne anerkannt werden (vgl. Stelzer 2011). Viele Frauen handeln mittlerweile bewusst entgegen der stereotypischen Vorstellungen, da sie wissen, dass ihre Entfaltungspotentiale vielfältiger sind, als ihnen die Gesellschaft zutraut (vgl. Stahr 1989: 22). Wenn die Selbstwahrnehmung für das eigene Können von stereotypischen Vorstellungen befreit wird, können die Selbstentfaltungsmöglichkeiten erweitert werden (vgl. Eccles: 19). Um eine untypische Rolle einzunehmen, benötigt das Individuum Durchsetzungsvermögen, Selbstbewusstsein und Mut, um sich von den Normvorstellungen und Handlungszwängen der Gesellschaft unabhängig zu machen. Frauen müssen eine Balance finden, auf der einen Seite nicht dem Stereotyp zu dienen, ihm auf der anderen Seite jedoch nicht offensichtlich entgegen zu wirken, da dies als überzogen und forciert feministisch negative Gegenreaktionen provozieren und nicht ernst genommen werden könnte (vgl. Rudman/Glick: 161). Um diese Balance zu finden, ist es jedoch möglicherweise nötig, zunächst bewusst gegen Konventionen zu rebellieren, um die Kreativitätshürden zu beseitigen, auch wenn das Risiko besteht, anzuecken. Die Fähigkeit der weiblichen Durchsetzungskraft, die Frauen rollentypisch abgesprochen wird, könnte noch gezielter eingesetzt werden (vgl. Jessen 2015). Es geht darum, die Öffentlichkeit zu erreichen und Frauen in untypischen Bereichen zunächst positiv hervorzuheben, um eine Wirkung zu erzielen (vgl. Schulz et al.: 486).

Laut der Studie „Frauen in Kultur und Medien“ (Schulz et al. 2016) gibt es diverse Projekte, die Mädchen in der Musik fördern und gezielte Künstlerinnen-Förderungen, die dazu beitragen, Rahmenbedingungen zu verbessern und Stereotypen zu beseitigen (vgl. ebd.: 24; s. auch Anhang C).

Der Fokus auf geschlechtsspezifischen Unterschieden im Leistungsverhalten hat dazu geführt, dass der Blick auf weibliche Defizite gelenkt wird (vgl. Eccles: 15 f.). Aktuelle wissenschaftliche Untersuchungen sollten alternative Handlungsspielräume und positive Chancen für Frauen aufzeigen, um ein positives Bild von Frauen und ihren möglichen Leistungen zu kreieren (vgl. ebd.: 16). Dabei muss berücksichtigt werden, dass

Handlungsspielräume individuell wahrgenommen werden. Durch soziale Einflüsse können unterschiedliche Eingrenzungen und Entfaltungsmöglichkeiten entstehen. Ein neutralerer Blick auf die vielfältigen Handlungsmöglichkeiten für Frauen und Männer im Jazz könnte ermöglichen, an Strukturen zu arbeiten, bei denen eine Intervention notwendig ist. Berufliche Rahmenbedingungen und Konditionen müssen für Frauen attraktiver gestaltet werden, um ihr Interesse für die Arbeitswelt als Jazzmusikerin zu wecken. Dazu gehören mehr Krippenplätze in Hochschulen und flexiblere Betreuungszeiten, eine gesicherte Freistellung im Falle einer Mutterschaft, höhere Gagen und flexiblere Arbeitszeiten für Mütter und bessere Sozialleistungen (vgl. Stelzer 2013). Frauen sollten bei ihrer beruflichen Laufbahn alle Optionen in Betracht ziehen und individuelle Entscheidungen treffen, die ihren Bedürfnissen gerecht werden. Ein Jazzstudium kann zwar den Einstieg in die Berufswelt erleichtern, ist jedoch keine Voraussetzung für den Beruf als Jazzmusiker_In. Die Pluralität von möglichen Lebensstilen überlässt Frauen die Wahl, denn wie in der Improvisation gibt es nicht nur einen richtigen Weg, sondern viele Möglichkeiten sich musikalisch zu entfalten. Anstatt sich an strukturelle Gegebenheiten anzupassen, könnte vielmehr das Aufspüren von Freiräumen bei der Umsetzung musikalischer Ideen und bei der Lebensgestaltung zum persönlichen Leitfaden für Frauen werden.

Diese Arbeit stellt nur einen kleinen Teil des komplexen Themas dar und kann nur Tendenzen aufzeigen. Künstlerinnen-Förderprogramme und ihre Auswirkungen müssten weiter beobachtet werden, um feststellen zu können, warum Frauen selten von Fördermaßnahmen profitieren können. Auch müssten die Ursachen für eine geringe Präsenz von Frauen in einzelnen künstlerischen Disziplinen näher erforscht werden.

Individuelle Erfüllung ist nur möglich, wenn die Gesellschaft die Entfaltungsmöglichkeiten nicht einschränkt. Die Chancengleichheit von Frauen und Männern im Musikbereich ist noch nicht erreicht. Fördermaßnahmen von Nachwuchs oder Projekten können eine Schlüsselfunktion einnehmen und den Arbeitsmarkt Kultur stärken. Die Sichtbarmachung von Frauen im gesamten Kulturbetrieb und in Führungspositionen könnte ein grundlegendes bildungspolitisches Ziel sein, sodass die Präsenz von Frauen zur Selbstverständlichkeit wird.

6. Bibliographie

- Abeles, Hal (2009). „Are Musical Instrument Gender Associations Changing?“ *Journal of Research in Music Education* 57 (2): 127–39. doi:10.1177/0022429409335878.
- Abeles, Harold F. / Porter, Susan Yank (1978). „The Sex-Stereotyping of Musical Instruments“. *Journal of Research in Music Education* 26 (2): 65–75. doi:10.2307/3344880.
- Assheuer, Thomas (2013). „Kapitalismus: Wollen sollen. Über die eindrucksvolle Studie von Andreas Reckwitz: ‚Die Erfindung der Kreativität‘.“ *Zeit Online*, Juli 2, Nr. 07/2013 Auflage. <http://www.zeit.de/2013/07/Andreas-Reckwitz-Die-Erfindung-der-Kreativitaet>. [letzter Zugriff 26.07.2017]
- Auhagen, Wolfgang / Bullerjahn, Claudia / Höge, Holger (2007). *Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Hogrefe Verlag.
- Bailey, Jenna (2016). „Play Like a Man and Look Like a Woman‘ Exploring the Role of Gender in Ivy Bendon’s All Girl Band“. In *Gender and Identity in Jazz*, herausgegeben von Wolfram Knauer, 179–94. Darmstädter Beiträge zur Jazzforschung 14. Hofheim: Wolke.
- Ballhorn, Angela (2008). „Esperanza Spalding - bass & soul. Interview von Angela Ballhorn“. *Melodiva - Frauen Musik Journal*, Juni. <http://www.melodiva.de/melodiva/melodiva-reports.php?f101=190&m=search&t101=detail,7400>. [letzter Zugriff 26.07.2017]
- Bastian, Hans Günther (1991). *Jugend am Instrument: eine Repräsentativstudie*. Mainz ; New York: Schott.
- Bechdorf, Ute (1996). „WATCHING MADONNA: Anmerkungen zu einer feministischen Medien-/Geschlechterforschung“. In *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens*, herausgegeben von Hermann J. Kaiser, 23–44. Musikpädagogische Forschung 17. Essen: Verl. Die Blaue Eule.
- Berg, Sibylle (2017). „Männer und Interviews: Wie man (k)einen Mann interviewt - Kolumne - SPIEGEL ONLINE“. <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/maenner-und-interviews-wie-man-k-einen-mann-interviewt-kolumne-a-1162110.html>. [letzter Zugriff 15.07.2017]
- Bernasconi, Hildegard (2011). „Angelika Niescier. Ich will eine große feine Riege...“. *Melodiva - Frauen Musik Journal*, Oktober. <http://www.melodiva.de/melodiva/melodiva-reports.php?f101=110&t101=detail,19419>. [letzter Zugriff 26.07.2017]
- Bloß, Monika (1994). „Weiblichkeit als Kulturbarriere?“ *PopScriptum*. http://www2.hu-berlin.de/fpm/textpool/texte/bloss_weiblichkeit-als-kulturbarriere.htm. [letzter Zugriff 15.07.2017]
- Bolay, Eva-Maria (1995). *Jazzmusikerinnen: Improvisation als Leben: eine empirische Untersuchung zu Laufbahnen und Lebenswelten von Jazzinstrumentalistinnen in den 90er Jahren*. Furore-Edition 869. Kassel: Furore.
- Borgo, David (2007). „Free Jazz in the Classroom: An Ecological Approach to Music Education“. *Jazz Perspectives* 1 (1): 61–88. doi:10.1080/17494060601061030.

