

# Musik – Pädagogik – Dialoge

Musik | Kontexte | Perspektiven

Schriftenreihe der Institute für Musikpädagogik und Europäische Musikethnologie  
an der Universität zu Köln

Band 8

Stefanie Rogg studierte Lehramt Musik und Deutsch an der Universität zu Köln. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Musikpädagogik der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsmaterialien und Aufgabenstellungen in musikpädagogischen Kontexten.

Stefanie Rogg

# **Aufgabenstellung – Zentrum der didaktischen Funktionen des Musikbuchs**

Historische und systematische Aspekte

**Allitera Verlag**

Weitere Informationen über den Verlag und sein Programm unter:  
[www.allitera.de](http://www.allitera.de)

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juli 2017 angenommen.

September 2017  
Allitera Verlag  
Ein Verlag der Buch&media GmbH, München  
© 2017 Buch&media GmbH, München  
Layout und Umschlaggestaltung: Johanna Conrad  
ISBN print 978-3-96233-002-6  
ISBN PDF 978-3-96233-003-3  
Printed in Europe

# Inhalt

	Danksagung .....	9
1.	Einleitung .....	11
2.	Forschungsüberblick .....	16
3.	<b>Gesangbuch – Musikbuch – Mediensystem: Historische Stationen .....</b>	<b>23</b>
3.1	Vom Gesangbuch zur Gesanglehre .....	23
3.2	Von der Gesanglehre zum Schulliederbuch .....	33
3.3	Vom Schulliederbuch zum Musikbuch .....	39
3.4	Musikbücher als Mittel musischer Erziehung und musischer Bildung .....	45
3.5	Musikbücher als Träger musikdidaktischer Konzeptionen .....	49
3.6	Musikbücher als Umsetzungen curricularer Vorgaben .....	53
4.	<b>Funktionen des Schulbuchs .....</b>	<b>57</b>
4.1	Die Repräsentationsfunktion .....	58
4.1.1	Beschreibung der Repräsentationsfunktion .....	59
4.1.2	Die Repräsentationsfunktion im Hinblick auf Lernende .....	60
4.1.3	Die Repräsentationsfunktion im Hinblick auf Lehrende .....	61
4.1.4	Die Repräsentationsfunktion im Hinblick auf Richtlinien und Lehrpläne/Bildungspläne .....	62
4.1.4.1	Exkurs: Die Auswahl der Inhalte und die Frage nach dem Leitmedium .....	64
4.1.5	Besonderheiten der Repräsentationsfunktion im Hinblick auf Musikunterricht .....	68
4.2	Die Strukturierungsfunktion .....	71
4.2.1	Beschreibung der Strukturierungsfunktion .....	71
4.2.2	Die Strukturierungsfunktion im Hinblick auf Lernende .....	79
4.2.3	Die Strukturierungsfunktion im Hinblick auf Lehrende .....	80
4.2.4	Die Strukturierungsfunktion im Hinblick auf Richtlinien und Lehrpläne/Bildungspläne .....	81

4.2.5	Besonderheiten der Strukturierungsfunktion im Hinblick auf Musikunterricht .....	82
4.3	Die Steuerungsfunktion .....	84
4.3.1	Beschreibung der Steuerungsfunktion .....	85
4.3.1.1	Exkurs: Aufgabenstellungen .....	86
4.3.2	Die Steuerungsfunktion im Hinblick auf Lernende .....	98
4.3.3	Die Steuerungsfunktion im Hinblick auf Lehrende .....	99
4.3.4	Die Steuerungsfunktion im Hinblick auf Richtlinien und Lehrpläne/ Bildungspläne .....	101
4.3.5	Besonderheiten der Steuerungsfunktion im Hinblick auf Musikunterricht .....	102
4.4	Die Übungs- und Kontrollfunktion .....	104
4.4.1	Beschreibung der Übungs- und Kontrollfunktion .....	104
4.4.1.1	Übung und Anwendung .....	105
4.4.1.2	Definition, Mittel und Ziele des Übens .....	108
4.4.1.3	Übung und Kontrolle .....	111
4.4.1.4	Gegenstände und Grenzen des Übens .....	114
4.4.2	Die Übungs- und Kontrollfunktion im Hinblick auf Lernende .	116
4.4.3	Die Übungs- und Kontrollfunktion im Hinblick auf Lehrende .	117
4.4.4	Die Übungs- und Kontrollfunktion im Hinblick auf Richtlinien und Lehrpläne/ Bildungspläne .....	120
4.4.5	Besonderheiten der Übungs- und Kontrollfunktion im Hinblick auf Musikunterricht .....	120
4.4.5.1	Musikpraktisches Üben .....	121
4.4.5.2	Weitere Übungsfelder im Musikunterricht .....	126
4.4.5.2.1	Exkurs: Aufgabenbeispiele .....	131
4.4.5.3	Leistung im Musikunterricht .....	133
4.5	Die Motivierungsfunktion .....	137
4.5.1	Beschreibung der Motivierungsfunktion .....	137
4.5.1.1	Volition .....	138
4.5.1.2	Exkurs: Pädagogisch-psychologische Aspekte von Motivation	139
4.5.1.3	Motivierung als Metafunktion des Schulbuchs .....	146
4.5.2	Die Motivierungsfunktion im Hinblick auf Lehrende .....	148
4.5.3	Die Motivierungsfunktion im Hinblick auf Lernende .....	149
4.5.4	Die Motivierungsfunktion im Hinblick auf Richtlinien und Lehrpläne/ Bildungspläne .....	152

4.5.5	Besonderheiten der Motivierungsfunktion im Hinblick auf Musikunterricht . . . . .	152
4.6	Die Differenzierungsfunktion . . . . .	156
4.6.1	Beschreibung der Differenzierungsfunktion . . . . .	156
4.6.2	Die Differenzierungsfunktion im Hinblick auf Lehrende . . . . .	164
4.6.3	Die Differenzierungsfunktion im Hinblick auf Lernende . . . . .	166
4.6.4	Die Differenzierungsfunktion im Hinblick auf Richtlinien und Lehrpläne/Bildungspläne . . . . .	168
4.6.4.1	Exkurs: Individualisierung und schulischer Auftrag: zwei Zielkonflikte . . . . .	169
4.6.5	Besonderheiten der Differenzierungsfunktion im Hinblick auf Musikunterricht . . . . .	171
5.	<b>Schlussbemerkungen</b> . . . . .	175
5.1	Rückblick . . . . .	175
5.2	Aufgaben als Träger von Schulbuchfunktionen . . . . .	176
5.2.1	Differenzierung . . . . .	176
5.2.2	Motivierung . . . . .	177
5.2.3	Übung und Kontrolle . . . . .	178
5.2.4	Steuerung . . . . .	179
5.2.5	Strukturierung . . . . .	179
5.2.6	Repräsentation . . . . .	180
5.3	Ergebnisse und Ausblick . . . . .	181
	Literaturverzeichnis . . . . .	183



## Danksagung

An erster Stelle gilt mein Dank Herrn Professor Dr. Reinhard Schneider, der diese Dissertation betreut hat und dessen Rat und Hilfe ich zu jeder Zeit in Anspruch nehmen durfte; ohne seine umfassende Förderung wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Mein Dank gilt ferner Herrn Professor Dr. Helmke Jan Keden, der das Zweitgutachten erstellt hat.

Danken möchte ich außerdem Herrn Professor Dr. Christian Rolle, Herrn Professor Dr. Andreas Eichhorn und allen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Musikpädagogik der Universität zu Köln, die mich auf vielfältige Weise in meinem Promotionsvorhaben unterstützt haben.

Martin Weber, Sonja Frohleiks und Lina Oravec danke ich für viele anregende Gespräche innerhalb und außerhalb unseres Doktorandenkolloquiums.

Für ihr umsichtiges Lektorat möchte ich mich bei Gabriele Stein ganz herzlich bedanken.

Meine Familie hat mich über die Jahre immer wieder ermutigt und bestärkt – ihr ist diese Arbeit gewidmet.

Köln, im August 2017

Stefanie Rogg



# 1. Einleitung

Während die Schulbuchforschung in der BRD seit den 1950er und 1960er Jahren für Fächer wie Geschichte, Geographie und Gemeinschaftskunde, die vor allem von nationalsozialistischem Gedankengut befreit werden mussten, und seit den 1970er Jahren für »ideologieanfällige« Fächer wie Politik, Deutsch und Religion<sup>1</sup> auf einer breiten, kontinuierlichen, institutionalisierten und internationalisierten Tradition aufruhrt – hier ist insbesondere die Arbeit des Georg-Eckert-Instituts zu nennen –, gilt für das Schulfach Musik nach wie vor die 1994 von Hofstetter formulierte Forderung, dass »nun auch in der Musikpädagogik die Diskussion über theoriegeleitete und methodologisch abgesicherte Schulbuchanalyse in Gang kommt, damit entsprechende Veröffentlichungen nicht mehr hinter dem Stand der wissenschaftlichen Schulbuchforschung zurückbleiben müssen.«<sup>2</sup> Das stetig wachsende Angebot an Unterrichtsmaterialien wird nur punktuell durch musikpädagogische Schulbuchforschung begleitet, denn obwohl die Herausgeberinnen und Herausgeber moderner Bildungsmedien<sup>3</sup> sich auf individuelle wissenschaftliche Expertise stützen können,<sup>4</sup> fehlt

---

<sup>1</sup> Jünger 2006, S. 48. »Nach dem 2. Weltkrieg kam es nur in Ausnahmefällen zur »entnazifizierten« Weiterführung bereits vorhandener Schulbücher (z. B. *Der Musikant* 1922, 1937, 1949; *Die Garbe* 1942, 1950). Die meisten Veröffentlichungen waren Neukonzeptionen, die sich mehr oder weniger deutlich um eine Orientierung an demokratischen Wertvorstellungen bemühten.« Ebd., S. 97.

<sup>2</sup> Hofstetter 1994, S. 264. Dies zeigt sich recht plakativ daran, dass sich der Überblick über die musikpädagogische Schulbuchforschung bei Hosbach (abgesehen davon, dass Hosbach natürlich Jüngers Dissertation mit aufnimmt) nicht wesentlich von dem bei Jünger unterscheidet, obwohl zwischen beiden Publikationen acht Jahre liegen. Vgl. Hosbach 2014, S. 24–25; Jünger 2006, S. 46–59.

<sup>3</sup> Da der Begriff »Bildungsmedien«, anders als der Begriff »Schulbuch«, auch digitale Materialien umfasst, ist in jüngerer Zeit des Öfteren ersatz- oder ergänzungsweise auch von der Bildungsmedienforschung die Rede. Vgl. z. B. die *Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e. V.* (IGSbI) an der Universität Augsburg oder *Edumeres.net*, »das virtuelle Netzwerk für die internationale Bildungsmedienforschung« des Georg-Eckert-Instituts: <http://www.edumeres.net/ueber-edumeresnet.html>, zuletzt geprüft am 28.03.2017. Der frühere *Verband der Schulbuchverlage* hat sich 2001 in *VdS Bildungsmedien e. V.* und 2012 in *Verband Bildungsmedien* umbenannt.

<sup>4</sup> Einige der aktuell erhältlichen Unterrichtswerke wurden in Zusammenarbeit mit

es doch an einer theoretisch fundierten Debatte darüber, was Schulbücher für den Musikunterricht eigentlich leisten können und sollen.

Dass die musikpädagogische Schulbuchforschung gewissermaßen auf der Stelle tritt und es bislang nicht gelungen ist, eine umfassende theoretische Grundlegung zu erarbeiten,<sup>5</sup> erklärt sich nicht zuletzt daraus, dass die Frage nach dem Selbstverständnis des Schulfachs Musik, nach möglichen Perspektiven auf seine Inhalte und nach den entsprechenden Zugangsweisen durchaus unterschiedlich beantwortet wird: Handelt es sich um eine an die Musikwissenschaft angelehnte propädeutische Disziplin oder um ein betont nichtkognitives ›Ausgleichsfach?‹ Geht es eher um die ästhetische oder um die kommunikative Seite von Musik, vermittelt man sie als ein Schallereignis oder als ein emotionales Erlebnis, nähert man sich ihr unter psychologischen, kulturellen oder anthropologischen Gesichtspunkten? Derartige Ansichten sind mehr oder weniger alle plausibel und legitim. Das aber bedeutet, dass eine einheitliche Auffassung vom Schulfach Musik und damit ein theoretischer Grundkonsens – es sei denn der, dass es keinen Konsens gibt – in der musikpädagogischen Schulbuchforschung vielleicht nicht möglich, vielleicht nicht einmal wünschenswert, mit Sicherheit aber nicht in absehbarer Zeit erreichbar ist.

Damit steht die Musikpädagogik gleichsam vor der Notwendigkeit, die immense Aufgabe der Schulbuchforschung ohne spezifisches ›Werkzeug‹ zu bewältigen: einer doppelten Herausforderung, der die vorliegende Arbeit möglichst effizient zu begegnen sucht, indem sie zum einen das ›Werkzeug‹ aus der Allgemeinpädagogik entlehnt und zum anderen anregt, die Komplexität zu reduzieren und sich auf das Feld der Aufgabenstellungen zu konzentrieren, was, wie im Forschungsüberblick dargelegt wird, auch jüngeren Entwicklungen im bildungswissenschaftlichen Diskurs entspricht. Konkreter ausgedrückt heißt das, dass ein allgemeindidaktischer Interpretationsansatz – nämlich Hartmut Hackers Beschreibung der an das Schulbuch delegierbaren didaktischen Funktionen<sup>6</sup> – aktualisiert und zu musikpädagogischen Aspekten in Bezug gesetzt werden soll. Darüber hinaus soll geprüft werden, ob sich dieser Ansatz, mit dem Hacker zu einer besseren Kommunikation zwischen Schul-

musikpädagogischen Lehrstühlen entwickelt: z. B. Clausen und Schläbitz 2011; Kopp et al. 2010; Kemmelmeyer und Dobusch 2013.

<sup>5</sup> Vgl. z. B. Knigge 2010, S. 23–24.

<sup>6</sup> Hacker 1980; Hacker selbst spricht von einem »Ansatz, der dieses Medium in der Perspektive der Delegation von Lehrfunktionen zu interpretieren versucht«. Ebd., S. 27. Jünger sieht in Hackers Darstellung der didaktischen Funktionen des Schulbuchs »erste Ansätze zu einer Schulbuchtheorie«. Jünger 2006, S. 48.

buchautoren<sup>7</sup> und Lehrenden beitragen wollte, auch für die Thematisierung von Aufgabenstellungen in Schulbüchern und anderen Materialien verwenden lässt.<sup>8</sup> Wenn, wie es die neuere Forschung postuliert, Lehren vor allem heißt, Aufgaben zu stellen<sup>9</sup> – oder, besser noch, dafür Sorge zu tragen, dass Lernende »sich Aufgaben stellen«<sup>10</sup> –, dann kann dieses Funktionstabelleau möglicherweise auch als Grundlage für eine Erforschung der Funktionen von Aufgaben<sup>11</sup> im Schulbuch und damit letztlich für die Analyse, die zielführende Verwendung und die Konstruktion von Aufgaben dienen. Mit anderen Worten: wenn unterrichtliches Handeln im Wesentlichen darin besteht, dass Lehrende und Lernende (sich) Aufgaben stellen, dann müssten sich die didaktischen Funktionen, die Hacker dem Schulbuch – oder Unterrichtsmaterialien im Allgemeinen – zuweist, auch mit Aufgabenstellungen im Besonderen in Passung bringen lassen. Dementsprechend befasst sich der Hauptteil der Arbeit überwiegend mit einer allgemeinpädagogischen Fragestellung, die allerdings eine unverzichtbare Basis auch für die Entwicklung einer musikunterrichtlichen Aufgabenkultur bildet, deren Spezifik ansatzweise erörtert wird.

Im Folgenden (Kapitel 2) soll zunächst ein Forschungsüberblick gegeben werden, der ohne Anspruch auf Vollständigkeit Bereiche der allgemeinpädagogischen und musikpädagogischen Schulbuch- und Aufgabenforschung der letzten Jahrzehnte skizziert. Anschließend (Kapitel 3) werden historische Stationen des Musikbuchs im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdzwecken dargestellt. Dabei wird gezeigt, dass die Gebundenheit von Musikunterricht an bestimmte religiöse, politische, kulturelle oder auch konzeptionelle Überzeugungen sich im ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert weitgehend gelockert und etwa zeitgleich die Zahl und Bedeutung von Aufgaben im Musikbuch zugenommen hat. Die musikpädagogische Fokussierung auf Aufgaben-

<sup>7</sup> In der vorliegenden Arbeit wird nur in Ausnahmefällen aus Gründen der Lesbarkeit auf die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache verzichtet.

<sup>8</sup> Wild äußert diesen naheliegenden Gedanken in ihrer Masterarbeit, ohne ihn jedoch weiter zu vertiefen. Vgl. Wild 2012, S. 6–7. Auch Matthes und Schütze weisen darauf hin, dass »Aufgaben zentrale Kategorien der Schulbuchanalyse [...] besonders eindrücklich wider[s]piegeln«. Matthes und Schütze 2011, S. 11.

<sup>9</sup> Sehr pointiert formuliert dies beispielsweise Manfred Lechner im Titel seines auf den Literaturunterricht im Fach Deutsch bezogenen Beitrags »Unterrichten heißt: Aufgaben stellen«. Lechner 2007.

<sup>10</sup> Girmes 2004.

<sup>11</sup> Laut Rohde-Clare ist »die Vielfalt an Funktionen, an die eine Aufgabenstellung gebunden ist, [...] bisher zu wenig erforscht und auch zu wenig beachtet worden.« Rohde-Clare 2008, S. 27.

stellungen geht also mit einer zunehmenden Öffnung des Musikunterrichts einher und – hier greifen die historische und die systematische Betrachtung von Aufgaben in Musikbüchern ineinander – bedarf nun eines theoretischen Rahmens, der möglicherweise auf der Grundlage des von Hacker entwickelten Funktionstableaus entwickelt werden kann. Dieses wird im Hauptteil der Arbeit (Kapitel 4 und 5) beschrieben, erläutert, um neuere Erkenntnisse aus verschiedenen Bezugsdisziplinen ergänzt und im Hinblick auf Lernende, Lehrende, Lehrpläne/ Bildungspläne und das Schulfach Musik dimensional erweitert. In diesem Kontext ist es zuweilen unumgänglich, einige allgemeinpädagogische und lernpsychologische Kategorien aufzugreifen, die aufgrund ihrer Extensität zwar nicht einmal annähernd vollständig dargestellt werden können, andererseits jedoch einer mehr als nur beiläufigen Klärung bedürfen und deswegen in Exkursen so weit präzisiert und differenziert werden, wie es für einen fundierten Fortgang der Hauptargumentation erforderlich ist. Abschließend werden diese Perspektiven im Fokus der Aufgabenstellungen zusammengeführt und interpretiert. Hierbei wird zu erörtern sein, ob die didaktischen Funktionen des Schulbuchs auch als didaktische Funktionen von Aufgabenstellungen und somit als Beitrag zu einer Theorie der Aufgabenstellung und als Grundlage für die Analyse und Konstruktion von Aufgaben im Musikunterricht verstanden und genutzt werden können.

Zu guter Letzt gilt es noch, eine terminologische Entscheidung zu treffen bzw. zu erläutern. Für den schulischen Musikunterricht konzipierte Lehr- und Lernbücher werden in der Fachliteratur nicht einheitlich bezeichnet. Einige Autorinnen und Autoren wie etwa Lemmermann, Abel-Struth, Hofstetter, Kocina und Kautny sprechen vom »Musik-Schulbuch«,<sup>12</sup> ein Terminus, den Jünger mit der Begründung zurückweist, dass er im mündlichen Vortrag mit »Musikschulbuch«, also mit einem für die Musikschule konzipierten Unterrichtswerk verwechselt werden könne.<sup>13</sup> Der Begriff »Musiklehrbuch«, den beispielsweise Hoffmann, Schwertberger und Sollinger verwenden,<sup>14</sup> ist insofern einseitig, als er das Lehren in den Fokus nimmt, während das Lernen, das ja

---

<sup>12</sup> Lemmermann 1977; Abel-Struth 1985; Hofstetter 1985; Kocina 1991; Kautny 2015. Überdies verwenden nicht alle Autorinnen und Autoren die Bezeichnungen einheitlich; Abel-Struth wechselt – möglicherweise aufgrund stilistischer Erwägungen – zwischen »Musik-Schulbuch« und »Schulbuch für Musik«, Lemmermann zwischen »Musik-Schulbuch« und »Musikbücher«.

<sup>13</sup> Jünger 2006, S. 57–58; in der schriftlichen Fassung ist der Begriff dank des Bindestrichs jedoch hinreichend klar.

<sup>14</sup> Hoffmann 1974; Schwertberger 1991; Sollinger 1994.

durch die betreffenden Bücher ebenfalls initiiert werden soll, außen vor bleibt. Die laut Jünger einzige unmissverständliche Bezeichnung »Schulmusikbuch«<sup>15</sup> scheint ebenfalls ungeeignet, weil der Begriff »Schulmusik« weder etabliert noch unumstritten ist und überdies nicht einheitlich gebraucht wird.<sup>16</sup> Für die alternative Schreibweise »Schul-Musikbuch« gilt derselbe Einwand wie für die oben erwähnte Option »Musik-Schulbuch«: Sie wäre im mündlichen Vortrag missverständlich. Mehrteilige Wendungen wie »Schulbuch für den Musikunterricht« und dergleichen sind im Fließtext eher sperrig; hier könnten Abkürzungen abhelfen, auf die aber in der vorliegenden Arbeit aus stilistischen Gründen möglichst verzichtet werden soll. Da es also offenbar an einem gut handhabbaren, eingeführten und über alle denkbaren Kontexte hinweg völlig eindeutigen wissenschaftlichen Terminus fehlt, wird sich die vorliegende Arbeit am Sprachgebrauch derjenigen Personen orientieren, die in ihrer alltäglichen Praxis am unmittelbarsten mit den betreffenden Büchern zu tun haben: den Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern, die das fragliche Medium mit einem einfachen, griffigen und in seiner Verortung gänzlich unmissverständlichen Namen belegen: »Musikbuch«.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Jünger 2006, S. 58. Die Bezeichnung gebrauchen außerdem Kokemohr 1976 und Kruse 1992; Kimmelmeyer, den Jünger ebenfalls als Beispiel für den Gebrauch des Begriffs »Schulmusikbuch« anführt, verwendet in seinem Beitrag allerdings fast durchgängig den Begriff »Musikbuch«. Vgl. Kimmelmeyer 1990.

<sup>16</sup> Dass der Begriff der »Schulmusik« als problematisch empfunden wird, zeigt sich nicht zuletzt darin, dass AfS (Arbeitskreis für Schulmusik) und VDS (Verband Deutscher Schulmusiker) seit ihrem Zusammenschluss als BMU (Bundesverband Musikunterricht) firmieren. Zur Namensdiskussion vgl. Pabst-Krueger 2014, S. 37–38 und Hofmann 2014, S. 37. Hofmanns Plädoyer für den Begriff »Schulmusik« vermag bei aller Vehemenz doch nicht das Argument zu entkräften, denn Musiklehrende sollten mit dem Anspruch auftreten, Musik zu unterrichten – und keine »Schulmusik« etwa in Analogie zum »Schullatein«, das eine Kompromisslösung und ganz strenggenommen sogar eine Verfälschung des eigentlichen Unterrichtsgegenstands »Latein« darstellt.

<sup>17</sup> In Analogie etwa zum »Englischbuch«, das der Duden als »Lehrbuch für den Englischunterricht« definiert, <http://www.duden.de/rechtschreibung/Englischbuch>, zuletzt geprüft am 28.03.2017. Der Begriff »Musikbuch« findet sich u. a. bei Brock 1960 (in Abgrenzung gegen das »Schulliederbuch«); Heise und Hopf 1973; Dotzauer 1980; Kimmelmeyer 1990; Sollinger 1994; Weigele 1998; des Weiteren verwendet der Cornelsen-Verlag ihn als Titel für ein dort erschienenes »Lehrwerk für allgemeinbildende Schulen«: Brassel und Geuen 2012.

## 2. Forschungsüberblick

Wenngleich Werner Wiater zu Beginn dieses Jahrtausends moniert hat, dass die Schulbuchforschung in Deutschland »nicht die Bedeutung« habe, »die ihr aus schultheoretischer und schulpraktischer Sicht zukommen sollte«,<sup>1</sup> sind die Publikationen, die sich der »immense[n] Materialfülle« von Bildungsmedien in den vergangenen Jahrzehnten unter vielfältigen wissenschaftlichen Fragestellungen und mit unterschiedlichen Methoden genähert haben,<sup>2</sup> doch zu zahlreich, als dass sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch nur annähernd vollständig erwähnt, geschweige denn angemessen gewürdigt werden könnten. Neben Institutionen wie dem 1975 gegründeten Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig und der 1997 gegründeten Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e. V.,<sup>3</sup> die ihre Tagungsergebnisse regelmäßig in der Reihe »Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung«<sup>4</sup> veröffentlicht, sei daher – ehe sich der Fokus auf die didaktischen Funktionen, die Aufgabenstellungen und schließlich auf Bereiche der Musikpädagogik verengt – lediglich noch auf die verschiedenen Kriterienkataloge hingewiesen, die seit den 1980er Jahren als Fundament und Hilfsmittel der Schulbuchanalyse erarbeitet worden sind: das Bielefelder Raster, das 1986 von Manfred Laubig, Heidrun Peters und Peter Weinbrenner erstellt wurde; das im selben Jahr von Martin Rauch und Lothar Tomaschewski entwickelte Reutlinger Raster; der

---

<sup>1</sup> Wiater 2003b, S. 20.

<sup>2</sup> Wiater nennt fünf Bereiche, nämlich die Schulbuchforschung als Teil der kulturhistorischen Forschung, als Teil der Medienforschung, unter fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekten, als Textanalyse-Forschung und als Teil historischer Quellenforschung. Methodologisch unterscheidet er das historische, das systematische und das vergleichende Forschen. Vgl. Wiater 2003b, S. 14 ff.

<sup>3</sup> Das 1977 gegründete Institut für Schulbuchforschung in Duisburg wurde 1991 aufgelöst. Vgl. Wiater 2003b, S. 20.

<sup>4</sup> Herausgegeben von Bente Aamotsbakken, Marc Depaepe, Carsten Heinze, Eva Matthes und Werner Wiater; neben den Tagungsbänden umfasst die bei Klinkhardt erscheinende Reihe auch andere Sammelbände sowie Monographien; vgl. <http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed1/Schulbuchforschung1/Vorstellung.html>, zuletzt geprüft am 28.03.2017.

im Vergleich kürzere und pragmatische Wiener Kriterienkatalog, den Richard Bamberger, Ludwig Boyer, Karl Sretenovic und Horst Strietzel 1998 in der Arbeit »Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern« präsentiert haben; und das im Herbst 2009<sup>5</sup> erstmals von der Interkantonalen Lehrmittelzentrale in der Schweiz bereitgestellte Levanto Tool zur Evaluation von Lehr-Lernmaterialien, das »sich an die Kantone und ihre staatlichen Schulbuchverlage richtet«.<sup>6</sup>

Nachdem Hartmut Hacker 1980 seine allgemeindidaktische Darstellung der (didaktischen) Funktionen<sup>7</sup> des Schulbuchs vorgelegt hat, sind weitere Untersuchungen erschienen, deren Systematiken sich zum Teil überschneiden und zum Teil neue Aspekte herausarbeiten. Dmitri Sujew fragt in seiner Arbeit über *Das Schullehrbuch* – die aufgrund ihrer Zielsetzung, »die ideologisch-erzieherische Funktion des Lehrbuches zu verstärken«,<sup>8</sup> schwerlich unter rein didaktischen Gesichtspunkten betrachtet werden kann<sup>9</sup> – vor allem nach den verschiedenen Strukturkomponenten des Schulbuchs, die er als Träger der didaktischen Funktionen definiert.<sup>10</sup> Martin Rauch und Ekkehard Wurster haben sich bei ihrer »Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht« das Ziel gesetzt, die Schulbuchfunktionen nicht nur zu benennen, sondern auch auf ihre Realisierbarkeit hin zu prüfen. Um ihre Arbeit übersichtlicher zu gestalten, teilen sie die »beeindruckende Liste an didaktischen Funktionen« in drei Gruppen ein: solche, die sich auf Lerninhalte, solche, die sich auf Schüle-

<sup>5</sup> Die Version 2.0 steht seit Ende 2014 im Netz. Vgl. <https://www.ilz.ch/cms/index.php/dienstleistungen/levanto>, zuletzt geprüft am 28.03.2017.

<sup>6</sup> Niehaus et al. 2011, S. 17. Niehaus nennt außerdem den »Kriterienkatalog für die Evaluation von Schulbüchern im Fach Geschichte«, der »als exemplarisch für die so genannten sinnbildlichen Schulfächer« gelten könne, und weist zu Recht darauf hin, dass überdies in der Literatur immer wieder »vereinzelt und nicht systematisch Kriterien für Schulbücher« formuliert werden (ebd.).

<sup>7</sup> Auch Hacker selbst verwendet den Begriff »didaktische Funktionen«, gebraucht aber an den eher exponierten Stellen seines Beitrags meist den Begriff »Lehrfunktionen«, den er wie folgt kommentiert: »Lehren umfaßt eine Reihe von Handlungen und Tätigkeiten, die den Lernprozeß in Gang setzen, begleiten, fördern, kontrollieren und dafür sorgen, daß Gelerntes behalten, übertragen und angewendet wird.« Hacker 1980, S. 14.

<sup>8</sup> Sujew 1986, S. 61.

<sup>9</sup> Das Schulbuch soll hier in erster Linie als »Informatorium« und »Pädagogicum«, nicht aber als »Politicum« beleuchtet werden: Im Fokus stehen also weniger seine gesellschaftlichen als vielmehr seine pädagogisch-didaktischen Funktionen. Stein 1977. Vgl. Wiater 2003b, S. 14. Allerdings lassen sich die genannten Dimensionen nicht immer mit letzter Schärfe gegeneinander abgrenzen.

<sup>10</sup> Vgl. Sujew 1986, S. 66 ff.

rinnen und Schüler und solche, die sich auf Lehrende beziehen.<sup>11</sup> Die Verfasser des schon genannten Wiener Kriterienkatalogs beziehen sich namentlich auf die von Hacker sowie von Rauch und Wurster zusammengestellten Funktionen, die sie unter dem Oberbegriff der Bildungsfunktion subsumiert wissen wollen, und plädieren dafür, die gängigen Listen um die Lotsenfunktion zu erweitern.<sup>12</sup> Petra Scheller schließlich bescheinigt in ihrer Untersuchung zur *Verständlichkeit im Physikschulbuch* den älteren Funktionsbeschreibungen eine gewisse begriffliche Unschärfe und mangelnde Anschaulichkeit. »Anstelle von Funktionen« formuliert sie – weil sie dies mit Blick auf das von ihr entwickelte Analyseraster für praktikabler hält – zwölf Anforderungen, die sich in ihrer Gewichtung zum Teil recht deutlich von den bekannten Funktionen unterscheiden.<sup>13</sup>

Durch die Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen sind Aufgaben »als Katalysatoren für Lernprozesse«<sup>14</sup> verstärkt in den Fokus der Forschung geraten. Auch hier seien stellvertretend nur einige wenige Publikationen angeführt, die sich dem Gegenstand entweder aus allgemeinpädagogischer Perspektive nähern oder die Blickwinkel verschiedener Fachdidaktiken zu einem Sammelband vereinen. 2004 hat Renate Girmes in ihrem umfangreichen Werk (*Sich*) *Aufgaben stellen* Wege zu einer »Professionalisierung von Bildung und Unterricht« aufgezeigt, die die Aufgabenkultur in der Schule bildungstheoretisch in den größeren Rahmen eines allgemein-menschlichen Erkennens und Erfüllens von Aufgaben einspannt. Der 2010 von Forscherinnen und Forschern der Universität Oldenburg herausgegebene Sammelband *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* stellt fachunabhängige und fachdidaktische Konzeptionen, Verfahren und Modelle zur systematischen Konstruktion und Analyse von Lernaufgaben vor.<sup>15</sup> Auch ein Band der schon erwähnten Klinkhardt-Reihe befasst sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit »Formen, Funktionen und Wirkungen« von *Aufgaben in Schulbüchern*; unter anderem bietet der von Wiater verfasste Beitrag einen Katalog von Anforderungen und Fragen, die bei der Gestaltung von Aufgaben im Kon-

---

<sup>11</sup> Rauch und Wurster 1997, S. 31.

<sup>12</sup> Bamberger et al. 1998, S. 12 ff.

<sup>13</sup> Scheller 2010, S. 78 ff.

<sup>14</sup> Vgl. den Titel des von Gerhard Steiner verfassten Beitrags in Kiper et al. 2010a, S. 68–83.

<sup>15</sup> Den fachunabhängigen Überlegungen wird allerdings, wie in der Rezension von Kris-Stephen Besa angemerkt, »keine beitragsübergreifende Definition des Begriffs der Lernaufgabe zugrunde gelegt«. Besa 2011, S. 1.

text einer neuen Lehr-Lern-Kultur berücksichtigt werden müssen.<sup>16</sup> Zuletzt sei schließlich noch auf das Kategoriensystem und die begleitenden Publikationen der Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik am Lehrstuhl von Thorsten Bohl in Tübingen verwiesen. Dieses überfachliche Kategoriensystem zur Analyse von Aufgaben versteht sich als »heuristisches Instrument für Lehrkräfte« und »wurde und wird empirisch überprüft«.<sup>17</sup>

In der Musikpädagogik ist der Zweig der Schulbuchforschung vergleichsweise »überschaubar« und seit Jüngers ausführlichem Forschungsüberblick zudem nicht wesentlich gewachsen.<sup>18</sup> Bereits 1960 veröffentlichte Hella Brock in der DDR ihre Habilitationsschrift über *Inhalt und Funktion des deutschen Schulliederbuches von der Gründung des Deutschen Reiches bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges*,<sup>19</sup> die, obwohl die eigene ideologische Verortung der Autorin darin nicht reflektiert wird, dennoch zur Reihe der ideologiekritischen Arbeiten gezählt werden muss. In der BRD wurde diese Forschungsrichtung erst 1966 von Helmut Segler und Lars Ulrich Abraham angestoßen und beispielsweise von Freia Hoffmann in ihrer Dissertation über *Musiklehrbücher in den Schulen der BRD* (1974), in Heinz Lemmermanns umfangreicher Studie über die *Kriegserziehung im Kaiserreich* (1984), mit Blick auf Rollenklischees in Musikbüchern von Elena Ostleitner und Ursula Simek (1991) und unter den Aspekten Rassismus und Eurozentrismus von Irmgard Sollinger (1994) weiterverfolgt.<sup>20</sup> Zu den Ganzschriften, die Musikbücher unter dem Blickwinkel musikdidaktischer Konzepte untersuchen, zählt Renate Hofstetters Arbeit *Musikdidaktische Konzepte in Musik-Schulbüchern* (1982); darin wird in Weiterführung der in Lemmermanns *Musikunterricht* (1977) vorgelegten Fragenkataloge erstmals eine ausführliche Auflistung von Fragen geboten, die explizit auch die Präsentation der Inhalte betreffen.<sup>21</sup> Auch Roland Kocina präsentiert

<sup>16</sup> Wiater 2011, S. 33 ff.

<sup>17</sup> <http://www.uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/erziehungswissenschaft/abteilungen/schulpaedagogik/aufgabenanalyse/beschreibung-des-kategoriensystems.html>, zuletzt geprüft am 28.03.2017.

<sup>18</sup> Vgl. o., Kap. I (Einleitung), Anm. 2. Weitere Forschungsüberblicke finden sich bei Abel-Struth 1985, S. 481–482; Hofstetter 1994, S. 256 ff.; Lehmann-Wermser 2011, S. 331–332; Hosbach 2014, S. 24–25.

<sup>19</sup> Brock 1960.

<sup>20</sup> Hoffmann 1974; Lemmermann 1984; Sollinger 1994. Der dogmatismuskritische Ansatz bei Kokemohr 1976 ist so grundlegend, dass es nicht angemessen erscheint, ihn unter dem Begriff der Ideologiekritik zu subsumieren.

<sup>21</sup> Hofstetter 1994, S. 257. Zuvor hatten Walter Heise und Helmut Hopf in ihrem Bei-

in seinen *Untersuchungen zum Stellenwert des Lernfeldes Musikhören im Musik-Schulbuch der Grundschule seit 1970* (1991) einen Kriterienkatalog zur Analyse von Musikbüchern, der insbesondere Lehrenden »einen schnellen Überblick« verschafft, allerdings der Themenstellung entsprechend auf den Lernbereich Musikhören fokussiert ist.<sup>22</sup> Die beiden letzten Arbeiten zur Musikbuchforschung sind schließlich 2006 von Hans Jünger und 2014 von Sina Hosbach vorgelegt worden. Hans Jünger befasst sich im Rahmen einer quantitativen Untersuchung und qualitativen Befragung mit der tatsächlichen »Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen«, während Sina Hosbachs »multidimensionale Bestandsaufnahme« den zweifellos wichtigen Versuch unternimmt, *Das Liederbuch in der Grundschule* in den Blickpunkt des wissenschaftlichen Interesses zu rücken.<sup>23</sup>

Mit den didaktischen Funktionen des Musikbuchs oder, genauer, des im Musikunterricht verwendeten »Arbeitsbuches« hat sich im selben Band, in dem auch Hartmut Hacker seine didaktischen Funktionen des Mediums Schulbuch vorgestellt hat, Wilfried Dotzauer in seinem Beitrag *Das Musikbuch* befasst. Die Funktionen, die er dem Musik-Arbeitsbuch darin zuweist, betreffen die »Strukturierung des Gegenstandsbereiches Musik«, die »Präsentation (Auswahl)« der Themenbereiche, die »Steuerung der Schüler« sowie die »Erfolgs-sicherung«. Davon unterschieden werden die Funktionen des Lehrerbandes, nämlich »Darstellung der Konzeption«, »Didaktische Begründung«, »Integration der Lernfelder«, »Jahrgangszuweisung«, »Methodische Anregungen«, »Sicherung des Lernerfolgs« und »Medienhinweise«.<sup>24</sup>

Vor dem Hintergrund der Diskussion um Kompetenzmodelle, Output-Steuerung, Bildungs- und Qualitätsstandards sowie »Leistung im Musikunterricht«<sup>25</sup> ist seit Beginn des neuen Jahrtausends in der Musikpädagogik einiges in Bewegung geraten, und auch wenn die einschlägigen Publikationen hier

---

trag *Kriterien zur Begutachtung von Musikbüchern* (1973) eine erste, sehr grundsätzliche Positionsbestimmung des Musikunterrichts nach der vollzogenen Abkehr von der musischen Bildung versucht: Heise und Hopf 1973. Dass Jünger diesen Beitrag zu den Arbeiten rechnet, die »Lehrern bei der Auswahl von Schulbüchern helfen«, scheint allerdings ein wenig irreführend. Jünger 2006, S. 58.

<sup>22</sup> Kocina 1991. Vgl. Hofstetter 1994, S. 261 ff.

<sup>23</sup> Jünger 2006; Hosbach 2014.

<sup>24</sup> Dotzauer 1980.

<sup>25</sup> So das Thema der vom 12. bis 14. Juni 2008 in München abgehaltenen Tagung und der Titel des von Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck herausgegebenen Tagungsbandes: Schäfer-Lembeck und Mohr 2008.

nach wie vor ein Defizit beklagen,<sup>26</sup> kann das verstärkte Interesse an Aufgabenstellungen sicherlich positiv bewertet werden. Nach Hermann-Josef Kaisers zunächst eher isoliertem Versuch einer »Bestimmung von »musikalischer Kompetenz«<sup>27</sup> wurde die Debatte vor allem in Themenheften der Zeitschriften *Musik & Bildung* (4/2004) und *Diskussion Musikpädagogik* (27/2005) aufgegriffen.<sup>28</sup> Im Jahr darauf bescheinigte Reinhard Schneider – ohne expliziten Bezug zur Kompetenz- und Leistungsfrage – der »musikpädagogische[n] oder musikdidaktische[n] Unterrichtsforschung« ein Defizit in puncto Aufgabenstellungen und bahnte einen Brückenschlag zwischen der Musikdidaktik und einer bildungstheoretisch begründeten neuen Aufgabenkultur an.<sup>29</sup> Von Januar 2007 bis Dezember 2009 beschäftigten sich Forscherinnen und Forscher im Rahmen des DFG-geförderten Projekts KoMus mit der »Entwicklung von Kompetenzmodellen als Grundlage für die Erstellung von Bildungsstandards im Schulfach Musik«,<sup>30</sup> sowohl die Dissertation von Jens Knigge (2010) als auch die von Anne-Katrin Jordan (2013) befassen sich mit dem im Kontext dieses Projekts entworfenen und validierten Kompetenzmodell für den Bereich »Musik wahrnehmen und kontextualisieren«.<sup>31</sup> 2010 hat Markus Büring seine Dissertation zum Thema *Lernumgebungen im Musikunterricht* vorgelegt,<sup>32</sup> in der er anhand von vier eigens gestalteten problemorientierten Lernumgebungen empirisch untersucht, wie sich Veränderungen an Aufgabeninstruktionen und begleitenden Materialien auf deren Bearbeitung in Kleingruppen auswirken; dabei, so sein Fazit, habe sich »die Steuerung des Lernprozesses durch direkte Instruktionen« gegenüber offenen Instruktionen als »wirksamer« erwiesen.<sup>33</sup>

Von einigen wenigen Veröffentlichungen<sup>34</sup> abgesehen, ist damit die aktuelle

<sup>26</sup> Vgl. z. B. Knigge 2010, S. 25; Lehmann-Wermser 2011, S. 336.

<sup>27</sup> Kaiser 2001b.

<sup>28</sup> Vgl. Knigge 2010, S. 25.

<sup>29</sup> Schneider 2006.

<sup>30</sup> Näheres zum Projekt KoMus bei Niessen et al. 2008; Jordan et al. 2010; Jordan et al. 2012; zu den Projektergebnissen siehe: <http://www.musik.uni-bremen.de/de/forschung/musikpaedagogische-forschungsprojekte/komus-kompetenzmodell-im-fach-musiknd> schlägt auch Bewertungskriterien vor. projektergebnisse.html, zuletzt geprüft am 28.03.2017. Neben der schon erwähnten Dissertation von Jens Knigge ist im Kontext dieses Projekts eine weitere Qualifikationsarbeit erschienen: Jordan 2013.

<sup>31</sup> Knigge 2010; Jordan 2013.

<sup>32</sup> Büring 2010a.

<sup>33</sup> Büring 2010b, S. 2. Vgl. auch Rogg 2013, S. 376–377.

<sup>34</sup> So stellt Ulrich Brassel in seinem Artikel *Musik gestalten* die »Bandbreite möglicher

Landschaft der musikdidaktischen Aufgabenforschung annähernd kartiert, und vielleicht wäre es naheliegend, an dieser Stelle – wieder einmal – ein Defizit zu diagnostizieren. Man kann es aber auch anders fassen: In den vergangenen Jahren sind viele Fenster aufgestoßen, viele Wege angebahnt und viele Perspektiven eröffnet worden. In diesem Sinne soll die vorliegende Arbeit als Beitrag zu einem Koordinatennetz verstanden werden, in dem sowohl frühere als auch spätere Ansätze theoretisch verortet werden können.

Gestaltungsaufgaben« dar und schlägt auch Bewertungskriterien vor. Brassel 2008. In *Aufgaben in Schulbüchern für den Musikunterricht – und was die Gegenwart mit der Geschichte zu tun hat* (dem musikdidaktischen Beitrag zum oben erwähnten, von Matthes und Schütze herausgegebenen Sammelband *Aufgaben im Schulbuch*) versucht Andreas Lehmann-Wermser die defizitäre Aufgabenforschung in der Musikpädagogik fachhistorisch zu begründen. Lehmann-Wermser 2011. Frauke Heß und Christiana Voss befassen sich in ihrem Beitrag *Analyse durch Bewegung* mit der Möglichkeit geschlechtersensibler Aufgabenstellungen im Musikunterricht. Heß und Voss 2016. Mit ihrem Aufsatz *Die Auswahl von Unterrichtsgegenständen zwischen Originalitätszwang und Kanonbildung* hat Frauke Heß außerdem eine Analyse aktueller Musikbücher der Sekundarstufe vorgelegt, in der sie unter anderem der Frage nachgeht, welche Kompositionen der Klassik »es in Unterrichtsmaterialien »schaffen««. Heß 2016, S. 183.

### 3. Gesangbuch – Musikbuch – Mediensystem: Historische Stationen

Im Laufe seiner Geschichte musste der Gesang- oder Musikunterricht seine Stellung im Fächerkanon der Schule immer nur dann nicht rechtfertigen, wenn die betreffende Gesellschaft vor allem von seiner außermusikalischen Zweckdienlichkeit überzeugt war: »Musik erzieht zu christlicher Gesinnung; Musik erzieht zur Humanität; Musik erzieht zur Läuterung und harmonischen Durchbildung der Menschen; Musik erzieht zu ausgeprägtem Gefühlsleben als Gegenpol zur Intellektualität; Musik erzieht zur Gemeinschaft; Musik erzieht zu deutsch-völkischem Bewußtsein und zur Kampfbereitschaft.«<sup>1</sup> Und auch wenn bei dem Hinweis, dass Musik die Lungen kräftigt, heute wohl niemand mehr an die heranwachsende Soldatengeneration denken würde,<sup>2</sup> besteht nach wie vor die Tendenz, Musik über Transfereffekte zu legitimieren: Musik schafft einen Ausgleich zu »kopflastigen« Leistungsfächern, Musik macht klug,<sup>3</sup> Singen stärkt das Immunsystem oder sogar: Singen macht glücklich.<sup>4</sup> Dieses Wechselspiel von Selbst- und Fremdzwecken hat sich auch in Lieder- und Musikbüchern der verschiedenen Jahrhunderte niedergeschlagen.

#### 3.1 Vom Gesangbuch zur Gesanglehre

Musik in der Schule war nicht nur in den Klosterschulen des Mittelalters, sondern auch noch in der Neuzeit und bis ins ausgehende 18. und beginnende 19. Jahrhundert hinein untrennbar mit einem kirchlichen Kontext verbunden:<sup>5</sup> Der Musik- oder, treffender, Gesangunterricht bestand in der Hauptsache

---

<sup>1</sup> Lemmermann 1977, S. 46.

<sup>2</sup> Rolle 1913, S. 19; Rolle 1973, S. 163. Vgl. Lemmermann 1977, S. 36.

<sup>3</sup> Gruhn 2003, S. 413–414.

<sup>4</sup> Vgl. <http://www.daserste.de/information/wissen-kultur/w-wie-wissen/sendung/singen-100.html>, zuletzt geprüft am 29.03.2017.

<sup>5</sup> Antholz bezeichnet den Musikunterricht an der »*katechetischen Laienschule*« des 16. Jahrhunderts, der ersten ideellen Ursprungsgestalt der Volksschule«, rundheraus als »Unterweisung im Kirchengesang«. Antholz 1972, S. 19. Zur engen Verflechtung von »Unterricht, Musik und Kirche« vgl. auch Schünemann 1928, S. 90 ff.

darin, dass der Lehrer oder Kantor mit den Schülern<sup>6</sup> katechetische Lieder und Psalmen sang, die auf die Verinnerlichung christlicher Werte und Glaubensinhalte abzielten; in den reformierten Gemeinden trugen die Schülerchöre mit den im Unterricht eingeübten Kirchenliedern gleichzeitig zur Gestaltung des Sonntagsgottesdiensts bei.<sup>7</sup> Als Bildungsmedium dienten zum einen die Gemeindegesangbücher,<sup>8</sup> die gegen Ende des 15. Jahrhunderts und dann verstärkt im Zuge der Reformation und Gegenreformation entstanden;<sup>9</sup> besonders wegweisend für die evangelische Schulmusik war das *Geystliche gesangk Buchleyn* (1524) des Torgauer Schulkantors Johann Walter, der hier in enger Abstimmung mit Martin Luther erstmalig ein mehrstimmiges Chorliederbuch für den Gemeindegesang vorlegte.<sup>10</sup> Zum anderen aber führt das wachsende Interesse an der mehrstimmigen Figuralmusik – die das Lehren und Lernen nach dem Gehör vor größere Herausforderungen stellt als der einstimmige Choral – zu einer ersten Öffnung und Weiterentwicklung, was »den künstlerischen Anspruch und die methodische Artikulation eines Unterrichts in Ge-

---

<sup>6</sup> In kleineren Gemeinden übte der Dorfschullehrer nicht selten auch das Amt des Kirchenmusikers aus, während an den Lateinschulen der größeren Städte eigene, professionell ausgebildete Kantoren eingestellt wurden. Vgl. Schünemann 1928, S. 93; Antholz 1972, S. 20; Lemmermann 1977, S. 29; Gruhn 2003, S. 25–26; Ehrenforth 2005, S. 217–218. »Zusammenfassend läßt sich sagen, daß alle Schüler in der Musik ausgebildet werden. Begabte werden zu Stimmführern gemacht, völlig amüsische, die Harmonien nicht aufzunehmen vermögen, werden ausgeschlossen«, schreibt Schünemann im Unterkapitel »Reformation und Schulmusik«. Schünemann 1928, S. 92.

<sup>7</sup> Für Luther ist Musik als Gottesgeschenk und Lobpreis einerseits ein Bildungswert an sich, andererseits unterstützt der Gesang die Verbreitung des reformatorischen Gedankenguts und trägt die Beteiligung der Gemeinde am Gottesdienst mit; deshalb wird das Singen Teil des Lehrplans, und die Schulchöre werden vom Kantor gezielt auf die Gottesdienstgestaltung vorbereitet. Vgl. Ehrenforth 2005, S. 208 ff. In der katholischen »Klerus-Liturgie« war der volkssprachige Gemeindegesang dagegen nur »geduldet« und wurde eher restriktiv gehandhabt. Rössler 1995, Sp. 130f.

<sup>8</sup> Vgl. Hosbach 2014, S. 48.

<sup>9</sup> Diese Gesangbücher waren zunächst »für die Hand des Gottesdienstleiters und Unterrichtenden bestimmt, also für Kantor, Küster, Pfarrer, Schulmeister, später auch für die Bürger, die das Gesangbuch neben dem Gebrauch zu Hause auch in die Kirche mitbringen«. Rössler 1995, Sp. 1290. Die lutherische »Singbewegung« trug maßgeblich zur Verbreitung und Konsolidierung der reformierten Glaubensinhalte bei (vgl. ebd., Sp. 1292), und das damals entstandene und gesammelte Liedgut diente dem späteren, auf Sicherung des Er kämpften bedachten Luthertum als gültige und maßgebliche Zusammenfassung der »reine[n] Lehre«; ebd., Sp. 1300.

<sup>10</sup> Vgl. Ehrenforth 2005, S. 216.

sang« betrifft.<sup>11</sup> So entstehen auch schon im 16. und 17. Jahrhundert speziell auf den schulischen Gebrauch zugeschnittene Lehrbücher, die sich nicht nur auf Lied- und Notentexte beschränken, sondern bereits eine elementare, oft nach Fragen und Antworten strukturierte Gesanglehre enthalten: z. B. *Eine kurtz deutsche Musica* von Martin Agricola (Wittenberg 1528)<sup>12</sup> oder das *Compendiolum musicae pro incipientibus* von Heinrich Faber (Braunschweig 1548).<sup>13</sup> In der Braunschweigischen Schulordnung von 1528 fordert der Reformator Bugenhagen, dass allen Kindern, geübten wie ungeübten, das Singen und die Figuralmusik beigebracht werden solle, und zwar »nicht nur nach Gewohnheit, sondern mit der Zeit auch mit Kenntnissen [...], sodass die Kinder die Stimmlagen, die Schlüssel und was noch mehr zur Musik gehört, lernen« und »sicher und sauber zu singen in der Lage sind.« Auch wenn es fraglich ist, ob dieses ambitionierte Ziel jemals erreicht werden konnte, wird an diesen Vorgaben doch deutlich, dass der »emanzipative Zug der lutherischen Reformation« erste Ansätze einer Breitenbildung hervorbrachte, die gleichzeitig auch eine gewisse Höhe im Anspruch aufwies.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> Antholz 1972, S. 20. Antholz bezieht sich explizit auf die »Muttersprachschule des 17. Jahrhunderts«, eine »Vorform der Volksschule unseres Jahrhunderts«, und die diesbezüglichen »Richtlinien« von 1642: Der mehrstimmige Chorgesang wurde also nicht nur an den Lateinschulen der großen Städte unterrichtet. Wie die Entwicklung im Regelfall vermutlich ausgesehen hat, wird in Forkels *Allgemeiner Geschichte der Musik* von 1801 recht anschaulich beschrieben; demzufolge war der Figuralchor »eine neue Sache«, die »sowohl den Einwohnern als Fremden außerordentlich gefiel, und für eine wahre Zierde der Stadt und Schule gehalten wurde [...]. Alles ging, wie es der Natur der Sache nach nicht anders möglich war, allmählich, aus den Höfen in die großen Städte und aus den großen Städten in die kleinen«. Forkel 1801, S. 708.

<sup>12</sup> »Handelt Kapitel 1, von der Beschreibung der Musica und wie mannigfaltig sie genommen wird; Kap. 2, von den Schlüsseln und sechs Stimmen oder Syllaben; Kap. 3, von dreierlei Gesange; Kap. 4, von der Verwandlung der Syllaben, oder Zeichen der Stymmen; Kap. 5, von der erdychten Musica; Kap. 6, vom Solmisiren; Kap. 7, von der Versetzung der Schlüssel; Kap. 8, von den Fellen der Noten; Kap. 9, von den acht Tonis«. Becker 1836, S. 312. Rautenstrauch schließt aus den erhaltenen »an den sächsischen Schulen gebräuchlichen Lehrbücher[n]« auf folgenden »allgemeinen theoretischen Lehrstoff: »Claves, Voces, Scala, Cantus genera, mutatio vocum, Solmisatio, Modi, Toni«. Rautenstrauch 2013, S. 82.

<sup>13</sup> Becker 1836, S. 313; Dolch 1982, S. 206; Rautenstrauch 2013, S. 83.

<sup>14</sup> Ehrenforth 2005, S. 219–220. Auch wenn in der vorliegenden Arbeit, soweit möglich, direkt aus den Primärquellen zitiert wird, konnten diese oft nur dank entsprechender Hinweise in Standardwerken der historischen Musikpädagogik aufgefunden werden. Hierzu gehören u. a.: Schünemann 1928; Antholz 1972; Nolte 1982;

Daneben kam in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts ein weiterer Typus von zumindest teilweise ebenfalls für den Schulgebrauch bestimmten Gesangbüchern auf, die sicherlich auch der Übung dienten, allerdings weniger auf theoretische Unterweisung als vielmehr auf Verfestigung christlicher Lehrinhalte und Erbauung abzielten; Beispiele hierfür sind Martin Agricolas wie vermutet postum von Praetorius herausgegebene *Melodiae scholasticae sub horarum intervallis decantandae* (Magdeburg 1557)<sup>15</sup> – eine Sammlung von Hymnen und anderen geistlich-moralischen Gesängen,<sup>16</sup> die, wie der Titel verrät, in den Pausen zwischen den Schulstunden zu singen waren – oder auch *Die Sontags Euangelia uber das gantze Jar* (Wittenberg 1560), die Nikolaus Hermans für die »Mägdleinschul im Joachimstal« verfasst hatte. Diese neue und sehr populäre »Gesangbuchgattung der Evangelienlieder« war explizit nicht für den liturgischen Gebrauch bestimmt – »Acht' sie jemand wert, daß er sie in der Kirchen brauchen will, der mags tun auf seine Abenteuer; ich hab sie vornehmlich dahin nicht gerichtet«, schrieb Hermans in der Vorrede<sup>17</sup> –, sondern diente, wenn man so will, einer Art volkstümlicher, christlicher »Gemütsbildung« in der Schule. Damit lassen sich gewisse Tendenzen, die den Gesangunterricht noch im 19. und 20. Jahrhundert prägen sollten, bis in die reformatorische und nachreformatorische Zeit hinein zurückverfolgen: Schon damals fungiert das Singen als Werkzeug einer zu einem nicht unbeträchtlichen Teil volkstümlichen Bildung; schon damals ist es ein Vehikel für nichtmusikalische Inhalte; und schon damals wird versucht, die Qualität des Singens durch die Vermittlung musiktheoretischer Elementarkenntnisse zu verbessern.

Die aufklärerische Idee, dass Bildung nicht nur für einige wenige Privilegierte, sondern für alle Bevölkerungsschichten erreichbar sein soll, führte dazu,

---

Lemmermann 1984; Abel-Struth 1985; Günther 1986; Heise 1986; Kramer 1990; Gruhn 2003; Gruhn 2005; Ehrenforth 2005; Heise 2005.

<sup>15</sup> Schlüter 2010, S. 152; davon abweichend (1556) Rautenstrauch 2013, S. 79. Bei älteren Autoren wie Becker und in Schillings *Lexikon der Tonkunst* ist allerdings auch noch von einem gleichnamigen Titel die Rede, der bereits 1512 erschienen sein soll: Schilling 1835, S. 90; Becker 1836, S. 312.

<sup>16</sup> Vgl. Schünemann 1928, S. 90–91; Rautenstrauch 2013, S. 79. Beide Autoren nennen auch weitere Beispiele für ähnliche Sammlungen.

<sup>17</sup> Hermans *Sontags-Euangelia* liegen nicht in digitalisierter Fassung vor; die älteste mir zugängliche Druckversion der Vorrede findet sich bei Wackernagel 1841, S. 815–816. Siehe auch Rössler 1995, Sp. 1298. Dort sind zudem weitere Beispiele für solche »speziellere[n] Ausprägungen« der Gesangbücher aufgeführt, deren Produktion sich in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts »von gemeindlich-liturgischen Zielen stärker auf humanistisch-pädagogische Aufgaben« verlagerte (ebd.).

dass sich Denker der Zeit auch mit Zielen, Inhalten und Methoden der Pädagogik auseinandersetzen, und mündete formal schlussendlich in der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht im ausgehenden 18. Jahrhundert.<sup>18</sup> Die feudalistische Vorstellung vom »niederen« Volk wurde überwunden, und das »Volk« rückte in den Fokus pädagogischer Überlegungen – in einer Schrift Friedrich Eberhard von Rochows ist 1779 erstmals von der »Volksschule« die Rede<sup>19</sup> – und musikpädagogischer Reformbemühungen. 1773 prägt Johann Gottfried Herder in Anlehnung an den englischen *Popular Song* den Begriff »Volkslied«,<sup>20</sup> und die gerade für die Pädagogik so wichtige spätaufklärerische Strömung des Philanthropi(ni)smus entdeckt »den bildenden Wert der weltlichen »National- und Popularlieder«<sup>21</sup> oder, anders ausgedrückt, das Singen als Mittel einer auf Sittlichkeit und Gemüt ausgerichteten Volksbildung: Für Johann Heinrich Pestalozzi fördert das Singen den Kunst- und den Ordnungssinn, schärft die Aufmerksamkeit, stiftet Harmonie und Freude, bringt ein festes, heiteres Gemüt hervor und entwickelt die Humanität,<sup>22</sup> und Johann Abraham Peter Schulz verlangt, dass der Gesangunterricht der »Bildung des Herzens«, der »Beförderung der guten Sitten« und der »Heiterkeit der Seele« dienen solle.<sup>23</sup> Folgerichtig entwickelt die Zweite Berliner Liederschule unter seiner Führung ihre Forderung nach volkstümlichen oder »im Volkston« komponierten Liedern mit eingängigen, gut nachsingbaren Melodien und Texten, die neben kirchlichen auch (lebens)weltliche Inhalte behandelten.<sup>24</sup>

Für das Singen im schulischen und im privat-familiären Kontext bedeutet dies, dass sich der Kreis der potentiellen Themen erweitert: Das überkommene, kirchlich geprägte Liedgut galt den aufklärerischen Pädagogen als »nicht mehr

<sup>18</sup> Anspruch und Wirklichkeit klappten jedoch auseinander. Gerade ärmere Familien konnten ihren Kindern den Schulbesuch oft nicht ermöglichen, weil sie das Schulgeld nicht aufbrachten oder die Kinder mit ihrer Arbeit zum Unterhalt der Familie beitragen mussten. 1816 gingen in Preußen lediglich 53% der schulpflichtigen Kinder tatsächlich zur Schule. Vgl. Gruhn 2003, S. 26–27.

<sup>19</sup> *Zum Nationalcharakter durch Volksschulen* vgl. Antholz 1972, S. 20.

<sup>20</sup> Herder 1773, S. 27, S. 51, S. 57. Vgl. Hosbach 2014, S. 48.

<sup>21</sup> Antholz 1972, S. 20.

<sup>22</sup> Pestalozzi 1808. Vgl. Abel-Struth 1985, S. 534.

<sup>23</sup> Schulz 1790. Vgl. Nolte 1982, S. 75.

<sup>24</sup> Vgl. Antholz 1972, S. 21; Nolte 1982, S. 121 ff.; Hosbach 2014, S. 49. »Die charakterisierende Bezeichnung »im Volkston« ist musikbezogen erstmals 1782 im Titel einer Publikation klavierbegleiteter Lieder von J. A. P. Schulz belegt«. Widmaier 2005, S. 1. Carl Friedrich Zelter gewann mit seinen im Sinne der Zweiten Berliner Liederschule komponierten Gedichtvertonungen die Aufmerksamkeit und letztlich die Freundschaft Goethes und Schillers. Vgl. Zehm 2012, S. 111, S. 114.

»singbar«<sup>25</sup> und wurde im Sinne einer größeren inhaltlichen Vielfalt und weltanschaulichen Offenheit zum Teil gezielt umgedichtet. Namentlich der Theologe und Mitbegründer des Dessauer Philanthropinums Johann Bernhard Basedow sah hier über die Neudichtungen und Bearbeitungen von »Gellert, Funke [sic], Klopstock, Cramer und Schlegel«<sup>26</sup> hinaus weiteren Handlungsbedarf und publizierte nicht nur ein *Privatgesangbuch zur gesellschaftlichen und unanstößigen Erbauung auch für solche Christen, welche verschiedenes Glaubens sind*, das mehrere Auflagen erlebte, sondern »unterfütterte« auch seine pädagogischen Schriften, das vierbändige *Elementarwerk* und das *Vermächtniß für die Gewissen*, mit passenden Gesängen, bei denen es sich mehrheitlich um umgearbeitete Kirchenlieder handelt.<sup>27</sup> Das *Vermächtniß* – laut Untertitel eigentlich »ein Lehrbuch der christlichen Religion«, in dem Basedow seine natürliche Theologie darlegt – enthält im zehnten Kapitel des zweiten Hauptteils (»Der thätige Glaube an Gott, oder die Religion«) eine Sammlung von Liedern »zur Lehre der Tugend und zur Anbetung Gottes«,<sup>28</sup> die, wie es in den Liederbüchern des 19. Jahrhunderts allgemein üblich werden sollte,<sup>29</sup> in Rubriken unterteilt sind: »1 Tageszeiten [...] 2 Von der Tugend [...] 3 Jahreszeiten [...] 4 Von dem Tode [...] 5 Versammlungslieder«.<sup>30</sup>

Etwa um dieselbe Zeit entstehen auch die ersten an philanthropischen Vorstellungen orientierten Schulliederbücher: eigens für die Schule zusammengestellte Sammlungen von zum Teil eigens für diesen Zweck komponierten Liedern, die möglichst alle Facetten der kindlichen Lebenswelt – also auch den Schulalltag – thematisieren oder aber gezielt der Stimmbildung dienen sollten. Ein Beispiel für Letzteres ist die 1788 in Zürich erschienene *Anleitung zur Singkunst* von Johann Jacob Walder,<sup>31</sup> als frühestes Schulliederbuch im erstgenann-

<sup>25</sup> Grutschnig-Kieser und Kieser 2008, S. 187.

<sup>26</sup> So Basedow selbst in der Vorrede zu seinem *Privatgesangbuch*: Basedow 1767, Bl. [a2]v. Vgl. Grutschnig-Kieser und Kieser 2008, S. 188.

<sup>27</sup> Vgl. Grutschnig-Kieser und Kieser 2008, S. 188.

<sup>28</sup> Hierzu treffend Voigt: »Auf diesem Wege fand das weltliche Lied Eingang in den Schulunterricht, und zwar, so paradox es auch klingt, als eine Unterart des religiösen Liedes«. Voigt 1923, S. 72.

<sup>29</sup> Vgl. Voigt 1923, S. 73; Gundlach 1969, S. 20; Nolte 1982, S. 143–144; Hosbach 2014, S. 50. Wenn Gundlach, Nolte und Hosbach mit Bezug auf Voigt von Basedows »Erster philanthropi(ni)scher Liedersammlung 1774« sprechen, entsteht der Eindruck, dass dies der Titel des betreffenden Werks gewesen sei; tatsächlich handelt es sich aber, wie oben dargelegt, lediglich um ein Kapitel innerhalb seiner Religionslehre.

<sup>30</sup> Basedow 1774, S. 73.

<sup>31</sup> Walder 1788. Vgl. Hosbach 2014, S. 49.

ten Sinne gelten August Ludwig Hoppenstedts *Lieder für Volksschulen* (1793), die möglicherweise als Vorlage für Rudolph Zacharias Beckers *Mildheimisches Liederbuch* (1799) gedient haben. Beckers Sammlung, die allerdings nicht unbedingt für Schüler, sondern für »Freunde erlaubter Fröhlichkeit und ächter Tugend, die den Kopf nicht hängt«, bestimmt war, umfasste in der letzten Auflage (1837) 800 Gedichtvertonungen der bekanntesten Komponisten aus dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts.<sup>32</sup> Beide Bücher sind in drei Hauptteile untergliedert: Hoppenstedt bietet »Lieder von der Schule überhaupt«, »Lieder christlicher Weisheit und Tugend« und »Lieder frommer Fröhlichkeit für allerlei Alter, Zeiten, Stände, Geschäfte und Gelegenheiten«. Becker seinerseits bietet Lieder über die religiöse, natürliche und soziale Dimension des Menschseins: Thema des ersten Teils ist bei ihm »die Herrlichkeit der Welt und aller Geschöpfe Gottes«, Thema des zweiten Teils Natur, Lebenszweck, Tugenden und Laster, Geschlecht und Alter des Menschen und Thema des dritten Teils schließlich der Mensch unter seinesgleichen, nämlich »als Freund und Lebensgefährte, Staatsbürger und Zunftgenosse, bis zum Grabe«.<sup>33</sup>

Trotz dieser thematischen Erweiterung und ersten Lockerung der Beziehung zwischen Gesangunterricht und Religion erfolgte etwa zeitgleich, nämlich Anfang des 19. Jahrhunderts, eine »bildungspolitisch motivierte Rückbindung der Musik an die Kirche«.<sup>34</sup> Carl Friedrich Zelter, Direktor der Berliner Singakademie, wollte die musikalische Breitenbildung im humboldtschen Reformwerk verankern und dem Gesangunterricht einen festen Platz im humanistischen Curriculum sichern. In regem Austausch mit Goethe und Schiller entwarf er daher eine Strategie, um die preußischen Behörden für dieses Vorhaben zu gewinnen: Keiner der drei sah eine realistische Chance zu einer Musikpflege um der Kunst selber willen, und so entschloss man sich, »mehr von den Vorteilen für Religion und Sitten«,<sup>35</sup> also der emotional-affirmativen Wirksamkeit des Singens, als von dem Nutzen zu sprechen, »welcher der musicalischen Seite dadurch wächst«.<sup>36</sup> Die Strategie ging auf: Der Gesangunterricht war und blieb ein fester Bestandteil »im Fächerkanon der Schule«<sup>37</sup> – allerdings aufgrund einer Weichenstellung, die das Singen auf Jahrzehnte und Jahrhunderte hinaus nicht nur in seiner religiösen Zweckgebundenheit

<sup>32</sup> Vgl. Hosbach 2014, S. 50.

