

Universität der Künste Berlin

Masterarbeit

Abgabedatum: 15.11.22

Erstbetreuer: Prof. Dr. Christian Harnischmacher

Zweitbetreuerin: Dr. Viola Hofbauer

Masterarbeit:
Schwedischer und deutscher Musikunterricht im Vergleich

Eingereicht von: Kristine Schlicke

kristine.schlicke@gmail.com

MA Lehramt ISS/Gym

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Zur Forschungslage und Methodik	6
2.1	Forschungslage.....	6
2.2	Methodik	8
3	Geschichte des Schulfaches Musik im Königreich Schweden und der Bundesrepublik Deutschland nach 1945.....	9
3.1	Schweden	9
3.2	Bundesrepublik Deutschland.....	13
4	Lehrpläne im Vergleich.....	18
4.1	Schweden	18
4.2	Berlin und Brandenburg	21
4.3	Vergleich beider Lehrpläne	23
5	Populäre Musik im Unterricht.....	25
5.1	Situation in Deutschland.....	25
5.2	Situation in Schweden	28
5.3	Vergleich	30
6	Gender und Musikunterricht	32
6.1	Diskurs in Deutschland.....	32
6.2	Diskurs in Schweden	37
6.3	Vergleich	43
7	Fazit	44
8	Ausblick.....	49
	Literaturverzeichnis	50

1 Einleitung

Wozu dient eine Arbeit in komparativer Musikpädagogik? Nach Christopher Wallbaum et al. gibt es zwei Hauptziele komparativer Musikpädagogik: Anwendung („*application*“) und Verstehen („*understanding*“), wobei beide auch überlappen können.¹ Ein Vergleich des Musikunterrichts zweier Länder kann auf vielerlei Weise interessant sein: man lernt andere Wege des Musikunterrichts kennen, hat die Möglichkeit, neue Perspektiven zu erfahren und kann im besten Fall voneinander lernen. Wallbaum et al. betonen auch, dass man ein bestimmtes Interessenfeld braucht um komparative Forschung zu betreiben, welches man in Zusammenhang mit der forschenden Person reflektieren sollte.² Das persönliche Interesse der Autorin bei diesem speziellen Vergleich des Musikunterrichts zwischen Deutschland und Schweden begründet sich in den persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen, die die Autorin während ihres zweijährigen Studiums an der königlichen Musikhochschule in Stockholm (Kungliga Musikhögskolan - KMH) im künstlerischen Hauptfach Jazztrompete in den Jahren 2011-13 gemacht hat. Dabei sind der Autorin mehrere musikalische Kompetenzen, bzw. Interessen ihrer schwedischen Mitmenschen aufgefallen, auf deren vermeintliche Ursprünge im schulischen Musikunterricht eine genauere Betrachtung lohnt: Viele Schweden fallen auf durch ein außerordentliches Interesse am und Kompetenz im Gesang, welches sich durch beliebte Freizeitbeschäftigungen wie „*Allsång*“, eine Art Konzertveranstaltung, bei der das Publikum mit den Vorsängern auf der Bühne bekannte Lieder mitsingt, und die außerordentliche Popularität des „*Melodifestivalen*“, dem in mehreren Runden ausgetragenen schwedischen Vorentscheid für den Eurovision Song Contest, äußert. Zudem fiel der Autorin eine ungewöhnliche Kompetenz in der Bandpraxis populärer Musik auf. Fast jeder ihrer Mitstudierenden konnte bis zu einem gewissen Grad mit den Bandinstrumenten und der damit verbundenen Technik umgehen, auch wenn das Hauptfach kein Bandinstrument war. Auch außerhalb der Musikhochschule zeigte sich, dass viele Menschen mit Bandinstrumenten zumindest rudimentär umgehen

¹ vgl. Wallbaum, Christopher und Stich, Simon: „On Comparing. Mapping the field of Comparative Research in Music Education“, in: Wallbaum, Christopher (Hrsg.), *Comparing international Music Lessons on Video*, (=Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig, Schriften, Bd. 14), Hildesheim (Olms) 2018, S.44ff

² vgl. ebd.

konnten. Nicht zuletzt ist Schweden bekannt für seine, gemessen an der relativ kleinen Bevölkerungsanzahl von ca. 9 Millionen Menschen, überproportional und international erfolgreichen Pop-Bands wie ABBA, Avicii, Roxette, Mando Diao, Ace of Base etc.. Zuletzt konnte die Autorin während ihres Aufenthaltes eine große Anstrengung von Institutionen aber auch Mitmenschen zur Gleichstellung der Geschlechter ausmachen. Man war als Instrumentalistin an einem genderuntypischen Instrument im Jazz- und Populärbereich zwar weiterhin unterrepräsentiert, jedoch schien es sich so anzufühlen, als ob man auch als Frau unvoreingenommen als professionelle Musikerin anerkannt und ernst genommen wurde, anders als so oft in Deutschland. Schweden ist international bekannt für seine Vorreiterrolle zum Thema Gleichberechtigung der Geschlechter, was sich auch in Institutionen und im Musikbereich zeigt. So gibt es seit 2006 die Organisation IMPRA, welche sich für als Frauen identifizierte Menschen in der Jazz- und Improvisationsmusik einsetzt und eine Gleichverteilung der Geschlechter in Konzert- und Festivalprogrammen zum Ziel hat.³ Seit 2007 hängt im „*Fasching*“, dem berühmtesten Jazzclub Stockholms, eine lange Liste weiblicher schwedischer professioneller Jazzmusikerinnen aus und es gibt in Schweden schon länger verhältnismäßig viele erfolgreiche Jazzmusikerinnen, die genderuntypische Instrumente spielen, wie beispielsweise die Posaunistin Karin Hammar und die Tenorsaxophonistin Elin Larsson Forkelid.

Diese Beobachtungen sind natürlich subjektiv, beschränkt auf den Jazzbereich und treffen keinesfalls auf alle Menschen in Schweden zu. Dennoch waren sie markant genug, um der Autorin nach fast zehn Jahren im Gedächtnis zu sein und eröffnen Forschungsfelder, die aus musikpädagogischer Sicht genauer betrachtet werden können. Gibt es vielleicht Gründe für diese Beobachtungen, die man auf die Musikausbildung in Schweden zurückführen kann?

Dies führt uns zurück zur Forschungsfrage: schwedischer und deutscher Musikunterricht im Vergleich. Ziel der Untersuchung ist es, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Theorie und Praxis des Musikunterrichts beider Länder zu erforschen. Dies geschieht durch eine Literaturstudie, in der grundlegende Forschungsarbeiten und -erkenntnisse zu einer Vergleichskategorie in beiden Ländern erst gesammelt und anschließend verglichen werden. Die Vergleichskategorien

³ vgl. homepage von IMPRA: <https://impra.se/Om-IMPRA> (zuletzt eingesehen 5.11.22)

begründen sich in den o.g. persönlichen Beobachtungen der Autorin und theoretischen Hintergründen. Um eine Grundlage zu schaffen, erfolgt zunächst eine Einführung in die Geschichte der Schulmusik beider Länder nach 1945. Anschließend findet ein Vergleich der aktuellen Lehrpläne im Fach Musik von Schweden und stellvertretend für Deutschland Berlin/Brandenburg, die Heimat- und Wirkungsstätte der Autorin, statt. Zuletzt erfolgt eine spezifische vergleichende Betrachtung der Kategorien „Populäre Musik im Musikunterricht“ und „Gender im Musikunterricht“.

2 Zur Forschungslage und Methodik

2.1 Forschungslage

Der Bereich der komparativen Musikpädagogik ist ein recht kleines Forschungsfeld innerhalb der Musikpädagogik. Hinzu kommt, dass es eine große Auswahl an Forschungsgegenständen gibt, sodass der spezielle Vergleich der Länder Deutschland und Schweden äußerst selten vorkommt. Dennoch gibt es eine kleine Anzahl recht aktueller Studien, die auch diesen speziellen Bereich mit umfassen. Diese werden Folgenden kurz vorgestellt.

Clemens Schlegel hat im Jahr 2001 eine groß angelegte Studie zum Vergleich der Musiklehrpläne im Primarbereich von 32 europäischen Ländern durchgeführt. Dabei wurde auch der schwedische Lehrplan berücksichtigt. Der Lehrplan falle laut Schlegel auf durch seine Kürze mit einem Umfang von nur sechs Seiten. Weitere wichtige Aspekte seien die freie Gestaltung, durch die der Lehrplan sehr generell gehalten werde, ein kulturphilosophischer Ansatz, der neben musikalischer Entwicklung von Einzelpersonen auch eine gesellschaftliche Verbesserung durch kulturelle Bildung erreichen möchte, ein weiter Musikbegriff, der alle möglichen Schallereignisse miteinbeziehe, eine schülerorientierte Ausrichtung und eine große Bedeutung von Reflexion und Analyse von Musik.⁴

Christopher Wallbaum führte im Rahmen des Intensiven Programms „*School music in the EU-learning from diversity*“ 2011 und 2012 eine videogestützte Studie durch: Musiklehramtsstudierende aus fünf europäischen Ländern sollten sich Videos von drei deutschen Musikstunden ansehen und sich für eine entscheiden, welche am ehesten vergleichbar mit ihrer eigenen Erfahrung im Musikunterricht war. Anhand dieses Videos sollten die Studierenden in nationalen Gruppen (Deutschland, Estland, Niederlande, Portugal und Schweden) Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur eigenen Unterrichtserfahrung herausarbeiten. Die Schwedengruppe kam hierbei unter anderem zu dem Ergebnis, das im Musikunterricht ihres Heimatlandes fast ausschließlich Bandinstrumente zum Einsatz kämen, es werde ein großer Wert auf authentischen Sound gelegt, die Lehrperson sei meist „laid-back“ und man stütze sich

⁴ vgl. Schlegel, Clemens M.: „Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse“, Augsburg (Wißner) 2001, S. 291-304

im Unterricht bei der Musikvermittlung selten auf Noten, sondern lerne über das Gehör, bzw. mit Akkordsymbolen.⁵

Simon Stich führte 2019 eine Studie durch, in der er zwei videographierte Musikstunden miteinander verglich: eine deutsche und eine schwedische. Beide Musikstunden sind musikpraktische Stunden. Dabei entwickelte Stich Hypothesen für länderspezifische Leitbilder der Unterrichtstraditionen. Die deutsche Stunde könne dabei der didaktischen Unterrichtskultur zugeordnet werden, während die Schwedenstunde eher in der angelsächsischen Curriculum-Tradition zu verorten sei. Zudem konnte Stich länderspezifische Schemata in der Unterrichtspraxis herausarbeiten: in Schweden werde viel Wert auf das informelle Lernen und das Spielen von einfachen Pop-Rock-Songs gelegt, während in Deutschland ein Nebeneinander verschiedener musikdidaktischer Strömungen in den Leitbildern des Musikunterrichts festgestellt werden konnte. Stich betont hierbei, dass diese länderspezifischen Muster nicht zwingend von allen Lehrpersonen eines Landes durchgeführt würden, sondern nur allgemeine Strömungen darstellten.⁶

Die letzte zu nennende Studie von Simon Stich und Christian Rolle erschien ebenfalls 2019. In der Interviewstunde wurden Musiklehrer*innen aus Deutschland und Schweden nach dem Schauen von Ausschnitten videographierter Musikstunden aus beiden Ländern zu eigenen Unterrichtspraktiken befragt. Auch hier zeige sich in Schweden eine deutliche Schülerorientierung und eine Verankerung in der Curriculum-Tradition, während in Deutschland die Didaktik-Tradition und das Ideal der Allgemeinbildung vorherrschend seien. Dennoch zeigten sich auch hier ambivalente Haltungen in beiden Ländern, die die jeweilige Tradition des anderen auch mit beinhalteten.⁷

⁵ vgl. Wallbaum, Christopher: „Zur Praxis des Musikunterrichts in Europa. Eine Erhebung mit Videos und drei Reflexionen“, in: Diskussion Musikpädagogik, Bd.60/13, 2013, S. 45-54

⁶ vgl. Stich, Simon: „Kulturen des Lehrens und Unterrichtens - Eine international vergleichende Studie über die Durchführung und Planung einer Musikstunde aus Schweden und aus Deutschland“, in: Beiträge Empirischer Musikpädagogik, 10, 2019, S.1-34, URL: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/178> (zuletzt eingesehen 31.10.2022)

⁷ vgl. Stich, Simon und Rolle, Christian: „Befremdung des Vertrauten. Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland“, in: Weidner, Verena und Rolle, Christian (Hrsg.), Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung, (=Musikpädagogische Forschung, Bd.40), Münster u.a. (Waxmann) 2019, S.245-261

Neben den expliziten Vergleichen zwischen Deutschland und Schweden, bzw. auch mehr europäischen Ländern, existieren auch Vergleiche musikalischer Bildung von anderen Ländern mit Schweden. So z.B. ein Lehrplanvergleich mit Australien von Susanne Garvis et al⁸ und ein Vergleich von Geschlechterunterschieden in der höheren Musikausbildung in Großbritannien und Schweden von Sam de Boise⁹.

2.2 Methodik

Die Methodik folgt der von Wallbaum und Stich ausgelegten Methodik für komparative Musikpädagogik.¹⁰ Es handelt sich dabei, soweit möglich, um einen externen Vergleich von Fallstudien aus beiden Ländern. Die „*tertia comparationis*“, also Kategorien des Vergleichs, sind hierbei wie in der Einleitung erwähnt die jeweiligen Lehrpläne für das Fach Musik, die Behandlung von populärer Musik und geschlechtsspezifische Perspektiven auf den Musikunterricht in beiden Ländern. Zunächst erfolgt eine Übersicht über die Geschichte des Musikunterrichts in beiden Ländern, um eine Grundlage für die weitere Untersuchung zu schaffen. Anschließend wird in jeder der Kategorien zunächst die länderspezifische Entwicklung und Situation in Schweden und Deutschland behandelt. Hierbei liegt der Hauptaugenmerk auf dem Musikunterricht der Klassenstufen 1-10, da darüber hinaus gehender Musikunterricht ab der Sekundarstufe 2 in beiden Ländern nur noch ein Wahlangebot ist. Dennoch erfolgen, wo es sich anbietet, auch Bezüge zu der höheren Musikausbildung. Zuletzt folgt in jeder Kategorie ein Vergleich beider Ländersituationen.

Um eine Verzerrung des Vergleichs durch mögliche Voreingenommenheit der Autorin zu vermeiden findet hier schon einmal eine Verortung in den von David Phillips und Michelle Schweisfurth vorgestellten Matrizen zur Selbstreflexion von Forscher*innen statt.¹¹ Die Autorin vergleicht ihre Heimatkultur mit der eines anderen europäischen

⁸ Garvis, Susanne, Barton, Gina und Hartwig, Kay: “Music education in Schools- What is taught? A comparison of Curriculum in Sweden and Australia”, in: Australian Journal of Music Education, Bd. 51, Nr.2, 2017, S.10-17, URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1269879> (zuletzt eingesehen am 31.10.2022)

⁹ de Boise, Sam: “Gender inequalities and higher music education: Comparing the UK and Sweden”, in: British Journal of Music Education, 35:1, 2018, S.23-41

¹⁰ vgl. Wallbaum, Christopher und Stich, Simon: „On Comparing. Mapping the field of Comparative Research in Music Education“, in: Wallbaum, Christopher (Hrsg.), *Comparing international Music Lessons on Video*, (=Hochschule für Musik und Theater “Felix Mendelssohn Bartholdy” Leipzig, Schriften, Bd. 14), Hildesheim (Olms) 2018, S.47-55

¹¹ vgl. ebd., S. 51f

Landes, welches ähnliche politische, gesellschaftliche und wertmaßstäbliche Grundlagen besitzt. Mit der Kultur des Musikunterrichts im Heimatland ist die Autorin durch eigene Erfahrung sowohl als Schülerin als mittlerweile auch als Lehrerin relativ vertraut, obwohl dies nur eine Einzelsicht darstellt. Mit der Kultur des Musikunterrichts in Schweden ist die Autorin nicht durch eigene Erfahrung vertraut. Dennoch konnte sie Erfahrung mit dem Unterricht in höherer Musikausbildung durch ein zweijähriges Studium an der Königlichen Musikhochschule in Stockholm sammeln. Während dieser zwei Jahre konnte sich die Autorin auch mit der Kultur und Gebräuchen Schwedens vertraut machen, wobei diese Erfahrungen jedoch immer nur eine exemplarisch waren und keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben können. Die Autorin verortet sich mit mittelmäßigen interkulturellen Fähigkeiten und einer eher vergleichenden Perspektive, welche durch den zweijährigen Aufenthalt in einem fremden Land mit der daraus resultierenden erweiterten Sicht entstand.