- Bosacki, Sandra L. / O'Neill, Susan A. (2013). „Early adolescents' emotional perceptions and engagement with popular music activities in everyday life“. *International Journal of Adolescence and Youth* 20 (2): 228–244. doi:10.1080/02673843.2013.785438.
- Cramer, Kenneth M. / Million, Erin / Perreault, Lynn A. (2002). „Perceptions of Musicians: Gender Stereotypes and Social Role Theory“. *Psychology of Music* 30 (2): 164–74. doi: 10.1177/0305735602302003.
- Cuddy, Amy J.C. / Crotty, Susan / Chong, Jihye / Norton, Michael I. (2010). „Men as Cultural Ideals: How Culture Shapes Gender Stereotypes“. Working paper 10–097. Harvard Business School. <http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/10-097.pdf>. [letzter Zugriff 15.07.2017]
- Da Rin, Renate / Parker, William (Hrsg.) (2015). *Giving Birth to Sound: Women in Creative Music*. Köln: buddy's knife jazzedition.
- Degado, Joe (1997). *Jedermann kann improvisieren: Der Zugang zum Jazz - für Frauen gesperrt?* Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Delzell, Judith K. / Leppla, David A. (1992). „Gender Association of Musical Instruments and Preferences of Fourth-Grade Students for Selected Instruments“. *Journal of Research in Music Education* 40 (2): 93–103. doi:10.2307/3345559.
- Deutscher Musikrat (2012). „Musikalische Aktivitäten von 9- bis 24-Jährigen 2011/12“. Deutsches Musikinformationszentrum. <http://miz.org/intern/uploads/statistik4.pdf>. [letzter Zugriff 26.07.2017]
- Deutscher Musikrat (2014). „Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte und Arbeitslose in Musikberufen 2013“. Deutsches Musikinformationszentrum. <http://miz.org/intern/uploads/statistik14.pdf>. [letzter Zugriff 26.07.2017]
- Deutscher Musikrat (2015a). „Studierende in Studiengängen für Musikberufe“. Deutsches Musikinformationszentrum. <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik8.pdf>. [letzter Zugriff 26.07.2017]
- Deutscher Musikrat (2015b). „Studierende in Studiengängen für Musikberufe - nach Frauen und Ausländern“. Deutsches Musikinformationszentrum. <http://miz.org/intern/uploads/statistik10.pdf>. [letzter Zugriff 26.07.2017]
- Dunkel, Mario (2016). „Sexuality, Eroticism, and the Construction of the Jazz Tradition“. In *Gender and Identity in Jazz*, herausgegeben von Wolfram Knauer, 35–54. Darmstädter Beiträge zur Jazzforschung 14. Hofheim: Wolke.
- Eccles, Jaquelynne S. (1986). „Gender Roles and Women's Achievement“. 15 (6). *Educational Researches*. University of Michigan.
- Ellis, Joy / Osmianski, Adam (2016). „Women and the Jazz Jam“. In *Gender and identity in Jazz*, herausgegeben von Wolfram Knauer, 147–61. Hofheim: Wolke.
- Enstice, Wayne / Stockhouse, Janis (2004). *Jazzwomen: conversations with twenty-one musicians*. Profiles in popular music. Bloomington: Indiana University Press.

- Figuroa, Silvana (2016). *Improvisieren: Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive*. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Förner, Judith (2000). *Musikalische Mädchen(t)räume: die Bedeutung der weiblichen Adoleszenz für die Ausbildung musikalisch-künstlerischer Produktivität*. Frauen, Gesellschaft, Kritik, Bd. 33. Herbolzheim: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Fortney, Patrick M. / Boyle, J. David / DeCarbo, Nicholas J. (1993). „A Study of Middle School Band Students’ Instrument Choices“. *Journal of Research in Music Education* 41 (1): 28–39. doi:10.2307/3345477.
- Gäckle, Annelene (2013). „ÜberzeUGENDERe Sprache - Leitfaden für eine geschlechtersensible und inklusive Sprache. Köln“. https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/Gleichstellungsbuero/UEberzeUGENDERe_Sprache_Uni_Koeln.pdf. [letzter Zugriff 26.07.2017]
- Ganschow, Lena (2017). „Survival of the Fittest – die Hauptthesen der Evolutionstheorie“. Planet Wissen. ARD. <http://www.planet-wissen.de/natur/forschung/evolutionsforschung/pwiesurvivalofthefittestdiehauptthesenderevolutionstheorie100.html>. [letzter Zugriff 15.07.2017]
- Gardt, Andreas (2017). „Diskursanalyse. Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten“. https://www.uni-kassel.de/fb02/fileadmin/datas/fb02/Institut_für_Germanistik/Dateien/DISKURSANALYSE_gardt.pdf. [letzter Zugriff 26.07.2017]
- Gneezy, Uri / Niederle, Muriel / Rustichini, Aldo (2003). „Performance in Competitive Environments: Gender Differences“. *The Quarterly Journal of Economics* 118 (3): 1049–74.
- Gould, Elizabeth S. (1992). „Music Education in Historical Perspective: Status, Non-Musicians, and the Role of Women“. 32. Scholarship And Research. https://symposium.music.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=2088:music-education-in-historical-perspective-status-non-musicians-and-the-role-of-women&Itemid=124. [letzter Zugriff 15.07.2017]
- Green, Lucy (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Repr. Ashgate Popular and Folk Music Series. Farnham: Ashgate.
- Guth, Doris (2016). „Gender und Queer Studies“. In *Critical Studies: Kultur- und Sozialtheorie im Kunstfeld*, herausgegeben von Elke Gaugele und Jens Kastner, 225–40. Wiesbaden: Springer VS.
- Helms, Dietrich / Phleps, Thomas (Hrsg.) (2011). *Thema Nr. 1: Sex und populäre Musik*. Beiträge zur Populärmusikforschung 37. Bielefeld: Transcript.
- Herzig, Monika / Baker, David (2014). „Beyond Jamming: A Historical and Analytical Perspective on the Creative Process“. Herausgegeben von Bruce Ronkin. *Journal of the*