<sup>33</sup> Hoppenstedt 1800; Becker 1801.

<sup>34</sup> Gruhn 2003, S. 43.

<sup>35</sup> Heise 2005, S. 79.

<sup>36</sup> Schiller an Zelter, 16. Juli 1804, in: Schiller 1984, S. 154. Vgl. auch Gruhn 2003, S. 41.

<sup>37</sup> Lemmermann 1977, S. 28.

hielt, sondern die Palette seiner Funktionen um den sehr dehnbaren Begriff der »Gemütsbildung«<sup>38</sup> erweiterte, aus der dann schon bald eine nationale, »deutsche«, auf Untertanentreue ausgerichtete »Gesinnungsbildung«<sup>39</sup> werden sollte.

Das Ineinandergreifen philanthropinistisch-pestalozzianischer und preußischer Reformbemühungen wirkt sich jedoch nicht nur auf die kulturpolitischen Weichenstellungen aus, sondern bringt im Hinblick auf den Gesangunterricht etwa zeitgleich auch eine Strömung hervor, die die musikpädagogische Debatte das gesamte 19. Jahrhundert hindurch prägen und sich in einer großen Zahl von Lehrwerken niederschlagen wird. Nicht zuletzt aufgrund der mit Pestalozzis Namen verknüpften Elementarmethode, mit der die Administration die Mängel in der Lehrerausbildung zu kompensieren und diese selbst straffer und effizienter zu gestalten hoffte, »war – insbesondere in Preußen – die zentrale pädagogische Orientierung auf die Erziehungslehre Johann Heinrich Pestalozzis (1746–1827) gerichtet.«<sup>40</sup> 1809 traf Pestalozzi im schweizerischen Iferten mit dem Lehrer Michael Traugott Pfeiffer, der dessen Grundsätze schon seit mehreren Jahren auf den Gesangunterricht anwandte, und dem Musiker, Komponisten und Verleger Hans Georg Nägeli zusammen, um »die Abfassung einer ausführlichen Gesangschule« zu erörtern. Aus der Zusammenarbeit zwischen Pfeiffer und Nägeli – Ersterer zeichnete wohl vor allem für die methodische, unterrichtspraktische Seite, Letzterer für die kunstwissenschaftliche Begründung verantwortlich – ging die 1810 in Zürich erschienene *Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen pädagogisch begründet von Michael Traugott Pfeiffer, methodisch bearbeitet von Hans Georg Nägeli* hervor, der 1812 ein kürzer gefasster *Auszug der Gesangbildungslehre, mit neuem Singstoff* folgte.<sup>41</sup> In einem genau durchdachten Lehrgang – nämlich gestaffelt nach ihrer unmittelbaren Rückführbarkeit auf »Zahl und Form [...], die Pestalozzi als die ursprünglichen Elementarmittel des Unterrichts ansah«<sup>42</sup> – werden in der *Gesangbildungslehre*

---

<sup>38</sup> »Der Gedanke, die Musik zum Zweck der »Gemütsbildung« erzieherisch zu nutzen – und [...] sie namentlich aufgrund dieser Funktion im Fächerkanon der Schule zu legitimieren – findet seit dem Ende des 18. Jahrhunderts zunehmend Verbreitung in der musikpädagogischen Literatur.« Nolte 1982, S. 74.

<sup>39</sup> Heise 2005, S. 79.

<sup>40</sup> Gruhn 2003, S. 53. Laut Heise blieb Humboldt der Pestalozzi'sche Ansatz weitgehend fremd; in der damit verbundenen »Methode« sah der Leiter der »Sektion des Kultus und Unterrichts« jedoch den Vorteil, »dass selbst der Mittelmässige weniger darin irren kann«. Humboldt 1903, S. 213. Vgl. Heise 1986, S. 36; Heise 2005, S. 80.

<sup>41</sup> Vgl. Gruhn 2003, S. 53 u. S. 58–59. Die *Gesangbildungslehre* umfasste 250, der *Auszug der Gesangbildungslehre* 48 Seiten. Vgl. Becker 1836, Sp. 326.

<sup>42</sup> Gruhn 2003, S. 55.

die musikalischen Parameter Rhythmik, Melodik und Dynamik oder Tondauer, Tonhöhe und Tonstärke in aller Ausführlichkeit vorgestellt, eingeübt und schließlich in der »Vierten Abtheilung« miteinander verknüpft. Erst nach Einführung der »Notirungskunst« und drei weiteren theoretischen Abteilungen über die Verbindung von Ton und Wort wird schließlich gegen Ende des zweiten Hauptteils (der »Besonderen Tonlehre«) dazu übergegangen, musikalische »Kunstganze vom kleinsten Umfange« auszuführen, das heißt, Kinderlieder zu singen, die die Schüler allerdings vorab unter Anleitung des Lehrers wieder in ihre elementaren Bestandteile zu zerlegen haben.<sup>43</sup> Pfeiffers und Nägelis *Gesanglehre* war als Lehrerhandbuch konzipiert und enthielt denkbar kleinschrittige Anweisungen für das unterrichtliche Handeln; die Lehrer wurden bis ins Detail instruiert, welche Fragen sie zu stellen und was sie an die Tafel zu schreiben hatten. Dennoch fühlten sich »die musikalisch wenig vorgebildeten Lehrer«<sup>44</sup> von der Komplexität des in hohem Maße theoretischen Lehrwerks überfordert; zudem erschienen sowohl der Umfang des auf mehrere Jahre hin angelegten Kursus als auch die Tatsache praxisfern, dass die Kinder erst so spät mit dem eigentlichen Singen beginnen sollten, zumal dies den Erwartungen vieler zeitgenössischer Pädagogen, die auf die »erzieherische Wirkung der Musik als Gefühlssprache«<sup>45</sup> setzten, zuwiderlief. Nägeli aber stand – obwohl auch er von der erzieherischen Wirkung zwar nicht der Musik als solcher, wohl aber des Chorgesangs überzeugt war und diese auch nutzen wollte<sup>46</sup> – als Fernziel vor Augen, mittels einer denkbar gründlichen Schulung des musikalischen Vorstellungsvermögens »die höhere Kunst zum Gemeingut des Volkes« werden zu lassen:<sup>47</sup> also nicht nur vordergründig das Blattsingen zu üben, sondern dadurch letztendlich das musikalische Vorstellungsvermögen zu schulen und so, über die souveräne Handhabung der Elemente der Musik, einem möglichst breiten Publikum den Zugang zu komplexeren Kompositionen zu erschließen.

Im Vorfeld, vor allem aber im Gefolge des elementarmethodischen Lehrgangs von Nägeli und Pfeiffer erschien »eine kaum noch zu überschauende Fülle von Gesangbildungslehren [...], die alle in irgendeiner Weise auf Pestalozzi Bezug nahmen.«<sup>48</sup> Zwischen 1807 und 1809 brachte Carl Gottlieb Hering seine vierbän-

<sup>43</sup> Pfeiffer und Nägeli 1810, S. XI–XV u. S. 199.

<sup>44</sup> Heise 1986, S. 47.

<sup>45</sup> Nolte 1982, S. 115.

<sup>46</sup> Nägeli 1809, S. 53–54. Vgl. Nolte 1982, S. 29.

<sup>47</sup> Nägeli 1809, S. 54. Vgl. Nolte 1982, S. 123; Heise 1986, S. 57.

<sup>48</sup> Gruhn 2003, S. 67. Was Hadamer über die amerikanischen Bildungsreformer schreibt, gilt ähnlich auch für den deutschsprachigen Raum: Viele Autoren »ließen

dige *Neue praktische Singschule für Kinder* heraus. 1810 und noch vor Pfeiffer und Nägeli veröffentlichte Carl August Zeller die *Elemente der Musik*, ebenfalls 1810 erscheint die Rottweiler Gesanglehre (*Versuch einer elementarischen Gesanglehre für Volksschulen. Nach Pestalozzi*) von Pfarrer Maier, der die neue Methode bei Zeller gelernt hat, und 1811 die *Darstellung meiner Anwendung der Pestalozzischen Bildungsmethode* von Theodosius Abs – drei Lehrwerke, die sich unter anderem dadurch auszeichnen, dass sie die Schüler dazu anregen, die vorgegebenen Übungen selbsttätig zu variieren und neue zu erfinden.<sup>49</sup> 1813 folgte Ludwig Natorps *Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen*, 1821 Carl Gläfers *Kurze Anweisung zum Singen in 2 Cursen in Volksschulen*, 1826 Gottfried Küblers *Anleitung zum Gesang-Unterrichte in Schulen*, 1836 Johann Gottfried Hientzschs *Methodische Anleitung zu einem möglichst natur- und kunstgemässen Unterrichte im Singen* und 1838 Christian Heinrich Hohmanns *Praktischer Lehrgang für den Gesang-Unterricht in Volksschulen*.<sup>50</sup>

Ob sie die Schüler nun früh oder spät mit dem Singen beginnen und ob sie sie das treffsichere Blattsingen anhand von Noten oder von Ziffern einüben ließen – ein Methodenstreit, der in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zugunsten der Noten entschieden wurde<sup>51</sup> –, gemeinsam war allen diesen Gesanglehren, dass sie, wie es im Untertitel zu Hientzschs *Anleitung* heißt, »zunächst für Lehrer in Schulen, dann auch für Eltern und andre erziehende Personen«, in der Regel aber nicht für die Hand des Schülers oder allenfalls, wie J. J. Wachs-

in ihren Arbeiten [...] das wirkungsvolle Zauberwort »Pestalozzi« anklingen, ob sie letztlich mit ihren (sic) Lehren etwas zu tun hatten oder nicht«. Hadamer 2008, S. 243. Gerade Nägeli und Pfeiffer wurden von ihren Zeitgenossen für die mangelhafte Umsetzung des Pestalozzi'schen Ansatzes kritisiert, »der schließlich schon die Mütter zum Liedersingen mit ihren kleinen Kindern aufforderte«. Abel-Struth 1985, S. 535.

<sup>49</sup> Vgl. Schönemann 1928, S. 311–312. Eine noch größere Rolle spielten die Erfindungsübungen bei Friedrich Fröbel in dessen Erziehungsanstalt im thüringischen Keilhau, wo dieser die pestalozzianische Gesangbildungslehre nach Nägeli und Pfeiffer auf seine Weise umzusetzen versuchte; allerdings fanden »diese Grundgedanken, die uns heute so modern anmuten, [...] bei den Schulmusikern kaum Beachtung«. Schönemann 1928, S. 335–336.

<sup>50</sup> Vgl. Becker 1836, Sp. 327 ff.; Schönemann 1928, S. 296 ff.; Gruhn 2003, S. 66 ff.

<sup>51</sup> 1843 äußert Ernst Hentschel in seiner Rezension zu Joseph Waldmanns 1841 in Freiburg erschienener *Gesanglehre für Volksschulen* sein Bedauern darüber, dass Waldmanns Lehrwerk, obwohl »ganz von dem formalen Prinzip durchdrungen« und mit »Sachkenntniß« und »Sinnigkeit« verfasst, auf die Ziffernmethode zurückgreift: »Der letzte Mohikaner! Die Sache der Tonziffer ist rettungslos verloren«. Hentschel 1843, S. 147. Vgl. Gruhn 2003, S. 68.

manns *Praktische Singschule* (Magdeburg 1821), für »Schüler, welche sich selbst im Gesange unterrichten wollen«,<sup>52</sup> bestimmt waren. Eine Ausnahme bildet in diesem Kontext C. G. Herings *Die Singstunden in der Volksschule* (Jauer 1820): »ganz einfacher und leichter Unterricht im mehrstimmigen Gesange nach Ziffern [...]. Ein Büchlein, welches in den Händen der Kinder, dem wackern Lehrer ein Erleichterungsmittel zur Veredlung des Volks- und Kirchengesanges werden, und vorzüglich das Einüben mehrstimmiger Choräle, beim Gesangunterrichte in der Schule theils zweckmässig begründen, theils erheiternd begleiten soll.« Dass die Frage, welches Anschauungsmaterial Schülern zur Verfügung gestellt werden könne, dennoch im Raum stand, zeigt sich nicht nur an den detaillierten Anweisungen zum Tafelbild bei Pfeiffer und Nägeli, von denen bereits die Rede war, sondern beispielsweise auch daran, dass Stephani und Muck 1815 eine *Musikalische Wandfibel zum Gesangunterricht in Volksschulen* herausgaben (»nebst einer Anweisung zur einfachsten Methode dabei, und einem Anhang von ein- und mehrstimmigen Singstücken, in Ziffern dargestellt«); dass Gläfers *Kurze Anweisung* »nebst 17 grossen Notentafeln« erschien;<sup>53</sup> und dass Natorp seiner *Anleitung* »eine musikalische Fibel für Kinder« folgen ließ: das *Lehrbüchlein der Singekunst für die Jugend in Volksschulen*.<sup>54</sup>

### 3.2 Von der Gesanglehre zum Schulliederbuch

Die nächste Etappe in der Entwicklung des schulischen Gesangunterrichts lässt sich recht plakativ in den Rahmen dessen einspannen, was zwei Europareisende in Sachen Chorgesang über die Qualität desselben in den deutschen Schulklassen zu sagen haben: der Amerikaner Lowell Mason 1837 und der Engländer John Hullah 42 Jahre später. Mason hospitiert an Schulen in Dresden, Karlsruhe, Stuttgart und anderen deutschen Städten und gelangt zu einer grundsätzlich sehr positiven Einschätzung des dort im Sinne der pestalozzianischen Gesangschulen erteilten Unterrichts,<sup>55</sup> während der berühmt-berüch-

<sup>52</sup> Hergang 1840, S. 291.

<sup>53</sup> Zu Herings *Singstunden*, Stephanis und Mucks *Wandfibel* und den Notentafeln in Gläfers *Anweisung* siehe Becker 1836, Sp. 327 ff. Vgl. Schünemann 1928, S. 320.

<sup>54</sup> Hergang 1840, S. 290. Vgl. Gruhn 2003, S. 78.

<sup>55</sup> Dem er in Teilen auch eine größere Ernsthaftigkeit und einen weniger spielerischen Charakter bescheinigt, als er es aus seiner Heimat gewohnt ist; so schreibt er über eine Schule in Karlsruhe: »Music is more of a study and less of a play or amusement in this school than it has been where I have taught«. Mason und Broyles 1990, S. 83. Geradezu begeistert äußert er sich über die Singklasse einer Knabenschule in Dres-

tigte Hullah-Report ein derart vernichtendes Urteil formuliert, dass Hermann Kretzschmar dieses »Aktstück über den deutschen Schulgesang« zum Anlass nahm, um auf eine Reform der Schulmusik zu drängen.<sup>56</sup> Diese beiden »Gutachten« markieren in etwa den gesangunterrichtlichen Höhe- und Tiefpunkt eines Prozesses, der auf musikpädagogischer wie auch auf politischer Ebene als eine Abkehr von den aufklärerischen Bildungsidealen beschrieben werden kann. Was den musikpädagogischen Aspekt betrifft, so lässt sich beginnend mit Natorps *Anleitung zur Unterweisung im Singen* in den Gesangbildungslehren nach Pfeiffer und Nägeli die Tendenz feststellen, die strikte Trennung zwischen »Tonlehre und Kunstübung« zu überwinden, den Schülern die Elementaria auch über das Singen von Übungszeilen und -liedern zu vermitteln und der Melodik den Vorrang vor Rhythmik und Dynamik einzuräumen.<sup>57</sup> Letztlich bringt diese Tendenz im politischen und kulturellen Klima der Restaurationszeit jedoch einen Gesangunterricht hervor, der ganz ohne Elementarkursus auskommt und sich, wie von den Behörden vorgegeben, zunehmend darauf beschränkt, die Schüler »eine möglichst reiche Anzahl guter Volkslieder, wobei besonders die Vaterlandslieder zu berücksichtigen sind, einstimmig richtig und fertig singen« zu lehren, »wobei es sich von selbst versteht, daß der Text und das Verständnis desselben freies Eigentum der Schüler geworden ist.«<sup>58</sup> Diese Entwicklung ist untrennbar mit dem Namen eines Mannes – Ernst Julius Henschel – verbunden, der als »Erzieher einer ganzen Generation von Musiklehrern«<sup>59</sup> und Herausgeber der musikpädagogischen Zeitschrift *Euterpe* die Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts so nachhaltig geprägt hat, dass Walter Kühn 1931 (mit Blick auf Kretzschmars Reformmaßnahmen) schreibt: »Erst als Henschels maßgebender Einfluß aufgehört hatte, war die Möglichkeit zur Durchführung von Neuerungen gegeben.«<sup>60</sup>

den: »They sang several hymns – in good style – including quite difficult fugues. They threw out the voice with great power and sang with such energy and force – promptness and decision as I scarcely ever before witnessed.« Mason und Broyles 1990, S. 66.

<sup>56</sup> Vgl. Gruhn 2003, S. 149–150.

<sup>57</sup> Heise 1986, S. 57.

<sup>58</sup> Aus: »Grundzüge, betreffend Einrichtung und Unterricht der evangelischen ein-klassigen Elementarschule (Regulativ vom 3. Oktober 1854)«, dokumentiert bei Nolte 1975, S. 60. Vgl. Heise 1986, S. 58.

<sup>59</sup> Schünemann 1928, S. 337. Henschel war ab 1826 erster Lehrer und ab 1846 Musikdirektor am Lehrerseminar in Weißenfels, wo er insgesamt bis 1872 tätig war. Vgl. Oelkers 2007, S. 8, Anm. 7; Gruhn 2003, S. 117.

<sup>60</sup> Kühn 1931, S. 49. Vgl. auch Heise 1986, S. 65.

An Adolph Diesterwegs *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* war Hentschel mit dem Abschnitt über den »Unterricht im Singen« beteiligt.<sup>61</sup> Darin bescheinigt er den musikdidaktischen Schriften der vergangenen 40 Jahre zwar eine enge Verbundenheit im »Pestalozzi'schen Geist«, ihrer schulpraktischen Umsetzung aber im Gegenteil »Zwiespalt, Zerwürfnisse aller Art« und »hundertfaches Abweichen von der früheren gemeinsamen Bahn«. Man finde sich in einer Zeit des Übergangs: »Das formale Prinzip ringt mit dem materialen«, das heißt, das Chaos werde erst dann überwunden sein, wenn man sich auf ein bestimmtes Verhältnis zwischen den formalen und den materialen Anteilen des Gesangunterrichts geeinigt habe.<sup>62</sup> Als ebenso pragmatischen wie folgenschweren Ausweg aus dieser Uneinigkeit schlägt Hentschel erneut eine strikte Trennung<sup>63</sup> zwischen »Anschauungskurs« und »Liederkurs«<sup>64</sup> vor – diesmal jedoch nicht im Sinne Nägelis und Pfeiffers, die die Anschauung rigoros als Vorstufe des eigentlichen Liedersingens konzipiert hatten, sondern dergestalt, dass beide Kurse nebeneinander herliefen und das schulische Singen zu bestimmten Anlässen und Festen wie Weihnachten oder »des Königs Geburtstag« unabhängig davon gepflegt wurde, »ob in einem oder dem andern Gesänge etwa eine Fortschreitung oder eine Takteintheilung vorkomme, welche noch nicht geübt sei«.<sup>65</sup> Damit machte das eigens zur Einübung bestimmter Elementaria komponierte Schullied einer anderen, stärker an den Textinhalten ausgerichteten Liederauswahl Platz,<sup>66</sup> was der mit Ludwig Erk befreundete Hentschel – der mit dem 1850 erschienenen *Liederhain* übrigens auch selbst eine sehr erfolgreiche Liedersammlung »für Knaben- und Mädchenschulen« vorlegen sollte<sup>67</sup> – ausdrücklich begrüßte; so schreibt er 1843 in seiner schon erwähn-

<sup>61</sup> Hentschels Text ist laut Gruhn »nur enthalten in der 1. Auflage [...], Essen 1835 und überarbeitet in der 2. Auflage, Essen 1838«. Gruhn 2003, S. 118, Anm. 26. Im Folgenden wird aus der überarbeiteten Fassung von 1838 zitiert.

<sup>62</sup> Hentschel 1838, S. 427–428. Vgl. auch Kramer 1990, S. 59 ff. Hentschel fügte seinem Beitrag einen vollständig ausgearbeiteten »Schulplan für dreiklassige Volksschulen« und das »Modell einer zeitlich gegliederten Musterlektion« bei. Gruhn 2003, S. 120.

<sup>63</sup> Diese Trennung hat Hentschel selbst später »zugunsten einer [...] organischen Verbindung beider Komponenten« (Kramer 1990, S. 65) abgemildert; das zeigt sich auch daran, dass er die einstudierten Gesänge »zu rhythmischen, melodischen und andern Übungen« genutzt wissen wollte. Hentschel 1846, S. 37. Vgl. Gruhn 2003, S. 121.

<sup>64</sup> Brodmann 2001, S. 63.

<sup>65</sup> Hentschel 1838, S. 443.

<sup>66</sup> Vgl. Heise 1986, S. 58.

<sup>67</sup> Hentschel 1850.

ten Rezension zu Waldmanns *Gesanglehre*: »Beigefügt sind 50 Schullieder, in Noten sowohl, als in Ziffern, componirt von dem Herausgeber. Für Schulen hat man freilich lieber eine Sammlung, welche das Beste aus allem Vorhandenen enthält, und gegen eine solche, z. B. den Erk'schen Liederkranz, wird die vorliegende immer im Nachtheile stehen.«<sup>68</sup> Diese Tendenz, dass »sich die Melodik als beherrschender Unterrichtsgegenstand durchsetzte und zunehmend verselbständigte«,<sup>69</sup> wird letztlich in den triumphalen Siegeszug der sogenannten »Normalliederbücher«<sup>70</sup> einmünden, lässt sich jedoch zunächst beispielhaft an drei weiteren, »im engen Anschluss an Hentschel entwickelten« Gesanglehren festmachen: Friedrich Wilhelm Schütze stellt in seinem *Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen* (1843) das Gehörsingen als Einführung in die Musiksprache dem Zeichensingen voran; Johann Rudolf Webers *Theoretisch-praktische Gesanglehre* (1849/1855) basiert auf der Vorstellung von einem Gesangunterricht, »der dem Schüler zu Liedern verhilft«; und J. G. F. Pflüger macht in seiner *Anleitung zum Gesangunterrichte in Schulen* (1853) den »Elementarkursus vom Liederkursus abhängig«, nimmt also die über das Gehör angeeigneten Lieder als Grundlage, um sodann im Nachgang die Elemente der Tonlehre zu vermitteln.<sup>71</sup>

Während in anderen europäischen Ländern und insbesondere in England um die Jahrhundertmitte weiterhin intensiv an Verfahren gearbeitet wird, mittels deren die Schüler schon von klein auf im mehrstimmigen Blattsingen trainiert werden sollen,<sup>72</sup> verliert man in Deutschland weitgehend das Interesse am Methodenstreit. Getreu den Empfehlungen Hentschels konzentrieren sich die Lehrer an den Volksschulen in erster Linie darauf, »durch Vorspielen auf der Geige, Singen und Wiederholen [...] zu einem »Normalstoff« zu kommen.«<sup>73</sup>

<sup>68</sup> Hentschel 1843, S. 148.

<sup>69</sup> Heise 1986, S. 57.

<sup>70</sup> Als »Normalliederbuch« wurde ein Liederbuch bezeichnet, »das ausschließlich die Lieder einer [...] behördlichen Liste enthielt«. Gundlach 1969, S. 200.

<sup>71</sup> Brodmann 2001, S. 64–65.

<sup>72</sup> Die verschiedenen in England entwickelten Solmisationsmethoden wie Sarah Ann Glovers »Norwich Sol-fa Ladder« und John Spencer Curwens »Tonic Sol-fa« werden erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland wieder aufgegriffen, als Agnes Hundoeppers »Tonika Do« mit Carl Eitz' Tonwort konkurriert. Zum Nach- und Wiederaufleben dieser Methoden bei Kodály und in der »New Curwen Method« vgl. Heise 1986, S. 60 ff.

<sup>73</sup> Schünemann 1928, S. 338. Noch 1901 wird sich Curwen kritisch über den für den deutschen Gesangunterricht so typischen »Gebrauch der Violine« und den offenbar ebenso typischen Nicht-Gebrauch der musikalischen Notation äußern. Vgl. Gruhn 2003, S. 151.

Auch die rhythmischen Erfindungsübungen, die etwa in den Gesanglehren von Zeller, Maier und Abs sowie in der Fröbel'schen Umsetzung der Gesanglehre von Nägeli und Pfeiffer einen festen Platz gehabt hatten, lehnt der Pragmatiker Hentschel aus Zeitgründen ab.<sup>74</sup> Seit der gescheiterten Revolution von 1848 ist es zudem erklärter Wunsch der Politik, dass namentlich der Musikunterricht durch die Pflege des entsprechenden Liedguts zur Erziehung frommer und loyaler Untertanen beitragen soll. 1854 erlässt der preußische Kultusminister Karl Otto von Raumer die von Regierungsrat Ferdinand Stiehl verfassten drei Preußischen Regulative »Über die Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschulunterrichts«,<sup>75</sup> mit denen die »eigenständige Entwicklung von Musik als Unterrichtsgegenstand« ein abruptes Ende findet:<sup>76</sup> »Die Kunst ist im Seminar nirgends Selbstzweck«, heißt es im ersten Regulativ, und: »Hiermit ist der Methode und der Auswahl des Stoffes der Weg vorgezeichnet.« Vor allem das geistliche Lied erscheint dem tiefreligiösen Stiehl als ein geeignetes Mittel, um das »Bewußtsein des Gemeinsamen« und die »Unterordnung unter die bewährte Einheit«<sup>77</sup> wiederherzustellen, und so wird für den Gesangunterricht ein genau festgelegter Bestand an Chorälen vorgeschrieben. Ähnliche Kanonisierungsbestrebungen lassen sich auch im Hinblick auf das weltliche Liedgut beobachten, dem in einer etwa zeitgleich entstandenen Instruktion für Schulinspektoren die Aufgabe zugewiesen wird, »Gefühle der Liebe, Treue u. Ehrfurcht gegen den König u. das Vaterland zu wecken u. zu nähren«.<sup>78</sup> Ab 1851 geben die Behörden Liederlisten heraus, die zunächst lediglich als Vorschläge gedacht sind, dann aber zunehmend »zum verbindlichen Pensum erklärt« werden.<sup>79</sup>

Im Anschluss an diese Listen entstehen »normale«, das heißt normenkonforme Sammlungen von Schulliedern, die sich von den Gesanglehren vor allem dadurch unterscheiden, dass sie »theoriefrei und für die Hand des Schülers bestimmt sind. Das erste dieser »Normalliederbücher«, die *Auswahl ein und*

<sup>74</sup> Vgl. Schünemann 1928, 338, Anm. 1.

<sup>75</sup> Die Regulative sind abgedruckt in: Rönne 1855, S. 895 ff. Vgl. auch Gundlach 1969, S. 198–199.

<sup>76</sup> Lemmermann 1977, S. 31. Die »Rede vom »dunklen Fleck«« (Schütze 2014, S. 336), auf die auch Antholz sich bezieht (Antholz 1972, S. 21), stammt ursprünglich von Eduard Spranger: Spranger 1944, S. 30.

<sup>77</sup> Rönne 1855, S. 912. Vgl. Gundlach 1969, S. 199.

<sup>78</sup> Aus der »Instruktion für die kathol. H. Schulinsp. zur Einricht. und Abhalt. der L. Konferenzen, Marienwerder, 24.10.1854«, dokumentiert bei Ballien 1864, S. 131. Vgl. auch Gundlach 1969, S. 199.

<sup>79</sup> Gundlach 1969, S. 204.

*mehrstimmiger Lieder für die Volksschulen der Provinz Brandenburg*,<sup>80</sup> stammt, genau wie die erste der erwähnten Liederlisten,<sup>81</sup> von dem Musiklehrer, Komponisten und Volksliedforscher Ludwig Erk und setzt Maßstäbe: Erks Liedersammlungen – *Liederkrantz*, *Singvögelein* und *Kindergärtchen* »für Schule, Haus und Leben«, *100 Schullieder*, *Deutscher Liedergarten* »für Mädchenschulen« und *Sängerhain* »für Gymnasien, Real- und Bürgerschulen«<sup>82</sup> –, die von Anfang an vom »Festhalten am Hergebrachten, einmal populär Gewordenen« gekennzeichnet sind,<sup>83</sup> werden »in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer häufiger bei behördlichen Erlassen und Verfügungen als vorbildlich herausgestellt.«<sup>84</sup> Folgerichtig dienen sie den vielen anderen Herausgebern von Schulliedersammlungen – »vor allem waren es die Seminar-Musiklehrer, die unentwegt neue Liederbücher produzierten«<sup>85</sup> – als bequeme und sichere Fundgrube, was in Kombination mit den klar umrissenen Vorgaben dazu führt, dass die Schulliedersammlungen, von denen der Markt in der zweiten Jahrhunderthälfte geradezu überschwemmt wird,<sup>86</sup> »doch alle im Großen und Ganzen den-

<sup>80</sup> Erk und Greef 1852.

<sup>81</sup> Die »Circular-Verfügung des Königl.Schul-Collegii d. Prov. Brandenburg vom 20. Juni 1851 an sämtliche Herren Superintendenten und Schul-Inspektoren der Prov. Brandenburg, den Gesangunterricht betreffend«. Vgl. Gundlach 1969, S. 200, Anm. 509. Diese Liste gibt in Klammern an, wo die jeweils aufgeführten Lieder in den Erk'schen Liedersammlungen zu finden sind; L steht für *Liederkrantz*, K für *Kindergärtchen* und S für *Sängerhain*. Vgl. Gundlach 1969, S. 207, Anm. x.

<sup>82</sup> Eine genaue Aufstellung der wichtigsten – zum Teil in Zusammenarbeit mit seinem Schwager Wilhelm Greef entstandenen (vgl. Hosbach 2014, S. 52) – Schulliederbücher von Ludwig Erk samt einer detaillierten Auflagenentwicklung bietet Gundlach 1969, S. 211 ff.

<sup>83</sup> Nolte 1982, S. 131. Nolte setzt diesen Konservatismus des schulischen Gesangunterrichts auch in Beziehung zu der im »Zusammenhang mit dem Historismus sich herausbildende[n] Kategorie des ›Klassischen‹« (ebd.). Daneben wirkt in Erks Sammlungen auch die Kategorie des Volkstümlichen weiter nach, von der oben bereits die Rede war (vgl. o. Anm. 24) und die nun nahtlos übergeht in den Nationalstolz auf das unvergleichliche Liedgut des deutschen Volkes, das etwa ein Georg Rolle, »der wohl einflußreichste Schulgesangsmethodiker der Kaiserzeit« (Lemmermann 1984, S. 99), noch kurz vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs beschwört.

<sup>84</sup> Gundlach 1969, S. 198.

<sup>85</sup> Lemmermann 1984, S. 99.

<sup>86</sup> Sehr aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang das »Verzeichnis der erwähnten Schulliederbücher« bei Becker 1889. Brock verzeichnet für das Jahr 1880 201, für 1890 239 und für 1901 149 Neuerscheinungen »im Bereich Liederheft für den Schulunterricht« (Brock 1960, S. 6) und weist auch auf mögliche kommerzielle Hintergründe hin (a. a. O., S. 6 f.).

selben Liedstoff bringen«.<sup>87</sup> So bietet das 1893 in Düsseldorf erschienene *Liederbuch für Volksschulen*, das die Vorgaben von fünf verschiedenen königlichen Behörden aus dem Zeitraum zwischen 1878 und 1891 umsetzt, einen Bestand von insgesamt nicht mehr als 80 Liedern.<sup>88</sup> Dieser Rückgriff auf Bewährtes zeigt sich auch daran, dass die einmal erfolgreichen Sammlungen in jeweils überarbeiteten und aktualisierten Ausgaben immer wieder aufgelegt werden: Hentschels *Liederhain* erlebt 1889 die 68. Auflage, Erks *Sängerhain* und *Liederkranz* erscheinen in Neubearbeitung bis Ende der 1920er Jahre.<sup>89</sup>

### 3.3 Vom Schulliederbuch zum Musikbuch

Die Stiehlsch'en Regulative bleiben bis zum 15. Oktober 1872 in Kraft, als sie unter Kultusminister Adalbert Falk durch die »Allgemeinen Bestimmungen [...] betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen« abgelöst werden, die die gesangunterrichtliche Realität nicht nur indirekt (über die Aufnahmebedingungen und Lehrpläne für die Schullehrerseminare), sondern über die von Hentschel und Erk mitverfassten Gesanglehrpläne auch direkt beeinflussen und wieder größeren Wert auf die Vermittlung formaler Elementarkenntnisse legen. Umgesetzt wird dies in Benedikt Widmanns Gesanglehre *Praktischer Lehrgang für einen rationellen Gesangunterricht in mehrklassigen Volks- und Bürgerschulen*,<sup>90</sup> die allerdings zu ihrer Zeit und auch noch in den nachfolgenden Jahrzehnten offenbar ihresgleichen sucht. Um die Selbsttätigkeit und das bewusste Singen zu fördern, werden den Schülern darin unter anderem die Aufgaben gestellt, »Dreiklänge und andere Tonfolgen zu transponieren, in einen andern Takt oder in eine andere Tonalität zu bringen oder auch melodisch umzuformen« und »gegebene Texte in Rhythmen aufzuschreiben.«<sup>91</sup> Von dieser Ausnahmeerscheinung abgesehen verzichtet jedoch »ein großer Teil der seither herausgegebenen Liederbücher [...] noch immer auf Darstellungen, Hinweise oder Übungen zur Elementarlehre bzw. auf eine Anordnung der Lieder nach musikmethodischen Gesichtspunkten.«<sup>92</sup> Wichtigstes Ziel des

<sup>87</sup> Lange 1867, S. 40. Vgl. auch Nolte 1982, S. 131. Lemmermann weist darauf hin, dass sich die Zahl der patriotischen und soldatischen Lieder auf den behördlichen Listen zwischen 1887 und 1912 mehr als verdoppelt hat. Lemmermann 1984, S. 99.

<sup>88</sup> Gundlach 1969, S. 205.

<sup>89</sup> Die Neubearbeitungen von 1904 und 1914 enthalten erstmals einen Übungsanhang. Vgl. Gundlach 1969, S. 209 u. 215-216.

<sup>90</sup> Widmann 1874 ff. Vgl. Brock 1960, S. 31.

<sup>91</sup> Brock 1960, S. 33.

<sup>92</sup> Brock 1960, S. 13-14.

Gesangunterrichts ist nach wie vor, dass »jeder Schüler [...] bei seinem Abgange eine genügende Anzahl von Chorälen und Volksliedern, letztere möglichst unter sicherer Einprägung der ganzen Texte, als festes Eigentum inne habe«<sup>93</sup> – dass er also einen »Normalstoff« an bewährten, im Hinblick auf die Bildung von »Gemüt« und Gesinnung erprobten Liedern beherrscht.

Diese Schwerpunktsetzung, die das Singen vor allem unter textlich-inhaltlichen und weniger unter formalen Gesichtspunkten pflegt und mit einer besonders »nach 1880 verstärkt einsetzende[n] Indienstnahme des Gesanges für staatspolitische Ziele«<sup>94</sup> einhergeht, wirkt sich auf die Qualität des Schulgesangs aus, dem der schon erwähnte Hullah-Report 1879 »im allgemeinen die denkbar ärmlichsten [Resultate]« bescheinigt.<sup>95</sup> Wie eine »Initialzündung zur deutschen Schulmusikreform« wirkt dieses »Actenstück« aber erst ab 1881, als der damalige Rostocker Universitäts-Musikdirektor Hermann Kretzschmar in einem Beitrag zur Zeitschrift *Die Grenzboten* ganze Passagen daraus zitiert und ein »Lamento über den deutschen Schulgesang« anstimmt, »dessen Wirkung seitdem keine deutsche Denkschrift mehr zu erreichen vermochte«.<sup>96</sup> Derselbe kaisertreue Patriotismus, der den Gesangunterricht an vielen Volksschulen auf ein Instrument der Untertanenerziehung reduziert hat, bringt nun, angestachelt durch die Kritik – ausgerechnet! – eines Engländers ernsthafte und breit angelegte Reformbestrebungen hervor, die Kretzschmar nicht zuletzt durch seine intensive publizistische Tätigkeit nachdrücklich vertritt. Zwischen 1890 und 1914 wirkt er maßgeblich an der Erstellung mehrerer neuer Gesanglehrpläne mit<sup>97</sup> und ist ab 1907 als kommissarischer Leiter der »Königlichen Akademie für Kirchenmusik« in Berlin auch in der Position, die zwischen 1903 und 1911 auf den musikpädagogischen Kongressen in Berlin erarbeiteten Vorschläge umzusetzen und die Lehrerausbildung neu zu organisieren.<sup>98</sup> Die Reformansätze dieser Zeit sind aus heutiger Sicht ambivalent: einerseits rückwärts dem Ideal einer verklärten Musikpraxis der Vergangenheit zugewandt;<sup>99</sup> überdies vom Nationalpatriotismus der Kaiserzeit geprägt und folglich darauf angelegt, »dem Verlust der nationalen Vorherrschaft deutscher Musik«<sup>100</sup> ent-

<sup>93</sup> Auszug aus den Falk'schen Bestimmungen, dokumentiert bei Nolte 1975, S. 68. Vgl. Gruhn 2003, S. 144.

<sup>94</sup> Heise 2005, S. 78.

<sup>95</sup> Kretzschmar 1881, S. 175.

<sup>96</sup> Abel-Struth 1985, S. 537.

<sup>97</sup> Vgl. Brock 1960, S. 17; Abel-Struth 1985, S. 537; Gruhn 2005, S. 83.

<sup>98</sup> Vgl. Gruhn 2003, S. 208, S. 214; Heise 1986, S. 65.

<sup>99</sup> Vgl. Heise 1986, S. 65; Günther 1986, S. 130–131.

<sup>100</sup> Gruhn 2003, S. 212.

gegenzuwirken; andererseits aber durchaus auch zukunftsweisend, insofern sie – analog zur Kunsterziehungsbewegung – darauf abzielen, »zur ästhetischen Genußfähigkeit zu erziehen«,<sup>101</sup> ein »Verständnis für Musik überhaupt«<sup>102</sup> zu entwickeln und »das richtige Hören« zu lehren: »Die Konsequenz aus diesem Bildungsanspruch wäre es gewesen, den musikalischen Kunstsinn des Kindes auch am musikalischen Kunstwerk selber zu entwickeln.«<sup>103</sup>

Die Reorganisation der Lehrerausbildung und die Erarbeitung neuer Gesanglehrpläne beeinflussen das gesangunterrichtliche Bücherangebot. So weist Brock darauf hin, dass in der fraglichen Zeit die Zahl der »methodisch angelegten Schulliederbücher« gestiegen sei; überdies hätten die Liederbücher »seit der Reform Kretzschmars häufig [...] Stimm- und Lautbildungsübungen« enthalten.<sup>104</sup> Als Beispiele für solche Bücher mit Übungen und Liedern zu Tonleitern, Dreiklängen und Intervallen nennt sie das *Schulgesangbuch für höhere Mädchenschulen* von Wilhelm Herrmann und Franz Wagner (ca. 1908), E. Dercks' *Liederbuch für mittlere und höhere Knaben- und Mädchenschulen* (1912), Robert Schwalms *Schulliederbuch* (9. Aufl., ca. 1913), die *Liedersammlung für höhere Mädchen-Bildungsanstalten* von Wenzel Petr (1913) sowie das *Liederbuch für Lyzeen und höhere Mädchenschulen* von Karl Gast und Hugo Löbmann (ca. 1914).<sup>105</sup> In den weitverbreiteten Lehrwerken *Frisch gesungen!* (von Hans Heinrichs und Ernst Pfus, 1913)<sup>106</sup> und *Liederbuch für preußische Volksschulen* (von Max Ast und Otto Marbitz, 1915) schlagen sich der Einfluss der »intensiven Volksliedpflege innerhalb der Jugendbewegung« und der reformpädagogische Ansatz nieder, an die Erfahrungswelt des Kindes anzuknüpfen.<sup>107</sup> Erks *Liederkranz* erhält in der Neubearbeitung »nach den neuen Gesanglehrplänen

<sup>101</sup> Lange 1901, S. 27. Vgl. auch Gruhn 2005, S. 83.

<sup>102</sup> Abel-Struth 1985, S. 537.

<sup>103</sup> Gruhn 2003, S. 211. Gruhns abschließende Bewertung scheint ausgewogen: »Nicht in der Tendenz zum Musischen, die der Kunsterziehungsbewegung anhaftete, sondern in der Einsicht, daß künstlerische Erziehung künstlerisch ausgebildete Lehrerpersönlichkeiten brauche, liegt die zukunftsweisende Bedeutung der Reformdiskussion dieser Kongresse. Sie kam schulpolitisch aber erst zum Zuge, als musikalische Erziehung bereits zur musischen herabgesunken war.« (Ebd., S. 212).

<sup>104</sup> Brock 1960, S. 17, S. 22.

<sup>105</sup> Vgl. Brock 1960, S. 25–26. In der Auflage von 1910 lautet der vollständige Titel des Liederbuchs von Derck bezeichnenderweise: *Liederbuch für mittlere und höhere Knaben- und Mädchenschulen sowie für Seminare und Lyzeen mit Gesanglehre, Musikdiktat, allgemeiner Musiklehre, Harmonielehre, Formenlehre usw.*

<sup>106</sup> Einen detaillierten Überblick über die Editions-geschichte des Lehrwerks *Frisch gesungen!* bietet Kruse 1992.

<sup>107</sup> Brock 1960, S. 17, S. 43 ff.

von 1914« ebenfalls einen eigenen Übungsanhang.<sup>108</sup> Und schließlich wirkt sich auch der wieder aufflackernde Methodenstreit<sup>109</sup> auf die Schulliederbücher aus: Insbesondere die Eitz'sche Tonwort-Methode findet ihren Niederschlag zunächst in dem von Carl Eitz selbst verfassten Liederbuch *Deutsche Singfibel* (Leipzig 1899), dann in dessen Fortsetzung *Singe vom Blatt!* von Gustav Borchers (Leipzig 1904) und danach »in weiteren Liederbüchern seiner Anhänger« wie Simon Breus *Deutsches Jugendliederbuch für höhere Lehranstalten* (1908) und A. Strubes »Liederbuch für Volksschulen« *Komm sing froh!* (1929/ 1931).<sup>110</sup>

Auf begrifflicher Ebene vollzieht sich der in mancher Hinsicht bereits angebahnte Übergang vom Schulliederbuch zum Musikbuch – genauer gesagt: vom Gesangunterricht zum Musikunterricht – im Zuge der »Neugestaltung des Bildungssystems« nach dem Ende des Ersten Weltkriegs in der sich konstituierenden Weimarer Republik. Auf der im Juni 1920 in Berlin einberufenen Reichsschulkonferenz bemühte man sich »um eine Neubestimmung der bildungspolitischen Bedeutung der einzelnen Schulfächer und die dazu notwendige Verbesserung der Lehrerausbildung.«<sup>111</sup> Im Zuge der später nach dem Leiter der Musikabteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht Leo Kestenberg benannten Reformmaßnahmen wird unter anderem beschlossen, dass »der Musikunterricht in Zukunft nicht mehr ausschließlich Gesangunterricht sein wird, die Schüler also [...] auch zum Verständnis des Musikinhalts vokaler und instrumentaler Werke angeleitet«<sup>112</sup> und Musiklehrer den anderen Fachlehrern gleichgestellt und akademisch ausgebildet werden sollen. Das Fach heißt ab sofort »Musikunterricht« oder »Musik« und ist versetzungsrelevant, eine Dispensation daher also nicht mehr möglich; theoretische Kenntnisse werden gesondert beurteilt.<sup>113</sup> Kestenbergs realpolitischer Pragmatismus<sup>114</sup> bildet einerseits die Grundlage für eine durchschlagende Reform, die sich innerhalb weniger Jahre in greifbaren Beschlüssen, Maßnahmen und Vorgaben konkretisiert, von der Prüfungsordnung für Musiklehrer über die Neueinrichtung von Ausbildungsstätten bis hin zu den Stoffplänen und Richt-

---

<sup>108</sup> Vgl. Gundlach 1969, S. 216.

<sup>109</sup> Vgl. o. Anm. 72.

<sup>110</sup> Brock 1960, S. 35.

<sup>111</sup> Gruhn 2003, S. 240.

<sup>112</sup> Aus dem »Ministerialerlass zur Reform des Musikunterrichts in den höheren Lehranstalten« vom 14. April 1924, dokumentiert bei Nolte 1975, S. 107.

<sup>113</sup> Gruhn 2003, S. 249.

<sup>114</sup> Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang das Kestenberg-Zitat, das Gruhn als Titel für seine 2015 erschienene Biographie gewählt hat: »Wir müssen lernen, in Fesseln zu tanzen«. Gruhn 2015.

linien für sämtliche Schulformen reicht und damit alle relevanten Organisationsebenen umfasst, und bringt andererseits – entgegen Kestenbergs ursprünglicher Forderung, dass der Musikunterricht über das bloße Chorsingen hinaus »zum Verstehen und Eindringen in die Anfangsgründe musikalischer Theorie führen« solle<sup>115</sup> – eine Öffnung im Hinblick auf das musische Gedankengut der Jugendmusikbewegung mit sich, von der er sich »frische Impulse für die musikalische Erziehung erhoffte.«<sup>116</sup> Diese Polarität des anti-intellektuell und auf gemeinschaftliches Erleben ausgerichteten »Musischen«<sup>117</sup> der Jugendmusikbewegung auf der einen und des von Kestenberg angestrebten Musikverstehens auf der anderen Seite lässt sich auch an den Musikbüchern der fraglichen Zeit festmachen: Obwohl Hosbachs Behauptung, Fritz Jödes Liederbuch *Der Musikant – Lieder für die Schule* sei das erste Liederbuch gewesen, das »ganz Kestenbergs Vorstellungen entsprach«,<sup>118</sup> aber Kestenbergs Intentionen wohl nicht gerecht wird, ist doch weder die Bedeutung dieses Musikbuchs<sup>119</sup> noch die Tatsache von der Hand zu weisen, dass es gewiss in Kestenbergs Sinne war, wenn Jöde darin dem »frühere[n] Schulliederbuch, das ein reines Lern- und Drillbuch war«, eine klare Absage erteilte.<sup>120</sup> Doch neben der durch die Jugendmusikbewegung geförderten Wiederentdeckung des alten Volkskinderlieds<sup>121</sup> spiegelt sich in den Musikbüchern der Weimarer Republik auch die neue musikkundliche Schwerpunktsetzung wider:<sup>122</sup> Die 1927 erschienene Ausgabe von *Frisch gesungen!* (Singbuch B), die sich in ihrem Vorwort explizit auf die »Richtlinien für die Lehrpläne an den höheren Schulen Preußens« vom 4. April 1924 und die »Bestimmungen über den Musikunterricht an den Mittelschulen in Preußen« vom 1. Dezember 1925 bezieht, stellt dem eigentlichen, nach Tonarten methodisch angeordneten und mit Ausführungen und Übungen zu Ton-

<sup>115</sup> Kestenberg 1921, S. 6. Vgl. auch Gruhn 2003, S. 243.

<sup>116</sup> Gruhn 2003, S. 245.

<sup>117</sup> Vgl. Abel-Struth 1985, S. 540; Gruhn 2003, S. 234; Gruhn 2005, S. 84.

<sup>118</sup> Hosbach 2014, S. 64.

<sup>119</sup> »Was Fritz Jöde in seinem Liederbuch *Der Musikant* (1925) an altem Liedgut erschließt, ist für die Schulmusik bis in die 60er-Jahre hinein maßgebend. (Wobei anzumerken ist, daß der *Musikant* vom kleinen Kinderlied bis zu Vokalbeispielen von Bach und Bruckner führt!)«. Lemmermann 1977, S. 37.

<sup>120</sup> Kraus 1965, S. 153. Vgl. Hosbach 2014, S. 64. Kestenberg selbst berief »Fritz Jöde 1923 auf eine Professur für Methodik an die Charlottenburger Akademie für Kirchen- und Schulmusik«. Gruhn 2003, S. 245.

<sup>121</sup> Im Unterschied zum »volkstümlichen« Kinderlied des 19. Jahrhunderts. Vgl. Brock 1960, S. 43.

<sup>122</sup> Vgl. Brock 1960, S. 19.

leiten und Dreiklängen durchsetzten Liederteil (Melodik, Harmonik, Dynamik) einen 14 Seiten starken theoretischen Teil über »Tempo, Takt, Rhythmus« voran und bietet im Anhang weitere Informationen über die chromatische Tonleiter, die enharmonische Verwechslung, den Bassschlüssel, ferner Instrumentalstücke sowie eine Auswahl von Reimen und Gedichten »zum Erfinden von Melodien«,<sup>123</sup> »musiktheoretische Aufgaben« und »kreativitätsfördernde Übungen«.<sup>124</sup> Das »Musikbuch« desselben Lehrwerks enthält in der zweiten Auflage von 1927 »ein über 60 Seiten umfassendes Musikgeschichtskapitel«<sup>125</sup> und ein in vier Abschnitte gegliedertes Kapitel »Musikkunde«.<sup>126</sup> Erks *Liederkrantz* beinhaltet in der von Ernst Dahlke besorgten und 1927 erschienenen Neubearbeitung »neben einem Liedteil entsprechend den neuen Forderungen Klavierlieder, Instrumentalstücke, einen Anhang über Formenlehre und Instrumentenkunde und einen Aufriß der Musikgeschichte mit besonderer Hervorhebung der großen Meister.«<sup>127</sup> Das *Schulgesangbuch* von Willy Herrmann und Franz Wagner (für die fünf oberen Gymnasialklassen) bietet in der von Hans Fischer »nach den ministeriellen »Richtlinien für den Musikunterricht« von 1925« bearbeiteten Ausgabe von 1930 zunächst einen nach musikgeschichtlichen Epochen geordneten, »praktischen« Liederteil und sodann einen rund 150 Seiten umfassenden theoretischen Teil, der sich in die Abschnitte »Musikgeschichte« (S. 249–373) und »Musikwissenschaft« (S. 373–401) untergliedert und durch ein Namen- und Sachregister ergänzt wird.<sup>128</sup> Das Musikbuch von Edgar Rabsch und Hans Burkhardt – *Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule* (1928) – ist für die Sexta und die Quinta bestimmt und enthält eine »Musikalische Handwerkslehre« mit einer, so Brock, »reichen Auswahl anschaulicher tabellarischer Übersichten und Schemata«, die durch musikgeschichtliche und etymologische Erläuterungen abgerundet werden.<sup>129</sup> Die beiden Bände von Walter Dieckermanns Sammlung *Lied und Leben* (1929) bestehen jeweils aus einem Lied- sowie einem Aufgaben- und Übungsteil; der Liedteil bietet Volks-

<sup>123</sup> Heinrichs und Pfüsch 1927.

<sup>124</sup> Kruse hat im Einzelnen dargelegt, inwiefern *Frisch gesungen!* nach 1925 vor allem hinsichtlich der beiden Unterrichtsprinzipien des Erlebens und der Selbsttätigkeit überarbeitet wurde. Vgl. Kruse 1992, S. 349–350.

<sup>125</sup> Kruse 1992, S. 307.

<sup>126</sup> Kruse 1992, S. 351.

<sup>127</sup> Gundlach 1969, S. 210.

<sup>128</sup> Hermann und Wagner 1930. Die 1931 erschienene, von Hans Fischer und Willy Herrmann bearbeitete Neuausgabe für Mädchenschulen heißt übrigens nicht mehr *Schulgesangbuch*, sondern *Schulmusikbuch*.

<sup>129</sup> Brock 1960, S. 49–50.

lieder in den verschiedenen Tonarten, während »die Aufgabenteile der beiden Bände [...] einen Lehrgang der Elementartheorie« enthalten.<sup>130</sup>

Auch wenn Kestenbergs Ideen aufgrund der zunehmend schwierigen Wirtschaftslage der Weimarer Republik nur zu einem kleinen Teil in die Praxis umgesetzt werden und seine Maßnahmen im Bereich der Lehrerausbildung ihre langfristig angestrebte Wirkung infolge der Machtergreifung der Nationalsozialisten nicht entfalten konnten, scheint es kaum angemessen, sein Reformwerk als gescheitert zu bezeichnen, denn »immerhin«, so Lemmermann Ende der 1970er Jahre »füßen viele Richtlinien bis heute wesentlich auf den musikdidaktischen Überlegungen aus der Kestenberg-Ära«<sup>131</sup>, und dasselbe gilt für die »dreidimensionale Gliederung« der Lehrerausbildung »mit künstlerischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Anteilen«, die nach wie vor Bestand hat.<sup>132</sup>

### 3.4 Musikbücher als Mittel musischer Erziehung und musischer Bildung

Der Gedanke »einer fachlich orientierten musikalischen Bildung für alle«<sup>133</sup> trat jedoch nach 1933 in den Hintergrund. Die Erziehung der »breiten Masse« nicht mehr *zur*, sondern *durch* Musik war nun das vorrangige Ziel – und mit ihren »nach dem Führerprinzip organisierten bündischen Strukturen«, ihrer »Volksliedbegeisterung« und ihrer »Gemeinschaftsmusikpflege« bereitete die Jugendmusikbewegung der Saat der nationalsozialistischen Erziehung einen wohlbestellten Boden.<sup>134</sup> Als vermeintlich genuin »deutsche« Kulturerrungenschaft und als Mittel der emotionalen Vereinnahmung und Indoktrinierung hatte Musik in der NS-Diktatur einen hohen Stellenwert.<sup>135</sup> Der zweitgenannte

---

<sup>130</sup> Die Tonleitern werden im Aufgabenteil mithilfe des Do-Schlüssels eingeübt. Vgl. Brock 1960, S. 47. Die DDR-Musikpädagogin Brock geht hier strenggenommen unhistorisch vor: Sie wendet die Kriterien ihrer eigenen Zeit und der dort herrschenden Doktrin auf dieses Lehrwerk an und kritisiert es wegen seiner »Überpädagogisierung des Stoffes« und der »Gängelung« der Schüler, die nicht zu selbständigem Arbeiten angeregt würden und keinen Einblick in die systematischen Zusammenhänge gewinnen. (Ebd., S. 49).

<sup>131</sup> Lemmermann 1977, S. 37.

<sup>132</sup> Gruhn 2003, S. 248–249.

<sup>133</sup> Gruhn 2003, S. 256–257.

<sup>134</sup> Gruhn 2003, S. 275.

<sup>135</sup> Vgl. Gruhn 2003, S. 266 ff. In der NS-Zeit wurden zwecks Förderung der musikalischen Elite sogar »Musische Gymnasien« eingerichtet, die dem schon von Kesten-

Aspekt (die Indoktrinierung) betraf insbesondere die Volksschulen, für die in den Richtlinien vom 15. Dezember 1939 das Ziel ausgegeben wurde, »die Kinder zu deutschbewußten Menschen zu erziehen«; außerdem solle ihnen »eine Anzahl von Liedern der nationalsozialistischen Bewegung, von Heimat-, Marsch-, Fahrten- und Soldatenliedern so vertraut werden, daß sie fest haften und gern gesungen werden«.<sup>136</sup> Diese Schwerpunktsetzung schlug sich in den Musik- bzw. Liederbüchern nieder, die nun »zu einem Drittel NS- und HJ-Liedgut«<sup>137</sup> und keine Kirchenlieder mehr enthielten<sup>138</sup> und auch zunehmend auf musikmethodische Anteile verzichteten, da ihre Funktion vor allem »in der Bereitstellung einer Reihe von Kernliedern« bestand, die das Kunst- und Erziehungsministerium vorgab.<sup>139</sup> Bereits 1933 erschien ein Ergänzungsheft zum Singbuch des Lehrwerks *Frisch gesungen!* mit dem Titel *Frisch gesungen im neuen Deutschland. Vaterlands- und Marschlieder für die deutsche Schuljugend*,<sup>140</sup> 1936 dann eine Neuauflage des Singbuchs, die nicht nur hinsichtlich der gebotenen Liederauswahl, sondern auch hinsichtlich der Gesamtkonzeption deutlich verändert war: Die »Einführungen in die unterschiedlichen Tonarten« erschienen in stark verkürzter Form, und auf »Ausführungen zur musikalischen Elementarlehre« sowie auf Übungen zur Förderung der Selbsttätigkeit und Kreativität wurde vollständig verzichtet.<sup>141</sup> Das Kapitel über »Tempo, Takt, Rhythmus«, das im Singbuch von *Frisch gesungen!* noch enthalten gewesen war, fiel dann 1941 im Nachfolgewerk *Deutsche Musik in der Höheren Schule, Musikbuch I* ebenfalls weg.<sup>142</sup>

An den Höheren Schulen wurde diese Abkehr von der »Musik des Gehirns«<sup>143</sup> jedoch nicht mitvollzogen: Hier hatte die in den 20er Jahren angebahte fachkundliche Ausrichtung weiterhin Bestand und bildete »in weit stärkerem

---

berg angedachten Musikgymnasium de facto gar nicht so unähnlich waren. Vgl. ebd., S. 269.

<sup>136</sup> »Erziehung und Unterricht in der Volksschule. Erlaß des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 15. Dezember 1939«, dokumentiert bei Nolte 1975, S. 162–163.

<sup>137</sup> Günther 1986, S. 108.

<sup>138</sup> Lemmermann 1977, S. 42. So entsprach es dem bereits zitierten Volksschülerlass: »Das eigentliche Kirchenlied scheidet im Musikunterricht aus«. Nolte 1975, S. 163.

<sup>139</sup> Brock 1960, S. 21. In Anmerkung 3 nennt Brock als einziges ihr bekanntes »methodisch angelegtes Volksschulliederbuch jener Zeit« den »i. Teil der Sammlung von A. Strube: Komm, sing mit! (Leipzig 1940)«.

<sup>140</sup> Günther 1986, S. 113.

<sup>141</sup> Kruse 1992, S. 352.

<sup>142</sup> Vgl. Kruse 1992, S. 353.

<sup>143</sup> Stumme 1936, S. 173. Vgl. Gruhn 2003, S. 274.

Maße ein Gegengewicht zur weltanschaulichen Beeinflussung, als das in der Volksschule überhaupt möglich war.«<sup>144</sup> Auch die ministerialen Erlasse knüpften »zum Teil bis in die Formulierungen hinein«<sup>145</sup> an die Richtlinien aus der Kestenbergs-Zeit an, und manches, was damals angestoßen worden war, wurde sogar erst in den Musikbüchern der ausgehenden 1930er und beginnenden 1940er Jahre verwirklicht.<sup>146</sup> Gleichwohl hat die nationalsozialistische Ideologie auch in den musikkundlichen und musikgeschichtlichen Teilen der Lehrwerke ihre Spuren hinterlassen. So befasste sich das musikhistorische Kapitel des »Musikbuchs« *Frisch gesungen!* eingehend mit dem »Musikleben der Germanen« und stellte die Geschichte der deutschen Musik als einen Prozess dar, der sich praktisch ohne ausländische Beeinflussung vollzogen habe. Fremdwörter wurden nahezu vollständig ersetzt, die Kirchenmusik trat in den Hintergrund, jüdische Musiker und zeitgenössische Komponisten wurden gar nicht mehr erwähnt. Der Musiklehre-Teil aus *Frisch gesungen!* ging praktisch unverändert in das 1941 zugelassene Nachfolgelehrwerk *Deutsche Musik in der Höheren Schule* ein; allerdings fanden Formen aus dem Bereich der Kirchenmusik darin keine Berücksichtigung mehr.<sup>147</sup> *Die Garbe* schließlich, ein Lehrwerk von Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber, das unter anderem mehrere Bände zur Musikkunde enthielt und in bereinigter Form auch nach 1945 weiterhin erschien, wird von Matthias Kruse als Beispiel dafür herangezogen, dass grundsätzlich alle zwischen 1933 und 1945 erschienenen Musikbücher bestrebt gewesen seien, »die« Musik als wesenhaft »deutsch«, deutsche Komponisten als musikalische »Führer« und ihr Leben und Wirken vor allem unter kämpferischen und heroischen Aspekten als ein Ringen »um die deutsche Musik« darzustellen.<sup>148</sup>

Obwohl seitens der Bildungspolitik nach 1945 das Motto ausgegeben wurde, an die Zeit der Weimarer Republik anzuknüpfen,<sup>149</sup> und es demnach folgerichtig gewesen wäre, den Kestenbergschen Gedanken einer fachlich ausgerichteten musikalischen Breitenbildung weiterzuverfolgen, war die Kontinuität, auf die sich viele Musikpädagogen nach dem Zusammenbruch des Dritten Reichs beriefen, eine andere: Vor allem mit Blick auf die Volksschulen wurde nicht

<sup>144</sup> Günther 1986, S. 128.

<sup>145</sup> Nolte 1975, S. 24.

<sup>146</sup> Vgl. Günther 1986, S. 113.

<sup>147</sup> Vgl. Kruse 1992, S. 319.

<sup>148</sup> Vgl. Kruse 1992, S. 336–337.

<sup>149</sup> Vgl. Günther 1986, S. 149: »Faktisch aber blieb der Rückgriff auf die Weimarer Republik nur äußerlich«.

etwa das Fachliche, sondern das »Musische« aus den Trümmern der Vorkriegs-pädagogik geborgen und – nicht zuletzt aus Gründen des personellen und materiellen Notstands und weil es »drängendere Probleme [gab] als die Frage eines neuen Musikunterrichts«<sup>150</sup> – an den Idealen der »singenden und musizierenden Jugend«<sup>151</sup> festgehalten. Da die Alliierten schon 1944 damit begonnen hatten, die vorhandenen Musikbücher aufgrund ihrer Durchdringung mit nationalsozialistischem Lied- und Gedankengut flächendeckend zu konfiszieren, herrschte nach dem Krieg ein akuter Bedarf an Lehrmitteln. Auch wenn hier schnellstmöglich Abhilfe geschaffen werden musste und es überdies vielerorts an »Druckmaschinen und Papier« fehlte,<sup>152</sup> bleibt es doch »erschreckend [...], in welchem Umfang das alte Liedgut der Hitlerzeit nur mit geringen Textveränderungen und unter teilweiser Weiterverwendung der alten Druckstöcke«<sup>153</sup> in den neuen Unterrichtswerken »wiederverwertet« wurde – zumal alle neuen Lehrmittel von den Erziehungsbehörden der Besatzungsmächte genehmigt werden mussten.<sup>154</sup> Nicht nur Fritz Jödes *Der Musikant* (13. Aufl. 1949),<sup>155</sup> auch *Die Garbe* von Hugo Wolfram Schmidt und Aloys Weber, die erst Anfang der 1940er Jahre konzipiert worden war, kam bald nach dem Krieg in entnazifizierter Form wieder zum Einsatz, obwohl Schmidt »während des Dritten Reiches auch ein HJ-Liederbuch herausgegeben« hatte. Das vorangestellte Hitler-Zitat wurde durch ein Goethe-Zitat ersetzt, und die Genehmigungsbehörden verlangten nicht einmal einen neuen Titel.<sup>156</sup> Die Mehrheit der Musikbücher, die nach 1945 neu erschienen – etwa *Musik in der Schule* (Egon Kraus/Felix Oberborbeck, ab 1950) –, waren mehrbändig, das heißt, der Musikkunde- und der Liederteil wurden getrennt dargeboten,<sup>157</sup> wobei die Lieder- bzw. Singbücher

---

<sup>150</sup> Gruhn 2003, S. 285.

<sup>151</sup> Jöde 1952, S. 135. Vgl. auch Gruhn 2003, S. 286.

<sup>152</sup> Runderlass des Kultusministers vom 8. Oktober 1948, in: Amtsblatt des Kultusministeriums Land Nordrhein-Westfalen, 1. Jahrgang, Düsseldorf (August Bagel Verlag) 1948, S. 15. Vgl. Weigele 1998, S. 150.

<sup>153</sup> Gruhn 2003, S. 288.

<sup>154</sup> Weigele 1998, S. 149.

<sup>155</sup> Vgl. Jünger 2006, S. 97 u. S. 268.

<sup>156</sup> Vgl. Weigele 1998, S. 150, Anm. 234. Demnach wurde *Die Garbe* »bereits 1950 als eines der ersten Musik-Schulbücher für die Höhere Schule genehmigt«.