3 Geschichte des Schulfaches Musik im Königreich Schweden und der Bundesrepublik Deutschland nach 1945

3.1 Schweden

Im schwedischen Schulsystem habe sich nach Ende des zweiten Weltkrieges bis heute ein Wandel von „*Schulmusik*“ zu „*Musik in der Schule*“ vollzogen. Das schwedische Schulsystem wurde, bis in den neunziger Jahren eine Dezentralisierung einsetzte, zentral staatlich organisiert, d.h. von staatlichen Lehrplänen bestimmt.¹² Seit 1948 besteht eine neunjährige Schulpflicht, in der alle Kinder gemeinsam die Grundschule („grundskola“) besuchen.¹³ Im Anschluss kann noch eine optionale dreijährige berufs- oder studienvorbereitende Ausbildung auf dem Gymnasium erfolgen. Hier wählen die

¹² vgl. Georgii-Hemming, Eva und Westvall, Maria: “Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden”, in: *British Journal of Music Education*, 27(1), 2010, S.21-33, URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/music-education-a-personal-matter-examining-the-current-discourses-of-music-education-in-sweden/2CA6929C7E8C65588C1797ED50D6BDEB> (zuletzt eingesehen 25.10.22), S.22

¹³ vgl. Stålhammar, Börje: „Samspel. Grundskola-Musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktioner i en klassrumsituation“, (=Skrifter från musikventeskapliga avdelningen, Musikhögskolan i Göteborg, Bd.41), Göteborg (Göteborgs universitet) 1995, S.46

Schüler*innen schon spezielle Ausrichtungen wie z.B. Ökonomie, Hotel- und Tourismuswesen oder ästhetische Ausrichtung, auf die sie sich, neben den obligatorischen Kernfächern Schwedisch, Englisch, Mathematik, Sport, Gesellschaftswissenschaft, Geschichte, Religion und Naturwissenschaft („naturkunskap“), während ihrer Gymnasiumsausbildung spezialisieren können.¹⁴ Die höhere Musikausbildung in Schweden kann einerseits an den Volkshochschulen („folkhögskolor“) erfolgen, von denen viele ein Musikprogramm als eine Art informelle Erwachsenenbildung in Vollzeitkursen von 1-2 Jahren anbieten, meist in Form eines Internatsaufenthalts. Die Volkshochschulen werden dabei von staatsunabhängigen Organisationen, wie z.B. der Kirche, geleitet und folgen keinem staatlichen Curriculum. Viele von ihnen bieten Kurse in populärer Musik oder Volksmusik an. Musikkurse an Volkshochschulen dienen dabei heutzutage oft als Vorbereitung für das Studium an einer Musikhochschule.¹⁵ In Schweden gibt es darüber hinaus sieben staatliche Musikhochschulen, die unterschiedliche musikalische Studiengänge anbieten. Sechs davon sind an Universitäten angeschlossen, während die Königliche Musikhochschule Stockholm eine selbstständige Hochschule ist.

Ähnlich wie in Deutschland hieß das Schulfach Musik bis zu seiner Umbenennung 1955 noch „Singen“ („sång“) und war auch bis zu diesem Zeitpunkt auf das Singen von Kirchen- und Volksliedern beschränkt. Es hatte dennoch einen festen Platz von ein bis zwei Wochenstunden in der Grundschul- wie auch in der Gymnasiumsausbildung.¹⁶ 1955 erfolgte nach einer allgemeinen Schulermittlung der Vorschlag, den Musikunterricht aus den fünf Programmpunkten Gesang, Bewegung, Instrumentalspiel, Hören und Gestalten/Schaffen („skapandet“) aufzubauen. Dennoch dominierte weiterhin der Gesang.¹⁷ Die Lehrpläne von 1962 und 1969 betonten ferner diese genannten Ziele des Musikunterrichts, wobei jedoch der Punkt Gestalten/Schaffen gerade für die jüngeren Jahrgänge an Bedeutung gewann, da man sich erhoffte, dass hiermit das Interesse an Musik geweckt werde. Während im Lehrplan von 1962 noch Wissensvermittlung im Mittelpunkt stand, legte der Lehrplan

¹⁴vgl. URL: <https://www.gymnasium.se/om-gymnasiet/gymnasieprogram/gymnasieprogram-uppbygggnad-5143> (zuletzt eingesehen am 26.10.22)

¹⁵ vgl. Björck, Cecilia: „Claiming Space. Discourses on Gender, Popular Music and Social Change“, Doktorarbeit, Universität Göteborg, 2011, URL: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/24290> (zuletzt eingesehen 4.11.22), S.44ff

¹⁶ vgl. Georgii-Hemming und Westvall: „Music education-a personal matter?“, S. 22

¹⁷ vgl. Stålhammar: „Samspel“, S.46

1969 ein stärkeres Gewicht auf die Entwicklung von gesellschaftlichem Engagement in den Schüler*innen. Gegenstände des Musikunterrichts waren in beiden Fällen die Musik des eigenen Landes bzw. westliche Kunstmusik, wobei sich jedoch 1969 schon eine kleine Genreverbreiterung vollzog.¹⁸

Auch im Gymnasium war lange die humanistische Bildungskultur vertreten, die Volklieder und klassische Musik ins Zentrum stellte. In den siebziger Jahren wurde das Gymnasium reformiert, sodass sowohl die studien- als auch die berufsvorbereitenden Schulen im Gymnasium zusammengeführt wurden. Es existierte im Gymnasium nun auch die Möglichkeit, sich in der „Musiklinie“ („musiklinien“) auf Musik zu spezialisieren, wobei hier ein breites Programm an Blattsingen, Melodiediktat, Harmonie und Kontrapunkt, Formenlehre und Analyse, Instrumentation, Partiturlesen, Chor, Ensemble, Orchester, rhythmische Bewegung und Tanz Teil des Musikunterrichts sein konnte.¹⁹

Nach der „Popmusikexplosion“ der 60er/70er Jahre bildete die im Musikunterricht behandelte Musik nicht mehr die Alltagsmusik der Jugendlichen ab. Die Musiklehrer*innen waren meist durch ihre klassische Ausbildung gehemmt, sodass in den sechziger und siebziger Jahren oft sogenannte „spisarstunden“ (dt. „Kochzeit“) stattfanden, in denen die Schüler*innen sich im Musikunterricht mitgebrachte Schallplatten gegenseitig vorspielten, zu denen die Lehrperson allenthalben noch Kommentare geben konnte. Mit der OMUS-Reform in der Musiklehrerausbildung 1978, welche populäre Musik Bestandteil der Musiklehrerausbildung machte, und dem neuen Lehrplan von 1980 änderte sich dies: die Schule sollte das Schülerinteresse an Aktuellem mit dem Streben nach Wissen als wichtige gesellschaftliche Ressource verbinden.²⁰ Programmpunkte des Lehrplans von 1980 waren: „*Musikinteresse und -vermögen entwickeln, Ausdrucksmittel und Arten von Musik kennenlernen und musikalisches Wissen über verschiedene Epochen und Kulturen*“. Ein Vorschlag zur Stoffstrukturierung boten hierbei die Punkte „*gemeinsames Musizieren, Gestalten und Musik in Gesellschaft und Welt*“. Besonders der Programmpunkt „*Gestalten*“ war gegenüber den sechziger Jahren erhöht worden und nicht mehr nur für die unteren Jahrgänge vorgesehen. Auch zeichnete sich der Lehrplan von 1980 durch eine offene

¹⁸ vgl. ebd., S.55f

¹⁹ vgl. Scheid, Manfred: „Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetskapande“, Doktorarbeit, Umeå (Umeå university) 2009, URL: <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A142586&dswid=9520> (zuletzt eingesehen 25.10.22), S.14

²⁰ vgl. ebd., S. 57

Einstellung gegenüber allen Musikformen aus, obwohl dennoch die Vision gegeben war, die Schüler*innen zu „guter Musik“ zu führen. Nennenswert war auch der Wunsch die Voraussetzungen der Schüler*innen miteinzubeziehen, den Unterricht möglichst aktiv zu gestalten und den Lehrpersonen eine große Freiheit in Auslegung des Lehrplans zu ermöglichen.²¹ Außerdem legte der Lehrplan von 1980 nach Olle Zandén fest, dass in den Klassen 7-9 die Klassenstärke im Musikunterricht geteilt würde, sodass nur noch maximal 15 Schüler*innen gleichzeitig Musikunterricht hätten. Dies ermöglichte das Ensemblespiel in Pop-Rock-Ensembles, welches auch heute noch ein großer Bestandteil des schwedischen Musikunterrichts ist.²²

Zu Beginn der neunziger Jahre wurde das Schulwesen dezentralisiert, d.h. Schulen lagen nun in der Verantwortung von Kommunen bzw. sogar Privatunternehmen. Dies führte einerseits zu mehr Freiheit der Lehrer*innen in der Gestaltung ihres Unterrichts, andererseits führte es aber auch zu großen Unterschieden zwischen den Schulen.²³ Der Lehrplan von 1994 war von kultureller Aufwertung der Musik und der Medienausbreitung geprägt. Der Fokus lag hier anders als zuvor auf dem Individuum. Es zeigte sich mehr Schülerorientierung nach Interesse und Bedarf der Schüler*innen und die Schüler*innen sollten selbst für ihren Lernprozess verantwortlich sein. Gemeinsames Musizieren und Musikschaffen ermögliche die persönliche Entwicklung und das Schaffen eines Bewusstseins für die Musikkultur in den Lernenden und führe darüber hinaus zum Entdecken ihrer Ausdrucksmöglichkeiten.²⁴

2000 erfolgte eine weitere Lehrplanrevision, in der Musik nun wichtig zur persönlichen Entwicklung und Stiftung einer Identität erachtet wurde, Kern war auch hier das musikalische Zusammenspiel in Gruppen.²⁵ 2011 kam die letzte bekannte Lehrplanerneuerung, wobei ein sechststufiges Benotungssystem eingeführt wurde. Die Schulnoten seien hierbei an explizite Inhalte oder Kompetenzen gebunden.²⁶ Heute dominierten laut Eva Georgii-Hemming und Maria Westvall im Musikunterricht in

²¹ vgl. ebd., S.59ff

²² vgl. Zandén, Olle: „Enacted Possibilities for Learning in Goals- and Results-based Music Teaching“, in: Wallbaum, Christopher (Hrsg.), *Comparing international Music Lessons on Video*, (=Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig, Schriften, Bd. 14), Hildesheim (Olms) 2018, S.255

²³ vgl. Georgii-Hemming und Westvall: „Music education-a personal matter?“, S.23

²⁴ vgl. Scheid, Manfred: „Musiken, skolan och livsprojektet“, S.13f

²⁵ vgl. Georgii-Hemming und Westvall: „Music education-a personal matter?“, S.23

²⁶ vgl. Zandén, Olle: „Enacted Possibilities for Learning in Goals- and Results-based Music Teaching“, S.261

Schweden das Singen in großen Gruppen und das Spiel in Pop-Rock-Bands. Die Musiklehrer*innen hätten vor allem das Bestreben nach einem authentischen Musikerlebnis, wie es außerhalb der Schule auch geschehen könnte. Musikgenres wie Klassik, Jazz, Folk und Musik anderer Kulturen fänden dagegen kaum Beachtung im Musikunterricht. Auch der Gebrauch von neuen Medien im Musikunterricht, Diskussionen von Musik in Film und Werbung, Tanz und Bewegung und das reine Musikhören seien eher die Ausnahme. Dies werde von den Lehrpersonen dadurch begründet, dass die Schüler*innen gemeinsam mit ihnen den Musikunterricht gestalteten und nach ihrem eigenen Geschmack die Inhalte wählten. Auch Komposition und Improvisation werde trotz der Möglichkeiten kaum durchgeführt, was dadurch begründet wird, dass positive Erfahrung in komfortabler Umgebung wichtiger sei, als selbst Musik zu kreieren, bzw. die Musik anderer Kulturen kennenzulernen.²⁷ Die heutige Zeit sei also geprägt durch eine „informelle Musikpädagogik“, in der die Schüler*innen großes Mitbestimmungsrecht hätten: sie könnten z.B. frei wählen, welche Titel sie spielen wollen, mit wem sie in einer Band spielen und ihre eigenen musikalischen Entscheidungen treffen.²⁸ Es gebe mittlerweile aber auch Kritiker dieser Idee, die meinen, dass das Lernen zu informell und individuell geworden sei. Zwar hätten die Schüler*innen hierdurch generell Freude am Musikunterricht, es führe aber auch zu einem altmodischen, begrenzten Repertoire und großen Unterschieden zwischen den Schulen.²⁹ Schüler*innen, die kein Bandinstrument spielten oder Zugang zu einem Computer hätten, würden weniger berücksichtigt und der Unterricht würde vor allem durch dominante Schüler*innen gestaltet, während stille weniger Beachtung fänden.³⁰

3.2 Bundesrepublik Deutschland

Die Geschichte der Musikpädagogik in der BRD nach 1945 ist geprägt durch eine Vielzahl von unterschiedlichen musikpädagogischen Strömungen, ständigen Wechsel und Anpassungen. Einerseits liegt der Grund im föderalistischen System Deutschlands

²⁷ vgl. Georgii-Hemming und Westvall: „Music education-a personal matter?“, S.23ff

²⁸ vgl. ebd., S.26

²⁹ vgl. ebd., S.25f

³⁰ vgl. ebd., S.29

mit vielen unterschiedlichen, bundesländerspezifischen Ausprägungen. Andererseits geriet das Schulfach Musik auch immer wieder in Legitimationszwänge, denen man durch neue didaktische Ausrichtungen zu entgegnen versuchte.

Nach Kriegsende waren laut Karl-Jürgen Kemmelmeyer zwei Ideen aus den zwanziger Jahren prägend für den Musikunterricht: die „Musische Erziehung“ und die „Kunstwerkorientierung“.³¹ Zunächst stand nach Klaus Weigele die „Musische Erziehung“, die aus der Jugendmusikbewegung der zwanziger Jahre entstammte, im Mittelpunkt. In ihr sah man die Vorzüge der gemeinschaftsformenden Kraft der Musik, welche Möglichkeiten zur Neugestaltung der Gesellschaft böte. Darüber hinaus sollte durch die „Musische Erziehung“ die Dominanz der eher wissenschaftlich-rational geprägten anderen Schulfächer ausgeglichen werden und eine Leitlinie für Jugendliche angeboten werden.³² Ideale der „Musischen Erziehung“ waren laut Martin Weber das Singen von Volksliedern und der Tanz. Dennoch zeigte sich in ihr auch ein Hang zur religiös-mystischen Überhöhung der Musik als eine Art Ersatzreligion. Ab den fünfziger Jahren geriet die „Musische Erziehung“ zunehmend in eine Legitimationskrise, wurde jedoch in Grund- und Hauptschulen im Sinne der volkstümlichen Bildung bis in die sechziger Jahre weiterhin praktiziert.³³ Anfang der fünfziger Jahre äußerte sich unter anderem der Musiksoziologe Theodor W. Adorno kritisch zu diesem Nachfolger der Jugendmusikbewegung: Die Musik werde durch ihre Stellung als Religionssurrogat „*kultisch überhöht*“ und „*pädagogisch überlastet*“. Die tiefe gesellschaftliche Spaltung hervorgerufen durch die Industrialisierung ließe sich nicht durch gemeinsames Musizieren heilen. Kunst stehe

³¹ vgl. Kemmelmeyer, Karl-Jürgen: „Geschichte der Musikpädagogik in Deutschland. Zur Entstehung des Instituts für musikpädagogische Forschung (ifmpf) in Hannover. Ein Rückblick auf Stationen und Argumentationslinien in der Geschichte des Fachs Musikpädagogik und der musikpädagogischen Forschung in Deutschland nach 1945 bis zur Gründung des Instituts 1993“, Vortrag zur Veröffentlichung in Kongressbericht der Third Session of the Academic Council on History of Music Education October 2012, Yaroslav the Wise St. University of Novgorod/Russia, URL: <http://www.prof-kemmelmeyer.de/docs/geschichte-Musikpaedagogik-1945-93-Entstehung-ifmpf-KJK-2012.pdf> (zuletzt eingesehen 24.10.22), S.12

³² vgl. Weigele, Klaus Konrad: „Zur Geschichte der Musikpädagogik der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen“, (=Forum Musikpädagogik, Bd. 29), Augsburg (Wißner) 1997, S. 46

³³ vgl. Weber, Martin: „Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus. Eine Studie zur Geschichte und Gegenwart der bundesdeutschen Musikpädagogik“, (=Forschungsberichte des Instituts für musikpädagogische Forschung, Bd. 10), Hannover (Hochschule für Musik und Theater Hannover) 199, S. 2ff

für Adorno für die „*Wahrheit der entfremdeten Gesellschaft*“, wobei er sich hierbei für die vornehmliche Vermittlung der neuen Musik der 2. Wiener Schule aussprach.³⁴ Die „Musische Erziehung“ wurde als Reaktion auf diese Kritik allmählich von der „Kunstwerkorientierung“ abgelöst. Hierbei handelte es sich um eine „*praktische Auslegungslehre*“ in deren Mittelpunkt die rationale Analyse und Deutung von musikalischen Kunstwerken stand. Es war nicht mehr das aktive Musizieren im Vordergrund, sondern die Erziehung vom passiven zum aktiven Hörer.³⁵

Ende der sechziger Jahre kam es durch die Studierendenproteste von 1968 und den Wechsel zu einer sozialliberalen Regierung unter Willy Brandt zu einer Strukturreform im Bildungswesen. Ziele waren die „*Expansion, Effektivierung und Vereinheitlichung*“ der Bildung, zusätzlich auch die Forderung nach Chancengleichheit und Leistungsdifferenzierung, bzw. Wahlmöglichkeiten der Schüler*innen im Unterricht.³⁶ Im Musikunterricht erfolgte eine Curriculumsrevision auf wissenschaftlicher Grundlage, die auch eine stärkere Anbindung der Musikpädagogik an die Sozialwissenschaften zur Folge hatte.³⁷ Dabei traten besonders drei musikpädagogische Strömungen hervor: die Erziehung zum „mündigen Hörer“, die „auditive Wahrnehmungserziehung“ und die „polyästhetische Erziehung“. Die Strömung zum „mündigen Hörer“ hatte in diesem Sinne die Erziehung der Schüler*innen zu kritischen nicht manipulierbaren Hörern zum Ziel.³⁸ Die „auditive Wahrnehmungserziehung“ folgte auf die von dem Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig geforderte ästhetische Orientierung, da er ein Missverhältnis „*zwischen ästhetischer Beanspruchung und ästhetischer Erziehung*“ sah.³⁹ Die „auditive Wahrnehmungserziehung“ sei dabei eng mit der Avantgarde-Musik ihrer Zeit verbunden. In ihr waren besonders das Erkennen von musikalischen Ereignissen als „*Schallverläufe*“, gemeinsame „*Geräuschkompositionen*“ und „*neue Musikformen*“ vertreten. Im Mittelpunkt stand das „*Hören und Produzieren*“ von Musik, wobei