- Music & Entertainment Industry Educators Association - Northeastern University* 14 (1): 183–217.
- Hollmann, Christina (2017). „Müssen Frauen anders sein? Gespräch mit der Jazzpianistin Julia Hülsmann über Frauen im Jazz und die starre Trennung von Klassik und Jazz in der Instrumentalausbildung“. *üben & musizieren*, Gespräch, 6/2012. http://www.schott-musikpaedagogik.de/de_DE/material/articlesearch/showarticle,35368.html. [letzter Zugriff 10.07.2017]
- Huang, Stacey (2016). „Professor Sarah-Jane Leslie on how the ‚culture of brilliance‘ drives gender gaps in academic fields“. Princeton University: Office of Engineering Communications. <http://research.princeton.edu/news/faculty-profiles/a/?id=16355>. [letzter Zugriff 10.07.2017]
- Jackson, Barbara Garvey (1993). Review of *Review of Instrument und Körper: Die musizierende Frau in der bürgerlichen Kultur*, von Freia Hoffmann. *Notes* 49 (4): 1440–42. doi:10.2307/899379.
- Jessen, Jens (2015). „Ist Genie männlich?“. *Die Zeit*, Nr. 12/2015 (Februar). <http://www.zeit.de/2015/12/emanzipation-forschung-frauen-maenner-genie>. [letzter Zugriff 10.07.2017]
- Knauer, Wolfram (2016). „Clash of Identities“. In *Gender and identity in Jazz*, herausgegeben von Wolfram Knauer, 19–32. Darmstädter Beiträge zur Jazzforschung 14. Hofheim: Wolke.
- Köhne, Julia Barbara (2014). *Geniekult in Geisteswissenschaften und Literaturen um 1900 und seine filmischen Adaptionen*. Wien Köln Weimar: Böhlau Verlag.
- Kogler, Susanne (2013). „Autorschaft, Genie, Geschlecht Einleitende Überlegungen zum Thema“. In *Autorschaft, Genie, Geschlecht: musikalische Schaffensprozesse von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart*, herausgegeben von Susanne Kogler und Kordula Knauer, Bd. 11:9–22. Musik - Kultur - Gender. Köln: Böhlau Verlag.
- Kreutziger-Herr, Annette / Unsel, Melanie (Hrsg.) (2010). *Lexikon: Musik und Gender*. Kassel : Stuttgart: Bärenreiter ; Metzler.
- Kristeva, Julia (2008). *Das weibliche Genie. Hannah Arendt*. 1. Aufl. Hamburg: eva.
- Kuhlmann, Kristyn (2004). „The Impact of Gender on Students' Instrument Timbre Preferences and Instrument Choices“. *Visions of Research in Music Education*. <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v5n1/visions/Kuhlman%20The%20Impact%20of%20Gender%20on%20Students>. [letzter Zugriff 10.07.2017]
- Künstlersozialkasse (2017). „Künstlersozialkasse“. <http://www.kuenstlersozialkasse.de/>. Zugegriffen September 4. <http://www.kuenstlersozialkasse.de//kuenstler-und-publizisten/voraussetzungen.html>. [letzter Zugriff 01.08.2017]
- Kutschke, Beate (1999). „Improvisation: An Always-Accessible Instrument of Innovation“. *Perspectives of New Music* 37 (2): 147–62. doi:10.2307/833513.
- Madura, Patrice Dawn (1996). „Relationships among Vocal Jazz Improvisation Achievement, Jazz Theory Knowledge, Imitative Ability, Musical Experience, Creativity, and

- Gender“. *Journal of Research in Music Education* 44 (3): 252–67. doi: 10.2307/3345598.
- May, Lissa F. (2003). „Factors and Abilities Influencing Achievement in Instrumental Jazz Improvisation“. *Journal of Research in Music Education* 51 (3): 245–58. doi: 10.2307/3345377.
- McKeage, Kathleen M. (2004). „Gender and Participation in High School and College Instrumental Jazz Ensembles“. *Journal of Research in Music Education* 52 (4): 343–56. doi:10.2307/3345387.
- Meadows, Eddie S. (1991). „Improvising Jazz - A Beginner's Guide“. SAGE Journals. journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/3398336.
- Melodita (Hrsg) (2016). „Traumberuf Profimusikerin Ein Interview mit der Schlagzeugin Theresa Stark“. *Melodita - Girl's Music Journal*, Mai. <http://melodita.de/interview-mit-theresa-stark/>. [letzter Zugriff 15.07.2017]
- Nieberle, Sigrid (2013). „Wen küsst die Muse? Zur Autorschaft der Sängerin“. In *Autorschaft, Genie, Geschlecht: musikalische Schaffensprozesse von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart*, herausgegeben von Susanne Kogler und Kordula Knaus, Bd. 11:47–66. Musik - Kultur - Gender. Köln: Böhlau Verlag.
- Niederauer, Martin (2016). „Male Hegemony in Jazz Trying to Understand One Important Element of Jazz's Gender Relations“. In *Gender and Identity in Jazz*, herausgegeben von Wolfram Knauer, 125–45. Darmstädter Beiträge zur Jazzforschung 14. Hofheim: Wolke.
- Nochlin, Linda (2015). „From 1971: Why Have There Been No Great Women Artists?“ *ARTnews*, Mai. <http://www.artnews.com/2015/05/30/why-have-there-been-no-great-women-artists/>. [letzter Zugriff 01.08.2017]
- Pieper, Stefan / Zimmermann, Bernd (2015). „Jazz we can - Eine Analyse des Jazz in Nordrhein-Westfalen“. http://www.nrwjazz.net/netzwerk/2016_broschuere_screen.pdf.
- Placksin, Sally (1989). *Frauen im Jazz: von der Jahrhundertwende bis zur Gegenwart ; ihre Worte, ihr Leben, ihre Musik*. Übersetzt von Lore Boas. Wien: Hannibal-Verl.
- Reckwitz, Andreas (2013). „Die Erfindung der Kreativität“. *Kulturpolitische Mitteilungen*, Thema:Kreativitätsdispositiv & Kulturpolitik, Nr. 141 (2/2013): 23–34.
- Renz, Thomas (2016). „Jazzstudie: Lebens- und Arbeitsbedingungen von Jazzmusiker/-innen in Deutschland“. Universität Hildesheim Institut für Kulturpolitik. http://jazzstudie2016.de/jazzstudie2016_small.pdf.
- Rose, Pamela (2011). *Wild women of song: great gal composers of the jazz era*. 1st ed. San Francisco, CA: Three Handed Media.
- Rosenbrock, Anja (2006). *Komposition in Pop- und Rockbands: eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Beiträge zur Musikpsychologie 6. Hamburg: Lit-Verl.
- Rudman, Laurie A. / Glick, Peter (2010). *The Social Psychology of Gender: How Power and Intimacy Shape Gender Relations*. Paperback ed. Texts in Social Psychology. New York: Guilford.