<sup>157</sup> Als rühmliche Ausnahmen, die »Musikkunde, Musiklehre und Singbuch in einem Band« zusammenfassen, nennt Weigele *Singt und spielt* von Dietrich Stoverock und »*Musik*, später *Musik im Leben*« von Edgar Rabsch. Weigele 1998, S. 150. Das erstgenannte Lehrwerk erschien ab 1952 (vgl. Segler und Abraham 1966, S. 90). *Musik* und *Musik im Leben* sind allerdings laut Personenlexikon der Musikpädagogik zwei verschiedene Unterrichtswerke: *Musik – ein Unterrichtswerk für die Schule* von

insofern »eine bevorzugte Stellung« einnahmen, als sie deutlich früher oder auch in einer höheren Auflage als die anderen Bände publiziert wurden<sup>158</sup> – was Rückschlüsse auf das »Schattendasein«<sup>159</sup> zulässt, das die Musikkunde in den Unterrichtswerken fristete: »Musikbücher für die Volksschule sind noch bis in die 1960er Jahre überwiegend reine Liederbücher, z. T. mit Notenlehrgängen und biographischen Randnotizen zu Komponisten garniert.«<sup>160</sup> Und selbst für den Oberstufenunterricht warnt Egon Kraus noch 1957 vor der »Gefahr der Stoffüberbürdung und einer Pseudowissenschaftlichkeit [...], der wir zuerst in den Veröffentlichungen unmittelbar nach dem Kestenberg-Erlass von 1925 begegneten.«<sup>161</sup>

### 3.5 Musikbücher als Träger musikdidaktischer Konzeptionen

Dass zwischen der bewusst nicht-intellektuellen, nicht-rationalen und nicht-wissenschaftlichen Ausrichtung der jugendbewegten Musikpädagogik und ihrer Ideologieanfälligkeit ein Zusammenhang bestand, wollten im Fach nur die Wenigsten einsehen. Aus den eigenen Reihen der Jungen Musik, wie sie sich nun nannte, wurde kaum ein ernsthafter Versuch unternommen, sich von der nationalsozialistischen Vergangenheit zu distanzieren;<sup>162</sup> und selbst Adornos Kritik,<sup>163</sup> die den Gemeinschaftskult schonungslos als faschistisch entlarvte,

Rabsch und Hans Burkhardt erschien 1928/1929 und ab 1950 in einer 12teiligen Neubearbeitung, *Musik im Leben* von Rabsch und Josef Heer erschien ab 1949. Vgl. Helms et al. 2001. Eine detaillierte Analyse von 24 zu Beginn des Schuljahrs 1971/72 zugelassenen Musiklehrbüchern, davon »20 echte Schulbücher« (a. a. O., S. 33), bietet Hoffmann 1974.

<sup>158</sup> Vgl. Weigele 1998, S. 150–151.

<sup>159</sup> Weigele 1998, S. 153.

<sup>160</sup> Lemmermann 1977, S. 41. Ähnlich auch Marohl 1986, S. 387.

<sup>161</sup> Kraus 1957, S. 47. Vgl. Weigele 1998, S. 153.

<sup>162</sup> Theodor Warner war einer der wenigen ehemaligen Anhänger der Jugendmusikbewegung, der zu einer »kritischen Aufarbeitung der musischen Vergangenheit« beitrug. Gruhn 2003, S. 298. Vgl. Günther 1986, S. 155; Weigele 1998, S. 46.

<sup>163</sup> Adornos »Thesen gegen die musikpädagogische Musik« wurden 1954 auf einer Tagung des 1948 in Darmstadt gegründeten Instituts für Neue Musik und Musikerziehung diskutiert; die Veröffentlichung unter dem Titel »Thesen gegen die musikpädagogische Musik« (in: *Junge Musik*, Jg. 1953/54, S. 111 ff.) war von Adorno allerdings nicht autorisiert worden. Die autorisierte Fassung findet sich z. B. in der von Rolf Tiedemann besorgten Ausgabe: Adorno 1980.

Die Arbeit des Darmstädter Instituts diene und dient dem Ziel, »zeitgenössische Musik aller Bereiche und ihre pädagogische Vermittlung« zu fördern (so die Homepage des INMM: [http://www.neue-musik.org/institut\\_fuer\\_neue\\_musik.html](http://www.neue-musik.org/institut_fuer_neue_musik.html),

blieb zunächst – abgesehen von der erbitterten Debatte, die sich daran anschloss – ohne Konsequenzen, fasste aber im Bewusstsein der nachwachsenden Generation von Musikpädagogen Fuß und trug so nachhaltig zur Umorientierung in den 60er Jahren bei.<sup>164</sup> Wie langwierig dieser Prozess jedoch war, zeigt sich unter anderem daran, dass erst die Veröffentlichung von Helmut Seglers und Lars Ulrich Abrahams Untersuchung *Musik als Schulfach*<sup>165</sup> 1966 eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem faschistischen Bodensatz, der in den Musikbüchern verblieben war, auslöste – wobei sich Segler und Abraham mit einer Neuerscheinung von 1963, dem »Liederbuch für die Mittel- und Oberstufe« *Singende Schule*, befasst hatten.<sup>166</sup> Während sich also die Musikbücher in den ersten 20 Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg unter dem Einfluss der inzwischen recht »altersstarrten« jugendbewegten Musikpädagogen kaum nennenswert weiterentwickeln, beginnt die wirkliche Jugend die bislang verpönten Musikstile des Rock'n'Roll und des Jazz für sich zu entdecken, und es kommt zu einem Bruch, der den Musikunterricht bis heute belastet: »Musik in der Schule und Musik im Leben hatten begonnen, zwei prinzipiell verschiedene Sphären zu repräsentieren.«<sup>167</sup>

Dieser Bruch erklärt auch, weshalb Michael Alts *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk* (1968),<sup>168</sup> die erste musikdidaktische Konzeption,<sup>169</sup> die aus der von Segler und Abraham mit angestoßenen Suche nach einem neuen Selbstverständnis<sup>170</sup> des Musikunterrichts erwuchs und sich – ganz im Sinne

zuletzt geprüft am 28.03.2017), und stieß gerade nach der Musikpädagogik der NS-Zeit, die die zeitgenössischen Komponisten weitestgehend ausgeblendet hatte, auf reges Interesse. Vgl. Gruhn 2003, S. 290. Allerdings waren auch an diesem Institut »die Vertreter der Jungen Musik [...] tonangebend«. Gruhn 2003, S. 294.

<sup>164</sup> Vgl. Günther 1986, S. 158–159.

<sup>165</sup> Segler und Abraham 1966. Vgl. auch den Spiegel-Bericht vom 23. Januar 1967: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45440992.html>, zuletzt geprüft am 29.03.2017.

<sup>166</sup> Über das ab 1950 aufgelegte »Liederbuch« *Der junge Musikant*, das Segler und Abraham – neben *Der Musikant*, *Braunschweiger Liederbuch* und *Singt und spielt* – zusätzlich zum Vergleich herangezogen haben, schreiben die beiden Autoren, es sei »nicht nur im Titel deutlich von Jöde beeinflusst [...]; das Buch enthält gleichfalls knapp 300 Stücke sowie einen musikkundlichen Anhang und bemerkenswert gute Illustrationen«. Segler und Abraham 1966, S. 90–91.

<sup>167</sup> Gruhn 2003, S. 289.

<sup>168</sup> Alt 1968b.

<sup>169</sup> Vgl. Helmholz 2004, S. 42.

<sup>170</sup> »Mit ihrer programmatischen Schrift [...] setzten Helmut Segler und Lars Ulrich Abraham 1966 einen Meilenstein in der Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses des Schulmusikunterrichts. Damit waren jahrelang hart verteidigte musische Positionen erstürmt worden«. Günther 1986, S. 159.

Adornos, vor allem aber von Theodor Wilhelms *Theorie der Schule*<sup>171</sup> beeinflusst<sup>172</sup> – in Abkehr von der musischen Bildung<sup>173</sup> wieder auf das Kunstwerk hin orientierte, zu spät kam, um die musikunterrichtliche Realität noch zu beeinflussen, obwohl der Verfasser seiner Konzeption mit *Das musikalische Kunstwerk* auch ein eigenes Musikbuch – eine »Musikkunde in Beispielen« – zur Seite gestellt hatte.<sup>174</sup> Alt, der dem Musikunterricht die vier Funktionsfelder Reproduktion, Theorie, Interpretation und Information zuwies und sich damit als einer der Ersten mit »den Zielen und Absichten von Musikunterricht unter den veränderten schulischen und gesellschaftlichen Bedingungen« auseinandersetzte, legte seiner Didaktik – obwohl er selbst die Notwendigkeit sah, »das Ganze der gegenwärtigen Musikwirklichkeit« mit einzubeziehen – letztlich Bildungsvorstellungen zugrunde, die zu seiner Zeit bereits überholt waren.<sup>175</sup>

Erst im Rahmen der wissenschaftsorientierten Curriculumreform der 1970er Jahre brachten das Ringen um objektivierbare Lernziele und Leistungen und das Bestreben, den Musikunterricht als »Ausstattung zum Verhalten in der Welt«<sup>176</sup> zu praktizieren – Lernende also, musikdidaktisch gesprochen, zu einem kritischen Umgang und einem bewussten Wahlverhalten angesichts der über die Medien massenhaft angebotenen Musik und ihrer gesellschaftlichen Funktionen zu befähigen<sup>177</sup> –, eine Fülle neuer Konzeptionen und Ansätze hervor,<sup>178</sup> die dann auch in der Praxis des Musikunterrichts und sogar in den

<sup>171</sup> Wilhelm 1967.

<sup>172</sup> Vgl. Gruhn 2003, S. 303, Anm. 65.

<sup>173</sup> Eine Abkehr, die der Verband Deutscher Schulmusikerzieher unter seinem Vorsitzenden Egon Kraus allerdings erst 1969 vollzog. Vgl. Gruhn 2005, S. 87.

<sup>174</sup> Alt 1967; Alt 1968a.

<sup>175</sup> Gruhn 2003, S. 302–303.

<sup>176</sup> So die Bildungsdefinition von Robinsohn 1967, S. 13.

<sup>177</sup> Vgl. Gruhn 2005, S. 86; Hofstetter 1985, S. 162.

<sup>178</sup> Helmholz nennt neun nach 1945 entwickelte »musikdidaktische Konzeptionen«, Modelle und Prinzipien: Orientierung am Kunstwerk (Michael Alt); Auditive Wahrnehmungserziehung (Ulrich Günther, AG »Curriculum Musik«, Hartmut von Hentig); Didaktische Interpretation von Musik (Karl Heinrich Ehrenforth, Christoph Richter), Handlungsorientierter Musikunterricht (Hermann Rauhe, Hans-Peter Reinecke, Wilfried Ribke), Polyästhetische Erziehung und integrative Musikpädagogik (Wolfgang Roscher), Erfahrungserschließende Musikerziehung (Rudolf Nykrin); die beiden in mehreren didaktischen Ansätzen vertretenen Prinzipien des schülerorientierten Musikunterrichts und der themenzentrierten Interaktion im Musikunterricht; und die vor allem in der DDR entwickelte Didaktik dialogischer Musikaneignung (Siegfried Bimberg), und fügt im letzten Abschnitt sechs weitere »musikdidaktische Positionen« hinzu: Dankmar Venus' insbesondere

»Richtlinien und Lehrplänen der betreffenden Zeit ihren Niederschlag« finden sollten.<sup>179</sup> Eine erste Konsequenz bestand darin, dass Musikbücher seit dieser Zeit als Arbeitsbücher und Medienpakete – mit Arbeitsblättern und -transparenten, Testbögen, Lehrerhandreichungen, Tonträgern und Dia-Serien – konzipiert wurden,<sup>180</sup> weil »Quellen und Dokumente [...], anregende Fragen und weiterführende Literaturhinweise« besser als die bloßen Ereignisberichte herkömmlicher Schulbücher geeignet schienen, Lernende zu einem nicht bloß rezeptiven, sondern selbständig-kritischen Lernverhalten zu veranlassen.<sup>181</sup> »Der Wandel zum Arbeitsbuch erweitert die ›didaktischen Funktionen‹ des Musikbuches.«<sup>182</sup>

Einige der in dieser Zeit erschienenen Musikbücher<sup>183</sup> – wie *Klang und Zeichen* (1973 ff.), *Ein Weg zur Musik* (1975), *Musik in der Orientierungsstufe* (1973), *Ton und Taste* (1975), *Musikunterricht konkret* (1976) – unterscheiden sich nur geringfügig von traditionellen Musiklehrwerken, andere lassen sich klar einer bestimmten Konzeption oder einem bestimmten didaktischen Modell zuweisen, in wieder anderen mischen sich unterschiedliche Ansätze. So kann das als »offenes Curriculumprojekt«<sup>184</sup> und »auf ständige Revision hin angelegt[e]«<sup>185</sup> Unterrichtswerk *Sequenzen* in seiner ersten Folge (1971) klar der Konzeption der auditiven Wahrnehmungserziehung zugeordnet werden, während die zweite Folge (1976) stärkere Bezüge zur Handlungsorientierung aufweist. Ebenfalls handlungs- und erfahrungsorientierte Schwerpunkte setzen die Unterrichts-

auf das Musikhören ausgerichtete »Verhaltensweisen gegenüber Musik«; die »Hör-erziehung« nach Antholz; die »Balance von Singen, Musizieren und Hören«, Altam und Neuem, E- und U-Musik, Rationalem und Emotionalem nach Gieseler; die Gegenstands- und Verhaltensfelder in der Didaktik Heinz Lemmermanns; Reinhard Schneiders »Forderung nach ›antinomischer Musikpädagogik‹«; und Günter Olias' »Modell einer ›kommunikativen Musikdidaktik‹«. Helmholz 2004, S. 42.

<sup>179</sup> Lemmermann 1977, S. 113. Das erscheint Marohl keine zehn Jahre später »fast märchenhaft«. Marohl 1986, S. 393. »Erst in den achtziger Jahren«, so Gruhn 2003, S. 330, Anm. 14, »kehrte sich das Verhältnis wieder um, als die nunmehr konsolidierten Lehrpläne den inhaltlichen Orientierungsrahmen für neue Schulbücher bildeten.«

<sup>180</sup> Vgl. Abel-Struth 1985, S. 478; Hofstetter 1985, S. 161; Marohl 1986, S. 378–379; Gruhn 2003, S. 330; Jünger 2006, S. 97.

<sup>181</sup> Kleßmann 1976, S. 66. Vgl. auch Marohl 1986, S. 380.

<sup>182</sup> Marohl 1986, S. 380; mit Verweis auf Dotzauer 1980, S. 193.

<sup>183</sup> Der nun folgende Abschnitt orientiert sich im Wesentlichen an Hofstetter 1985, S. 162 ff.; zu den Erscheinungsjahren der betreffenden Musikbücher siehe auch Jünger 2006, S. 267 ff.

<sup>184</sup> Gruhn 2003, S. 330. Vgl. auch Lemmermann 1977, S. 135.

<sup>185</sup> Frisius et al. 1972, S. 0.31.

werke *Musikunterricht* (1976 ff.), *Banjo* (1978 ff.) und *Musik hören, machen, verstehen* (1979 ff.).<sup>186</sup> Die Autoren des schon bald nach seinem Erscheinen heftig umstrittenen<sup>187</sup> Musikbuchs *Musik aktuell* (1971) wollen Lernenden zu einem weniger erlebnishaften als vielmehr kritisch-reflektierten Umgang mit den »sozialen, psychischen, ökonomischen und politischen Dimensionen des Kulturphänomens Musik«<sup>188</sup> verhelfen. Die Werke *Lehrbuch der Musik* (1970 ff.), *Musik um uns* (1973 ff.) und *Resonanzen* (1975 ff.) stützen sich bei der Vermittlung eher traditioneller Inhalte auf neue, an von Hentig<sup>189</sup> und Venus<sup>190</sup> angelehnte didaktisch-methodische Ansätze der Erziehung zum Hören. Das Musikbuch *Resonanzen* verwirklicht darüber hinaus – genauso wie die Unterrichtswerke *Musik macht Spaß* (1978) und *Musikbuch – Primarstufe B* (1975) eine erste Öffnung hin zur populären Musik.<sup>191</sup>

### 3.6 Musikbücher als Umsetzungen curricularer Vorgaben

Nach der »extremen Umbruchphase zu Beginn der 70er Jahre«<sup>192</sup> sind die 1980er Jahre von einer gewissen Beruhigung und »Schulbuchmüdigkeit« gekennzeichnet, obwohl auch in dieser Zeit neue Musikbücher erscheinen: Einige davon – wie die zweite Auflage von *Musik um uns, 5./6. Schuljahr* (1984), *Musik-Kontakte* (1983 ff.) und das fürs Gymnasium konzipierte Musikbuch *Spielpläne* (1984 ff.) – rücken das Selbermusizieren und Liedersingen wieder stärker in den Vordergrund, andere wie *Musicassette* (1980 ff.) greifen das eher traditionelle Konzept der musikimmanenten Werkbetrachtung auf.<sup>193</sup> Musikbücher der 80er sind überwiegend schülerorientiert, ansonsten aber konzeptionell weniger scharf profiliert als noch in den 1970er Jahren.<sup>194</sup>

<sup>186</sup> Vgl. Marohl 1986, S. 392. Sowohl *Banjo* als auch *Musik hören, machen, verstehen* sind für die Hauptschule konzipiert, denn, so Marohl: »Mit dem sich abzeichnenden Ende der Gesamtschule wuchs das Bedürfnis nach speziellen, schulartabhängigen Büchern.« (Ebd., S. 393; vgl. auch ebd., S. 400).

<sup>187</sup> Zur Debatte um *Musik aktuell* und *Sequenzen* vgl. Jünger 2006, S. 98 mit Anm. 120.

<sup>188</sup> Breckoff 1971, S. 10.

<sup>189</sup> Hentig 1969. Vgl. Helmholz 2004, S. 44.

<sup>190</sup> Venus 1969.

<sup>191</sup> Kautny 2015, S. 7–8.

<sup>192</sup> Hofstetter 1985, S. 173.

<sup>193</sup> Vgl. Hofstetter 1985, S. 162 ff.; Marohl 1986, S. 400; Jünger 2006, S. 267 ff.

<sup>194</sup> Dies führt Marohl auch darauf zurück, dass »von Seiten der Musikdidaktik [...] grundlegende, neue Impulse fehlen, die sich im Medium Buch realisieren lassen«. Marohl 1986, S. 393. Auch Gruhn konstatiert ein »Defizit in der Weiterentwicklung konzeptioneller Entwürfe«. Gruhn 2005, S. 88.

Die Didaktik der Pop- und Rockmusik, die Marohl als einen der wenigen Neuansätze der 80er Jahre benennt,<sup>195</sup> stellt auch in den 1990er Jahren und im 21. Jahrhundert – inzwischen interkulturell um den Begriff der »Weltmusik« erweitert<sup>196</sup> – eine bleibende Herausforderung dar, zumal über das Internet eine unüberschaubare Fülle von Musiken in unterschiedlichster Qualität und mit denkbar vielfältigen soziokulturellen und nicht selten auch politischen Bedeutungen verfügbar ist.<sup>197</sup> Dies bringt in puncto Flexibilität und Reaktionsschnelligkeit Anforderungen mit sich, denen das herkömmliche Musikbuch nicht mehr genügen kann. Für einen schülerorientierten Musikunterricht, in dem überdies das Singen und praktische Musizieren – unter Verwendung neuer Medien und digitaler Musiktechnologien – zunehmend an Bedeutung gewinnt,<sup>198</sup> »stehen heute wie nie zuvor in der Geschichte vielfältige didaktisch aufbereitete Unterrichtsmaterialien [...] zur Verfügung«<sup>199</sup>: Zeitschriften wie *Populäre Musik im Unterricht* (1981 ff., seit 1997 *Praxis des Musikunterrichts*)<sup>200</sup> oder *Musik in der Grundschule* (1996 ff.), Loseblattsammlungen wie *RAAbits Musik* (1993 ff.), Kopiervorlagen wie *Musik in der Primarstufe* (31990),<sup>201</sup> Quellsammlungen wie *Materialien zur Musikgeschichte* (1980/1983),<sup>202</sup> Arrangementsammlungen wie *Groove* (1992 ff.), Themenhefte als Einzelveröffentlichung wie *Hip-Hop* (1996)<sup>203</sup> oder in Reihen wie *Studienreihe Musik* (1981 ff.) und *Thema Musik* (1995 ff.).<sup>204</sup> Musikbücher des ausgehenden 20.

<sup>195</sup> Hier lassen sich gewisse Parallelen zum gesellschaftsbezogenen Anspruch der 1970er Jahre erkennen, wie ihn etwa *Musik aktuell* vertreten hat: »Schüler sollen »ihre« Musik als Teil des kulturellen und gesellschaftlichen Ganzen erkennen, durchschauen, bewußt gestalten lernen und somit in die Lage versetzt werden, einen eigenen (Teil)Beitrag zur Veränderung, Verbesserung, insgesamt der musikbezogenen gesellschaftlichen Realität zu leisten«. Schütz 2004, S. 262.

<sup>196</sup> Vgl. Kautny 2010, S. 28–29.

<sup>197</sup> Vgl. Gerhardt 2009, S. 165.

<sup>198</sup> Gruhn 2005, S. 87.

<sup>199</sup> Gruhn 2003, S. 414–415. »Die praktische Beschäftigung mit aktueller Pop- und Rock-Musik (Punk, Funk, Rap, HipHop etc.) ist ebenso selbstverständlich geworden wie die Erarbeitung neuer und alter »klassischer« Musik und immer häufiger auch das Musizieren auf z. B. indischen Tablas, afrikanischen Trommeln oder von indonesischer Gamelan-Musik« (ebd.).

<sup>200</sup> *Populäre Musik im Unterricht* war »1981 die erste Zeitschrift, die die aktuellsten Hits für den Musikunterricht aufbereitete«; <http://www.lugert-verlag.de/praxis-des-musikunterrichts>, zuletzt geprüft am 28.03.2017.

<sup>201</sup> Worm 1990.

<sup>202</sup> Meierott und Schmitz 1980; Meierott und Schmitz 1983.

<sup>203</sup> Neumann und Welge 1996, 2008 in vollst. überarb. Fassung wiederaufgelegt: Neumann und Welge 2008.

<sup>204</sup> Vgl. Jünger 2005, S. 221; Jünger 2006, S. 99 und S. 267 ff.; Marohl 1986, S. 393.

Jahrhunderts – zu nennen wären hier beispielsweise *Hauptsache Musik* (1992 ff.), *Kolibri* (1995 ff.), *Dreiklang* (1996 ff.), *Amadeus* (1999 ff.), *Soundcheck* (1999 ff.) – setzen den Trend fort, der sich bereits in den 1980er Jahren abgezeichnet hatte: Sie sind um Lehrplankonformität bemüht,<sup>205</sup> suchen »einen Mittelweg zwischen den extremen Positionen der Vergangenheit«<sup>206</sup> und »bekennen« sich nicht zu einzelnen Entwürfen oder Konzeptionen: »Die Vielfalt didaktischer Modelle hat sich in pragmatischen Formen der Handlungs- und Praxisorientierung verfestigt.«<sup>207</sup>

Die »Geschichte« des Musikbuchs im beginnenden 21. Jahrhundert muss erst noch geschrieben werden. An dieser Stelle sollen einige wenige Hinweise genügen.

Neben »Klassikern« wie *Musik um uns*,<sup>208</sup> *Rondo* und *Spielpläne* und Musikbüchern aus den 90er Jahren wie *Die Musikstunde*, *Soundcheck* und *Amadeus*, die in Neubearbeitungen nach wie vor aufgelegt werden,<sup>209</sup> sind in den letzten Jahren eine ganze Reihe neu konzipierter Musikbücher erschienen; zu nennen wären hier beispielsweise *Musik live*, *Klick*, *Musix*, *Töne* und *Musikbuch*.<sup>210</sup> Gegenüber den 1990er Jahren ist der Alltag noch schnelllebiger und der »Materialienschwung des Internets«<sup>211</sup> noch undurchdringlicher geworden, weshalb in vielen Musikbüchern auf ausgewählte Webseiten verwiesen wird, Musikbuchverlage darüber hinaus Materialien online bereitstellen, die ständig aktualisiert werden, und eine wachsende Zahl von Publikationen auch als digitale Schulbücher mit und ohne Medieneinbindung erscheinen.<sup>212</sup>

Internationale Vergleichsstudien und die nach PISA neu formulierten Lehrpläne haben Forderungen nach einem selbständigeren, auf messbare Kompetenzen ausgerichteten Lernen laut werden lassen. Da »offenere und komplexere Aufgaben«<sup>213</sup> als geeignetes Mittel gelten, »selbsttätige Lernprozesse anzustoßen und in Gang zu halten«,<sup>214</sup> richtet sich die neuere musikdidakti-

<sup>205</sup> Vgl. Gruhn 2005, S. 87.

<sup>206</sup> Jünger 2006, S. 98.

<sup>207</sup> Gruhn 2003, S. 413.

<sup>208</sup> »Die längste Geschichte« hat laut Jünger *Musik um uns*, das letztlich die Nachfolgepublikation der 1947 von Gustav Wirsching und Karl Aichele bei Klett herausgegebenen Fibel *Unser Liederbuch* ist. Vgl. Jünger 2006, S. 98.

<sup>209</sup> Boggasch et al. 2011b; Kist et al. 2016; Haun et al. 2013; Janosa und Bozzetti 2010; Aust und Engel 2012; Küntzel und Lugert 2010.

<sup>210</sup> Ansohn und Neumann 2008; Klauer et al. 2010; Detterbeck und Schmidt-Oberländer 2011; Janosa 2011; Brassel und Geuen 2012.

<sup>211</sup> Rogg 2013, S. 372.

<sup>212</sup> Vgl. <https://helbling-verlag.de/?pagename=dsb>; zuletzt geprüft am 28.03.2017.

<sup>213</sup> Knigge und Lehmann-Wermser 2009, S. 9.

<sup>214</sup> Rogg 2013, S. 371 mit Verweis auf Müller 2010, S. 84–85.

sche Forschung daher auf die Entwicklung einer empirisch fundierten Aufgabenkultur auf der Grundlage musikspezifischer Kompetenzmodelle. Im Zentrum der musikdidaktischen Debatten steht die Frage, wie objektivierbare und vergleichbare musikbezogene Lernprozesse und Leistungen bestimmt und welche überprüfbaren Kompetenzen im Musikunterricht vermittelt werden können. Nachdem die Toposdidaktik<sup>215</sup> mit ihrer individuell-erlebnishaften und lebensweltlichen Ausrichtung vor und nach der Jahrtausendwende in den unterschiedlichsten Musikbüchern ihre Spuren hinterlassen hat, steht mit der 2005 von Werner Jank vorgelegten Musikdidaktik des Aufbauenden Musikunterrichts zum ersten Mal ein Entwurf zur Diskussion, der »ausdrücklich kompetenzorientiert«<sup>216</sup> ist und sich, ähnlich wie in den 1970ern, im »Vehikel«<sup>217</sup> eines Musikbuchs – *music step by step* (2010 ff.) – konkretisiert.<sup>218</sup> Als eine Gegenposition zum Aufbauenden Musikunterricht verstehen sich gerade auch im Hinblick auf die lehrerzentrierte Engführung des AMU andere, von der Tradition der ästhetischen Erziehung geprägte Ansätze wie das von Christopher Wallbaum vertretene Modell »Musikpraxen erfahren«, das als ein »offenes Lernen aus Baustein-Körben« praktiziert wird.<sup>219</sup> Dass Aufgabenstellungen und die Definition musikbezogener Kompetenzen so in den Blickpunkt der Forschung gerückt sind, ist sicherlich positiv zu bewerten. Was die Realisierbarkeit mancher Vorhaben und Zielvorstellungen wie etwa die Ausarbeitung von Kompetenzmodellen und Testinstrumenten »noch vor der Entwicklung von didaktischen Konzeptionen«<sup>220</sup> angeht, scheint jedoch eine gewisse Skepsis angebracht – gerade weil »der real stattfindende Unterricht nicht auf die Ergebnisse der Forschung warten«<sup>221</sup> kann.

---

<sup>215</sup> Die Toposdidaktik, eine Weiterentwicklung der bereits in den 1970ern von Ehrenforth und Richter konzipierten Didaktischen Interpretation, scheint allerdings mit ihrer Betonung der individuellen Begegnung für die Entwicklung einer kompetenzorientierten und empirisch fundierten Aufgabenkultur eher ungeeignet zu sein. Vgl. Lehmann-Wermser 2011, S. 336.

<sup>216</sup> Rogg 2013, S. 374.

<sup>217</sup> Jünger 2006, S. 98.

<sup>218</sup> Kopp et al. 2010.

<sup>219</sup> Vgl. Gies und Wallbaum 2010, S. 89; Wallbaum 2007.

<sup>220</sup> Knigge und Lehmann-Wermser 2009, S. 7.

<sup>221</sup> Ebd.

## 4. Funktionen des Schulbuchs

Die im vorigen Kapitel beschriebenen historischen Stationen lassen zumindest vordergründig gewisse Parallelen zwischen den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts und der heutigen Situation erkennen. Während vor vierzig Jahren die Curriculumrevision ein breites Spektrum an neuen Ansätzen und Konzeptionen hervorbrachte, ist es heute vor allem die durch »PISA« angeheizte Debatte, die eine beträchtliche Anzahl didaktischer, pädagogischer und nicht zuletzt auch bildungspolitischer Verbesserungsvorschläge generiert. Hinzu kommt die technische Entwicklung, mit der sich das Angebot an neuen Materialien insbesondere im digitalen Bereich erheblich erweitert hat. Angesichts dieser zuweilen verwirrenden Fülle an Möglichkeiten, Ideen, Schlagworten und Forderungen braucht es Kriterien, um die Spreu vom Weizen zu trennen.<sup>1</sup> Es sollte möglichst Klarheit darüber herrschen, was das Schulbuch zu leisten hat und welche didaktischen Dimensionen sich überhaupt als Schulbuchfunktionen benennen lassen.

Ausgehend von der Diagnose, dass »die Funktion von Medien im Unterricht nicht hinreichend beschrieben worden« sei, hat Hartmut Hacker 1980 ein Grundlagenwerk vorgelegt, das »Medien in der Perspektive ihrer didaktischen Funktionen betrachtet, weil die heutige Medienentwicklung eine solche Sichtweise notwendig macht«.<sup>2</sup> Vor dem Hintergrund der Curriculumrevision wollte Hacker mit seinen Funktionsbeschreibungen »einen theoretischen Bezugsrahmen« liefern, der der Lehrperson »Entscheidungshilfen beim Einsatz des Buches an die Hand gibt«,<sup>3</sup> damit sie nicht, wie der Musikpädagoge Lemmermann schreibt, zu einem bloßen »Vollstrecker normierter Planungsmodelle«<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Solche Kriterien würden auch helfen, im Einzelfall zu prüfen, ob der von Gruschka geäußerte Vorwurf einer bloßen »Umetikettierung« zutrifft: »Man nehme Hochspringen oder das Verfassen von Korrespondenzbriefen, nenne es nun Hochspringkompetenz und Korrespondenzbriefschreibekompetenz, und man hat aus Wissen oder Handeln eine Kompetenz gemacht«. Gruschka 2011, S. 16.

<sup>2</sup> Hacker 1980, S. 13–14.

<sup>3</sup> Hacker 1980, S. 8.

<sup>4</sup> Lemmermann 1977, S. 113. Abel-Struth zufolge stellt sich das Problem, dass »das Schulbuch zum Gängelband werden« kann, im Schulfach Musik noch in verschärfter Weise, da die musikunterrichtlichen Materialien zu »eng verfügt Mediensystemen« geworden seien und diese Entwicklung in die »geschlossene Lehre« führe. Abel-Struth 1985, S. 478–479.

und von außen vorgegebener Unterrichtsbausteine wird. Hackers Funktionskatalog bildet auch heute noch ein tragfähiges Gerüst für die Analyse von Schulbüchern im Allgemeinen und – wie zu zeigen sein wird – von Aufgabenstellungen im Besonderen und soll in der vorliegenden Arbeit als Bezugsrahmen dienen. In einem ersten Schritt werden die verschiedenen Funktionen des Schulbuchs daher beschrieben; dabei wird nach Möglichkeit auch auf Überschneidungen und Berührungspunkte zwischen den Funktionen hingewiesen, die nicht trennscharf gegeneinander abgegrenzt, sondern als ineinandergreifend und verflochten gedacht werden sollen.<sup>5</sup> In einem zweiten Schritt werden die Funktionen sodann zu Lernenden, Lehrenden sowie Richtlinien und Lehrplänen/Bildungsplänen in Beziehung gesetzt und Besonderheiten im Hinblick auf Musikunterricht thematisiert.<sup>6</sup> Die Hacker'schen Funktionen werden so um eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektive ergänzt.

## 4.1 Die Repräsentationsfunktion

Eine zentrale Funktion des Schulbuchs besteht in der Repräsentation oder Information,<sup>7</sup> wobei Repräsentation hier nicht im Sinne eines eindrucksvollen Auftretens, sondern in Anlehnung an das lateinische Verb *repraesentare* als Vergegenwärtigung zu verstehen ist und damit die bloße Information um den gerade auch in der Musikdidaktik überaus wichtigen Aspekt einer möglichst lebendigen Begegnung mit dem Gegenstand ergänzt.<sup>8</sup> Gleichwohl werden die

<sup>5</sup> Schon Sujew hat in Ansätzen auf die Verflochtenheit der Funktionen untereinander verwiesen: »Die didaktischen Funktionen des Lehrbuches liegen nicht auf ein und derselben Ebene, sondern stellen ein System hierarchisch miteinander verbundener Grundmerkmale dar; sie müssen in jedem Lehrbuch in organisierter Einheit, als Komplex, verwirklicht werden. Über die didaktischen Funktionen des Schulbuches werden die erzieherischen, bildenden und entwickelnden Aufgaben des Unterrichts umfassend und konsequent umgesetzt.« Sujew 1986, S. 69.

<sup>6</sup> Hacker hatte die Funktionen aus einer allgemein erziehungswissenschaftlichen Sicht formuliert. Stein unterschied 1977 drei verschiedene Dimensionen des Schulbuchs – die erziehungswissenschaftliche, die politische und eben die fachwissenschaftliche und fachdidaktische (Stein 1977, S. 231 ff.) – und fügte zwei Jahre später noch eine vierte, nämlich die wirtschaftswissenschaftliche Dimension hinzu: Stein und Beddies 1979, S. 33 ff. Vgl. auch Jünger 2006, S. 55.

<sup>7</sup> »The word ›textbook‹ or ›book of texts‹ denotes its most important function – to represent information.« Mikk 2000, S. 17. Ähnlich Rauch 1986, S. 47 ff. Vgl. auch Jünger 2006, S. 56. Während Hacker von einer Repräsentationsfunktion spricht, findet sich bei Mikk, Rauch und zahlreichen anderen Autoren der Begriff der Information. Vgl. z. B. Sujew 1986, S. 67; Bamberger et al. 1998, S. 12–13; Scheller 2010, S. 82.

<sup>8</sup> Vgl. hierzu den Eintrag im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache: reprä-

beiden Gesichtspunkte in der Fachliteratur weitgehend synonym verwendet und beziehen sich auf den Sachverhalt, dass Schulbücher durch Darstellung, Information, Arbeitsaufträge, Leitfragen und Denkanstöße an Inhalte heranzuführen.<sup>9</sup> Unterrichtsgegenstände<sup>10</sup> werden dabei im Schulbuch – und genau darin besteht seine Besonderheit im Unterschied etwa zu einem Lexikon – didaktisch aufbereitet, das heißt »für die lernende Auseinandersetzung zur Verfügung« gestellt.<sup>11</sup> Diesem Umstand tragen einige Autorinnen und Autoren dadurch Rechnung, dass sie die didaktische Aufbereitung als eigenständige Funktion benennen: die sogenannte »Transformationsfunktion«.<sup>12</sup>

#### 4.1.1 Beschreibung der Repräsentationsfunktion

Hacker unterscheidet drei Arten der Repräsentation, die das Schulbuch leisten kann:<sup>13</sup> die realitätsnahe, die »vermittelte[-] sprachliche[-] und bildliche[-]«<sup>14</sup> und die didaktisierte Repräsentation. Eine realitätsnahe Repräsentation ist im

---

sentieren Vb. »etw., jmdn. vertreten, etw. darstellen«, entlehnt (2. Hälfte 16. Jh.) aus lat. *repraesentāre* »vergegenwärtigen, vorführen, darstellen, auf der Stelle (sogleich) verwirklichen«, gebildet zu lat. *praesēns* (Gen. *praesentis*) »gegenwärtig, anwesend, jetztig, augenblicklich, sofort, dringend, wirksam« [...]; vgl. spätlat. *praesentāre* »gegenwärtig machen, zeigen« [...]. Die Bedeutung »würdig und eindrucksvoll, standesgemäß auftreten« kommt Ende des 18. Jhs. auf; vgl. <https://www.dwds.de/wb/repr%C3%A4sentieren>, zuletzt geprüft am 29.03.2017.

<sup>9</sup> Vgl. Bamberger et al. 1998, S. 12–13.

<sup>10</sup> Unterrichtsgegenstände sind für Hacker »Bestandteile eines Erklärungszusammenhangs der jeweils korrespondierenden Wissenschaft«. Hacker 1980, S. 17. Laut Scheller müssen Schulbuchinhalte mit »aktuellen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen« übereinstimmen; dies sei durch »eine beständige Überprüfung der Lehrinhalte und eine Verfolgung der wissenschaftlichen Debatte« zu gewährleisten. Scheller 2010, S. 79; siehe auch Kapitel 4.1.4.1.

<sup>11</sup> Jünger 2006, S. 55.

<sup>12</sup> Sujew 1986, S. 67–68; Scheller 2010, S. 79–80. Vgl. auch Mikk 2000, S. 17. Dieser Begriff soll hier nicht übernommen werden, weil eine Trennung zwischen Repräsentation und didaktischer Aufbereitung oder Einbettung von Inhalten im Schulbuch m. E. nur in der »prozeßorientierte[n] Schulbuchforschung« (vgl. Weinbrenner 1995, S. 22) sinnvoll ist, die den Fokus auf die Entwicklung von Schulbüchern richtet. Vgl. auch Anm. 11 zu Hackers Begriff der »didaktisierten« Repräsentation.

<sup>13</sup> Hacker 1980, S. 17 ff.

<sup>14</sup> Hacker verwendet zunächst lediglich den Begriff der sprachlichen Repräsentation, obwohl es auch ihm um Informationen geht, die »Text und Bild zusammen liefern«. Hacker 1980, S. 18. Erst als er zur didaktisierten Repräsentation übergeht, spricht er rückblickend von »vermittelter sprachlicher und bildlicher Repräsentation«. Hacker 1980, S. 19. Scheller nennt diese Art der Repräsentation mit Bezug auf Hacker die »sprachliche und/oder visuelle«. Scheller 2010, S. 79.

Schulbuch strenggenommen nur dann möglich, wenn der Gegenstand gewissermaßen »abgedruckt«, das heißt zu Papier gebracht werden kann:<sup>15</sup> ein Auszug aus einem Roman, ein Gesetzestext und dergleichen mehr.<sup>16</sup> Die sprachliche und/oder visuelle Repräsentation betrifft nichtsprachliche Gegenstände. Hier ist der Text nicht selbst der Gegenstand, sondern handelt beschreibend oder erklärend von dem Gegenstand. Eine weitere Veranschaulichung kann mithilfe von Bildern erfolgen. So findet man in Schulbüchern häufig biographische Abrisse samt Bild der betreffenden Person. Unter didaktisierter Repräsentation schließlich versteht Hacker die Vergegenwärtigung von Alltagssituationen, mit deren Hilfe sich ein Lebensweltbezug herstellen lässt.<sup>17</sup> Das Schulbuch bietet optische Lerninszenierungen, gibt also sprachliche oder bildliche Anregungen, die auf alltägliche Handlungsbedarfe oder Aufgaben hinweisen und so in unterschiedliche Lernsituationen einmünden können: Musizieren, Rollenspiele, Diskussionen, Expertenbefragungen, Projekte, Exkursionen etc.

#### 4.1.2 Die Repräsentationsfunktion im Hinblick auf Lernende

Die Repräsentation der Inhalte im Schulbuch richtet sich insofern zunächst an Schülerinnen und Schüler,<sup>18</sup> als sie ihnen Themen zugänglich macht oder deren

<sup>15</sup> Wenn also der Gegenstand »sprachlicher Natur ist«. Jünger 2006, S. 55, bzw., mit Hackers eigenen Worten, »wenn man als die Realität selbst das Original exemplar [eines Textes] sieht«. Hacker 1980, S. 17. Hier liegt mithin ein spezieller Realitätsbegriff zugrunde: Es geht nicht um subjektive Erlebnisrealität, sondern immer nur um die »objektive« Realität Text.

<sup>16</sup> Hacker nennt an dieser Stelle auch die Notenpartitur (Hacker 1980, S. 18), die sicherlich kaum geeignet ist, ein Musikstück realitätsnah zu repräsentieren, was Hacker aber auch gar nicht sagen will: Es geht um die realitätsnahe Repräsentation eben des Notentexts und nicht der Musik, die man hört, wenn z. B. ein Orchester die betreffende Partitur spielt.

<sup>17</sup> Czinczoll nennt dies »Denkanstöße durch Bild und Text«: »Das Schulbuch kann durch entsprechend gestaltete Bilder und Texte auch Problemlösungsprozesse einleiten und auslösen. Dem dienen meist lebensnah vermittelte Szenen, die zu einer Fragestellung führen.« Czinczoll 1980, S. 48. Unter didaktisierter Repräsentation versteht Hacker tatsächlich nur die Vergegenwärtigung von »schwer zugänglichen oder zeitraubenden Primärerfahrungen«, die einen Lebensweltbezug herstellt und Lern- oder Problemlöseprozesse anstößt. Hacker 1980, S. 19. Angesichts dieser Begriffswahl drängt sich allerdings die Frage auf, ob es eine nichtdidaktisierte Repräsentation im Schulbuch überhaupt gibt.

<sup>18</sup> Dieser Bezug auf die Schüler ist auch ein Korrelat des Lehrerbezugs und als solches durch den medialen Charakter des Schulbuchs bedingt. Gerd Stein spricht von einer zweifachen Funktion des Schulbuchs als »Mittel und Mittler« und definiert es »als ein Medium zur Unterstützung bzw. Entlastung schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse«. Stein 2003a, S. 26.

Reflexion ermöglicht. Abbildungen im Schulbuch veranschaulichen Dinge und Prozesse, die mit bloßem Auge nicht zu erkennen sind; schematische Zeichnungen machen Funktionsweisen nachvollziehbar; Tabellen und Diagramme vermitteln Erkenntnisse, die aus Zeitgründen nicht immer wieder neu erarbeitet werden können; Quellentexte bringen den Lernenden Geschehnisse aus längst vergangenen Zeiten nahe; Partituren verleihen dem transitorischen Musikerlebnis eine gewisse Dauerhaftigkeit;<sup>19</sup> Arbeitsaufgaben dienen der Bewusstmachung alltäglicher Umwelterfahrungen usw.<sup>20</sup>

### 4.1.3 Die Repräsentationsfunktion im Hinblick auf Lehrende

Die Vorzüge der Repräsentationsfunktion im Hinblick auf Lehrerinnen und Lehrer sind schon mehrfach beschrieben worden. Lemmermann beispielsweise nennt die Fixierung und Konkretisierung von Lernzielen und -inhalten und die didaktische Aufbereitung von Lerneinheiten.<sup>21</sup> Hacker selbst schreibt, dass die im Schulbuch gebotene »Text-Bild-Darstellung« dem Lehrer die »Vorbereitungsarbeit« erleichtern und einen sowohl zeitlichen als auch qualitativen Gewinn bringen kann.<sup>22</sup> Inhalte, die er ohne Schulbuch mühsam selbst zusammensuchen<sup>23</sup> und auf die Lernsituation abstimmen müsste, werden ihm nun sozusagen gebrauchsfertig präsentiert. »Lehrer fühlen sich durch die Schulbücher entlastet, weil sie ihnen die Materialbeschaffung abnehmen [und] die Unterrichtsplanung erleichtern.«<sup>24</sup> Kemmelmeyer, selbst Musikbuchautor, hebt ebenfalls die mögliche Zeitersparnis hervor.<sup>25</sup> Und auch wenn Schulbücher »vermutlich eher selten als stringente Unterrichtsvorlage dienen – ›Steinbruch« für die Unterrichtsvorbereitung für Lehrer/innen und Arbeitsgrundlage der

<sup>19</sup> Kocina 1991, S. 102. Das bedeutet allerdings nicht, dass sie die zeitliche Dimension von Musik realitätsnah repräsentieren können. Vgl. Kapitel 4.1.5.

<sup>20</sup> Vgl. Breslauer et al. 1980, S. 45 ff.

<sup>21</sup> Lemmermann 1977, S. 112–113. Vgl. auch Stein 2003a, S. 23 ff.; Batzner 2006, S. 19; Kahlert 2009.

<sup>22</sup> Hacker 1980, S. 20.

<sup>23</sup> Die Möglichkeiten und Grenzen des Internets hat Hacker zu seiner Zeit natürlich noch nicht absehen können. Recherchieren geht heute ungleich einfacher und schneller vonstatten, bringt aber – etwa in puncto Qualitätssicherung oder Urheberrecht, aber auch durch die schiere Fülle der verfügbaren Materialien – neue Probleme mit sich.

<sup>24</sup> Jünger 2006, S. 62. Ähnlich Killus: »Es entlastet den Lehrer [...] von der reinen Materialbeschaffung und der sorgfältigen Planung von Unterrichtsprozessen.« Killus 1998, S. 265. Die Planungserleichterung steht auch in engem Zusammenhang mit einer weiteren didaktischen Funktion des Schulbuchs, nämlich der Strukturierungsfunktion. Siehe Kap. 4.2.

<sup>25</sup> »Hätte ich das damals als Referendar doch schon gehabt!«. Kemmelmeyer 1990, S. 341.

Schüler/innen [...], zudem ihre Basis für die Vorbereitung auf Leistungskontrollen, sind sie allemal.«<sup>26</sup> Lehrende haben die Möglichkeit, sich aus verschiedenen Schulbüchern und Materialsammlungen zu bedienen, also einzelne Elemente auszuwählen und diese ihren jeweiligen Bedürfnissen gemäß zusammenzustellen.<sup>27</sup> Und sie können das Schulbuch als Ausgangspunkt nutzen, um die dort angebotenen Materialien abzuwandeln, zu verbessern, zu aktualisieren oder zu ergänzen.

Ein weiterer Aspekt dieser Entlastung der Lehrenden durch Schulbücher besteht darin, dass sie »die Lehrplankonformität«<sup>28</sup> und »eine gewisse Vollständigkeit«<sup>29</sup> gewährleisten. Im Idealfall können Lehrende darauf vertrauen, dass die im Schulbuch angebotenen Inhalte mit den amtlichen Vorgaben übereinstimmen. Damit stellt sich die Frage nach dem Bezug der Repräsentationsfunktion auf die Richtlinien und Lehrpläne/Bildungspläne.

#### **4.1.4 Die Repräsentationsfunktion im Hinblick auf Richtlinien und Lehrpläne/Bildungspläne**

Manche Autorinnen und Autoren betrachten diesen Bezug als sehr eng, und gerade in Deutschland<sup>30</sup> werden Schulbücher traditionell als »die zum Leben erweckten Lehrpläne«<sup>31</sup> wahrgenommen.<sup>32</sup> Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Konzeption, Produktion und Verwendung von Schulbüchern in bestimmte Verfahren der staatlichen Steuerung und Qualitätskontrolle eingebunden sind.<sup>33</sup> So hängt die Zulassung eines Schulbuchs »neben der Verfassungstreue und der didaktisch-methodischen sowie der fachwissenschaftlichen

---

<sup>26</sup> Schreiber und Schöner 2005, S. 313.

<sup>27</sup> Vgl. Sandfuchs 2006, S. 8. Von der Verwendung des Schulbuchs als »Steinbruch« wird in Kapitel 4.1.4.1 noch die Rede sein.

<sup>28</sup> Jünger 2006, S. 62.

<sup>29</sup> Killus 1998, S. 265.

<sup>30</sup> Aber nicht nur dort: Auch der estländische Pädagoge Jaan Mikk bezeichnet Schulbücher als »most thorough representation of curricula«. Mikk 2000, S. 17.

<sup>31</sup> Kuhn und Rathmayr 1977, S. 9.

<sup>32</sup> Stein 2003b, S. 236. »Die neuen Schulbücher sind auf die Kernlehrpläne abgestimmt«, schreiben auch Missal und Vaupel 2007, S. 23–24. Scheller nennt die »Übereinstimmung von Schulbuchinhalten mit Unterrichtsinhalten« unter den von ihr aufgelisteten Anforderungen an das Schulbuch an erster Stelle; diese sei »durch die inhaltliche Orientierung an den Lehrplänen der Bundesländer« gewährleistet. Scheller 2010, S. 79.

<sup>33</sup> Bekanntlich ist ja das Schulbuch nicht nur »Paedagogicum« und »Informatorium«, sondern auch »Politicum«. Stein 1977. Hiller zufolge sind Schulbücher »Mittler und Medien für die Bildungspolitik, steuernd auf Bildungsprozesse, Lehrer und Schüler einzuwirken«. Hiller 2012, S. 185.

Angemessenheit« eben davon ab, ob seine Autoren die Lehrplanvorgaben berücksichtigt haben.<sup>34</sup> Allerdings unterliegen die Schulbücher je nach Fach unterschiedlich strengen Genehmigungsverfahren. Während beispielsweise in der Sekundarstufe I für Deutsch, Mathematik, Geschichte, Physik usw. jedes Schulbuch durch Gutachter geprüft werden muss, werden Musikbücher pauschal zugelassen.<sup>35</sup> Hinzu kommt, dass Richtlinien und Lehrpläne/Bildungspläne, insbesondere was die inhaltlichen Vorgaben betrifft, eher offen formuliert sind.<sup>36</sup>

Gerade dadurch aber erhält die Beziehung zwischen den im Schulbuch repräsentierten Inhalten und den Richtlinien und Lehrplänen/Bildungsplänen wieder ein größeres Gewicht, denn letztlich sind es die Schulbuchautorinnen und -autoren, die, mehr oder weniger eng an die Richtlinien angelehnt, entscheiden, was im Schulbuch vergegenwärtigt wird: die also die Inhalte auswählen und die Weichen für die unterrichtspraktische Konkretisierung der ministeriellen Vorgaben stellen. Das aber könnte – zumal im Schulfach Musik, wo schon Abel-Struth 1985 vor der Verführung geschlossener Lehrsysteme warnt<sup>37</sup> – dazu führen, dass Lehrende und Bildungspolitiker die Verantwortung und Entscheidung für Inhalte, Methoden und Konzepte stillschweigend an einen Sektor abgeben, der keine ausschließlich pädagogischen und didaktischen Interessen verfolgt. Das geschieht allerdings in der Unterrichtspraxis nur dort, wo Lehrerinnen und Lehrer das Schulbuch tatsächlich als Leitmedium einsetzen, das heißt sich überwiegend an einem bestimmten Angebot orientieren und auch ihre persönlichen Überzeugungen davon, was gelehrt und gelernt werden soll, daran ausrichten. Ob das Schulbuch aber tatsächlich Leitmedium ist – oder sein sollte –, ist in der Forschung umstritten.<sup>38</sup>

<sup>34</sup> Heinze 2005, S. 9.

<sup>35</sup> Weiterführende Informationen zu den Verfahren der Genehmigung von Schulbüchern finden sich z. B. auf folgenden Internetseiten des Schulministeriums NRW: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Lernmittel/>, zuletzt geprüft am 28.03.2017; außerdem bei Wendt 2007, S. 52 ff.; Menzel und Jürgens 2007, S. 50 ff.; Hessnauer 2011, S. 265 ff.; Stöber 2010, S. 4 ff.

<sup>36</sup> Laut Oelkers haben sie auch gar nicht die Aufgabe, die konkrete Unterrichtssituation zu gestalten, sondern »legen die allgemeinen Ziele fest, bestimmen die grundlegenden Aufgaben des Unterrichts, sorgen für die Abgrenzungen zwischen den Fächern, teilen die Lernzeit ein, und gewährleisten den Organisationsfrieden, weil über all das nicht verhandelt werden kann.« Oelkers 2010, S. 3–4.

<sup>37</sup> Vgl. Abel-Struth 1985, S. 478–479. Vgl. Kap. 4, Anm. 4.

<sup>38</sup> Laut Jünger ist es »angemessen, in Bezug auf den Gesangunterricht des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts« vom Liederbuch als »Leitmedium« zu sprechen; fraglich sei allerdings, ob das Musikbuch je Leitmedium gewesen ist, »ob also nach der Kestenbergs-Reform Musiklehrer regelmäßig orientiert an und mit Hilfe von Musiklehrbüchern gearbeitet haben. Fest steht, dass das Lehrbuch als Quelle von

#### 4.1.4.1 Exkurs: Die Auswahl der Inhalte und die Frage nach dem Leitmedium

Die Frage nach der Auswahl der Inhalte wird von Hacker nur am Rande gestreift. Für Hacker scheinen »Unterrichtsgegenstände [...] immer schon Bestandteile eines Erklärungszusammenhangs der jeweils korrespondierenden Wissenschaft« zu sein.<sup>39</sup> Andere Pädagogen wiederum vertraten und vertreten die Ansicht, dass das Schulfach »nicht aus den Wissenschaften abgeleitet werden kann«,<sup>40</sup> und weisen der Fachpädagogik gegenüber der fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplin eine größere Selbständigkeit zu.<sup>41</sup> Doch selbst wenn sich die Inhalte jedes Schulfaches linear aus einer ihm eindeutig zugeordneten Disziplin ableiten ließen, wäre es heute eine kaum lösbare Aufgabe, das gesamte Wissen einer Disziplin für den Schulgebrauch pädagogisch aufzubereiten,<sup>42</sup> denn die Menge der möglichen Inhalte wächst so schnell wie nie zuvor:<sup>43</sup> Tag für Tag werden in den Naturwissenschaften neue Erkenntnisse gewonnen und neue Bereiche erschlossen, in den Sprachen neue literarische Erzeugnisse und Formen oder auch nur neue Vokabeln und Wendungen generiert, in den künstlerischen Fächern Stile weiterentwickelt und neue Gattungen hervorgebracht und so fort. Naturgemäß kann das Schulbuch solche neuen Inhalte nur verzögert aufnehmen. Diese »Trägheit«<sup>44</sup> wird in der Praxis durch den Einsatz neuer Medien aufgefangen, die dem Schulbuch vor allem in puncto Aktualität und Verfügbarkeit der Inhalte überlegen sind.<sup>45</sup> Zum einen werden die Schulbücher selbst »zunehmend mit begleitenden Arbeits- und Übungsheften, Lernspielen, Karteien sowie [...] Lernsoftware angeboten«,<sup>46</sup> und zum anderen stellen die Verlage (teilweise kostenpflichtige) Unterrichtsmaterialien online zur Verfü-

---

Unterrichtsmaterial seit etwa zwei Jahrzehnten an Bedeutung verliert«. Jünger 2006, S. 99.

<sup>39</sup> Hacker 1980, S. 17.

<sup>40</sup> Oelkers 2010, S. 3–4. Dass Oelkers hier auf den Artikel »Fachwissenschaft und Menschenbildung« verweist, den Wolfgang Kramp bereits 1963 verfasst hat (Kramp 1963), macht deutlich, wie lange sich die Pädagogik bereits mit dieser Fragestellung beschäftigt.

<sup>41</sup> Dies wird weiter unten am Beispiel des Verhältnisses von Musikpädagogik und Musikwissenschaft näher erläutert.

<sup>42</sup> Scheller fordert vor diesem Hintergrund »eine beständige Überprüfung der Lehrinhalte und eine Verfolgung der wissenschaftlichen Debatte, um korrekte Darstellungen zu gewährleisten«. Scheller 2010, S. 79.

<sup>43</sup> Hiller 2012, S. 278.

<sup>44</sup> Vgl. Tröhler und Oelkers 2005, S. 99.

<sup>45</sup> Batzner zählt »Aktualität«, »effiziente Organisation«, »Interaktivität«, »individuelle Förderung« und »weltweite Kommunikation« zu den Vorzügen der digitalen Medien. Batzner 2006, S. 22–23.

<sup>46</sup> Heckt 2005, S. 452–453.

gung.<sup>47</sup> Doch auch über dieses verlagsgebundene Online-Angebot hinaus hält das Internet eine schier unüberschaubare Fülle an Informationen bereit. Unter anderem ist es dieses explodierende digitale Informationsangebot, das die Kontroverse um das »Leitmedium« neu befeuert.<sup>48</sup>

Die Frage, ob das Schulbuch heute noch Leitmedium ist oder überhaupt Leitmedium sein sollte, wird sehr unterschiedlich beantwortet.<sup>49</sup> Killus z. B. kommt trotz der Einschätzung, das Schulbuch müsse eigentlich als Leitmedium »prädestiniert« sein, nach einer Befragung von Deutschlehrern aus vier verschiedenen Bundesländern zu dem Ergebnis, dass »der Verzicht auf das Schulbuch als Leitfaden für den Unterricht im Alltag der Schule Realität« ist.<sup>50</sup> Hiller vertritt die These, »dass der durch das Internet evozierte Wandel [...] die Rolle des Schulbuchs als bisheriges Leitmedium im Unterricht unterläuft«<sup>51</sup> und »das Schulbuch seine Stellung als Leitmedium in der Schulbildung verliert.«<sup>52</sup> Laut Jünger dagegen »hat das Schulbuch im Deutschunterricht immer noch die Funktion des Leitmediums.«<sup>53</sup> »Das klassische Schulbuch ist das verbreit-

<sup>47</sup> Wiater bezeichnet solche »offenen Kombinationen von Schulbuch, Online-Angeboten und DVD oder CD-ROM mit Lehrerhandbüchern, Übungsmaterialien und Internet-Link-Tipps« als »cross-media-Verbünde«. Wiater 2003a, S. 221; vgl. auch Batzner 2006, S. 22–23; Kirschenmann 2012, S. 157; auch Höhne verweist auf den »Verbundcharakter des Mediums Schulbuch mit anderen Medien«. Höhne 2005, S. 72. Ausführlich dazu Hiller 2012, S. 291–313.

Karl Slipek, Geschäftsführer des Ernst-Klett-Verlags, fasst diesen Trend folgendermaßen zusammen: »Um das Schulbuch herum bildet sich ein Kranz an weiteren Angeboten, digitale Inhalte für Schüler und Lehrer etwa oder Arbeitsmaterialien für Lehrer.« Fette 2010.

<sup>48</sup> Vgl. beispielsweise Hofstetter 1994, S. 241; Hiller 2012, S. 344–345 u. pass. Den Begriff definiert Hiller wie folgt: »Als Massenmedium setzt das Schulbuch politisch intendierte Normen, sowohl in seiner Anwendung im Unterricht als auch durch seine kanonisierten Inhalte. In diesem Sinne werden Schulbücher für diese Untersuchung als Leitmedien aufgefasst.« Hiller 2012, S. 185.

<sup>49</sup> Zur Diskussion um die Bedeutung des Schulbuchs als Leitmedium vgl. z. B. Höhne 2005, S. 69 und Hiller 2012, S. 344–345.

<sup>50</sup> Killus 1998, S. 265.

<sup>51</sup> Hiller 2012, S. 188.

<sup>52</sup> Hiller 2012, S. 344.

<sup>53</sup> Jünger 2006, S. 62. Wie Jünger dieses Fazit anhand von Killus' Untersuchung belegen kann, ist nicht ganz ersichtlich. Gleich zu Beginn des von Jünger paraphrasierten Abschnitts schreibt Killus: »Die Tatsache der Delegation vielfältiger Aufgaben an das Sprachbuch lässt den Eindruck entstehen, dass die Bedeutung des Schulbuchs für Schule und Unterricht immer noch erstaunlich groß ist«, um dann jedoch nach der Beschreibung dieser vielfältigen Aufgaben folgendermaßen fortzufahren: »Bezieht man nun die Ergebnisse zur Häufigkeit des Lese- und Sprachbucheinsatz-

tetste Lernmittel und wird vermutlich auf absehbare Zeit Leitmedium bleiben«, schreibt auch Missal,<sup>54</sup> und Schreiber behauptet: »Schulbücher sind noch immer *das* Leitmedium des Geschichtsunterrichts«. <sup>55</sup>

Demgegenüber steht die Auffassung, das Schulbuch sei als »Steinbruch« zu verwenden oder stelle schlicht ein »pädagogisches Hilfsmittel« dar. Gerd Stein warnt Lehrende sogar ausdrücklich davor, die Planungsverantwortung an das Schulbuch abzugeben und dieses als »heimliche Richtlinie« zu handhaben.<sup>56</sup> Auch Sandfuchs fordert einen kritischen und souveränen Umgang mit allen Möglichkeiten, die das Lehrwerk offeriert: »Das Schulbuch ist dann ein wichtiges Planungsmaterial, nicht aber das alle Lehr-Lern-Prozesse determinierende Leitmedium.«<sup>57</sup> Menzel sieht die Entscheidung zwischen Leitmedium und »Steinbruch« weniger grundsätzlich: »Da Kollegien in der Regel aus sehr unterschiedlichen Lehrkräften bestehen, müssen die einen das Buch mehr als Leitmedium, die anderen mehr als Steinbruch nutzen können.«<sup>58</sup> Batzner fügt einen weiteren Aspekt hinzu, wenn er mit Verweis auf Wiater feststellt, dass die Art der Schulbuchverwendung auch von Fach zu Fach variieren kann:<sup>59</sup> »Am ausgeprägtesten« sei sie »in den Fremdsprachen, in Mathematik und Geschichte, am geringsten in Musik, Kunst und Deutsch.«<sup>60</sup> Letztlich spiegelt diese wenig einheitliche Situation wohl auch die Tatsache wider, dass das Schulbuch ein Stück weit als »Vehikel« eines Bildungskanons dient, der sich schon seit Längerem im Umbruch bzw. in Auflösung befindet.<sup>61</sup>

---

zes im Unterricht mit in die Betrachtung ein, *kommen an der Bedeutsamkeit dieser beiden Hilfsmittel für das Unterrichtsgeschehen Zweifel auf.*« Killus 1998, S. 265.

<sup>54</sup> Missal und Vaupel 2007, S. 23–24.

<sup>55</sup> Schreiber und Schöner 2005, S. 301.

<sup>56</sup> Stein 2003a, S. 26.

<sup>57</sup> Sandfuchs 2006, S. 8.

<sup>58</sup> Menzel und Jürgens 2007, S. 51.

<sup>59</sup> »Inwieweit ein Lehrer das Schulbuch als Hilfsmittel und Medium und nicht als Ersatz für die Unterrichtsvorbereitung nutzt, die Inhalte reflektiert, es im Unterricht einsetzt und welche Methoden er dabei anwendet, ist sehr verschieden«. Batzner 2006, S. 20.

<sup>60</sup> Wiater 2003b, S. 14.

<sup>61</sup> So bewertet etwa Oelkers die Rolle des Schulbuchs als sehr stark, wenn er schreibt, dass ein Fach durch »kodifizierte Lehrmittel« definiert wird, »die lange in Gebrauch sind und die als bewährt gelten«. Oelkers 2010, S. 3–4. Teistler hingegen vertritt die Auffassung, Schulbücher seien »keine tradierten Wissensspeicher des elementaren Wissens, die man von Generation zu Generation vererbt, deren Inhalte sich nicht ändern, höchstens deren äußere Darbietung [...]. Nein, Schulbücher verändern sich«. Teistler 2008, S. 155. Das Nebeneinander dieser beiden Positionen konstatiert Tenorth wie folgt: »Der schulische Kanon, wie er als das manifeste Gefüge der Fächer die

Einige Forscher jedoch wollen es bei dieser bloßen Diagnose nicht bewenden lassen und fordern, die Position des Schulbuchs gerade im Hinblick auf die ausufernden und de facto nicht kontrollierbaren Angebote<sup>62</sup> des Internets zu stärken.<sup>63</sup> In diesem Zusammenhang hält Scheller eine »Koordinierungs- und/oder Lotsenfunktion« für »wünschenswert«, das heißt, das Schulbuch sollte auf sorgfältig ausgewählte Webseiten und andere digitale Quellen verweisen und so im »Daten-Dschungel« des Internets zumindest eine gewisse Richtung vorgeben.<sup>64</sup> Bei Scheller würde das Schulbuch unter diesen Voraussetzungen noch immer als Leitmedium<sup>65</sup> dienen, während Hiller ihm zwar eine »zentrale Position«, jedoch nicht mehr als Leitmedium, sondern als »Orientierungsmedium«

---

Pflichtschule prägt, gilt als überholt [...]. Diese Kritik [...] ist dann Ausdruck der Tatsache, daß es weder gesellschaftlich noch bildungstheoretisch im Konsens eine Lösung der Aufgabe gibt, für alle Heranwachsenden einer Kultur oder Nation verbindlich und mit der Aussicht auf Anerkennung zu definieren, was notwendig zu lernen ist. Ungeachtet dieses Legitimationsdefizits existiert freilich der je historisch überlieferte Kanon im Alltag der Schulen relativ ungebrochen weiter.« Tenorth 1999, S. 194–195. Hiller diagnostiziert die »Auflösung eines gemeinsamen Bildungskanons«. Seiner Einschätzung nach »ist es kaum noch möglich [...] einen verbindlichen Bildungskanon zu legitimieren [...]. Eine (national)kulturell fundierte Legitimierung von Bildung und Bildungsinhalten wird in Zeiten der Globalisierung durch weltweite Wettbewerbskriterien, wirtschaftliche Erfordernisse und bildungspolitische Standards abgelöst. Da auch das Lernen immer vielfältiger, optionaler, differenzierter, weniger steuerbar und insgesamt komplexer wird [...], ist es immer weniger plausibel einen Kanon an Bildungsinhalten als verbindlich zu erklären [...]. Selbst der traditionelle Kanon an Schulfächern ist inzwischen ins Wanken geraten.« Hiller 2012, S. 278–279. Grundsätzliches zum Bildungskanon findet sich z. B. bei Fuhrmann 2006, S. 65 ff.

<sup>62</sup> Herber/Nosko warnen vor einem »Wildwuchs bei zusätzlichen Materialien«. Herber und Nosko 2012, S. 10.

<sup>63</sup> Oelkers deutet an, dass die neuen Medien dort, »wo staatlich definierte Lernziele erreicht werden müssen, die einen kontrollierbaren Lernraum voraussetzen«, (noch) kein adäquater Ersatz für herkömmliche Schulbücher oder »Lehrmittel« sind. Oelkers 2010, S. 2.

Herber/Nosko weisen außerdem darauf hin, »[...] dass Schulbücher einen methodisch-didaktischen Aufbau verfolgen, bei Materialien aus verschiedenen Quellen dieser so wichtige rote Faden aber verloren zu gehen droht«. Herber und Nosko 2012, S. 5.

<sup>64</sup> Scheller 2010, S. 83. Scheller nimmt diese Funktion ausdrücklich in den von ihr erstellten Katalog von Anforderungen auf, die das Schulbuch ihrer Ansicht nach erfüllen muss. Der Begriff der »Lotsenfunktion« stammt aus Bamberger et al. 1998, S. 14. Vgl. auch Schlegel 2003, S. 175.

<sup>65</sup> Auch Wiater vertritt die Auffassung, innerhalb der schon erwähnten »cross-media-Verbünde« könne »das Schulbuch (in veränderter Form und reduziert auf das Basiswissen in einem Fach) das Leitmedium darstellen«. Wiater 2003a, S. 221.

zuweist.<sup>66</sup> Eine »fundierte Prognose der künftigen Entwicklungen«<sup>67</sup> scheint derzeit nicht möglich. Wenn aber das Schulbuch tatsächlich in Zukunft dazu genutzt werden soll, gegenüber den digitalen Medien bildungspolitische Akzente zu setzen, dann scheint es aus heutiger Sicht durchaus vorstellbar, dass der Bezug der Repräsentationsfunktion zu den Richtlinien und Lehrplänen/Bildungsplänen wieder enger wird.