³⁴vgl. Ehrenfort, Karl Heinrich: „Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart“, Mainz u.a. (Schott) 2005, S. 484f

³⁵ vgl. Weber: „Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus“, S.4

³⁶ vgl. ebd., S.6

³⁷ vgl. ebd., S.7

³⁸ vgl. ebd., S.8

³⁹ vgl. ebd., S.9

Kritik an der einseitigen Ausrichtung dieses Konzeptes geübt werden kann.⁴⁰ Die „polyästhetische Erziehung“ zeichnete sich als Konzept aus, welches Musik mit anderen Künsten fächerübergreifend zu komplexen multimedialen Ereignissen verband. Der Schwerpunkt lag auch hier in der Praxis.⁴¹

Seit Anfang der 70er Jahre wurde auch populäre Musik vermehrt Gegenstand des Musikunterrichts. War ihr Einsatz vorher noch tabu, bzw. allenthalben als Negativbeispiel im Vergleich mit klassischer Musik gestattet, kam mit dem Einfluss des bereits erwähnten von Hentigs die Auffassung, das alles, was in der alltäglichen Welt der Jugendlichen läge, auch Gegenstand des Unterrichts sein sollte und man die Schüler*innen selbst über die Bedeutung und den Wert dieser Musik entscheiden lassen sollte. Man erkannte, dass durch Einbezug populärer Musik eine Chance in der Motivation der Schüler*innen zu musikalischer Betätigung lag. Die Musiklehrer*innen hatten jedoch ein großes Wissensdefizit, weil populäre Musik bisher noch nicht Teil der Ausbildung war. Dieses konnte erst nach und nach durch Fortbildungen, Zeitschriften zum Thema und Implementierung des Themas Popmusik in die Ausbildung der Musiklehrenden abgebaut werden.⁴²

Nach 1975 kamen drei weitere wichtige musikpädagogische Strömungen auf: „didaktische Interpretation“, „handlungsorientierter Musikunterricht“ und „erfahrungserschließende Musikerziehung“. Die „didaktische Interpretation“ lag laut Weber in der Tradition der „Kunstwerkorientierung“, wobei jedoch ein stärkerer Fokus auf der Schülerorientierung lag: die individuellen Verstehenswege der Schüler*innen und die gemeinsame Planung und Gestaltung des Unterrichts.⁴³ Der „handlungsorientierte Musikunterricht“ geht davon aus, dass Lernen ein aktiver Prozess und Musik eine Folge von Handlungsvollzügen sei.⁴⁴ Der Lernprozess werde dabei gemeinsam mit den Schüler*innen durch interaktive Handlungen wie Visualisieren, Interpretieren und Reflektieren gestaltet.⁴⁵ Der österreichische Musikdidaktiker Rudolf Nykrin erweiterte schließlich die Theorie des „handlungsorientierten Musikunterrichts“ um die individuelle Erfahrung. Erfahrungen

⁴⁰ vgl. Kemmelmeyer: „Geschichte der Musikpädagogik in Deutschland“, S. 15

⁴¹ vgl. Weber: „Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus“, S.13

⁴² vgl. Kemmelmeyer: „Geschichte der Musikpädagogik in Deutschland“, S. 16

⁴³ vgl. Weber: „Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus“, S.16f

⁴⁴ vgl. ebd. S. 19

⁴⁵ vgl. Kemmelmeyer: „Geschichte der Musikpädagogik in Deutschland“, S. 18

seien hierbei nicht nur individuell geprägt sondern auch sozial bedingt. Ziel des Musikunterrichts sei es, musikalische Erfahrungsdefizite aufzuzeigen und eine Möglichkeit der Kompensation anzubieten.⁴⁶

Ab den achtziger Jahren gibt es keine klaren Strömungen mehr in der Musikpädagogik. Am ehesten könnte man hier laut Weber einen Hang zur Hinwendung zur Subjektivität der Schüler*innen verorten. Die musikpädagogische Landschaft sei nun vielmehr geprägt durch ein zunehmendes Nebeneinander von unterschiedlichen Denkanstößen.⁴⁷ Karl-Jürgen Kemmelmeyer betont eine gewisse „*Theoriemüdigkeit*“ der Musiklehrer*innen in den achtziger Jahren, die sich in einem Wunsch nach fertigen Unterrichtsmaterialien und eine Zuwendung zu praktischem Musizieren äußerte. Mithilfe der Einwirkung des „handlungsorientierten Musikunterrichts“ und einer verstärkten Etablierung einer Didaktik der populären Musik entwickelte sich das Klassenmusizieren.⁴⁸ Weitere nennenswerte Veränderungen der achtziger Jahre betrifft das Wiederaufkommen des Singens im Musikunterricht, welches nach der Ablehnung der „Musischen Erziehung“ kaum noch im Musikunterricht vorkam.⁴⁹ Darüber hinaus wurden neue Musik und populäre Musik selbstverständliche Gegenstände des Musikunterrichts. Auch fänden sich erste Ansätze eines interkulturellen Musikunterrichts, welcher eigene Vorurteile beim Vergleich der eigenen mit einer fremden Kultur sichtbar machen und Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den Musikunterricht mit einbeziehen soll.⁵⁰ Nicht zuletzt bestehe der Wunsch, Neue Medien verstärkt im Musikunterricht einzubeziehen: in Form ihrer Nutzungsmöglichkeiten in der Musikproduktion, beim Musikkonsum und als interaktive Lernsysteme.⁵¹ Weiterhin zeigten sich in der Musikpädagogik zunehmend Einflüsse aus der Musiktherapie/Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Musikpsychologie und -soziologie.⁵²

Zuletzt zu nennen ist der in den neunziger Jahren aufkommende Begriff des „kulturererschließenden Musikunterrichts“. Durch den Praxistrend der achtziger Jahre wurde laut den Kritikern die Heranführung zur Teilhabe an der Musikkultur und die

⁴⁶ vgl. ebd., S.19

⁴⁷ vgl. Weber: „Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus“, S.53f

⁴⁸ vgl. Kemmelmeyer: „Geschichte der Musikpädagogik in Deutschland“, S. 19

⁴⁹ vgl. Weber: „Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus“, S.26

⁵⁰ vgl. ebd., S.35

⁵¹ vgl. ebd., S.36

⁵² vgl. ebd., S.43-51

Kenntnis der historischen Entwicklung der Musikkultur des eigenen Landes vernachlässigt. Dies führte 1994 zur Aufforderung der „*Erschließung eigener Kulturräume*“ mit dem Begriff „kulturererschließender Unterricht“ von Martin Geck. Letzterer sollte ein „*Leitfaden für die Entwicklung einer zeitgemäßen didaktischen Konzeption sein [...] , die weniger von didaktischen Modetrends abhängig ist und die unterschiedlichen Leistungsgrade der Schüler und der Schulformen berücksichtigt.*“⁵³ Ziel war dabei die Entwicklung eines fachspezifischen Bildungsplans und mindestens zu erreichenden Basiskompetenzen im Fach Musik. Zusätzlich sollte es eine Trennung in allgemeinbildenden Musikunterricht für alle und vertiefenden Musikunterricht als Wahlangebot z.B. in Leistungskursen und Wahlpflichtunterricht geben.⁵⁴

Seit Anfang der 2000er Jahre erfolgte im Musikunterricht, wie auch generell im Schulunterricht, nach und nach die Einführung von Kompetenzen und Bildungsstandards, die als Antwort auf den PISA-Schock Lehrpläne grundlegend reformierten.⁵⁵ Auch zu nennen ist die mittlerweile große Popularität von Musikklassen (wie z.B. Bläser- oder Streicherklassen), die im Sinne der Initiative „Jedem Kind ein Instrument“ u.a. ebenfalls seit den 2000er Jahren verstärkten Musikunterricht in Form von Instrumental- und Ensemblestunden vor allem im Primarbereich anbieten.⁵⁶

4 Lehrpläne im Vergleich

4.1 Schweden

Der schwedische Lehrplan wurde 2022 veröffentlicht, ist also relativ aktuell. Er gilt für die Grundschule („grundskola“) in den Jahrgängen 1-9 für das ganze Land Schweden. Neben den spezifischen Lehrplänen für die Fächer („kursplaner“) gibt es

⁵³ Kemmelmeier: „Geschichte der Musikpädagogik in Deutschland“, S. 20

⁵⁴ vgl. ebd., S. 20

⁵⁵ vgl. Lehmann-Wermser, Andreas: Kompetenzen im Musikunterricht. Zur Weiterentwicklung eines Begriffs und seiner Funktion für die Unterrichtsentwicklung“, in: Loritz, Martin D. u.a. (Hrsg.), Musik-Pädagogisch-Gedacht, Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder, Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer, (=Forum Musikpädagogik, Bd.100), Augsburg (Wißner) 2011, S. 133-146

⁵⁶ vgl. Haas, Mareike u.a.: „Unterrichtsqualität in Musikklassen. Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi“, in: Weidner, Verena und Rolle Christian (Hrsg.), Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung, (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 40), Münster und New York (Waxmann) 2019, S.137-154

einen allgemeinen Lehrplan, der grundlegende Werte und fachübergreifende Ziele in der Grundschule formuliert.⁵⁷ Im Folgenden wird der Kursplan für das Fach Musik („Kursplan-Musik“) dargelegt. Der Kursplan umfasst sechs Seiten, bzw. ca. 1500 Wörter, bestehend aus Vorwort, Zielen des Musikunterrichts, Fachinhalten und Bewertungskriterien für das Ende der Klassenstufe 6, bzw. 9.⁵⁸

Im Vorwort wird die Bedeutung von Musik für die Gesellschaft und das Individuum betont: Musik komme in allen Kulturen vor, sei ein wichtiger Teil für die Gemeinschaft, spiele aber auch bei der individuellen Identitätsbildung eine Rolle. In Musik finde sich auch die Möglichkeit, dass sie fach- und zeitübergreifend mit anderen Kunstformen verbunden werden könne. Nicht zuletzt ermögliche das Wissen in Musik die Teilhabe am gesellschaftlichen Kulturleben.⁵⁹

Die Ziele des Musikunterrichts seien dabei, den Schüler*innen die Voraussetzungen zu geben, folgende Kompetenzen zu entwickeln:

- „-Vermögen, in verschiedenen musikalischen Formen und Genres zu singen und [instrumental] zu spielen,
- Vermögen, Musik zu gestalten samt Gedanken und Ideen in musikalischer Form auszudrücken und zu kommunizieren und
- Vermögen, Inhalt, Funktion und Bedeutung von Musik in verschiedenen sozialen, kulturellen und historischen Zusammenhängen zu erleben und zu reflektieren“⁶⁰

Die vorgeschlagenen Inhalte werden jeweils für die Klassenstufen 1-3, 4-6 und 7-9 in drei Kategorien beschrieben: „*Musizieren und Musik gestalten*“ („*Musicerande och musikskapande*“), „*musikalische Werkzeuge*“ („*musikens verktyg*“) und „*Zusammenhänge und Funktionen von Musik*“ („*musikens sammanhang och funktioner*“).⁶¹ Auffällig ist, dass die Unterpunkte in diesen drei Kategorien sich stark

⁵⁷vgl. Skolverket: „Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet“, 2022, URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> (zuletzt eingesehen am 27.10.2022)

⁵⁸ vgl. Skolverket: „Kursplan-Musik“, 2022, URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRMUS01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f> (zuletzt eingesehen: am 27.10.2022)

⁵⁹ vgl. ebd., S. 1

⁶⁰ Skolverket: „Kursplan-Musik“, S.1, übersetzt von der Autorin, schwedisches Original: „-förmåga att sjunga och spela i olika musikaliska former och genrer, -förmåga att skapa Musik samt uttrycka och kommunicera tankar och idéer i musikalisk form och -förmåga att uppleva och reflektera över musikens innehåll, funktion och betydelse i olika sociala, kulturella och historiska sammanhang“

⁶¹ vgl. ebd., S.1ff

ähneln und sukzessive erweitert oder im Schwierigkeitsniveau erhöht werden. So wird z.B. in der Kategorie „*Musizieren und Musik gestalten*“ für die Klassenstufen 1-3 „*Komposition aus Inspirationsquellen wie Bild, Film und Bewegung*“, für die Klassenstufen 4-6 „*Komposition mit musikalischen Bausteinen*“ und schließlich für die Klassenstufen 7-9 „*Komposition verschiedener Genres wie Lieder, Geräuschkompositionen und Songs*“ vorgeschlagen. Auch gibt es eine sukzessive Erweiterung der zu behandelnden musikalischen Bausteine wie Puls, Rhythmus, Tempo, Taktarten, Tonhöhen, Begleitmodelle etc. von Klassenstufe 1-9. Weitere in allen Klassenstufen erwähnte Inhalte umfassen in der Kategorie „*Musizieren und Musik gestalten*“: „*Gesang und Instrumentalspiel*“, „*Imitation und Improvisation*“ und „*musikalische Gestaltung*“, in der Kategorie „*musikalische Werkzeuge*“: „*die Stimme*“, verschiedene Instrumentengruppen, „*Pflege und Schutz von Stimme und Gehör*“ und „*musikalische Symbole und Notation*“ und in der Kategorie „*Zusammenhänge und Funktionen von Musik*“: „*Bedeutung der Musik für die Gesellschaft und das Individuum*“ und „*Musik in Zusammenhang mit anderen Künsten und Funktionen bzw. Charakteristiken von Musik*“.⁶²

Zuletzt werden die Bewertungskriterien für das Ende der Klassenstufe 6 und 9 respektive benannt. Seit der letzten Lehrplanreform 2011 gibt es in Schweden wie in Kapitel 2.1 genannt ein sechsstufiges Benotungssystem mit den Noten A, B, C, D, E und F, wobei A-E als bestanden gelten. Auch hier ähneln sich die Kriterien für beide Klassenstufen stark. Es werden jeweils drei Kriterien genannt, die für die Notenstufen A, C und E mit unterschiedlichen Ausprägungen erreicht werden müssen. Die Notenstufen B und D lägen dazwischen. Beispielsweise ist die Anforderung für die Klassenstufe 6 für die Note E „*gewisse Sicherheit beim Musizieren von Gesangs- und Spielstimmen, hauptsächlich angepasst an den musikalischen Zusammenhang*“⁶³. Für die Notenstufen C und A werden das Wort „*gewiss*“ mit „*relativ gut*“, bzw. „*gut*“ ersetzt, während das Wort „*hauptsächlich*“ mit „*gut*“, bzw. „*sehr gut*“ ersetzt wird. Die anderen zwei Bewertungskategorien sind „*Ausdruck von Ideen und Gedanken mit musikalischen Mitteln, bzw. Komposition*“ und das „*Unterscheiden zwischen*

⁶² vgl. Skolverket: „Kursplan-Musik“, S.1ff

⁶³ Skolverket: „Kursplan-Musik“, S.4, übersetzt von der Autorin, schwedisches Original: „*Eleven musicerar och genomför sina sång- och spelstemmor med viss säkerhet. Dessutom anpassar eleven i huvudsak sitt musicerande till det musikaliska sammanhanget.*“

*Instrumenten, Charakterzügen, Zeitperioden oder Genres von Musik, bzw. Verständnis von Inhalt, Funktion und Bedeutung der Musik“.*⁶⁴

4.2 Berlin und Brandenburg

Der Rahmenlehrplan für die Klassenstufen 1-10 wurde 2017 erstmals gemeinsam für die Länder Berlin und Brandenburg konzipiert. Neben Teil A, welcher „*Grundsätze der Bildung und Erziehung*“ beinhaltet und Teil B, welcher fächerübergreifende Kompetenzen thematisiert, beschäftigt sich Teil C ähnlich wie die Kurspläne in Schweden mit den spezifischen Anforderungen der einzelnen Fächer.⁶⁵ Der Lehrplan Teil C für das Fach Musik umfasst 31 Seiten, bzw. ca. 6000 Wörter, und besteht aus den Inhaltspunkten „*Ziele*“, „*Fachbezogene Kompetenzen und Standards*“ und „*Themen und Inhalte*“.⁶⁶

Im Inhaltspunkt „*Ziele*“ wird einerseits ähnlich wie im Vorwort des schwedischen Lehrplans die Bedeutung von Musik für die Gesellschaft und das Individuum als wesentlicher Bestandteil aller Kulturen, menschliches Grundbedürfnis und gemeinschaftsbildend thematisiert. Die formulierten Ziele des Musikunterrichts beinhalten: Aufbau einer „*kulturellen Identität*“, Möglichkeit der „*kulturellen Orientierung und Teilhabe*“ und die „*Wertschätzung kultureller Vielfalt*“. Darüber hinaus soll der Musikunterricht erfahrungsorientiert sein und seinen Schwerpunkt in musikpraktischen Erfahrungen haben.⁶⁷

Im anschließenden Kapitel „*fachbezogene Kompetenzen*“ werden die drei zentralen Kompetenzen, aus deren Wechselspiel sich das Fach Musik zusammensetzt, erläutert: „*Wahrnehmen und deuten*“, „*Gestalten und Aufführen*“ und „*Reflektieren und kontextualisieren*“. „*Wahrnehmen und deuten*“ beziehe sich dabei auf die Entwicklung des Musikhörens in unterschiedlichen Formen und das Kommunizieren der eigenen Wahrnehmungen. „*Gestalten und aufführen*“ bezeichnet das Singen, Instrumentalspiel, Erfinden von Musik, Improvisieren und Bewegung zur Musik. Ziel

⁶⁴ vgl. ebd., S. 4ff

⁶⁵ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: „Rahmenlehrpläne“, URL: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/> (zuletzt eingesehen am 27.10.2022)

⁶⁶ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: „Rahmenlehrplan Teil C Musik, Jahrgangsstufen 1-10“, 2017, URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf (zuletzt eingesehen am 27.10.2022), S.2