- Sandner, Wolfgang / Essen, Reimer von (Hrsg.) (2005). *Jazz. Handbuch der Musik im 20. Jahrhundert*, Bd. 9. Laaber: Laaber.
- Sawyer, R. Keith (2006). „Group Creativity: Musical Performance and Collaboration“. *Psychology of Music* 34 (2): 148–65. doi:10.1177/0305735606061850.
- Schröter, Susanne (2000). „,Essentialismus‘ und ,Konstruktivismus‘ in der feministischen Forschung“. *Peripherie* 77/78, 9–27.
- Schulz, Gabriele / Ries, Carolin / Zimmermann, Olaf / Brühem, Theresa / Haack, Barbara / Sandforth, Ruth / Wapler, Friederike / Grütters, Monika / Höppner, Christian (2016). *Frauen in Kultur und Medien: ein Überblick über aktuelle Tendenzen, Entwicklungen und Lösungsvorschläge*. 1. Auflage. Berlin: Deutscher Kulturrat.
- Scott, Britain / Harrassowitz, Christiane (2004). „Beyond Beethoven and the Boyz: Women’s Music in Relation to History and Culture“. *Music Educators Journal* 90 (4): 50.
- Shevock, Daniel John (2015). „Praxes for confident music improvising“, März. <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/24888>. [letzter Zugriff 01.08.2017]
- Siedenburg, Ilka (2009). *Geschlechtstypisches Musiklernen - Eine empirische Untersuchung zur musikalischen Sozialisation von Studierenden des Lehramts Musik*. Herausgegeben von Bernhard Müßgens und Martin Giesecking. Bd. 7. Osnabrücker Beiträge zur Musik und Musikerziehung. Osnabrück: Electronic Publishing Osnabrück.
- Sow, Noah (2008). *Deutschland Schwarz Weiß: der alltägliche Rassismus*. 1. Aufl. München: Bertelsmann.
- Stahr, Ingeborg (1989). „Zur personalen und kollektiven Identität von Frauen“. In *Weibliche Identität: Dokumentation der Fachtagung der AG Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Hannelore Faulstich-Wieland. Bd. Bd. 10. Materialien zur Frauenforschung. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Stebbins, Robert A. (1968). „A Theory of the Jazz Community“. *The Sociological Quarterly* 9 (3): 318–31.
- Stelzer, Mane (2009). „,Am Anfang fand ich es cool, bei den Jungs mitzuspielen...‘. Eine Studie zu geschlechtstypischem Musiklernen von Dr. Ilka Siedenburg“. *Melodiva - Frauen Musik Journal*, September. <http://www.melodiva.de/melodiva/melodiva-reports.php?t101=detail,10894>. [letzter Zugriff 01.08.2017]
- Stelzer, M. (2010a). „,Hey Ladies - Being A Woman Musician Today‘ # 1: Karriere vs. Kinder“. *Melodiva - Frauen Musik Journal*, Juni. <http://www.melodiva.de/melodiva/melodiva-reports.php?t101=detail,14942>. [letzter Zugriff 01.08.2017]
- Stelzer, M. (2010b). „Zwischen Lila Latzhose und Tabu. Die Ergebnisse der MELODIVA-Umfrage Teil 1“. *Melodiva - Frauen Musik Journal*, MELODIVA-Umfrage, , Oktober. http://www.melodiva.de/melodiva/melodiva-reports.php?query_for=101&q101_fields=sortname&q101_match=begin&q101_query=u&f101=0&t101=detail,13374. [letzter Zugriff 01.08.2017]
- Stelzer, M. (2010c). „,Hey Ladies - Being A Woman Musician Today‘ # 2: On Stage“. *Melodiva - Frauen Musik Journal*, Dezember. <http://www.melodiva.de/melodiva/melodiva-reports.php?t101=detail,15451>. [letzter Zugriff 01.08.2017]

- Stelzer, M. (2011). „Musikerinnen heute. Die Ergebnisse der MELODIVA-Umfrage Teil 2“. *Melodiva - Frauen Musik Journal*, MELODIVA-Umfrage, , Mai. <http://www.melodiva.de/melodiva/melodiva-reports.php?f101=110&cat=83&t101=detail>, 19998. [letzter Zugriff 01.08.2017]
- Stelzer, M. (2013). „Vom Wickeltisch zur Bühnenshow MELODIVA-Umfrage Teil 3“. *Melodiva - Frauen Musik Journal*, MELODIVA-Umfrage. http://www.melodiva.de/melodiva/melodiva-reports.php?query_for=101&q101_fields=sortname&q101_match=begin&q101_query=u&f101=0&t101=detail,30340. [letzter Zugriff 01.08.2017]
- Stelzer, M. (2014). „Warum junge Instrumentalistinnen nicht Populärmusik studieren“. *Melodiva - Frauen Musik Journal*, Research in Progress Vol. 1, Februar. <http://www.melodiva.de/melodiva/melodiva-reports.php?t101=detail,32041>. [letzter Zugriff 01.08.2017]
- Stroh, Wolfgang Martin (1996). „Geschlechtsstereotype Tendenzen in chaotischen Systemen: Frauen und Männer im Oldenburger Musikstudium“. In *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musikkernens*, herausgegeben von Hermann J. Kaiser, 110–22. Musikpädagogische Forschung 17. Essen: Die Blaue Eule.
- Tzankoff, Michaela (1996). „Theorien zur Geschlechtsspezifität in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung und in der Koedukationsdebatte“. In *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musikkernens*, herausgegeben von Hermann J. Kaiser, 190–226. Musikpädagogische Forschung 17. Essen: Verl. Die Blaue Eule.
- Unsold, Melanie (2013). „Genie und Geschlecht Strategien der Musikgeschichtsschreibung und der Selbstinszenierung“. In *Autorschaft, Genie, Geschlecht: musikalische Schaffensprozesse von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart*, herausgegeben von Susanne Kogler und Kordula Knaus, Bd. 11:23–46. Musik - Kultur - Gender. Köln: Böhlau Verlag.
- Watson, Kevin E. (2010). „The Effects of Aural Versus Notated Instructional Materials on Achievement and Self-Efficacy in Jazz Improvisation“. *Journal of Research in Music Education* 58 (3): 240–59.
- Wehr-Flowers, Erin (2006). „Differences between Male and Female Students' Confidence, Anxiety, and Attitude toward Learning Jazz Improvisation“. *Journal of Research in Music Education* 54 (4): 337–49. doi:10.2307/4139755.
- Whiteley, Sheila (2000). *Women and Popular Music: Sexuality, Identity, and Subjectivity*. Psychology Press.
- Williams, Katherine (2016). „„Alright for a Girl“, and Other Jazz Myths“. In *Gender and identity in Jazz*, herausgegeben von Wolfram Knauer, 57–69. Darmstädter Beiträge zur Jazzforschung 14. Hofheim: Wolke.
- Wright, Tessa (2016). *Gender and sexuality in male-dominated occupations: women working in construction and transport*. Palgrave Macmillan

7. Anhang

Anhang A

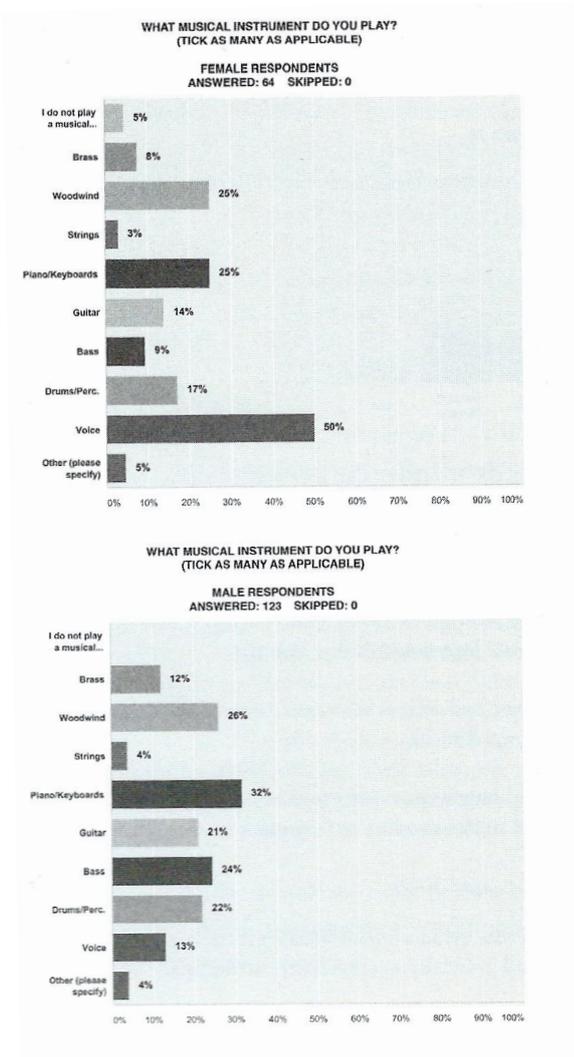


Abbildung 1. Geschlechtsspezifische Aufteilung nach Instrumenten und Gesang der 187 internationalen befragten Musiker_Innen der Studie „Women and the Jazz Jam“ (Ellis/Osmianski 2016: 154)

Tabelle 1

Aufteilung der Lehramts-Studierenden auf die Ensemble-Gruppen nach Geschlecht (Siedenburg 2009: 116)