#### 4.1.5 Besonderheiten der Repräsentationsfunktion im Hinblick auf Musikunterricht

Was die Anwendung der Repräsentationsfunktion im Musikunterricht betrifft, ergeben sich drei Besonderheiten, deren erste sich allerdings wieder auf die bereits angesprochene Auswahl der Inhalte und damit auf eine Ebene bezieht, die der Repräsentationsfunktion im Sinne Hackers gewissermaßen vorgeschaltet ist. Sie betrifft das komplizierte Verhältnis zwischen Musikpädagogik und Musikwissenschaft.<sup>68</sup> Bedingt durch die ausgeprägt wissenschaftliche Ausrichtung der Curriculumreform verstand es sich Anfang der 1980er Jahre sozusagen von selbst, dass die Inhalte des Musikunterrichts überwiegend aus der historischen Musikwissenschaft stammten.<sup>69</sup> Diese Abhängigkeit führte zuweilen, so Richter, »zu einer Verkürzung des Unterrichts in Musikwissenschaft.«<sup>70</sup> Wenngleich das Phänomen der sogenannten *Abbilddidaktik* auch in anderen Fachbereichen

---

<sup>66</sup> »Die vorliegende Untersuchung vertritt die Auffassung, dass das Schulbuch seine Stellung als Leitmedium in der Schulbildung verliert, aber dennoch als staatlich sanktioniertes und legitimiertes, qualitätsgeprüftes Orientierungsmedium seine zentrale Position behält, insbesondere als Steuerungsinstrument im Sicherheitsdispositiv der Schulbildung, das extreme Normabweichungen im Unterrichtsprozess verhindern und die Vermittlung von Bildungsinhalten normativ absichern soll.« Hiller 2012, S. 344. Auch Matthes spricht von einer »Orientierungsfunktion«. Matthes 2011, S. 2.

<sup>67</sup> Herber und Nosko 2012, S. 4.

<sup>68</sup> Weidner weist darauf hin, dass Krakauer dieses Verhältnis »überspitzt eine ›Feindschaft‹ unter ›Artgenossen‹ nennt«. Weidner 2010, S. 119. Vgl. Krakauer 1997, S. 207.

<sup>69</sup> »Schulmusik und Musikwissenschaft bilden ein Ganzes, Zusammengehöriges, aufeinander Eingestelltes: Sie treffen und verbinden sich in den gleichen, auf Wissenschaft basierenden Aufgaben.« Eggebrecht 1998, S. 34.

<sup>70</sup> Richter 1987, S. 89. Ähnlich Heß und Barth: »Mit der Einführung der reformierten Oberstufe sollte die musiktheoretische Analyse und historische Perspektivierung der Kunstmusik für eine Gleichberechtigung des Faches im Reigen der wissenschaftspropädeutisch orientierten Leistungsfächer sorgen. Musikunterricht war nicht Unterricht in Musik, sondern philologisch ausgerichtete Musikwissenschaft oder anders formuliert: angewandte (historische) Musikwissenschaft! Die Nachwehen dieses verkürzten Verständnisses der Musikpädagogik als ›angewandte Musikwissenschaft‹ sind bis heute spürbar.« Heß und Barth o. J. Die hier problematisier-

bekannt ist, stellte die Musik doch insofern einen Sonderfall dar, als »Musikpädagogen und pädagoginnen meistens Musikwissenschaften in ihrem Haupt- oder Nebenfach studiert haben und nicht Pädagogik«.<sup>71</sup> Inzwischen jedoch hat sich die Musikpädagogik »als wissenschaftliche Disziplin längst etabliert«;<sup>72</sup> Musikpädagogen und Musikwissenschaftler begegnen einander auf Augenhöhe, in wechselseitigem Respekt ohne »Grenzüberschreitungen« und ohne die jeweils andere Wissenschaft als »Zuarbeiter« oder »Dienstleister« zu betrachten;<sup>73</sup> neben dem musikwissenschaftlichen Blickwinkel stehen Musikpädagogen zahlreiche andere Bezugsdisziplinen zur Verfügung wie beispielsweise Philosophie, Psychologie, Soziologie, Ethnologie, Medienwissenschaften, Bildungswissenschaften usw.<sup>74</sup> Es ist anzunehmen, dass diese Auffächerung auch die Auswahl und Repräsentation der Inhalte beeinflusst.<sup>75</sup>

Die zweite und die dritte Besonderheit hängen beide mit dem Erlebnischarakter des Phänomens Musik zusammen und bestehen zum einen in der Subjektivität und zum anderen in der zeitlichen Gebundenheit des Musik-Erlebens. »Das Musikstück [...] existiert jetzt«,<sup>76</sup> das heißt, es findet überhaupt nur statt, indem man es erlebt: »Das musikalische Erlebnis ist [...] ein Produkt aus struk-

---

te Wissenschaftsorientierung war, wie das Zitat erkennen lässt, ein Merkmal des Musikunterrichts vor allem an Gymnasien und dort insbesondere in der Oberstufe.

<sup>71</sup> Spychiger 2011, S. 19. Vgl. auch Niermann 2011, S. 259.

<sup>72</sup> Clausen 2011, S. 83. Andererseits ist das Erreichte auch wiederum nicht so selbstverständlich, dass von einem durchweg gelassenen Umgangston zwischen Musikpädagogen und Musikwissenschaftlern die Rede sein könnte, wie der Disput zwischen Schläbitz und Heidrich belegt. Schläbitz 2009; Heidrich 2009. Auch Heß und Barth bemängeln, dass die Musikpädagogik »sich nicht ihres eigenen Status als Wissenschaft sicher« sei. Heß und Barth o. J.

<sup>73</sup> Niermann 2011, S. 259–260.

<sup>74</sup> Niermann 2011, S. 261. Zu dieser Emanzipation der Musikpädagogik von der Musikwissenschaft gehört nicht zuletzt die verstärkte Fokussierung auf die musikalische Praxis (vgl. Niermann 2011, S. 265–266.) Nicht mehr nur das Musikwerk oder Musikstück, sondern das Musizieren selbst und die »ästhetische Erfahrung« rücken ins Zentrum des Musikunterrichts. Niermann sieht im Sprechen über Musikwerke eher eine musikwissenschaftliche, im ästhetischen Zugang dagegen eher eine philosophische Perspektive gegeben: »Je stärker wir Musikpädagogen von Musikwerken oder Musikstücken sprechen, desto eher können wir immer wieder Verbindungen zur Musikwissenschaft aufnehmen. Die Ideen rund um die ästhetische Erfahrung und Bildung sind dagegen eher von der Philosophie genährt.« Niermann 2011, S. 266–267.

<sup>75</sup> Der Frage, ob dies tatsächlich so ist, kann in der vorliegenden Arbeit nicht nachgegangen werden, da der hier verfolgte Ansatz kein historisch vergleichender ist.

<sup>76</sup> Niermann 2011, S. 263.

turellen Merkmalen der Musik (Instrumentation, Harmonik etc.), Merkmalen des Hörers (Persönlichkeit, Musikpräferenz, Vertrautheit mit dem Stil), der jeweiligen Hörsituation (live oder als Aufnahme) und der Interpretation [...] und damit hochgradig individuell.«<sup>77</sup> Mit anderen Worten: Erleben ist immer subjektiv,<sup>78</sup> während Repräsentation im Schulbuch stets darauf angewiesen ist, Inhalte vergegenständlichen – objektivieren – zu können.<sup>79</sup> Auch der zweite Aspekt dieser Erlebnisdimension, nämlich die zeitliche Gebundenheit, lässt sich im Schulbuch nicht vergegenwärtigen: »Die eigentliche Wirkung entfaltet Musik erst in ihrer zeitlichen Dynamik.«<sup>80</sup> Es gehört zum Wesen der Musik, dass sie Zeiträume füllt, gestaltet, strukturiert, die Wahrnehmung von Zeit intensiviert, verlängert oder verkürzt.<sup>81</sup> Hier hat das Musikbuch die Funktion, Pfade aufzuzeigen und Brücken zu dem eigentlichen Phänomen Musik zu bauen.<sup>82</sup> Dabei wird die Repräsentationsfunktion vor allem in den »Beilagen« realisiert. Mittlerweile gehören neben Audio-CDs auch DVDs und CD-ROMs zu den Medienpaketen vieler Schulbuchreihen.<sup>83</sup>

---

<sup>77</sup> Kopiez 2005, S. 59.

<sup>78</sup> Das Schulbuch kann das Musikerlebnis also nicht ersetzen, sondern lediglich anregen und mit begleitenden Informationen unterstützen. Dies wirft jedoch wiederum die Frage auf, ob der Musikunterricht eher ein unmittelbares oder doch besser ein angeleitetes, zunehmend bewusstes Musik-Erleben fördern soll. Vgl. Niermann 2011, S. 264.

<sup>79</sup> Eine »realitätsnahe Repräsentation«, wie sie Hacker vorschwebt, ist also im Musikbuch nur bedingt möglich, weil der Notentext je nach Zusammenhang eher als visuelle Stütze fungiert. Für das Musikbuch gilt eben nicht, dass »der Unterrichtsgegenstand selbst sprachlicher Natur ist und dem Schüler in seiner Originalität dargeboten werden kann«. Hacker 1980, S. 18. Dasselbe machen allerdings verschiedene Autoren auch für andere Fächer geltend. Vgl. z. B. Breslauer et al. 1980, S. 45 und Scheller 2010, S. 79–80. Zu den »Grenzen der Schulbuch-Funktionen« im Schulfach Musik vgl. auch schon Lemmermann 1977, S. 114.

<sup>80</sup> Kopiez 2005, S. 59.

<sup>81</sup> Dies fasst Welte treffend zusammen: »In Musikwerken wird Zeit gestaltet und kann Zeit erlebt werden. Musik ist ein Zeit-Spiel auf allen Ebenen: Komposition, Improvisation, Interpretation und Rezeption von Musik können als Artikulation von Zeit verstanden werden. Jede musikalisch gestaltete Ton- oder Klangfolge ist gespielte, geformte, organisierte Zeit.« Welte 2008, S. 111.

<sup>82</sup> Hierzu gehören beispielsweise auch Aufgabenstellungen und Anregungen, die eine musikalische Praxis initiieren sollen. Vgl. Schneider 2005, S. 270.

<sup>83</sup> Ganz zu schweigen von Internetplattformen wie YouTube, Vimeo, Myspace etc., auf die das Schulbuch durch ausgewählte Links verweisen kann (siehe Kapitel 4.1.4.1).

## 4.2 Die Strukturierungsfunktion

In engem Zusammenhang mit der Repräsentation der Inhalte steht die Frage, wie diese Inhalte gegliedert »und die Teile in ein sinnvolles Nacheinander« gebracht werden können.<sup>1</sup> Die betreffende Schulbuchfunktion wird in der Literatur als Strukturierungs- oder auch Systematisierungsfunktion<sup>2</sup> bezeichnet.

### 4.2.1 Beschreibung der Strukturierungsfunktion

Inhalte zu strukturieren heißt zunächst einmal ganz schlicht, sie zu portionieren und in einer Reihenfolge anzuordnen.<sup>3</sup> Demnach betrifft die Strukturierungsfunktion zum einen die Anordnung der Inhalte beispielsweise nach Schulart und Jahrgangsstufe<sup>4</sup> und zum anderen ihre »Aufteilung in Kapitel bzw. Unterrichtseinheiten«.<sup>5</sup> Diese Aufteilung und Anordnung – die sich in aller Regel auf eine oder mehrere Ideen oder Konzeptionen gründet und mithin »das Ergebnis didaktischer Entscheidungen«<sup>6</sup> ist – erfolgt »in nachvollziehbaren Lernschritten«, dient »einer angemessenen Progression«<sup>7</sup> und manifestiert sich insbesondere durch das Layout.

<sup>1</sup> Hacker 1980, S. 15. Vgl. auch Jünger 2006, S. 55.

<sup>2</sup> Sujew 1986, S. 67–68. Wenn hingegen Scheller schreibt, in der Literatur heiße die betreffende Funktion »Strukturierungs- oder Steuerungsfunktion«, weist dies auf eine Grauzone zwischen diesen beiden – von Hacker allerdings unterschiedenen – Funktionen hin, von der weiter unten noch die Rede sein wird (vgl. Anm. 18). Scheller 2010, S. 81.

<sup>3</sup> Lemmermann weist dem Schulbuch die Funktion zu, »Lerneinheiten (...) zu ordnen und schulstufenfixiert oder variabel didaktisch aufzubereiten«. Lemmermann 1977, S. 113. Einen Überblick über die verschiedenen Ansätze einer lerneffektiven Sequenzierung des Lehrstoffs bietet Reigeluth 1983. Vgl. auch Weidenmann et al. 1998, S. 71: »Für komplexere Inhalte [...] hat sich ein Vorgehen vom Überblick zu Detailinformationen als effektiv erwiesen.«

<sup>4</sup> »Unterrichtswerke zeichnen sich ferner dadurch aus, daß sie Lerninhalte *systematisch geplant und methodisch aufbereitet* darbieten. [...] Schulbücher *orientieren sich am institutionalisierten Lernen zwischen 6 und 18 Jahren* im Rahmen der allgemeinbildenden Schule oder des Berufsschulwesens, Sachunterrichtsbücher beschränken sich auf die Schulstufe 1 bis 4 (6.–10. Lebensjahr).« Rauch und Wurster 1997, S. 24–25.

<sup>5</sup> Bamberger et al. 1998, S. 12–13.

<sup>6</sup> Merzyn 1994, S. 29.

<sup>7</sup> Sandfuchs 2006, S. 7. Oelkers schreibt zusammenfassend, das Schulbuch müsse »das zeitliche Nacheinander festlegen, die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen«. Oelkers 2010, S. 3.

Neben diese »Segmentierungen, Sequenzierungen und Priorisierungen«<sup>8</sup> tritt ein zweiter Aspekt, nämlich eine gewissermaßen »fachimmanente« Struktur: Den Lernenden sollen – so postuliert es vor allem die ältere Literatur<sup>9</sup> – Ordnungsprinzipien oder Systematiken nähergebracht werden, die die betreffende Fachdisziplin kennzeichnen und bereits eine Vorstufe zum wissenschaftlichen Denken darstellen.<sup>10</sup> Doch beschränkt sich diese »spezifische Art der Formgebung des Wissens im Medium Schulbuch«<sup>11</sup> nicht allein auf die Wissenschaftspropädeutik, sondern dient auch dazu, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ihre alltägliche Lebenswirklichkeit »Sinn- und Identitätsangebote« zu machen.<sup>12</sup>

Neben fachbezogenen Kategorien soll das Schulbuch Strukturen liefern, anhand deren sich die »Welt« interpretieren lässt.<sup>13</sup> Diese Forderung erinnert an die herbartianische Vorstellung vom analytischen Unterricht, dessen Aufgabe darin besteht, »die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen«, zu ordnen.<sup>14</sup> Demnach würden also die Gedanken der Lernenden nicht

---

<sup>8</sup> Scheller 2010, S. 81.

<sup>9</sup> So spricht Hacker von der »Intention, durch Aufdeckung grundlegender Strukturen Interpretationsmuster zum Verstehen eines Faches zu liefern«. Hacker 1980, S. 15. Laut Bruner lässt sich das fundamentale Verständnis des Faches »aus den tragenden, seine Struktur ausmachenden Prinzipien gewinnen«. Bruner und Hartung 1970, S. 42. Spuren dieser Auffassung finden sich aber auch noch in der neueren Literatur; so spricht Scheller beispielsweise davon, dass das Schulbuch »fach- sowie alltagslogisch sequenzierte Darstellungen« leisten müsse. Vgl. Scheller 2010, S. 81. Auch die bei Demuth im Hinblick auf Motivation und Interesse thematisierten »Lernergemeinschaften« oder »Teilkulturen«, in denen »bestimmte gemeinsame Regeln«, Arbeits-, Denk- und Verhaltensweisen »gelebt und gepflegt werden«, lassen sich in diesen Kontext einordnen. Demuth 2010, S. 14.

<sup>10</sup> Sujew zufolge geht es bei der von ihm so genannten »Systematisierungsfunktion« darum, »den Schülern Verfahren des wissenschaftlichen Systematisierens zu vermitteln«. Sujew 1986, S. 68. Laut Sandfuchs sind »gute Schulbücher [...] von kompetenten Fachleuten verfasst und systematisch aufgebaut«, »geben Hinweise zur Arbeit mit unterschiedlichen Methoden« und »vermitteln Lernstrategien und Arbeitstechniken«. Sandfuchs 2006, S. 7. Zum Verhältnis zwischen Schulfach und Fachwissenschaft vgl. Kap. 4.1.4.1.

<sup>11</sup> Höhne 2005, S. 79.

<sup>12</sup> Höhne 2005, S. 85. Vgl. auch Scheller 2010, S. 81.

<sup>13</sup> »Es handelt sich um Interpretationsangebote – die auch abgelehnt werden können –, die in ihrer Gesamtheit aber ein ziemlich festes Netz aus Überzeugungen und Annahmen über »die Welt« bilden und die sich gegenseitig stützen.« Höhne 2005, S. 86.

<sup>14</sup> Herbart 1806, S. 197. Vgl. Henningsen 1973, S. 58; Scheller 2010, S. 81.

nur durch die Auswahl,<sup>15</sup> sondern auch durch die Anordnung und Gewichtung der Schulbuchinhalte in bestimmte Bahnen gelenkt<sup>16</sup> und somit Strukturen der Weltwahrnehmung perpetuiert – ein Phänomen, das die jüngere Forschung mit den Methoden der Diskursanalyse kritisch beleuchtet.<sup>17</sup> Hierdurch entsteht zwischen der Strukturierungs- und der Steuerungsfunktion eine Schnittmenge, deren Bestandteile sich – und das beginnt schon auf der Ebene des bloßen Layouts – kaum auseinanderdividieren lassen.<sup>18</sup> Hinzu kommt, dass »Impulse, Fragen, Aufforderungen, Arbeitsanweisungen«<sup>19</sup> und dergleichen mehr, die Hacker ausdrücklich der Steuerungsfunktion zuweist, von anderen Autoren entweder als eigenständige Strukturelemente benannt<sup>20</sup> oder dem Strukturele-

<sup>15</sup> Vgl. Kap. 4.1.4.1, Anm. 42.

<sup>16</sup> »Der interne Aufbau eines Schulbuches entspricht gewissen, meist ungeschriebenen Regeln, die das Lesen leiten, und – ohne daß sich der Benutzer dessen wirklich bewußt ist – die Bedingungen der Benutzung vorschreiben.« Choppin 1992, S. 140. Vgl. auch Kühberger 2010, S. 45. Ähnlich Markova: »Durch Druckverfahren zur Gliederung, das Zusammenspiel von Typographie und didaktischem Diskurs, die Differenzierung einzelner Textblöcke mit besonderer Bedeutung, sowie durch die Verwendung distinkter Satztechniken zur Wortheraushebung wird Wissen gegliedert, kategorisiert und hierarchisiert – ohne dass sich dies verbal explizit manifestiert.« Markova 2010, S. 81.

<sup>17</sup> Höhne beispielsweise zeigt, dass dem Migrantendiskurs im Schulbuch Strukturen zugrunde liegen, die die »Differenzsetzung« zwischen dem Eigenen und dem Fremden und damit die Wahrnehmung der Andersheit festschreiben. Vgl. Höhne 2010, S. 442.

<sup>18</sup> Scheller fasst, wie bereits angedeutet (vgl. oben, Anm. 2), die Strukturierungs- und Steuerungsfunktion als »Anforderung VII« zusammen und schreibt: »Strukturierungen können sowohl der Steuerung des Unterrichts als auch der Lenkung des individuellen Lernprozesses dienen«. Scheller 2010, S. 81. Ähnlich Ballstaedt (der nicht von Strukturierung, sondern von Organisation spricht): »Der Einfluss verschiedener Organisationen auf den Lernprozess und die daraus resultierende Wissensstruktur ist ein noch nicht ausgeschöpftes Forschungsthema. Die sequentielle Organisation steuert den sukzessiven Aufbau einer Wissensstruktur im Kopf der Lernenden. Auch die hierarchische Organisation hat einen Einfluss auf die Textverarbeitung. Hierarchiehohe Inhalte haben eine größere Chance behalten zu werden als hierarchieniedrige.« Ballstaedt 1997, S. 47. Vgl. Scheller 2010, S. 140.

<sup>19</sup> Hacker 1980, S. 21.

<sup>20</sup> So rechnet beispielsweise Sujew den kompletten »Apparat zur Organisation der Aneignung« zu den Strukturelementen. Sujew 1986, S. 103–104. Vgl. auch Bamberger et al. 1998, S. 11. Merzyn schreibt: »Die wichtigsten Strukturelemente eines Physik-Schulbuches sind: Text, Abbildungen, Tabellen, Merkstoff, Experimentierangaben, Aufgaben, Leiteinrichtungen«. Merzyn 1994, S. 17.

ment Text zugerechnet werden.<sup>21</sup> Jede Art der Strukturierung im Schulbuch – ob didaktisch-sequenzierend, wissenschaftspropädeutisch oder ›weltdeutend‹ – erfolgt »durch bestimmte Fragen und Aufgaben, durch die ausgewählten Texte und Bilder«,<sup>22</sup> das heißt, sie konkretisiert sich in den sogenannten Strukturelementen.

Sujew unterteilt die »Strukturelemente«<sup>23</sup> des Schulbuchs zunächst einmal grob in textliche und außertextliche Elemente.<sup>24</sup> Diese Unterteilung ist jedoch in mancher Hinsicht irreführend. So ordnet Sujew beispielsweise den von ihm so genannten »Apparat zur Organisation der Aneignung«, der unter anderem aus Fragen und Aufgabenstellungen besteht, den außertextlichen Komponenten zu;<sup>25</sup> fachbezogene Einführungen in das Lehrbuch, Wörterverzeichnisse und alphabetische Verzeichnisse fallen bei ihm unter die »erläuternden Texte«,<sup>26</sup> während Vorworte, Inhaltsverzeichnisse, Sach- und Namensregister Teil des »Orientierungsapparats« und damit wiederum außertextliche Elemente sind.<sup>27</sup> Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob die Kategorie der außertextlichen Komponenten überhaupt sinnvoll ist. Gewiss muss zwischen dem Textkörper und seiner optischen Aufbereitung unterschieden werden, doch ist es zumindest problematisch, beispielsweise das Layout einer Schulbuchseite als außertextlich zu bezeichnen, da es ja immer der Text ist, der in Abschnitte eingeteilt, mit Überschriften versehen, klein oder groß, kursiv oder fett gedruckt wird usw. Und selbst die im engeren Sinne nichttextlichen Komponenten wie Bilder, Fotos oder auch ›Notentexte‹ wirken meist so eng

---

<sup>21</sup> So enthält laut Ballstaedt ein »lernerfektiver Text« »Kontrollaufgaben« und »Aufgaben zur Selbstkontrolle«. Ballstaedt 1997, S. 104–105. Auch Wiater zählt »zusätzliche Instruktionen [...], Leitfragen, vorstrukturierende Hilfen, Zwischenfragen« und »Anweisungen« zum Schulbuchtext. Wiater 2005, S. 56–57.

<sup>22</sup> Höhne 2005, S. 85.

<sup>23</sup> Die Bezeichnung Strukturelemente war laut Bamberger in der DDR gebräuchlich, während Sujew von »Strukturkomponenten« spricht. Vgl. Bamberger et al. 1998, S. 11.

<sup>24</sup> Sujew 1986, S. 97.

<sup>25</sup> Sujew 1986, S. 104. Vgl. auch Bamberger et al. 1998, S. 11–12.

<sup>26</sup> Sujew 1986, S. 127.

<sup>27</sup> Sujew 1986, S. 105. Scheller deutet, um dieses Problem zu lösen, das Attribut »außertextlich« als »außerhalb des grundlegenden Lehrtextes befindlich«. Scheller 2010, S. 151.

mit dem Text zusammen,<sup>28</sup> dass man sie nur schwerlich als »außertextlich« beschreiben kann.<sup>29</sup>

Dessen ungeachtet ist der Text<sup>30</sup> ein substanzieller »Träger der Bildungsgutes« und damit ein zentrales Strukturelement.<sup>31</sup> Er enthält den »didaktisch und methodisch aufbereiteten und systematisierten Stoff.«<sup>32</sup> Dieser »eigentliche« Text – Ballstaedt unterscheidet an dieser Stelle noch zwischen expositorischen und narrativen Texten<sup>33</sup> – weist zunächst gewisse »innere« Strukturmerkmale auf wie zum Beispiel die Gliederung, die gedankliche Abfolge, den Satzbau oder den Sprachgebrauch.<sup>34</sup> Diese werden unterstützt durch »äußere« Merkmale, die den Text optisch strukturieren; dazu gehören Schriftschnitt (beispielsweise Fett- oder Kursivdruck) und Schriftgröße, Zeilenabstände, Ränder, Absätze, Leerzeilen, Unterstreichungen, Unterlegungen, farbige Hervorhebungen u. ä.<sup>35</sup>

<sup>28</sup> Höhne etwa spricht von Elementen »eines didaktischen Arrangements«, deren Bedeutung im Schulbuch neu »kontextualisiert« werde. Höhne 2005, S. 79. »Schulbuchseiten sind ein komplexes Konstrukt aus Texten und Bildern im Zusammenhang« und wirken »auf ihre Adressaten, Lehrende und Lernende sowie auf uns als Forschende zunächst in ihrer Gesamtheit«. Lieber 2010, S. 66. Vgl. auch Enser 2007, S. 33. Ballstaedt unterscheidet drei Arten dieses Zusammenwirkens, nämlich Kongruenz, Komplementarität und Elaboration. Ballstaedt 2005, S. 65–66. Vgl. Lieber 2010, S. 65. Besonders ausgeprägt ist dieses »Zusammenwirken von Bild und Text« (Wessel 2010, S. 236) bei den sogenannten »Infografiken« (vgl. z. B. Knieper 1995): »komplexen Text-Bild-Kombinationen [...], die in sich abgeschlossene Erklärungseinheiten bilden [...]. Ihre Text- und Bildelemente sind inhaltlich und im Layout stärker miteinander verschränkt als beispielsweise in Illustrationen«. Weidenmann et al. 1998, S. 67.

<sup>29</sup> Vielleicht sind es dieselben Erwägungen, die Wiater veranlassen, das »Layout des Textes« als »außersprachliche[-] Gestaltungsmöglichkeiten« zu bezeichnen. Wiater 2005, S. 57.

<sup>30</sup> Die von Sujew vorgenommene Unterteilung in »Grundtext, Ergänzungstext und erläuternden Text« soll hier nicht aufrechterhalten werden. Sujew 1986, S. 100. Vielmehr wird im Folgenden vom *Text* einerseits und von den *weiteren textlichen Strukturelementen* andererseits die Rede sein. Begriffe wie Grundtext, Haupttext o. ä. suggerieren eine Gewichtung, die sich in aktuellen Schulbüchern nicht mehr zwingend nachvollziehen lässt.

<sup>31</sup> Bamberger et al. 1998, S. 11.

<sup>32</sup> Sujew 1986, S. 100.

<sup>33</sup> Ballstaedt 1997, S. 21–22.

<sup>34</sup> Ballstaedt zählt diese Strukturmerkmale eines Texts zu den »Verarbeitungshilfen«. Ballstaedt 1997, S. 105. Wiater unterscheidet zwischen der »Makrostruktur«, also der »Abfolge von Textabschnitten«, und der »Mikrostruktur« eines Texts, die den Sprachgebrauch und den inneren Zusammenhang der Sätze umfasst. Wiater 2005, S. 57.

<sup>35</sup> Diese Merkmale stimmen weitestgehend mit dem überein, was Ballstaedt als

Zum Text hinzu kommen weitere Strukturelemente, die ebenfalls Text sind: Überschriften, Verzeichnisse, Marginalien, Ergänzungstexte, Infokästchen, Tabellen, Tipps und Anregungen, Aufgabenstellungen, Zusammenfassungen, Fragen, Denkanstöße und dergleichen mehr.<sup>36</sup> Gerade an den zuletzt genannten Strukturelementen lassen sich die verschiedenen Dimensionen der Strukturierung – oder eben Steuerung – gut verdeutlichen:<sup>37</sup> »Leitfragen«, »vorstrukturierende Hilfen« oder auch »schriftliche Instruktionen« dienen zum einen der optischen Aufteilung der Schulbuchseite(n), »einem einheitlichen Aufbauschema« oder auch der Entwicklung von »Leseroutinen«,<sup>38</sup> das heißt, sie visualisieren eine Ordnung und lenken schon alleine dadurch das Denken in bestimmte Bahnen; und zum anderen bewirken sie eine »Beeinflussung des Lese- bzw. des Hörverhaltens des Lesers bzw. des Rezipienten« sowie die »mehr oder weniger gezielte Steuerung seines Vorwissens und der Strategien, mit denen der Text bearbeitet wird.«<sup>39</sup> Diese letztere, eher explizite Steuerung durch »Impulse, Fragen, Aufforderungen, Arbeitsanweisungen«<sup>40</sup> soll in Anlehnung an Hacker im Folgenden der eigentlichen Steuerungsfunktion zugeordnet werden.

Eine dritte Gruppe von Strukturelementen besteht aus dem von Sujew so bezeichneten »Illustrationsmaterial«,<sup>41</sup> dazu gehören »Bilder [...], Fotos, Fotomontagen, technische Zeichnungen, schematische Darstellungen, Pläne, Karten, Diagramme, grafische Darstellungen u. a.«<sup>42</sup> Ihre Zahl hat in den letzten Jahren beträchtlich zugenommen, sodass in der Literatur des Öfteren von

»Wahrnehmungshilfen« bezeichnet. Ballstaedt 1997, S. 104. Vgl. auch Wiater 2005, S. 57.

<sup>36</sup> Viele dieser weiteren textlichen Strukturelemente finden sich bei Sujew im sogenannten »Orientierungsapparat« wieder: »Eine Analyse von Lehrbüchern verschiedener Fächer ergab, daß sie folgende [...] Strukturelemente enthalten: Vorwort, Inhaltsverzeichnis, Gliederung [...], Sach- und Namensregister, Bibliographie und Kolummentitel. Ihrer dominierenden Funktion nach können alle diese Strukturelemente zu einer Teilstruktur vereinigt werden, dem Orientierungsapparat.« Sujew 1986, S. 105. Vgl. auch Bamberger et al. 1998, S. 12. Ballstaedt kategorisiert die weiteren textlichen Elemente in seiner Systematik als »Anleitende Texte« und »Didaktische Zusatztexte«. Ballstaedt 1997, S. 22–23.

<sup>37</sup> Vgl. Anm. 18.

<sup>38</sup> Wessel 2010, S. 236.

<sup>39</sup> Wiater 2005, S. 57. Unter den »Erschließungshilfen« für »lernerffiziente Texte« findet sich bei Ballstaedt die Forderung, dass »ein längerer Text einem einheitlichen Aufbauschema (z. B. Organizer – Basistext – Zusammenfassung – Kontrollaufgaben)« folgen soll. Ballstaedt 1997, S. 104.

<sup>40</sup> Hacker 1980, S. 21.

<sup>41</sup> Sujew 1986, S. 103 ff.

<sup>42</sup> Bamberger et al. 1998, S. 12.

einer »Bilderflut« die Rede ist.<sup>43</sup> Schulbuchverlage reagieren auf den »iconic turn«<sup>44</sup> und versuchen ihr Produkt optisch an andere Medien anzupassen. Das Ergebnis sind Schulbuchseiten, die wie Zeitschriften und Magazine nach dem Doppelseiten-Prinzip gestaltet oder wie eine Webseite aufgebaut sind.<sup>45</sup> Dass Bilder oder bildhafte Bausteine hierbei nicht nur der Repräsentation dienen, sondern zudem eine strukturierende Rolle spielen – die Seite aufteilen, deutlich erkennbare Segmentierungen anbieten und dazu beitragen, komplexe Inhalte in kleinere Einheiten zu zerlegen –, braucht kaum näher erläutert zu werden.<sup>46</sup> Allerdings ist der strukturierende Effekt der Bilder nicht unumstritten. Manche Autoren vertreten die Auffassung, dass sie im Gegenteil eher verwirren, zu Reizüberflutung und Überfrachtung führen und von der zentralen Information ablenken, sodass alle Elemente einer Schulbuchseite gleichermaßen wichtig erscheinen. Andererseits fördert eine solche weniger stark hierarchisierte Anordnung von Inhalten das »selektive Lesen«<sup>47</sup> und bietet Möglichkeiten der Binnendifferenzierung.<sup>48</sup>

Recht gut lässt sich die strukturierende Funktion von Bildern – gerade auch in Abgrenzung von der Repräsentationsfunktion – am Beispiel sogenannter Piktogramme und Icons<sup>49</sup> nachvollziehen. Hierbei handelt es sich um bildhafte Bausteine, deren repräsentativer Charakter auf ein Minimum reduziert ist und die, nicht zuletzt dank ihres hohen Wiedererkennungswerts und ihrer Signalwirkung, den Aufbau einer Schulbuchseite optisch unterstützen und einzelne

<sup>43</sup> Heinze 2010, S. 10. Ähnlich Mikk 2000, S. 22. Höhne weist darauf hin, dass Alain Choppin schon in den Schulbüchern der 1960er Jahre eine »inflationäre Zunahme des Bildapparates« diagnostiziert. Höhne 2005, S. 79.

<sup>44</sup> Die 2013 bei DuMont erschienenen *Grimms Märchen ohne Worte* sind – dies sei nur am Rande erwähnt – ein interessanter Versuch, diese Wende zum Bild zu Ende zu denken.

<sup>45</sup> Höhne vermutet eine »Übernahme von Medienbildern oder Medienformaten in Schulbücher«. Höhne 2005, S. 79. Vgl. auch Kühberger 2010, S. 47 ff., der dies u. a. an dem »Ende des 20. Jahrhunderts zum Einsatz gebrachte[n] »Magazinstil« belegt (a. a. O., S. 47).

<sup>46</sup> Vgl. Kühberger 2010, S. 48–49.

<sup>47</sup> Kühberger 2010, S. 49.

<sup>48</sup> Vgl. Kahlert 2006, S. 10 und Büchler 2006, S. 21.

<sup>49</sup> »Unter Piktogrammen versteht man einfache Bilder, die auf einen Blick ohne Vermittlung durch die Sprache einen Begriff aktivieren oder eine Handlung auslösen sollen. [...] Als Icons auf dem Monitor dienen Piktogramme auf engem Raum nicht nur der schnellen Orientierung, sondern auch als interaktive Bedienungselemente.« Ballstaedt 1997, S. 271–272.

Segmente markieren.<sup>50</sup> Auf diese Weise entsteht ein »Leseleitsystem«, das den Benutzer – ähnlich wie die visuellen Leitsysteme auf Flughäfen, Bahnhöfen oder den Displays elektronischer Geräte – durch das Schulbuch führt:<sup>51</sup> Ein stilisiertes Ohr verweist auf ein Hörbeispiel, Fragezeichen auf Aufgabenstellungen, Glühbirnen auf Denkipulse und ähnliches mehr. Hier dienen Bilder also in erster Linie dazu, das Auftreten der oben erwähnten weiteren textlichen Strukturelemente zu signalisieren. Darüber hinaus sind Bilder aber auch geeignet, die innere Struktur eines Schulbuchtextes sichtbar zu machen. Besonders deutlich wird dies an bestimmten Mischformen aus textlichen und bildlichen Bausteinen wie Diagrammen,<sup>52</sup> Charts<sup>53</sup> und Infografiken.<sup>54</sup> Solche Illustrationen können die Ordnung und Gewichtung der Inhalte im Text zusammenfassend noch einmal veranschaulichen und insbesondere multikausale Zusammenhänge und mehrseitige Relationen häufig übersichtlicher darstellen als der Text selbst.<sup>55</sup> »Beispiele sind Strukturierungen von Naturvorgängen, ursächliche und funktionale Zusammenhänge, politische und historische Abläufe oder Beziehungsverhältnisse.«<sup>56</sup> Auf diese Weise werden einerseits gegebene Strukturen wie zum Beispiel die Ständegesellschaft des Mittelalters, der Ablauf der Fotosynthese oder die Sonatenhauptsatzform verdeutlicht – was genaugenommen der Repräsentationsfunktion zuzuordnen ist, da die Struktur selbst zum Inhalt wird –, andererseits aber auch Denk- und Wahrnehmungsstrukturen etabliert oder sogar Klischees und Vorurteile verfestigt: ein Prozess, bei dem

---

<sup>50</sup> Piktogramme dienen etwa »als Randzeichen zur Markierung häufig wiederkehrender Textteile, z. B. Merksatz, Zusammenfassung, Handlungsanleitung, Zusatzinformation«. Ballstaedt 1997, S. 272.

<sup>51</sup> Vgl. Kühberger 2010, S. 45; Ballstaedt 1997, S. 272.

<sup>52</sup> »Diagramme repräsentieren nicht sichtbare quantitative Zusammenhänge zwischen Variablen (Merkmalen, Eigenschaften, Größen) durch topologische und räumliche Beziehungen zwischen einfachen grafischen Elementen (Punkte, Linien, Flächen usw.)«. Ballstaedt 1997, S. 147.

<sup>53</sup> »Charts repräsentieren qualitative Zusammenhänge zwischen Begriffen, Kategorien und Aussagen in zweidimensionaler Anordnung. Ein Chart besteht aus Einheiten (»knots« dargestellt als Kästen, Ellipsen, Rauten, Kreise usw.), die durch inhaltliche Verbindungen (»links« dargestellt als Linien, Pfeile) verknüpft werden.« Ballstaedt 1997, S. 107.

<sup>54</sup> Vgl. Anm. 28.

<sup>55</sup> Vgl. Ballstaedt 1997, S. 107; Einsiedler und Martschinke 1998, S. 50; Wessel 2010, S. 235.

<sup>56</sup> Einsiedler und Martschinke 1998, S. 50.

gerade auch die Wirkung von Bildern im engeren Sinne keinesfalls unterschätzt werden darf.<sup>57</sup>

#### 4.2.2 Die Strukturierungsfunktion im Hinblick auf Lernende

An einigen Aspekten der Strukturierungsfunktion leuchtet der Schülerbezug unmittelbar ein. So war bereits davon die Rede, dass es im Schulbuch darum geht, Lernenden »Verfahren des wissenschaftlichen Systematisierens«<sup>58</sup> oder Kategorien der Weltwahrnehmung zu vermitteln. Auch die Segmentierung und Sequenzierung von Inhalten richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die auf diese Weise Schritt für Schritt an den Stoff herangeführt werden, während das Layout ihnen dabei hilft, sich zu orientieren und einzelne Teile in einen größeren Kontext einzuordnen.<sup>59</sup> Strukturen im Schulbuch organisieren »den individuellen Lernprozess des einzelnen Schülers«,<sup>60</sup> der im günstigen Fall dazu führt, dass Lernende immer selbständiger arbeiten, wobei sie sich wiederum auf Strukturelemente des Buches stützen.<sup>61</sup> Die Fähigkeit, sich zunehmend in eine vorgegebene Systematik hineinzudenken und sie anzuwenden, erhöht letztlich die Eigenaktivität und fördert die Entwicklung von Lernkompetenzen.<sup>62</sup>

<sup>57</sup> Heinze weist darauf hin, dass »Wirklichkeit durch sprachliche Äußerungen und bildliche Darstellungen in spezifischer Weise konstituiert« wird: »In den Schulbüchern werden so gesellschaftliche Diskurse fortgeschrieben und auch über Bilder Sichtweisen der Welt vermittelt.« Heinze 2010, S. 10. Im weiteren Verlauf zitiert er Reichardt: »Historisch-funktional gesehen, sind Bilder kollektiv gebildete Stereotype, die gesellschaftliche Wahrnehmung und Sinnbildung konkretisieren, die soziales Wissen, Dispositionen, Affekte und Erinnerungen fixieren und im kulturellen Gedächtnis speichern, und zwar nicht nur bündiger und sinnfälliger, sondern oft auch einprägsamer und wirkungsvoller, als Schrifttexte es vermögen.« Reichardt 2002, S. 219. Auch Höhne macht in seiner diskursanalytischen Untersuchung zum Migrantendiskurs in Schulbüchern eindrucksvoll deutlich, wie die »ikonographische Struktur« zu »einer signifikanten Differenzsetzung« beiträgt. Höhne 2010, S. 439.

<sup>58</sup> Sujew 1986, S. 68.

<sup>59</sup> Vgl. Merzyn 1994, S. 17.

<sup>60</sup> Scheller 2010, S. 81. Vgl. Merzyn 1994, S. 17.

<sup>61</sup> Scheller 2010, S. 76. Vgl. Merzyn 1994, S. 103. Auch Sujew weist darauf hin, dass der Orientierungsapparat (also Strukturelemente wie Inhaltsverzeichnis, Gliederung, Register, Kolummentitel und Ähnliches) »die Orientierung des Schülers im Inhalt und in der Struktur des Lehrbuches unterstützt und damit Voraussetzungen für die selbständige Arbeit mit dem Lehrbuch schafft.« Sujew 1986, S. 105.

<sup>62</sup> Missal und Vaupel 2007, S. 17. Vgl. Sujew 1986, S. 68. Der Begriff der Kompetenz wird hier wie auch an anderen Stellen der vorliegenden Arbeit, wo nicht explizit von

### 4.2.3 Die Strukturierungsfunktion im Hinblick auf Lehrende

Für Lehrerinnen und Lehrer stellt die im Schulbuch angebotene Strukturierung in erster Linie eine Planungshilfe dar. Der Stoff wird in einer Anordnung präsentiert, die als Grundgerüst für eine einzelne Unterrichtseinheit, aber auch für eine Unterrichtsreihe oder sogar für längere Zeiträume dienen kann.<sup>63</sup> Insbesondere bei der längerfristigen Planung kann dieses Gerüst – je nach fachwissenschaftlicher Tradition und Straffheit der Bindung zwischen Fachwissenschaft und Schulfach – mehr oder weniger flexibel eingesetzt werden. Gerade dort, wo sich ein Schulfach eng an einem ihm zugeordneten Wissenschaftsbereich orientiert, spiegelt die Strukturierung des Schulbuchs unter Umständen auch Blickwinkel und Fragestellungen aktueller Forschung wider;<sup>64</sup> darüber hinaus kommen bei der Konzeption des Schulbuchs oft pädagogische und fachdidaktische Ansätze zum Tragen, die sich ihrerseits auf die Strukturierung auswirken.<sup>65</sup> Diese entlastet Lehrende damit nicht nur in planerischer, sondern auch in fachlicher und didaktischer Hinsicht, entbindet sie allerdings – anders als Hacker dies postuliert<sup>66</sup> – nicht von der Pflicht, sich über die betreffenden Entwicklungen zu informieren. Des Weiteren entsteht ein Erklärungsbedarf hinsichtlich der von den Schulbuchautorinnen und -autoren getroffenen didaktisch-strukturellen Entscheidungen: »So bedarf die Darstellung neuer fachlicher Strukturen im Schulbuch selbst der Erläuterung.«<sup>67</sup> Diese Aufgabe, die einem Schulbuch zugrunde liegende Konzeption für Lehrende transparent zu machen, kann durch Vorworte oder Lehrerhandbücher<sup>68</sup> oder auch durch die

Kompetenzstufen und Bildungsstandards die Rede ist, im weiteren Sinne, also synonym zu »Fähigkeit« verwendet und intendiert keine Verortung im Kontext einer kompetenzorientierten (Musik-)Pädagogik.

<sup>63</sup> Vgl. Lemmermann 1977, S. 113; Hacker 1980, S. 15; Bamberger et al. 1998, S. 124; Merzyn 1994, S. 28. Auch Lehrende erhoffen sich von Schulbüchern Hilfe bei der Planung und Strukturierung ihres Unterrichts; so schreibt Kunze mit Bezug auf die Verwendung von Sprachbüchern im Deutschunterricht: »Einige Lehrer erwarten [...] ein induktives Vorgehen, die Einführung von Arbeitstechniken und Handlungsschritten für die Textproduktion, eine klare Struktur für Lehrer und Schüler, ansprechende Illustrationen, Mustertexte und Materialien für geöffneten Unterricht.« Kunze 2004, S. 372.

<sup>64</sup> Vgl. Hacker 1980, S. 15.

<sup>65</sup> Merzyn zufolge gibt das Schulbuch »das Ergebnis didaktischer Entscheidungen wider.« Merzyn 1994, S. 29.

<sup>66</sup> »Solche Strukturierungshilfen erscheinen deshalb notwendig, weil der Lehrer die dafür notwendige Fachkompetenz nicht haben kann.« Hacker 1980, S. 16.

<sup>67</sup> Hacker 1980, S. 16.

<sup>68</sup> »Als Vorläufer für die Lehrerbände können in gewisser Weise die Vorworte gelten,

Präsentation im Internet<sup>69</sup> geleistet werden, die allerdings meist nicht nur der Information, sondern auch einem gezielten Marketing dient, »denn die Lehrer sind es im wesentlichen, die über die Schulbucheinführung und den Schulbuchkauf entscheiden.«<sup>70</sup> Der Lehrerbezug der Strukturierungsfunktion findet also auf mehreren Schauplätzen statt.

#### 4.2.4 Die Strukturierungsfunktion im Hinblick auf Richtlinien und Lehrpläne / Bildungspläne

In Relation zu den Richtlinien und Lehrplänen / Bildungsplänen lässt sich über die Strukturierungsfunktion Ähnliches sagen wie schon über die Repräsentationsfunktion: Das Schulbuch konkretisiert die in den Lehrplänen enthaltenen Vorgaben.<sup>71</sup> Umgekehrt könnte man auch sagen, dass die Lehrpläne im Hinblick auf das Schulbuch eine Vorstrukturierung leisten.<sup>72</sup> Dies geschieht schon allein dadurch, dass sie ihre Standards schularten-, fächer- und jahrgangsstufenspezifisch gliedern.<sup>73</sup> Vor allem Letzteres, also die Aufteilung nach Jahrgangsstufen im Sinne einer »angemessenen Progression«,<sup>74</sup> schlägt sich – auch wenn diese recht allgemein gehalten sind – in den Formulierungen der Kompetenzerwartungen nieder.<sup>75</sup> So können Schülerinnen und Schüler nach Abschluss des 6. Schuljahres gemäß den Kernlehrplänen für das Schulfach Musik an Gesamtschulen in NRW »einfache musikalische Strukturen unter

---

die den Lehrern früher die Konzeption, die Absichten des Autors und die angestrebten besonderen Eigenschaften des Buchs darstellten.« Merzyn 1994, S. 30.

<sup>69</sup> So ist beispielsweise in der Präsentation des bei Helbling verlegten Unterrichtswerks *MusiX* von einem »Paradigmenwechsel« die Rede: »weg von einem meist als ›Steinbruch‹ verwendeten, inhaltsorientierten Lehrbuch hin zu einem Kursbuch, das sich an den Prinzipien eines aufbauenden Musikunterrichts orientiert.« Helbling Verlag.

<sup>70</sup> Merzyn 1994, S. 31.

<sup>71</sup> Inwieweit sich dies auf die Unterrichtsrealität auswirkt, hängt auch hier davon ab, ob das Schulbuch Leitmedium ist oder nicht. Vgl. Kapitel 4.1.4.1.

<sup>72</sup> Vgl. Höhne 2005, S. 81.

<sup>73</sup> Der Strukturbaum des vom Schulministerium NRW online gestellten »Lehrplannavigators« leitet den User von den Schularten über die Fächer zu den Jahrgangsstufen. Vgl. <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/>, zuletzt geprüft am 28.03.2017.

<sup>74</sup> Sandfuchs 2006, S. 7.

<sup>75</sup> In den Vorbemerkungen heißt es explizit: »Kompetenzorientierte Kernlehrpläne [...] zeigen, in welchen Stufungen diese Kompetenzen im Unterricht in der Sekundarstufe I erreicht werden können, indem sie die erwarteten Kompetenzen am Ende ausgewählter Klassenstufen näher beschreiben.« Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 8.

Berücksichtigung ausgewählter Formaspekte angeleitet analysieren«,<sup>76</sup> während sie am Ende der 10. Klasse die Kompetenz erworben haben »komplexere musikalische Strukturen unter Berücksichtigung von Formaspekten weitgehend selbstständig [zu] analysieren«.<sup>77</sup> An diesem Zitat lassen sich zwei weitere Berührungspunkte zwischen der Strukturierungsfunktion des Schulbuchs und den Zielvorgaben der Lehrpläne festmachen. Zum einen kann und soll das darin immer wieder geforderte selbständige Arbeiten der Lernenden, wie schon erwähnt, durch die Strukturierung des Schulbuchs unterstützt werden. Und zum anderen steht die angestrebte Kompetenz, »Strukturen zu analysieren« und dabei »ausgewählte Ordnungssysteme« und »Parameter« zu berücksichtigen,<sup>78</sup> in direktem Zusammenhang mit dem wissenschaftspropädeutischen Aspekt der Strukturierungsfunktion, der besagt, dass ein Schulbuch Schülerinnen und Schülern fachliche (im zitierten Beispiel musikalische) Kategorien und Systematiken vermitteln soll.

#### **4.2.5 Besonderheiten der Strukturierungsfunktion im Hinblick auf Musikunterricht**

Eine erste Besonderheit der dem Musikbuch zugewiesenen Strukturierungsfunktion betrifft die Frage nach der wissenschaftlichen ›Verwandtschaft‹ des Schulfachs Musik: Seit sich die Musikpädagogik von der Musikwissenschaft emanzipiert hat, schöpft sie aus einer breiten Palette fachwissenschaftlicher Zugangsweisen,<sup>79</sup> was bedeutet, dass für die Inhalte des Schulfachs Musik eine ganze Reihe unterschiedlicher Bezugsdisziplinen – wie etwa Physik, Psychologie, Soziologie, Medienwissenschaften, Ethnologie, Anthropologie, Philosophie – mit ihren je eigenen Strukturen zur Verfügung stehen. Außerdem wäre der Einfluss der in einem Musikbuch gebotenen Ordnungssysteme selbst dann begrenzt, wenn das betreffende Werk sich nur bei einer einzigen Bezugsdisziplin bedienen würde, weil neuere empirische Forschungsergebnisse belegen, dass gerade Musiklehrende »Schulbücher unterschiedlich häufig (aber nie öfter als gelegentlich) und in unterschiedlichem Umfang (aber immer nur als Baukasten)« einsetzen.<sup>80</sup> Und schließlich scheinen sich wichtige Bereiche des Schulfachs Musik wie etwa die ästhetische, die emotionale und die erlebnishafte Dimension per se – nämlich aufgrund ihrer sehr persönlichen, individuellen,

---

<sup>76</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 19.

<sup>77</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 23.

<sup>78</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 19.

<sup>79</sup> Vgl. Kap. 4.1.5.

<sup>80</sup> Jünger 2006, S. 189. Vgl. Kap. 4.1.4.1, Anm. 54.

subjektiven und womöglich weder mitteilbaren noch übertragbaren Beschaffenheit – jedweder Strukturierung zu entziehen, die ein Stück weit immer auf Versachlichung und Verallgemeinerung beruht.<sup>81</sup>

Eine letzte Besonderheit der Strukturierung im Musikbuch ergibt sich daraus, dass Musik im Alltag zwar mehr oder weniger omnipräsent ist,<sup>82</sup> jedoch häufig in einer Weise konsumiert wird, die eher das unmittelbare, »unverkopfte«, geradezu körperliche Erlebnis sucht. Musik ist eine primär sinnliche Erfahrung – und sie ist vor allem für viele ein Freizeitvergnügen. Die meisten Schülerinnen und Schüler sind schon vor dem Musikunterricht in ihrem Alltag mit Musik in Kontakt gekommen und in vielen Fällen auf einen unangestregten und tendenziell passiven Musikkonsum geprägt.<sup>83</sup> Ein Musikunterricht, der dies zu berücksichtigen versucht, wird vielleicht nicht unbedingt – gleichsam in Analogie zum Lesen-Lernen im Fach Deutsch – das Erlernen der Notenschrift an die erste Stelle stellen. Wenn in der Musikdidaktik neue Zugänge zur Musik gesucht werden, die an die Alltagserfahrung der Lernenden anknüpfen sollen,<sup>84</sup> dann wirkt sich dies auch auf die Strukturierung und namentlich auf die Sequenzierung der Inhalte im Schulbuch aus.

<sup>81</sup> Vgl. aber z. B. Rolle 2013, S. 59 ff., wo ein Stufenmodell einer musikbezogenen, ästhetischen Argumentationskompetenz entworfen wird.

<sup>82</sup> Schon in den 1970er Jahren haben Untersuchungen ergeben, dass »das Musikhören als eine der liebsten Freizeitbeschäftigungen [...] angegeben wird«. Kaiser und Nolte 1989, S. 127. Eine »Bestandsaufnahme der Alltagsmusik« findet sich bei Kleinen et al. 1985, S. 10 ff. Rora verweist auf die »Unentschiedenheit und Zufälligkeit in der alltäglichen Begegnung mit Musik« und schlägt daher anstelle des von Kaiser geprägten Begriffs der »Gebrauchsmusik« den Terminus »Alltagsmusik« vor, der eher geeignet sei, die »Subjekt-Position des Individuums [...], das souverän und aktiv über den Gegenstand verfügt«, in Frage zu stellen. Rora 2011, S. 109.

<sup>83</sup> Mit dieser Problematik setzt sich die Musikdidaktik schon seit Jahrzehnten auseinander. War es in den 70er und 80er Jahren noch verhältnismäßig unumstritten, dass der Musikunterricht die Grundlagen für einen reflektierten Umgang mit der Alltagsmusik legen soll (vgl. Anholz 1972, S. 88–89; ähnlich Kleinen et al. 1985, S. 15–16, die von der »Weghörmusik« zur »Hinhörmusik« erziehen wollen), kann Niermann die Frage stellen, ob die von ihm als Musiklehrer vermittelte Bildung das Hören seiner Schüler überhaupt »sach-angemessener« mache. Niermann 2011, S. 264.

<sup>84</sup> Das »Prinzip der psychischen Nähe« – d. h. der Nähe zur Alltagserfahrung der Schüler – liegt schon dem Anfang der 1970er Jahre erschienenen Unterrichtswerk »Musik aktuell« zugrunde (vgl. Kaiser und Nolte 1989, S. 129), dessen Autoren sich der »Erziehung zum mündigen Hörer« verpflichtet fühlten. Jünger 2006, S. 98. Dagegen stützt sich der *Aufbauende Musikunterricht* nicht mehr auf das Hören, sondern auf »das Musizieren und musikbezogene Handeln als »Fundamentalkategorie«

### 4.3 Die Steuerungsfunktion

Dass die verschiedenen Facetten der Steuerung in viele Dimensionen der Planung und Durchführung von Unterricht hineinwirken, ist bereits im Zusammenhang mit der Strukturierungsfunktion in Ansätzen deutlich geworden.<sup>1</sup> Die Strukturierung eines Schulbuchs nämlich besteht nicht nur in seiner optischen Gliederung, sondern »entspricht gewissen, meist ungeschriebenen Regeln, die das Lesen leiten und [...] die Bedingungen der Benutzung vorschreiben«.<sup>2</sup> Durch Aufbau und Layout wird »Wissen gegliedert, kategorisiert und hierarchisiert«,<sup>3</sup> und die inhaltliche Segmentierung und Sequenzierung »steuert den sukzessiven Aufbau einer Wissensstruktur im Kopf der Lernenden«.<sup>4</sup> Auf diese Weise sollen »Interpretationsmuster zum Verstehen eines Faches«<sup>5</sup> oder sogar der »Welt«<sup>6</sup> geliefert und das Denken und Lernen in bestimmte Bahnen gelenkt werden: »Strukturierungen können sowohl der Steuerung des Unterrichts als auch der Lenkung des individuellen Lernprozesses dienen«.<sup>7</sup> Neben – oder vielleicht besser gesagt vor – diese Steuerung qua Strukturierung tritt das Bestreben der Politik, »steuernd auf Bildungsprozesse, Lehrer und Schüler einzuwirken«;<sup>8</sup> diese politisch gewollte Steuerung vollzieht sich u. a. über die Schulgesetzgebung, die Lehrerausbildungsverordnungen und die Lehr- bzw. Bildungspläne der Bundesländer. Und schließlich kann man es auch als eine Form der Steuerung verstehen, wenn das Schulbuch, wie oben bereits angesprochen,<sup>9</sup> als Leitmedium fungieren und, zwar nicht mehr unbedingt im Hinblick auf den Bildungskanon, wohl aber im schier unüberschaubar gewordenen Informations- und Materialiendschub des Internets, eine Richtung vorgeben soll.<sup>10</sup> Dieser terminologische Befund wirft

---

musikalischer Erfahrung« (Jank 2005, S. 93) und versucht einen Brückenschlag zwischen musikalischer Alltags- und Bildungspraxis (Rora 2011, S. 109 in Abwandlung des Kaiser'schen Begriffspaars). Hier »erscheint der Lehrer als Instanz, der (sic) die Verbindung zwischen den Inhalten des Musikunterrichts und der Gebrauchspraxis der Schüler herstellt« (ebd.). Zu den verschiedenen musikdidaktischen Modellen und Konzepten vgl. z. B. Jank 2005, S. 45 ff.

<sup>1</sup> Vgl. Kap. 4.2.1. Der nun folgende Abschnitt ist eng angelehnt an Rogg 2013.

<sup>2</sup> Choppin 1992, S. 140.

<sup>3</sup> Markova 2010, S. 81.

<sup>4</sup> Ballstaedt 1997, S. 47.

<sup>5</sup> Hacker 1980, S. 15.

<sup>6</sup> Höhne 2005, S. 86.

<sup>7</sup> Scheller 2010, S. 81. Vgl. Kap. 4.2.1, Anm. 18.

<sup>8</sup> Hiller 2012, S. 185.

<sup>9</sup> Vgl. Kap. 4.1.4.1.

<sup>10</sup> In der Literatur ist allerdings weniger von Steuerung als vielmehr von »Koordinie-

die Frage auf, wie es trotz der Überschneidungen dennoch eine spezifische Steuerungsfunktion geben kann.

### 4.3.1 Beschreibung der Steuerungsfunktion

In der Tat ist die von Hacker gebotene Definition recht eng und betrifft eher explizite<sup>11</sup> Mittel und Formen der Steuerung, die vor allem in der konkreten Planung durch Lehrende und im »tatsächlichen Verlauf« des Unterrichts verortet sind: »Impulse, Fragen, Aufforderungen, Arbeitsanweisungen bis hin zu Maßnahmen und Situationen, die geeignet sind, den Fortgang des Unterrichts zu garantieren.«<sup>12</sup> Die Steuerungsfunktion des Schulbuchs besteht demnach darin, dass es »in mehr oder weniger offenen Einzelschritten [...] den Ablauf des Unterrichts« vorgibt,<sup>13</sup> wobei sich die Schwerpunktsetzung im Gefolge der diversen Schulleistungsuntersuchungen, Unterrichtsreformen und curricularen Neuerungen mit der Zeit spürbar verändert hat: Seit Ende des letzten Jahrtausends diskutiert man über eine neue »Lehr-Lern-Kultur«,<sup>14</sup> die vor allem die Entwicklung von Kompetenzen fördern soll.<sup>15</sup> Damit tritt neben die direkte Steuerung zum Aufbau intelligenten Wissens eine indirekte Steuerung, die auf »Selbstkompetenzen, Lern- und Methodenkompetenzen sowie metakognitive Kompetenzen und Handlungsorientierungen« abzielt, und schließlich eine kooperative Steuerung, die etwa im Rahmen eines Projekts die Möglichkeit bietet, Wissen anzuwenden und zu generieren.<sup>16</sup>

Innerhalb der indirekten, kompetenzorientierten Steuerung hat Leisen einen weiteren systematischen Ansatz vorgestellt.<sup>17</sup> Demzufolge steuert die Lehrkraft den Kompetenzentwicklungsprozess der Lernerinnen und Lerner »über

---

rung« (Scheller 2010, S. 83), von »Orientierung« (Matthes 2011, S. 2 und Hiller 2012, S. 344) oder von einer »Lotsenfunktion« (Bamberger et al. 1998, S. 14) des Schulbuchs die Rede.

<sup>11</sup> Vgl. Kap. 4.3.1.1.

<sup>12</sup> Hacker 1980, S. 21.

<sup>13</sup> Jünger 2006, S. 55.

<sup>14</sup> Matthes und Schütze 2011, S. 11. Die Wurzeln dieser neuen »Lehr-Lern-Kultur« reichen allerdings noch weiter zurück. Vgl. Kapitel 4.3.1.1.

<sup>15</sup> Vgl. Wiater 2011, S. 31.

<sup>16</sup> Vgl. ebd. Ob diese drei Arten der Steuerung in der Praxis so klar voneinander zu trennen sind, scheint allerdings fraglich; so ließe sich etwa darüber diskutieren, ob Aufgabenstellungen und Lernarrangements tatsächlich immer als »indirekte« Form der Steuerung beschrieben oder durchgeführt werden können, das heißt ganz ohne direkte Aufforderungen und Arbeitsanweisungen auskommen.

<sup>17</sup> Vgl. insbes. Leisen 2010, S. 62–63.

vier Größen«,<sup>18</sup> nämlich Aufgabenstellungen, Materialien, Moderation und diagnostische Rückmeldung. Die ersten beiden bezeichnet er als *material*, die letzten beiden als *personal*. Von der Aufgabenstellung wird weiter unten noch ausführlicher zu sprechen sein; Materialien seien Auslöser und Vehikel von Lernprozessen und meist Bestandteil der Aufgabenstellung; unter Moderation versteht Leisen die persönliche »Klassen- und Gesprächsführung«<sup>19</sup> durch den Lehrer, die nicht zuletzt über den gezielten Einsatz von Methoden und Medien erfolgt; die Rückmeldung schließlich beinhaltet eine Diagnose über den Lernfortschritt sowie das Begriffs- und Reflexionsvermögen und stützt sich u. a. auf »das Vergleichen und Bewerten von Lernprodukten«<sup>20</sup> etwa durch Lerntests.<sup>21</sup> Dreh- und Angelpunkt dieser indirekten und vor allem auf selbsttätigen Kompetenzerwerb ausgerichteten Steuerung sind – um den Fokus noch weiter zu verengen – die Aufgabenstellungen.

#### 4.3.1.1 Exkurs: Aufgabenstellungen

Die Fokussierung auf Aufgabenstellungen verlangt zunächst einmal eine terminologische Klärung der Frage, was eine Aufgabe ist. Schon im Neuhochdeutschen erscheint das Verb »aufgeben« in Verbindung mit dem Substantiv »retzel«,<sup>22</sup> bezeichnet also das Vorlegen oder eben Aufgeben eines Rätsels, einer Frage oder eines »Problems«, das der Lösung bedarf. Tatsächlich aber beschränkt sich das der Lösung Bedürftige eben nicht nur auf die Aufgabe im engeren Wortsinn, also die »ausgestaltete Frage«,<sup>23</sup> die die oder der Lehrende den Lernenden im Unterricht vorlegt und aufgibt;<sup>24</sup> vielmehr liegt das Erkennen, Annehmen und Lösen von Aufgaben grundsätzlich in der Natur

---

<sup>18</sup> Ebd.

<sup>19</sup> Leisen o. J., S. 3.

<sup>20</sup> Leisen 2010, S. 63.

<sup>21</sup> Leisen spricht hier ausdrücklich von »Steuerungen« (Leisen 2010, S. 62), während Hacker diesen Aspekt der Aufgabenstellungen im Schulbuch der Übungs- und Kontrollfunktion zuordnet. Hacker 1980, S. 27.

<sup>22</sup> Vgl. Matthes und Schütze 2011, S. 9. Matthes weist darauf hin, dass das Grimm'sche Wörterbuch von 1854 die dritte Grundbedeutung von Aufgabe »in *propositio* (das Stellen eines Themas), *problema* (zu lösendes Problem) und *pensum* (zu leistende Tagesration einer Sklavin, also deren Pflicht) ausdifferenziert« (ebd.).

<sup>23</sup> So wird die Aufgabe bei Willmann beschrieben, der umgekehrt die Frage als »verkürzte Aufgabe« bezeichnet. Willmann 1909, S. 450. Vgl. Matthes und Schütze 2011, S. 10.

<sup>24</sup> »Als Aufgaben werden allgemein sowohl schriftlich als auch mündlich formulierte Leistungsanforderungen an die Lernenden verstanden, wobei die einzelne Frage bzw. Aufforderung die kleinste Einheit bildet.« Kleinknecht et al. 2011, S. 60.

des Menschen.<sup>25</sup> Aufgabe ist dann all das, was jemand als fehlend oder als »Lücke«<sup>26</sup> wahrnimmt und was ihn in eine Beziehung zur »Welt der Menschen, Sachverhalte, Ereignisse, Zusammenhänge, Anforderungen«<sup>27</sup> das heißt in eine Beziehung zu der ihn umgebenden »Kulturwirklichkeit«<sup>28</sup> bringt. Idealerweise soll also die Aufgabe in der Schule genau das leisten: dass Lernende eine Lücke entdecken und sich herausgefordert fühlen, »in die Welt der Sachen einzudringen«<sup>29</sup> oder, anders ausgedrückt, ihre Problemlösekompetenzen zu entwickeln und zu erproben.

Diese veränderte Sicht auf die Aufgabe ist durchaus nicht nur eine Errungenschaft der »Nach-PISA-Didaktik«,<sup>30</sup> sondern lässt sich, vor allem, was den Aspekt der Eigentätigkeit betrifft, bereits zu früheren pädagogischen Strömungen in Beziehung setzen: der Handlungsorientierung, die Anfang der 1990er Jahre in den Rahmenlehrplänen festgeschrieben wurde; dem schon in den 1970er Jahren im angelsächsischen Raum entwickelten Konzept des »Self-Directed-Learning«; dem ungefähr zeitgleich entstandenen konstruktivistischen Wissensbegriff;<sup>31</sup> bestimmten reformpädagogischen Ansätzen;<sup>32</sup> der zentralen Bedeutung der »eigene[n] Tätigkeit« und Selbstfindung bei Herbart;<sup>33</sup> dem naturgegebenen Wissensdrang und autodidaktischen Lernen bei Comenius<sup>34</sup> und sogar zu didaktischen Überlegungen des Hochmittelal-

<sup>25</sup> Vgl. Feiks 1992, S. 50; vgl. auch Matthes und Schütze 2011, S. 10.

<sup>26</sup> Girmes 2003, S. 6.

<sup>27</sup> Ebd.

<sup>28</sup> Matthes und Schütze 2011, S. 10.