⁶⁷ vgl. ebd., S. 3f

sei auch das musikalische Zusammenspiel, eine realistische Selbsteinschätzung und das Präsentieren der Arbeitsergebnisse. „*Reflektieren und kontextualisieren*“ meint schließlich den gegenseitigen Austausch über Musik in historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten. Auch Wechselbeziehungen zwischen Musik und anderen Künsten, eine offener Standpunkt gegenüber kultureller Vielfalt und das Nachdenken über den eigenen Musikgebrauch seien Bestandteil dieser Kompetenz.⁶⁸

Die Seiten 7 bis 14 sind der Erklärung der Standards und der Niveaustufen und ihre Bedeutung in respektive den Bundesländern Berlin und Brandenburg gewidmet. Die zentralen Kompetenzen des Fachs Musik werden in messbare Standards aufgeschlüsselt und den Niveaustufen A bis H zugeordnet. Die Schüler*innen müssen je nach angestrebtem Schulabschluss und Förderbedarf eine bestimmte Niveaustufe in einer bestimmten Klassenstufe erreichen.⁶⁹ Anschließend erfolgt eine genaue Aufschlüsselung der Kompetenzen in Standards, die in den jeweiligen Niveaustufen konkretisiert werden. Die Standards für „*Wahrnehmen und deuten*“ sind: „*aufmerksam und ausdauernd zuhören, klangliche Merkmale unterscheiden, Strukturen erkennen, Musik sprachlich deuten und Musik künstlerisch deuten*“⁷⁰, für „*Gestalten und aufführen*“: „*Singen, Instrumente spielen, Musik erfinden, Proben und präsentieren und sich bewegen und tanzen*“⁷¹ und für „*Reflektieren und kontextualisieren*“: „*Fachkenntnisse anwenden, kulturelle Bezüge herstellen, Musik beurteilen, Medien bewusst einsetzen und musikalische Identität reflektieren*“⁷²

Im abschließenden Inhaltspunkt: „*Themen und Inhalte*“ werden zunächst fünf Themenfelder konkretisiert: „*Grundlagen der Musik*“, „*Form und Gestaltung*“, „*Gattungen und Genres*“, „*Wirkung und Funktion*“ und „*Musik im kulturellen Kontext*“.⁷³ Danach werden Ideen und Vorgaben zur Unterrichtsgestaltung genannt, wie das Verknüpfen verschiedener Themen, die Berücksichtigung der Lebensrealität der Schüler*innen, Notwendigkeit von Rückmeldungen, unterschiedliche Präsentationsformen und die Bewertung.⁷⁴ Anschließend werden die Themenfelder in

⁶⁸ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: „Rahmenlehrplan Teil C Musik“, S. 5f

⁶⁹ vgl. ebd., S.7-14

⁷⁰ ebd., S.15

⁷¹ ebd., S.16

⁷² ebd., S.17

⁷³ vgl. ebd., S. 19

⁷⁴ vgl. ebd., S. 20f

verbindliche Themen und mögliche Inhalte für die Klassenstufen 1-4, 5 und 6 und 7-10 aufgeschlüsselt. Verbindliche Inhalte sind für „*Grundlagen der Musik*“: „*Klangmaterial und Wahrnehmung, Klangerzeugung und Instrumente und Notation*“⁷⁵, für „*Form und Gestaltung*“: „*Gestaltungsprinzipien, Satzweisen und Formtypen*“⁷⁶, für „*Gattungen und Genres*“: „*Vokalmusik, Instrumentalmusik und Musiktheater*“⁷⁷, für „*Wirkung und Funktion*“: „*Ausdruck und Wirkung, Hörweisen und Musikgeschmack und funktionale Musik*“ und für „*Musik im kulturellen Kontext*“: „*Musik im Wandel der Zeit, Musik in der Gesellschaft und Musiken der Welt*“⁷⁸ Zuletzt erfolgt noch eine kurze Erläuterung zur Gestaltung von Musik als Wahlpflichtfach.⁷⁹

4.3 Vergleich beider Lehrpläne

Vergleicht man beide Lehrpläne, so fällt sofort auf, dass der Berliner Lehrplan deutlich umfassender ist, als der schwedische. Er umfasst mit ca. 6000 Wörtern ungefähr viermal so viel Inhalt wie der schwedische Lehrplan und das, obwohl beide Lehrpläne in etwa den gleichen Zeitraum von 10 bzw. 9 Schuljahren abdecken. Beide Lehrpläne beinhalten die Inhaltspunkte „*Ziele*“ und „*Inhalte*“. Im schwedischen Lehrplan gibt es ein Kapitel zu „*Bewertungskriterien*“⁸⁰, während der deutsche Lehrplan einen großen Teil seines Inhalts dem Punkt „*Kompetenzen und Standards*“⁸¹ widmet.

Bei den Zielen des Musikunterrichts gibt es deutliche Unterschiede. Im schwedischen Lehrplan zeigt sich durch die Ziele „*Singen und Instrumentalspiel und unterschiedlichen Genres und Formen, Musik gestalten und Erleben und Reflektieren von Musik*“⁸² ein Schwerpunkt auf praktischem Musizieren, obwohl im begleitenden Text auch die kulturelle Teilhabe am Musikgeschehen, Musik als Ausdrucksform und das Verstehen der eigenen und anderen Musikkulturen genannt werden.⁸³ Der Lehrplan Berlin Brandenburg mit den Zielen „*kulturelle Identität, kulturelle Orientierung und Teilhabe und Wertschätzung kultureller Vielfalt*“⁸⁴ zeigt sich eine allgemeinere und an der Gesellschaft orientierte Zielsetzung. Es wird zwar auch im

⁷⁵ ebd., S. 24f

⁷⁶ ebd., S. 26f

⁷⁷ ebd., S. 28f

⁷⁸ ebd., S. 30f

⁷⁹ vgl. ebd., S. 31

⁸⁰ Skolverket: „Kursplan-Musik“, S.4ff

⁸¹ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: „Rahmenlehrplan Teil C Musik“, S.7-18

⁸² Skolverket: „Kursplan-Musik“, S.1

⁸³ vgl. ebd.

⁸⁴ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: „Rahmenlehrplan Teil C Musik, S.3

Nebentext der Schwerpunkt des praktischen Musizierens genannt, jedoch ist dies kein explizites Ziel des Musikunterrichts.⁸⁵

Der Inhaltspunkt „*Kompetenzen und Standards*“⁸⁶ des Berliner Lehrplans lässt sich am ehesten mit den Bewertungskriterien des schwedischen Lehrplans vergleichen. Während im Lehrplan BB die drei Kernkompetenzen „*Wahrnehmen und deuten*“, „*Gestalten und aufführen*“ und „*Reflektieren und Kontextualisieren*“⁸⁷ eher ein Schwergewicht auf Musikhören und Reflexion, also theoretische Anteile, legt, setzt der schwedische Lehrplan mit den drei Bewertungskriterien „*Musizieren vokal und instrumental*“, „*Gestalten/Komponieren*“ und „*Musikhören/Reflexion*“⁸⁸ einen praktisch orientierten Fokus. Die Bewertung im schwedischen Lehrplan ist wesentlich deutlicher und expliziter als die zu erreichenden Niveaustufen im Berliner Lehrplan. Dennoch gibt letztere Auslegung die Möglichkeit zur differenzierten Beschulung und lässt auch mehr Freiheiten bei der Auswahl der zu prüfenden Leistungen.

Die Fachinhalte sind im deutschen wie im schwedischen Lehrplan relativ gleichmäßig auf drei Altersgruppen aufgeteilt. Der Berliner Lehrplan beinhaltet konkrete Themenvorschläge zu den fünf Themenfeldern: „*Grundlagen der Musik*“, „*Form und Gestaltung*“, „*Gattungen und Genres*“, „*Wirkung und Funktion*“ und „*Musik im kulturellen Kontext*“.⁸⁹ Der schwedische Lehrplan hingegen teilt die Inhalte in die drei Kategorien „*Musizieren und gestalten*“, „*Werkzeuge der Musik*“ und „*Zusammenhang und Funktionen von Musik*“ ein. In diesen Kategorien finden sich auch konkrete Themenvorschläge, welche sich in den Jahrgängen ähneln und aufeinander aufbauen. Dabei wird hier auch klar auf zu benutzende Instrumente und das Musizieren eingegangen.⁹⁰ Es zeigt sich also auch hier im schwedischen Lehrplan ein Praxisfokus, während im deutschen Lehrplan eine offenere und breitere Themenauswahl geboten wird.

Im Berliner Lehrplan finden sich zusätzlich noch Erklärungen zu den Standards für Berlin und Brandenburg⁹¹ und ein Kapitel zu „*Entwicklung von*

⁸⁵ vgl. ebd., S.3f

⁸⁶ ebd.

⁸⁷ ebd.

⁸⁸ vgl. Skolverket: „Kursplan-Musik“, S.1

⁸⁹ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: „Rahmenlehrplan Teil C Musik, S.19-31

⁹⁰ vgl. Skolverket: „Kursplan-Musik“, S.1ff

⁹¹ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: „Rahmenlehrplan Teil C Musik, S.7-14

Unterrichtsvorhaben“⁹², welche nicht unbedingt fachspezifisch sind. Hier werden eher Ideen zur Unterrichtsgestaltung gegeben. Im Lehrplan Berlin/Brandenburg gibt es im Gegensatz zum schwedischen Lehrplan keine genauen Bewertungskriterien. Diese werden schulabhängig in den Fachkonferenzen beschlossen.⁹³

Im Allgemeinen kann man sagen, dass im Lehrplan Berlin Brandenburg ein allgemeiner und fachumfassender Fokus gesetzt und eine freie Gestaltung des Unterrichts ermöglicht wird. Im schwedischen Lehrplan sieht man hingegen einen deutlichen Fokus auf Musikpraxis und genaue Vorgaben zu Inhalten bzw. zu benutzenden Instrumenten, der jedoch auch durch theoretische und allgemeine Themen ergänzt wird.

5 Populäre Musik im Unterricht

5.1 Situation in Deutschland

Jürgen Terhag bezeichnet die Integration von populärer Musik in den Musikunterricht als „eine der größten Herausforderungen der Musikpädagogik“. Der Umgang der Musikpädagogik mit Popmusik sei geprägt durch ein ständiges „Hinterherhinken“ hinter der aktuellen Entwicklung. So erschien beispielsweise der erste wissenschaftliche Text „*Jugend und Jazz*“ von Wilhelm Twittenhoff erst 1953, als der Jazz als populäre Jugendmusik längst vom Rock’n’Roll abgelöst war. Erste wissenschaftliche Aufsätze zu Rock und populärer Musik erschienen in den sechziger Jahren und waren häufig noch dilettantisch und unangemessen, was zu einem Auseinanderdriften von Schule und populärer Musik führte. Motive und Ziele der Musikpädagogik waren bei der Integration von Popmusik in den Unterricht das Wecken des Interesses der Schüler*innen, die Möglichkeit über populäre Musik zur Kunstmusik zu gelangen und der Wunsch der Erziehung kritischer Hörer zu „richtiger und guter“ Musik. Durch den Widerspruch zwischen den Zielen der Musikpädagogik des strukturell-analytischen, gegenständlichen Hörens und der Funktion der populären Musik, welche gerade lustbetontes und affektives Hören betone, wurde keines der genannten Anliegen erreicht. Vielmehr zeigten viele Jugendliche eine ablehnende Haltung gegenüber populärer Musik im Musikunterricht, nicht zuletzt, weil sie ihre

⁹² vgl. ebd.,S. 20f

⁹³ vgl. ebd.

Musik nicht dekonstruiert sehen wollten. Erst durch die Anerkennung des Unterschieds zwischen populärer Musik in Schule und Leben konnten sinnvolle musikpädagogische Ansätze entstehen.⁹⁴

Laut Terhag erschienen erst Ende der siebziger Jahre objektive und ausführliche Schriften zu populärer Musik von Knolle, Lugert und Schütz, wobei von Schütz unter anderem musikpraktische Erfahrungen und ein handlungsorientierter Musikunterricht gefordert wurden. Die Musiklehrer*innen waren durch fehlende Ausbildung nicht auf die Vermittlung von populärer Musik vorbereitet, was sich erst durch die Einführung der Zeitschrift „Populäre Musik im Unterricht“ von Lugert und Schütz änderte, da hier Methoden und Materialien bereitgestellt wurden. Durch Reduktion von Popmusik auf vermittelbare Bestandteile entstand der sogenannte „*Schulpop*“. Ende der achtziger Jahre wurde von Terhag die pädagogisch motivierte Unterteilung von populärer Musik in „*Schüler-Musik*“ und „*Schul-Musik*“ eingeführt. „*Schüler-Musik*“ bezeichnet hierbei die pädagogisch eher problematische Alltagsmusik der Schüler*innen als Teil ihrer Jugendkultur und Identitätssuche. „*Schul-Musik*“ ist dagegen eher unproblematische ältere populäre Musik, die authentisch mit der Klasse musizierbar sei.⁹⁵

Ende der neunziger Jahre gab es schließlich schon mehrere Musiklehrergenerationen, die mit populärer Musik aufgewachsen sind, was aber auch das Problem von Geschmacksunterschieden zwischen Lehrenden und Lernenden mit sich brachte.⁹⁶

Heutzutage würde laut Terhag zwar viel populäre Musik im Unterricht stattfinden, welche auch durch viele Unterrichtsmaterialien unterstützt werde. Dennoch fände die Auseinandersetzung fast nur musikpraktisch statt und es gebe keine Reflexion der historischen, ästhetischen und außermusikalischen Bestandteile der populären Musik. Terhag sehe den Grund in mangelnder theoretischer Grundlage der Musikpädagogik und einem „*Theorie-Praxis-Konflikt*“ im Musikunterricht, der sich aus einer zu knappen Interpretation des handlungsorientierten Musikunterrichts entwickelt habe. Um die Gefahr eines minderwertigen „*Schulpops*“ zu vermeiden, sollte man bei der

⁹⁴ vgl. Terhag, Jürgen: „Die Vernunftthe. Vierzig Jahre Populäre Musik und Pädagogik“, in: Baacke, Dieter (Hrsg.), Handbuch Jugend und Musik, Opladen (Leske + Budrich) 1998, S.440-445

⁹⁵ vgl. ebd., S. 445-451

⁹⁶ vgl. ebd., S. 454

Vermittlung ein hohes pädagogisches Niveau anstreben.⁹⁷ Bemerkenswert für die Geschichte der populären Musik im Unterricht sei, dass die Einführung von unten nach oben erfolgte: von Schülerinteressen zur praktischen Gestaltung der Lehrer*innen im Unterricht zur institutionellen Beachtung in Universitäten. Dabei war populäre Musik erst integrierbar, als sie auch als Kunstform ernst genommen wurde.⁹⁸

Der Musikpädagoge Bert Gerhardt konstatiert, dass die Behandlung von populärer Musik im Unterricht heutzutage abhängig vom Lehrenden und den Voraussetzungen vor Ort sei.⁹⁹ In einer Studie, in der eine Unterrichtseinheit mit drei Popsongs, von denen einer gesungen, einer instrumental gespielt und einer nur analytisch betrachtet wurde, in mehreren Gymnasien gehalten wurde, konnte Gerhardt nachweisen, dass ein Unterricht mit populärer Musik möglich sei, der, entgegen der Kritik von Terhag, über die bloße Motivationssteigerung und Steigerung musikalischer Fähigkeiten hinausgehe und dem Gegenstand populärer Musik entspreche.¹⁰⁰ Gerhardt stellt hierbei vier Thesen zur didaktischen Behandlung von populärer Kultur im Schulkontext auf: 1. „*Populäre Musik kann nur als populäre Kultur betrachtet werden.*“¹⁰¹, d.h. es sollte keine einseitige musikbezogene Betrachtung stattfinden, sondern es wären interdisziplinäre und multiperspektivische Zugänge notwendig. Dies schließe reine Musikpraxis für den Unterricht aus. 2. „*Populäre Kultur kann nur als Gegenwartskultur sinnvoll erschlossen werden.*“¹⁰², d.h. sie könne nur im kulturellen und historischen Kontext erschlossen werden. Ohne wäre keine aktive Teilhabe am Kulturleben möglich. 3. „*Die Didaktik populärer Kultur ist auch immer eine Didaktik der Medien.*“¹⁰³ Populäre Kultur sei eng mit der Medienkultur verbunden, was auch im schulischen Kontext berücksichtigt werden müsse. Zusätzlich schufen Medien auch neue Zugänge zu künstlerischen Fächern. 4. „*Populäre Kultur muss exemplarisch*

⁹⁷ vgl. Terhag, Jürgen: „20 Jahre Un-Unterrichtbarkeit Populärer Musik. Ein didaktisches Problem hat Geburtstag“, in: Pfeiffer, Wolfgang und Terhag Jürgen (Hrsg.), Musikunterricht heute 6. Schülerorientierter Musikunterricht-Wunsch und Wirklichkeit, Oldershausen (Lugert) 2006, S. 39ff

⁹⁸ vgl. Terhag: „Die Vernunftfehe“, S. 454

⁹⁹ vgl. Gerhardt, Bert: „Populäre Musik im Unterricht“, in: Sohns, Jan-Arne und Utikal, Rüdiger (Hrsg.), Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung, Weinheim und Basel (Beltz) 2009, S.163-177, URL: <https://docplayer.org/13477975-Populaere-musik-im-unterricht.html> (zuletzt eingesehen 30.10.2022), S.1

¹⁰⁰ vgl. ebd., S. 11

¹⁰¹ ebd., S.12

¹⁰² ebd.