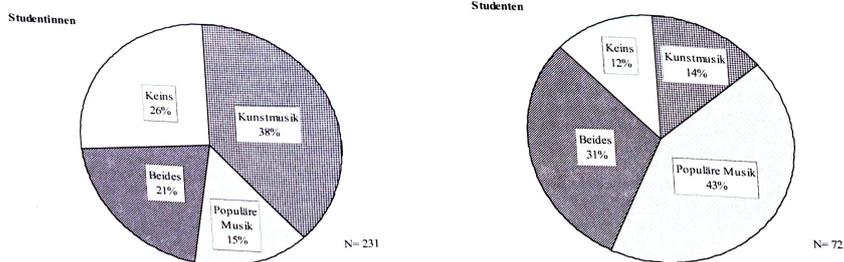


Tabelle 2

Ensemble-Verteilung innerhalb der Genres nach Geschlechtern
(Siedenburg 2009: 287)

	Studentinnen	Studenten	Gesamt
Rock/Pop			
Anzahl	44	44	88
%	19,4	61,1	29,4
Jazz			
Anzahl	35	31	66
%	15,4	43,1	22,1
Weltmusik/Folklore			
Anzahl	12	5	17
%	5,3	6,9	5,7
Orchester			
Anzahl	91	24	115
%	40,1	33,3	38,5
Kammermusik			
Anzahl	78	15	93
%	34,4	20,8	31,1

Tabelle 3

Aufteilung der Sänger_Innen auf die Ensemble-Gruppen (Siedenburg 2009: 149)

	Sängerinnen		Sänger	
	in %	(N)	in %	(N)
Gruppe »Kunstmusik«	26,8 %	(19)	7,7 %	(1)
Gruppe »Populäre Musik«	18,3 %	(13)	30,8 %	(4)
Gruppe »Beides«	15,5 %	(11)	30,8 %	(4)
Gruppe »Keins«	39,4 %	(28)	30,8 %	(4)

Tabelle 4

Aufteilung der Befragten Musiker_Innen der Jazzstudie 2016 auf die Genres der absolvierten Musikstudiengänge (Renz 2016: 26)

Genre des absolvierten Musikstudiums	in %
Jazz	89
Rock-Pop	22
Klassik	21
Sonstiges	7

N = 1650, Mehrfachnennungen möglich

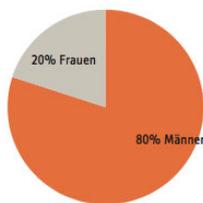
Tabelle 5

Aufteilung der Befragten nach Alter (Renz 2016: 69)

Alter der Befragten	in %
bis 20 Jahre	1
21-30 Jahre	30
31-40 Jahre	25,5
41-50 Jahre	23
51-60 Jahre	15
61-70 Jahre	4
älter als 70 Jahre	1,5

N = 1706

Geschlechterverhältnis unter den Jazzmusiker/-innen in Deutschland



N = 1703

Abbildung 2. Geschlechterverhältnis unter den Jazzmusiker_Innen in Deutschland (Renz 2016: 69)

Tabelle 6

Frauenanteil in der Studienfächern des Studienbereichs Musik, Musikwissenschaft im Zeitraum von 1994 bis 2015 (Schulz et al. 2016: 72)

Übersicht 11: Frauenanteil in den Studienfächern des Studienbereichs Musik, Musikwissenschaft in den Wintersemestern 1994/95, 1998/99, 2002/03, 2006/07, 2010/11 und 2014/15 in %							
	WS 1994/95	WS 1998/99	WS 2002/03	WS 2006/07	WS 2010/11	WS 2014/15	Durchschnitt
Dirigieren	19	23	36	27	36	41	30
Gesang	64	67	65	67	66	64	66
Instrumentalmusik	53	57	57	59	58	54	56
Jazz, Populärmusik	16	23	25	19	24	24	22
Kirchenmusik	34	40	40	40	45	40	40
Komposition	22	21	28	27	29	32	27
Musikerziehung	60	61	57	64	61	57	60
Musikwissenschaft	46	46	50	53	53	53	50
Orchestermusik	48	52	56	54	54	54	53
Rhythmik	90	93	100	96	93	83	93
Tonmeister	17	14	23	27	25	12	20
Musik, Musikwissenschaft insgesamt	43	45	49	49	49	46	47

Quelle: Eigene Darstellung nach Studierende an Hochschulen – Wintersemester 1994/95, Studierende an Hochschulen – Wintersemester 1998/99, Studierende an Hochschulen – Wintersemester 2002/03, Studierende an Hochschulen – Wintersemester 2006/07, Studierende an Hochschulen – Wintersemester 2010/11, Studierende an Hochschulen – Wintersemester 2014/15

Tabelle 7

Zahl der männlichen und weiblichen Versicherten bei der KSK in den Tätigkeiten der Berufsgruppe Musik im Zeitraum von 1995 bis 2014 (Schulz et al. 2016: 182 f.). Zu bemerken ist der steigende Frauenanteil in den Bereichen Instrumentalist_in, Orchestermusiker_in und Musikpädagog_in, im Kontrast zum geringen Ansteigen im Jazz- und Rockbereich.

Übersicht 87: Zahl der männlichen und weiblichen Versicherten in den Tätigkeitsfeldern der Berufsgruppe Musik in den Jahren 1995, 2000, 2005, 2010 und 2014*										
	1995		2000		2005		2010		2014	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Komponistin	1.925	160	2.337	169	2.630	210	3.236	324	3.187	383
Texterin, Librettistin	94	49	107	55	128	65	145	73	127	69
Musikbearbeiterin, Arrangeurin	225	21	318	16	425	18	491	37	476	39
Kapellmeisterin, Dirigentin	138	14	196	24	269	28	366	45	392	60
Chorleiterin	183	89	279	137	359	265	448	420	515	533
Instrumentalistin E-Musik	534	338	737	494	876	648	1.064	963	1.054	990
Orchestermusikerin E-Musik	208	140	285	239	412	467	574	688	622	762
Opern-, Operetten-, Musicalsängerin	95	108	148	195	228	407	384	687	407	729
Lied- und Oratoriensängerin	93	117	133	199	185	297	232	379	209	378
Chorsängerin E-Musik	23	18	39	23	59	56	82	84	72	69
Sängerin U-Musik, Show, Folklore	642	408	865	688	1.108	896	1.190	1.029	1.130	1.003
Tanz- und Popmusikerin	1.533	108	2.035	196	2.423	316	2.581	374	2.428	411
Unterhaltungs- und Kurmusikerin	274	34	355	55	459	98	474	130	467	134
Jazz- und Rockmusikerin	1.906	111	2.822	220	3.613	354	1.143	433	4.190	473
Künstlerisch-technische Mitarbeiterin	363	37	517	43	633	59	713	74	731	69
Musikpädagogin und Ausbilderin	4.342	4.172	6.708	6.770	8.930	9.810	10.995	12.461	12.403	13.756
Diskjockey, Alleinunterhalterin	539	27	752	44	862	50	819	48	680	45
ähnliche Tätigkeit	631	212	975	369	1.415	581	1.701	774	1.979	925
Insgesamt	13.748	6163	19.608	9936	25.014	14623	26.638	19023	31.069	20828

Quelle: Eigene Darstellung nach Künstlersozialversicherung
 * Es wird jeweils die weibliche Berufsbezeichnung genannt. Männer sind mitgemeint.