<sup>29</sup> Ebd. Matthes weist darauf hin, dass »nach Eduard Spranger die Schule die Brücke zwischen der Welt des Kindes und der Welt der Sache oder der Kulturwirklichkeit darstellt«. Vgl. Spranger 1955, S. 13.

<sup>30</sup> Dieser Eindruck könnte etwa bei einer flüchtigen Lektüre von Wiaters Beitrag »Aufgaben im Schulbuch« entstehen. Wiater 2011.

<sup>31</sup> Vgl. Müller 2010, S. 85.

<sup>32</sup> So etwa in der Arbeitsschulbewegung. Vgl. Gaudig 1963, S. 10–11; vgl. auch Rohloff 2009, S. 22–23 und Niegemann 1998, S. 122.

<sup>33</sup> Vgl. J. F. Herbart (1804): »Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung«, in: Herbart 1982, S. 108.

<sup>34</sup> Vgl. Walber 2007, S. 61–62; Niegemann 1998, S. 122.

ters.<sup>35</sup> Gleichwohl spricht man heute von einer »neuen« Aufgabenkultur,<sup>36</sup> in der die »Erziehung zur Aufgabe«<sup>37</sup> zum eigentlichen Auftrag der Schule wird,<sup>38</sup> die »Unterrichtsplanung [...] von Anfang an auf das erfolgreiche Aufgabenlösen ausgerichtet sein«<sup>39</sup> soll und die Tätigkeit der Lehrenden vor allem darin besteht, aus (Bildungs-)Aufgaben, die sich in der Welt stellen, »professionell gestaltete Lernarrangements und Lernumgebungen«<sup>40</sup> zu entwickeln.<sup>41</sup>

Ein Aspekt dieser zunehmend intensiven Auseinandersetzung mit Aufgaben betrifft die Frage, welche Typen von Aufgaben es gibt. Hier lassen sich diverse Klassifizierungsversuche nennen. So unterscheiden einige Autoren wie zum Beispiel Leisen und Höbke zwischen Lernaufgaben und Leistungsaufgaben,<sup>42</sup> wobei erstere auf den »Erwerb« und letztere auf die »Diagnose und Überprüfung von Kompetenzen« ausgerichtet sind.<sup>43</sup> Eine andere Einteilung nehmen Rauch und Wurster vor, die »Test-, Anwendungs- und Aneignungsaufgaben«

<sup>35</sup> Schon Thomas von Aquin, so Niegemann (ebd.), vertrete in seiner Schrift *De Magistro* die These, dass »der Wissenserwerb weitgehend der Kontrolle des Lernenden unterliegt«. Dies scheint zumindest missverständlich formuliert: Die betreffenden Texte (*STh I<sup>a</sup> q. 117 a. 1* und *De veritate*, q. 11) gehen der Frage nach, wie es sein könne, dass das *docere*, also das Lehren, als Sache des Lehrers gelte, andererseits aber doch nur Gott Lehrer oder Magister genannt werden dürfe (mit Verweis auf Mt 23,8: »Ihr aber sollt euch nicht Rabbi nennen lassen, denn nur einer ist euer Meister«). Thomas löst diesen Widerspruch auf, indem er dem Lehrer das Lehren im Sinne des Zeigens, Gott aber das Lehren im Sinne der Wissensschöpfung zuschreibt: *Nulla ergo modo unus homo potest, alium docendo, scientiam in eo causare* – »Auf keine Weise also kann ein Mensch, indem er einen anderen belehrt, Wissen in ihm verursachen« (*I<sup>a</sup> q. 117 a. 1 arg. 4*). Zeigen ist noch nicht Lehren, bringt also nicht automatisch Lernen hervor – denn das, wie Prange treffend anmerkt, »besorgt zuletzt Gott, der alles geschaffen hat und erhält«. Prange 2008, S. 72. Ob es da im Sinne des Aquinaten ist, von einer weitgehenden »Kontrolle des Lernenden« zu sprechen, ist m. E. fragwürdig.

<sup>36</sup> Jatzwauk 2007, 13 S. ff. und passim. Vgl. Leisen 2006; Maier et al. 2010, S. 29; Kiper et al. 2010b, S. 153–154 und passim; Wiater 2011, S. 33 ff. und passim; Gläser und Becher 2012, S. 143.

<sup>37</sup> Langeveld 1963, S. 9.

<sup>38</sup> Matthes und Schütze 2011, S. 9.

<sup>39</sup> Wiater 2011, S. 34.

<sup>40</sup> Wiater 2011, S. 31.

<sup>41</sup> Girmes 2003, S. 9–10.

<sup>42</sup> Höbke und Jahnke 2010, S. 167 mit Verweis auf Leisen 2006.

<sup>43</sup> Wiater 2011, S. 34. Wegner et al. unterscheiden im Hinblick auf die Gestaltung von Lernaufgaben zwischen dem kognitiv-konstruktivistischen Paradigma der Aneignung oder des Erwerbs und dem sozio-konstruktivistischen Paradigma der Partizipation. Wegner et al. 2014, S. 132 ff.

nebeneinanderstellen,<sup>44</sup> eine Typologisierung, die, wenn auch leicht verändert, bei Girmes in den Begriffen »Prüfungs- oder Evaluationsaufgaben, Übungs- oder Festigungsaufgaben und Lernaufgaben« wiederkehrt.<sup>45</sup> Schmit unterscheidet »diagnostisch relevante Aufgaben, Lernaufgaben und Prüfaufgaben« und benennt Testaufgaben als »eine besondere Form von Prüfaufgaben.«<sup>46</sup> Kleinknecht et al. schließlich führen vier Aufgabentypen an: Diagnoseaufgaben, die »über den Stand des Vorwissens« informieren; Leistungsaufgaben, die als Basis für Selektion und Benotung dienen; Lernaufgaben, an denen Lernende »ihr Wissen und ihre Kompetenzen« ausbauen, üben oder festigen können;<sup>47</sup> Testaufgaben, die »im Rahmen der schulübergreifenden Qualitätssicherung und entwicklung«<sup>48</sup> Kompetenzen messen sollen und auf eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse ausgerichtet sind.<sup>49</sup>

Ungeachtet aller terminologischen Unterschiede lassen sich diejenigen Aufgabentypen, die der Evaluation und Analyse von Lernausgangslage und Lernfortschritt<sup>50</sup> dienen, innerhalb der Hacker'schen Systematik dem Bereich der »Lernerfolgskontrollen« und damit der Übungs- und Kontrollfunktion

<sup>44</sup> Rauch und Wurster 1997, S. 81. Demnach beziehen sich die »reinen Anwendungsaufgaben [...] nur auf vorhandene Kompetenzen«, während mit »reinen Kontroll- oder Testaufgaben [...] bereits vorhandene Kompetenzen überprüft werden.« Vgl. auch Matthes und Schütze 2011, S. 10.

<sup>45</sup> Girmes 2003, S. 10.

<sup>46</sup> Schmit et al. 2010, S. 221. Ähnlich Kiper, die der Evaluation des Lernfortschritts die »Prüfaufgaben« und der Analyse der Lernausgangslage die »diagnostischen Aufgaben« zuordnet. Kiper 2010, S. 52.

<sup>47</sup> Kleinknecht et al. rechnen demnach die Übungs- und Anwendungsaufgaben zu den Lernaufgaben. Auch Höble weist darauf hin, dass Lernaufgaben nicht nur das »Vertiefen, Strukturieren, Vernetzen, Erkunden und Erarbeiten fördern«, sondern auch der Übung, Wiederholung und Festigung dienen sollen. Höble und Jahnke 2010, S. 167. Menck spricht von »Verallgemeinerung – Übung – Anwendung« bzw. von »Habitualisierung«. Menck 2011, S. 24–25.

<sup>48</sup> Klieme et al. 2007, S. 81.

<sup>49</sup> Kleinknecht et al. 2011, S. 63–64. Eine klare Einteilung wird sicherlich auch dadurch erschwert, dass die Grenzen zwischen den verschiedenen Aufgabentypen fließend sind; so weist Girmes darauf hin, dass in der Pädagogik Maria Montessoris »Lernaufgaben [...] immer zugleich Prüfungs- und Übungsaufgaben« sind, insofern »die wiederholte Bearbeitung der material sich stellenden Lernaufgabe übt und auch den Lernerfolg dokumentiert« (ebd.). Ähnlich schreibt auch Wiater, dass die Aufgaben dem Erwerb von Teilkompetenzen dienen und »zugleich auch die Form von Tests haben sollen, mit deren Hilfe der Schüler nachweist, ob und auf welchem Niveau er die Kompetenz erreicht hat«. Wiater 2011, S. 34 (Hervorh. d. Verf.). Beispiele für mögliche »Überschneidungen« finden sich auch bei Kleinknecht et al. (ebd.).

<sup>50</sup> Jatzwauk 2007, S. 18.

zuordnen.<sup>51</sup> Damit wären nur die Aneignungs- oder Lernaufgaben für die bei Hacker ja recht eng gefasste Steuerungsfunktion relevant, was sich auch an den betreffenden Definitionen aufweisen lässt. So besteht laut Schmit die »Funktion von Lernaufgaben« darin, »Lernprozesse zu initiieren, zu steuern und zu optimieren«;<sup>52</sup> bei Leisen ist die Lernaufgabe »eine Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung und steuert den Lernprozess durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien«;<sup>53</sup> und für Girmes gehören zu einer professionell inszenierten Lernaufgabe auch dramaturgische Hinweise, die »den Aufgabenbearbeitungsprozess in seinen Schritten anregen und steuern.«<sup>54</sup> Schon an diesen wenigen Zitaten wird deutlich, dass der zugrunde gelegte Lernaufgabenbegriff nicht in allen Fällen derselbe ist. Manche Autoren betrachten »bereits jedwede Aufgabenstellung«,<sup>55</sup> die bei Lernenden einen Prozess des Kompetenzerwerbs anstößt, als Lernaufgabe,<sup>56</sup> sodass – abgesehen vielleicht vom Kompetenzbegriff – die von Seel Anfang der 1980er Jahre formulierte Definition noch immer Gültigkeit hat: »Die Objekte/Sachverhalte, die der Lehrer aufgrund spezifischer Zielvorstellungen bezüglich erwünschter Lernvorgänge auswählt und dann in einer raum- und zeitgebundenen Lernsituation an die Lernenden heranzuführt, kann man als Lernaufgaben bezeichnen.«<sup>57</sup> Andere hingegen verengen den Fokus und beschreiben Lernaufgaben als komplexe Settings, die mithilfe entsprechender Arbeitsmittel und Regieanweisungen zu einer möglichst selbstkontrollierten Aufgabenbearbeitung anregen und dabei eine bestimmte Schrittfolge gewährleisten.<sup>58</sup>

---

<sup>51</sup> Hacker 1980, S. 27. Zu bedenken ist allerdings, dass die Ergebnisse von Evaluationen und Analysen sich wiederum auf mögliche Steuerungsmaßnahmen auswirken. Zur Kontrolle oder Dokumentation des Lernerfolgs, d. h. der Problemlösefähigkeit, vgl. auch Moosbrugger 1985, S. 119 und Menck 2011, S. 25. Hinter dem Begriff der Problemlösefähigkeit steht meist der Anspruch, besagte Fähigkeit auch messen zu können, was in den ästhetischen Fächern seinerseits zu einem »Problem« werden kann. Vgl. Kap. 4.4.5.

<sup>52</sup> Schmit et al. 2014, S. 26.

<sup>53</sup> Leisen 2010, S. 60.

<sup>54</sup> Girmes 2003, S. 10.

<sup>55</sup> Schmit et al. 2014, S. 24.

<sup>56</sup> Schmit et al. entscheiden sich angesichts dieser terminologischen Divergenzen für den weitergefassten Lernaufgabenbegriff: »Wir verstehen dabei jedwede Aufgabenstellung, die darauf zielt, das »Lernen der Schüler« zu unterstützen, als Lernaufgabe«. Schmit et al. 2014, S. 25. Vgl. auch Schmit et al. 2010, S. 221.

<sup>57</sup> Seel 1981, S. 7–8.

<sup>58</sup> Vgl. Girmes 2003, S. 10; Leisen 2010, S. 60.

Eine zentrale Forderung an diese zuletzt genannte Lernaufgabe im engeren Sinne, die im Folgenden als »Erarbeitungsaufgabe« bezeichnet werden soll,<sup>59</sup> besteht darin, dass sie die Lernenden zur Auseinandersetzung mit der sie umgebenden Welt veranlassen, »eine Lerner selbsttätigkeit in Gang« setzen und somit eine »Selbsterschließung von neuem Wissen und Können«<sup>60</sup> ermöglichen, das heißt »Bildungsprozesse initiieren«<sup>61</sup> soll. Diese Selbsttätigkeit »im Kleinen« gilt zum einen im Hinblick auf die Wissenskonstruktion als effizienter<sup>62</sup> und ist zum anderen eine Vorstufe und Hinführung zu jener Selbstbestimmung »im Großen«, der »alles übergreifende[n] Aufgabe, sich selbst zu bestimmen«, die Girmes als das Lernziel schlechthin postuliert.<sup>63</sup> Die »Bearbeitung und Lösung« dieser Aufgabe, die sich »in verschiedenen Entwicklungsaltern auf Verschiedenes« richtet, führt über die Bearbeitung von Aufgaben im Unterricht, und diese wiederum sind nichts anderes als »relevante Gelegenheiten« oder anregende Inhaltsangebote, die Lernenden, die mit ihnen oder an ihnen etwas tun, Erfolgserlebnisse ermöglichen. Ein solches »erfolgreiche[s] Tun« oder »Gelingen« – hier bezieht sich Girmes explizit auf Herbart – bringt dann zum einen das Können und zum anderen das Wollen-Können hervor, führt also dazu, dass aus der zuvor eher unbestimmten »Begierde« ein inhaltlich ausgeprägter und ausdifferenzierter, auf etwas Bestimmtes, schon einmal

<sup>59</sup> Vgl. Kleinknecht et al. 2011, S. 64. Diese »typologische Unterscheidung von Erarbeitungs- und Übungsaufgaben« erscheint sinnvoll, da sie zum einen verdeutlicht, dass das Üben im entdeckenden Lernen keine Rolle spielt, und zum anderen berücksichtigt, dass aber auch das Üben »ein Teilprozess des Lernens« ist (ebd.). Vgl. Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 870.

<sup>60</sup> Müller 2010, S. 84.

<sup>61</sup> Matthes und Schütze 2011, S. 10.

<sup>62</sup> »Denn Wissen und Fähigkeiten werden nicht einfach konsumiert, sondern kontext- und aufgabenbezogen konstruiert.« Müller 2010, S. 86. Wenn Müller allerdings im Vorsatz schreibt, dass »wir neues Wissen und neue Fähigkeiten kaum dadurch erwerben, dass uns jemand belehrt«, so legt er dieser Aussage einen recht eng gefassten Belehrungsbegriff zugrunde: Auch hinter der Selbsttätigkeit in sorgfältig arrangierten Lernumgebungen steht letztlich eine Belehrungsabsicht oder ein inszeniertes Zeigen im Prange'schen Sinne. Vgl. S. 81.

<sup>63</sup> Girmes 2004, S. 98. Auch Menck nennt als übergeordneten »Zweck« des Unterrichts die »Fähigkeit der Kinder, selbstbestimmt in ihrer Gesellschaft zu leben«. Menck 2011, S. 28. Weinert beschreibt diese Fähigkeit zur Selbstbestimmung als »Handlungskompetenzen, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen«. Weinert 2002, S. 28.

Gelungenes gerichteter Wille entsteht.<sup>64</sup> Gelegenheiten, Aufgaben erfolgreich zu bearbeiten, werden im Rahmen der neuen Aufgabenkultur in sogenannten Lernsettings oder Lernumgebungen arrangiert, die eine maximale Selbsttätigkeit der Lernenden ermöglichen sollen.

Hier lassen sich zwei Überlegungen anknüpfen. Erstens herrscht in der Literatur zumindest auf den ersten Blick eine gewisse terminologische Unschärfe,<sup>65</sup> insofern man bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren recht unterschiedlichen Begriffen begegnet, die scheinbar synonym verwendet werden: Neben der schon erwähnten Selbstbestimmung (Rauch und Wurster 1997, Niegemann 1998, Girmes 2004), Selbsterschließung (Müller 2010) und Selbsttätigkeit (Müller 2010, Büring 2010) ist die Rede von Selbstbildung (Sujew 1986),<sup>66</sup> Selbständigkeit (Sujew 1986, Scheller 2010, Büring 2010), Selbstkontrolle (Niegemann 1998), Selbstregulation (Niegemann 1998, Jatzwauck 2007), Selbstaktivierung (Büring 2010), Eigentätigkeit (Kiper 2010), Selbstorganisation (Büring 2010) und schließlich von Selbststeuerung (Scheller 2010, Büring 2010, Hiller 2012).<sup>67</sup> Hier ist die von Niegemann getroffene Unterscheidung hilfreich; demnach misst sich das »Ausmaß der Selbstkontrolle in Lehr-Lern-Prozessen« an den Möglichkeiten der Lernenden, verschiedene Aspekte ihres Lernens wie Sozialformen, Inhalte, Medien, Strategien und vieles andere mehr selbst auszuwählen. Richtet sich dieses mehr oder weniger selbstkontrollierte Lernen auf von außen vorgegebene Lernziele, so ist es selbstgesteuert oder selbstreguliert, während von selbstbestimmtem oder autonomem Lernen nur dann die Rede ist, wenn »auch die Entscheidung über Lernziele dem Lernenden überlassen bleibt«. Selbstorganisiertes Lernen schließlich liegt dann vor, wenn die »externen materiellen und sozialen Faktoren des Lernprozesses bzw. der Lernumgebung« von den Lernenden selbst arrangiert werden.<sup>68</sup>

Daraus ergibt sich zweitens, dass ein und derselbe Lernprozess gleichzeitig selbst- und fremdkontrolliert, selbstgesteuert und fremdorganisiert sein kann. Das »konstruierende« Handeln der Lernenden und das »instruierende« Handeln

---

<sup>64</sup> Vgl. Girmes 2004, S. 98 und Herbart 1806, S. 331.

<sup>65</sup> Vgl. Killus 2009, S. 131–132.

<sup>66</sup> Schon 1986 definiert Sujew die »Selbstbildungsfunktion« des Schulbuchs, die »auf die Ausbildung des Bedürfnisses und der Fähigkeit der Schüler [zielt], selbständig Wissen zu erwerben; das Lehrbuch soll beim selbständigen Beseitigen von *Wissenslücken* helfen, zum Lernen stimulieren und *Erkenntnisbedürfnisse* entwickeln helfen«. Sujew 1986, S. 68 (Hervorh. d. Verf.).

<sup>67</sup> Niegemann erwähnt außerdem noch die Termini »autodidaktisches« und »autonomes Lernen«. Niegemann 1998, S. 122.

<sup>68</sup> Niegemann 1998, S. 124.

der Lehrenden müssen einander also durchaus nicht ausschließen, und es ist daher nicht unbedingt sinnvoll, beide im Rahmen einer Dichotomie gegeneinander abzugrenzen.<sup>69</sup> Gerade die zum Teil überaus sorgfältig durchgestalteten Lernsetting der neuen Aufgabenkultur – mit anderen Worten: »die Gestaltung der Randbedingungen [...], die sicherstellt, dass am Ende das be- und erarbeitet wird, was Lehrer und Schulträger bearbeitet wissen wollen«<sup>70</sup> – setzen ein hohes Maß an planendem, vorausschauendem und eben im Hacker'schen Sinne steuerndem Lehrerhandeln voraus,<sup>71</sup> denn: »Was immer vermittelt und gezeigt werden soll, es bedarf dazu einer Vorstellung, wie es in die Situation eingeführt, erschlossen und lernbar gemacht werden kann, wie man das Gelernte sichert und dafür sorgt, dass es in Zukunft reaktiviert und ergänzt, überholt und benutzt werden kann.«<sup>72</sup> Diese »Koordination« oder »Zusammenführung von Erziehen und Lernen« ist letztlich nichts anderes als das, was Herbart im Jahr 1806 als »Articulation«<sup>73</sup> bezeichnet hat und was Prange im Rahmen seiner operativen Pädagogik die »Verzeitigung« oder »Inszenierung des Zeigens« nennt.<sup>74</sup>

Wenn eine Erarbeitungsaufgabe optimale Bedingungen für das Zeigen im Sinne eines Selbst-Erschließen-Lassens – mit anderen Worten: für fremdorganisiertes selbstgesteuertes Lernen – bieten soll, muss sie mit Bedacht inszeniert oder arrangiert sein, und der oder die Planende muss sich im Vorfeld mit den

<sup>69</sup> »Praktisch jeder absichtsvoll in Gang gesetzte Lernprozess ist angewiesen sowohl auf Eigenaktivitäten des Lernenden wie auf didaktisches Handeln anderer, wobei die Anteile allerdings jeweils sehr unterschiedlich sein können.« Niegemann 1998, S. 122. Reinmann schlägt vor, die Dichotomie in diesem Fall durch eine Antinomie zu ersetzen, weil in einem antinomischen Verhältnis »zwei Kräfte [...] gleichzeitig wirken« können. Reinmann 2011, S. 3. Vgl. auch Steffens und Höfer 2012, S. 42–43 in ihrem Beitrag über die Forschungsbilanz der Hattie-Studie (Hattie 2009, S. 26).

<sup>70</sup> Menck 2011, S. 24, Fußnote 14. Vgl. auch die »kulturelle Angepasstheit«, die Rauch und Wurster – allerdings eher unkritisch – als Merkmal der »Erarbeitungsaufgabe« postulieren. Rauch und Wurster 1997, S. 81.

<sup>71</sup> »Damit Schüler den bewussten Einsatz von Lernstrategien lernen, bedarf es also einer gezielten didaktisch-methodischen Unterstützung.« Killus 2009, S. 132. Killus spricht nicht von Steuerung, sondern von direkter und indirekter Förderung und hält eine Kombination aus beiden für einen aussichtsreichen Ansatz im Hinblick auf den Erwerb von Lernstrategien (a. a. O., S. 133).

<sup>72</sup> Prange 2005, S. 74.

<sup>73</sup> Herbart 1806, S. 173.

<sup>74</sup> Prange 2005, S. 74. Im weiteren Verlauf deutet Prange die »Artikulation als Verzeitigung des Zeigens« als ein »Ins-Verhältnis-Setzen« von Personen und Themen, eine Formulierung, die, so kann man mutmaßen, bei Girmes in der Idee von der »Beziehung zur Welt« fortwirkt. Girmes 2003, S. 6–7.

Anforderungen auseinandersetzen, die an ein solches Setting gestellt werden.<sup>75</sup> Diese Anforderungen finden sich in der Literatur teils einzeln und verstreut und teils zu Kriterienkatalogen zusammengestellt. Genannt wird hier<sup>76</sup> zunächst der Anspruch, dass Erarbeitungsaufgaben kognitive Prozesse in Gang setzen oder, allgemeiner ausgedrückt, Handlungen initiieren<sup>77</sup> sollen. Da eine Handlung – und somit auch die Lernhandlung<sup>78</sup> – »durch eine Wechselbeziehung von Situation und Bedürfnissen angestoßen wird«,<sup>79</sup> müssen Erarbeitungsaufgaben außerdem Situationen her- bzw. nachstellen,<sup>80</sup> die für die Lernenden »Bedeutsamkeit«<sup>81</sup> besitzen, das heißt einerseits zu ihrem Vorwissen und Können, ihren Fertigkeiten und Interessen<sup>82</sup> und andererseits zu ihrer Alltagsre-

<sup>75</sup> Die grundlegenden »Qualitätsmerkmale für Lernaufgaben«, die die »Schweizer Autorengruppe Grunder, Ruthemann, Scherer, Singer und Vettinger (2007)« formuliert hat (vgl. Kleinknecht et al. 2011, S. 65), sollen im Folgenden als selbstverständlich vorausgesetzt werden und gelten im Grunde für jede unterrichtliche Planung: »(1) Lernaufgaben verlangen sinnvolle Leistungen, (2) Lernaufgaben sind sachlich richtig und fachdidaktisch verantwortet, (3) Lernaufgaben weisen einen Bezug zum Lehrplan auf.« Dasselbe gilt für die fünf bei Rauch und Wurster genannten Elemente guter Lernaufgaben in Schulbüchern (Rauch und Wurster 1997, S. 82–83), die allerdings, was die Praktikabilität für Schulbuchautoren, Lehrer und insbesondere Schüler betrifft, eher einengend und überfrachtet wirken.

<sup>76</sup> Vgl. z. B. Rauch und Wurster 1997, S. 79; Jordan et al. 2006, S. 13; Wegner et al. 2014, S. 133. Tulodziecki et al. sprechen deshalb auch nicht von Lernaufgaben oder Erarbeitungsaufgaben, sondern von »lernprozessanregenden Aufgaben«. Tulodziecki et al. 2009, S. 88 ff.

<sup>77</sup> Vgl. beispielsweise das Stichwort »Aktionsaufforderung« bei Girmes 2003, S. 8.

<sup>78</sup> »Lernen kann als eine besondere Form des Handelns verstanden werden«. Tulodziecki et al. 2009, S. 88.

<sup>79</sup> Ebd.

<sup>80</sup> Girmes spricht in diesem Zusammenhang von »Weltpräsentation« und von einem »Ursprungs-Setting«, dem die Aufgabenstellungen »z. B. in der Schule [...] nachempfunden« seien. Girmes 2003, S. 8. Bei Menck ist die Rede von einer »symbolischen Repräsentation der gesellschaftlichen Praxis«. Menck 2011, S. 28. Wegner schreibt zusammenfassend: »In sozio-konstruktivistischen Lernumgebungen sind Lernende mit authentischen Problemstellungen konfrontiert, die solchen ähneln, die auch außerhalb von Schule an Menschen herangetragen werden.« Wegner et al. 2014, S. 133. Vgl. auch Rauch und Wurster 1997, S. 79–80; Tulodziecki et al. 2009, S. 91.

<sup>81</sup> Tulodziecki et al. 2009, S. 89 u. S. 91. Im Begriff der Bedeutsamkeit (oder »Relevanz«, vgl. Girmes 2004, S. 73 ff.; Schneider 2006, S. 430) klingt die Frage nach der Bedeutung der Inhalte an, die Klafki in seiner *Didaktischen Analyse* (Erstfassung 1958) formuliert hat. Vgl. Klafki 1958.

<sup>82</sup> Vgl. Menck 2011, S. 24. Die Forderung, dass eine Erarbeitungsaufgabe die Schüler interessieren soll, steht in engem Zusammenhang mit der Motivationsfunktion, wie

alität und Erfahrungswelt<sup>83</sup> in Beziehung stehen und diese so repräsentieren, dass eine Lücke sichtbar wird. Mit anderen Worten, die Erarbeitungsaufgabe muss nach mehreren Seiten hin »anknüpfend« und »anschlussfähig«<sup>84</sup> sein: a) im Hinblick auf die aktuelle Lebenswirklichkeit der Lernenden; b) im Hinblick auf die potentielle Lebenswirklichkeit der Lernenden, das heißt auf Forderungen, die in naher oder ferner Zukunft noch an sie herangetragen werden können, will sagen: das Gelernte muss anwendbar und auf andere Situationen übertragbar sein;<sup>85</sup> c) im Hinblick auf schon Gelerntes, auf »Lerninhalte[-] des Unterrichtsfachs selbst«<sup>86</sup> und auf in Teilen bereits vorhandene und stetig sich erweiternde »Begriffsnetze«;<sup>87</sup> d) im Hinblick auf Lerninhalte anderer Fächer;<sup>88</sup> und schließlich e) im Hinblick auf die Weiterentwicklung bestehender und die Erschließung neuer Kompetenzen, »Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten«.<sup>89</sup> Diese Weiterentwicklung und Erschließung wird insbesondere dadurch ausgelöst, dass aus der situativ eingebetteten Aufgabe selbst »Arbeitsaufträge erwachsen«,<sup>90</sup> das heißt, sich eine »Lücke« oder »Leerstelle«<sup>91</sup> auftut,

die Formulierung bei Rauch und Wurster deutlich macht: »Lernaufgaben sollten so beschaffen sein, daß sie von der Sache selbst her motivieren, indem sie Neugier und Lernbereitschaft wecken.« Rauch und Wurster 1997, S. 86.

<sup>83</sup> Wenn eine »von Lehrenden gestellte Aufgabe in der Welt von Schülerinnen und Schülern nicht präsent ist oder präsent gemacht werden kann«, führt dies laut Girmes dazu, »dass sich die Weltwahrnehmung der Lernenden nicht konzentriert, ihre Aufmerksamkeit diffus bleibt und das aufgabenbezogen vorhandene Potenzial sich nicht (gebündelt) aktiviert zeigt«. Girmes 2003, S. 8.

<sup>84</sup> Schneider 2006, S. 430.

<sup>85</sup> Wiater 2011, S. 33. Vgl. Tulodziecki et al. 2009, S. 88 ff. Zum Zusammenhang zwischen Übertragbarkeit und Komplexität bzw. Authentizität der Aufgaben vgl. ebd., S. 28.

<sup>86</sup> Wiater 2011, S. 38.

<sup>87</sup> Diese Forderung geht über die einzelne Aufgabenstellung hinaus: Aufgaben sollen im Rahmen des Unterrichts so ineinandergreifen, dass sie Schülerinnen und Schülern helfen, die erworbenen Kompetenzen und Inhalte zueinander in Beziehung zu setzen. Vgl. Jordan et al. 2006, S. 14. Jordan spricht hier offenbar nicht von der Methode »Begriffsnetz« im Sinne einer »Gedächtnis-Landkarte« (Bundeszentrale für politische Bildung) oder Visualisierung inhaltlicher Strukturen (man beachte den Berührungspunkt mit der Strukturierungsfunktion!), sondern gewissermaßen von ihrem faktischen Gegenstück, dem real existierenden Begriffsnetz in den Gehirnen der Lernenden. Die Forderung, »Wissenselemente [zu] vernetzen«, findet sich auch bei Wiater 2011, S. 33.

<sup>88</sup> Vgl. Wiater 2011, S. 38.

<sup>89</sup> Tulodziecki et al. 2009, S. 91. Vgl. Rauch und Wurster 1997, S. 80–81.

<sup>90</sup> Wiater 2011, S. 33.

<sup>91</sup> Der Begriff der Lücke geht zurück auf Girmes 2003, S. 6. Meder und Frick sprechen

die bei Lernenden eine Unsicherheit und zugleich die Motivation entstehen lässt, diese Unsicherheit abzubauen.<sup>92</sup> Motiviert sind Schülerinnen und Schüler allerdings in der Regel nur dann, wenn die Aufgabe Ihnen auch wirklich lösbar erscheint, das heißt wenn sie sich nicht überfordert fühlen,<sup>93</sup> sondern Chancen sehen, die wahrgenommene Lücke mithilfe ihres Vorwissens zu schließen. Das »Lückenschließungspotenzial«<sup>94</sup> ist also immer schon ein wesentlicher Bestandteil der Aufgabenstellung, die zudem offen formuliert sein, das heißt »mehrere Einstiegsmöglichkeiten und mehrere Lösungen«<sup>95</sup> anbieten sollte.<sup>96</sup> Durch die möglichst eigenaktive – selbstgesteuerte – Erarbeitung und Auswahl gangbarer Wege sollen so ein »entdeckendes und problemlösendes Lernen«<sup>97</sup> und darüber hinaus – beispielsweise dadurch, dass die Schüler sich über ihre

---

hingegen von einer »Leerstelle«. Meder und Frick 2006, S. 71. Vgl. Schmit et al. 2014, S. 26.

<sup>92</sup> Vgl. Tulodziecki et al. 2009, S. 89–90 mit Bezug auf die Bedürfnistheorie von Maslow; neben dem Bedürfnis nach Sicherheit nennen Tulodziecki et al. auch noch weitere mögliche Motivationen. An Begriffen wie »Weltpräsentation« und Motivation oder Bedürfnis wird deutlich, dass Aufgaben im Allgemeinen und Erarbeitungsaufgaben im Besonderen auch mit den anderen Hacker'schen Funktionen zahlreiche Berührungspunkte aufweisen.

<sup>93</sup> Vgl. Killus 2009, S. 132; Wegner et al. 2014, S. 134.

<sup>94</sup> Girmes 2003, S. 8. Vgl. auch Menck 2011, S. 24. Tulodziecki et al. nennen dies »die Chance auf ihre Bewältigung« (Tulodziecki et al. 2009, S. 91), Rauch und Wurster zufolge sollen Lernaufgaben »die Wahrscheinlichkeit einer Lösung in Aussicht stellen«. Rauch und Wurster 1997, S. 86. Auch hier liegt der Zusammenhang mit der Motivierungsfunktion auf der Hand.

<sup>95</sup> Kleinknecht et al. 2011, S. 70.

<sup>96</sup> Schmit weist darauf hin, dass je nach Lernsituation ein gestaffelter Einsatz von »offene[n], halboffene[n] und geschlossene[n] Aufgaben« zielführend sein kann. Schmit et al. 2014, S. 27. Auch Wiater empfiehlt, »bei einem Set von Aufgaben« die »Aufgabenart [...] (offene Aufgaben: Gestaltungsaufgaben, Aufgaben mit mehreren Lösungswegen, Argumentieren, Entscheiden und Begründen; halboffene Aufgaben: Nennungen, Ersetzen falscher Antworten durch richtige, Ergänzungen, Kurzkommentare, Erklärungen, Vervollständigungen usw.; geschlossene Aufgaben: Multiple Choice mit einer oder mehreren richtigen Antworten, Auswahlantworten, Zuordnungen, Identifizieren von Fehlern)« zu variieren. Wiater 2011, S. 35. Den »komplexen Erarbeitungsaufgaben« (Kleinknecht et al. 2011, S. 63) sind allerdings eher offene Aufgabenstellungen zugeordnet. Vgl. Wiater 2011, S. 33; ähnlich schon Rauch und Wurster 1997, S. 80.

<sup>97</sup> Diesbergen 2012, S. 59. Vgl. Rauch und Wurster 1997, S. 86; Kleinknecht et al. 2011, S. 63; Schmit et al. 2014, S. 24.

Fragen, Hypothesen und Strategien austauschen – soziale Kompetenzen gefördert werden.<sup>98</sup>

Im Zusammenhang mit Begriffen wie Lücke, Leerstelle, Unsicherheit, Arbeitsauftrag, Aufgabe und Problem stellt sich – wieder einmal – die Frage nach der Terminologie und insbesondere nach dem Unterschied zwischen einer Aufgabe und einem Problem. Hier gibt es verschiedene Abgrenzungsversuche. Girmes beispielsweise sieht das Problem als etwas Diffuses, Großes, das erst analysiert und in einzelne Aufgaben zerlegt werden muss, über deren Bearbeitung man dann der Lösung des Problems Schritt für Schritt näher kommt.<sup>99</sup> Demnach handelt es sich bei »problemorientierten Lernangeboten« um »einen eher anspruchsvollen Typ von Aufgaben« oder, anders ausgedrückt, um »Aufgabenfindungsaufgaben«.<sup>100</sup> Dieser Problembegriff scheint sich allerdings in der Literatur nicht wirklich durchgesetzt zu haben, denn er ist von einer solchen Tragweite, dass man die Problemlösekompetenz nicht mehr ernsthaft als Unterrichtsziel benennen kann; es geht Girmes hier um die »entscheidenden ›Probleme‹ der Menschen auf der Welt«,<sup>101</sup> zu deren Lösung man in der Schule wie auch im Leben allenfalls einen kleinen Beitrag leisten kann. Kleinknecht et al. meinen, den Unterschied zwischen Problem und Aufgabe in Anlehnung an Seel am Kriterium des Vorwissens festmachen zu können – eine Aufgabe sei demnach mithilfe des bereits vorhandenen Vorwissens lösbar, während es für ein Problem neu zu erarbeitender Strategien bedürfe<sup>102</sup> –, um sodann die Schlussfolgerung zu formulieren, dass es »wenig sinnvoll« sei, »zwischen Problemen und Aufgaben zu unterscheiden«.<sup>103</sup> Eine dritte, gerade auch im Hinblick auf ästhetische Fächer interessante – und sinnvolle – Begriffsbestimmung findet sich schließlich bei Tulodziecki et al. Dort wird das Problem zunächst ein-

---

<sup>98</sup> Vgl. Rauch und Wurster 1997, S. 85; Diesbergen 2012, S. 59; Schmit et al. 2014, S. 24; Wegner et al. 2014, S. 134. Der Hinweis auf die sozialen oder interaktiven Aspekte des Lernens findet sich allerdings auch schon in den didaktischen Theorien der 80er Jahre. Vgl. Schulz 1981; Klafki 1985. Vgl. hierzu auch Kobarg et al. 2011, S. 51.

<sup>99</sup> Girmes 2003, S. 8.

<sup>100</sup> Ebd.

<sup>101</sup> Girmes 2003, S. 9.

<sup>102</sup> Vgl. Kleinknecht et al. 2011, S. 60. Diese Gegenüberstellung von Problem und Aufgabe ist bei Seel allerdings nicht gegeben, der zwar zwischen Lernaufgaben mit und solchen ohne Problemstellung unterscheidet, aber in dem einen wie in dem anderen Fall von Aufgaben spricht: »Wird der Lernende in einer spezifischen Situation mit einer Lernaufgabe befaßt, die er mit den ihm augenblicklich verfügbaren Informationen oder Lösungsmethoden nicht direkt bewältigen kann, wird die Lernaufgabe als *Problem* beurteilt«. Seel 1981, S. 104. Vgl. auch Jatzwauk 2007, S. 11–12.

<sup>103</sup> Kleinknecht et al. 2011, S. 61.

mal als »Aufgabentyp« definiert; charakteristisch für diesen Aufgabentyp sei »ein unbefriedigender Ausgangszustand [...] für den im Unterricht eine Informationsgrundlage erarbeitet wird, die es gestattet, einen Lösungsvorschlag für das Problem zu entwickeln.« Und als letztes Merkmal des somit als Unterart der Aufgabe verstandenen Problems führen die Autoren das Kriterium an, dass »sich der Lösungsvorschlag [...] als richtig oder falsch kennzeichnen« lässt.<sup>104</sup> Diese Abgrenzung gibt ihnen die Möglichkeit, zwischen vier komplexen Aufgabentypen zu unterscheiden, nämlich Problemen, Entscheidungsfällen, Gestaltungsaufgaben und Beurteilungen. Bei komplexen Problemen gilt es, den richtigen Lösungsweg zu erarbeiten; bei komplexen Entscheidungsfällen geht es nicht mehr um »richtig oder falsch«, sondern um eine sachlich begründete Auswahl zwischen mehreren Handlungsoptionen; bei komplexen Gestaltungsaufgaben soll weniger Gegebenes beurteilt oder ausgewählt, als vielmehr Neues entwickelt und ausgearbeitet werden; komplexe Beurteilungen schließlich beschreiten den umgekehrten Weg: Hier sollen Lernende bereits vorhandene Problemlösungen, Handlungsentscheidungen oder Gestaltungen anhand zuvor erarbeiteter Kriterien bewerten.<sup>105</sup>

### 4.3.2 Die Steuerungsfunktion im Hinblick auf Lernende

Die Steuerungsfunktion des Schulbuchs ist direkt auf die Lernenden bezogen, denn die verschiedenen kognitiven Aktivitäten, die durch »Impulse, Fragen, Aufforderungen« oder »Maßnahmen und Situationen«<sup>106</sup> ausgelöst werden sollen – das Lernen eben –, werden notwendigerweise von Lernenden vollzogen.

<sup>104</sup> Tulodziecki et al. 2009, S. 92.

<sup>105</sup> Vgl. Tulodziecki et al. 2009, S. 92 ff. Eine ähnliche, wenn auch nicht ganz so systematische Einteilung bietet Wiater, der unter dem Stichwort »offene Aufgaben« folgende Aspekte nennt: »Gestaltungsaufgaben, Aufgaben mit mehreren Lösungswegen, Argumentieren, Entscheiden und Begründen«. Wiater 2011, S. 35. Auch mit der »Typologie von Lernaufgaben« bei Rauch und Wurster (die sich auf Lehrveranstaltungen des Didaktikers Karl-Heinz Flehsig stützt) gibt es verschiedene Berührungspunkte; den »komplexen Problemen« entsprechen dort die »Problemlösungs-Aufgaben«, den »komplexen Entscheidungsfällen« die »Strategie-Aufgaben«, und die »komplexen Gestaltungs-Aufgaben« beschreiben Rauch und Wurster unter dem Stichwort »freies Gestalten«. Als weitere Lernaufgabentypen benennen sie Analyse-, Synthese- und »Reproduktionsaufgaben«, wobei letztere wohl weniger den Aneignungs- oder Erarbeitungsaufgaben als vielmehr den Übungs- oder, wie Rauch und Wurster sie nennen, den »Anwendungsaufgaben« zuzuordnen sind. Rauch und Wurster 1997, S. 81–82.

<sup>106</sup> Hacker 1980, S. 21.

Damit ist das Schulbuch zugleich ein »Lernbuch«,<sup>107</sup> das den Lernprozess anleitet, unter anderem Fragen antizipiert<sup>108</sup> und von Schülerinnen und Schülern unter Umständen auch selbständig – das heißt ohne Lehrerunterstützung – genutzt werden kann.<sup>109</sup> Die Arbeitsanweisungen und Aufgaben im Schulbuch »sind Gelegenheiten zum Lernen«, die Lernende idealerweise als Herausforderung und nach erfolgreicher Bearbeitung auch als Bestätigung wahrnehmen: »Schüler erleben ihre Kompetenz an der Bewältigung von Aufgaben.«<sup>110</sup> Und auch die Auseinandersetzung und Begegnung mit dem Stoff wird von Lernenden am intensivsten in der Bearbeitung desselben, das heißt durch die Umsetzung der im Schulbuch gegebenen Steuerungsimpulse erfahren.<sup>111</sup> In diesem Sinne sind sowohl direkte als auch indirekte Steuerungsmittel, offene ebenso wie geschlossene Aufgabenstellungen und sogar unmittelbare Lernhilfen und »frontale« Instruktionen durchaus geeignet, die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler zu fördern und konstruktive Lernprozesse in Gang zu setzen.

### 4.3.3 Die Steuerungsfunktion im Hinblick auf Lehrende

Als »Schnittstellen der Schüler- und Lehrertätigkeiten«<sup>112</sup> setzen die verschiedenen Steuerungsimpulse im Unterricht nicht nur kognitive Aktivitäten bei den Lernenden in Gang, sondern auch erhebliche planerische Aktivitäten seitens der Lehrenden voraus. Hatte noch Hacker konstatiert, dass »diese offenbar ureigensten Aufgaben des Lehrers« – nämlich »einen bestimmten Ablauf mit mehr oder weniger offenen Einzelschritten« zu erstellen und »sich für den tatsächlichen Verlauf eine Reihe von Steuerungsmöglichkeiten« zu überlegen – »zunehmend von Schulbüchern übernommen«<sup>113</sup> werden, so hat sich diese Entwicklung im Zuge der Nach-PISA-Debatte eher wieder umgekehrt. Die schlechten oder allenfalls durchschnittlichen Ergebnisse, die bei den internationalen Leistungstests erzielt worden sind, werden nicht selten mit den »in den Schulen gestellten Aufgaben« in Verbindung gebracht; diese »seien mehrheitlich langweilig; sie trügen nur wenig zur »kognitiven Aktivierung« der Schüler

<sup>107</sup> Kiper 2010, S. 56.

<sup>108</sup> So die Anforderung V bei Scheller 2010, S. 80.

<sup>109</sup> Vgl. die »Selbstbildungsfunktion« des Schulbuchs bei Sujew 1986, S. 68. Ähnliches fordert Scheller 2010, S. 82 in Anforderung IX. Vgl. auch Anm. 66 und Kapitel 4.2.2.

<sup>110</sup> Jordan et al. 2006, S. 13. Vgl. auch Jatzwauk 2007, S. 16–17. Beide Autoren sprechen allerdings nicht im engeren Sinne von Aufgaben im Schulbuch, sondern allgemeiner von Aufgaben im Unterricht.

<sup>111</sup> Vgl. Jordan et al. 2006, S. 13.

<sup>112</sup> Jordan et al. 2006, S. 14.

<sup>113</sup> Hacker 1980, S. 20–21.

bei und seien mit Schuld daran, dass die Schüler im Unterricht so viel »träges Wissen« ansammeln, das sie selten oder nie im wirklichen Leben nutzen können.«<sup>114</sup> Damit die neue Aufgabenkultur, die hier Abhilfe schaffen soll, sich auch in den Schulbüchern durchsetzen kann, müssten zunächst in den Fachkonferenzen Musteraufgaben erarbeitet und »den Bildungsstandards zur Seite gestellt werden.«<sup>115</sup> Bis es so weit ist, fällt die Hauptlast der Planung im Bereich der Steuerung wieder den Lehrenden zu, denen das »methodische Gestalten von Lernsettings« ein hohes Maß an professioneller Kompetenz und Expertise abverlangt.<sup>116</sup>

Und auch wenn das Schulbuch oder andere Medien und Materialsammlungen Lehrerinnen und Lehrern mustergültige, komplexe Lernsettings zur Verfügung stellen, wird sich doch eines gegenüber der Vor-PISA-Ära vermutlich nicht verändern: dass die im Schulbuch oder andernorts angebotenen Impulse und Aufgaben von Lehrenden immer noch und immer wieder neu auf die Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe abzustimmen sind. Hinzu kommt, dass die oder der Lehrende unter den verfügbaren Angeboten eine begründete und reflektierte Auswahl treffen und sich bewusst machen muss, dass durch den gezielten Einsatz, die Abfolge und das Zusammenspiel von Steuerungselementen (wie beispielsweise Aufgaben) komplexe, vernetzende und auch längerfristige Effekte hervorgerufen werden können.<sup>117</sup> Es ist anzunehmen, dass sich die Lehrkräfte bei dieser Auswahl von verschiedenen Faktoren bestimmen lassen.<sup>118</sup> Dazu gehören ihre eigene professionelle Kompetenz, ihr fachliches und fachdidaktisches Wissen, ihre normativ-curriculare »Prägung« und ihre »Vorstellungen darüber, wie guter Unterricht aussieht.«<sup>119</sup>

Ein letzter auf die Lehrenden bezogener Aspekt der Steuerungsfunktion

---

<sup>114</sup> Meyer und Demuth 2009, S. 41. Vgl. Wiater 2011, S. 41; Kleinknecht et al. 2011, S. 63.

<sup>115</sup> Meyer und Demuth 2009, S. 41. Wiater hingegen sieht die »Lehrer und Lehrerteams in den Fachkonferenzen« eher im Hinblick auf die Überprüfung der bereits vorhandenen Aufgaben gefordert und hält die PISA-Aufgaben offenbar für ausreichend, wenn es darum geht, den Schulbuchautoren zu zeigen, »welche Erwartungen an gute Schulbuchaufgaben gestellt werden«. Wiater 2011, S. 41. Damit wird die Hauptlast bei der Konzipierung von Aufgaben und Settings im Sinne der neuen Lehr-Lern-Kultur den Verfassern von Schulbüchern zugeschoben.

<sup>116</sup> Schneider 2006, S. 429–430.

<sup>117</sup> Vgl. Jordan et al. 2006, S. 13–14.

<sup>118</sup> »Das Verhältnis von professioneller Kompetenz und der normativen Wirkung von curricularen Traditionen ist im Hinblick auf die Auswahl und Sequenzierung von Aufgaben empirisch völlig ungeklärt.« Jordan et al. 2006, S. 11.

<sup>119</sup> Wegner et al. 2014, S. 131. Vgl. auch Jordan et al. 2006, S. 11–12.

im Kontext der neuen Aufgabenkultur lässt sich als eine Art Rollenwechsel beschreiben: Wo das individualisierte oder selbstgesteuerte Lernen begünstigt werden soll, »tritt der Lehrer als Fachautorität zurück«<sup>120</sup> und wechselt »aus der Rolle des Instruktors in die des Beraters«.<sup>121</sup> Dadurch, dass die Instruktion nun auf einer anderen Ebene, nämlich eher indirekt durch eine möglichst exakt geplante Abfolge<sup>122</sup> von den Lernenden selbst zu steuernder Arbeitsschritte und selbst zu erschließender Lösungsideen stattfindet, besteht das Unterrichten der Lehrenden nun weniger im »Belehren« als vielmehr in einer Art Moderation und Monitoring.

#### 4.3.4 Die Steuerungsfunktion im Hinblick auf Richtlinien und Lehrpläne / Bildungspläne

Vom Zusammenhang zwischen der neuen »Lehr-Lern-Kultur« und der in Richtlinien und Lehrplänen/Bildungsplänen formulierten Kompetenzorientierung war weiter oben bereits die Rede.<sup>123</sup> Vor allem die indirekten, beratenden Impulse und Hilfestellungen der Lehrenden gelten als Dreh- und Angelpunkt eines Unterrichts, der das selbstgesteuerte Lernen und damit den Erwerb und Ausbau von Kompetenzen begünstigt, und die Erarbeitungsaufgabe wird geradezu über den Kompetenzbegriff definiert.<sup>124</sup> Aufgaben, Lernsettings und alle damit verbundenen Steuerungsmaßnahmen lassen sich also mit Fug und Recht als »die operative Interpretation normativer Lehrplanvorgaben« bezeichnen.<sup>125</sup> Mithilfe von Kompetenzstufenmodellen und Kompetenzerwartungen sollen

<sup>120</sup> Kirschenmann 2012, S. 149. Das möglichst selbstgesteuerte Lernen bringt für Lehrende insofern einen »Kontrollverlust« mit sich, als auf Seiten der Lernenden unter Umständen völlig unerwartete Fragen oder Bedürfnisse aufkommen können.

<sup>121</sup> Stäudel 2004, S. 155. Vgl. Jatzwauk 2007, S. 18; ähnlich auch Müller 2010, S. 86; Büring 2010a, S. 38.

<sup>122</sup> Die Planung dieser Abfolge muss auch Abweichungen mit einkalkulieren: »Aufgaben werden von Schülerinnen und Schülern individuell und gegebenenfalls auch anders, als es ursprünglich vorgesehen war, bearbeitet.« Jordan et al. 2006, S. 14. Der Kreativität und Originalität von Lernenden Raum zu geben, kann je nach Situation mehr oder weniger zielführend sein. Vgl. Büring 2010b, S. 2.

<sup>123</sup> Vgl. Kap. 4.6.1.

<sup>124</sup> Z. B.: »Lernaufgaben sollen deutlich auf Kompetenzen (Lernziele) bezogen sein, deren Entwicklung und Weiterentwicklung in einer Unterrichtseinheit angestrebt wird.« Rauch und Wurster 1997, S. 85. »Eine Lernaufgabe ist eine Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung.« Leisen 2010, S. 60. »Unter Lernaufgaben verstehen wir alle Aufgaben, die zum Kompetenzerwerb beitragen, indem sie die notwendigen Lernprozesse initiieren.« Schmit et al. 2010, S. 221.

<sup>125</sup> Jordan et al. 2006, S. 11.

die Forderungen der Richtlinien und Lehrpläne/Bildungspläne konkretisiert und Schülerleistungen mess- und vergleichbar gemacht werden.<sup>126</sup> Auf dieser Grundlage können die Zusammenhänge zwischen Steuerung und Kompetenzerwerb in Zukunft präziser benannt und auf der Ebene der Bildungsstandards vermutlich auch »ausformulierte Aufgabenstellungen«<sup>127</sup> erarbeitet werden. Diese wiederum wären eine hilfreiche Orientierung, wenn es darum geht, Lehrenden in Schulbüchern oder auf den Internetseiten der Schulbuchverlage ein immer größeres Angebot an musterhaften Lernsettings zur Verfügung zu stellen.

#### **4.3.5 Besonderheiten der Steuerungsfunktion im Hinblick auf Musikunterricht**

Für den Musikunterricht fallen, was die Steuerungsfunktion betrifft, zwei Besonderheiten ins Auge. Erstens verbindet sich mit dem Schulfach Musik die besondere Chance, dass musikalische Darbietungen und Programme zum Beispiel für bestimmte Anlässe projektweise erarbeitet werden können: Ein solches Projekt,<sup>128</sup> das unter Integration vielfältigster Begabungen auch fächerübergreifend realisiert werden kann, lässt sich als komplexe, auf die Förderung und Anwendung von Problemlösekompetenzen ausgerichtete Lernumgebung gestalten, in der alle Lernenden Gelegenheit erhalten, mit ihrem individuellen Können und Wissen zum großen Ganzen beizutragen und in einem gewissen Rahmen selbstgesteuert zu lernen und zu arbeiten.<sup>129</sup>

Die zweite Besonderheit stellt eher eine Erschwernis dar und besteht darin, dass der Zusammenhang zwischen Steuerung und Kompetenzerwerb für den Musikunterricht bisher kaum erforscht ist.<sup>130</sup> Der einzige neuere musikdidaktische Ansatz, der sich ausdrücklich in den Dienst der Kompetenzorientierung stellt, ist der *Aufbauende Musikunterricht*, der allerdings, so die Kritik, der-

---

<sup>126</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz 2004, pass.; Klieme et al. 2007, S. 21.

<sup>127</sup> Meyer und Demuth 2009, S. 41.

<sup>128</sup> Tatsächlich kann eine größere Aufführung aufgrund der geringen Stundenanzahl, die Lehrenden im Schulfach Musik zur Verfügung steht, wohl nur im Rahmen des Projektunterrichts oder einer AG vorbereitet werden. Doch auch kleinere Vorhaben etwa im Bereich des praktischen Musizierens eignen sich als Gelegenheiten für ein in reichhaltigen Umgebungen inszeniertes musikalisches Lernen.

<sup>129</sup> Vgl. Schneider 2006, S. 436.

<sup>130</sup> Vgl. Schneider 2006, S. 428; Lehmann-Wermser 2011, S. 335–336. Lehmann-Wermser führt dieses Defizit auch darauf zurück, dass die Musikdidaktik noch vergleichsweise jung ist (ebd.).

art kleinschrittig verfährt,<sup>131</sup> dass zentrale Forderungen der neuen Lehr-Lern-Kultur wie Selbststeuerung, Raum für Kreativität oder der Rollenwechsel vom Lehrer zum Berater<sup>132</sup> unerfüllt bleiben. Was den Musikunterricht in den Augen vieler Musikdidaktiker und Musikpädagogen ausmacht, ist ja gerade seine »Verschiedenheit von der rationalen Fachlichkeit der meisten anderen Schulfächer«.<sup>133</sup> Ähnlich wie in der Kunstdidaktik gilt, dass das, was im Musikunterricht »gefordert ist«, nicht unbedingt in den »Kategorien *Wissensarten und kognitive Prozesse*« gefasst werden kann.<sup>134</sup> Demzufolge sind die verschiedenen angestrebten Kompetenzen bisher nur sehr unvollständig beschrieben und definiert.<sup>135</sup> Außerdem herrscht in der Musikpädagogik keineswegs Einigkeit, was eine durchgängige Kompetenzorientierung betrifft, der gegenüber verstärkt auf Aspekte wie individuelle Werkbegegnung, »ästhetische Erfahrung und kreative Prozesse«<sup>136</sup> verwiesen wird.<sup>137</sup> Hier wirken unter anderem Zielvorstellungen des 18. und 19. Jahrhunderts nach, denen zufolge der Musik- oder, besser gesagt, der Gesangunterricht nicht der Wissensvermittlung oder gar dem Kompetenzerwerb, sondern der »Gemütsbildung« und »Förderung der Sittlichkeit« zu dienen habe.<sup>138</sup> Doch auch moderner anmutende Aspekte wie Kommunikation und Selbsta Ausdruck spielten in pädagogischen Erwägungen in den genannten Jahrhunderten bereits eine Rolle. Es spricht also manches dafür, dass der Musikunterricht Erlebnisdimensionen beinhaltet, die sich nicht auf Input-Output-Mechanismen, auf messbare Kompetenzen oder auf »richtige« und »falsche« Problemlösungen<sup>139</sup> reduzieren lassen – und eben deshalb nur schwer zu steuern sind.<sup>140</sup>

<sup>131</sup> Vgl. Lehmann-Wermser 2011, S. 336–337.

<sup>132</sup> Lehmann-Wermser spricht von einem »Meister-Schüler-Verhältnis«, wobei allerdings zu bedenken ist, dass das in diesem Zusammenhang erwähnte *Call-and-Response*-Verfahren im Musikunterricht durchaus seine Berechtigung und Notwendigkeit hat. Lehmann-Wermser 2011, S. 336.

<sup>133</sup> Schneider 2006, S. 427.

<sup>134</sup> Dieck 2013, S. 172.

<sup>135</sup> Eine Ausnahme bildet hier das KoMus-Projekt der Universität Bremen. Vgl. Rogg 2013, S. 375.

<sup>136</sup> Schneider 2006, S. 427.

<sup>137</sup> So etwa die *Didaktische Interpretation* und die *Toposdidaktik*. Vgl. Rogg 2013, S. 374.

<sup>138</sup> Nolte 1982, S. 74 u. S. 79. Vgl. Kap. 3.1.

<sup>139</sup> Auch hier wäre also die Sichtweise von Tulodziecki et al. hilfreich, die das Problem mit seinen richtigen und falschen Lösungswegen nur als eine von mehreren möglichen Aufgabenstellungen betrachten. Vgl. Tulodziecki et al. 2009, S. 92 ff.

<sup>140</sup> Kopiez bezeichnet das »musikalische Erlebnis« als »hochgradig individuell«, was

## 4.4 Die Übungs- und Kontrollfunktion

In der Übungs- und Kontrollfunktion fasst Hacker zwei eng miteinander verbundene<sup>1</sup> Funktionen zusammen, die, obwohl sie beide im Schulbuch oder in anderen Materialien fast ausschließlich mittels Aufgaben realisiert werden, im Rahmen der verschiedenen Bemühungen um eine neue Aufgabenkultur dennoch eine eher gegensätzliche Entwicklung durchlaufen haben. Während der Aspekt der Lernerfolgskontrolle durch internationale Leistungsvergleiche, aber auch durch zentral gestellte Prüfungsaufgaben merklich in den Vordergrund gerückt ist,<sup>2</sup> sind »die Übungsaufgaben [...] etwas aus dem Blick geraten«, weil die didaktische Literatur sich auf die Erarbeitungsaufgaben konzentriert<sup>3</sup> und »Übung als Teilelement«<sup>4</sup> in den modernen Konzepten des offenen Unterrichts kaum mehr eine Rolle spielt.<sup>5</sup>

### 4.4.1 Beschreibung der Übungs- und Kontrollfunktion

Im Folgenden werden zunächst einige Besonderheiten des Übens erörtert, die nicht immer ganz eng an die Übungs- und Kontrollfunktion von Schulbüchern und Aufgabenstellungen angebunden zu sein scheinen. Gleichwohl ist eine eingehendere Auseinandersetzung mit den Mitteln, Zielen, Gegenständen und Grenzen des Übens an dieser Stelle unerlässlich, da sie sich unmittelbar auf die im Unterricht intendierten und von den betreffenden Materialien unterstützten Phasen und Praxen der Übung und Kontrolle auswirken.

nicht zuletzt damit zu tun hat, dass jede und jeder Lernende, bevor sie oder er überhaupt Musikunterricht erhält, bereits mit Musik in Berührung gekommen ist und auch weiterhin in Kontexten Musik konsumiert, die sich der schulischen Steuerung völlig entziehen. Kopiez 2005, S. 59.

<sup>1</sup> Wiater 2011, S. 34.

<sup>2</sup> Maier et al. 2014, S. 38–39.

<sup>3</sup> Kleinknecht et al. 2011, S. 64. »In der didaktischen Literatur verliert das Üben ab ca. 1970 an Bedeutung, wird aber in den letzten Jahren wieder entdeckt in der Lehr-Lernforschung.« Arnold und Schreiner 2009, S. 247.

<sup>4</sup> Vgl. Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 875.

<sup>5</sup> Arnold und Lindner-Müller nennen an dieser Stelle »Konzepte wie ›cognitive apprenticeship‹ oder ›anchored instruction‹, ›situated learning‹ oder ›problem based learning‹.« Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 875. Steffens ordnet die »offenen Lernmethoden« in seiner Arbeit über die Hattie-Studie »entdeckendem, problemorientiertem, induktivem, außerschulischem, forschendem oder experimentierendem Lernen« zu. Steffens und Höfer 2012, S. 41.

#### 4.4.1.1 Übung und Anwendung

Dass das Üben in der jüngeren Lehr-Lern-Forschung etwas in den Hintergrund getreten ist und darüber hinaus – wie bereits Hacker und, noch pointierter, Prange zu bedenken geben<sup>6</sup> – auch bei den Lehrenden und Lernenden selbst einen »verbreiteten schlechten Ruf«<sup>7</sup> genießt, lässt sich zu einer Problematik in Beziehung setzen, die sich in Formulierungen wie »stupidos Üben«, »ödes Wiederholen« und »träges Wissen«<sup>8</sup> spiegelt.<sup>9</sup> Da Üben im engeren Sinne, das heißt ein von der Anwendung getrenntes Üben,<sup>10</sup> zwar Wissen, aber nicht unbedingt Verstehen voraussetzt<sup>11</sup> und mithin zum Beispiel als »geistloses«<sup>12</sup> Auswendiglernen praktiziert werden kann, wird es leicht mit der »Tradition des katechisierenden Unterrichts«<sup>13</sup> assoziiert. Fasst man hingegen – wie bereits Hacker<sup>14</sup> – die Vorgänge des Übens und des Anwendens zusammen, »geht ihre Funktion über das Sichern von Ergebnissen hinaus und es werden auch Vernetzungs-

<sup>6</sup> »Die Phase der Übung im Lernprozeß gilt bei Schülern und Lehrern meist als wenig attraktiv.« Hacker 1980, S. 25. Prange definiert das Üben als »alltägliches, i. d. R. von Schülern nicht geliebtes, aber notwendiges Element des Unterrichts.« Prange 2012, S. 723.

<sup>7</sup> Heymann 2012, S. 7. Vgl. auch Hacker 1980, S. 25.

<sup>8</sup> Träges Wissen ist Wissen, »welches nicht auf neue Situationen übertragbar ist.« Jatzwauk 2007, S. 16.

<sup>9</sup> Vgl. z. B. Heymann 2012, S. 7 und Roth 2012b, S. 31.

<sup>10</sup> Diese begriffliche Trennung zwischen Üben und Anwenden wird u. a. von Heymann vorgeschlagen; demnach sei Üben »auf einen engen Sachzusammenhang und wenige Beispiele begrenzt«, während die Anwendung im Übertrag »auf weitere Wissens- und Könnensfelder« bestehe. Beides, »Üben und teilweise auch Anwenden«, könne »blind«, das heißt »durch mechanisches Wiederholen« bzw. »schematisches Übertragen« erfolgen; erst der dritte Schritt, das »Vertiefen«, setze »bewusstes Verstehen« voraus (Heymann 2012, S. 8–9. Vgl. auch Roth, bei der die Übergänge zwischen Üben und Vertiefen allerdings eher fließend gedacht zu sein scheinen. Roth 2012b, S. 30–31). Diese Systematik von Heymann soll im Folgenden keine Verwendung finden, da jedes Üben m. E. immer auch ein Anwenden – in einem zunächst engen und dann in einem zunehmend weiten Radius – ist und Verstehen voraussetzt, wobei »Verstehen« vielleicht nicht immer meint, dass Lernende einen Gegenstand eingehend begründen und herleiten können, aber doch mindestens die Fähigkeit beinhaltet, Regeln oder Funktionsprinzipien zu erkennen und auf andere Fälle zu übertragen – eben anzuwenden.

<sup>11</sup> Vgl. Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 873.

<sup>12</sup> Heymann 2012, S. 7.

<sup>13</sup> Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 873.

<sup>14</sup> Laut Hacker geht es bei der Übungsfunktion darum, »sich Bekanntes einzuprägen, es zu wiederholen, vergleichend zu analysieren, in ein System zu bringen und auf neue Sachverhalte zu übertragen«. Hacker 1980, S. 25.

und Transferleistungen bei den Lernenden angesprochen.«<sup>15</sup> Ein solches, »als Optimierungskomponente bedeutungsvollen Lernens«<sup>16</sup> konzipiertes Üben hat auch in der neuen Lehr-Lern-Kultur seinen Platz und ist ein »Teilprozess des Lernens«.<sup>17</sup>

Hinsichtlich der Anwendung, die die Lehr-Lern-Situation öffnen und damit das Üben vor der »Geistlosigkeit« bewahren soll, bieten sich zwei Präzisierungen an. Erstens lassen sich in der Literatur zwei Aspekte bzw. Abstufungen<sup>18</sup> unterscheiden: Zum einen meint Anwendung, sozusagen »schulimmanent«, den Transfer auf neue, mehr oder weniger stark veränderte oder auch umfassendere Aufgabenstellungen und damit die Nutzbarmachung im Hinblick auf größere, längerfristige Lernziele.<sup>19</sup> Und zum anderen bezieht sich der Begriff der Anwendung auf den »praktischen Nährwert« des in der Schule Gelernten, das heißt auf Situationen im außerschulischen Leben der Lernenden, in denen das Geübte hilfreich sein kann.<sup>20</sup> Beide Arten der Anwendung tragen insofern zu einem intelligenten oder reflektierten, also eben nicht geistlosen Üben bei, als sie »die ganze Anwendungsbreite von erworbenen Fähigkeiten«,<sup>21</sup> will sagen den Sinn und Zweck und womöglich die Methoden und Strategien des Übens

<sup>15</sup> Kleinknecht et al. 2011, S. 64. Vgl. auch Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 876; Maier et al. 2014, S. 44.

<sup>16</sup> Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 873.

<sup>17</sup> Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 870. Arnold und Lindner-Müller selbst weisen darauf hin, dass es schwierig ist, die so verstandene Übung gegen Lernen abzugrenzen (a. a. O., S. 873). Ähnliche Erwägungen haben Kleinknecht veranlasst, Übungsaufgaben zu den Lernaufgaben zu rechnen und die in der Literatur oft als Lernaufgaben bezeichneten Settings als »Erarbeitungsaufgaben« zu bezeichnen. Kleinknecht et al. 2011, S. 63–64. Vgl. Kap. 4.3.1.1, Anm. 59. Bönsch grenzt das Lernen gegen das Üben ab, indem er geltend macht, dass manches auch ganz ohne Übung – etwa durch ein einzelnes beeindruckendes Erlebnis – gelernt werden kann: »Lernen ist also mehr als Übung und Übung nur ein Element in der Kette der Schritte im gesamten Lernfortgang.« Bönsch 2010, S. 48.

<sup>18</sup> Rauch spricht von der unterschiedlichen Reichweite der Anwendung und unterscheidet drei Stufen: die »Anwendung im Unterrichtszusammenhang [...] vom Schulbuch zur Arbeitsmappe«, ferner die »Anwendung vom Unterrichtswerk zum praktischen Tun« und schließlich die Anwendung, von der man annimmt, dass sie »langfristig »im Leben« möglich sein werde. Rauch und Wurster 1997, S. 53–54.