¹⁰³ ebd., S. 13

wahrgenommen, interpretiert und umgesetzt werden.“¹⁰⁴ Gerade durch die persönliche und erfahrungsbasierte Auseinandersetzung mit dem Thema erreiche man eine höhere Motivation und tiefere Durchdringung des Lernstoffes.¹⁰⁵

5.2 Situation in Schweden

Im schwedischen Musikunterricht dominieren heutzutage laut Georgii-Hemming et al das Singen in großen Gruppen und das Spielen in Pop-Rock-Bands im Stil der Rock- und Popmusik.¹⁰⁶ Doch dies war nicht immer so. Bis in die sechziger Jahre hatten Schule und Populärkultur nach Fredrik Sundqvist eher ein problematisches Verhältnis: Letztere galt als „*schädlich, verdummend, gewaltverherrlichend, schmutzig und unmoralisch*“. Erst mit Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre fand die Populärkultur Einzug in die Schule, wenn auch ähnlich wie in Deutschland vorerst nur, um Schüler*innen über die Populärkultur zu den „*feineren Künsten*“ zu führen.¹⁰⁷ Mit den pädagogischen Ansätzen der siebziger Jahre, die eine stärkere Schülerorientierung forderten, folgte dann eine immer stärkere Fokussierung auf Pop und Rock, welche zu der heutigen Dominanz führte.¹⁰⁸ So wurde laut dem englischen Musikwissenschaftler Philipp Tagg im schwedischen Lehrplan von 1969 bereits populäre Musik explizit als motivierend erwähnt. In Schweden fand mit der Eröffnung der ersten musikwissenschaftlichen Abteilung zu populärer Musik an der Universität in Göteborg im Jahre 1968 auch die erste Institutionalisierung von populärer Musik in Europa statt. Nicht zuletzt ist populäre Musik bereits seit 1971 Teil des Programmes zur Musiklehrerausbildung an der Universität Göteborg. Gründe für diese frühe Zuwendung zur populären Musik sieht Tagg vor allem darin, dass Schweden einerseits nicht wie z.B. Deutschland mit seinem großen musikalischen Erbe durch historische Hochkultur „*vorbelastet*“ sei. Weiterhin begünstigte das politische Klima dieser Zeit die Institutsgründung: Um die damalige Erstwählergeneration der Babyboomer zu

¹⁰⁴Gerhardt: „Populäre Musik im Unterricht“, S.13

¹⁰⁵ vgl. ebd., S.12ff

¹⁰⁶ vgl. Georgii-Hemming und Westvall: „Music education-a personal matter?“, S. 23

¹⁰⁷ vgl. Sundqvist, Fredrik: „Populärmusik i skolan- en undersökning om hur musik kann användas i skolarbetet“, Examensarbeit Universität Umeå, 2006, URL: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:145223/FULLTEXT01.pdf> (zuletzt eingesehen 30.10.2022), S.6

¹⁰⁸ vgl. Stich, Simon und Rolle, Christian: „Befremdung des Vertrauten. Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland“, in: Weidner, Verena und Rolle, Christian (Hrsg.), Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung, (=Musikpädagogische Forschung, Bd.40), Münster u.a. (Waxmann) 2019, S.253

gewinnen, betrieb die sozialdemokratische Regierung eine offene Kultur- und Bildungspolitik, die die Populärkultur dieser Generation unterstützte.¹⁰⁹

Dies führte mit den nationalen Vorgaben und Änderungen im Lehrplan, wie z.B. der Musikunterricht in Halbklassen, in den achtziger und neunziger Jahren zur Vorherrschaft von Pop-Rock-Musik im Musikunterricht im Allgemeinen und zum vorherrschenden Instrumentalspiel im Rock-Pop-Band-Kontext im Speziellen.¹¹⁰ Betritt man heutzutage einen Musikraum in Schweden fällt auf, „*dass [dort] [...] fast immer mehrere Schlagzeuge, E-Pianos, E-Bässe und Gitarren stehen, dagegen selten Tische.*“¹¹¹ Bei der Vermittlung im Band-Kontext dominierten dabei laut Monica Lindgren und Claes Ericson die autonome Gruppenarbeit der Schüler*innen, welche eine hohe Eigenverantwortung derselben erfordere. Im schulischen Musikunterricht fände hier eine Vermischung von informellem Lernen, wie es auch außerhalb der Schule im Band-Kontext stattfindet, und formellem Lernen, geprägt durch die Führung, das Monitoring und die Kontrolle der Lehrperson, statt. Andere Musikgenres, wie Musiken anderer Kulturen und klassische Musik würden kaum berücksichtigt. Darüber hinaus scheine die derzeitige Praxis eher repräsentativ für den Musikgeschmack der Lehrperson als der Schüler*innen zu sein, da klassische Rock- und Poptitel dominierten.¹¹² Letzteres könnte jedoch wie in Deutschland an der leichteren Didaktisierbarkeit der „*Schulmusik*“ liegen. Nichtsdestotrotz scheint es hier einen potentiellen Konflikt zwischen Musikgeschmack der Lehrenden und Lernenden zu geben, der nach Sundqvist auch darin begründet liege, dass es als Lehrperson schwierig sei, die aktuelle Jugendmusik glaubwürdig zu vermitteln. Dabei sei es wichtig für die Musiklehrer*innen, die eigenen Grenzen auch anzuerkennen.¹¹³

¹⁰⁹ vgl. Tagg, Philipp: „The Göteborg Connection. Lessons in the history and politics of popular music education and research“, in: Popular Music, 17/2, 1998, S.219-242, URL: <https://tagg.org/articles/xpdfs/gbgcnct.pdf> (zuletzt eingesehen 30.10.2022), S. 2ff

¹¹⁰ vgl. Lindgren, Monica und Ericsson, Claes: „The Rock Band Context as discursive Governance in Music Education in Swedish Schools“, in: Bowman, Wayne (Hrsg.), Action, Criticism and Theory for Music Education, 9(3), 2010, S.35-54, URL: http://act.maydaygroup.org/articles/Lindgren_Ericsson9_3.pdf (zuletzt eingesehen 30.10.2022), S.47

¹¹¹ Stich, Simon und Rolle, Christian: „Befremdung des Vertrauten“, S.245

¹¹² vgl. Lindgren und Ericsson: „The Rock Band Context“, S.35f

¹¹³ vgl. Sundqvist: „Populärmusik i skolan“, S.9

5.3 Vergleich

Schweden und Deutschland hatten anfangs eine ähnliche Geschichte der Ablehnung von populärer Musik im Musikunterricht. Seitdem fand aber eine recht unterschiedliche Entwicklung statt: In Schweden erfolgte mit der frühen Institutionalisierung und Einfügung der populären Musik in die Musiklehrerausbildung 1971 eine starke Hinwendung zur populären Musik. Dies ist wahrscheinlich einerseits in dem Fehlen einer nationalen Hochkultur an klassischer Musik und andererseits in der starken Schülerorientierung der Reformpädagogik der siebziger Jahre begründet. Zusammen mit der Bereitstellung der Rahmenbedingungen, dass z.B. Schüler*innen nach der Lehrplanänderung 1980 Musikunterricht in Halbklassen hatten, führte dies zu der heutigen Dominanz des Spielens im Rock-Pop-Band-Kontext im Musikunterricht.

In Deutschland wurde das Thema populäre Musik im Unterricht lange Zeit stiefmütterlich behandelt. Vom Versuch zur Erziehung zu „guter Musik“ über populäre Musik der sechziger Jahre, über dilettantische Inklusionsversuche der siebziger Jahre bis zum unreflektierten Praxistrend der achtziger Jahre wurde populäre Musik durch Druck der Schüler*innen von unten wohl oder übel Teil des Musikunterrichts in einer „*Vernunftfehe*“¹¹⁴, wie es Terhag trefflich ausdrückte. Die vermeintliche „*Un-Unterrichtbarkeit*“ dieses Themas begründe sich dabei nach Terhag in mangelnder Ausbildung der Musiklehrer*innen und dem Fehlen eines musikpädagogischen theoretischen Fundaments.¹¹⁵ Heutzutage ist populäre Musik fester Bestandteil eines jeden Musikunterrichts. Dennoch sei laut den Thesen zur Didaktik einer Populärmusik von Gebhardt ein reines Klassenmusizieren, wie es in Schweden oft stattfindet, ausgeschlossen, da bei der Behandlung von populärer Musik auch Reflexion und Kontextualisierung essentiell seien.¹¹⁶

In einer inoffiziellen Befragung, die die Schulmusikerin Ina Hohenhaus Anfang der 2000er Jahre mit ca. 120 Schüler*innen der 8.-9. Klasse an verschiedenen Stockholmer Grundschulen und ca. 150 Schüler*innen der 9.-10. Klasse an deutschen Gymnasien machte, ist der Unterschied deutlich zu erkennen: 75% der schwedischen Schüler*innen gaben an, im Musikunterricht populäre Musik zu behandeln, während

¹¹⁴ vgl. Terhag: „Die Vernunftfehe“,

¹¹⁵ vgl. Terhag: „20 Jahre Un-Unterrichtbarkeit Populärer Musik“

¹¹⁶ vgl. Gerhardt: „Populäre Musik im Unterricht“, S.11ff

dies nur 40% der deutschen Schüler*innen angaben. Weiterhin bestätigten 95% der schwedischen Schüler*innen, im Unterricht Instrumente zu spielen gegenüber nur 35% der deutschen Schüler*innen. Beliebteste Inhalte waren demnach in Deutschland Singen mit 46% und in Schweden Instrumentalspiel mit 54%. Neben diesen deutlichen Diskrepanzen gaben außerdem 43% der schwedischen Schüler*innen an, den Musikunterricht sehr zu mögen, gegenüber nur 7% der deutschen Schüler*innen. Dieser deutliche Zuspruch der schwedischen Schüler*innen gegenüber ihrem Musikunterricht wird auch durch nationale Auswertungen vom Skolverket, der schwedischen Schulbehörde, bestätigt, bei der 1992 90% der Schüler*innen angaben, den Musikunterricht „sehr gut“ oder „ziemlich gut“ zu finden.¹¹⁷ Obwohl es sich hierbei nicht um eine inoffizielle Studie handelt, zeichnet sie doch das deutliche Bild, dass der schülerorientierte schwedische Ansatz des Spielens in Rock-Pop-Bands anscheinend zu einer größeren Schülermotivation und einem verstärkten Interesse am Musikunterricht führt.

Die Unterschiede zwischen Schweden und Deutschland im Umgang mit populärer Musik im Unterricht begründen sich nach Stich et al. neben den äußeren Rahmenbedingungen auch in unterschiedlichen pädagogischen Ausrichtungen: In Deutschland herrsche eine Vorstellung von Allgemeinbildung vor, die in der Schule stattfinden muss, wobei sich eine schülerorientierte Einstellung und eine Ausrichtung an kanonischen Inhalten kontrastierten. In Schweden zeige sich dagegen eine Spannung zwischen einer tief begründeten schülerorientierten Haltung und dem im Lehrplan verankerten Zwang zur kriterialen Leistungsmessung.¹¹⁸

In Deutschland findet nach Terhag eine Unterscheidung populärer Musik zwischen pädagogisch problematischer, aktueller „*Schülermusik*“ und einfach im Unterricht zu inkludierender „*Schulmusik*“ statt¹¹⁹, populäre Musik sollte nach den Thesen von Gerhardt dabei immer im größeren sozialen und medialen Kontext betrachtet werden.¹²⁰ Währenddessen prägen in Schweden informelles Lernen, hohe Schülerverantwortung durch Gruppenarbeit und der Wunsch nach einem

¹¹⁷ vgl. Hohenhaus, Ina: „Sonst hätte man nie Gitarre spielen gelernt. Musikunterricht in Schweden“, in: Hochschule für Musik Freiburg i.Br. (Hrsg.), Notenpapier. Magazin der Hochschule für Musik Freiburg, Nr. 2, 2007, S. 54f

¹¹⁸ vgl. Stich, Simon und Rolle, Christian: „Befremdung des Vertrauten“, S. 257

¹¹⁹ vgl. Terhag: „Die Vernunftfehe“, S.451

¹²⁰ vgl. Gerhardt: „Populäre Musik im Unterricht“, S.11ff

authentischen Sound den Umgang mit populärer Musik im Unterricht. In beiden Zugängen finden sich Vorteile aber auch Gefahren. In Deutschland wird ein breiteres Musikverständnis durch den multiperspektivischen Zugang zu populärer Musik vermittelt. Dennoch gibt es die Gefahr durch den weniger starken Fokus auf die Musikpraxis und durch die bessere Didaktisierbarkeit unauthentischen und musikalisch minderwertigen „*Schulpop*“ zu spielen. In Schweden führt die Orientierung an Schülerinteressen augenscheinlich zu einer höheren Motivation und Interesse am Fach Musik. Dennoch ist dieser Zugang zu Musikunterricht recht einseitig und steht der deutschen Vorstellung einer Allgemeinbildung entgegen. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass Lehrer*innen- und Schüler*inneninteresse nicht gleich sind und die Lehrperson somit falsche Songs für den Unterricht auswählt. Auch das informelle und eigenständige Lernen der Schüler*innen benötigt bereits gefestigte Grundlagen, da sonst kein Lernen stattfinden kann.

6 Gender und Musikunterricht

6.1 Diskurs in Deutschland

Laut Ilka Siedenburg werde seit den siebziger/achtziger Jahren das Thema Gender im Musikunterricht, vorerst in Anschluss an die Frauenforschung, thematisiert. Die Musikwissenschaftlerin Eva Rieger bemängelte damals, dass kaum Frauen als Musikerinnen und Komponistinnen im Musikunterricht thematisiert würden und somit Mädchen der Zugang zur Musikkultur erschwert würde. Hinzu kam, dass die damalige Populärkultur männlich dominiert war und damit Mädchen kaum die Möglichkeit gab, sich selbstbestimmt an dieser zu beteiligen. 1991 forderte die Musikpädagogin Renate Müller zur Kompensation einen mädchenorientierten Musikunterricht, welcher besonders darauf zielte, Mädchen in den Männerdomänen Instrumentalspiel und Umgang mit Computern zu fördern und verstärkt mädchenorientierte Handlungsfelder wie Tanz zu behandeln. Weitere Veröffentlichungen des AMPF und der Zeitschrift „Musik und Bildung“ der neunziger Jahre zielten darauf, Benachteiligungen aufzuzeigen, aber auch Perspektiven zu gewinnen, um geschlechtsspezifische Rollenerwartungen aufzubrechen. Anfang der 2000er Jahre wurde in Reaktion auf die durch den PISA-Schock verursachte Diskussion um Bildungsgerechtigkeit bemängelt, dass Jungen in der Musikpädagogik durch die Mädchenorientierung vergessen

würden.¹²¹ Andreas Lehmann-Wermser betont hierbei, dass Jungen im Musikunterricht oft stören würden und weniger kreativ und offen seien.¹²² Dies führe dazu, dass Jungen im Musikunterricht schlechter bewertet würden als Mädchen. Als Gründe nennt Lehmann-Wermser eine starke Mädchenorientierung im Musikunterricht seit den neunziger Jahren, die die speziellen Belange von Jungen vernachlässige, und die generellere Anpasstheit von Mädchen in ihrem Verhalten. Jungen würden somit keine alternativen Möglichkeiten musikalischen Verhaltens gezeigt, womit sie in ihren Handlungsräumen beschränkter als Mädchen seien.¹²³ Auch Clemens Schlegel betont die mittlerweile evidente Bildungsbenachteiligung von Jungen.¹²⁴ Als Kompensationsmöglichkeit sieht Schlegel selbstgesteuerte Lernprozesse im offenen Unterricht, wobei sich dieser Ansatz jedoch nicht immer für den Musikunterricht eigne. Dennoch ließen sich die Bereiche musikbasiertes Wissen und Musikverstehen gut individualisiert vermitteln, beispielsweise durch Lernsoftware.¹²⁵

In den 2000er Jahren kamen laut Siedenburg auch verstärkt empirische Untersuchungen zum Thema Gender und Musikunterricht hinzu, die zu einer Wende von spaltenden Wahrnehmungsweisen hin zu einer detaillierteren Betrachtung führte. Auch ein intersektionaler Ansatz, in dem Geschlecht eine Kategorie von vielen ist, zeigte sich erfolgsversprechend.¹²⁶

Doch wie äußert sich die Genderproblematik im Musikunterricht im Speziellen? Mädchen seien nach Siedenburg häufiger und früher auch außerhalb der Schule musikalisch aktiv, wodurch sie sich stärker am Musikunterricht beteiligten. Jungen

¹²¹ vgl. Siedenburg, Ilka: „Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik: Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht und Perspektiven für die Forschung“, 2016, URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11572/pdf/Siedenburg_2015_Pop_Gender_MP.pdf (zuletzt eingesehen 2.11.2022), S. 5ff

¹²² vgl. Lehmann-Wermser, Andreas: „Vom Verschwinden der Jungen aus der Musikdidaktik“, in: Vogt, Jürgen (Hrsg.), Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, 2002, URL: <https://www.zfkm.org/02-lehmannw.pdf> (zuletzt eingesehen 2.11.22), S. 5

¹²³ vgl. ebd., S.13-16

¹²⁴ vgl. Schlegel, Clemens: „Schlimme Jungen-brave Mädchen? Berücksichtigung unterschiedlicher Lernweisen von Jungen und Mädchen im Musikunterricht“, in: Loritz, Martin D. u.a. (Hrsg.), Musik-Pädagogisch-Gedacht, Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder, Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer, (=Forum Musikpädagogik, Bd.100), Augsburg (Wißner) 2011, S.161-165

¹²⁵ vgl. ebd., S. 167f

¹²⁶ vgl. Siedenburg: „Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik“, S.7

hätten dagegen ein distanzierteres Verhältnis zum Musikunterricht, wodurch Musik als traditionelles Mädchenfach gelte. Auch Lehrer*innen wiesen laut Musikpädagogin Lucy Green Jungen und Mädchen unterschiedliche Stärken zu: so würden Mädchen im Singen, Instrumentalspiel, Notenlesen und klassischer Musik reüssieren, während die Stärken der Jungen im Bereich der Improvisation, Komposition und populärer Musik lägen. Auch auffallend wäre der Fakt, dass Mädchen und Frauen in musikalischen Angeboten im institutionellen Rahmen wie Schulbands und Musikhochschulen stärker vertreten seien als Männer und Jungen, während es mehr professionelle männliche als weibliche Musiker*innen, besonders in den Bereichen Jazz/Rock/Pop, gäbe.¹²⁷ Auch Frauke Heß bestätigt die Ergebnisse von Siedenburg: so würden sich in ihrer Studie zu „*Musikunterricht aus Schülersicht*“ 51% der Mädchen eine Selbstnähe zum Fach Musik zuschreiben, während sich Jungen mit nur 33,7% eher davon distanzieren.¹²⁸ Darüber hinaus würde Musikunterricht eher als Mädchenfach konnotiert¹²⁹ und die Fachinteressen lägen im Bereich Musik bei Mädchen und Jungen unterschiedlich. So würden Mädchen Singen, Tanzen und etwas für Aufführungen einstudieren bevorzugen, während Jungen besonders an Musiksoftware und Musik anderer Kulturkreise interessiert seien.¹³⁰