Tabelle 8

Zusammenhang Improvisationserfahrung und Kompositionshäufigkeit nach Geschlecht (Siedenburg 2009: 303)

		Improvisationserfahrung			Gesamt	
		noch nie	ein bisschen	ja		
Kompositionshäufigkeit der Studentinnen	noch nie	Anzahl	43	49	9	101
		% von Komposition: Anzahl	42,6	48,5	8,9	100,0
		% von Improvisation: Erfahrung	63,2	39,8	23,1	43,9
	1-2 x	Anzahl	16	40	9	65
		% von Komposition: Anzahl	24,6	61,5	13,8	100,0
		% von Improvisation: Erfahrung	23,5	32,5	23,1	28,3
	3-4 x	Anzahl	2	16	7	25
		% von Komposition: Anzahl	8,0	64,0	28,0	100,0
		% von Improvisation: Erfahrung	2,9	13,0	17,9	10,9
	mehr als 4 x	Anzahl	7	18	14	39
		% von Komposition: Anzahl	17,9	46,2	35,9	100,0
		% von Improvisation: Erfahrung	10,3	14,6	35,9	17,0
Gesamt	Anzahl	68	123	39	230	
	% von Komposition: Anzahl	29,6	53,5	17,0	100,0	
	% von Improvisation: Erfahrung	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tabelle 9

Kompositionshäufigkeit der Lehramts-Studierenden nach Geschlecht (Siedenburg 2009: 299)

			Studentinnen	Studenten	Gesamt
Komposition: Anzahl	noch nie	Anzahl	103	11	114
		% von Geschlecht	44.2	15.3	37.4
	1-2 ×	Anzahl	65	9	74
		% von Geschlecht	27.9	12.5	24.3
	3-4 ×	Anzahl	26	7	33
		% von Geschlecht	11.2	9.7	10.8
	mehr als 4 ×	Anzahl	39	45	84
		% von Geschlecht	16.7	62.5	27.5
Gesamt		Anzahl	233	72	305
		% von Geschlecht	100.0	100.0	100.0

$p < .01$

Tabelle 10

Kompositionshäufigkeit nach stilistischen Gruppen (Siedenburg 2009: 300)

			Kunst- musik	Populäre Musik	Beides	Keins	Gesamt	
Kompositions- häufigkeit der Studentinnen	noch nie	Anzahl	45	12	13	32	102	
		% von Gruppe	51.7	35.3	27.1	52.5	44.3	
	1-2 ×	Anzahl	22	7	19	17	65	
		% von Gruppe	25.3	20.6	39.6	27.9	28.3	
	3-4 ×	Anzahl	6	8	5	6	25	
		% von Gruppe	6.9	23.5	10.4	9.8	10.9	
	mehr als 4 ×	Anzahl	14	7	11	6	38	
		% von Gruppe	16.1	20.6	22.9	9.8	16.5	
	Gesamt		Anzahl	87	34	48	61	230
			% von Gruppe	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Kompositions- häufigkeit der Studenten	noch nie	Anzahl	4	2	3	2	11	
		% von Gruppe	40.0	6.5	13.6	22.2	15.3	
	1-2 ×	Anzahl	2	2	3	2	9	
		% von Gruppe	20.0	6.5	13.6	22.2	12.5	
	3-4 ×	Anzahl	1	2	4	0	7	
		% von Gruppe	10.0	6.5	18.2	0.0	9.7	
	mehr als 4 ×	Anzahl	3	25	12	5	45	
		% von Gruppe	30.0	80.6	54.5	55.6	62.5	
	Gesamt		Anzahl	10	31	22	9	72
			% von Gruppe	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Studentinnen: $p < .05$; Studenten: $p > .05$

Tabelle 11

Kompositionsstile der Improvisationserfahrenen (Siedenburg 2009: 300)

			Studentinnen	Studenten	Gesamt
Kompositions- stil	Populäre Musik	Anzahl	29	28	57
		% von Geschlecht	47.5	54.9	50.9
	Europäische Kunstmusik	Anzahl	14	4	18
		% von Geschlecht	23.0	7.8	16.1
	beides ungefähr gleich	Anzahl	9	15	24
		% von Geschlecht	14.8	29.4	21.4
	nicht zuzuordnen	Anzahl	9	4	13
		% von Geschlecht	14.8	7.8	11.6
Gesamt		Anzahl	61	51	112
		% von Geschlecht	100.0	100.0	100.0

$p < .05$

Tabelle 12

Improvisationserfahrung nach Geschlecht (Siedenburg 2009: 301)

			Studentinnen	Studenten	Gesamt
Improvisations- erfahrung	nein	Anzahl	68	6	74
		% von Geschlecht	29,4	8,3	24,4
	ein bisschen	Anzahl	124	21	145
		% von Geschlecht	53,7	29,2	47,9
	ja	Anzahl	39	45	84
		% von Geschlecht	16,9	62,5	27,7
Gesamt		Anzahl	231	72	303
		% von Geschlecht	100,0	100,0	100,0

$p < .01$

Tabelle 13

Improvisationserfahrene Student_Innen nach stilistischen Gruppen (Siendenburg 2009: 301)

			Kunst- musik	Populäre Musik	Beides	Keins	Gesamt	
Improvisations- erfahrung Studentinnen (dichotom)	nein / ein bisschen	Anzahl	83	19	34	54	190	
		% von Gruppe	94,3	59,4	70,8	90,0	83,3	
	ja	Anzahl	5	13	14	6	38	
		% von Gruppe	5,7	40,6	29,2	10,0	16,7	
	Gesamt		Anzahl	88	32	48	60	228
			% von Gruppe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Improvisations- erfahrung Studenten (dichotom)	nein / ein bisschen	Anzahl	7	6	7	7	27	
		% von Gruppe	70,0	19,4	31,8	77,8	37,5	
	ja	Anzahl	3	25	15	2	45	
		% von Gruppe	30,0	80,6	68,2	22,2	62,5	
	Gesamt		Anzahl	10	31	22	9	72
			% von Gruppe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Studentinnen: $p < .01$; Studenten: $p < .01$

Tabelle 14

Improvisationspräferenzen der Improvisationserfahrenen nach Geschlecht (Siedenburg 2009: 302)

Stilrichtung	Geschlecht	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standard- fehler des Mittelwerts	Signifikanz
Blues	weiblich	34	3,18	0,834	0,143	0,560
	männlich	42	3,29	0,774	0,119	
Jazz	weiblich	31	3,16	0,934	0,168	0,789
	männlich	42	3,21	0,750	0,116	
Rock	weiblich	30	2,83	0,950	0,173	0,000**
	männlich	45	3,56	0,659	0,098	
Pop	weiblich	31	3,06	0,772	0,139	0,352
	männlich	42	3,24	0,790	0,122	
freie Improvisation	weiblich	30	3,30	0,837	0,153	0,934
	männlich	35	3,34	0,802	0,136	
Folklore/ Weltmusik	weiblich	22	2,41	1,008	0,215	0,371
	männlich	22	2,68	0,995	0,212	
Barock/ Alte Musik	weiblich	21	2,00	0,894	0,195	0,073
	männlich	10	2,60	0,699	0,221	
Klassik/ Romantik	weiblich	21	2,14	0,964	0,210	0,239
	männlich	9	2,56	0,527	0,176	

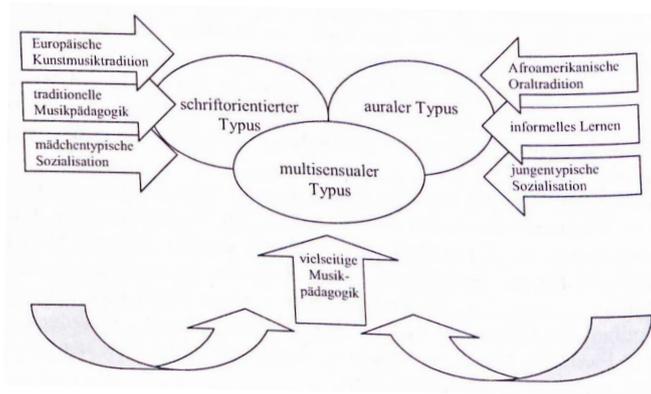


Abbildung 3. Lerntypen und Sozialisationskontexte (Siedenburg 2009: 220)