<sup>19</sup> Vgl. Jünger 2006, S. 56; Jatzwauk 2007, S. 16; Leisen 2010, S. 62; Heymann 2012, S. 8; Maier et al. 2014, S. 44.

<sup>20</sup> Schon Sujew spricht von »der praktischen Anwendung des Wissens«. Sujew 1986, S. 98. Vgl. auch Rauch und Wurster 1997, S. 53–54; Heymann 2012, S. 8; Roth 2012b, S. 31.

<sup>21</sup> Roth 2012b, S. 31.

für Lernende nachvollziehbar machen.<sup>22</sup> Es ist ein naheliegender Gedanke, dass das Wissen um die Sinnhaftigkeit des Übens auch die Motivation fördert<sup>23</sup> und somit einen Berührungspunkt zwischen den betreffenden Schulbuchfunktionen darstellt.

Zweitens ist zu bedenken, dass eine gewisse ›Geistlosigkeit‹ oder ›Stupidität‹ beim Üben nicht immer nur negativ zu bewerten, sondern bisweilen sogar gewollt ist. Ein Ziel des Übens – womöglich sogar *das* Ziel des Lernens schlechthin<sup>24</sup> – besteht ja gerade darin, dass bestimmte Tätigkeiten ausgeführt werden können, ohne dass der oder die Ausführende lange darüber nachdenken muss. Um dieses Ziel zu erreichen, werden zunächst beim Üben selbst die geistigen oder kognitiven Belastungen so gering wie nur möglich gehalten und die »überflüssigen Nebentätigkeiten«<sup>25</sup> weitestgehend reduziert. Die Übung wird auf das Wesentliche beschränkt<sup>26</sup> und (ggf. mit leichten Abwandlungen)

<sup>22</sup> Hilbert Meyer zählt das »intelligente Üben« zu den 10 Merkmalen guten Unterrichts und definiert es über die folgenden vier Charakteristika: »Bewusstmachen von Lernstrategien, Passgenauigkeit der Übungsaufgaben, methodische Variation und Anwendungsbezüge.« Meyer 2004. Zur Bewusstmachung von Lernstrategien auf der Ebene der Metakognition vgl. auch Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 870 ff.; Roth 2012b, S. 31. Arnold und Lindner-Müller warnen vor der Fehleinschätzung, intelligentes Üben sei dazu da, ein mangelndes Verstehen beim Wissenserwerb zu kompensieren – nach dem Motto: »Wir üben dies jetzt so lange, bis wir es verstehen!«. Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 873.

<sup>23</sup> Vgl. hierzu beispielsweise Heymann: »Je stärker ich mein lernendes Tun in einen für mich sinnvollen Gesamtzusammenhang einbetten kann (oder anders formuliert: für mich mit einem Ziel verknüpfen kann, mit dem ich mich identifiziere, das mir »am Herzen liegt«), desto eher werde ich bereit sein, mich auf ein konzentriertes und vorübergehend isoliertes Üben und Wiederholen einzelner Elemente einzulassen.« Heymann 2012, S. 8. Ähnlich auch Bruder 2003, S. 12 und Jatzwauk 2007, S. 16.

<sup>24</sup> Der *Adaptive-Control-of-Thought*-Theorie zufolge besteht »der zentrale Lernprozess [...] in der Umwandlung deklarativen Wissens in prozedurales Wissen. Dies bedeutet vor allem, dass die mühselige, kapazitäts- und zeitaufwändige Bearbeitung von Faktenwissen (seine Aufnahme, seine Speicherung, sein Abruf und seine Nutzung) durch automatisierte Prozeduren ersetzt wird. Der Umwandlungsprozess basiert auf umfangreicher wiederholter Übung, nach der die Prozeduren ohne weitere bewusste Planung ablaufen können. Prozedurales Wissen erlaubt daher eine sehr schnelle und wenig aufwendige Reaktion auf Anforderungen, die der Lernsituation ähneln«. Gruber 2008, S. 99.

<sup>25</sup> Bönsch 2010, S. 50.

<sup>26</sup> Diese Beschränkung auf das Wesentliche ist vermutlich dafür verantwortlich, dass die Lernenden »gerade bei dem Überangebot an optischen und akustischen Reizen« das Üben oft als stupide und langweilig empfinden. Vgl. Bönsch 2010, S. 52. Ebendies aber macht das Üben aus: dass nichts von dem ablenkt, was geübt werden

so oft wiederholt, bis die oder der Lernende sie verinnerlicht oder automatisiert hat und nahezu unbewusst ausführen kann. Ist die Automatisierung erreicht, trägt diese unbewusste, nicht geistlose, aber geistige Kapazitäten freisetzen- de Ausführung dann ihrerseits wieder zur kognitiven Entlastung in komplexeren Aufgaben oder Übungszusammenhängen bei.<sup>27</sup> Dieser Vorstellung liegt die *cognitive load theory* zugrunde, die sich mit der Frage beschäftigt, wie die begrenzten Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses bestmöglich genutzt werden können. Demzufolge wird durch eine optimal strukturierte Aufgabenstellung »mehr genuine Verarbeitungskapazität (»germane cognitive load«) zur Verfügung gestellt [...]. Als Konsequenz von Schemaerwerb und Automatisierung reduziert sich wiederum der »intrinsic cognitive load«, d. h. die Komplexität der Aufgabe [...]. Übungseffekte resultieren somit aus der für genuine kognitive Prozesse (»germane load«) optimierten Ressourcennutzung.«<sup>28</sup>

#### 4.4.1.2 Definition, Mittel und Ziele des Übens

Vor dem Hintergrund dieser einleitenden Anmerkungen soll nun zunächst der Frage nachgegangen werden, wie Üben definiert wird. Heymann versteht unter Üben »alle eigenen Aktivitäten [...], die mir helfen, neu aufgenommene Informationen, neu erkannte Zusammenhänge und im Prinzip erfasste Abfolgen von Denk- und/oder Handlungsschritten auf eine Weise präsent zu machen, dass ich über sie in Situationen, in denen ich sie brauche, möglichst problemlos (sozusagen »automatisch«) verfügen kann.«<sup>29</sup> An dieser Definition lässt sich zunächst ein wichtiger Aspekt festmachen, der auch bei anderen Autoren erwähnt wird. Geübt werden kann nur – wie im Zusammenhang mit dem geistlosen Üben bereits angedeutet –, was zuvor als Wissen vermittelt und in seiner Regelhaftigkeit und Anwendbarkeit zumindest ansatzweise verstanden worden ist.<sup>30</sup> Als Mittel des Übens findet sich in der Literatur vor allem die Wiederholung,<sup>31</sup> die insbesondere

muss. Gleichwohl kann eine Variation der »Formen des übenden Unterrichts« hier zumindest eine gewisse Abhilfe schaffen (ebd.).

<sup>27</sup> Heymann 2012, S. 7–8; Roth 2012b, S. 31.

<sup>28</sup> Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 872–873.

<sup>29</sup> Heymann 2012, S. 7.

<sup>30</sup> »Übung setzt somit Wissen über den zu übenden Gegenstand voraus.« Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 870.

<sup>31</sup> Bönsch unterscheidet als »Mittel des Übens« fünf Arten der Wiederholung: »die unmittelbare Wiederholung« sofort »nach jedem Unterrichtsabschnitt«; »periodische Wiederholungen«; die »Erstwiederholung«; »gelegentliche Wiederholungen«; und »immanente Wiederholungen«, wenn der Unterricht weiterführend auf dem schon Geübten aufbaut. Bönsch 2010, S. 81.

als eine Wiederholung im weiteren Sinne, das heißt als »das häufige und teilweise systematisch variierte Ausführen bekannter Lernhandlungen«<sup>32</sup> zu verstehen ist.

Ferner werden mit dem Üben mehrere Ziele verbunden, die Arnold dem Stichwort der »Leistungssteigerung« zuordnet, nämlich erstens die Sicherung oder Festigung,<sup>33</sup> das heißt die Verankerung im Langzeitgedächtnis;<sup>34</sup> zweitens die von Heymann bereits erwähnte Automatisierung oder Prozeduralisierung, das heißt die »Überführung einer bewussten Benutzung deklarativen Wissens in mustergeleitetes Erkennen«.<sup>35</sup> Die durch die Automatisierung bedingte Leistungssteigerung besteht darin, dass das Geübte schneller und besser ausgeführt bzw. zunehmend fehlerfrei reproduziert werden kann,<sup>36</sup> was sich bei anderen Autorinnen und Autoren auch in Begriffen wie »Verfeinerung«,<sup>37</sup> »Perfektionierung«,<sup>38</sup> »Verbesserung«, »Vervollkommnung«, »Verinnerli-

<sup>32</sup> Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 870.

<sup>33</sup> Wonach die betreffende Schulbuchfunktion teilweise auch benannt wird: »Für die Anforderung, dass Schulbücher Behalten fördern [...] sollen, finden sich die Begriffe Arbeits- und Übungsfunktion, Ergebnissicherungs- und Festigungsfunktion.« Scheller 2010, S. 81. Vgl. außerdem Sujew 1986, S. 68 und S. 132, Anm. 1; Rauch und Wurster 1997, S. 53; Jünger 2006, S. 56; Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 870; Prange 2012, S. 723; Roth 2012b, S. 31. Jatzwauk spricht von »Routinebildung«. Jatzwauk 2007, S. 14. Kleinknecht spricht von »Routinisierung«. Kleinknecht et al. 2011, S. 64.

<sup>34</sup> »Aus gedächtnispsychologischer Perspektive dient Übung sowohl einer Optimierung der Einspeicherung im als auch einer Verbesserung des Abrufs aus dem Langzeitgedächtnis.« Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 870.

<sup>35</sup> Anderson 2007, S. 341. Unmittelbar davor beschreibt Anderson das Ergebnis der Prozeduralisierung wie folgt: »Der Schüler muss sich nicht mehr auf den verbalen Abruf des Satzes verlassen, sondern ist so weit fortgeschritten, dass er die Anwendung des Satzes als Muster erkennen kann. Mustererkennung ist ein wichtiger Teil der Herausbildung einer prozeduralen Fertigkeit. Man muss nicht mehr nachdenken, was als Nächstes zu tun ist; man erkennt stattdessen einfach, was in der Situation angemessen ist« (ebd.).

<sup>36</sup> Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 870. Vgl. auch Bönsch 2010, S. 48: »Übung ist die Fähigkeit des Menschen, durch Wiederholung, durch wiederholtes Tun, eine Fertigkeit [...] zu verfeinern, in ihrem Volumen zu vergrößern und in ihrem Ablauf zu beschleunigen.« Bei Heymann ist die »Qualitätssteigerung« – innerhalb seiner Systematik – dem Vertiefen bzw. »vertiefenden Üben« und »die Sicherung und Verflüssigung des Gelernten« dem »Anwenden, um zu üben« zugeordnet. Heymann 2012, S. 8 f., S. 11. Auch an dieser Terminologie wird deutlich, dass Üben, Anwenden und Vertiefen ineinander übergehen können.

<sup>37</sup> Bönsch 2010, S. 48.

<sup>38</sup> Heymann 2012, S. 11.

chung« oder »Vertiefung«<sup>39</sup> niederschlägt. Dieser zugleich quantitative und qualitative Prozess vollzieht sich laut Bönsch in drei Stadien: Im ersten Stadium ist die zu übende Tätigkeit noch ganz neu und wird von »überflüssigen Nebentätigkeiten«<sup>40</sup> begleitet, das heißt, das Üben ist kognitiv überfrachtet und geht daher zunächst recht langsam vonstatten; im zweiten Stadium fallen die Nebentätigkeiten weg, die Lernenden sind ausschließlich darauf bedacht, die einzelnen Tätigkeiten exakt und korrekt auszuführen, und erzielen bei diesem nun stärker auf das Wesentliche konzentrierten Üben raschere Fortschritte; im dritten Stadium beanspruchen die Einzeltätigkeiten immer weniger Aufmerksamkeit, werden zu einem Gesamtvorgang zusammengesetzt und so schließlich automatisiert.<sup>41</sup> In diesem letzten Stadium wird irgendwann ein Punkt erreicht, an dem nur noch minimale Fortschritte zu beobachten sind.<sup>42</sup>

Zweitens verbindet sich mit dem Üben das Ziel, »dem Vergessen vorzubeugen«<sup>43</sup> bzw. »das erworbene Leistungsniveau zu erhalten«.<sup>44</sup> Drittens dient das Üben der Kompensation: Lernende mit vergleichsweise schwachen

<sup>39</sup> Roth 2012b, S. 31. Roth trennt ähnlich wie Heymann das Üben vom Vertiefen und vom Anwenden, will das Vertiefen aber durch »vertiefende Übungen« gewährleistet sehen (vgl. auch das »vertiefende Üben« bei Heymann 2012, S. 11). Hier klingt die von Bönsch vorgenommene Differenzierung an, der als Ziele des Übens »zum einen« die Herausbildung und »zum anderen« die Verfeinerung von Fertigkeiten benennt. Bönsch 2010, S. 48. Da beide Prozesse aber ineinandergreifen oder in Teilen sogar parallel verlaufen, ist es m. E. kaum möglich, trennscharf zwischen dem Üben und dem Vertiefen zu unterscheiden; (vgl. Anm. 10).

<sup>40</sup> Bönsch 2010, S. 50.

<sup>41</sup> Vgl. Bönsch 2010, S. 50. Diese drei Stadien des Übens lassen sich zu den drei »Phasen des Erwerbs von Fähigkeiten« bei Anderson in Beziehung setzen, die Anderson in Anlehnung an Fitts & Posner (1967) unterscheidet: die *kognitive Phase*, in der der Mensch sich die nötigen Fakten einprägt; die *assoziative Phase*, in der Fehler beseitigt und Einzelelemente »stärker miteinander verbunden« werden; und schließlich die *autonome Phase*, in der die betreffende Fertigkeit so weit automatisiert ist, dass sie nur noch geringe »Aufmerksamkeitsressourcen« beansprucht. Anderson 2007, S. 333–334.

<sup>42</sup> Vgl. Bönsch 2010, S. 50. Dass die Fortschritte des Übens ab einem bestimmten Punkt immer geringer ausfallen, wird in der Literatur als das »Potenzgesetz der Übung« bezeichnet und wurde schon Anfang des 20. Jahrhunderts empirisch nachgewiesen: »Meumann hat im Experiment festgestellt, dass bei immer fortgesetzter Übung sich der Übungserfolg immer weiter vergrößert, allerdings natürlich in immer geringer werdendem Maße. Er hat daher die theoretische Grenze bei geistigen Fertigkeiten in der Unendlichkeit angesiedelt.« Bönsch 2010, S. 49. Vgl. auch Anderson 2007, S. 338.

<sup>43</sup> Heymann 2012, S. 7.

<sup>44</sup> Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 870.

Anlagen<sup>45</sup> können diese in einem nicht unerheblichen Maß durch Üben ausgleichen. Dies setzt allerdings voraus, dass sie wenigstens über ein »Minimum[-] von Anlagen« und über die notwendige »Übungsfähigkeit« verfügen.<sup>46</sup> Viertens wird wie oben bereits angesprochen durch das Üben der Sinn und praktische Nutzen – eben die Anwendbarkeit – des Gelernten erfahrbar, das sich auf diese Weise zunächst in der schulischen und dann auch in der außerschulischen Welt »bewährt«.<sup>47</sup> Eng mit diesem Sich-Bewähren des Gelernten und Geübten verwandt ist schließlich als fünftes Ziel des Übens die Erfolgskontrolle. Übungen sind einerseits für Lehrende ein probates Mittel, den Lernstand oder Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler zu kontrollieren, und andererseits auch für Lernende selbst eine Gelegenheit, sich des eigenen Lernerfolgs zu vergewissern.<sup>48</sup>

#### 4.4.1.3 Übung und Kontrolle

An dieser Stelle wird deutlich, weshalb Hacker Übung und Kontrolle in ein und derselben Schulbuchfunktion zusammenfasst.<sup>49</sup> Ihre enge Verknüpfung zeigt sich nicht nur daran, dass sowohl das Üben als auch das Kontrollieren in Schulbuch und Unterricht hauptsächlich in Form von Aufgaben stattfindet,<sup>50</sup>

<sup>45</sup> Genau genommen ist es in der neueren psychologischen Forschung sogar umstritten, ob es so etwas wie Anlagen oder Talent überhaupt gibt oder ob die Meisterschaft in gleich welchem Bereich nicht vielleicht ausschließlich durch Übung zu erreichen ist. Vgl. hierzu Ericsson und Tesch-Römer 1993 und Hambrick et al. 2014. Interessanterweise werden viele der diesbezüglichen Studien im Bereich musikalischer Hochleistungen durchgeführt. Der Musikpsychologe Heiner Gembris schreibt hierzu: »Inzwischen pendelt sich die allgemeine Meinung in der Literatur auf eine ausgewogenere Position ein, nach der eine (individuell unterschiedlich ausgeprägte) angeborene Begabung durch Übung entwickelt werden muss, um musikalische Leistungen zu erreichen.« Gembris 2010, S. 56.

<sup>46</sup> Bönsch 2010, S. 49–50.

<sup>47</sup> Heymann definiert es als einen der Zwecke der Anwendung, »den Sinn des Gelernten zu erfahren«. Heymann 2012, S. 8.

<sup>48</sup> Auch die Erfolgskontrolle gehört bei Heymann zu den Zwecken der Anwendung. Heymann 2012, S. 9.

<sup>49</sup> Ähnlich Scheller, die gleichsam in einem Atemzug von der Anforderung spricht, »dass Schulbücher Behalten fördern und Wissen [...] überprüfbar machen sollen«. Scheller 2010, S. 81. Bei Hacker beschränkt sich die Bezugnahme auf die Kontrollfunktion allerdings im Wesentlichen auf die Überlegung, ob es sinnvoll sei, in Schulbüchern Übungsaufgaben mit Lösungen anzubieten. Vgl. Hacker 1980, S. 27.

<sup>50</sup> So z. B. Jatzwauk: »In der Unterrichtspraxis werden Aufgaben wahrscheinlich am stärksten im Zusammenhang mit der Wiederholung und Verankerung von Lernstoff bewusst wahrgenommen und verwendet. Aufgaben dienen dabei der Reakti-

sondern auch daran, dass Übungs- und Kontrollaufgaben sozusagen baugleich und die Übungsaufgaben sogar ausdrücklich so konzipiert sind, dass sie auf die Kontrollaufgaben vorbereiten.<sup>51</sup> Mithilfe eines möglichst breiten, variantenreichen Angebots an Übungsaufgaben können Lernende einerseits »auf abwechslungsreiche Art und Weise den Lernstoff festigen«<sup>52</sup> und sich andererseits »auf variierende Aufgabentypen bei einer Leistungskontrolle vorbereiten.«<sup>53</sup> In der Praxis führt dies zu der scheinbar paradoxen Situation, dass ein- und dieselbe Aufgabe im Prinzip ebenso als Übungs- oder Lernaufgabe wie auch als Test- oder Leistungsaufgabe genutzt werden kann.<sup>54</sup> Diese vermeintliche Paradoxie erwächst jedoch im Grunde folgerichtig aus dem Versuch, Teilprozesse des Lernens terminologisch auseinanderzulegen, die tatsächlich in der schulischen Realität untrennbar miteinander verbunden sind. Das Üben als Ausüben, das heißt als Anwendung des Gelernten, ist einerseits selbst ein Lernen und andererseits ein Leisten, Sich-Erproben, Sich-Bewähren<sup>55</sup> und »Bestehen« – und so liegt der Unterschied zwischen den »Aufgaben zum Lernen, die Wissen und Kompetenzen aufbauen und vertiefen«, und den »Aufgaben zum Leisten, mit denen sich Lernstände überprüfen und diagnostizieren lassen«, eben nur »in ihrer Funktion«.<sup>56</sup>

Dass die Kontrolle im Hinblick auf das Üben also sozusagen nur die »Kehrseite der Medaille« ist, zeigt sich besonders deutlich in der Forderung, dass das Schulbuch »Wissen (für Schüler/innen selbst) überprüfbar machen« soll.<sup>57</sup> Das heißt,

vierung, Festigung und Aktualisierung bereits vorhandenen Wissens und Könnens und der Verknüpfung bzw. Vernetzung des bereits Gelernten mit neuen Inhalten«. Jatzwauk 2007, S. 15. Vgl. auch Wiater 2011, S. 34.

<sup>51</sup> Maier et al. 2014, S. 39. Ähnlich Wiater: »Unterrichtsplanung muss von Anfang an auf das erfolgreiche Aufgabenlösen ausgerichtet sein, wobei das Lösen der Aufgaben im Lehr-Lern-Prozess dazu verhelfen soll.« Wiater 2011, S. 34.

<sup>52</sup> Die Abwechslung in den Aufgabenstellungen wirkt der bereits erwähnten Gefahr des stupiden Übens entgegen; vgl. Anm. 26.

<sup>53</sup> Jatzwauk 2007, S. 16. Ähnlich Maier, der fordert, dass »Übungsaufgaben [...] zum Training der flexiblen Wissensanwendung beitragen« sollten. Maier et al. 2014, S. 44.

<sup>54</sup> Zu den verschiedenen Einteilungen der Aufgabentypen vgl. Kap. 4.3.1.1.

<sup>55</sup> In diesem Sinne kann auch das Feedback, dass sich für den Schüler mit einer erfolgreich ausgeführten Übung verbindet, sehr befriedigend sein, womit sich erneut eine Schnittmenge zwischen der Übungs- und der Motivierungsfunktion auftut.

<sup>56</sup> Bohl et al. 2012, S. 7. Vgl. auch Wiater: »Die kompetenzorientierte Unterrichtsplanung setzt Aufgaben also zu zwei Zwecken ein: als Mittel zum Erwerb von Kompetenzen und als Instrument zur Diagnose und Überprüfung von Kompetenzen.« Wiater 2011, S. 34.

<sup>57</sup> Scheller 2010, S. 81.

Schulbücher oder begleitende Materialien<sup>58</sup> sollen Lernenden die Möglichkeit geben, sich anhand von Übungsaufgaben oder Fragenkatalogen<sup>59</sup> mit Musterlösungen über den Unterricht hinaus mit dem Stoff zu beschäftigen und ihre Kompetenzen im Rahmen eines selbstregulierten Lernens zu überprüfen.<sup>60</sup> Bei der Umsetzung dieser Forderung ergeben sich einige Probleme; so weist schon Hacker auf die Gefahr hin, dass die »Möglichkeit der Selbstkontrolle« Lernende dazu verleiten könnte, sich »vor den Mühen der selbständigen Aufgabenbewältigung zu drücken«,<sup>61</sup> und dass sich außerdem nur solche Fragestellungen für die Selbstüberprüfung mithilfe des Schul- oder Arbeitsbuchs eignen, auf die sich auch klare Antworten formulieren lassen.<sup>62</sup> Scheller warnt überdies davor, den »Raum für ›Trainingsangebote« im Schulbuch so weit auszudehnen, dass er nicht nur »abschreckend und überfordernd«, sondern auch »beliebig« wirkt.<sup>63</sup>

Ein weiterer Aspekt der Kontrollfunktion ist die Lernstandsdiagnose, und auch hier spielen die im Schulbuch oder andernorts gebotenen Übungs- oder eben Testaufgaben eine entscheidende Rolle. Die »Qualität der Bearbeitung von Aufgaben«<sup>64</sup> gibt Aufschluss darüber, welche Voraussetzungen Lernende mitbringen, welche Fortschritte sie machen, mit welchen Schwierigkeiten sie zu kämpfen haben, welche Unterschiede innerhalb der Lerngruppe bestehen<sup>65</sup> und ob die angestrebten Lernziele erreicht worden sind.<sup>66</sup> Die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse helfen bei der Planung und Steuerung von Unter-

<sup>58</sup> »Übungen finden sich lt. Rauch eher in Arbeitsmappen als in Schulbüchern«. Jün-ger 2006, S. 556. Vgl. Rauch und Wurster 1997, S. 53.

<sup>59</sup> Wiater schlägt »Fragenkataloge zum Grundwissen für jedes Fach und jeden Jahrgangsband« vor, »an denen die Schüler ihre Fachkompetenzen immer wieder selbst überprüfen können«. Wiater 2011, S. 36.

<sup>60</sup> Vgl. Hacker 1980, S. 27; Jatzwauk 2007, S. 17 ff.

<sup>61</sup> Hacker 1980, S. 27. 17 Jahre später beklagt Rauch, dass seitens der Lehrenden offenbar »ein grundsätzliches Mißtrauen [...] gegenüber dieser Form der Lernüberprüfung« bestehe und die betreffenden Formen »vom Markt verschwunden« seien – um den Preis, »daß die Monopolfunktion des Lehrers in dieser Lernphase wiederhergestellt (restauriert) wurde«. Rauch und Wurster 1997, S. 54.

<sup>62</sup> Hacker 1980, S. 27. Vergleichbares schreibt Maier über »die Differenz zwischen Lern- und Prüfungsaufgaben«. Maier et al. 2014, S. 38–39.

<sup>63</sup> Scheller 2010, S. 80–81.

<sup>64</sup> Jatzwauk 2007, S. 18.

<sup>65</sup> Die Kontrollfunktion ist mithin auch eine wichtige Grundlage der Binnendifferenzierung.

<sup>66</sup> Vgl. Jatzwauk 2007, S. 18. Kleinknecht weist diesen Aspekt der Kontrolle den »Diagnoseaufgaben« zu, die »Informationen, z. B. über den Stand des Vorwissens« bieten und »Grundlage für Förder- und Unterstützungsmaßnahmen, zumeist auf individueller Ebene«, sind. Kleinknecht et al. 2011, S. 63. Jünger erwähnt unter dem

richt, womit sich erneut ein wichtiger Berührungspunkt zwischen zwei Schulbuchfunktionen ergibt. Da diese Art der Diagnose auch auf das Handeln von Lehrenden zurückwirkt, kann man hier ebenso gut wie von einer Lern- auch von einer Lehrerfolgskontrolle sprechen. Und auch zwischen dieser Form der Kontrolle und der Übung besteht eine wichtige Wechselwirkung, denn die Diagnose des Ist- und des Soll-Zustandes – also von Lernstand und Lernziel – sowie der Diskrepanz zwischen beiden ist eine unabdingbare Voraussetzung sowohl für die »Konstruktion von [wirkungsvollen] Übungsaufgaben« als auch für das oben bereits angesprochene Wissen um die Sinnhaftigkeit des Übens, das ein wichtiger Bestandteil der Motivation und damit ebenfalls wieder Voraussetzung für ein erfolgreiches Üben ist.<sup>67</sup>

Neben diese beiden Formen der Selbstkontrolle durch Lernende und der Lernstandsdiagnose durch Lehrende, die zumindest teilweise durch das Schulbuch oder durch begleitende Materialien unterstützt werden können, treten als dritter Typus und gewissermaßen als Sonderform der Lernerfolgskontrolle solche Überprüfungen, die als Grundlage für Bewertungen, Notenvergabe und eventuell daraus resultierende »Selektionsmaßnahmen«<sup>68</sup> dienen, das heißt Prüf- oder Leistungsaufgaben im Rahmen von Tests, Klausuren, Klassenarbeiten oder Abschlussprüfungen. Eine vierte Art der Kontrolle schließlich sind wissenschaftliche Studien und länderübergreifende Schulleistungsuntersuchungen. Anders als Übungsaufgaben im Schulbuch müssen Testaufgaben, die darin zum Einsatz kommen, vor allem im Hinblick auf die Mess- und Vergleichbarkeit der Ergebnisse besondere Kriterien und Standards erfüllen.<sup>69</sup> Dennoch gilt die Forderung, dass Unterricht auf das erfolgreiche Aufgab lösen vorbereiten soll, auch auf dieser Ebene, sodass sich die im Rahmen von Studien wie PISA oder TIMSS entwickelten Aufgaben in ihrer Konstruktion und Konzeption mittelfristig auch auf das Aufgabenangebot in unterrichts begleitenden Materialien auswirken können.

#### 4.4.1.4 Gegenstände und Grenzen des Übens

Nach den Zielen des Übens und den verschiedenen Aspekten und Formen der Kontrolle rücken nun die Gegenstände und Inhalte des Übens in den Blick.

Stichwort »Lernen kontrollieren« nur die »Überprüfung von Lernergebnissen«.  
Jünger 2006, S. 57.

<sup>67</sup> Roth 2012b, S. 30. Hier wäre auch die Diagnose der Lernschwierigkeiten zu nennen, die Roth allerdings nicht eigens erwähnt.

<sup>68</sup> Kleinknecht et al. 2011, S. 63.

<sup>69</sup> Vgl. Kleinknecht et al. 2011, S. 63; Schmit et al. 2010, S. 221.

Eher dem deklarativen Bereich zuzurechnen sind Kenntnisse oder wenig verbundene Wissens Elemente,<sup>70</sup> die oft zunächst aus dem Kontext herausgelöst und durch beständiges Wiederholen auswendig gelernt werden, ehe Lernende sie auf größere Zusammenhänge anwenden;<sup>71</sup> hierzu gehören Vokabeln, unregelmäßige Verbformen, Notennamen, historische Daten und dergleichen mehr. Eine Zwischenstufe bilden Wissens Elemente wie beispielsweise das Einmaleins, die zwar »eher schwach«,<sup>72</sup> aber doch nach erkennbaren Prinzipien miteinander verbunden sind und so ein regelgestütztes Auswendiglernen ermöglichen.<sup>73</sup> Wiederholend und/oder anwendend geübt und mithin je nachdem mehr oder weniger transferiert werden können zweitens bestimmte Abfolgen: von Wörtern etwa bei der auswendigen Rezitation eines Gedichts; von psychomotorischen Handlungen im Rahmen bestimmter Bewegungsabläufe zum Beispiel beim Weitsprung oder beim Spielen von Tonleitern; oder von mentalen Handlungen im Umgang mit Nachschlagewerken, beim schriftlichen Addieren, beim Konjugieren und ähnlichen schematischen Verfahren. Drittens schließlich können, soweit sie sich auf Regeln zurückführen lassen, auch komplexe Kompetenzen eingeübt werden, »die meist auf vielfältigen Verbindungen von deklarativem und prozeduralem Wissen beruhen«;<sup>74</sup> Beispiele hierfür wären die Durchführung eines mathematischen Beweises oder eines naturwissenschaftlichen Experiments, das Analysieren oder Verfassen von Texten, die Komposition von Musikstücken bestimmter Gattungen oder die Bearbeitung von Problemlösaufgaben.

Schließlich müssen Lehrende wie Lernende im Hinblick auf das Üben auch mit den fünf Grenzen des Übens rechnen.<sup>75</sup> Vier davon sind durch Anlagen und physische Voraussetzungen des Menschen, also durch das bedingt, was die betreffende Person mitbringt und wenig oder gar nicht beeinflussen kann, näm-

<sup>70</sup> In der nun folgenden Darstellung werden die »Gegenstände des Übens« bei Arnold und die »Zieldimensionen des Übens« bei Heymann aufgegriffen und miteinander kombiniert. Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 870 und Heymann 2012, S. 7.

<sup>71</sup> Will man das Üben nicht von der Anwendung trennen, stellt das Auswendiglernen – also im Grunde das »katechisierende Üben«, von dem in Kap. 4.4.1.1 schon die Rede war – sicherlich eine Sonderform des Übens dar, weil hier nicht klar zu sehen ist, worin die Anwendung eigentlich besteht – es sei denn, man definiert das Hersagen des Auswendiggelernten bereits als eine Minimalform der Anwendung.

<sup>72</sup> Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 870.

<sup>73</sup> Ein solches regelgestütztes Auswendiglernen wäre bereits eine elementare Form des weiter oben schon erwähnten intelligenten Übens.

<sup>74</sup> Heymann 2012, S. 7.

<sup>75</sup> Nach Bönsch 2010, S. 48–49.

lich ihr Alter,<sup>76</sup> ihre Gesundheit und Körperkraft, ihre angeborene Übungsfähigkeit<sup>77</sup> und ihre ebenfalls angeborene Disposition zu dem, was geübt werden soll. Eine fünfte Grenze besteht in dem weiter oben schon erwähnten »Potenzgesetz der Übung«: Bei entsprechenden Voraussetzungen und Veranlagungen ist eine Tätigkeit oder Fertigkeit theoretisch unendlich verbesserungsfähig; in der Praxis aber werden die durch Üben erzielten Fortschritte von Mal zu Mal immer kleiner.<sup>78</sup>

#### 4.4.2 Die Übungs- und Kontrollfunktion im Hinblick auf Lernende

Dass sich das Übungsangebot von Schulbüchern und begleitenden Materialien in erster Linie an Lernende richtet, liegt auf der Hand. Ergänzende Übungsaufgaben, die meist in Arbeitsmappen, Workbooks o. ä. enthalten sind, können aus Zeitmangel oft nur im Rahmen der Hausaufgaben erledigt werden<sup>79</sup> oder bleiben der Eigeninitiative der Lernenden überlassen. Insofern erfüllen Übungsaufgaben mit Musterlösungen auch eine auf Lernende zugeschnittene Selbstbildungsfunktion, da sie ihnen die Möglichkeit geben, Aufgaben in ihrem Tempo und auf ihre Art zu bearbeiten,<sup>80</sup> eventuelle Schwächen in der individuellen Begabung zu kompensieren,<sup>81</sup> sich das Gelernte in der Anwendung wirksam anzueignen und ihren Lernfortschritt anhand der bereitgestellten Lösungen selbst zu überprüfen.<sup>82</sup> Auf diese Weise können das Üben und das Kontrollieren des eigenen Übungserfolgs für Lernende zu einer korrigierenden oder bestätigenden Erfahrung werden.<sup>83</sup>

Der Chance, dass Lernende das Üben als motivierend erleben, steht jedoch

---

<sup>76</sup> »Sowohl das Kleinkind wie auch der Alternden namentlich nach dem 55. Lebensjahr, haben deutliche Grenzen in der Übungsfähigkeit.« Bönsch 2010, S. 49.

<sup>77</sup> Die »individuelle Übungsfähigkeit« misst sich an der »Schnelligkeit im Eintritt eines bestimmten Übungseffektes«. Bönsch 2010, S. 49.

<sup>78</sup> Bönsch 2010, S. 49. Vgl. Anm. 42.

<sup>79</sup> Vgl. Heymann 2012, S. 11; Witt 2012, S. 26. Dies gilt allerdings nicht für alle Fächer: das schulische Üben musikalischer, sportlicher oder künstlerischer Fertigkeiten findet zum Beispiel fast ausschließlich im Rahmen des Unterrichts statt.

<sup>80</sup> Vgl. Bönsch 2010, S. 16.

<sup>81</sup> Vgl. Anm. 45.

<sup>82</sup> Vgl. Stäudel 2003, S. 16; Jatzwauk 2007, S. 17; Scheller 2010, S. 80; Wiater 2011, S. 39.

<sup>83</sup> Leider, so Heymann, »kommen im üblichen Unterrichtsalltag die meisten Schüler oft gar nicht so weit, dass sie die beflügelnde Lust, etwas richtig gut zu können, erleben«, weil die Zeit »für vertiefende Übungen im Unterricht« fehle. Heymann 2012, S. 11. Vgl. auch die sehr griffige Formulierung bei Meyer: »ohne Übung kein Fortschritt, ohne Fortschritt kein Lernerfolg, ohne Lernerfolg keine dauerhafte Lernmotivation«. Meyer 1978a, S. 47.

die Problematik gegenüber, dass die Motivation – der »Wille zum Üben«<sup>84</sup> – nicht nur eine Folge, sondern auch eine Voraussetzung und notwendige Bedingung des effizienten Übens ist.<sup>85</sup> Diese Motivation muss einerseits von den Lehrenden geweckt und andererseits von den Lernenden aufgebracht werden, was diesen »gerade bei dem Überangebot an optischen und akustischen Reizen«,<sup>86</sup> denen sie vielfach ausgesetzt sind, und »aufgrund vieler konkurrierender Fächer und Freizeitangebote«<sup>87</sup> zunehmend schwer fällt. In dieser Hinsicht ist für sie von zentraler Bedeutung, dass sie »Verantwortung für das eigene Lernen«<sup>88</sup> übernehmen, weil sie den Sinn und Zweck und auch den persönlichen Nutzen des Übens, das heißt den Bezug zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit erkannt haben.<sup>89</sup>

Vielleicht weniger grundlegend,<sup>90</sup> aber ebenfalls hilfreich im Hinblick auf die Effizienz sind die verschiedenen Strategien, mittels deren Lernende ihr Üben optimieren können. Hier wird nach dem Modell von Friedrich und Mandel<sup>91</sup> zwischen Primär- und Stützstrategien unterschieden, wobei erstere – die kognitiven Lernstrategien – sich unmittelbar auf den Erwerb und die Verarbeitung von Informationen beziehen, während letztere – metakognitive, motivationale und auf externe Ressourcen bezogene Lernstrategien – »diesen Prozess indirekt [beeinflussen], indem sie ihn in Gang setzen, aufrecht erhalten und steuern.«<sup>92</sup> Die Vermittlung solcher Strategien könnte zumindest teilweise von Schulbüchern übernommen werden.<sup>93</sup>

#### 4.4.3 Die Übungs- und Kontrollfunktion im Hinblick auf Lehrende

Nicht nur für Lernende, auch für Lehrende sind Übungen ein wichtiges Mittel, den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler – und damit im Grunde auch ihren eigenen Lehrerfolg<sup>94</sup> – anhand von Zwischenevaluationen und ab-

<sup>84</sup> Bönsch 2010, S. 51.

<sup>85</sup> Vgl. Ericsson und Tesch-Römer 1993, S. 367–368; Anderson 2007, S. 357.

<sup>86</sup> Bönsch 2010, S. 52.

<sup>87</sup> Heymann 2012, S. 11.

<sup>88</sup> Bruder 2003, S. 12. Vgl. Jatzwauk 2007, S. 16.

<sup>89</sup> Heymann 2012, S. 8–9.

<sup>90</sup> Eine durchaus tragende Rolle spielen die Lernstrategien allerdings im selbstregulierten oder selbstgesteuerten Lernen. Vgl. Killus o. J., S. 4. Zudem lässt sich auch die Motivation mithilfe solcher Strategien beeinflussen.

<sup>91</sup> Vgl. Friedrich und Mandl 1992.

<sup>92</sup> Killus o. J., S. 4.

<sup>93</sup> Wiater 2011, S. 39.

<sup>94</sup> Steffens und Höfer weisen im Zusammenhang mit der Hattie-Studie auf die dop-

schließenden Bewertungen zu begleiten und zu kontrollieren.<sup>95</sup> Die anhand von Übungs- oder Testaufgaben durchgeführte Lernstandsdiagnose soll Aufschluss darüber geben, ob der Lernprozess in den gewünschten Bahnen verläuft<sup>96</sup> oder ob das Lehrverhalten korrigiert werden muss – und ist ihrerseits eine unverzichtbare Voraussetzung für weiteres »erfolgreiches Üben«, das »erst dann stattfinden [kann], wenn man präzise bestimmt hat, was genau geübt werden soll und wo der Schüler steht.«<sup>97</sup> Auf dieser Grundlage können und müssen die weitere Planung, die »Konstruktion von Übungsaufgaben«,<sup>98</sup> die Gestaltung der Übungsprozesse und das Arrangement des »übenden und wiederholenden Unterricht[s]«<sup>99</sup> so erfolgen, dass ein möglichst nachhaltiges und effizientes Lernen begünstigt wird – eine Aufgabe, die allerhöchste Ansprüche an Lehrende stellt, weil es hierbei »eine Vielzahl von Faktoren zu berücksichtigen [gilt]«.<sup>100</sup> Einige dieser Faktoren sind im Vorigen bereits zur Sprache gekommen. So haben Lehrende zuallererst mit der Schwierigkeit zu kämpfen, dass Lernende das Üben oft als langweilig empfinden, und stehen daher vor der Herausforderung, »den Schülern die Lern- und Übungsprozesse so angenehm wie möglich zu gestalten«.<sup>101</sup> Zu diesem Zweck werden in der Literatur »neue Formen des übenden Unterrichts«<sup>102</sup> empfohlen, die nicht zuletzt auch von Schulbüchern und Materialien unterstützt werden könnten.

---

pelte Funktion oder Wechselseitigkeit des Feedbacks hin: »Einerseits erhalten die Lernenden vom Lehrenden ein Feedback über ihren Lernstand, andererseits geben sie als Lernende dem Lehrenden ein entsprechendes Feedback.« Steffens und Höfer 2012, S. 43.

<sup>95</sup> Vgl. Jatzwauk 2007, S. 18 und S. 21; Roth 2012b, S. 30; Heymann 2012, S. 9.

<sup>96</sup> Hier gehen die Funktionen der Kontrolle und der Steuerung ineinander über. Hattie (2009) bezeichnet diesen stark steuernden Anteil der Lehrenden am Lernprozess, der sich vor allem auf Informationen aus Übungssituationen, Tests oder Lernstandserhebungen stützt, als »formative Evaluation«. Steffens und Höfer 2012, S. 43.

<sup>97</sup> Roth 2012b, S. 30.

<sup>98</sup> Roth 2012b, S. 30.

<sup>99</sup> Bönsch 2010, S. 82.

<sup>100</sup> »Die Art und Güte der Aufgabenbearbeitung wird neben dem kognitiven und emotionalen Entwicklungszustand eines Schülers immer auch von Persönlichkeitsdispositionen wie der Ausprägung des Leistungsmotivs, von Anreizen, Erfahrungen, Vorlieben und Interessen sowie der Fähigkeit beeinflusst, Unlust bei der Bearbeitung zu regulieren.« Roth 2012b, S. 31.

<sup>101</sup> Roth 2012b, S. 31.

<sup>102</sup> Bönsch 2010, S. 52. »Solche Formen wären: Lernspiele, Anwendungs-, Gestaltungs- und Umsetzungsaufgaben, gestaltete Wiederholungsunterrichtseinheiten, soziale Übungsformen (Gruppen- und Partnerarbeit), das Unterrichtsprotokoll, anregen-

Ferner dient es der für den Übererfolg unabdingbaren Motivation<sup>103</sup> der Lernenden, wenn – und auch dies ist Sache der Lehrenden, die darin aber durch »intelligent« gestaltet[e]«<sup>104</sup> Aufgaben im Schulbuch unterstützt werden können – Lebensweltbezug, Anwendbarkeit und praktischer Nutzen des Gelern-ten für sie transparent werden.<sup>105</sup> Eine weitere Anforderung an Lehrkräfte besteht darin, dass ihre Unterrichtsorganisation »den Übungsgesetzen«<sup>106</sup> entsprechen, das heißt wissenschaftliche Erkenntnisse über effiziente Übemethoden berücksichtigen sollte; zu diesen Erkenntnissen gehört beispielsweise, dass verteiltes, das heißt von Pausen unterbrochenes Üben der »massierte[n] Übung« vorzuziehen ist und dass sich sinnvoll verbundene Teile im Gesamtzusammenhang besser einprägen; als wirkungsvoll hat sich auch die Bearbeitung von Übungsaufgaben mit zunehmend reduzierten Lösungshinweisen erwiesen.<sup>107</sup> Schließlich gehört auch die Vermittlung von Übungsstrategien zu den Aufgaben der Lehrenden,<sup>108</sup> die insgesamt darauf bedacht sein müssen, Lernende »von der geleiteten zur selbstständigen«<sup>109</sup> Übung hinzuführen. Dahinter steht nicht nur die – ohnehin kontrovers diskutierte<sup>110</sup> – Vorstellung, dass die Lehrkraft im Idealfall »aus der Rolle des Instruktors in die des Beraters«<sup>111</sup> wechseln sollte, sondern die schlichte Notwendigkeit, da, wie bereits angesprochen, die Übezeit im Unterricht knapp bemessen und das Üben zunehmend der Eigeninitiative oder jedenfalls der nicht direkt angeleiteten Vor- und Nachbereitung der Schülerinnen und Schüler überlassen ist. Obwohl gerade auch in Übephase die eher instruktive oder zumindest klar richtungweisende Aktivität der Lehrperson unverzichtbar ist, da Feedback<sup>112</sup>

de Formen der Wissensüberprüfung (Fragenarbeit, Rätsel, Lückentext, Vergleich), das Üben mit Arbeitsmitteln.« Bönsch 2010, S. 52.

<sup>103</sup> Vgl. Kap. Anm. 85. Bönsch weist darauf hin, dass »eine zwar ursprüngliche, aber sachfremde Übungsbereitschaft« oft auch »durch die Person des Lehrers geweckt« werden kann. Bönsch 2010, S. 52.

<sup>104</sup> Roth 2012b, S. 31.

<sup>105</sup> Dies entspricht dem zweiten der neun Lehr-Lernschritte nach Gagné: »die Lernenden über das Ziel der Unterrichts- oder Ausbildungseinheit informieren«. Leutner 2010, S. 293.

<sup>106</sup> Bönsch 2010, S. 82.

<sup>107</sup> Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 874.

<sup>108</sup> Vgl. Bönsch 2010, S. 82; Roth 2012b, S. 31.

<sup>109</sup> Roth 2012b, S. 31.

<sup>110</sup> Zum Thema Instruktion vs. Konstruktion vgl. Rogg 2013.

<sup>111</sup> Stäudel 2004, S. 155.

<sup>112</sup> Vgl. Jatzwauk 2007, S. 18–19; Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 874; Steffens und Höfer 2012, S. 43.

gegeben und insbesondere das Einüben von Fehlern<sup>113</sup> vermieden werden muss, besteht längerfristig ihr Ziel doch darin, sich als Übungsbegleiter nach und nach entbehrlicher zu machen.

#### **4.4.4 Die Übungs- und Kontrollfunktion im Hinblick auf Richtlinien und Lehrpläne/ Bildungspläne**

Was den Zusammenhang zwischen der Übungs- und Kontrollfunktion und Richtlinien und Lehrplänen/ Bildungsplänen betrifft, kann an dieser Stelle nur noch einmal auf die schon eingangs erwähnte Paradoxie verwiesen werden: Angesichts der ausgeprägten Kompetenzorientierung der Lernzielformulierungen und ministeriellen Vorgaben sollte man erwarten, dass das Üben eine Renaissance erlebt, denn bis heute hat die Lernpsychologie keine effizientere Methode zur Aneignung und Bewahrung von Kompetenzen entdeckt als eben das Üben.<sup>114</sup> Stattdessen aber ist das übende Lernen in der didaktischen Forschung zugunsten offenerer Lernformen in den Hintergrund getreten, wobei die Frage gestellt – im Rahmen der vorliegenden Arbeit allerdings nicht beantwortet – werden kann, ob es zwischen dem einen und dem anderen womöglich Überschneidungen gibt<sup>115</sup> und das Problem mithin eher terminologischer Natur ist. Im Hinblick auf die Kontrolle bzw. Messung von Leistungen hat die Kompetenzorientierung der curricularen Vorgaben hingegen intensive Forschungsbemühungen ausgelöst.

#### **4.4.5 Besonderheiten der Übungs- und Kontrollfunktion im Hinblick auf Musikunterricht**

Eine erste Besonderheit der Übungsfunktion im Hinblick auf Musikunterricht ist terminologischer Natur: Wird im Zusammenhang mit Musik vom »Üben« gesprochen, ist in vielen Fällen das musikpraktische Üben gemeint.<sup>116</sup>

---

<sup>113</sup> Vgl. Arnold und Lindner-Müller 2010, S. 876; Bönsch 2010, S. 51; Roth 2012b, S. 31.

<sup>114</sup> »Unser ›Tresor‹, der es [sc. das Gelernte] schützt, ist das Ausüben; und erweitern können wir unsere Kompetenz dadurch, dass wir das Gelernte in unterschiedlichen Situationen ›anwenden‹.« Heymann 2012, S. 6.

<sup>115</sup> Wie ja Kleinknechts terminologische Entscheidung, die Übungsaufgaben zu den Lernaufgaben zu rechnen, bereits nahelegt. Kleinknecht et al. 2011, S. 63.

<sup>116</sup> Rüdiger definiert dieses Üben als »das wohl überlegte, planvolle, zielgerichtete, ggf. betreute, methodisch strukturierte, inhaltlich variable, variantenreiche Wiederholen vielfältiger musikalisch-künstlerischer, körperlicher und kommunikativer Handlungen mit dem Ziel einer steten Verbesserung und weitgehenden Perfektionierung aller spieltechnischen Abläufe und interpretatorischen Aspekte, die die stimmige Gestaltung und überzeugende Gestalt eines musikalischen Ganzen aus-

Dementsprechend bezieht sich auch die Forschungsliteratur über das Üben in der Musik nicht selten auf den instrumentalen und vokalen Einzelunterricht im außerschulischen Bereich – auf eine Form des Übens also, die sich in puncto Rahmenbedingungen und Zielsetzungen in der Regel deutlich von Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen unterscheidet. Zwar erlebt das Üben als Forschungsthema seit einigen Jahren so etwas wie eine Renaissance, doch gilt auch dieses wiedererwachte Interesse weniger dem Üben im schulischen als vielmehr im einzelinstrumentalen (Hoch-)Leistungskontext. Vor allem im Rahmen der Expertiseforschung,<sup>117</sup> die sich ursprünglich mit »Höchstleistungen in Domänen wie Sport oder Schachspielen« befasste, wird inzwischen verstärkt der Frage nachgegangen, welcher Stellenwert dem Üben hinsichtlich »unterschiedlicher Grade von musikalischen Leistungen« zukommt. Die Erkenntnis, dass es keineswegs allein oder hauptsächlich auf die Begabung ankommt, sondern dass diese durch »deliberate practice«, also durch »das langfristige, zielorientierte und bewußt kontrollierte Üben« entwickelt werden muss,<sup>118</sup> ist aber auch für die musikpädagogische Arbeit an Schulen von Bedeutung, weil damit unterstrichen wird, dass mit fast allen Schülerinnen und Schülern ein sinnvolles musikunterrichtliches Üben und Arbeiten möglich ist.

#### 4.4.5.1 Musikpraktisches Üben

Auch sonst lässt sich aus den Überlegungen zum außerschulischen, (prä-)professionellen Üben einiges auf das musikpraktische Üben in Schulen übertragen, das hier deshalb thematisiert werden muss, weil erstens die Musikpraxis die musikspezifische Form des Übens schlechthin ist und sie zweitens einen nicht geringen Teil des schulischen Musikunterrichts ausmacht.<sup>119</sup> So erfordert schon das Einstudieren eines ein- oder mehrstimmigen Liedes oder eines einfachen

machen und seine Wirkung bedingen (inklusive Auftrittsverhalten, Bühnenpräsenz und Kontakt zum Publikum).« Rüdiger 2007, S. 157–158.

<sup>117</sup> Als Experte gilt nach dem von Karl Anders Ericsson entwickelten Konzept der *deliberate practice*, wer »dauerhaft in einem Tätigkeitsfeld herausragende Leistungen bringt«. Diese herausragende Leistungsfähigkeit fußt auf einem umfangreichen deklarativen und prozeduralen Wissen in der betreffenden »Domäne«. »Ericssons Modell des Expertiseerwerbs ist damit an die Repräsentations- und Speichertheorie Andersons anschließbar«. Brinkmann 2012, S. 85. Vgl. Anderson 2007, S. 303. Vgl. Anm. 35.

<sup>118</sup> Gembris 1998, S. 9. Vgl. Anm. 45.

<sup>119</sup> Hierfür spricht z. B. das zunehmend breite Angebot an musikpraktischen Materialien und Arrangements, das diverse Verlage – zu nennen wären etwa Lugert, Schott

Arrangements im Rahmen des Klassenmusizierens musikpraktisches Üben, weil auch hier die »stimmige Gestaltung und überzeugende Gestalt eines musikalischen Ganzen«,<sup>120</sup> das heißt eine hochkomplexe Darbietung angestrebt wird, bei der vielfältige Parameter wie beispielsweise Rhythmik, Melodik, Tempo, Dynamik, Agogik, Intonation, Zusammenspiel und Ähnliches mehr ineinandergreifen.<sup>121</sup> Gerade wegen dieser Komplexität der musikalischen Vorgänge ist die Automatisierung, die natürlich auch im musikpraktischen Üben angestrebt wird,<sup>122</sup> hier besonders wichtig.

Zudem handelt es sich hierbei um eine Komplexität, die nicht nur die kognitive Ebene betrifft: Das Üben stellt nämlich, »weit davon entfernt, sich in gedankenlosen Wiederholungen zu erschöpfen, [...] eine vielschichtige Aufgabe dar, die kognitive, emotionale, motorische und sensorische Aspekte beinhaltet, mithin den ganzen Menschen beansprucht.«<sup>123</sup> Viele Gestaltungsaspekte, die die musikalische Darbietung charakterisieren sollen und der Übung bedürfen, sind zumindest *auch* physischer Art; Puls, Rhythmus und Spannungsverläufe eines Musikstücks zum Beispiel sind auch sinnliche Erfahrungen, deren instrumentale – und natürlich erst recht deren stimmliche – Reproduktion kein bloß kognitiver, sondern überdies ein körperlich und emotional nachempfindender Vorgang ist.<sup>124</sup> Und körperlich ist schließlich auch die spieltechnische, motorische Umsetzung des sinnlich Nachempfundenen und mental Vorgestellten

---

Musikpädagogik und Helbling – in Form von Zeitschriften und Themenheften bereitstellen.

<sup>120</sup> Rüdiger 2007, S. 157–158.

<sup>121</sup> Damit wird auch das Üben selbst zu einem überaus vielschichtigen Vorgang mit einem »unerhörten Reichtum an möglichen Erfahrungen und Wirkungen«. Mahlert 2007, S. 44.

<sup>122</sup> Gellrich unterscheidet »im Sprachgebrauch von Musikern« drei Bedeutungen des Übens und beschreibt die dritte als das »Optimieren und Automatisieren von Handlungen bis zur Sicherheit und Geläufigkeit mittels Wiederholung«, während die zweite die »Arbeit am Instrument« und die erste das Ausüben der Kunst bezeichnet. Gellrich 2005, S. 243. Zum Zusammenhang zwischen Komplexität und Automatisierung vgl. auch Lehmann 2010, S. 265, der sich auf Andersons Modell vom deklarativen und prozeduralen Wissen stützt (vgl. Anm. 35). Eine ganz ähnliche Darstellung findet sich – natürlich ohne die Anderson'sche Terminologie – schon Anfang der 1980er Jahre bei Ribke 1982, S. 306–307.

<sup>123</sup> Dartsch 2014, S. 152.

<sup>124</sup> Vgl. Mahlert 2007, S. 26. Ribke bezeichnet das Üben als »Verkörperlichung« von musikalischen Klangempfindungen. Ribke 1982, S. 305.

im Zusammenspiel zwischen dem eigenen und dem Klang-Körper<sup>125</sup> – ganz zu schweigen vom Gesang, bei dem der eigene Körper buchstäblich zum Klangkörper wird.

Angesichts dieser Vielschichtigkeit stellt sich die Frage, ob und inwiefern »eine Fokussierung auf zentrale Elemente«<sup>126</sup> des musikpraktischen Übens oder, konkreter, ein isoliertes Üben rein »technischer« Abläufe oder ein »stupid« Notennlernen sinnvoll sein kann.<sup>127</sup> Das »geistlose« Üben ist also – wie die Maxime »erst die Noten, dann den Ausdruck lernen« deutlich macht<sup>128</sup> – auch im musikalischen Kontext ein Thema, mit dem man sich auseinandersetzen muss.<sup>129</sup> Selbst im instrumentalen oder vokalen Einzelunterricht wird vor einem extrem fokussierten Üben etwa der Bewegungszusammenhänge, das alle anderen Gestaltungselemente völlig ausblendet, gewarnt, weil erstens »innere Teilnahmslosigkeit [...] lernpsychologisch nicht sinnvoll« ist und zweitens die Gefahr besteht, dass beispielsweise »in dynamischer, artikulationsmäßiger und agogischer Hinsicht« Falsches mitgeübt wird, das sich später nur mit Mühe korrigieren lässt.<sup>130</sup> Desto problematischer ist ein solches Üben »ohne Rücksicht auf Freude an der Gestaltung«<sup>131</sup> im schulischen Kontext, wo aus Gründen der Motivation und der Zeitknappheit häufig auf rasche (Teil-)Erfolge gesetzt wird. Heinz Antholz wirft in seinem Beitrag *Daß das Üben nicht aus der Übung kommt* die Frage auf, ob »auch für Musiklehrer an Schulen« der Satz zutrifft: »Aus Angst, mit dem Unterricht bei den Schülern nicht anzukommen, findet Übung nur ungern, selten oder nie statt«, und weist darauf hin, dass »Unterrichtsberichte, Lehrproben in der Schule und Gastveranstaltungen

<sup>125</sup> »Menschlicher Körper und Klangkörper verbinden sich im Musizieren symbiotisch.« Mahlert 2007, S. 27.

<sup>126</sup> Mahlert 2007, S. 25.

<sup>127</sup> Vgl. Ribke 1982, S. 305. Richter nennt »zwei Gruppen von Übesituationen, in denen das technische Üben leider oder auch sinnvollerweise vom Musizieren getrennt wird: im Anfangsunterricht [...] und beim professionellen Üben, wenn es darum geht, bestimmte Schwierigkeiten technisch zu meistern«. Richter 2007, S. 121.

<sup>128</sup> Vgl. Ribke 1982, S. 297.

<sup>129</sup> Ein extremes Beispiel wäre etwa die Anfang des 19. Jahrhunderts erschienene Gesangbildungslehre von Nägeli und Pfeiffer. Vgl. Nägeli 1809.

<sup>130</sup> Ribke 1982, S. 305. Das heißt aber nicht, dass keine Automatisierung dieser Bewegungszusammenhänge angestrebt wird, im Gegenteil: »Erst auf dieser Grundlage ist vorausdenkende musikalische Gestaltung und damit das Denken in übergreifenden musikalischen Sinnzusammenhängen möglich.« Ribke 1982, S. 306. Vgl. auch Richter 2007, S. 124. Automatisierung hat also nichts mit Teilnahmslosigkeit zu tun, und Automatisierung muss fehlerfrei sein.

<sup>131</sup> Richter 2007, S. 121.

in der Hochschule« das mit dem Üben verbundene Risiko scheuen, »nicht mit Neuem überzukommen, Neugier zu enttäuschen.«<sup>132</sup>

Letztlich betrifft diese Frage das Verhältnis zwischen Üben und Musizieren oder genauer, wie Richter es auf der Grundlage seiner Unterscheidung der beiden Arten des instrumentalen Könnens formuliert, das »Verhältnis zwischen technischem und gestaltendem Üben«. Innerhalb dieses begrifflichen Rahmens ist das technische Können die Fähigkeit, dank »geübter körper- und instrumentaltechnischer Bewegungen« die »richtigen Töne zur richtigen Zeit am richtigen Ort« zu erzeugen, während gestaltendes Können heißt, dass der oder die Betreffende in der Lage ist, »konkret-bildhafte« und »formal-musikalische« Vorstellungen umzusetzen und »das Üben (und Spielen) als Ausdrucksmittel der eigenen Gefühlswelt und jener der Musik zu betreiben.«<sup>133</sup> Zusammengekommen ergeben die technische und die gestaltende Übung – Übung hier als Ergebnis des Übens verstanden – das Musizieren, wobei das Ganze zum einen mehr ist als die Summe seiner Teile<sup>134</sup> und zum anderen möglichst früh und möglichst oft mitgedacht werden sollte, »weil Üben schon immer auch Üben der künstlerischen Darstellung ist.«<sup>135</sup> Wenngleich in der allgemeinbildenden Schule – aus Gründen der Motivation, aber auch der Voraussetzungen und der Rahmenbedingungen – das technische Niveau so ausgerichtet ist, dass mit möglichst geringem Aufwand ein möglichst großer Effekt erzielt werden kann,<sup>136</sup> sollte doch zumindest ausblickhaft deutlich werden, dass mit größerer Übung immer auch größere Möglichkeiten (der Gestaltung und des Ausdrucks) einhergehen.<sup>137</sup> Ein weiterer Unterschied zwischen Üben und Musizie-

<sup>132</sup> Antholz 1991, S. 11–12. Was Richter im Zusammenhang mit dem instrumentalen Einzelunterricht über die »Gratwanderung zwischen sicherndem und aufbauendem Üben einerseits und Motivationsschwund und Enttäuschung auf der anderen Seite« schreibt, gilt also mutatis mutandis auch für die Schule. Richter 2007, S. 124.

<sup>133</sup> Richter 2007, S. 124.

<sup>134</sup> Dieses »Mehr des Musizierens« besteht laut Richter in seinem kommunikativen, interaktiven und momenthaften Charakter, den er anhand der fünf Aspekte Vorstellung, Zuwendung zu jemandem, (An-)sprechen, Hören und offenes Spiel beschreibt. Richter 2007, S. 131.

<sup>135</sup> Richter 2007, S. 132.

<sup>136</sup> Von einer »Balance«, wie Richter sie im Unterricht für »junge Anfänger« anstrebt – nämlich »zwischen der Notwendigkeit, Fähigkeiten und Sicherheit im Bereich des technischen Könnens zu gewinnen, und motivationsstiftenden Anregungen« –, kann also nicht wirklich die Rede sein. Richter 2007, S. 124.

<sup>137</sup> Diese größeren Möglichkeiten sowie die »Freude am »gut Gekonnten«, die »im Grunde ein ästhetisches Gefühl« ist, könnten dann ihrerseits die Motivation erhöhen. Bollnow 1978, S. 117. Vgl. Anm. 83. Laut Weber ist »die Freude am eigenen

ren, nämlich die Aufführungssituation, ist zugleich häufig das Ziel des Übens und muss als solches nicht nur transparent gemacht, sondern nach Möglichkeit im Vorfeld simuliert werden, weil eben auch dies – der ›Ernstfall‹ und das (zumindest vorläufige) Ende des Übens<sup>138</sup> – geübt werden kann.<sup>139</sup>

Ein letzter Aspekt, der im Zusammenhang mit der Komplexität des musikpraktischen Übens Erwähnung finden soll, ist schließlich seine soziale Verortung – und das gleich in mehrfacher Hinsicht. Zum einen sind mit der Erwartung, dass Lernende gemeinsam musikalisch agieren, spezifische Anforderungen verbunden. So verlangt das Zusammenspiel größere Aufmerksamkeit, Reaktionsschnelligkeit und Präzision: Schülerinnen und Schüler müssen aufeinander hören (lernen).<sup>140</sup> Dadurch, dass die Projektgruppe, das Ensemble oder die Klasse auf ein gemeinsames Ziel hinarbeitet, muss der oder die Einzelne Verantwortung für das Ganze übernehmen.<sup>141</sup> Damit wächst einerseits der Druck – »Es ist einfach unangenehm, ohne geübt zu haben am Unterricht teilzunehmen, während die anderen die Aufgaben doch einigermaßen beherrschen«<sup>142</sup> –, andererseits im Idealfall aber auch die Motivation<sup>143</sup> und Effizienz. Die Tatsache, dass man »vor den Augen und Ohren anderer«<sup>144</sup> übt, fördert die Qualität, und die in der Gruppe erarbeiteten Maßstäbe und Praktiken werden von Lernenden als verbindlicher und verpflichtender wahrgenommen. Darüber hinaus eröffnet der gemeinschaftliche Charakter des Übens die Chance, dass das Üben gar nicht als solches wahrgenommen wird: Das gemeinsame Musikmachen, in das auch die weniger Geübten »beiläufig« einbezogen werden«, ermöglicht eine Musikvermittlung, »die man als ›Üben, ohne zu üben‹ bezeichnen könnte.«<sup>145</sup> Hinzu kommt, dass Schülerinnen und Schüler

Können« vor allem »bei Kindern im Grundschulalter« zu beobachten: »Sie lieben es, eine Fertigkeit – ein Lied mit allen Strophen zu singen, einen Instrumentalsatz zu musizieren – häufig zu wiederholen, sie genießen die erworbene Fähigkeit.« Weber 1994, S. 9. Zum Üben als »Quelle der Freude« vgl. auch Ernst 2007, S. 101.

<sup>138</sup> Vgl. Mahlert 2007, S. 41.

<sup>139</sup> Vgl. Richter 2007, S. 127.

<sup>140</sup> Vgl. Kraemer 2007, S. 257.

<sup>141</sup> Vgl. Weber 1994, S. 9; Harnischmacher 2005, S. 218; Ernst 2007, S. 111.

<sup>142</sup> Ernst 2007, S. 111.

<sup>143</sup> Vgl. Ernst 2007, S. 111–112; Mahlert 2007, S. 43.

<sup>144</sup> Ernst 2007, S. 112. Vgl. Mahlert 2007, S. 43.

<sup>145</sup> Mahlert 2007, S. 43. Wenn Mahlert ein »Üben, ohne zu üben« für erstrebenswert hält, geht es ihm wohl nicht um das von Anholz recht scharf kritisierte unmerkliche Üben, bei dem der oder die Lernende »nicht aufmerkt, nichts bemerkt, vermerkt und sich merkt« (Anholz 1991, S. 17), sondern eher um ein Üben, das aufgrund des

beim gemeinsamen Üben und Musizieren zum Teil in Eigenregie<sup>146</sup> und zum Teil sogar unbewusst Strategien der Selbstregulierung und soziale Kompetenzen entwickeln. So entscheiden sie darüber, »wer eine Führungsrolle übernehmen darf, wie mit Außenseitern oder Abweichungen von der Meinungsmehrheit umgegangen wird«,<sup>147</sup> und lernen, aufeinander zu achten, einander »fair zu korrigieren«,<sup>148</sup> Kritik anzunehmen, sich in die Mitspielenden einzufühlen, längerfristig zusammenzuarbeiten, sich kooperativ zu verhalten, Rücksicht zu nehmen, zu kommunizieren usw.<sup>149</sup> Bei diesem Hinweis auf die sozialen Kompetenzen, die über das musikpraktische Üben erlernt werden, geht es nicht in erster Linie um sogenannte Transfereffekte des Schulfachs Musik. Vielmehr ist offenbar jede musikalische Tätigkeit ihrem Wesen nach sozial: »Musizieren darf prinzipiell eine soziale Aktivität genannt werden«, denn »Musikmachen richtet sich an jemanden: Spieler und Zuhörer bilden ein komplementäres Verhältnis [...]. Auch einsam Spielende denken Zuhörende latent oder intensiv mit«,<sup>150</sup> und in Abwandlung von Gadamer's Satz über das Schauspiel könnte man sagen: Das Spiel selbst ist das Ganze aus Spielern und Zuhörern<sup>151</sup> – zumal in der gemeinschaftlichen Probe oder Übungssituation jede(r) Spielende immer auch Hörende(r) ist.<sup>152</sup>

#### 4.4.5.2 Weitere Übungsfelder im Musikunterricht

Die Relevanz des musikpraktischen Übens kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass im Musikunterricht neben der (Re-)Produktion von Musik durchaus auch andere Umgangsweisen mit Musik eingeübt werden müssen,

gemeinsam erarbeiteten Lernfortschritts von den Schülerinnen und Schülern nicht als langweilig und trocken, sondern als anregend und produktiv erfahren wird.