Ideen zur Gestaltung eines gendersensiblen Unterrichts gibt es verstärkt seit den neunziger Jahren. So werden im mip Journal von 2003 praktische Tipps zu den Themen Singen, Musikgeschichte, Klassenmusizieren und Videoclips gegeben. Singverweigerung bei Jungen sollte man durch differenzierteren Einsatz der Stimme begegnen, in der Musikgeschichte mehr Frauen als Komponistinnen thematisieren, Mädchen im Klassenmusizieren zum Spielen von Bandinstrumenten ermuntern und in Videoclips den Schüler*innen geschlechtstypische Darstellungen bewusst machen, um dann geschlechtstypische Vorbehalte und Verhaltensmuster aufzubrechen.¹³¹

¹²⁷ vgl. Siedenburg, Ilka: „Geschlechtstypisches Musiklernen. Eine empirische Untersuchung zur musikalischen Sozialisation von Studierenden des Lehramts Musik“, Osnabrück (Electronic Publishing Osnabrück) 2009, S.68

¹²⁸ vgl. Heß, Frauke: „Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen“, Wiesbaden (Springer) 2018, S. 41

¹²⁹ vgl. ebd., S. 43

¹³⁰ vgl. ebd., S.49

¹³¹ vgl. Oebelsberger, Monika: “Mädchen singen, Jungen trommeln. Geschlechtsspezifischer Musikunterricht für Jungen und Mädchen“, in: mip Journal, Bd.7, 2003, S.8-10

Ilka Siedenburg hat in ihrer Studie zum geschlechtstypischen Musiklernen zwei Vorgehensweisen des gendersensiblen musikpädagogischen Handelns benannt: eine an alle gerichtete musikalische Förderung, die von Anfang an geschlechtstypischen Praxen entgegenwirkt und das Aufbrechen geschlechtstypischer Handlungsweisen, bzw. die Begünstigung von geschlechtsuntypischen musikalischen Handlungsfeldern. So seien allgemeine Handlungsempfehlungen, ein breites Spektrum an musikalischen Genres anzubieten, die Einbeziehung auralen Lernens, die Vermeidung schriftbezogenen Lernens und eine generell größere Vielseitigkeit und Differenzierung im Musikunterricht. Die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen bürge trotz vieler Kritik auch die Möglichkeit, Jungen und Mädchen in geschützten Räumen positive geschlechtsuntypische Erfahrungen zu ermöglichen. Auch in koedukativen Ansätzen sei die Schaffung dieser positiven Erfahrungen möglich, z.B. durch die Zuteilung von Schüler*innen zu bestimmten Instrumenten im Klassenmusizieren oder das Verbinden von typischen Interessensfeldern von Mädchen und Jungen, wie z.B. Tanz und Hip Hop. Außerdem können alternative und geschlechtsuntypische musikalische Vorbilder, wie Komponistinnen oder Tänzer im Unterricht thematisiert werden. Auch die direkte Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen, z.B. in Musikvideos, stelle eine Möglichkeit des Aufbrechens von Genderrollen dar. Jungen sollten speziell im Bereich Singen, Tanz und Notenlesen gefördert werden. Dies kann durch männliche Vorbilder als Sänger oder Tänzer, die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen und die Verbindung von Jungeninteressen mit Musikthemen, wie z.B. Fußball und Tanz, geschehen. Besonders der Erhalt der Freude am Singen, auch während und nach dem Stimmbruch, sollte im Augenmerk der Lehrperson stehen, beispielsweise durch Singen von Beginn an im Kindergarten, Experimentieren mit Stimmidealen, z.B. im Bereich Rap, und das Schreiben eigener Texte. Die Heranführung an die Notenschrift sollte nicht zu spät erfolgen und am besten mit den Bedürfnissen der Jungen verbunden werden, wie z.B. durch das Aufschreiben einer erfundenen Melodie. Mädchenförderung sollte speziell im Bereich populärer Musik, Techniknutzung und Komposition/Improvisation erfolgen. Neben Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen und frühe auch außermusikalische Heranführung an Technik gebe es viele außerschulische und informelle Angebote, die Mädchen in den genannten Bereichen fördern, wie Technikworkshops,

Bandprogramme und Kompositions- und Improvisationsworkshops speziell für Mädchen.¹³²

In einer späteren Studie zu einer gendersensiblen Betrachtung des Themas populäre Musik im Unterricht beschäftigte sich Siedenburg mit dem Thema Gender und populäre Musik und bestimmte vier Ebenen von Geschlechtskonstruktion in populärer Musik, die einzeln betrachtet und bearbeitet werden müssten. Die erste Ebene sei die Ebene des Gegenstandes der populären Musik. In der populären Musik würden einerseits stereotype Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit rekonstruiert, andererseits gäbe es aber auch Spielraum für das Aufbrechen von Geschlechtsstereotypen, so z.B. die androgyne Selbstdarstellung von David Bowie. Die in der Popkultur gezeichneten charakteristischen Geschlechterkonstruktionen dienten Jugendlichen als Orientierung zur Selbstsozialisation. In der informellen Aneignungsweise der populären Musik bestehe einerseits eine große Chance für die Musikpädagogik, als auch die Gefahr der Exklusion von einzelnen Gruppen. Die zweite Ebene stelle die Ebene der Schüler*innen dar. Hier zeigten sich gravierende Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. So findet die Instrumentenwahl immer noch geschlechtsspezifisch statt: Mädchen spielten früher und häufiger ein Instrument, wobei meist Holzblas- und Streichinstrumente bevorzugt würden. Jungen würden dagegen eher Zupf-, Tasten- und Blechblasinstrumente bevorzugen. Auch die Interessen innerhalb der populären Musik lägen unterschiedlich: Während Jungen eher in einer Band spielen wollten, begegneten Mädchen der Musik eher durch Tanz und Singen. In der Selbsteinschätzung würden Mädchen ihre Fähigkeiten im Singen und Instrumentalspiel höher einschätzen, als Jungen, sähen aber ihre Schwächen in Techniknutzung und Improvisation. Es gelte besonders im Bereich populäre Musik einen alternativen Zugang für Mädchen zu schaffen. Die dritte Ebene der Lehrperson zeige, dass weibliche Musiklehrerinnen, obwohl sie leicht in der Überzahl wären, weniger Erfahrung mit populärer Musik, Improvisation, Songwriting und Umgang mit Technik hätten. Hier müsse die Situation durch verpflichtende Anteile in diesen Bereichen in der Musiklehrerausbildung verbessert werden. Auch sollten Musiklehrer*innen ihre geschlechtsbezogenen Vorurteile in Bereich musikalischer Fähigkeiten von Schüler*innen überdenken. Ebene vier bezeichnet die Interaktion.

¹³² vgl. Siedenburg: „Geschlechtstypisches Musikkernen“, S. 223-237

Hier wird genannt, dass die Geschlechtszugehörigkeit eine große Bedeutung für die Identitätsausbildung der Kinder habe. Im Musikunterricht würden Genderkonstruktionen durch Handlungen und Einstellungen erfolgen.¹³³

Zuletzt ist noch eine recht aktuelle Studie von Frauke Heß zu nennen, die sich auf einen gendersensiblen Zugang zu Musik und Bewegung bezieht. Sie untersuchte die geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen zweier Klassen, die sowohl in geschlechtshomogenen als auch gemischtgeschlechtlichen Gruppen zu einem Musikstück eine Bewegungsfolge erfinden sollten. Dabei fordert Heß als Umgangsweise in einem gendersensiblen Musikunterricht das Schaffen einer „*Atmosphäre der Akzeptanz*“ durch die Lehrperson. Im Musikunterricht müsste durch das Anbieten von Spielräumen Gelegenheit gegeben werden, geschlechtsuntypische Verhaltensweisen auszuprobieren. Um die Abwehr von Jungen bei performativ-expressiven Arbeitsweisen zu verkleinern, sei es hierbei wichtig, attraktive Verhaltensspielräume zu bieten und Wahlmöglichkeiten zu lassen. Bereits ausgebildete Selbstbilder sollten nicht hinterfragt, sondern gemeinsam in der Gruppe reflektiert werden. Transformative Bewegungsaufgaben eigneten sich zu diesem Zweck gut, da in ihnen Genderpraxen selbst inszeniert und übertreiben oder vollständig außer Kraft gesetzt werden könnten. Auch die Körperarbeit mit einem geschlechtsuntypischen Vorbild, wie einem professionellen Tänzer, nennt Heß als Möglichkeit. Ziel eines gendersensiblen Musikunterrichts sei dabei immer, den Lernenden die Erfahrung der Übernahme fremder Perspektiven zu ermöglichen und sie im Experimentieren zu ermutigen, ohne jedoch bereits etablierte Geschlechterrollen zu entwerfen oder zu verurteilen.¹³⁴

6.2 Diskurs in Schweden

Schweden erreicht laut Sam de Boise mit den höchsten Gleichberechtigungsscore unter den OECD-Ländern.¹³⁵ Laut Carina Borgström Källén wird es mit den anderen nordischen Ländern auch als „*geschlechtergerechte Utopie*“ bezeichnet. Seit den Frauenbewegungen Ende des 19. Jahrhunderts, welche auf weniger Widerstand als im Rest Europas stießen, steht das Thema Gleichberechtigung der Geschlechter hoch auf

¹³³ vgl. Siedenburg: „Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik“, S.10-14

¹³⁴ vgl. Heß: „Gendersensibler Musikunterricht“, S.209-220

¹³⁵ vgl. de Boise, Sam: „Gender inequalities and higher music education: Comparing the UK and Sweden“, in: British Journal of Music Education, 35:1, 2018, S.24

der politischen Agenda des seit über sechzig Jahren von Sozialdemokraten geführten Landes. So wurden es Frauen durch staatliche Interventionen, wie Kinderbetreuung und Elternzeit für beide Elternteile, nach dem Krieg und besonders in den siebziger Jahren ermöglicht, ökonomisch unabhängiger zu werden. Mit Erfolg: 1988 arbeiteten 85% der Frauen im arbeitsfähigen Alter gegenüber 90% der Männer. Auch heutzutage sei Gleichstellung ein wichtiges Thema der schwedischen Politik, welches von allen Parteien unterstützt werde. Dennoch gebe es auch Kritik an der schwedischen Gleichstellungspolitik. So gebe es auch in Schweden noch eine deutliche „Gender Pay Gap“, d.h. Frauen verdienen weniger als Männer in ähnlichen Positionen. Außerdem reproduzierten Maßnahmen zur Gleichstellung oft problematische Repräsentationen von Frauen als Menschen, die spezielle Hilfe benötigten. Darüber hinaus zielten Gleichstellungsmaßnahmen oft auch darauf ab, die Frauen selbst zu verändern, anstatt die politischen und institutionellen Rahmenbedingungen zu verbessern.¹³⁶

Auch in der staatlich kontrollierten Schule werde laut Borgström Källén Geschlechtergleichheit großgeschrieben. Bereits im Schulcurriculum der sechziger Jahre wurde eine Gleichbehandlung von Jungen und Mädchen gefordert, während man in den siebziger und achtziger Jahren Möglichkeiten forcierte, die Bildungs- und Karrierechancen von Mädchen zu erweitern. Dennoch wurde das Unterrichtsgeschehen auch in den achtziger Jahren noch von Jungen dominiert, während Mädchen eher in den Hintergrund traten. In der Musikbildung zeigten sich Unterschiede in der Instrumentenwahl: Mädchen würden bevorzugt singen oder Streich- und Holzblasinstrumente spielen, während Jungen Blechblas-, Band- und Perkussionsinstrumente bevorzugten.¹³⁷ Auch fänden sich nach Andreas Carlsson in dem in schwedischen Schulen weit verbreiteten Ensemblespiel in Bands besondere Situationen, in denen die Schüler in traditionelle Rollenmuster verfielen. Weiterhin dominierten und/oder störten Jungen den Musikunterricht häufiger, während Mädchen eher zurückhaltend und schüchtern auftraten.¹³⁸ Zudem seien nach einer Evaluation

¹³⁶ vgl. Borgström Källén, Carina: „När musik gör skillnad. Genus och genrepraktiker I samspel“, Doktorarbeit, Universität Göteborg, 2014, URL: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/35723> (zuletzt eingesehen 4.11.22), S.41 ff

¹³⁷ vgl. ebd., S.43-49

¹³⁸ vgl. Carlsson, Andreas: „En kille vill ju spela feta gitarrsolon“. -En observations- och intervjustudie om genus knutet till musikundervisning“, Examensarbeit Universität Göteborg, 2009,

der Schulbehörde Skolverket von 2013 die Abschlusszensuren von Jungen im Fach Musik schlechter als die von Mädchen, ein Phänomen, dass sich durch alle Schulfächer ziehe.¹³⁹ Nicht zuletzt seien Frauen in musikbezogenen Berufen deutlich unterrepräsentiert.¹⁴⁰

Neben Studien zur Instrumentenwahl und Sichtbarmachung von Benachteiligungen von Frauen, gebe es nach Borgström Källén nur wenige schwedische Studien, die das Thema Gender im Musikunterricht thematisierten.¹⁴¹ Dabei sei laut Carina Borgström Källén und Monica Lindgren zu unterscheiden, ob die Genderkonstruktion durch musikalische Handlungen in Musik oder durch den Lernprozess unabhängig von Musik entstehe. In den meisten schulischen Kontexten werde Gender nämlich nicht durch Musik, sondern neben der Musik konstruiert.¹⁴² Im Folgenden werden drei Studien vorgestellt.

Im Jahr 2013 wurde eine Studie durchgeführt, in der zehn 9. Klassen unterschiedlicher Grundschulen auf geschlechtsspezifische Handlungsweisen im Musikunterricht untersucht wurden. Die empirischen Daten bestanden aus Videoaufzeichnungen der Stunden und Interviews mit Lehrpersonen und Schülergruppen. Acht von den zehn Schulen zeigten hierbei keine auf die Musikperformance bezogenen Geschlechtsunterschiede, und das, obwohl das Thema Spielen in Rock- und Popbands war, welches in den Medien durch starke Geschlechtsunterschiede geprägt sei. Die Führungspositionen in Gruppen wurden durch Schüler*innen mit musikalischem Hintergrundwissen übernommen. Schüler*innen, die kein Interesse am Musikunterricht hatten, vollführten musikunabhängige Handlungen, die die Geschlechternormativität bestätigten, wie z.B. das Auftragen von Make up bei den Mädchen und das Schauen von gewaltvollen Youtube-Videos bei den Jungen. In zwei Klassen zeigten sich jedoch genderbasierte Unterschiede. Eine untersuchte Klasse, war eine sogenannte Musikklasse, welche zusätzliche Musikstunden erhält und auf Singen

URL: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/23662/gupea_2077_23662_1.pdf?sequence=1
(zuletzt eingesehen 4.11.22), S.44f

¹³⁹ vgl. Borgström Källén, Carina und Lindgren, Monica: „Doing gender beside or in music: Significance of context and discourse in close relationship in the Swedish music classroom”, in: British Journal of Music Education, 35:3, 2018, S.226

¹⁴⁰ vgl. ebd., S.223

¹⁴¹ vgl. Borgström Källén: „När Musik gör Skillnad“, S.33

¹⁴² vgl. Borgström Källén und Lindström: „Doing gender beside or in music“, S. 231f

spezialisiert ist. Hier waren nur drei von dreißig Schüler*innen Jungen. Die Jungen mussten sich hier als Sänger behaupten, indem sie als normativ maskulines Verhalten viel Raum mit Stimme und Körper einnahmen, während die Klangideale und Gruppendynamik durch feminine Normen gestaltet war. In der zweiten Klasse, in der sich musikalische Genderunterschiede zeigten, war die Instrumentenwahl genderbasiert: Mädchen spielten Keyboards mit Kopfhörern, während die Jungen Gitarren wählten. Dennoch hatte diese Vorgehensweise laut den Mädchen nichts mit genderbasierten Vorlieben für bestimmte Instrumente zu tun, sondern war eine Strategie, um die Schulaufgabe trotz der lauten, störenden Jungen zu lösen. Generell waren in Schulen, wo wenig Interesse am Musikunterricht bestand, die Mädchen motivierter im Musikunterricht, um eine gute Note zu erhalten, während die Jungen häufig wenig Interesse am Musikunterricht zeigten und andere Aktivitäten durchführten. Obwohl das geschlechterpolarisierende Thema populäre Musik behandelt wurde, zeigten sich in neun von zehn Schulen keine musikbasierten Genderpositionen. Begründet wurde diese Tatsache damit, dass wenig Interesse am Musikunterricht genderbasierte Unterschiede in der Musikpraxis zu neutralisieren scheint. In der Singklasse war das Singen hingegen verbunden mit einem normativ femininen Diskurs, weil fast alle Schüler*innen Mädchen waren.¹⁴³