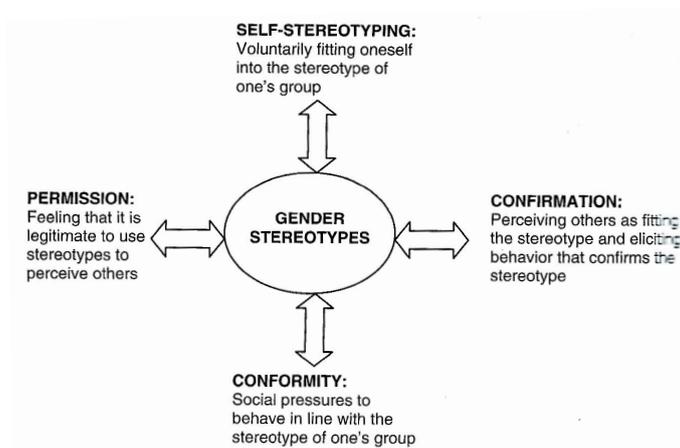


Abbildung 4. Prozesse, die Stereotypen aufrechterhalten (Rudman/Glick 2010: 132)

Tabelle 15

Anteile der Eltern an der musikalischen Entwicklung (Bastian 1991: 313)

ideell	Mutter	Vater	finanziell	Mutter	Vater
ja	991	854	ja	881	1117
nein	120	235	nein	181	30
chi ² =48.2 p≤ .000 ss			chi ² =132.9 p≤ .000 ss		

emotional	Mutter	Vater	motivational	Mutter	Vater
ja	755	451	ja	701	442
nein	312	551	nein	384	592
chi ² =140.9 p≤ .000 ss			chi ² =101.8 p≤ .000 ss		

fachlich	Mutter	Vater	organisatorisch	Mutter	Vater
ja	273	283	ja	879	759
nein	776	761	nein	233	333
chi ² =0.3 p≤ .750 ns			chi ² =26.3 p≤ .000 ss		

Tabelle 16

Besuch verschiedener Musikveranstaltungen mit den Eltern nach Geschlecht (Siedenburg 2009: 317)

	Geschlecht der Stud.	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwerts	Signifikanz
Oper	weiblich	228	1.81	0.951	0.063	0.009*
	männlich	71	1.48	0.808	0.096	
Musicals	weiblich	232	1.91	0.926	0.061	0.277
	männlich	72	1.78	0.923	0.109	
klassische Konzerte	weiblich	233	2.46	1.025	0.067	0.003*
	männlich	71	2.06	0.954	0.113	
Rock/Pop-Konzerte	weiblich	231	1.45	0.766	0.050	0.014*
	männlich	72	1.71	0.863	0.102	
Jazzkonzerte	weiblich	229	1.31	0.633	0.042	0.125
	männlich	71	1.45	0.713	0.085	

Gleiches Signifikanzniveau bei nichtmetrischer Behandlung (Mann-Whitney-U-Test)

Tabelle 17

Einfluss der Instrumentallehrer_In (Siedenburg 2009: 326)

			Studentinnen	Studenten	Gesamt
Instrumental- lehrerin	trifft nicht zu	Anzahl	23	13	36
		% von Geschlecht	11.5	28.9	14.7
	trifft teilweise zu	Anzahl	45	8	53
		% von Geschlecht	22.5	17.8	21.6
	trifft zu	Anzahl	132	24	156
		% von Geschlecht	66.0	53.3	63.7
Gesamt		Anzahl	200	45	245
		% von Geschlecht	100.0	100.0	100.0

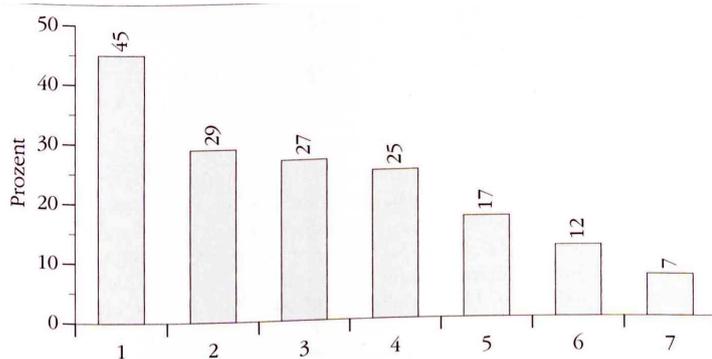
			Studentinnen	Studenten	Gesamt
Instrumental- lehrer	trifft nicht zu	Anzahl	20	7	27
		% von Geschlecht	11.7	10.6	11.4
	trifft teilweise zu	Anzahl	61	9	70
		% von Geschlecht	35.7	13.6	29.5
	trifft zu	Anzahl	90	50	140
		% von Geschlecht	52.6	75.8	59.1
Gesamt		Anzahl	171	66	237
		% von Geschlecht	100.0	100.0	100.0

$p < .01$ (Chi-Quadrat, gleiches Niveau über Mann-Whitney-U-Test)
Filter: ohne »hatte keinen Instrumentallehrer«

Tabelle 18

Positives Selbstbild in Korrelation mit dem Alter der Jugendlichen (Bastian 1991: 227)

Selbstbild und Alter	13-16 J.	23-26 J.	chi ²	p≤
fortschrittlich	66	57	23.4	.0029
aktiv	81	71	20.4	.0089
unterhaltsam	69	58	20.8	.0076
einfach	26	16	25.9	.0011
abenteuerlustig	60	49	18.2	.0197



- 1 Das Instrument selbst hat mich begeistert, seine Klangfarbe, seine Tonerzeugung...
 - 2 Entscheidend war das örtliche Musikangebot.
 - 3 Es waren mehr die Erwartungen und Wünsche meiner Eltern.
 - 4 Über ein(e) Bekannte(n)/Verwandte(n), der das Instrument spielte
 - 5 Über Familientradition
 - 6 Unsere Bekanntschaft mit einem entsprechenden Instrumentallehrer
 - 7 Es war ein Mangelinstrument im Orchester.
- Gleichhäufig:
Mein Schullehrer hat mich zum Spielen inspiriert.

Grafik: Motive zur Wahl des Instruments
Frage: Wie kamen Sie zu Ihrem Instrument?

Abbildung 5. Die Motive zur Wahl eines Instruments zeigen, dass die Hauptmotivation intrinsisch ist (Bastian 1991: 90).

Tabelle 19

Einfluss der Musiker_Innen auf der Bühne (Siedenburg 2009: 336)

			Studentinnen	Studenten	Gesamt
Musikerin (Bühne)	trifft nicht zu	Anzahl	94	29	123
		% von Geschlecht	41,8	45,3	42,6
	trifft teilweise zu	Anzahl	79	16	95
		% von Geschlecht	35,1	25,0	32,9
	trifft zu	Anzahl	52	19	71
		% von Geschlecht	23,1	29,7	24,6
Gesamt		Anzahl	225	64	289
		% von Geschlecht	100,0	100,0	100,0

$p > .05$ (Chi-Quadrat, gleiches Ergebnis über Mann-Whitney-U-Test)

			Studentinnen	Studenten	Gesamt
Musiker (Bühne)	trifft nicht zu	Anzahl	97	9	106
		% von Geschlecht	42,7	13,0	35,8
	trifft teilweise zu	Anzahl	77	16	93
		% von Geschlecht	33,9	23,2	31,4
	trifft zu	Anzahl	53	44	97
		% von Geschlecht	23,3	63,8	32,8
Gesamt		Anzahl	227	69	296
		% von Geschlecht	100,0	100,0	100,0

$p < .01$ (Chi-Quadrat, gleiches Signifikanzniveau über Mann-Whitney-U-Test)

Tabelle 20

Einfluss der Musiker_Innen in den Medien (Siedenburg 2009: 334 f.)