<sup>146</sup> Auch hier ist eine gewisse Steuerung durch den Lehrer allerdings unverzichtbar: »Nur dort, wo Lehrende bewusst auf die Einhaltung von Verhaltensregeln Wert legen, kann auch partnerschaftliches und verantwortungsvolles Handeln angeleitet werden«. Kraemer 2007, S. 258.

<sup>147</sup> Kraemer 2007, S. 257.

<sup>148</sup> Ernst 2007, S. 112.

<sup>149</sup> Vgl. Ernst 2007, S. 112–113; Kraemer 2007, S. 257–258.

<sup>150</sup> Mahler 2007, S. 41.

<sup>151</sup> Gadamer 2010, S. 115: »Die Spieler spielen ihre Rollen wie in jedem Spiel, und so kommt das Spiel zur Darstellung, aber das Spiel selbst ist das Ganze aus Spielern und Zuschauern.«

<sup>152</sup> Das einzelne Ensemblemitglied vollzieht also während der Proben nicht nur immer wieder einen »Rollenwechsel vom Akteur zum Beobachter/Beurteiler«, sondern ist während des Übens/Spielens gewissermaßen beides gleichzeitig. Ernst 2007, S. 113.

dass also das breite, »vom Einüben bis zum Ausüben von Musik«<sup>153</sup> reichende Spektrum auch viele weitere zu übende Kompetenzen umfasst. Das ist keine Selbstverständlichkeit, denn es wurde und wird kontrovers diskutiert, ob überhaupt und, wenn ja, was im Musikunterricht geübt werden soll. In letzter Konsequenz rühren die verschiedenen Positionen, die in dieser Diskussion vertreten werden, an die Frage, was als wesentlich erachtet wird. Die Subjektivität des Musik-Erlebens, die »Freiheit der Kunst«<sup>154</sup> und die ungezwungene Entfaltung der Kreativität gelten auch als musikpädagogische Postulate, die sich nicht mit dem »Drill«<sup>155</sup> des Übens vereinbaren lassen.

Je nach musikpädagogischer Schwerpunktsetzung und historischem Kontext war es aber auch der Respekt vor dem musikalischen Kunstwerk oder die Beförderung der kindlichen Kreativität, die zu einer Ächtung des Übens führte. So erwuchs aus der Überzeugung, dass Kunst nicht »verpädagogisiert« werden kann und darf, zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Gesangbildungslehre, eine Herangehensweise, die die Elementaria an eigens verfertigten Lehrstücken üben und so der Begegnung mit der »eigentlichen« Musik eine meist sehr ausgedehnte Phase der »Vor-Übung« vorausgehen ließ.<sup>156</sup> Knapp einhundert Jahre später entdeckte die Reformpädagogik den »Künstler im Kinde«, dessen lebendige Ursprünglichkeit nicht durch den unproduktiven Zwang des Übens erstickt werden sollte,<sup>157</sup> und sowohl vor als auch nach den beiden Weltkriegen wurde im Rahmen der Musischen Erziehung/Bildung die Forderung nach einer »natürlichen«, schöpferischen, ganzheitlichen und gemeinschaftlichen Musikpraxis erhoben,<sup>158</sup> die auch noch in den 1960er und 1970er Jahren in dem Postulat weiterlebte, das Üben solle unmerklich und nur gelegentlich als Exkurs »in unmittelbar verbindlichem Zusammenhang mit vital-emotionalem Musizieren und Hören«<sup>159</sup> vonstattengehen. »Hinter diesem Verweisungs-

<sup>153</sup> Antholz 1991, S. 12.

<sup>154</sup> Niessen und Knigge 2014, S. 122.

<sup>155</sup> Wehmeyer 1983, S. 91 und passim. Vgl. Antholz 1991, S. 13.

<sup>156</sup> Vgl. Antholz 1991, S. 14–15. Im Fall der Gesangbildungslehre kann man zwar nicht von einer Ächtung des Übens – dieses wurde ja im Gegenteil intensiv betrieben –, aber vielleicht von einer Austrocknung des Übens sprechen, das in der oben (vgl. S. 22) bereits angesprochenen Weise mit aller Konsequenz vom Musizieren losgelöst wurde.

<sup>157</sup> Vgl. Bollnow 1978, S. 14–15; Antholz 1991, S. 13; Stöger 2005, S. 138.

<sup>158</sup> Funk-Hennings 1980, S. 32–33.

<sup>159</sup> Antholz 1991, S. 16. Ende der 1970er Jahre schreibt Meyer: »Im Musikunterricht wird zu wenig geübt« (Meyer 1978a, S. 47), und im selben Jahr an anderer Stelle: »Im Schul-Musikunterricht hingegen gelten seit eh und je andere Gesetze. Wenn

zusammenhang von (wie wir verkürzt sagten) Einübung und Ausübung von Musik [...] verbirgt sich ein noch stets aktuelles Dilemma der Musikdidaktik«, nämlich die Notwendigkeit, das Üben und die Kunst in ein angemessenes Verhältnis zu bringen<sup>160</sup> – oder dem vermeintlichen Gegensatz zwischen diesen beiden etwas von seiner Schärfe zu nehmen.<sup>161</sup>

Ein zweiter Grund dafür, dass Übung und Leistung im Musikunterricht oft weniger selbstverständlich sind als in anderen Fächern, hat mit der musikalischen Sozialisation der Schülerinnen und Schüler zu tun, die heute vor allem durch die verschiedenen und nahezu unbegrenzt verfügbaren Medienformate geleistet wird. Ähnlich wie der Erstspracherwerb erfolgt auch die Aneignung der Grundlagen der Musikrezeption im Zeitalter der Mediensozialisation »nicht intentional, sondern weitgehend informell, ohne Absicht inzidentell und durch implizites Lernen.«<sup>162</sup> Noch vor der Einschulung und auch während der Schulzeit werden musikalische Vorstellungen und Vorlieben von Kindern und Jugendlichen sowie ihre »Gefühle im Zusammenhang mit Musik«<sup>163</sup> primär durch ihre Umwelt und Alltagspraxis geprägt. Insbesondere die »Ausbreitung der elektronischen Medien«<sup>164</sup> hat dazu geführt, dass Musik »universal verfügbar« ist und »in großer Breite passiv konsumiert« wird;<sup>165</sup> sie ist Teil der Freizeitkultur, dient dem Ausgleich und der Entspannung und wird nach subjektiven Bedürfnissen und Kriterien ausgewählt<sup>166</sup> – Kriterien, die Schülerinnen und Schüler zwar durchaus auf dem Schulweg oder Pausenhof, »kaum aber im Musikunterricht« entwickeln, der bei der musikalischen Sozialisation allenfalls

überhaupt einmal geübt wird, dann – einem unausrottbaren Dogma zufolge – nach Möglichkeit an den Inhalten, die ohnehin gerade auf dem Programm stehen.« Meyer 1978b, S. 312.

<sup>160</sup> Dies erinnert an die weiter oben aufgeworfene Frage nach dem Verhältnis zwischen Üben und Musizieren bzw. zwischen technischem und gestaltendem Üben – und an die von Gieseler geforderte »Balance« oder das »Sowohl-als-Auch« zwischen »Ratio und Emotio, Denken und Erleben, Leisten und Genießen«. Gieseler 1986, S. 246. Auch das von Eggebrecht etablierte »Begriffspaar Emotion und Mathesis« wäre hier zu reflektieren. Eggebrecht 1985, S. 33.

<sup>161</sup> Wie Antholz es mit der zitierten Formel »Einübung und Ausübung von Musik« vielversprechend anbahnt. Antholz 1991, S. 15.

<sup>162</sup> Lehmann 2010, S. 265. Genaugenommen finden die ersten auditiven Erfahrungen schon lange vor der Schule, nämlich bereits im Mutterleib und »in der frühen Mutter-Kind-Interaktion« statt (ebd.).

<sup>163</sup> Schatt 2012, S. 198.

<sup>164</sup> La Motte-Haber und Neuhoff 2007, S. 401.

<sup>165</sup> Demuth 2010, S. 103.

<sup>166</sup> Vgl. Schatt 2012, S. 199.

eine untergeordnete Rolle spielt.<sup>167</sup> Zur »relativ schwachen Stellung des Musikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen« trägt ferner bei, dass vonseiten der Gesellschaft und staatlicher Institutionen kein »dringendes Interesse« daran besteht, die musikalische Sozialisation durch Setzung entsprechender Normen institutionell zu regulieren,<sup>168</sup> dass die Aufstiegsrelevanz des Schulfachs Musik als kaum nennenswert<sup>169</sup> und dass sogar seine Bildungsrelevanz in »den aktuellen Reformdiskussionen als nicht geklärt«<sup>170</sup> eingeschätzt wird. Das hat zur Folge, dass der Musikunterricht von manchen Eltern »amüsiert geduldet«,<sup>171</sup> von manchen Schülern vor allem nach seinem Unterhaltungswert beurteilt und von manchen Lehrern mit seiner Kompensationsfunktion<sup>172</sup> oder seinen Transfereffekten legitimiert wird.

Demgegenüber stehen Strömungen, die zwar durchaus an Aspekte wie Ästhetik, Geschmack, Kreativität, Gestaltung, Erlebnis und Gefühl anknüpfen, gerade diese Aspekte aber als Argumente für einen explizit auf Bildung, Leistung und mithin Übung ausgerichteten Musikunterricht verstanden wissen wollen. Das »ästhetische Gefühl« ist nämlich keineswegs etwas, das sich der rationalen Argumentation völlig entzieht, und es ist auch nicht in einem solchen Maße subjektiv oder, besser gesagt, individuell, dass ein Sprechen darüber nicht möglich wäre, denn das ästhetisch fühlende Subjekt oder Individuum ist in aller Regel Teil einer kulturell geprägten Gemeinschaft, Gruppe oder Szene. Musik kann – wenn auch nicht ohne Anstrengung – »durch Denken zur Sprache und zur Geltung«<sup>173</sup> gebracht werden, und die »Bedingungen und Prozesse der Konstituierung«<sup>174</sup> musikalischer Eindrücke lassen sich zumindest nachvollziehbar machen, reflektieren und hinterfragen.<sup>175</sup> Ebendies kann durchaus »oberstes Ziel bzw. innerstes Anliegen des [Musik-]Unterrichts«<sup>176</sup> – auch und

<sup>167</sup> La Motte-Haber und Neuhoff 2007, S. 401. »In vielen Fällen dürfte der Musikunterricht sogar bestehende ablehnende Prädispositionen oder Vorurteile von Schülern gegenüber bestimmter Musik verstärken« (ebd.). Zur Diskrepanz zwischen dem Musikgeschmack bzw. den Hörgewohnheiten der Schüler und Gegenständen des Musikunterrichts vgl. auch Erwe 2004, S. 251; Mahler 2007, S. 9; Niessen und Knigge 2014, S. 124.

<sup>168</sup> La Motte-Haber und Neuhoff 2007, S. 390.

<sup>169</sup> Demuth 2010, S. 104.

<sup>170</sup> La Motte-Haber und Neuhoff 2007, S. 391.

<sup>171</sup> Demuth 2010, S. 104.

<sup>172</sup> Vgl. Niessen 2008, S. 135.

<sup>173</sup> Schatt 2012, S. 194.

<sup>174</sup> Schatt 2012, S. 201.

<sup>175</sup> Vgl. Kleinen et al. 1985, S. 17–18.

<sup>176</sup> Schatt 2012, S. 201.

gerade eines Musikunterrichts, der an die Gefühlswelt der Kinder und Jugendlichen anknüpft<sup>177</sup> – sein: die »usuelle« in eine »verständige Musikpraxis«<sup>178</sup>, das »reale« in das »ästhetische Gefühl«<sup>179</sup> oder den »Kunsteindruck« in ein begründetes »Kunsturteil«<sup>180</sup> zu überführen. Diese Forderung, dass das unbestimmte, unbewusste und nur auf einer nichtrationalen Ebene geteilte, gemeinschaftliche Musik-Erleben auf dem Wege der ästhetischen Bildung als Produkt »kulturell vermittelte[r] Gestaltungsregeln« greifbar und diese kontextuelle Regelmäßigkeit somit durchschaubar und handhabbar und schließlich selbst zu einem Mittel der Gestaltung und »Selbstverwirklichung im kulturellen Kontext« wird,<sup>181</sup> ist mithin eine aktuelle Spielart des sehr viel älteren Postulats von der »Rationalität des Ästhetischen«, das – bei aller Unterschiedlichkeit der Ziele und Herangehensweisen – auch in der derzeitigen Debatte um die Formulierung messbarer Kompetenzen für den Musikunterricht seine Spuren hinterlassen hat.<sup>182</sup>

Der Nachvollzug ästhetischer Gefühle und Prozesse ist jedoch nur einer in einer schier endlosen Menge an potentiellen Übungsanlässen, die Dankmar Venus Ende der 1960er Jahre erstmals nicht an Gegenständen, sondern an »Verhaltensweisen gegenüber Musik« festgemacht hat. Dieser Klassifizierungsvorschlag, der nicht nur in der damaligen Musikdidaktik »wie eine Initialzündung [...] gewirkt hat«,<sup>183</sup> sondern sich nahezu unverändert sogar in der Benennung der »Kompetenzbereiche« aktueller Richtlinien und Lehrpläne/Bildungspläne wiederfindet,<sup>184</sup> umfasst die fünf Verhaltensweisen der Produktion (zum Bei-

<sup>177</sup> Eine »zentrale Funktion des Gefühls« besteht darin, dass es eine Beziehung zur Sache herstellt. Schatt 2012, S. 196.

<sup>178</sup> Kaiser 2001a, S. 95. Vgl. Schatt 2012, S. 199.

<sup>179</sup> Schatt 2012, S. 193.

<sup>180</sup> Schönberg 1976, S. 162.

<sup>181</sup> Schatt 2012, S. 200–201.

<sup>182</sup> Vgl. Rolle 2008, S. 79. Rolles Forderung, ästhetische Urteile intersubjektiv zu begründen, scheint tendenziell eher auf die Kompetenz der logischen Argumentation gerichtet zu sein.

<sup>183</sup> Kaiser und Nolte 1989, S. 34. Vgl. Helmholz 2004, S. 59. Helmholz nennt in ihrem Kompendiumsbeitrag über »Musikdidaktische Positionen« neben den Verhaltensweisen von Venus unter anderem auch die »Unterrichtsfelder« von Antholz (Instruktion, Rezeption, Reproduktion und Information als die vier Unterbereiche der Hörerziehung) und die »Verhaltensfelder« von Lemmermann, nämlich Komposition, Rekomposition, Akzeption, Transformation, Information und Reflexion. Vgl. Antholz 1972, S. 128–129 und Lemmermann 1977, S. 109–110.

<sup>184</sup> Der Kernlehrplan für die Gesamtschule in NRW unterscheidet die drei Bereiche »Produktionskompetenz, Rezeptionskompetenz und Reflexionskompetenz«

spiel Improvisation und Komposition); Reproduktion (zum Beispiel Singen und Klassenmusizieren); Rezeption (zum Beispiel das Aufmerksam-Werden auf physische Wirkungen von Musik, Stimmungen, Kontraste, Spannungsverläufe usw.<sup>185</sup>); Reflexion (zum Beispiel das Nachvollziehen, Beschreiben, Vergleichen subjektiver Musikeindrücke oder ein der jeweiligen Musikkultur angemessenes Sprechen über Musik<sup>186</sup>); und Transposition<sup>187</sup>, also die Überführung von Musik in andere Kunst- oder Ausdrucksformen (zum Beispiel Malen, Schreiben, Sich-Bewegen zu Musik).

#### 4.4.5.2.1 Exkurs: Aufgabenbeispiele

Die vielfältigen und vielschichtigen Möglichkeiten des Übens, die aus diesen Bereichen oder Verhaltensweisen erwachsen, spiegeln sich auch in Aufgabenstellungen von Musikbüchern wider, die sich keineswegs ausschließlich und oft nicht einmal überwiegend auf das reproduzierende musikpraktische Üben beziehen. Vielmehr kann die Schwerpunktsetzung je nach Schulart oder Jahrgangsstufe, nach Schulbuchkonzeption oder auch von Kapitel zu Kapitel in-

(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 13), wobei die beiden nicht ausdrücklich genannten Verhaltensweisen der Reproduktion und der Transposition als Unterkategorien der Produktion gefasst sind: »Musikalische Erfahrungen können zum einen durch die klangliche Nachgestaltung von Musik, etwa durch Instrumentalspiel, gemeinsames Singen oder in den vielfältigen Formen des Klassenmusizierens erworben werden. Andererseits können sich musikalische Erfahrungen auch durch das Erstellen und Umsetzen von kontextbezogenen Klanggestaltungen oder bearbeiteten musikalischen Strukturen sowie durch die gestalterische Umsetzung in andere Kunstformen wie Bewegungen und Bilder entfalten.« Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 14.

<sup>185</sup> Je nach Lerngruppe sind auch Zugangsweisen denkbar wie sie z. B. Lemmermann und Meyer in den 1970er Jahren beschreiben haben (vgl. Lemmermann 1977; Meyer 1978b, S. 310 ff.) oder wie sie Antholz im Rahmen seines Konzepts der »Hörerziehung« unter der Überschrift »Rezeption von Musikwerken (Werkhören)« erläutert. Antholz 1972, S. 163–181. Laut Günther gehört zur »Hörerziehung im Musikunterricht« aber auch die Möglichkeit, »neue eigene Wege in die Musik zu finden und zu erproben, damit auch neue eigene Hörerfahrungen zu machen«. Günther 1991, S. 117.

<sup>186</sup> Antholz spricht von »Introduktion in Musikkultur«. Antholz 1972, S. 118. Hoffmann weist darauf hin, dass es angesichts der Vielzahl gleichberechtigt nebeneinanderstehender Musikkulturen Aufgabe der Musikdidaktik sei, »jedem einzelnen bei der Differenzierung dieser Sprechkultur zu helfen«. Hoffmann 1992.

<sup>187</sup> Oder Transformation, da der Begriff »Transposition« in der Musikwissenschaft bereits anderweitig verwendet wird.

nerhalb ein und desselben Unterrichtswerks variieren. So zeigt etwa ein kurzer Blick auf eine exemplarische Auswahl älterer, aber auch neu konzipierter Musikbücher<sup>188</sup> – die hier nicht zur Analyse –, sondern lediglich zu Veranschaulichungszwecken angeführt werden sollen –, dass ein relativ großer Teil aller auf den Bereich Programmmusik<sup>189</sup> bezogenen Aufgaben das Hörenlernen, also die Rezeption von Musik betrifft (zum Beispiel *MusiX 1*, S. 149: »Hört euch Beethovens Gewittervertonung an. In welcher Reihenfolge erklingen die drei Elemente?«; *Töne 1*, S. 85: »Fast alle Stücke des »Karnevals der Tiere« werden von zwei Spielern an zwei Klavieren oder Flügeln begleitet. Hört euch das kurze Stück »Wilde Esek« an. Beschreibt, wie die Tiere sich bewegen«; *Klick! 5/6*, S. 74: »Ordnet die Musikausschnitte den Bildern zu«). Häufig mit Höraufgaben verknüpft und in annähernd gleicher Quantität finden sich Aufforderungen zur Reflexion über Musik (zum Beispiel *Musik um uns 1*, S. 207: »Stellt euch einen Elefanten vor: seine Größe, das Gewicht, die Bewegungen ... Wie würdet ihr als Komponisten einen Elefanten musikalisch darstellen?«; *Spielpläne 1*, S. 195: »Schreibt einen Brief, in dem ihr jemandem erklären wollt, was im Karneval der Tiere passiert. Achtet beim Schreiben auf Folgendes: a) Welche Tiere werden von welchen Instrumenten dargestellt? b) Worin besteht der »Witz« der Komposition? c) Beachtet auch die biographischen Informationen im Kasten«; *O-Ton 1*, S. 30: »Findet im Internet Hummelflugversionen der Interpreten David Garrett, Jennifer Batten und Canadian Brass und vergleicht sie«). Zahlenmäßig im Mittelfeld liegen die Aufgaben zur Transformation (zum Beispiel *Club Musik 1*, S. 76: »Stellt euch vor, wie der Löwe, der König der Tiere, eine Arena betritt. Er schreitet herein, begrüßt die Anwesenden und sucht sich in der Arena einen Platz. Euer Klassenzimmer ist eine Arena: Jeder schlüpft in die Rolle des Löwen und bewegt sich passend zur Musik. Die ersten drei Takte kündigen den Auftritt der Löwen an«; *Musikbuch 1*, S. 74: »Zeichnet den Berg so, wie ihr ihn euch nach dem Eindruck der Musik vorstellt. Verwendet hierfür nur einen Bleistift«; *Soundcheck 1*, S. 181: »Stellt zur Komposition Pacific 231 das Anfahren eines großen schweren Zuges mit Bewegungen dar«), wäh-

<sup>188</sup> Vgl. Lugert 2001; Janosa 2003; Kuhlmann 2003; Ansohn und Neumann 2008; Bartel und Keller 2010; Klauer et al. 2010; Küntzel und Lugert 2010; Boggasch und Sauter 2011; Clausen und Schläbitz 2011; Detterbeck und Schmidt-Oberländer 2011; Janosa 2011; Kopp et al. 2010; Wanker et al. 2011; Aust und Engel 2012; Brassel und Geuen 2012.

<sup>189</sup> Die Entscheidung für den Bereich Programmmusik fußte auf der Annahme, dass sich in diesbezüglichen Aufgabenstellungen alle fünf der von Venus genannten Verhaltensweisen wiederfinden lassen würden.

rend sich der kleinere Teil der Aufgaben auf die Reproduktion (also das Üben im bereits thematisierten musikpraktischen Sinne, zum Beispiel *Töne 1*, S. 84: »Spielt die Melodie in der Fassung von SAINT-SAËNS auf Stabspielen [oder Tasten] zum Playback mit«; *music step by step*, S. 40: »Spiele das Spezialpattern zum Stück ›In der Halle des Bergkönigs‹ von Edvard Grieg«; *Rondo 5/6*, S. 63: »Begleitet die Ritornelle mit Rhythmusinstrumenten. Die Zwischenspiele beginnen an den mit \* gekennzeichneten Stellen«) und die eigene musikalische Produktion<sup>190</sup> der Schülerinnen und Schüler bezieht (zum Beispiel *Musik live 1*, S. 55: »Gestaltet mit Instrumenten eine *Mars-Musik*. Informiert euch dazu über die Eigenschaften der Gottheit Mars«; *MusiX 1*, S. 149: »Versucht selbst eine Gewittervertonung mit Bodypercussion, Stimme und Klasseninstrumenten. Achtet dabei auf einen sinnvollen Aufbau eurer Musik. Setzt zum Beispiel die verschiedenen Elemente nicht immer gleichzeitig ein«).

#### 4.4.5.3 Leistung im Musikunterricht

Da Übung und Kontrolle zwei Seiten derselben Medaille sind,<sup>191</sup> geht die Frage, ob und wie Kunst gelehrt, gelernt und »pädagogisiert« werden kann, Hand in Hand mit der Frage, wie künstlerische Leistungen definiert und gemessen werden können. Das heißt, dass die Debatte über die Kontrollfunktion des Musikbuchs oder des Musikunterrichts insgesamt um dieselben Herausforderungen kreist wie die Debatte über die Übungsfunktion. So, wie Üben und subjektives Musik-Erleben nur mühsam miteinander in Einklang zu bringen sind, scheinen auch Leistung und ihre Kontrolle nicht mit dem vereinbar, worauf es in Musik eigentlich ankommt<sup>192</sup> und was ihre Besonderheit – und damit letztlich ihre Legitimation als Schulfach – ausmacht: »Leistung im Musikunterricht? Für manche Menschen bedeutet die Verknüpfung dieser beiden Begriffe eine Provokation«.<sup>193</sup> Weder kann es zielführend sein, den Musikunterricht ausschließlich auf Inhalte zu reduzieren, die sich als »richtig« oder »falsch« beur-

<sup>190</sup> Hier entsteht der Eindruck, dass die Möglichkeiten, die gerade der Bereich Programm Musik im Hinblick auf Komposition und Improvisation bietet, nicht ganz ausgeschöpft worden sind.

<sup>191</sup> »Üben als Leistungsförderung verlangt die Kontrolle der Übungsleistung.« Antholz 1972, S. 155.

<sup>192</sup> »Sollte nicht vieles von dem, was den Musikunterricht in seiner Substanz ausmacht, aus der Leistungsfrage herausgehalten werden, zum Beispiel alles rund um das Musizieren, das Musikhören und den Musikgeschmack?«, so bringt Niermann eine zentrale Frage der besagten Debatte auf den Punkt. Niermann 2008, S. 16.

<sup>193</sup> Niessen 2008, S. 135.

teilen lassen<sup>194</sup> oder »zu leicht bewertbaren, mess- und vergleichbaren Leistungen führen«<sup>195</sup> – indem man zum Beispiel in der gymnasialen Oberstufe einen Großteil der Stunden mit Werkanalysen bestreitet –, noch scheint es hilfreich, wenn etwa in den unteren Jahrgangsstufen fast ausschließlich musikpraktisch gearbeitet wird und Lehrende in Ermangelung einer belastbaren Bewertungsgrundlage »durchweg eher gute Noten geben«.<sup>196</sup> Auch wenn es durchaus möglich und Teil bereits existierender Konzepte ist,<sup>197</sup> dem subjektiven Musikerleben und der ästhetischen Erfahrung von Schülerinnen und Schülern »bewertungsfreie Räume«<sup>198</sup> zur Verfügung zu stellen, müssen doch Mittel und Wege gefunden werden, diesen für das Schulfach Musik so zentralen Bereich wenigstens in Teilen als Leistung zu definieren, zu bewerten und damit auch zu würdigen.<sup>199</sup>

Hier sind gegenwärtig vor allem zwei Tendenzen oder Herangehensweisen zu erwähnen: Die eine setzt bei einer Erweiterung und Neufassung der bestehenden Leistungsbegriffe und Bewertungsweisen an, die andere richtet sich – vor dem Hintergrund der aktuellen curricularen Formulierungen und Forderungen – weniger auf Leistungen als vielmehr auf Kompetenzen<sup>200</sup> und versucht, musikspezifische Kompetenzen zu benennen und daraus gestufte

---

<sup>194</sup> Stöger 2006, S. 4; Stöger 2008, S. 50. Schon Lemmermann weist darauf hin, dass »im gesamten musischen Bereich [...] die Polarität ›richtig – falsch‹ keine alles beherrschende Rolle spielt«. Lemmermann 1977, S. 170.

<sup>195</sup> Rolle 2008, S. 72.

<sup>196</sup> Niermann 2008, S. 23. Vgl. Stöger 2008, S. 48.

<sup>197</sup> Vgl. z. B. Niermann und Stöger 1997.

<sup>198</sup> Rolle 2008, S. 73.

<sup>199</sup> Vgl. Stöger 2006, S. 4; Niermann 2008, S. 16. Auch wenn Lemmermann »aus verschiedenen Gründen (Abbau von Zwang und sekundärer Motivation u. a.) [...] am liebsten auf Zensurengebung in Musik ganz verzichten« möchte (Lemmermann 1977, S. 171), ist eine möglichst angemessene und differenzierte Leistungsbewertung – wie auch immer diese in Zukunft aussehen mag – doch ein wichtiges Signal dafür, dass man die Leistungen der Schülerinnen und Schüler und auch das Fach selber ernst nimmt: »In keinem Schulfach kann auf Dauer auf Leistungen verzichtet werden, weil das dilettantische Auf-der-Stelle-Treten jede Freude am Unterricht abtötet«. Füller 1981, S. 166.

<sup>200</sup> Niessen zu Folge »ist der Kompetenzbegriff besser konturiert und umfassender angelegt als der der Leistung«. »Er umfasst nämlich laut Definition kognitive, motivationale und soziale Aspekte und beinhaltet Problemlösefähigkeiten.« Niessen 2008, S. 139 und S. 136. Demuth unterscheidet »zwischen der beobachtbaren, ›gezeigten Leistung‹, die auch als Performanz bezeichnet wird, und den mentalen Voraussetzungen für diese Leistungen, eben den hierfür erforderlichen Kompetenzen (bisweilen auch als Dispositionen bezeichnet)«. Demuth 2010, S. 14.

Kompetenzmodelle, Verfahren der Kompetenzmessung und Bildungsstandards abzuleiten. Im Zentrum der ersten Herangehensweise steht die Forderung, dass Leistung nicht in den Schablonen bestehender Bewertungsraster und Prüfungsrituale gedacht und somit eingeengt werden darf, sondern auch in ihrer Prozesshaftigkeit, Dynamik, Situationsabhängigkeit und Emotionalität zur Geltung gebracht werden muss. Eine maßgebliche Rolle hierbei spielen Kommunikation und Transparenz, Selbstausswertung und die »Entwicklung von Qualitätskriterien«:<sup>201</sup> Maßstäbe werden von Anfang an thematisiert, diskutiert und gemeinsam erarbeitet, sodass Schülerinnen und Schüler über die gesamte Lernzeit hinweg eine klare und immer wieder neu zu klärende Vorstellung davon haben, was geleistet werden kann und soll und wie sie mit ihrer eigenen Leistung zum Ganzen beitragen. Als geeignete Präsentationsform und hilfreiches Mittel, »der Kommunikation über individuelle und gemeinsame Leistungen Grundlage, Inhalt und Substanz zu geben«,<sup>202</sup> wird in der Literatur immer wieder auf das Portfolio oder Lerntagebuch verwiesen – Konzepte, die Schülerinnen und Schüler darin unterstützen sollen, den eigenen Lernfortschritt zu reflektieren und »den Umgang mit kreativen Prozessen und Produkten sowie die Entwicklung ästhetischer Urteilsfähigkeit zu üben.«<sup>203</sup>

Ästhetische Urteilsfähigkeit ist auch in der zweiten, auf Bildungsstandards bezogenen Herangehensweise ein wichtiges Stichwort, denn sie stellt eine der fachspezifischen Kompetenzen dar, auf deren Erwerb der Musikunterricht hinarbeiten kann.<sup>204</sup> Die Konkretisierung der in den verschiedenen Richtlinien und Lehrplänen/Bildungsplänen eher undifferenziert beschriebenen Kompetenzen<sup>205</sup> ist, so scheint es politisch gewollt zu sein, Aufgabe des Faches Musikpädagogik oder der einzelnen Musiklehrerinnen und Musiklehrer.<sup>206</sup> Zurzeit arbeiten verschiedene Forschungsvorhaben an der Entwicklung gestufter Kompetenzmodelle und praktikabler Verfahren der Kompetenzerfassung. So wurde im Rahmen des KoMus-Projekts versucht, »ein gestuftes Kompetenzmodell für den Bereich ›Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik‹ zu

---

<sup>201</sup> Stöger 2008, S. 45.

<sup>202</sup> Niermann 2008, S. 30.

<sup>203</sup> Stöger 2008, S. 49.

<sup>204</sup> Vgl. Rolle 2008, S. 76 ff. Die Entwicklung von »Methoden zur Erfassung von Momenten ästhetischer Argumentation in Schüleräußerungen« werde dadurch erschwert, dass es im »spezifischen Bereich ästhetischer Praxen« an Argumentationstheorien mangle. Rolle 2008, S. 98.

<sup>205</sup> Vgl. Knigge 2010, S. 22.

<sup>206</sup> Vgl. Schäfer-Lembeck 2008, S. 13.

operationalisieren und [zu] validieren«,<sup>207</sup> während andere mehr oder weniger weit gediehene Forschungsprojekte sich mit musikpraktischen Kompetenzen, mit »musikbezogener interkultureller Kompetenz« und eben, wie schon erwähnt, mit »musikbezogener Argumentationskompetenz« befassen.<sup>208</sup> In allen diesen Projekten sind einerseits Aufgabenstellungen ein maßgebliches Instrument zur Erfassung von Kompetenzen<sup>209</sup> und wird andererseits die Basis geschaffen, um weitere Aufgaben zu formulieren, die als Konkretisierung der Kompetenzerwartungen nicht nur der »curricularen Kontrolle« durch Lehrende dienen, sondern auch »im Hinblick auf Eigenkontrolle, Motivation und Anreiz, Disziplinierung und Sozialisation« seitens der Lernenden nach wie vor unverzichtbar sind.<sup>210</sup>

---

<sup>207</sup> Niessen 2008, S. 140.

<sup>208</sup> Niessen und Knigge 2014, S. 124.

<sup>209</sup> Niessen weist darauf hin, dass Problemlöseaufgaben gerade im Hinblick auf die Messung von Kreativität eine herausragende Rolle spielen. Vgl. Niessen 2008, S. 136.

<sup>210</sup> Niessen 2008, S. 140.

## 4.5 Die Motivierungsfunktion

Von der Forderung, Lernende zu motivieren, war bereits im Kapitel über die Übungs- und Kontrollfunktion am Rande die Rede: zum einen, weil das Üben fast schon »traditionell« als besonders demotivierend, Motivierung also in diesem Fall als besonders schwierig und wichtig gilt, und zum anderen, weil Motivation – also das Motiviert-Sein oder die Motiviertheit – auch mit der Erfahrung des eigenen Lernfortschritts und damit im weiteren Sinne mit der Kontrolle des Lernerfolgs zu tun hat. Die Frage, wie Lernende motiviert werden können, ist von zentraler Bedeutung, weil sich »Lernunlust« und »fehlende Aufmerksamkeit«<sup>1</sup> nicht nur »über die Schülergenerationen hinweg«, sondern auch bei einzelnen Schülerinnen und Schülern »im Laufe der Schulzeit in ungünstige Weise verändern«<sup>2</sup> und weil auf der anderen Seite selbstverständlich angenommen wird, dass mit der Motivation auch der Lernerfolg steigt. Tatsächlich fällt der empirisch überprüfbare Zusammenhang zwischen »motivationalen Parametern und der beobachtbaren Lernleistung eher bescheiden aus« – was allerdings schwerlich daran liegt, dass das Lernen nicht durch die Motivation beeinflusst würde, sondern eher daran, dass das Zustandekommen von Motivation durch vielfältige Faktoren bedingt ist, die überdies in manchen Fällen zusammenwirken und in anderen nicht.<sup>3</sup>

### 4.5.1 Beschreibung der Motivierungsfunktion

Daher wird, ehe das Was und das Wie der Motivierungsfunktion von Schulbüchern beschrieben werden kann, zunächst darauf einzugehen sein, was Motivation<sup>4</sup> ist und inwiefern sie sich, wenn denn überhaupt, beeinflussen,

<sup>1</sup> Hacker 1980, S. 22.

<sup>2</sup> Spinath 2005, S. 203. »Der Kontrast zwischen der wachsenden Bedeutung lebenslangen Lernens einerseits und dem Absinken der schulbezogenen Lernmotivation von Schülern andererseits konfrontiert Lehrer mit Herausforderungen, für deren Bewältigung fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse nötig sind.« Spinath 2005, S. 203–204.

<sup>3</sup> Hasselhorn und Gold 2013, S. 104. Überdies wird auch dort, wo Motivation vorhanden ist und »vermehrte Lernanstrengungen und eine erhöhte Ausdauer« (a. a. O., S. 112) hervorruft, nicht automatisch die Lernleistung verbessert, die ihrerseits wiederum von mehreren nicht-motivationalen Faktoren wie etwa den kognitiven Voraussetzungen oder dem Einsatz von Lernstrategien abhängt.

<sup>4</sup> Um das Motivieren und das Motiviert-Sein voneinander zu unterscheiden, soll Ersteres im Folgenden in Anlehnung an Hacker als *Motivierung* und Letzteres als *Motivation* bezeichnet werden.

herbeiführen oder steuern lässt. Jemanden motivieren heißt, sie oder ihn in einen »Zustand engagierter Zielorientierung zu versetzen«<sup>5</sup> und ihrem Verhalten oder, auf den schulischen Kontext bezogen, ihrem Lernen eine Richtung zu geben.<sup>6</sup> Dementsprechend ist Motivation »die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand«,<sup>7</sup> wobei der Begriff keine »homogene Einheit«,<sup>8</sup> sondern ein in hohem Maße individuelles und situationsgebundenes Gefüge aus »inneren und äußeren Bedingungsfaktoren«<sup>9</sup> bezeichnet.<sup>10</sup>

#### 4.5.1.1 Volition

Eine weitere begriffliche Klärung, die gerade im Hinblick auf längerfristig angelegte Aufgabensettings in der Schule sinnvoll erscheint, ist die Abgrenzung gegen den Begriff der Volition. Dem sogenannten Rubikon-Modell<sup>11</sup> zufolge wird die Grenze zwischen motivationaler und volitionaler Steuerungslage in dem Moment überschritten, wenn die Person sich für die Umsetzung einer Handlung entscheidet oder, anders ausgedrückt, wenn aus einem Wunsch eine Absicht wird. Volition kann sich gerade da zeigen, wo keine Motivation vorhanden ist: Ein einmal gewähltes, oft längerfristiges Ziel wird gegen alle Widerstände und unabhängig von »Lust- oder Unlustempfindungen« unter großer Willensanstrengung bewusst und ausdauernd weiterverfolgt.<sup>12</sup> Gerade im schulischen Kontext ist die Volition relevant, weil es allein schon aufgrund der vielfältigen Faktoren von Motivation und aufgrund der individuell und kulturell je unterschiedlichen Voraussetzungen kaum jemals möglich sein wird, alle Lernenden dauerhaft oder immer wieder neu zu motivieren. Deshalb weist Spinath darauf hin, dass im Zuge »schulischer Lehr- und Lernprozesse« auch volitionale Kompetenzen gefördert werden müssen. Das geschieht insbesondere über die bereits im Zusammenhang mit Übung und Leistungskontrolle

<sup>5</sup> Rheinberg und Krug 2005, S. 16.

<sup>6</sup> Vgl. Mandl und Kopp 2012, S. 516; Harnischmacher 2005, S. 226; Roth 2012a, S. 20.

<sup>7</sup> Rheinberg et al. 2012, S. 16.

<sup>8</sup> Rheinberg et al. 2012, S. 15.

<sup>9</sup> Schmalt und Sokolowski 2006, S. 504. Vgl. Roth 2012a, S. 20.

<sup>10</sup> Damit ist der Begriff der Motivation letztlich ein »hypothetisches Konstrukt«. Rheinberg et al. 2012, S. 14.

<sup>11</sup> Heckhausen und Gollwitzer 1987; Heckhausen et al. 1987. Vgl. Hasselhorn und Gold 2013, S. 119–120.

<sup>12</sup> Roth 2012a, S. 27. Roth stützt sich in ihrer Darstellung der »Unterschiede zwischen motivationaler und volitionaler Handlungssteuerung im subjektiven Erleben« (ebd.) insbesondere auf Sokolowski 1993.

angesprochene Transparenz von Zielsetzungen.<sup>13</sup> Vor allem projekthafte Lern- oder Erarbeitungsaufgaben, wie Girmes sie beschreibt – also komplexe Settings, die ein auf längerfristige Ziele ausgerichtetes, durch Regieanweisungen gesteuertes, weitgehend selbstreguliertes, erschließendes und entdeckendes Lernen ermöglichen –, könnten hier vielversprechende Perspektiven eröffnen.<sup>14</sup>

#### 4.5.1.2 Exkurs: Pädagogisch-psychologische Aspekte von Motivation

Motivation ist also keine feste Größe, sondern entsteht durch das Zusammenspiel vielfältiger Faktoren, die sich zudem wechselseitig bedingen. Zu diesen Faktoren gehören Bedürfnisse und Ziele einer Person und die Gelegenheiten und Erfolgsaussichten, die sie in einer konkreten Situation zu erkennen vermag.<sup>15</sup> Anders ausgedrückt: kommt es zu einer thematischen Entsprechung zwischen einem in einer Situation gegebenen Anreiz und einem in einer *Person* gegebenen *Motiv*, so treten beide »miteinander in Wechselwirkung«, und eben diese Interaktion von Motiv und Anreiz löst den Motivationsprozess, also letztlich eine Handlung oder zumindest den Impuls dazu aus.<sup>16</sup> Während also das Motiv »einem Reizereignis eine Bedeutung [...] verleiht«,<sup>17</sup> werden die Reizergebnisse oder Anreize ihrerseits als »Aspekte von Situationen« definiert, »die Motive ansprechen und damit die Ausbildung einer Motivation bewirken.«<sup>18</sup>

Motive<sup>19</sup> gelten als »zeitüberdauernd«<sup>20</sup> und sind teils genetisch, teil sozial bedingte »Bewertungsvoreingenommenheit[en]«,<sup>21</sup> die mit biogenen und sozio-

<sup>13</sup> Vgl. Spinath 2005, S. 207 ff. Spinath nennt fünf Möglichkeiten volitionale Kompetenzen zu fördern, nämlich: »zu Zielsetzungen ermutigen«, »zu richtigem Vorgehen beim Setzen von Zielen anleiten (Ziele smarter formulieren)«, »zu Zielkontrollen auffordern«, »bei Schwierigkeiten zu Persistenz ermuntern« und »Nutzen von Anstrengung erfahrbar machen«. Spinath 2005, S. 209.

<sup>14</sup> Vgl. Girmes 2003, S. 10; Schneider 2006, S. 429–430 und S. 436.

<sup>15</sup> Vgl. Roth 2012a, S. 20.

<sup>16</sup> Man spricht hier von der *doppelten Quantifizierung* der Motivation. Vgl. Roth 2012b, S. 31–32; Roth 2012a, S. 24; Schmalz und Sokolowski 2006, S. 526.

<sup>17</sup> Sokolowski und Heckhausen 2006, S. 198.

<sup>18</sup> Roth 2012a, S. 23.

<sup>19</sup> Wie schon die Motivation selbst ist angesichts der »Vielfalt beobachtbarer Phänomene« auch »das Motiv« ein Konstrukt. Rheinberg und Krug 2005, S. 30. Unter anderem sind Motivsystem und Motivstärke – wie Motive zusammengesetzt und wie stark sie jeweils ausgeprägt sind – von Person zu Person unterschiedlich. Vgl. Hasselhorn und Gold 2013, S. 105; Roth 2012a, S. 22.

<sup>20</sup> Rheinberg et al. 2012, S. 20 und S. 70; Hasselhorn und Gold 2013, S. 105; Dartsch 2014, S. 50.

<sup>21</sup> Roth 2012a, S. 22.

genen<sup>22</sup> menschlichen Bedürfnissen korrespondieren und darüber entscheiden, wie eine Person eine Situation wahrnimmt: »welche Anreize zum Tragen kommen«, welche Ziele anvisiert und wie diese Ziele bewertet werden.<sup>23</sup> Pädagogisch von besonderer Relevanz sind – in der Terminologie von Schneider und Schmalt<sup>24</sup> – die soziogenen Motive *Anschluss*, *Macht* und *Leistung* oder, wenn man sich an die Systematik von Deci und Ryan<sup>25</sup> hält, die Bedürfnisse nach *sozialer Eingebundenheit*, *Autonomie* und *Kompetenzerleben*. Diese drei Motive – unter denen das des Kompetenzerlebens bzw. der Leistung sicherlich als am besten erforscht gelten kann<sup>26</sup> – sollten Lehrende und Schulbuchautoren berücksichtigen, wenn sie versuchen, im schulischen Kontext Motivation herzustellen. Hier bieten sich prinzipiell »zwei Ansatzpunkte«,<sup>27</sup> die sich idealerweise ergänzen: Man kann die Unterrichtssituation so gestalten, dass Lernende motiviert sind, »sich auf den behandelten Sachverhalt einzulassen, sich mit ihm auseinanderzusetzen, die Argumente anderer abzuwägen und eigene entgegenzusetzen, mitzudenken, nachzufragen – und damit zu lernen«,<sup>28</sup> und man kann Veränderungen in der *Person* anstreben, wobei allerdings auch hier die Situation so gestaltet werden muss, dass die gewünschten »Ergebnisse möglich, Zusammenhänge sichtbar und Effekte erfahrbar werden«. <sup>29</sup> Als situative Motivierungsmaßnahme, die an das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit anknüpft, wäre beispielsweise der »Einsatz von Gruppenarbeitsmethoden« zu nennen. Mithilfe von Lernsituationen, die »umfangreiche Handlungsspielräume und Möglichkeiten zur Selbststeuerung« bieten, wird das Autonomiebedürfnis der Lernenden angesprochen. Dem Leistungsmotiv schließlich – also dem Bedürfnis oder auch der Bereitschaft von Lernenden, ihre Kompetenz zu erleben, Herausforderungen zu erkennen und anzunehmen und sich sowohl

---

<sup>22</sup> Motive werden je nach Modell in unterschiedlich viele Klassen unterteilt, wobei zumeist übereinstimmend eine Kategorie von angeborenen, biologischen, physiologischen, primären oder biogenen Bedürfnissen – wie dem nach Essen, Trinken, Luft usw. – postuliert wird, die in erster Linie auf den Lebenserhalt ausgerichtet sind; hinzu kommen dann weitere Bedürfnisse wie das nach Sicherheit und Zugehörigkeit, Leistung und Anerkennung, Selbstbestimmung und Macht, die gegebenenfalls ihrerseits unter Oberbegriffen wie »psychologisch« oder »soziogen« subsumiert werden. Sarges und Fricke 1986, S. 419. Vgl. Bräuer 2005, S. 75.

<sup>23</sup> Roth 2012a, S. 21.

<sup>24</sup> Schneider und Schmalt 1981.

<sup>25</sup> Deci und Ryan 1993. Vgl. Demuth 2010, S. 12.

<sup>26</sup> Krug und Kuhl 2005, S. 174; Rheinberg et al. 2012, S. 59; Seel und Hanke 2015, S. 420.

<sup>27</sup> Rheinberg und Krug 2005, S. 17.

<sup>28</sup> Demuth 2010, S. 11.

<sup>29</sup> Rheinberg und Krug 2005, S. 21.

mit anderen als auch an einem subjektiven Gütemaßstab zu messen – kann die Lehrkraft bzw. das Schulbuch auf Seiten der Situation durch »klare, strukturierte und verständnisorientierte Instruktion« sowie durch differenzierte Aufgabenstellungen und vielseitige Lernsettings Rechnung tragen, in denen ganz unterschiedliche und nicht nur fachspezifische Kompetenzen gefragt sind.<sup>30</sup> Über solche Einzelmaßnahmen hinaus gilt es jedoch, den Gesamtzusammenhang, das heißt die wechselseitige Abhängigkeit der drei genannten psychologischen Bedürfnisse zu berücksichtigen, die Deci und Ryan in ihrer *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* postulieren. Demnach führt Lernen dann zu guten Ergebnissen, wenn es autonom ist, das heißt, wenn Lernende aus eigenem Antrieb lernen und ihre Lernaktivitäten frei wählen können. Voraussetzung dafür, dass Lernende sich in ihrer Handlungsentscheidung autonom fühlen, ist entweder ihre intrinsische oder ihre integrierte extrinsische Motivation, das heißt, dass sie entweder aus ureigenem Interesse an der Sache selbst oder deswegen lernen, weil sie eine Erwartung oder Norm, die ursprünglich von außen – von einem akzeptierten Umfeld – an sie herangetragen worden ist, verinnerlicht und sich zu eigen gemacht haben. Sie ist nun Teil ihres Selbstkonzepts, und demzufolge empfinden sie sich in ihrem Bestreben, ihr gerecht zu werden, als autonom. Anders formuliert: das Bedürfnis nach Zugehörigkeit führt zur Verinnerlichung sozial gesetzter Ziele; weil sie diese Ziele verinnerlicht haben, werden sich Lernende autonom zu dem Versuch entschließen, sie zu erreichen; diese autonome, »engagierte Aktivität des Selbst [bewirkt] eine höhere Lernqualität«, und diese wiederum ermöglicht die »Erfahrung individueller Kompetenz«. <sup>31</sup> Folglich bietet eine optimale Lernsituation nicht nur – wie bereits im Kapitel über die Steuerungsfunktion angeklungen – Möglichkeiten zum selbstgesteuerten<sup>32</sup> entdeckenden Lernen, sondern auch die sozialen Voraussetzungen dafür, dass Lernende – eben weil ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit befriedigt wird – ihr Umfeld akzeptieren und seine Maßstäbe in ihr Selbstkonzept integrieren.<sup>33</sup> Mithin ist das soziale Umfeld<sup>34</sup> eine Brücke, über die Erziehen und Lernen zusammengeführt oder das Zeigen als Selbsterschlie-

<sup>30</sup> Dresel und Lämmle 2011, S. 131. Vgl. Rheinberg und Krug 2005, S. 16–17 und S. 30.

<sup>31</sup> Deci und Ryan 1993, S. 236.

<sup>32</sup> Zur begrifflichen Unterscheidung zwischen selbstgesteuert/selbstreguliert und selbstbestimmt/autonom vgl. Kap. 4.3.1.1.

<sup>33</sup> »Verantwortlich für alle diese Prozesse sind letztendlich die sozialen Bedingungen, die das Bestreben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit unterstützen oder verhindern.« Deci und Ryan 1993, S. 236.

<sup>34</sup> Zu diesem Umfeld gehören in der Schule nicht nur die Mitschülerinnen und Mitschüler, sondern auch die Lehrenden.

bung inszeniert werden kann,<sup>35</sup> und ein möglicher Ansatzpunkt für das von Rheinberger so entwaffnend offen formulierte »Problem des Praktikers [...], wie er das, was er Motivation nennt, in die Person hineinbekommen soll«, und für »die sachlogische Schwierigkeit, daß ein »von innen« bewegtes und gesteuertes Lern- und Leistungsverhalten gewünscht wird, die motivierende Einflußnahme aber von außen, das heißt durch andere geschehen soll.«<sup>36</sup>

Auf Seiten der Person geht es inzwischen<sup>37</sup> weniger darum, die Motive einer Person zu verändern, als vielmehr darum, Lernenden bestimmte Strukturen zu vermitteln, anhand deren sie eine Unterrichtssituation vor allem leistungsthematisch »angemessener wahrnehmen und effektiver beantworten können.«<sup>38</sup> Hierzu gehört beispielsweise, dass Lehrende ein realistisches Feedback geben, das »Erreichen von Teilzielen wertschätzen«, Lernziele und -fortschritte sichtbar und den Zusammenhang zwischen Anstrengung und Erfolg erfahrbar machen, zur Selbstbewertung ermutigen und zutreffende Selbsteinschätzungen bestätigen.<sup>39</sup> All das hilft Lernenden bei der Setzung eines für sie angemessenen Anspruchsniveaus: eines subjektiven Gütemaßstabs, der zum einen darüber entscheidet, ob die Beschäftigung mit einer Aufgabe als Erfolg oder Misserfolg wahrgenommen wird, und der zum anderen in Abhängigkeit von diesem Erfolgs- oder Misserfolgserlebnis korrigiert, das heißt je nachdem gesenkt oder angehoben wird und sich auf diese Weise direkt auf den möglichen Lernfortschritt auswirkt. Lernende mit einem realistischen Anspruchsniveau setzen sich, wenn sie die Wahl haben, vor allem mit Aufgaben auseinander, die sie selbst für mittelschwer halten; solche Aufgaben zeichnen sich durch ein optimales Verhältnis zwischen Erfolgswahrscheinlichkeit und Erfolgsanreiz aus und sind eben deshalb besonders motivierend: nicht so schwierig, dass ein

---

<sup>35</sup> Vgl. Kap. 4.3.1.1.

<sup>36</sup> Rheinberg und Krug 2005, S. 16.

<sup>37</sup> Krug und Kuhl weisen darauf hin, dass die Forschung der letzten 30 – d. h. inzwischen gut 40 – Jahre von ihrem »ursprünglichen Ziel, Motive zu verändern«, abgerückt und »in der letzten Forschungsphase« eher daran interessiert gewesen sei, stattdessen Motivation zu fördern. Krug und Kuhl 2005, S. 174.

<sup>38</sup> Krug und Kuhl 2005, S. 172. Dies bezieht sich im Wesentlichen auf die Kompetenz, »eigene Vorlieben mit situativen Anforderungen in Einklang zu bringen« und durch den »Einsatz von Kognitionen, Emotionen und Verhaltensweisen [...] die Zielerreichung wahrscheinlicher« zu machen. Die Schule soll also nicht nur zum Lernen motivieren, sondern auch die Kompetenz vermitteln, sich über die Schul- und Ausbildungszeit hinaus ein Leben lang immer wieder selbst zum Lernen zu motivieren. Spinath 2005, S. 203–204, mit Verweis auf Rheinberg 2002.

<sup>39</sup> Spinath 2005, S. 208.

Erfolg unwahrscheinlich oder sogar unmöglich, aber auch nicht so einfach, dass er banal und selbstverständlich und die Beschäftigung mit der Aufgabe folglich reizlos ist.<sup>40</sup>

Die Tatsache, dass sich dennoch nicht alle Lernenden »den Anforderungen einer subjektiv als mittelschwerig erlebten Aufgabe stellen«, sondern Aufgaben bevorzugen, die sie entweder ganz mühelos oder gar nicht bewältigen können, erklärt das Atkinsonsche *Risiko-Wahl-Modell* mit der Annahme, dass das individuelle Leistungsmotiv aus »dem sogenannten Erfolgsmotiv [...] und dem sogenannten Misserfolgsmotiv« besteht.<sup>41</sup> Demnach kann nicht nur die Motivstärke, sondern auch die Motivrichtung je unterschiedlich ausgeprägt, das heißt, das Leistungsmotiv einer Person stärker von der Lust auf Erfolg oder von der Angst vor Misserfolg bestimmt sein. Lernende, die sich davor fürchten, dass sie einer Aufgabe nicht gewachsen sind und man daraus realistische Rückschlüsse auf ihre mangelnde Kompetenz ziehen könnte, werden sich – wenn man ihnen die Wahl lässt – entweder nur einfachen Aufgaben, die sie sicher bewältigen, oder viel zu schwierigen Aufgaben zuwenden, die die von ihnen und wohl auch von den anderen Mitgliedern der Lerngruppe erwarteten Fähigkeiten deutlich übersteigen.<sup>42</sup> Ob jemand sich in seinem Verhalten eher vom Streben nach Erfolg oder von der Vermeidung von Misserfolgen leiten lässt, hängt unter anderem damit zusammen, wie er oder sie sich eine gelungene oder missglückte Aufgabenbearbeitung jeweils erklärt. Bei dieser *Kausalattribution* unterscheidet die Forschung zwischen einer örtlichen und einer zeitlichen Dimension:<sup>43</sup> Erstere betrifft die Frage, wo der oder die Lernende die Ursache für einen Erfolg oder Misserfolg ansiedelt, nämlich in sich selbst oder in einem äußeren Umstand; und letztere betrifft die Frage, ob es sich bei

<sup>40</sup> Vgl. Rheinberg und Krug 2005, S. 28–29; Rheinberg et al. 2012, S. 71–72; Hasselhorn und Gold 2013, S. 109. Ebenso Deci und Ryan: »Wenn eine Aktivität intrinsisch motiviert sein soll, muß sie für das Individuum ein optimales Anforderungsniveau besitzen [...]. Dies ist der Fall, wenn zwischen den Anforderungen einer zielbezogenen Tätigkeit und dem aktuell gegebenen Fähigkeitsniveau eine optimale Diskrepanz besteht und die zu bewältigende Aufgabe weder als zu leicht noch als zu schwer empfunden wird.« Deci und Ryan 1993, S. 231. Zum Zusammenhang zwischen Motivation und Aufgabenlösbarkeit vgl. Kap. 4.3.1.1, Anm. 94.

<sup>41</sup> Hasselhorn und Gold 2013, S. 110.

<sup>42</sup> Rheinberg et al. 2012, S. 73.

<sup>43</sup> Weiner nennt außerdem als dritte Dimension die der subjektiven Kontrollierbarkeit. Vgl. Hasselhorn und Gold 2013, S. 113–114 mit Verweis auf Weiner 1992. Diese spielt vor allem bei der Fremdbewertung eine entscheidende Rolle. Vgl. Rheinberg et al. 2012, S. 82.

der zugeschriebenen Ursache für den Erfolg oder Misserfolg um eine zeitlich variable oder eine zeitlich stabile Größe handelt. Wer eine Aufgabe nicht lösen kann und diesen Fehlschlag auf ein stabiles Defizit, zum Beispiel mangelnde Begabung, zurückführt, das er überdies in sich selbst verortet, wird derselben oder einer ähnlichen Aufgabe in Zukunft aus dem Weg gehen, weil er kaum hoffen kann, sie bei einem zweiten Versuch zu lösen; wer sich dagegen sein Scheitern mit äußeren und zudem veränderlichen Umständen erklärt, kann einem weiteren Versuch zuversichtlich entgegensehen, weil er wohl nicht zweimal hintereinander mit denselben ungünstigen Gegebenheiten konfrontiert werden wird. Umgekehrt lösen internal und zeitstabil attribuierte Erfolge positive Selbstwerteffekte wie Stolz und Freude an der eigenen Tüchtigkeit aus, während Erfolge, die external und zeitvariabel attribuiert, also zum Beispiel auf Glück oder eine einfache Aufgabenstellung zurückgeführt werden, kaum »selbstwertunterstützend« wirken.<sup>44</sup> Anspruchsniveausetzung, Kausalattribution und Selbstwerteffekte »wirken wechselseitig aufeinander ein« und bilden so das Leistungsmotiv, das demgemäß »nicht mehr eigenschaftsähnlich als ein stabiles und in sich einheitliches Personenmerkmal«, sondern als »ein sich selbst stabilisierendes System« aus den genannten »drei Teilprozessen der Selbstbewertung« beschrieben wird.<sup>45</sup> Demgemäß führt wie schon gesagt die Angst vor Misserfolg zu einer Vermeidung mittelschwerer Aufgaben, die dem oder der Lernenden realistischen Aufschluss über die eigenen Kompetenzen geben könnten. Stattdessen wählt sie oder er entweder eine allzu schwierige Aufgabe – und perpetuiert so die Erfahrung, dass »einem in Anforderungssituationen nichts gelingt«<sup>46</sup> – oder eine allzu einfache Aufgabe, die sich im Falle eines Scheiterns geradezu verheerend auf die Selbstbewertung auswirkt, aber auch im Erfolgsfall weder geeignet ist, den Zusammenhang zwischen eigenem Bemühen und Lernfortschritt deutlich zu machen, noch zur Freude an der eigenen Kompetenz und zu einer günstigeren Selbstbewertung beiträgt. Die nach wie vor ungünstige Selbstbewertung aber führt dazu, dass die betreffende Person auch bei der nächsten Gelegenheit »aus Angst vor weiterer Selbstwertminderung«<sup>47</sup> keine mittelschwere Aufgabe für sich wählen wird.<sup>48</sup>

---

<sup>44</sup> Hasselhorn und Gold 2013, S. 114. Vgl. auch Rheinberg et al. 2012, S. 81 ff.

<sup>45</sup> Dieses »Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation« hat Heinz Heckhausen in mehreren Beiträgen beschrieben: (Heckhausen 1972; Heckhausen 1975). Vgl. Rheinberg et al. 2012, S. 84.

<sup>46</sup> Rheinberg und Krug 2005, S. 38.

<sup>47</sup> Roth 2012a, S. 41.

<sup>48</sup> Die langfristigen »Vorteile eines erfolgsoversichtlichen Leistungsmotivs« sind

Um diesen sich selbst stabilisierenden Kreislauf zu durchbrechen, sollten Lehrende »die Unterrichtssituation so [...] gestalten, dass sie für die leistungsschwächeren, misserfolgsängstlichen Schüler motivanregender und damit leistungsförderlicher«<sup>49</sup> wird und »realistische Zielsetzungen, günstige Attributionen und Selbstbewertungen« unterstützt werden. Dies kann unter anderem dadurch geschehen, dass Leistungen nicht »immer nur im Vergleich mit dem Klassendurchschnitt«<sup>50</sup> bewertet, sondern Lernenden Rückmeldungen gegeben werden, die den individuellen Lernfortschritt auch und gerade im Zusammenhang mit ihren eigenen Bemühungen für sie erkennbar machen. Neben eine Gegenüberstellung von Leistungen verschiedener Lernender tritt die Gegenüberstellung von Leistungen, die ein und dieselbe Person zu verschiedenen Zeitpunkten erbracht hat.<sup>51</sup> Dass sich eine solche individuelle Bezugsnormorientierung mittelfristig positiv auswirkt und ein nicht auf Wettbewerb und »die Demonstration eigener Überlegenheit«, sondern auf das persönliche Fortkommen ausgerichtetes Lernverhalten »günstigere Motivationskonsequenzen« hat,<sup>52</sup> ist in der Forschung kaum ernsthaft umstritten und überdies empirisch nachgewiesen.<sup>53</sup> Gleichwohl haben Lernende vor allem dann, wenn sie ihr Umfeld akzeptieren und dessen Maßstäbe in ihr Selbstkonzept integriert haben – ihnen die Grenze zwischen individueller und sozialer Bezugsnormorientierung also womöglich gar nicht klar bewusst ist –, das Bedürfnis, ihre eigenen Leistungen auch im Vergleich mit anderen Lernenden einzuschätzen. Daher geht es in der derzeitigen schulischen Praxis wenn überhaupt nur darum, beide Bezugsnormorientierungen, die individuelle und die soziale, miteinander zu mischen, zumal letztere dem bestehenden Jahrgangsklassen- und Zensurensystem zugrunde liegt.<sup>54</sup>

---

auch in »laborexperimentellen Studien« nachgewiesen worden. Vgl. Hasselhorn und Gold 2013, S. 112.

<sup>49</sup> Krug und Kuhl 2005, S. 172.

<sup>50</sup> Rheinberg et al. 2012, S. 88.

<sup>51</sup> Ein geeignetes Mittel wäre beispielsweise der Einsatz von Lerntagebüchern (vgl. in diesem Zusammenhang Spinath 2005, S. 213), von denen in Kap. 4.4.5 bereits die Rede war – hier ist eine Überschneidung zwischen der Kontrollfunktion und der Motivierungsfunktion zu verzeichnen.

<sup>52</sup> Rheinberg und Krug 2005, S. 47. Vgl. Köller 2005, S. 197.

<sup>53</sup> Vgl. Rheinberg und Krug 2005, S. 114; Krug und Kuhl 2005, S. 173–174; Rheinberg et al. 2012, S. 88.

<sup>54</sup> Vgl. Rheinberg und Krug 2005, S. 42 u. S. 45; Köller 2005, S. 200.

#### 4.5.1.3 Motivierung als Metafunktion des Schulbuchs

Nach dieser kurzen und abrisshaften Darstellung einiger weniger Aspekte und Modelle der Motivationspsychologie stellt sich die Frage, was das Schulbuch in motivationaler Hinsicht zu leisten vermag. Hier ergeben sich so viele Berührungspunkte mit den übrigen Schulbuchfunktionen, dass man die Motivierungsfunktion geradezu als eine Art Metafunktion beschreiben könnte. Das Schulbuch motiviert, indem es Interesse an einem Gegenstand weckt: Hierbei kommt es in erster Linie auf eine ansprechende und verständliche Darstellung (Repräsentation) und übersichtliche Anordnung (Strukturierung) der Inhalte an.<sup>55</sup> Das Schulbuch motiviert ferner, indem es Interesse an einer Tätigkeit weckt, das heißt zum Nach- und Weiterdenken und zur eigenständigen Auseinandersetzung herausfordert: Das geschieht über Fragen, Impulse und Arbeitsaufträge (Steuerung), die im Idealfall so breit gestreut sind, dass sich nicht nur stärkere, sondern auch schwächere Schülerinnen und Schüler produktiv, konstruktiv, kreativ und entdeckend auf ein Thema einlassen können (Differenzierung). Und das Schulbuch motiviert, indem es Kompetenzen und Lernfortschritte erfahrbar macht: Zu diesem Zweck sollte es Möglichkeiten der wiederholenden und vertiefenden Anwendung (Übung) sowie des intra und/oder interindividuellen Leistungsvergleichs (Kontrolle) anbieten.<sup>56</sup>

Was die motivierende Repräsentation der Inhalte betrifft, ist das Schulbuch gegenüber Onlineangeboten in mancher Hinsicht im Nachteil: Moderne Medien wirken per se stärker motivierend<sup>57</sup> und sind zudem aktueller, flexibler und meist auch optisch abwechslungsreicher. Ähnliches gilt für elektronische Möglichkeiten der Übung und (Selbst-)Kontrolle. Da jedoch, wie schon im Kapitel über die Repräsentationsfunktion angedeutet, das Internet das Schulbuch

---

<sup>55</sup> Mikk weist darauf hin, dass nur verständliche Schulbücher auch interessant sein können. Mikk 2000, S. 21. Zur äußerlich ansprechenden Gestaltung des Schulbuchs, die Hacker als »Sekundärmotivierung« bezeichnet (Hacker 1980, S. 22), vgl. auch Scheller 2010, S. 82–83; Choppin 1992.

<sup>56</sup> Jüngers Beschreibung der Differenzierungsfunktion als einer »Meta-Funktion« scheint ebenfalls einleuchtend, wenn auch etwas anders gelagert. Vielleicht könnte man sagen, dass die Motivierung sich auf die Schülerinnen und Schüler und die Differenzierung sich auf das Angebot an Bildungsinhalten und Lerngelegenheiten, Zugängen und Anreizen richtet bzw. dass die Motivierung eher final auf das *Wozu* und die Differenzierung eher modal auf das *Wie* der übrigen Funktionen bezogen ist. Nicht ganz nachvollziehbar ist m. E., dass Jünger die Metafunktionalität zum Anlass nimmt, die Differenzierungsfunktion nicht zu den »wichtigste[n] Beiträge[n] des Schulbuchs zu Aufbau, Erhaltung oder Veränderung des Systems Unterricht« zu zählen. Boggasch et al. 2011a, S. 57.