Die zweite Studie untersuchte das Zusammenspiel von Gender und Genre in acht Ensemblegruppen des ästhetischen Gymnasialprogrammes. Davon waren zwei Rock-Pop-Bands, zwei Kompositions-/Musikproduktionsgruppen, zwei Vokalensembles, ein Jazz-Ensemble und ein Renaissancemusik-Ensemble. Als Ergebnis wurde festgestellt, dass in fast allen musikalischen Situationen Genderkonstruktionen stattfanden. Die Art der Genderperformance war jedoch abhängig vom Genre. In den Pop/Rock-, Kompositions- und Vokalgruppen zeigten sich typische genderbasierte Unterschiede, die sich in Instrumentenwahl und Rollenverteilung zeigten. Begründet wird diese Entwicklung dadurch, dass die Vokalensembles größtenteils aus Mädchen bestanden und sich die Schüler*innen Genderunterschiede aus dem Bereich der populären Musik im Alltag aneigneten. Im Jazz- und Renaissance-Ensemble konnte das kulturelle Kapital, das die Mädchen durch ihre musikalischen Vorerfahrungen wie bessere Notenkenntnis und Verständnis von Musiktheorie, mitbrachten, die

¹⁴³ vgl. Borgström Källén und Lindström: „Doing gender beside or in music“, S.226ff

genderbasierten Effekte durch den Wert für die jeweilige Musikpraxis ausgleichen. Es zeigte sich also, dass Genderpraxen normativer in Gruppen ausfielen, deren Musikgenre auch außerhalb des Unterrichts von den Schüler*innen konsumiert wurde, während sich in Musikpraxen, die ungewohnter für die Schüler*innen seien, weniger genderbasiertes Verhalten zeigte. Auch scheint ein Fokus auf die Musikperformance bei Auftritten gegenüber einem Fokus auf musikalisches Lernen die Geschlechtskonstruktionen in den Gruppen zu verstärken, weil weniger Zeit auf genderneutrale Wege des Lernens gesetzt wird und sich diese Arbeitsweise dem durch heteronormative Geschlechtskonstruktionen geprägten Musikbusiness angleiche.¹⁴⁴

Die dritte Studie betrachtete schließlich die Situation im Hochschulkontext. Hier wurden Studierende der Bachelorprogramme Improvisationsmusik (Jazz) und Weltmusik/Volksmusik der Universität Göteborg befragt. Es zeigte sich, dass auch hier Frauen an allen Instrumenten außer Gesang und Violine unterrepräsentiert waren. Auch sprachen die Frauen von genderbasierten Unterschieden in den Musiziergruppen, die sich in unterschiedlichen Rollen und Aufgaben für Frauen und Männer in den Gruppen äußerten. Zusätzlich nannten die Studierenden die Existenz eines Machtgefüges, in dem die übermäßig weiblichen Sänger*innen den Instrumentalist*innen untergeordnet seien. Dennoch hatten die meisten Frauen Bedenken, ihrem Unmut über die Ungleichbehandlung auszudrücken, um nicht als „schwierig“ zu gelten und ihre spätere professionelle Karriere zu gefährden.¹⁴⁵

Als Konsequenzen aus der Genderforschung für den Musikunterricht werden unterschiedliche Möglichkeiten genannt. So können Mädchen laut Cecilia Björck vom Lernen in gleichgeschlechtlichen Gruppen profitieren, da hier ein sicherer, eigener Raum geschaffen werde, in dem Exklusion durch männliche Peers vermieden werden kann.¹⁴⁶ Es sollte jedoch nach Carlsson nicht ausschließlich Musikunterricht in geschlechtshomogenen Gruppen stattfinden. Lehrpersonen sollten darüber hinaus über die Instrumentenverteilung und Anteile der Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen reflektieren und gegebenenfalls gegensteuern. Um eine geschlechtstypische Wahl zu verhindern, sollte man darüber hinaus auch nicht immer die Schüler*innen selbst

¹⁴⁴ vgl. ebd., S.227ff

¹⁴⁵ vgl. ebd., S. 229ff

¹⁴⁶ vgl. Björck, Cecilia: "Freedom, constraint or Both? Readings on popular Music and Gender", in: Elliot, David J. (Hrsg.), Action, Criticism and Theory for Music Education, Bd.10, Nr.2, 2011, S.8-31

entscheiden lassen, welches Instrument oder welche Musik sie spielen. Durch einen verpflichtenden Grundkurs für alle Instrumente, den alle Schüler*innen durchlaufen müssten, könne man genderbasierte Unterschiede bei der Instrumentenwahl ausgleichen. Auch das Zeigen von geschlechtsuntypischen Vorbildern könne zum Aufbrechen von Gendernormen führen.¹⁴⁷ Generell wird in vielen Studien die Erforderlichkeit der Reflexion durch die Lehrpersonen über Genderpraxen, das eigene Verhalten und die Unterrichtsgestaltung genannt, um erstgenannte aufzubrechen. Auch sollte nach Marcus Arborelius über ein Erneuern des Musikunterrichts hin zu einer breiteren Verwendung von Genres nachgedacht werden, da die Beschäftigung mit populärer Musik Frauen unterdrücke und exkludiere.¹⁴⁸ Nicht zuletzt könne nach Björck das Denken von Geschlechtsungleichheit in Räumen und das Erreichen von Gleichberechtigung durch das Einnehmen von Räumen durch Frauen ein Reflexionstool für die Musiklehrer*innen sein., d.h. „*Wie ist der Klangraum verteilt? Wer dominiert den Raum?*“ etc..¹⁴⁹

Als problematisch aus einer gendersensiblen Sicht wird der starke Fokus auf populäre Musik im schwedischen Musikunterricht gesehen: ein unkritischer Gebrauch verstärke laut Björck das Genderproblem, weil populäre Musik traditionellerweise einen Ausdruck hegemonialer Maskulinität erfordere.¹⁵⁰ Darin, dass hier vor allem informelles Lernen in Gruppen stattfände, wobei die Lehrpersonen sich zurücknehmen, entstünden Genderkonstrukte in den Musikgruppen, welche durch eine stärkeres Eingreifen der Lehrperson, z.B. durch Zuweisung von Aufgaben und Instrumenten, reduziert werden könnten.¹⁵¹ Björck nennt hierzu sechs Charakteristika von populärer Musik, welches sie von anderen Schulthemen unterscheidet: 1. Sie befinde sich immer im Wandel mit wechselnden und multiperspektivischen Positionen, 2. Sie sei assoziiert mit Themen normativer Maskulinität wie Technologien, Rebellion und Lautheit, 3. Durch die Lautheit verstärkter Instrumente können Jungen mehr (Klang-)raum einnehmen, 4. Das Bandkonzept verstärke maskuline Solidarität, 5. Populärmusik sei durch Medien mit normativen

¹⁴⁷ vgl. Carlsson: „En kille vill ju spela feta gitarrsolon“, S. 45

¹⁴⁸ vgl. Arborelius, Marcus: „Musik, utbildning och genus. En litteraturstudie“, Examensarbete, Königliche Musikhochschule Stockholm, 2016, URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1046949/FULLTEXT01.pdf> (zuletzt eingesehen 4.11.22), S. 32

¹⁴⁹ vgl. Björck: „Claiming Space“, S. 67

¹⁵⁰ vgl. ebd., S.48

¹⁵¹ vgl. ebd., S.67

Geschlechtskonstruktionen verbunden und 6. Durch den Mittelpunkt des Performanceaspekts von Popmusik ständen Ausführende unter Beobachtung, was zu einem problematischen, disziplinierendem Blick führen könne.¹⁵²

6.3 Vergleich

Im Vergleich ist zu erkennen, dass in Deutschland die Forschung und Diskurse zum Thema Gender und Musikunterricht bereits Anfang der achtziger Jahre begann, während in Schweden erst seit etwa zwanzig Jahren nennenswerte Forschung zu dem Thema existiert. Dies steht im Kontrast dazu, dass Schweden als Vorreiter in Sachen Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellung gilt und man annehmen könnte, dass das Thema Musikunterricht und Gender schon viel früher thematisiert wurde. In Deutschland fand dabei als Reaktion auf die Kritik der achtziger Jahre zunächst eine Überkompensation durch starke Mädchenorientierung statt, welche Anfang der 2000er Jahre wieder durch die Frage nach den vergessenen Jungen ausgeglichen wurde. Im schwedischen Diskurs ist keine solche einseitige Orientierung erkennbar. Zwar gibt es mehr Vorschläge, wie man Mädchen im Musikunterricht fördern könnte, dennoch wird auch immer genannt, dass Jungen durch Genderkonstruktionen genauso wie Mädchen in ihren musikalischen Handlungsspielräumen beschränkt würden.

Beide Länder haben ähnliche genderbasierte Beobachtungen im Musikunterricht machen können. So seien durch Geschlecht begründbare Unterschiede in Instrumentenwahl, Notengebung, Haltung gegenüber und Verhalten im Musikunterricht erkennbar. In Deutschland gilt Musik als Mädchenfach, während in Schweden keine so klare Zuordnung gemacht werden kann. Zwar wird erwähnt, dass Mädchen oft engagierter und angepasster im Musikunterricht seien. Dennoch werde dies durch die Dominanz von populärer Musik, welche eher durch maskuline Normen und Vorlieben bestimmt wird, ausgeglichen.

Es lässt vermuten, dass durch die Dominanz von populärer Musik und Bandpraxis im schwedischen Musikunterricht eventuell mehr Genderkonstruktionen entstehen, bzw. verstärkt werden. In Deutschland kann dieses Problem durch ein breiteres Spektrum an Genres und musikpraktischen Handlungen wie Bewegung zur Musik,

¹⁵² vgl. ebd., S. 183

Instrumentalspiel mit nicht durch den Bandkontext geprägten und geschlechtlich zugeordneten Instrumenten etc., ausgeglichen werden.

Es zeigen sich in beiden Ländern ähnliche Ansätze zur Kompensation von genderbasierten Unterschieden. Als wichtigste zu nennen sind hierbei die (nicht ausschließliche) Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen, Ermutigung zu geschlechtsuntypischen Instrumentenwahlen, geschlechtsuntypische Vorbilder und Reflexion durch die Lehrperson. Speziell für Schweden ist der Ansatz zu nennen, dass die schwächere soziale Stellung von Mädchen in Gruppensituationen durch eine größere musikalische Kompetenz, bzw. kulturelles Kapital ausgeglichen werden kann und von daher verpflichtende Grundkurse in allen Instrumenten durchgeführt werden sollten. In Deutschland dagegen ist ein weiteres großes Themenfeld das Thematisieren und Aufbrechen von Geschlechtskonstruktionen durch Analyse und Reflektion von z.B. Musikvideos, welches im schwedischen, praktisch geprägten Kontext kaum vorkommt. Auch das generelle Ermutigen und Schaffen von Räumen für geschlechtsuntypisches Verhalten wird nur im deutschen Diskurs genannt, während im schwedischen Diskurs Frauen eher Räume zurückerobern sollen. Zuletzt sind noch die speziellen Förderungsmöglichkeiten von respektive Mädchen und Jungen im deutschen Diskurs zu nennen. Dies ist sicherlich einerseits darin begründet, dass der Diskurs in Deutschland erst mädchen- und dann jungensorientiert stattfand und durch die breitere Auswahl an Inhalten auch die Schwächen und Stärken von Mädchen und Jungen im Musikunterricht besser erforscht wurden. In Schweden sieht man dagegen bisher eher einen neutralen Ansatz, der auf Ausgleich von geschlechtsbegründeten Ungleichheiten basiert, aber einen Fokus auf die besonderen Bedürfnisse der Jungen im Musikunterricht vermisst.

7 Fazit

Die Anschauung unterschiedlicher Facetten konnte viele Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten schwedischen und deutschen Musikunterrichts feststellen. Dennoch ist hierbei immer zu berücksichtigen, dass es sich bei der Betrachtung um eine Studie ausgewählter und verfügbarer Literatur handelt, die von einer Einzelperson gesammelt und gefiltert wurden. Eine gewisse Verzerrung der realen Zustände ist hierbei nicht

auszuschließen, sodass die folgenden Erkenntnisse aus der Studie zwar Tendenzen abbilden können, jedoch immer mit einem kritischen Blick zu betrachten sind.

Schon in der Entwicklung des Schulfaches Musik zeigten sich große Unterschiede. In beiden Ländern entstammt das Schulfach Musik zwar dem praxisorientierten Schulfach „Singen“, dennoch erkennt man im schwedischen Schulsystem eine durchgehende Linie, während in Deutschland eine Vielzahl von musikpädagogischen Strömungen auf- und nebeneinander folgten. Dies liegt für Schweden daran, dass der Unterricht durch staatlich zentral vorgegebene Lehrpläne bestimmt wird und das Schulsystem bis in die neunziger Jahre auch komplett in staatlicher Hand war. In Deutschland hingegen gibt es durch den Föderalismus 16 unterschiedliche Lehrpläne und Schulsysteme in den Bundesländern. Der Musikunterricht kann für die ganze Bundesrepublik daher, wenn überhaupt, nur durch musikpädagogische Strömungen bestimmt werden. In Schweden zeigte sich ab den siebziger Jahren eine starke Schülerorientierung, die zur heutigen Dominanz von Musikpraxis und populärer Musik im Musikunterricht führte. In Deutschland hingegen war der Musikunterricht nach den fünfziger Jahren und der Adorno-Kritik an „*Musischer Erziehung*“ und einer Überkompensation gegen die zu Zeiten des dritten Reiches zur politischen Indoktrination missbrauchten Musik geprägt durch einen Mangel an Musikpraxis, bzw. Singen. Erst ab den siebziger und achtziger Jahren erhielt die Musikpraxis zunächst durch „auditive Wahrnehmungserziehung“ und „polyästhetische Erziehung“, welche sich auf die Praxis von neuer Musik spezialisierten, und später durch die populäre Musik Einzug in den Unterricht. Man sieht also, dass ein Unterschied in der Musikpraxis im Musikunterricht von Schweden und Deutschland durchaus historisch und durch die unterschiedliche Schulpolitik bedingt ist, obwohl dies nicht die einzigen Gründe sind.

Auch die Untersuchung beider Lehrpläne war fruchtbar. Der Lehrplan von Berlin/Brandenburg zeichnete sich durch Kompetenzorientierung aus, während im schwedischen Lehrplan Mindeststandards zur Bewertung für die 6., bzw. 9. Klasse genannt werden. Im Berliner Lehrplan zeigte sich eine allgemeinere Ausrichtung der Unterrichtsziele hin zu kultureller Teilhabe, Orientierung und Toleranz anderer Kulturen. Hier kann man deutlich die von Stich et al. genannte

Allgemeinbildungsorientierung erkennen.¹⁵³ In Schweden hingegen zeigt sich eine musikpraktische Ausrichtung mit Schwerpunkt auf Singen und Spielen von Instrumenten, wobei jedoch auch theoretische Musikanteile bedacht werden sollen. In der spezifischeren Nennung von Unterrichtsinhalten zeigt sich eventuell auch die von Stich et al. genannte Curriculumsorientierung in Schweden.¹⁵⁴ Die Kompetenzorientierung im Berliner Lehrplan hat ihren Ursprung sicherlich in der Tatsache, dass im Niveau unterschiedliche Sekundarschulen gibt, die die Kinder spätestens nach der sechsten Klasse besuchen. Hinzu kommt der Wunsch nach Inklusion, was einen differenzierbaren Lehrplan erfordert. In Schweden hingegen besuchen bis zur 9. Klasse alle Kinder gemeinsam die Grundschule, d.h. ein Nennen von Mindeststandards, die die Schüler*innen bis zur 6. bzw. 9. Klasse erreicht haben sollen, ist zielführend. Der schwedische Lehrplan besticht durch seinen Praxisfokus und eine gewisse Festlegung der Inhalte. Im Lehrplan Berlin/Brandenburg findet sich hingegen eine offenerere, freiere Vorgabe, welche es der Lehrperson, ganz im Sinne der Didaktikausrichtung, ermöglicht, eigene Entscheidungen zu treffen.

Populäre Musik ist mittlerweile in beiden Ländern fester Bestandteil im Musikunterricht. Während in Deutschland die Inklusion populärer Musik von unten nach oben durchgesetzt wurde, kam es in Schweden im Sinne der Schülerorientierung schon zu einer recht frühen Inklusion der populären Musik auch im nationalen Lehrplan. In Deutschland wird der Diskurs nach Terhag von pädagogisch problematischer „*Schülermusik*“ und gut unterrichtbarer „*Schulmusik*“ geprägt. Hierbei gibt es die Gefahr minderwertigen „*Schulpops*“. In Schweden gibt es die Möglichkeit durch Ausstattung und Rahmenbedingungen, jedem Kind die Erfahrung zu bieten, Instrumente im Bandkontext zu spielen. Während in Deutschland nach Gerhardt ein reines Klassenmusizieren in populärer Musik ausgeschlossen wird, da dies weder dem Gegenstand der populären Musik gerecht werde, noch mit den Unterrichtszielen vereinbar sei, dominiert in Schweden das Klassenmusizieren in den Klassenstufen 6-9, obwohl auch hier nicht immer ausschließlich musiziert wird. Dies führt laut Studien generell zu einem größeren Interesse am und Motivation zum

¹⁵³ vgl. Stich und Rolle: „Befremdung des Vertrauten“, S.254-258

¹⁵⁴ vgl. ebd.

Musikunterricht, geht aber auf Kosten eines vielseitigeren und allgemeinbildenden Musikunterrichts.