			Studentinnen	Studenten	Gesamt
Musikerin (Medien)	trifft nicht zu	Anzahl	145	31	176
		% von Geschlecht	64.2	47.0	60.3
	trifft teilweise zu	Anzahl	51	14	65
		% von Geschlecht	22.6	21.2	22.3
	trifft zu	Anzahl	30	21	51
		% von Geschlecht	13.3	31.8	17.5
Gesamt		Anzahl	226	66	292
		% von Geschlecht	100.0	100.0	100.0

			Studentinnen	Studenten	Gesamt
Musiker (Medien)	trifft nicht zu	Anzahl	143	17	160
		% von Geschlecht	63.6	24.3	54.2
	trifft teilweise zu	Anzahl	54	16	70
		% von Geschlecht	24.0	22.9	23.7
	trifft zu	Anzahl	28	37	65
		% von Geschlecht	12.4	52.9	22.0
Gesamt		Anzahl	225	70	295
		% von Geschlecht	100.0	100.0	100.0

$p < .01$ (Chi-Quadrat, gleiches Signifikanzniveau über Mann-Whitney-U-Test)

Anhang B

Liste mit ausgewählten Jazzinstrumentalistinnen

(Placksin 1989; Da Rin/Parker 2015; Enstice/Stockhouse 2004)

Alexandra Grimal - Saxophon, Komposition
 Angelika Niescier - Saxophon, Komposition
 Ayse Tütüncü - Klavier, Komposition
 Audrey Hall Petroff - Holzblasinstrumente, Klavier, Violine
 Ann Patterson - Holzblasinstrumente
 Barbara Dennerlein - Orgel, Klavier
 Barbara Donald - Trompete, Komposition
 Betty Sattley Leeds - Saxophon
 Bridget O'Flynn - Schlagzeug
 Carla Bley - Klavier, Komposition, Saxophon
 Caroline Thon - Komposition, Saxophon
 Carline Ray - Kontrabass, E-Bass, Gitarre, Klavier, Gesang
 Corky Hale - Harfe, Klavier, Gesang, Cello, Flöte, Orgel
 Clora Bryant - Trompete, Komposition
 Corrie van Binsbergen - Gitarre, Komposition
 Diana Krall - Klavier, Komposition, Gesang
 Doris Peavey - Klavier, Orgel, Akkordeon
 Dorothy Donogan - Klavier

Dorothy Ashby - Harfe, Klavier, Komposition
Dotty Dodgion - Schlagzeug
Dyer und Dolly Jones - Trompeten
Edythe Turnham - Klavier
Ernestine „Tiny“ Davis - Trompete, Flügelhorn
Erica Lindsay - Holzblasinstrumente, Komposition
Erika Stucky - Multi-Instrumentalistin, Gesang, Komposition
Esperanza Spalding - Kontrabass, E-Bass, Gesang, Komposition
Estelle Slavin - Trompete
Fagle Liebman - Schlagzeug, Gesang
Faye Patton - Gitarre, Gesang, Klavier
Flo Dreyer - Trompete, Posaune
Fostina Dixon - Holzblasinstrumente, Komposition, Vibraphon
Géraldine Eguiluz - Gitarre, Gesang, Trompete, Perkussion, Komposition
Gina Leishman - Komposition, Multi-Instrumentalistin, Gesang
Helen Jone Woods - Posaune
Helen Saine Coston - Holzblasinstrumente
Ingrid Jensen - Trompete
Ingrid Laubrock - Saxophon, Komposition
Irene Kitchings - Klavier, Komposition
Irene Schweizer - Klavier, Schlagzeug
Irma Young - Saxophon, Ukulele
Joëlle Léandre - Kontrabass, Komposition
Jane Jarvis - Klavier, Orgel, Komposition
Jane Ira Bloom - Saxophon, Komposition
Jane Sager - Trompete
Janice Robinson - Posaune, Komposition
Jean Davis - Trompete
Jen Shyu - Komposition, Multi-Instrumentalistin, Gesang
Jessica Williams - Klavier, Komposition
JoAnne Brackeen - Klavier, Komposition
June Rotenberg - Kontrabass
Kali. Z. Fasteau - Klavier, Cello, Flöte, Gesang
Karen Borca - Klarinette, Komposition
Lil Hardin Armstrong - Klavier, Komposition
Lotte Anker - Saxophon, Komposition
Lucille Dixon - Kontrabass
Lynn Milano - Bass
Mala Waldron - Klavier, Komposition, Gesang
Mary Colston Kirk - Klavier
Marge Creath Singleton - Klavier

Maria Schneider - Komposition, Klavier
Marian PcPartland - Klavier, Komposition
Marilyn Crispell - Klavier
Marilyn Mazur - Komposition, Perkussion, Schlagzeug
Maxine Sullivan - Posaune, Flügelhorn, Gesang
Melba Liston - Posaune, Komposition, Gesang
Melodears - All-Girl-Band
Mary Osborne - Gitarre, Gesang
Mary Lou Williams - Klavier
Martha Young - Klavier
Nana Simopoulos - Komposition, Gitarre, Bouzouki, Sitar
Nicole Johäntgen - Saxophon, Komposition
Nicole Mitchell - Flöte, Komposition
Norma Teagarden - Klavier
Norma Carson - Trompete
Norma Shepherd - Klavier, Gesang
Patti Bown - Klavier, Komposition
Pauline Braddy Williams - Schlagzeug, Gesang
Paula Hampton - Schlagzeug
Peggy Gilbert - Holzblasinstrumente, Vibraphon, Gesang
Regina Carter - Violine
Rose Gottesman - Schlagzeug
Sarah McLawler - Klavier, Orgel, Gesang
Sharon Freeman - Horn, Klavier
Shirley Horn - Klavier, Gesang
Shirley Scott - Orgel, Klavier
Sibylle Pomorin - Komposition, Flöte, Saxophon
Stephanie Richards - Trompete, Komposition
Sumi Tonooka - Klavier, Komposition
Terry Jenoure - Violine
Terry Line Carrington - Schlagzeug, Komposition, Gesang
The International Sweethearts of Rhythm - All-Girl-Band
Valaida Snow - Trompete, Gesang, Geige, Klavier
Virginia Mayhew - Saxophon, Komposition
Vi Redd - Saxophon, Gesang
Wilene Barton - Saxophon
Yazz Ahmed - Trompete, Flügelhorn, Komposition

Anhang C

Liste mit ausgewählten Frauen-Festivals Jazz/Improvisation

Deutschland:

- Internationales Frauenmusikfestival für Improvisierte Musik „Canaillie“ (Frankfurt)
- „Women in Jazz“ (Halle/Saale)
- PENG-Festival (Essen)

International:

- Palm Springs Women's Jazz Festival (USA)
- Melbourne Women's International Jazz Festival (AUS)
- Sydney International Women's Jazz Festival (AUS)
- Washington Women in Jazz (USA)
- Alabama Women in Jazz Festival (USA)
- Seattle Women in Jazz Festival (USA)
- Women in Jazz Jam Festival, Knoxville (USA)
- Woman to Woman, Montreux Jazz Festival (FR)
- Here Come the Women, Aberdeen Jazz Festival (SCO)

Ausgewählte Musikworkshops Jazz/Pop/Rock/Kultur für Mädchen und Frauen in Deutschland:

- Mädchen-Musikwoche im Jungendzentrum „Die weiße Rose“ (Berlin)
- „Mädiale“ Mädchenkulturfestival (Berlin)
- Hessische Frauen Musik Woche (Frankfurt)
- SOFIA Support OF Femal Improvising Artists (Zürich, Schweiz)
- „rocketta“ Rockmobil für Mädchen und Frauen (Frankfurt)

Ausgewählte Institutionen für Frauenförderung in der Musik- und Kulturszene:

- Frauenmusikclub Köln
- Frauenmusikzentrum Hamburg
- Frauen Musik Büro Frankfurt
- FrauenKulturZentrum Darmstadt