Zum Thema Gender im Musikunterricht fand in Deutschland erst eine Überkompensation von Ungerechtigkeiten über die Beachtung der „vergessenen Jungen“ in den 2000er Jahren zu einem umfassenden Bild heute, welches beide Geschlechter im Blick hat, sodass es umfassende Forschung und Ideen zur Kompensation von Geschlechtsunterschieden für beide Geschlechter gibt. In Schweden gibt es erst seit ca. 15 Jahren empirische Forschung zu Gender und Musikunterricht. Dabei gilt die starke Fokussierung auf den Bandkontext und die populäre Musikkultur als problematisch aus einer gendersensiblen Sicht, da in beiden Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern verstärkt und reproduziert werden. Interessant ist aus schwedischer Sicht die Frage, ob Genderunterschiede durch oder neben der Musik konstruiert werden, da hier unterschiedliche Herangehensweisen zum Ausgleich erforderlich sind. Sowohl in Schweden als auch in Deutschland zeigen sich ähnliche Phänomene von genderbasierten Ungleichheiten im Musikunterricht, wie genderbasierte Instrumentenvorlieben und unterschiedliche Benotung von Jungen und Mädchen. Auch die daraus resultierenden Handlungsempfehlungen für den Musikunterricht ähneln sich: Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen, Reflexion durch die Lehrkraft, geschlechtsuntypische Vorbilder etc.. Dennoch gibt es im deutschen Musikunterricht durch die breitere Auswahl an möglichen Unterrichtsinhalten mehr Möglichkeiten, Genderkonstrukte auszugleichen, bzw. aufzubrechen. Sehr interessant ist der schwedische Ansatz, dass eine größere musikalische Kompetenz anscheinend Genderungleichheiten ausgleichen kann. Hier liegt ein vielversprechender Ansatzpunkt.

Betrachten wir die Forschungsfragen, so lassen sich einige Vermutungen bestätigen, während andere Beobachtungen andere Ursachen zu haben scheinen. Die große Kompetenz vieler Schweden in populärer Musik lässt sich tatsächlich teilweise durch die Dominanz dieser Musik und deren Musikpraxis im Unterricht der Grundschule erklären, obwohl hier sicherlich auch die verstärkt musikpraktische Ausbildung in der Musiklinie des Gymnasialprogramms, bzw. an den Volkshochschulen eine Rolle spielt. Ob dies allerdings ein erstrebenswerter Ansatz ist, der sich auf Deutschland übertragen lässt ist fraglich. Hier fehlen einerseits die unterrichtlichen

Rahmenbedingungen, andererseits scheint die Fokussierung auf ein Musikgenre auch zu einseitig und widerspricht dem deutschen Allgemeinbildungsideal. In Genderfragen lassen sich im schwedischen Musikunterricht keine Besonderheiten gegenüber Deutschland erkennen. Es scheint eher, dass die deutsche Forschung hier Schweden etwas voraus ist und einen weiteren und ausgeglicheneren Blick auf beide Geschlechter richtet, während in Schweden der Fokus eher noch auf den Benachteiligungen von Mädchen und Frauen liegt. Ein neuer Ansatz, der nonbinäre Personen in die Betrachtung miteinschließt, bzw. intersektional ausgerichtet ist, wird in beiden Länderdiskursen vermisst. Die von der Autorin in der Einleitung geschilderten Beobachtungen zur Gleichstellung begründen sich wahrscheinlich eher in gesellschaftlichen Besonderheiten Schwedens, wie weniger institutioneller Diskriminierung von Frauen und Gleichstellungsbemühungen des Landes, die bereits seit den siebziger Jahren erfolgten und z.B. zu einer fast gleich hohen Beschäftigung von Männern und Frauen führte, als in einem besonders gendersensiblen Ansatz im Musikunterricht. Die unterschiedliche Ausrichtung der Lehrpläne lässt sich wiederum durch unterschiedliche Schulsysteme erklären: in Schweden die gemeinschaftliche Grundschule bis einschließlich der 9. Klasse und in Deutschland der Wechsel in die Sekundarschule nach der 4., bzw. 6. Klasse. Zusammenfassend kann man sagen, dass der Vergleich neue Perspektiven für den Musikunterricht beider Länder eröffnet hat: Deutschland könnte sicherlich von einer stärkeren Fokussierung von Musikpraxis und der Möglichkeit des authentischen Musizierens mit Bandinstrumenten im Rock-Band-Kontext profitieren. Auch die Praxis der informellen Pädagogik eröffnet hier neue Möglichkeiten. Schweden hingegen sollt sich in Hinblick auf eine breitere Musikbildung auch vermehrt anderen Genres und Musik anderer Kulturen widmen, auch im Sinne eines gendersensiblen Musikunterrichts. Auch hier ist ein authentischer musikpraktischer Ansatz möglich, der durch die bereits gesetzten Rahmenbedingungen wie Unterricht in Halbklassen beste Erfolgchancen hat. Der beste Ansatz ist nach Ansicht der Autorin ein Weg der Mitte, der Schwächen und Stärken beider länderspezifischen Ausprägungen von Musikunterricht miteinbezieht.

8 Ausblick

Die vergleichende Studie war durchaus lohnend und konnte einige Tendenzen aufdecken. Dennoch handelte es sich hierbei nur um eine Literaturstudie, die durch ihre Begrenzt- und Beliebigkeit und auch die Auswahl der Autorin nur eingeschränkte Vergleiche zulässt. Um hier mehr Klarheit zu gewinnen, würde es sich lohnen gezielte empirische Studien zu den Themen populäre Musik im Unterricht und Gender und Musikunterricht in beiden Ländern gleichzeitig durchzuführen. Auch bietet es sich an, den Unterricht noch auf weitere Kategorien hin zu vergleichen, wie das in der Einleitung erwähnte Singen, aber auch andere Themen des Musikunterrichts.

Literaturverzeichnis

- Arborelius, Marcus: „Musik, utbildning och genus. En litteraturstudie“ (dt.: „Musik, Ausbildung und Geschlecht. Eine Literaturstudie“, Titel übers. von der Autorin), Examensarbeit, Königliche Musikhochschule Stockholm, 2016, URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1046949/FULLTEXT01.pdf> (zuletzt eingesehen 4.11.22)
- Bergethon, Bjornar: „Music Education in Norway, Sweden and Denmark“ in: Music Educators Journal, 47(5), 1961, S.33-36, URL: <https://doi.org/10.2307/3389464> (zuletzt eingesehen 25.10.22)
- Björck, Cecilia: “Claiming Space. Discourses on Gender, Popular Music and Social Change”, Doktorarbeit, Universität Göteborg, 2011, URL: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/24290> (zuletzt eingesehen 4.11.22)
- Björck, Cecilia: “Freedom, constraint or Both? Readings on popular Music and Gender”, in: Elliot, David J. (Hrsg.), Action, Criticism and Theory for Music Education, Bd.10, Nr.2, 2011, S.8-31, URL: https://www.researchgate.net/publication/277059984_Freedom_constraint_or_both_Readings_on_popular_music_and_gender (zuletzt eingesehen 10.11.22)
- de Boise, Sam: “Gender inequalities and higher music education: Comparing the UK and Sweden”, in: British Journal of Music Education, 35:1, 2018, S.23-41
- Borgström Källén, Carina und Lindgren, Monica: „Doing gender beside or in music: Significance of context and discourse in close relationship in the Swedish music classroom”, in: British Journal of Music Education, 35:3, 2018, S.223-235
- Borgström Källén, Carina: “När musik gör skillnad. Genus och genrepraktiker I samspel“ (dt.: „Wenn Musik einen Unterschied macht. Geschlecht und Genrepraxen im Zusammenspiel“, Titel übers. von der Autorin), Doktorarbeit, Universität Göteborg, 2014, URL: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/35723> (zuletzt eingesehen 4.11.22)
- Carlsson, Andreas: „”En kille vill ju spela feta gitarrsolon”. -En observations- och intervjustudie om genus knutet till musikundervisning“ (dt.: „Ein Junge will doch fette Gitarrensolos spielen“, - Eine Observations- und Interviewstudie über die Verbindung von Geschlecht und Musikunterricht“, Titel übers. von der Autorin), Examensarbeit Universität Göteborg, 2009, URL: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/23662/gupea_2077_23662_1.pdf?sequence=1 (zuletzt eingesehen 4.11.22)
- Ehrenfort, Karl Heinrich: „Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart“, Mainz u.a. (Schott) 2005
- Dyndahl, Petter und Graabræk Nielsen, Siw: „Shifting authenticities in Scandinavian music education”, in: Music Education Research, 16:1, 2014, S.105-118, URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613808.2013.847075> (zuletzt eingesehen 30.10.2022)
- Garvis, Susanne, Barton, Gina und Hartwig, Kay: “Music education in Schools- What is taught? A comparison of Curriculum in Sweden and Australia”, in: Australian Journal of Music Education, Bd. 51, Nr.2, 2017, S.10-17, URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1269879> (zuletzt eingesehen am 31.10.2022)
- Georgii-Hemming, Eva und Westvall, Maria: “Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden”, in: British Journal of Music Education, 27(1), 2010, S.21-33, URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/music-education-a-personal-matter-examining-the-current-discourses-of-music-education-in-sweden/2CA6929C7E8C65588C1797ED50D6BDEB> (zuletzt eingesehen 25.10.22)

Gerhardt, Bert: „Populäre Musik im Unterricht“, in: Sohns, Jan-Arne und Utikal, Rüdiger (Hrsg.), Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung, Weinheim und Basel (Beltz) 2009, S.163-177, URL: <https://docplayer.org/13477975-Populaere-musik-im-unterricht.html> (zuletzt eingesehen 30.10.2022)

Haas, Mareike u.a.: „Unterrichtsqualität in Musikklassen. Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi“, in: Weidner, Verena und Rolle Christian (Hrsg.), Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung, (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 40), Münster und New York (Waxmann) 2019, S.137-154

Heß, Frauke: „Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen“, Wiesbaden (Springer) 2018

Kemmelmeyer, Karl-Jürgen: „Geschichte der Musikpädagogik in Deutschland. Zur Entstehung des Instituts für musikpädagogische Forschung (ifmpf) in Hannover. Ein Rückblick auf Stationen und Argumentationslinien in der Geschichte des Fachs Musikpädagogik und der musikpädagogischen Forschung in Deutschland nach 1945 bis zur Gründung des Instituts 1993“, Vortrag zur Veröffentlichung in Kongressbericht der Third Session of the Academic Council on History of Music Education October 2012, Yaroslav the Wise St. University of Novgorod/Russia, URL: <http://www.prof-kemmelmeyer.de/docs/geschichte-Musikpaedagogik-1945-93-Entstehung-ifmpf-KJK-2012.pdf> (zuletzt eingesehen 24.10.22)

Kvarnhall, Victor: „Pojkars musik, reproduktionens tystnad. En explanatorisk studie av pojkar reproducerande förhållningssett till populärmusik och populärmusicerande“ (dt. etwa: Musik der Jungen, Schweigen der Reproduktion. Eine erklärende Studie des reproduzierenden Verhaltens von Jungen in Populärmusik und Musizieren von Populärmusik“, Titel übers. von der Autorin), Doktorarbeit, Universität Örebro, 2015, URL: http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?faces-redirect=true&aq2=%5B%5B%5D%5D&af=%5B%5D&searchType=SERIES&sortOrder2=title_sort_asc&query=&language=sv&pid=diva2%3A813809&aq=%5B%5B%5D%5D&sf=all&aqe=%5B%5D&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dswid=2116 (zuletzt eingesehen 4.11.22)

Lehmann-Wermser, Andreas: „Vom Verschwinden der Jungen aus der Musikdidaktik“, in: Vogt, Jürgen (Hrsg.), Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, 2002, URL: <https://www.zfkm.org/02-lehmannw.pdf> (zuletzt eingesehen 2.11.22)

Lehmann-Wermser, Andreas: Kompetenzen im Musikunterricht. Zur Weiterentwicklung eines Begriffs und seiner Funktion für die Unterrichtsentwicklung“, in: Loritz, Martin D. u.a. (Hrsg.), Musik-Pädagogisch-Gedacht, Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder, Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer, (=Forum Musikpädagogik, Bd.100), Augsburg (Wißner) 2011, S. 133-146

Lindgren, Monica und Ericsson, Claes: „The Rock Band Context as discursive Governance in Music Education in Swedish Schools“, in: Bowman, Wayne (Hrsg.), Action, Criticism and Theory for Music Education, 9(3), 2010, S.35-54, URL: http://act.maydaygroup.org/articles/Lindgren_Ericsson9_3.pdf (zuletzt eingesehen 30.10.22)

Oebelsberger, Monika: „Mädchen singen, Jungen trommeln. Geschlechtsspezifischer Musikunterricht für Jungen und Mädchen“, in: mip Journal, Bd.7, 2003, S.6-11

Scheid, Manfred: „Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetskapande“ (dt: „Musik, Schule und Lebensprojekt. Das Schulfach Musik im Gymnasium als Teil der Identitätsbildung Jugendlicher“, Titel übers. von der Autorin), Doktorarbeit, Umeå (Umeå university) 2009, URL: <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A142586&dswid=9520> (zuletzt eingesehen 25.10.22)

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: „Rahmenlehrplan Berlin Teil C Musik Jahrgangsstufen 1-10“, URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf (zuletzt eingesehen 24.10.22)

Schlegel, Clemens: „Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse“, Augsburg (Wißner) 2001

Schlegel, Clemens: „Schlimme Jungen-brave Mädchen? Berücksichtigung unterschiedlicher Lernweisen von Jungen und Mädchen im Musikunterricht“, in: Loritz, Martin D. u.a. (Hrsg.), Musik-Pädagogisch-Gedacht, Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder, Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer, (=Forum Musikpädagogik, Bd.100), Augsburg (Wißner) 2011, S.156-178

Siedenburg, Ilka: „Geschlechtstypisches Musiklernen. Eine empirische Untersuchung zur musikalischen Sozialisation von Studierenden des Lehramts Musik“, Osnabrück (Electronic Publishing Osnabrück) 2009

Siedenburg, Ilka: „Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik: Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht und Perspektiven für die Forschung“, 2016, URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11572/pdf/Siedenburg_2015_Pop_Gender_MP.pdf (zuletzt eingesehen 2.11.2022)

Skolverket: „Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet“ (dt.: „Lehrplan für die Grundschule sowie Vorschulklassen und Kinderhorte“, Titel übers. von der Autorin), 2022, URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> (zuletzt eingesehen am 27.10.2022)

Skolverket: „Kursplan-Musik“, 2022, URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGMUS01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f> (zuletzt eingesehen: am 27.10.2022)

Stålhammar, Börje: „Samspel. Grundskola-Musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktioner i en klassrumsituation“ (dt. „Zusammenspiel. Grundschule-Musikschule in Zusammenwirkung. Eine Studie der pädagogischen und musikalischen Interaktion in einer Klassenraumssituation“, Titel übers. von der Autorin), (=Skrifter från musikventeskapliga avdelningen, musikhögskolan i Göteborg, Bd.41), Göteborg (Göteborgs universitet) 1995

Stich, Simon: „Kulturen des Lehrens und Unterrichtens - Eine international vergleichende Studie über die Durchführung und Planung einer Musikstunde aus Schweden und aus Deutschland“, in: Beiträge Empirischer Musikpädagogik, Bd. 10, 2019, S.1-34, URL: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/178> (zuletzt eingesehen 31.10.2022)

Stich, Simon und Rolle, Christian: „Befremdung des Vertrauten. Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland“, in: Weidner, Verena und Rolle, Christian (Hrsg.), Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung, (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 40), Münster u.a. (Waxmann) 2019, S.245-261

Sundqvist, Fredrik: „Populärmusik i skolan- en undersökning om hur musik kan användas i skolarbetet“ (dt.: „Populäre Musik in der Schule- eine Untersuchung, wie Musik in der Schularbeit angewendet werden kann“, Titel übers. von der Autorin), Examensarbeit Universität Umeå, 2006, URL: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:145223/FULLTEXT01.pdf> (zuletzt eingesehen 30.10.2022)

Tagg, Philipp: „The Göteborg Connection. Lessons in the history and politics of popular music education and research“, in: Popular Music, 17/2, 1998, S.219-242, URL: <https://tagg.org/articles/xpdfs/gbgcnct.pdf> (zuletzt eingesehen 30.10.2022)

Terhag, Jürgen: „Die Vernunftthe. Vierzig Jahre Populäre Musik und Pädagogik“, in: Baacke, Dieter (Hrsg.), Handbuch Jugend und Musik, Opladen (Leske + Budrich) 1998, S.439-456

Terhag, Jürgen: „20 Jahre Un-Unterrichtbarkeit Populärer Musik. Ein didaktisches Problem hat Geburtstag“, in: Pfeiffer, Wolfgang und Terhag, Jürgen (Hrsg.), *Musikunterricht heute 6. Schülerorientierter Musikunterricht-Wunsch und Wirklichkeit*, Oldershausen (Lugert) 2006, S. 39-51

Wallbaum, Christopher: „Zur Praxis des Musikunterrichts in Europa. Eine Erhebung mit Videos und drei Reflexionen“, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Bd.60/13, 2013, S. 45-54

Wallbaum, Christopher und Stich, Simon: „On Comparing. Mapping the field of Comparative Research in Music Education“, in: Wallbaum, Christopher (Hrsg.), *Comparing international Music Lessons on Video*, (=Hochschule für Musik und Theater “Felix Mendelssohn Bartholdy” Leipzig, Schriften, Bd. 14), Hildesheim (Olms) 2018, S.35-70

Weber, Martin: „Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus. Eine Studie zur Geschichte und Gegenwart der bundesdeutschen Musikpädagogik“, (=Forschungsberichte des Instituts für musikpädagogische Forschung, Bd. 10), Hannover (Hochschule für Musik und Theater Hannover) 1997

Weigele, Klaus Konrad: „Zur Geschichte der Musikpädagogik der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen“, (=Forum Musikpädagogik, Bd. 29), Augsburg (Wißner) 1997

Zandén, Olle: „Enacted Possibilities for Learning in Goals- and Results-based Music Teaching“, in: Wallbaum, Christopher (Hrsg.), *Comparing international Music Lessons on Video*, (=Hochschule für Musik und Theater “Felix Mendelssohn Bartholdy” Leipzig, Schriften, Bd. 14), Hildesheim (Olms) 2018, S.255-276

Erklärung zur Abgabe von Seminararbeiten

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und wörtlich oder dem Sinne nach den Quellen entnommene Stellen als solche gekennzeichnet zu haben. Die Arbeit hat noch nicht zum Erwerb eines anderen Scheins vorgelegen.

Name

Datum, Unterschrift