<sup>57</sup> Vgl. Wiater 2013, S. 20.

kaum vollständig ersetzen kann, ist es sinnvoll, dass beide Medien einander ergänzen.<sup>58</sup> Auf der Strukturierungsebene ist das Schulbuch unter Umständen sogar im Vorteil, da das Internet in seiner unstrukturierten Uferlosigkeit zwar nicht auf alle, aber doch auf einige Schülerinnen und Schüler entmutigend und demotivierend wirken kann. Insgesamt scheint der Hinweis, den Hacker Anfang der 1980er Jahre – wenn auch noch nicht im Hinblick auf das Internet, sondern mit Bezug auf mögliche und nötige »unmittelbare Erfahrungen sowie aktive Auseinandersetzung« – formuliert hat, nach wie vor gültig: Das Schulbuch hat seine Grenzen und sollte dort, wo »attraktivere Mittler zur Verfügung stehen«, keine Verwendung finden: »Es geht nicht darum, das Schulbuch für Funktionen einzusetzen, für die es strukturell nicht geeignet ist.« Gleichwohl kann das Schulbuch auch dort, wo die Lehrperson letztlich auf eine andere Darstellungsform zurückgreift, durch seine inhaltlich motivierende Gestaltung der betreffenden Gegenstände (Primärmotivation) die Funktion eines »Zweit-Repräsentanten« und »Ideenlieferanten« wahrnehmen.<sup>59</sup>

Eine motivierende Steuerung und Differenzierung übt das Schulbuch vor allem über die Aufgaben aus. Aufgaben und Fragen wecken Aufmerksamkeit, binden Alltagssituationen in den Lernstoff ein, lassen eine Lücke spürbar werden und lösen Unsicherheit aus – das heißt, sie motivieren, »allein schon indem sie gestellt werden«.<sup>60</sup> Neben dem optimalen Schwierigkeitsgrad (der »mittelschweren« Aufgabe)<sup>61</sup> kommen dabei weitere »motivational wirksame Strategien« zum Tragen, aus denen sich nicht zuletzt für Schulbuchautoren konkrete »Gestaltungshinweise« für Erarbeitungsaufgaben ableiten lassen.<sup>62</sup> Demnach

<sup>58</sup> Vgl. hierzu beispielsweise das »Konzept eines multimedialen Schulbuchs«. Schreiber et al. 2013, S. 241 ff.

<sup>59</sup> Hacker 1980, S. 22–23.

<sup>60</sup> Jatzwauk 2007, S. 22. Bei Gembris, der die Begriffe »Motivation« und »Aufgabenzuwendung« geradezu als Synonyme verwendet, wird dieser Zusammenhang besonders deutlich. Vgl. Gembris 2013, S. 152.

<sup>61</sup> Neben der »angemessene[n] Schwierigkeitszone zwischen Unter- und Überforderung« ist es, so Helmke unter Verweis auf die Ergebnisse von Brophy und Good (Brophy und Good 1986), für Lernende mit motivierenden Erfolgserlebnissen verbunden, wenn »es eine ausgewogene Mischung von ›low-level« und ›high-level« Fragen gibt« und »sowohl eindeutige als auch mehrdeutige Fragen vorgesehen werden«. Helmke 2003, S. 64. Vgl. Köller 2005, S. 199–200.

<sup>62</sup> Richter 2009, S. 147–148. Richter entwickelt die motivationalen Kriterien bei der Gestaltung von Lernaufgaben im Rahmen ihres SEGLER-Designmodells auf der Grundlage des von Keller konzipierten ARCS-Modells der Motivation. Die Buchstaben A, R, C und S stehen für Attention, Relevance, Confidence und Satisfaction. Vgl. Keller 1983.

sollen Inhalt und Präsentation von Erarbeitungsaufgaben möglichst neu, überraschend und abwechslungsreich, gleichzeitig aber verständlich sein und an schon Bekanntes anknüpfen; ferner sind Lernende leichter zu motivieren, wenn Ziele und Sinnzusammenhang einer Aufgabe für sie klar erkennbar und bei der Bearbeitung schlussfolgerndes Denken und kreatives Problemlösen gefragt sind; und schließlich können und sollen Erarbeitungsaufgaben Möglichkeiten der Binnendifferenzierung bieten, sodass »Lernende ihren Fähigkeiten entsprechend arbeiten können«.<sup>63</sup>

#### 4.5.2 Die Motivierungsfunktion im Hinblick auf Lehrende

Beinahe alles, was das Schulbuch im Hinblick auf die Motivierung der Lernenden leisten und anbieten kann, bedarf notwendig der Ergänzung durch die Lehrerin oder den Lehrer. Auch ein aus motivationaler Sicht optimal designetes Schulbuch mit einer optisch wie inhaltlich attraktiven Aufmachung, klaren Strukturen, verständlichen Instruktionen und einer Vielzahl differenzierter Aufgabenstellungen, bei denen die unterschiedlichsten Methoden und Sozialformen zur Anwendung kommen, ist auf den diagnostischen Blick der Lehrperson angewiesen, die jede Schülerin und jeden Schüler in der betreffenden Lerngruppe kennt. Der oder die Lehrende »aktualisiert« das Motivierungspotential des Schulbuch beispielsweise dort, wo es darum geht, die Motivlage der Lernenden annähernd einzuschätzen, Ziele und Bewertungsmaßstäbe nötigenfalls zu verdeutlichen, Aufgaben sinnvoll zu verteilen, kooperative Lernsituationen zu arrangieren, während des Arbeitsprozesses Hilfestellungen zu geben, die Rahmenbedingungen einer Lernaufgabe (entsprechend den Vorschlägen des Schulbuchs oder auch davon abweichend) zu gestalten oder die Stimmung in der Gruppe zu erspüren und gegebenenfalls zu beeinflussen. Auch die individuelle Bezugsnormorientierung kann von Seiten des Schulbuchs durch ein entsprechend differenziertes Angebot an Aufgaben, Übungen und Möglichkeiten der Selbstbewertung unterstützt werden, wird aber weitgehend in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden realisiert.

Auf dieser interaktiven oder zwischenmenschlichen Ebene kommt das Eigenengagement, mit dem Lehrende die Motivierungsfunktion des Schulbuchs unterstützen können und sollen, besonders zum Tragen. Hierzu gehören die für Lernende oft so immens wichtigen Rückmeldungen zu ihren Leistungen und Beiträgen, aber auch Maßnahmen, die über Lob oder Kritik hinausgehen,

---

<sup>63</sup> Richter 2009, S. 152. Richter weist darauf hin, dass es nicht darum geht, »möglichst viele Strategien umzusetzen«, vielmehr müsse »für den konkreten Fall entschieden werden, welche Strategie sinnvoll eingesetzt werden kann«. Richter 2009, S. 150.

wie zum Beispiel: »neuen Mut geben; Angst nehmen; persönliche Anteilnahme und echtes Verständnis zeigen« oder »mit eigenem Schwung die anderen mitreißen«. <sup>64</sup> Solche und ähnliche Motivierungsstrategien machen deutlich, was sich auch in empirischen Versuchen und in der Praxis immer wieder bestätigt: Ein ganz zentraler Faktor der Motivierung ist die Person des Lehrers oder der Lehrerin selbst. <sup>65</sup>

Eine eigene Gruppe von Motivierungsmitteln, die Lehrende zum Einsatz bringen können, sind schließlich die sogenannten Verstärker, die ganz auf die extrinsische, das heißt nicht in der Sache selbst liegende Motivierung ausgerichtet und kurzfristig durchaus wirksam sind. Ihre längerfristige Wirksamkeit wurde in den letzten Jahrzehnten allerdings heftig diskutiert, weil sie im Verdacht stehen, die intrinsische Motivierung zu schwächen oder zu korrumpieren. <sup>66</sup> Gleichwohl gibt es Fälle, in denen sich der Einsatz solcher Verstärker sogar förderlich auf die intrinsische Motivation auswirken kann: als »Initialzündung« zu einer Tätigkeit, »die in sich Freude macht«, obwohl sie auf den ersten Blick eher unattraktiv wirkt; als Überbrückung von Anfangsschwierigkeiten bei einer Tätigkeit, die »erst ab einem bestimmten Beherrschungsgrad« intrinsisch motiviert; und als Ansporn zu einer Tätigkeit, die ein Schüler oder eine Schülerin sich »unrealistischerweise« nicht zutraut und die dann – für ihn oder sie unterwartet – doch zum motivierenden Erfolgserlebnis gerät. <sup>67</sup>

#### 4.5.3 Die Motivierungsfunktion im Hinblick auf Lernende

Der Bezug der Motivierungsfunktion des Schulbuchs auf Lernende ist ein sehr unmittelbarer, denn es sind ja eben die Lernenden, die motiviert werden sollen. Damit ist alles, was die Motivierungsfunktion betrifft, auf die eine oder andere Weise im Hinblick auf Lernende ausgesagt. Gleichwohl lässt sich aus dieser Perspektive eine Besonderheit von Motivierung und Motivation ins Auge fassen, von der bisher nur am Rande die Rede war: die Tatsache nämlich, dass ähnlich wie die Lehrenden auch die Lernenden selbst die Motivierungsbemühungen des Schulbuchs aktivieren und somit nicht nur Objekt, sondern ein Stück weit auch Subjekt ihrer eigenen Motivierung sein können oder sogar müssen, wenn die im Vorigen vorgestellten Motivierungsstrategien überhaupt greifen sollen. Dieser aktive Umgang mit der eigenen Motivation ist zumindest

<sup>64</sup> Rheinberg und Krug 2005, S. 16–17.

<sup>65</sup> Vgl. Deci und Ryan 1993, S. 235; Krug und Kuhl 2005, S. 175; Gembris 2013, S. 196.

<sup>66</sup> Hasselhorn und Gold 2013, S. 108.

<sup>67</sup> Rheinberg und Krug 2005, S. 21.

teilweise erlernbar<sup>68</sup> und übbar und lässt sich über Kompetenzen beschreiben, die neben der Motivation im engeren Sinne auch den Bereichen der Volition und der Selbstbewertung zugeordnet sind.

So setzt zum Beispiel die Wahl adäquater, das heißt mittelschwerer Aufgaben – die, wie schon erwähnt, eine »mittlere Erfolgswahrscheinlichkeit« und daher die günstigsten Bedingungen für »Stolzerleben« und Lernfortschritt bieten – auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zweierlei voraus: Erstens müssen sie im Unterricht bereits die Erfahrung gemacht und als übertragbare Regel verinnerlicht haben, dass mittelschwere Aufgaben auf Dauer befriedigender sind als Unter- oder Überforderungen; und zweitens müssen sie in der Lage sein, ihre eigenen Stärken und Schwächen einzuschätzen und somit die in motivationaler Hinsicht optimale »Passung von Anforderungen und Fähigkeiten« herbeizuführen.<sup>69</sup>

Neben der möglichst realistischen Bewertung der eigenen Fähigkeiten ist es im Hinblick auf eine sinnvolle Nutzung der Anreize, die in Schulbuch und Unterricht geboten werden können, ferner hilfreich, wenn Lernende imstande sind, ihre eigenen Vorlieben und Abneigungen, also ihre eigene Motivlage oder »Motivationsstruktur« zu beurteilen. Gerade in der Schule wird Verhalten »stark durch äußere Anforderungen bestimmt«, und diese äußeren Anforderungen wirken sich darauf aus, wie Lernende ihre Motiv- und Bedürfnislage wahrnehmen und beschreiben. In motivationaler oder volitionaler Hinsicht ist es jedoch entscheidend, dass Schülerinnen und Schüler sich Ziele setzen, die ihren impliziten, also unausgesprochenen und häufig unbewussten Bedürfnissen und Motiven entsprechen. Hier ist also auf Seiten der Lernenden die Kompetenz gefragt, sich ihre eigenen impliziten Bedürfnisse und Motive bewusst zu machen.<sup>70</sup>

Schülerinnen und Schüler, die es gelernt haben, ihre eigene Motivlage besser einzuschätzen, können nicht nur Lehrenden ein für die Gestaltung von Anreizsituationen hilfreiches Feedback geben, sondern sind überdies in der Lage, Motivationsschwierigkeiten mithilfe von Tätigkeitsanreicherungen zu über-

---

<sup>68</sup> Die helfende, anleitende, impulsgebende oder auch Strategien und Kriterien vermittelnde Rolle, die Lehrende dabei spielen, fällt im weiteren Sinne unter die in 4.5.2 erwähnten Stichworte »Rückmeldung« und »Interaktion«.

<sup>69</sup> Spinath 2005, S. 209–210. Vgl. auch Girmes 2003, S. 8.

<sup>70</sup> »Zum Erkennen eigener impliziter Motive eignen sich beispielsweise Imaginationsübungen, bei denen sich Schüler das Erreichen verschiedener Ziele vorstellen, die emotionalen Folgen davon erspüren und so erkennen können, welche Tätigkeiten und Ziele für sie besonders befriedigend sind«. Spinath 2005, S. 210.

brücken. Mit anderen Worten: Lernende, die eine volitionale Steuerungslage erreicht haben und längerfristige Ziele anvisieren, können Phasen der Unlust durch bestimmte Kunstgriffe der Selbstmotivierung überwinden – indem sie zum Beispiel mit anderen zusammenarbeiten, eine Wettbewerbssituation herbeiführen oder gezielt versuchen, den eigenen Lernfortschritt zu optimieren. Und auch das Anvisieren längerfristiger Ziele will und kann – zumal im schulischen Kontext, wo es kaum je gelingen wird, alle Schülerinnen und Schüler durchgängig zu motivieren – gelernt sein: Die Kompetenz, sich Ziele vorzunehmen, die über gewisse ›Durststrecken‹ hinweghelfen und der Anstrengung wert sind, erwerben Lernende unter anderem dadurch, dass sie sich etwa durch bewusste Visualisierungs- oder Imaginationsübungen immer wieder vor Augen halten, wie erstrebenswert diese Ziele sind und welche positiven Konsequenzen das Erreichen dieser Ziele mit sich bringen wird. Mithilfe solcher Zielvorstellungen können Lernende bewusst ihre *Persistenz*, das heißt ihr Durchhaltevermögen in solchen Phasen steigern, in denen es mangels Motivation eher auf ihre volitionalen Kompetenzen ankommt.

Darüber hinaus helfen Zielsetzungen dabei, im Rahmen einer individuellen Bezugsnormorientierung den eigenen Lernfortschritt wahrzunehmen. Auch dies funktioniert allerdings nicht voraussetzungslos, sondern hängt von den Selbstbewertungskompetenzen der Lernenden ab. Schülerinnen und Schüler können sich ihre individuelle Entwicklung nur dann bewusst machen, wenn man ihnen Kriterien (Fehleranzahl, Zeitaufwand u. ä. m.) an die Hand gibt, an denen sich diese Entwicklung messen lässt. Zu den Selbstbewertungskompetenzen und damit zu den Dingen, die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Motivation erlernen können, gehört schließlich auch »die Ausbildung eines angemessenen Attributionsstils«,<sup>71</sup> die Fähigkeit also, Erfolge selbstwertunterstützend der eigenen Tüchtigkeit zuzuschreiben und Misserfolge nicht selbstwertgefährdend, sondern motivationsfördernd auf »eine zu geringe eigene Anstrengung«<sup>72</sup> und mithin auf etwas zurückzuführen, das man beim nächsten Mal besser machen kann.

#### **4.5.4 Die Motivierungsfunktion im Hinblick auf Richtlinien und Lehrpläne / Bildungspläne**

Wenn es gelingt, die auf entdeckendes, problemlösendes und lebenslanges Lernen sowie auf Kompetenzen der Selbstregulation ausgerichteten Lehrplan-

---

<sup>71</sup> Roth 2012a, S. 210.

<sup>72</sup> Hasselhorn und Gold 2013, S. 114.

vorgaben in den Schulbüchern in Form entsprechender Lernsettings, Erarbeitungsaufgaben oder auch Möglichkeiten der Selbstbewertung umzusetzen, kann die Funktion, die das Schulbuch im Hinblick sowohl auf die Motivierung der Lernenden als auch auf die Vermittlung motivationaler Kompetenzen<sup>73</sup> und Strategien übernimmt, erheblich gestärkt werden. Davon, dass hier im Hinblick auf die Konkretisierung der Richtlinien, die Erstellung von Kompetenzstufenmodellen und die Erarbeitung von Aufgabenpools noch vieles zu tun ist, war im Zusammenhang mit der Steuerungsfunktion bereits die Rede. Ein weiterer, sehr unmittelbarer Bezug zwischen Motivierungsfunktion und Lehrplänen kommt in der Forderung nach sogenannten *Spiralcurricula* zum Ausdruck. Damit Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer individuellen Bezugsnormorientierung eine Chance haben, ihre eigenen Lernfortschritte auch selbst zu erkennen, auf bereits Erarbeitetes zurückzugreifen und Nutzen und Anwendbarkeit des Gelernten auf befriedigende Weise zu erfahren, müssen ihnen bestimmte Themen oder Leitideen im Laufe ihres schulischen Werdegangs nach Möglichkeit »auf unterschiedlichen Vertiefungsniveaus« immer und immer wieder begegnen.<sup>74</sup> Eine solche spiralförmige Anordnung macht den Zugewinn an Wissen und Kompetenzen für Lernende selbst erfahrbar und ist in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz ausdrücklich gefordert worden.<sup>75</sup>

#### **4.5.5 Besonderheiten der Motivierungsfunktion im Hinblick auf Musikunterricht**

Vieles von dem, was die motivationale Besonderheit des Musikunterrichts ausmacht, hängt mit der musikalischen Sozialisation der Lernenden, aber auch der Lehrenden zusammen und ist im Kapitel über die Übungs- und Kontrollfunktion bereits angeklungen. Der Musikgeschmack bzw. die musikalischen Präferenzen von Schülern und Lehrern prägen sich großenteils vor und außerhalb der Schule aus und sind überdies in so hohem Maße persönlich, dass die Toleranz gegenüber anderen Geschmäckern und Präferenzen bisweilen zu

---

<sup>73</sup> Letztlich gehören die motivationalen Kompetenzen zur Schlüsselkompetenz des selbstregulierten Lernens; dieses »kann einerseits als fächerübergreifende Fähigkeit angesehen werden, welche in unterschiedlichen Bereichen des Lernens notwendig ist. Gleichzeitig ist es aber insofern fachspezifisch, als dass das selbstregulierte Lernen in verschiedenen Bereichen an unterschiedliche Voraussetzungen und Anforderungen gebunden ist«. Schütte et al. 2010, S. 249.

<sup>74</sup> Köller 2005, S. 199.

<sup>75</sup> Bislang allerdings nur für das Fach Mathematik, da das Spiralprinzip in der Mathematikdidaktik traditionell eine wichtige Rolle spielt. Vgl. Weigand o. J., S. 1–2.

wünschen übrig lässt. Daher sollte die Motivierungsfunktion des Schulbuchs im Musikunterricht unter anderem darauf ausgerichtet sein, emotionale Hürden zu überwinden, bei allen Beteiligten positive Einstellungen zu unbekanntem musikalischen Stilen, Richtungen und Gattungen anzubahnen und vergleichsweise festgelegte persönliche Vorlieben erweitern zu helfen. Dass das Schulbuch kein direktes Musik-Erleben ermöglicht, muss in diesem Fall nicht unbedingt eine Erschwernis sein; vielmehr können bestehende Rezeptionsbarrieren durch den mittelbaren Zugang zu einem »ungeliebten« Musikstil – etwa über ein Bild – unter Umständen sogar umgangen werden.

Andererseits ist der emotional-erlebnishaft Aspekt von Musik insofern für unterrichtliche Lernprozesse von hoher Relevanz, als Unterrichtende sich zum Beispiel die musikalischen Präferenzen von Lernenden zunutze machen können, um eine positive Grundstimmung und einen gewissen Lebensweltbezug herzustellen und so eine motivationale Basis und Bereitschaft für das weitere Arbeiten zu schaffen.<sup>76</sup> Auch wenn die Event-Qualität außerschulischer Konzerte und Veranstaltungen im Unterricht kaum nachgestellt werden kann, bietet der meist schon recht ausgeprägte Musikgeschmack der Schülerinnen und Schüler gute Anknüpfungspunkte zum Beispiel für Aktionsformen, bei denen es darum geht, Vorlieben oder Abneigungen zu artikulieren, zu diskutieren und zu vertreten und so Techniken der ästhetischen Argumentation zu üben.<sup>77</sup> Doch auch dort, wo ein betont kognitiver Umgang mit Musik auf wenig Gegenliebe stößt – weil Lernende Musik in ihrem Alltag eher konsumorientiert und als entspanntes Freizeitvergnügen wahrnehmen und wertschätzen – oder vielleicht nicht einmal angemessen ist – weil bestimmte Aspekte von Musik sich der Verbalisierung entziehen oder bestimmte Musikstile mit herkömmlichen Analyse- und Rezeptionsgewohnheiten kaum erschlossen werden können –, bieten sich andere, insbesondere musikpraktische Herangehensweisen an, die es Lernenden ermöglichen, sich durch Musik auszudrücken und gestalterisch tätig zu werden.<sup>78</sup>

Damit verbinden sich in motivationaler Hinsicht vor allem zwei spezifi-

<sup>76</sup> Genau damit wirbt übrigens der Lugert-Verlag im Präsentationstext seiner Zeitschrift *Popmusik in der Grundschule*: »Schon in der Grundschule haben Schülerinnen und Schüler ihre Hits und ihre Stars. Das können Sie wunderbar für einen mitreißenden Musikunterricht nutzen. *Popmusik in der Grundschule* liefert Ihnen dafür alles, was Sie brauchen.« Lugert Verlag 2015.

<sup>77</sup> Vgl. Fischer 1975, S. 160 und Kap. 4.4.5.

<sup>78</sup> Allerdings weist Heß darauf hin, »dass musikpraktische Zugänge allein keine motivationalen Selbstläufer und auch kein Garant für Gegenstandsinteresse sind. [...] Entscheidend für Schülerhaltungen gegenüber dem Unterrichtsfach scheint aber

sche Chancen des Musikunterrichts: zum einen die Möglichkeit, mit anderen gemeinsam zu musizieren, was auf Seiten vieler Schülerinnen und Schüler dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit entgegenkommt; und zum anderen die Möglichkeit, auf eine Aufführung und damit auf ein gemeinsames Ziel hinzuwirken, das allen Beteiligten klar vor Augen steht und dessen Verwirklichung Kompetenzerleben verspricht. Für beide Möglichkeiten bedarf es jedoch nicht nur »spezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten auf Seiten der Unterrichtenden«, sondern zudem einer entsprechenden Ausstattung<sup>79</sup> sowie besonderer Materialien und Arrangements, die das Musizieren in einer heterogenen Lerngruppe begünstigen,<sup>80</sup> das heißt die Voraussetzungen dafür schaffen, dass Schülerinnen und Schüler ohne Vorkenntnisse und solche, die unter Umständen schon seit mehreren Jahren Instrumentalunterricht erhalten, sich auf einem auch für die Ausübenden selbst zufriedenstellenden Niveau zu einem musikalischen Ganzen zusammenfinden. Hier ist das Angebot, auf das Lehrerinnen und Lehrer zurückgreifen können, in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gewachsen, weil die mangelnde Flexibilität des Schulbuchs<sup>81</sup> vor allem durch Zeitschriften ausgeglichen wird, die regelmäßig Arrangements und Choreographien zu aktuellen Hits bereitstellen. Zu nennen wären etwa *Praxis des Musikunterrichts* (Lugert Verlag), *mip journal* (Helbling Verlag) oder auch die noch recht neue Publikation *Popmusik in der Grundschule* (Lugert Verlag).

Gleichwohl kann Musikunterricht aus praktischen und didaktischen Gründen nicht immer nur mit aufwändigen Großprojekten und sollte auch nicht immer nur mit Stunden bestritten werden, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Lieblingshits musizieren. Auch Musikunterricht soll dem Leistungsmotiv der Lernenden Anreize bieten.<sup>82</sup> Solche Anreize entstehen zum einen dort, wo Vertrautes hinterfragt, in seiner Wirkweise durchleuchtet und in seinen Gestaltungsprinzipien nachvollzogen wird, und zum anderen dort, wo sich in

---

vielmehr zu sein, wie Lehrkräfte mit ihnen als Individuen umgehen und welche Räume sie insbesondere dem selbstverantworteten Lernen geben«. Heß 2013, S. 91.

<sup>79</sup> Hierzu gehören nicht nur so naheliegende Ausstattungsgegenstände wie Instrumente und technisches Equipment, sondern auch die Räume selbst, die die Motivation der Lernenden, sich musikalisch auszudrücken, je nachdem positiv oder negativ beeinflussen können; vgl. schon Fischer 1975, S. 162.

<sup>80</sup> Vgl. Heß 2013, S. 79. Zu den spezifischen Fertigkeiten der Unterrichtenden gehört es unter anderem, dass sie solche Materialien und Arrangements selbst erstellen oder so modifizieren können, dass sie den Anforderungen der jeweiligen Gruppe entsprechen.

<sup>81</sup> Von der Trägheit der Schulbücher war bereits in Kap. 4.1.4.1 die Rede.

<sup>82</sup> Zum Verhältnis von Musik und Leistung vgl. Kap. 4.4.5.3.

der Auseinandersetzung mit Neuem, Unbekanntem und Überraschendem die Gelegenheit ergibt, den persönlichen Horizont zu erweitern und sich auch auf solche Musiken einzulassen, die nicht unmittelbar zugänglich sind. Gerade Musik bietet hier aufgrund ihrer Vielfalt nicht zuletzt auf interkultureller Ebene buchstäblich grenzenlose Möglichkeiten. Letztlich kommt es, wie Fischer schon 1975 geschrieben hat, nicht so sehr darauf an, ob man »alte oder neue«, vertraute oder »fremde« Musik thematisiert, sondern ob es gelingt, eine gewisse Fragwürdigkeit oder Offenheit oder, mit Girmes gesprochen, eine Lücke sichtbar zu machen.<sup>83</sup> Hierzu können Schulbücher nicht nur durch eine breite Palette von Inhalten, sondern auch durch herausfordernde Aufgabenstellungen entscheidend beitragen.

---

<sup>83</sup> »Wichtig ist nicht, ob ein Werk der Popmusik oder der Klassik zuzurechnen ist, sondern ob es Neugier weckt, Fragen aufwirft und dadurch Anreize schafft.« Fischer 1975, S. 161.

## 4.6 Die Differenzierungsfunktion

Die Differenzierungsfunktion des Schulbuchs lässt sich so, wie sie bei Hacker erklärt wird, auf eine sehr pragmatische und durchaus einleuchtende Kurzformel bringen: Lehrende können sich nicht »zerreißen«. Je mehr die Lehrperson auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen versucht, desto mehr ist sie oder er darauf angewiesen, bestimmte didaktische Funktionen zu delegieren. »Statt mit dem Lehrer muss ein Teil der Schüler mit didaktischem Material, mit Arbeitsblättern, mit Büchern usw. arbeiten.« Das Schulbuch entlastet Lehrende also nicht nur durch ein differenziertes Lernangebot bei der Unterrichtsplanung, womit sich ein Berührungspunkt zwischen der Steuerungs-, der Strukturierungs- und der Differenzierungsfunktion ergibt, sondern ermöglicht zudem die unterrichtspraktische Durchführung der Differenzierung – und zwar auch dann, wenn es »selbst keine differenzierenden Aufgabenstellungen« enthält.<sup>1</sup>

### 4.6.1 Beschreibung der Differenzierungsfunktion

Die Differenzierungsfunktion von Schulbüchern kann sich auf zwei unterschiedliche Arten der Differenzierung beziehen: die äußere, organisatorische oder vertikale und die innere, interaktionale oder horizontale.<sup>2</sup> Die äußere Differenzierung manifestiert sich in Selektionsmaßnahmen<sup>3</sup> und schulischen Strukturen – und in den entsprechenden Richtlinien und Unterrichtsmaterialien –, die sich nach Kriterien wie Alter und Leistung richten<sup>4</sup> und derzeit stark im Wandel begriffen sind. Auch wenn es diese Strukturen und Schulformen (zum Beispiel Grundschulen, Gymnasien, Realschulen, Jahrgangsklassen) nach wie vor gibt, gelten die äußere oder organisatorische Differenzierung und »damit verbundene Klassifikations-, Zuweisungs- und Auslesepraktiken« zunehmend als nicht wünschenswert, weil angenommen wird, dass sie bestehen-

---

<sup>1</sup> Hacker 1980, S. 24.

<sup>2</sup> Vgl. Klafki 2012, S. 162. Wischer unterscheidet Makro-, Meso- und Mikroebene, d. h. »die systematische Ordnung der einzelnen Schulen zueinander [...], die Binnenstruktur der Einzelschule [...] und [...] interaktionale Unterscheidungsprozesse im Unterricht«. Wischer 2013, S. 111.

<sup>3</sup> »Zurückstellung vom ersten Schulbesuch, Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen, Sortierung nach Schulformen, Abschlüssen«. Tillmann 2007, S. 26.

<sup>4</sup> Die Anwendung des Leistungskriteriums ist insofern problematisch, als »Kinder bestimmter sozialer Gruppen (z. B. Arbeiterkinder, Migrantinnen) [...] trotz erbrachter Leistungen schlechter behandelt [werden] als gleich leistungsstarke Kinder anderer sozialer Gruppen.« Tillmann 2007, S. 30.

de Unterschiede verfestigen und verschärfen,<sup>5</sup> die Heterogenität nach außen hin also »dramatisieren«, während sie innerhalb der vergleichsweise homogenen Lerngruppen kaum mehr erfahrbar ist. Demgegenüber findet sich – nicht zuletzt »angesichts zunehmend unterschiedlicher Aufwuchsbedingungen«<sup>6</sup> und der vielfachen Forderung nach Integration und Inklusion – in der heutigen bildungspolitischen und pädagogischen Debatte verbreitet die »Prämisse, dass Vielfalt als Normalfall, Bereicherung und als Chance zu sehen sei«.<sup>7</sup> Gleichwohl macht die schiere Masse der im schulisch-institutionellen Rahmen zu organisierenden Lehr- und Lernprozesse allein schon unter dem Aspekt der »verfügbaren Kapazitäten und Ressourcen« eine Einteilung oder Verteilung der Lernenden unabdingbar.<sup>8</sup> Und auch die Dauerhaftigkeit, die eine solche Verteilung auf Schulen, Klassen und Kurse kennzeichnet und nur mit erheblichem Aufwand aufgebrochen oder gelockert werden kann, ist nicht ausschließlich negativ zu bewerten, da Lernende eine gewisse Stabilität benötigen, um innerhalb der Gruppe feste soziale Beziehungen aufbauen zu können.<sup>9</sup>

Anders als die äußere Differenzierung, die sich auf der Ebene der Organisation vollzieht, betrifft die innere oder Binnendifferenzierung die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und besteht darin, »ein Lernangebot nicht einheitlich, sondern je nach Bedürfnislage der einzelnen Lerner passend«<sup>10</sup>

<sup>5</sup> Allerdings »mit einer bemerkenswerten Ausnahme: der auch äußeren Differenzierung nach Neigungsgesichtspunkten, die sich etwa durch (frei wählbare) Profilklassen oder auch Schulen mit spezifischen Schwerpunkten einer großen pädagogischen Beliebtheit erfreuen«. Wischer 2013, S. 110.

<sup>6</sup> Bönsch 2014, S. 60.

<sup>7</sup> Wischer 2013, S. 107. Vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 153. Für diese Prämisse führt Bönsch aus humanitär-anthropologischer, soziologisch-politischer, pädagogischer, lernpsychologischer, didaktisch-methodischer und strategisch-struktureller Sicht einige »sehr grundsätzliche Begründungen« an. Bönsch 2014, S. 61. Manche Beobachter sprechen in diesem Zusammenhang von »Glaubenskämpfe[n]« (Klafki 2012, S. 162), in denen das Schlagwort der Heterogenität den Status einer »Heilsbotschaft« erhalte. Budde 2012a, Abs. 60. Durchaus berechtigt scheint jedenfalls der Hinweis, dass Heterogenität auch als Andersheit, das heißt als Abweichung von einer stillschweigend mitgedachten Norm konzipiert werden kann: Ein solcher Heterogenitätsbegriff würde dem Anspruch, dass Vielfalt als Normalfall zu sehen sei, nicht gerecht, sondern kann im Gegenteil dazu beitragen, die Devianzwahrnehmung noch zu verschärfen. Vgl. Budde 2012b, S. 527; Niessen 2013, S. 173–174.

<sup>8</sup> Wischer 2013, S. 113.

<sup>9</sup> Vgl. Wischer 2013, S. 113–114. Ein Beispiel für eine Flexibilisierung auf organisatorischer Ebene ist die Schuleingangsphase in der Montessori-Grundschule. Vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 153–154.

<sup>10</sup> Wischer und Trautmann 2010, S. 32.

zu gestalten und so nach Möglichkeit ihren »individuellen Voraussetzungen, Begabungen, Kompetenzen, Eigenarten, Interessen, Stärken und Schwächen [...] gerecht zu werden«.<sup>11</sup> In letzter Konsequenz mündet eine solche Berücksichtigung »personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen« in die Individualisierung oder individuelle Förderung, ein Begriff, der seit den ersten PISA-Studien in der Bildungsdebatte eine zentrale Rolle spielt<sup>12</sup> und deutlich machen soll, dass bei der Aufbereitung der fachlichen Inhalte von der Persönlichkeit des oder der einzelnen Lernenden auszugehen ist.<sup>13</sup> Ähnlich wie bei der äußeren geht auch bei der inneren Differenzierung – anders als noch bei Hacker – die Tendenz eher dahin, Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe zu wahren und wertzuschätzen als dahin, Gruppen »ähnlich leistungsfähiger Schüler zu bilden«;<sup>14</sup> dies kann allerdings in Abhängigkeit von der jeweiligen Differenzierungsmethode – besser gesagt: differenziert und differenzierend eingesetzten Methode<sup>15</sup> – variieren.

Die konkreten Möglichkeiten, das Lernen in heterogenen Lerngruppen »durch Strategien der Differenzierung besser und erfolgreicher« zu organisieren, fasst Manfred Bönsch in seinen diesbezüglichen Überlegungen in sechs Ansätzen zusammen.<sup>16</sup> Der erste Ansatz, die *nachgehende Differenzierung*, weist gewisse Ähnlichkeiten mit dem »kombinierte[n] Fundamentum-Additum-Förderungsprogramm« auf, das Hacker als Konzept für die Differenzierung in Schul- und Arbeitsbüchern vorschlägt. Die nachgehende Differenzierung sieht eine gewisse Anzahl von Stunden vor, die regelmäßig für die »Vervollständigung der Lernprozesse«<sup>17</sup> eingesetzt werden. Je nach Art und Häufigkeit der

---

<sup>11</sup> Heymann 2010, S. 8.

<sup>12</sup> Klieme und Warwas machen allerdings geltend, dass der Terminus »ein eigentlich selbstverständliches Merkmal pädagogischen Handelns beschreibt«. Klieme und Warwas 2011, S. 805.

<sup>13</sup> Vgl. Wischer 2013, S. 110.

<sup>14</sup> Hacker 1980, S. 24.

<sup>15</sup> Heymann weist darauf hin, dass Differenzierung nicht an bestimmte Methoden gebunden, sondern ein »Sammelbegriff für alle didaktischen, methodischen und organisatorischen Maßnahmen [ist], die im Unterricht innerhalb einer Schulklasse (allgemeiner: einer Lerngemeinschaft) getroffen werden können, um der Unterschiedlichkeit der Schüler – vor allem im Blick auf ihre optimale individuelle Förderung – [...] besser gerecht zu werden als in einem vorwiegend gleichschrittigen, tendenziell »uniformierenden« Unterricht«. Heymann 2010, S. 7. Ähnlich Jatzwauk 2007, S. 18.

<sup>16</sup> Bönsch 2014, S. 80 ff.

<sup>17</sup> Hacker spricht hier nicht kompetenzen-, sondern stoffbezogen von der »Einübung des Fundamentums«. Hacker 1980, S. 25. Das Fundamentum-Additum-

Fehler, die dem Erreichen der jeweils angestrebten Kompetenzstufe im Wege stehen, stellen Lehrende oder Schulbücher bestimmte Lern-, Übungs- und Instruktionsangebote zur Verfügung, die Lernenden zugewiesen oder »bei einem höheren Grad von Selbstständigkeit« auch von ihnen selbst abgerufen werden können. Schülerinnen und Schüler, die die betreffende Kompetenzstufe schon sicher erreicht haben, optimieren ihr Können anhand komplexerer Aufgaben (Additum).

Während dieser erste Ansatz vor allem über das Kriterium der Quantität und/oder Qualität des Übens differenziert, versucht der zweite Ansatz, der Heterogenität einer Lerngruppe mittels verschiedener Zielvorgaben gerecht zu werden. Hier können Lernende selbst entscheiden, was sie sich über ein für alle verbindliches Lernziel hinaus noch zutrauen und welchen Herausforderungen sie sich stellen wollen. Diese *zieldifferente Differenzierung* beruht auf der Annahme, dass Erfolgserlebnisse ermöglicht und Misserfolgserlebnisse vermieden werden sollten. Für den vor allem an weiterführenden Schulen zurzeit recht wahrscheinlichen Fall, dass eine Leistungsbewertung mittels Noten »unumgänglich« ist,<sup>18</sup> wird eine frühzeitige und transparente Zuordnung der angebotenen Ziele zu bestimmten Niveaustufen empfohlen, sodass Lernende die Möglichkeit haben, das von ihnen angestrebte Erfolgserlebnis auch im Sinne einer Zensur zu »bezziffern«. Auch diese Art der Differenzierung lässt sich zumindest teilweise mithilfe des Schulbuchs umsetzen, das mit »jeweils angemessenen Aufgabenstellungen« zu den betreffenden Lernzielen hinführen kann.<sup>19</sup>

Der dritte Ansatz, die *Bearbeitungsdifferenzierung*, berücksichtigt die Tatsa-

---

Förderungsprogramm beruht auf der »Unterteilung der Unterrichtsinhalte z. B. in Grund- und Erweiterungsstoff.« Scheller 2010, S. 80. Vgl. Bamberger et al. 1998, S. 13. Auch zu Sujews Unterscheidung zwischen Grundtext und Ergänzungstext scheinen gewisse Parallelen zu bestehen (Sujew 1986), wobei Sujew sich allerdings nicht auf Hacker bezieht. Die Palette der möglichen Ergänzungen und Erweiterungen des Grundstoffs hat sich dank der digitalen Medien erheblich verbreitert. Vgl. Schreiber et al. 2013, S. 215.

<sup>18</sup> Bönsch bezieht sich in seinen Überlegungen vor allem auf die Situation in der Grundschule. Auch an weiterführenden Schulen gibt es jedoch diverse Möglichkeiten und Bestrebungen, Benotungen – etwa durch verschiedene Formen des Nachteilsausgleichs oder durch eine Revision bestehender Leistungsbegriffe und Bewertungsweisen, von der in Kap. 4.4.5.3 im Zusammenhang mit Musikunterricht bereits die Rede war – offener zu gestalten.

<sup>19</sup> Vgl. das erste der von Hacker vorgeschlagenen »Differenzierungskonzepte in Schulbüchern«: »Ein sich nach Niveaustufen verzweigendes Programm«. Hacker 1980, S. 25.

che, dass Lernende sich im Hinblick auf die Art ihres Rezipierens, Verstehens und Lernens voneinander unterscheiden. Hier kann gerade auch das Schulbuch eine große Bandbreite von Zugängen eröffnen, indem es »verschiedene Einstiegsoptionen« und Module für eine »individuell sequenziert[e]« Bearbeitung anbietet<sup>20</sup> oder im Rahmen einer elaborierten Aufgabekultur komplexe Lernsetting bereitstellt.

Der vierte Ansatz, die *Wahl- oder Selbstdifferenzierung*, überlässt die Differenzierung oder, besser gesagt, die Individualisierung den einzelnen Schülerinnen und Schülern und erfolgt im Wesentlichen anhand der Kriterien »Wege, Lernaufwand, Lernzeit« und »Inanspruchnahme personeller und materieller Hilfen«. Die Lehrenden geben unter Umständen gestaffelte Lernziele<sup>21</sup> und einen Fundus an Materialien, Aufgaben und Möglichkeiten der Selbstkontrolle vor und konzentrieren sich auf ihre initiierende, begleitende und unterstützende Rolle. Gut strukturierte Schulbücher mit übersichtlichem Layout sind »hervorragend geeignet als »Selbstbildungsmittel«<sup>22</sup> oder in multimedial aufbereiteter Form sogar »selbsterklärend«<sup>23</sup> und können die Wahldifferenzierung daher maßgeblich unterstützen. Darüber hinaus enthalten Lehrerhandbücher weitere Informationen, Hinweise und Anregungen zu alternativen Arbeitsformen und Lernwegen, die Lehrende in die angebotenen Materialien und Aufgabenstellungen einfließen lassen können.

Der fünfte Ansatz, die *Intensivdifferenzierung*, trägt der zunehmenden Heterogenität von Lerngruppen Rechnung und richtet sich an Schülerinnen und Schüler, denen das Lernen eher schwerfällt, und solche mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Intensivdifferenzierung umfasst erstens Maßnahmen wie kooperativen Unterricht oder Team-Teaching, die einen höheren Grad an persönlicher Zuwendung und Bestätigung, eine genaue Diagnose der Lernschwierigkeiten und eine individuell zugeschnittene Förderung gewährleisten sollen. Eine zweite Vorgehensweise besteht darin, Lernende mit zusätzlichem Bedarf durch regelmäßig wiederkehrende, aber möglichst abwechslungs- und einfallsreich gestaltete Übe- und Wiederholungssequenzen sinnvoll in den Lernprozess einzubinden und zudem mit Lernstrategien vertraut zu machen, die sie früher oder später vielleicht auch selbständig werden

---

<sup>20</sup> Scheller 2010, S. 80.

<sup>21</sup> So legt es zumindest das von Bönsch vorgelegte Beispiel nahe, das eine zieldifferenzierte »Anspruchsmarkierung« vorsieht.

<sup>22</sup> Rauch und Wurster 1997, S. 36. In diesem Punkt überschneiden sich Differenzierungs- und Strukturierungsfunktion. Vgl. beispielsweise Sujew 1986, S. 103 ff.

<sup>23</sup> Schreiber et al. 2013, S. 216.

einsetzen können. Solche Strategien und ›Übe-Endlosschleifen‹ lassen sich in Form von Lerntipps und Aufgaben – mit idealerweise durch optische Signale gesteigertem Wiedererkennungseffekt – problemlos in Schulbücher integrieren.

Der sechste Ansatz, die *freigebende Differenzierung*, bricht die Grenzen zwischen innerer und äußerer Differenzierung ein Stück weit auf und ist in der schulischen Praxis bislang »weitgehend Zukunftsmusik«. Er sieht eine flexible Unterrichtsorganisation vor, die es Lernenden ermöglicht, über alle Jahrgangsgrenzen hinweg in ihrem jeweils eigenen Tempo an einer »Fachlehrerkette« entlang – und das heißt auch: in ständig wechselnden Lerngruppen – zu lernen. Von der schwierigen organisatorischen Umsetzung einmal abgesehen bringen solche »permanente[n] Regruppierungen auf der Einzelschulebene«<sup>24</sup> im Hinblick auf die Bildung fester sozialer Beziehungen problematische Nebenwirkungen mit sich, von denen weiter oben bereits die Rede war. Interessanterweise läuft dieser Ansatz auf die Bildung von Lerngruppen hinaus, die zwar nicht im Hinblick auf das Alter, wohl aber im Hinblick auf die Leistung sehr viel homogener sind, als es der auch von Bönsch selbst vertretenen Prämisse von der Heterogenität als Normalfall, Chance und Bereicherung entspricht.

Dass der Erfolg der Binnendifferenzierung weitgehend von »einer qualitativ hochwertigen Zusammenstellung von Aufgaben«<sup>25</sup> abhängt und daher zu einem nicht unwesentlichen Teil auch von Schulbüchern und verlagsseitig angebotenen Arbeitsblättern und sonstigen Materialien mitgetragen werden kann, muss kaum eigens erwähnt werden. Eine Binnendifferenzierung mittels Aufgabenstellungen kann anhand unterschiedlicher Merkmale erfolgen:<sup>26</sup> Dazu gehören beispielsweise die Art der Darstellung<sup>27</sup> und Bearbeitung eines Unterrichtsthemas, also die angebotenen Zugangs- und Umgangsweisen; ferner Menge und Anspruch der Inhalte und der daraus erwachsenden Aufgaben, die eindimensional oder eher komplex, auf ›schlichte‹ Reproduktion oder auf kreatives Weiterdenken ausgerichtet sein können und anderes mehr; weitere Kriterien oder Merkmale sind die Zeit, die für die Erfüllung einer Aufgabe gegeben oder in Anspruch genommen wird, sowie der Grad der Kooperation und der Selbständigkeit, mit der eine Aufgabe realisiert wird.

<sup>24</sup> Wischer 2013, S. 113.

<sup>25</sup> Maier et al. 2014, S. 36.

<sup>26</sup> Ich orientiere mich hier an einigen der bei Bönsch genannten Differenzierungskriterien, die dort allerdings nicht explizit auf Aufgabenstellungen bezogen sind. Vgl. Bönsch 2014, S. 71.

<sup>27</sup> Bönsch spricht von »Begegnungsweisen (Realität, Objekte, Modell, Schema, Bild, Texte)« – hier berühren sich Differenzierungs- und Repräsentationsfunktion. Bönsch 2014, S. 71.

Das letztgenannte Kriterium – der Selbständigkeitsgrad – weist (bei aller Unterschiedlichkeit der Perspektiven) eine gewisse Verwandtschaft zu der Frage nach der Offenheit oder Geschlossenheit von Aufgabenstellungen auf, die für viele allerdings nicht so sehr ein Von-bis-Spektrum möglicher Differenzierungsmaßnahmen als vielmehr das Entweder-Oder einer Grundsatzentscheidung zu markieren scheint. Bei der Binnendifferenzierung mittels Aufgaben wird »zunehmend systematischer [...] zwischen zwei Grundkonzepten«, das heißt danach unterschieden, ob die Differenzierung oder Individualisierung in einer adaptiven Lernumgebung eher durch die Selbstwahl der Lernenden oder durch die Zuweisung der Lehrenden erfolgt.<sup>28</sup> Dabei wird die Wirksamkeit der herkömmlichen »Differenzierung nach Aufgabenmaterial« – dass also unterschiedliche Schüler (Gruppen) unterschiedliche Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen erhalten – zunehmend in Zweifel gezogen.<sup>29</sup> Gefordert werden stattdessen eher offene Formen der Differenzierung, in denen die individuellen Lernwege nicht von außen zugewiesen, sondern – in von den Lehrenden bereitgestellten Lernumgebungen, die eine breite Palette von Anschlussmöglichkeiten bieten – idealerweise von den Lernenden selbst gefunden werden. Um dies zu ermöglichen, müssen Aufgaben so gestellt sein, dass sie Lernende weder unter- noch überfordern, sondern es ihnen erlauben, auf unterschiedlichen Wegen und Niveaus »zu interessanten Lösungen«<sup>30</sup> zu gelangen und ihre Kreativität zu entfalten; dass sie innerhalb der Lerngruppe einer konstruktiven Dynamik in Form von »wechselseitiger Unterstützung und Ergänzung«<sup>31</sup> Raum geben; und dass sie durch die Vielfalt der angebotenen Materialien nicht verwirrend oder gar abschreckend, sondern anregend wirken.

In diesem Zusammenhang wird in der Forschungsliteratur allerdings vor verschiedenen Fehlentwicklungen oder Missverständnissen gewarnt. Erstens besteht bei der Arbeit mit Aufgaben in der Unterrichtspraxis das Risiko einer Scheinoffenheit, das heißt, dass Lernende trotz einer vermeintlich offen gestellten Aufgabe nur allzu genau wissen, was von ihnen erwartet wird, und so in immer wieder dieselben oft geübten und altbekannten Muster verfallen. Eine

---

<sup>28</sup> Breidenstein et al. 2013, S. 154. Vgl. auch Heymann 2010, S. 8. Helmke 2013, S. 34 ff. spricht von lehrer- und schülergesteuerter Individualisierung. Im anglo-amerikanischen Raum wurde die gezielt steuernde Zuweisung individueller Lernwege durch Lehrende als »adaptive teaching« bezeichnet und definiert als »teaching that arranges environmental conditions to fit learners' individual differences«. Corno und Snow 1986, S. 621. Vgl. Klieme und Warwas 2011, S. 810.

<sup>29</sup> Klieme und Warwas 2011, S. 810.

<sup>30</sup> Ruf 2003, S. 58.

<sup>31</sup> Heymann 2010, S. 10.

weitere Spielart der Scheinoffenheit liegt dann vor, wenn – vermeintlich im Sinne einer neuen Aufgabenkultur – in Schulbüchern oder anderen Unterrichtsmaterialien »komfortabel aufbereitet[e] und umfassend angelegt[e]«<sup>32</sup> Lernsettings angeboten werden, die zwar einerseits für Lehrende eine erhebliche planerische Entlastung darstellen können, andererseits aber so durchstrukturiert und engführend sind, dass auch sie einem kreativen, selbsterschließenden, problemlösenden Lernen letztlich nur sehr geringen Raum bieten.<sup>33</sup> Demgegenüber steht zweitens das Risiko einer zu großen Offenheit von Aufgabenstellungen, das heißt zum einen, dass der Umgang mit offenen Aufgaben Lernende überfordern kann und zunächst einmal geübt werden muss,<sup>34</sup> und zum anderen, dass Offenheit weder das alleinige Kriterium noch gleichbedeutend mit Beliebigkeit oder Strukturlosigkeit sein sollte, sondern stets mit sehr klaren Vorstellungen bezüglich der Lernziele und Handlungserwartungen einherzugehen hat.<sup>35</sup> Sowohl im Hinblick auf den Offenheitsgrad von Aufgaben als auch im Hinblick auf die strukturelle Hilfestellung innerhalb der offenen Lernumgebung selbst kann ein »Wechselspiel von Struktur und Freiheit«<sup>36</sup> als zielführend gelten, das nicht zuletzt den individuellen Bedürfnissen der Lernenden Rechnung trägt, denn es steht zu vermuten, dass beispielsweise Schülerinnen und Schüler, die weniger gerne selbständig arbeiten – die Selbständigkeit war ja von Bönsch als ein mögliches Differenzierungskriterium postuliert worden –, auch in Lernumgebungen eine stärkere Fremdsteuerung und ein geringeres Maß an Selbstwahl und Selbstregulierung bevorzugen.<sup>37</sup> Demnach wären Offenheit und Geschlossenheit, erschließendes und enggeführtes Lernen keine scharfen Gegensätze, sondern nur die beiden Enden einer breiten Skala von Abstufungen, die Lehrende zur Differenzierung einsetzen können<sup>38</sup> – was allerdings ein hohes Maß an diagnostischer Kompetenz vorausgesetzt.

<sup>32</sup> Eikenbusch 2008, S. 6.

<sup>33</sup> Eikenbusch spricht in diesem Zusammenhang sogar von »Entmündigung«; vgl. ebd. Davon, dass andererseits eine »Inszenierung des Zeigens« (Prange) nicht völlig ohne Fremdsteuerung funktioniert, war in Kap. 4.3.1.1 bereits die Rede.

<sup>34</sup> Vgl. Steffens und Höfer 2012, S. 41–42; Maier et al. 2014, S. 49.

<sup>35</sup> Vgl. Bruder 2003; Rohde-Clare 2008, S. 26–27.

<sup>36</sup> Bernhart et al. 2008, S. 12.

<sup>37</sup> Vgl. hierzu die kritische Sicht von Breidenstein et al., die die »Selbstständigkeit der Schüler« als normative Voraussetzung von Individualisierung und damit als Grundlage einer neuen Defizitkonstruktion identifizieren, die nicht mehr auf der Leistung, sondern auf der Arbeitshaltung der Lernenden beruht. Breidenstein et al. 2013, S. 166.

<sup>38</sup> Vgl. Maier et al. 2014, S. 49.

#### 4.6.2 Die Differenzierungsfunktion im Hinblick auf Lehrende

Was die Differenzierungsfunktion für Lehrende bedeutet, lässt sich recht anschaulich an der von Heymann getroffenen Unterscheidung zwischen der deskriptiven und der normativen Komponente von Differenzierung festmachen. Die normative Komponente von Differenzierung – anders ausgedrückt: die Tatsache, dass Heterogenität zurzeit »in bildungspolitischen Zusammenhängen stark positiv besetzt«<sup>39</sup> ist und Binnendifferenzierung als der angemessenste Umgang mit Heterogenität betrachtet wird – hat zur Folge, dass sie von Lehrenden bestenfalls als Herausforderung und Appell (»Gestalte deinen Unterricht so, dass er möglichst vielen deiner unterschiedlichen Schüler für ihr Lernen geeignete Zugänge bietet!«) und schlimmstenfalls als Belastung und Bedrohung wahrgenommen wird.<sup>40</sup> An die *Forderung*, auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse möglichst jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers einzugehen, sind beträchtliche *Anforderungen* »an kompetentes Lehrerhandeln«<sup>41</sup> und an die Professionalität und Persönlichkeit von Lehrenden geknüpft,<sup>42</sup> die diese leicht als Überforderung empfinden können. Die Zahl der Differenzierungsvarianten und diagnostizierbaren Lernerdifferenzen, der Reaktionsmöglichkeiten und Entscheidungsoptionen und der parallel ablaufenden Lernprozesse steigt theoretisch bis ins Unendliche, und nur der oder die betreffende Lehrende verfügt über das nötige Kontextwissen, das heißt, die Diagnose der individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse und die Wahl der geeigneten Mittel und Strategien obliegt allein ihm bzw. ihr.<sup>43</sup> Um dies leisten zu können, müssten Lehrende Voraussetzungen mitbringen, die die Forschungsliteratur im Begriff der *adaptiven Lehrkompetenz* bündelt; diese umfasst im Einzelnen: »diagnostische Kompetenz, Sachkompetenz, didaktische Kompetenz«,<sup>44</sup> Instruktionskompetenz, Klassenführungskom-

<sup>39</sup> Niessen 2013, S. 177.

<sup>40</sup> Heymann 2010, S. 8.

<sup>41</sup> Wischer und Trautmann 2010, S. 33. Schon 1972 schrieb Antholz: »Die innere Differenzierung des Jahrgangsklassenunterrichts [...] sollte sich der Musikunterricht mehr angelegen sein lassen. Gerade dann aber ist der Integrationsquotient des Lehrers von seiner Sachkenntnis, die die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts bestimmt, abhängig.« Antholz 1972, S. 53.

<sup>42</sup> Helmke weist darauf hin, dass nicht zuletzt »das Lernklima und die Lehrer-Schüler-Beziehung« für den Erfolg der Individualisierung maßgeblich sind. Helmke 2013, S. 37.

<sup>43</sup> Wischer und Trautmann 2010, S. 32–33.

<sup>44</sup> Klieme und Warwas 2011, S. 813 mit Verweis auf Beck et al. 2008, Weinert et al. 1990 und Hertel 2009. Klieme wirft allerdings die Frage auf, ob sich die adaptive Lehr-

petenz und Beratungskompetenz, wobei sich letztgenannte Kompetenz nicht auf die Interaktion mit Lernenden, sondern auf den Austausch und die Abstimmung mit Eltern oder Erziehungsberechtigten richtet. Und auch wenn alle diese Kompetenzen in hohem Maße vorhanden sind, ist die betreffende Lehrperson dann nicht vor dem Gefühl der Überforderung geschützt, wenn an ihr pädagogisches Handeln im Rahmen einer Unterrichtsstunde mit 20–30 Schülerinnen und Schülern dieselben Erwartungen gestellt werden, wie an das medizinische oder psychologische Handeln eines Arztes oder Therapeuten in einer 45-minütigen Einzelsitzung.<sup>45</sup> Hier können Schulbücher und Unterrichtsmaterialien Lehrende in einem nicht unerheblichen Maß entlasten, indem sie Erarbeitungsaufgaben und Hilfen für die Konstruktion reichhaltiger Lernumgebungen bereitstellen, die eine Selbstdifferenzierung der Lernenden ermöglichen. Dann werden Lernwege, Lerntempi und Lernziele nicht von der Lehrperson zugewiesen, sondern innerhalb eines vorgegebenen Rahmens gewissermaßen eigendiagnostisch von Lernenden gewählt, wodurch sich der Schwerpunkt der Lehrtätigkeit von »Diagnose und Behandlung« auf Beratung, Ermutigung,<sup>46</sup> Organisation und Strukturierung verschiebt.<sup>47</sup> Hier ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Herstellung differenzierter Lern-

kompetenz überhaupt signifikant von der »Lehrerkompetenz im Allgemeinen« unterscheidet (ebd.).

<sup>45</sup> Heymann spricht von »einer verabsolutierten Übertragung des »Diagnose-Behandlungs-Modells«. Heymann 2010, S. 8. Ein gewisser Pragmatismus wäre hier sicherlich von Vorteil, doch auch den Lehrenden selbst stehen Mittel und Wege zur Verfügung, sich aus dieser Überforderungs- oder »Komplexitätsfalle« zu befreien. Wischer und Trautmann 2010, S. 33. Die vielleicht wichtigste Maßnahme ist, »nicht von heute auf morgen alles anders machen« zu wollen. Heymann 2010, S. 8. »Es gibt viele kleine und kleinste Schritte [...] in Richtung individualisiertes Lernen.« Helmke 2013, S. 36. Wer sich methodisch überfordert fühlt, dem hilft vielleicht der Hinweis, dass Binnendifferenzierung nicht an bestimmte Methoden gebunden ist und dass auch ein Lehrervortrag ganz unterschiedliche Perspektiven, Facetten und Anschlussmöglichkeiten bieten kann.

<sup>46</sup> Hierzu gehört auch – ein Berührungspunkt zwischen Differenzierung/Individualisierung und Motivierung – das Sichtbarmachen individueller Lernfortschritte. Vgl. Helmke 2013, S. 37.

<sup>47</sup> Vgl. Heymann 2010, S. 9. Allerdings kommt es im Schulalltag oft genug vor, dass einzelne Lernende auch bei der Arbeit in offenen Lernumgebungen zunächst, phasenweise oder dauerhaft intensivere Instruktion und Steuerung benötigen: Auch der Grad der Selbstregulierung oder Selbstständigkeit kann und soll Differenzierungskriterium sein (vgl. Kap. 4.6.1). Zu dem von Heymann angesprochenen veränderten Rollenverständnis des oder der Lehrenden vgl. auch Jatzwauk 2007, S. 19 und Stäudel 2004, S. 155.

settings mit einem erhöhten Aufwand verbunden<sup>48</sup> und ihre Nutzung auch auf Seiten der Lernenden keineswegs voraussetzungslos ist.

### 4.6.3 Die Differenzierungsfunktion im Hinblick auf Lernende

In der Unterrichtspraxis bedeutet Differenzierung, dass eine mehr oder weniger große Zahl von unterschiedlichen Lernprozessen zeitgleich abläuft, was voraussetzt, dass Lernende »ihren Lernprozess eigenständig[er] organisieren können und wollen«. <sup>49</sup> Im Sinne einer optimalen Binnendifferenzierung scheint es daher wünschenswert, dass Schülerinnen und Schüler interessiert, zu selbständigem Arbeiten fähig und entweder schon von sich aus oder aufgrund des attraktiven Material- und Aufgabenangebots hochmotiviert sind. Eine solche Sichtweise birgt allerdings die Gefahr, dass Binnendifferenzierung oder Individualisierung mit »Selbständigkeit und Selbsttätigkeit«<sup>50</sup> gleichgesetzt, der Individualisierungsdruck dadurch gewissermaßen an die Lernenden weitergegeben und die von diesen erwartete Selbstregulationskompetenz zur Grundlage neuer Defizitkonstruktionen und Hierarchisierungen wird. Hier wäre es vermutlich konstruktiver, die Selbsttätigkeit bei Lernenden nicht zwingend und normativ vorauszusetzen, sondern, wie oben bereits angedeutet, ihrerseits als Differenzierungskriterium zu nutzen: Wenn diejenigen Schülerinnen und Schüler, die dazu in der Lage sind, selbsttätig und selbstdifferenzierend anhand offener Aufgabenstellungen lernen, werden Räume frei, in denen Lehrende auf die individuellen Bedürfnisse weniger selbständig Lernender eingehen können.

Dessen ungeachtet sind auf Seiten der Lernenden – nicht so sehr als Selbstzweck, sondern vor allem, weil sie Differenzierung erleichtern oder überhaupt erst ermöglichen – einige Fertigkeiten wünschenswert, die allerdings weniger vorausgesetzt als vielmehr eingeübt werden können und müssen und sich in individuell je unterschiedlicher Ausprägung und Geschwindigkeit entwickeln.

---

<sup>48</sup> Vgl. Niessen 2013, S. 175. Dieser Aufwand kann sich längerfristig – durch ein entsprechendes Angebot seitens der Schulbuchverlage oder durch anderweitig zur Verfügung gestellte Pools mit professionell arrangierten Erarbeitungsaufgaben – wieder verringern.

<sup>49</sup> Wischer und Trautmann 2010, S. 33. Ähnlich Helmke: »Individualisierung muss Hand in Hand gehen mit dem Aufbau von Kompetenzen zum eigenständigen und kooperativen Lernen«. Helmke 2013, S. 37. Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten Kompetenzen des eigenständigen Lernens zu vermitteln, ist nicht nur im Hinblick auf die Differenzierung und Individualisierung sinnvoll, sondern auch eine wichtige Voraussetzung für das lebenslange Lernen, das in der Schule angebahnt werden soll.

<sup>50</sup> Breidenstein et al. 2013, S. 166. Vgl. auch Wischer und Trautmann 2010, S. 33.

So erfordert der Umgang mit eher offenen Aufgaben eine gewisse Methodenkompetenz oder »Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken«,<sup>51</sup> das heißt, Schülerinnen und Schüler sollten über einen stetig wachsenden Pool an Er- und Bearbeitungsmöglichkeiten, Lernwegen und Primärstrategien verfügen, aus dem sie sich nicht etwa im Sinne einer Scheinoffenheit die von der Lehrperson implizit erwartete, sondern die für sie selbst angemessene und passende Variante auswählen können. Diese Auswahl des jeweils Passenden lässt sich im Überschneidungsbereich von Methoden- und Selbstkompetenz verorten und leitet damit über zur zweiten Gruppe von Fertigkeiten, die Schülerinnen und Schüler zwecks optimaler Differenzierung im Laufe der Zeit einüben und entwickeln sollten. Unter dem Begriff der Selbstkompetenz werden hier alle Möglichkeiten der Metakognition und Selbstreflexion subsumiert, mit denen Lernende ihre eigenen Lernprozesse planen, überwachen, in Gang halten, korrigieren, optimieren und bewerten.<sup>52</sup>

Eine dritte Gruppe von Fertigkeiten schließlich, die der Selbstdifferenzierung und Selbstregulation zuträglich und daher insbesondere im Kontext kooperativer Lernaufgaben relevant sind, lässt sich unter dem Begriff der Sozialkompetenz zusammenfassen. Bönsch unterteilt die Sozialkompetenz in Kommunikations- und Kooperationskompetenz;<sup>53</sup> zur Erstgenannten gehören Fähigkeiten wie die, den eigenen Standpunkt zu vertreten, anderen zuzuhören, sachlich und konstruktiv mit Meinungsverschiedenheiten umzugehen und Mitschülerinnen und Mitschülern faires Feedback zu geben;<sup>54</sup> Letztere besteht zum Beispiel darin, Arbeiten sinnvoll aufteilen, Absprachen treffen und einhalten, einander ermutigen und unterstützen und die gemeinsamen Ergebnisse präsentieren und reflektieren zu können.<sup>55</sup>

<sup>51</sup> Klippert 2002, S. 28. Klippert fasst den Begriff der Methodenkompetenz allerdings weiter und rechnet hierzu auch die »Beherrschung elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken« (ebd.).

<sup>52</sup> Damit werden die mittlere und die äußere Ebene des von Boekaerts vorgelegten Dreischichtenmodells der Selbstregulation hier in einer Kompetenzengruppe zusammengefasst. Vgl. Boekaerts 1999, S. 449 und Hasselhorn und Gold 2013, S. 305. Vgl. auch die »Metaebene« im »Drei-Ebenen-Modell« bei Bönsch 2014, S. 32–33. Zu den Kompetenzen der Selbstmotivierung, der Volition und der Selbstbewertung vgl. Kap. 4.5.3.

<sup>53</sup> Bei Klippert gehört die »Beherrschung elementarer Gesprächs- und Kooperationsstechniken« allerdings zur Methodenkompetenz. Klippert 2002, S. 28.

<sup>54</sup> »Was natürlich geübt werden muss«. Heymann 2010, S. 11. Diese Formulierung macht deutlich, dass die hier im Hinblick auf die Lernenden dargestellten Aspekte der Differenzierung unweigerlich auch die Lehrenden betreffen.

<sup>55</sup> Je nach Sozialform gehen Kommunikation und Kooperation beinahe nahtlos inei-

#### 4.6.4 Die Differenzierungsfunktion im Hinblick auf Richtlinien und Lehrpläne/Bildungspläne

Der vielleicht offenkundigste Zusammenhang zwischen dem Komplex der Differenzierung und Richtlinien und Lehrplänen/Bildungsplänen betrifft die äußere Differenzierung und besteht darin, dass Bildungsstandards, Kompetenzstufenmodelle, curriculare Vorgaben und Beispielaufgaben<sup>56</sup> schulformspezifisch abgefasst sind. Auf der Makroebene folgt das Schulsystem in Deutschland nach wie vor einem selektiven Organisationsprinzip, das sich auch in der theoretischen Grundlegung der jeweiligen Bildungsgänge niederschlägt. Das heißt, in den Richtlinien, Lehr- und Bildungsplänen wird ein System gespiegelt und aufrechterhalten, das – nicht zuletzt durch logistische und gesellschaftliche Erfordernisse bedingt – eher auf Verallgemeinerung und leistungsorientierter Selektion als auf Individualisierung und optimaler Einzelförderung beruht.<sup>57</sup> Demgegenüber ist das Verhältnis zwischen der inneren oder Binnendifferenzierung und diversen Standards und Kompetenzstufen eher ambivalent: Einerseits wird eine Differenzierung oder, präziser, eine Individualisierung, die fehlende Voraussetzungen bei einzelnen Lernenden ausblendet und sich auf vorhandene Stärken konzentriert, möglicherweise an der Vermittlung der in den Vorgaben allgemeinverbindlich geforderten (Basis) Kompetenzen scheitern;<sup>58</sup> und auch die von diesen abgeleiteten einheitlichen Bewertungsmaßstäbe sind mit dem Anliegen, individuelle Lernfortschritte er-

---

inander über; so rechnet Bönsch es zur Kommunikationskompetenz, wenn Lernende »sich wechselseitig ermutigen« und »miteinander arbeiten [...] können«. Bönsch 2014, S. 32. Die hier beschriebenen Kompetenzen tragen auch von Seiten der Lernenden erheblich zur Schaffung eines positiven Lernklimas und einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung bei, die Helmke als günstige Voraussetzungen einer erfolgreichen Individualisierung benennt. Vgl. Helmke 2013, S. 37.

<sup>56</sup> Das Angebot an Aufgabenpools für das Schulfach Musik ist bislang noch recht überschaubar; vgl. <http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matId=2099>, <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gesamtschule/musik/hinweise-und-beispiele/hinweise-und-beispiele.html>, zuletzt geprüft am 02.04.2017.

<sup>57</sup> Vgl. Wischer 2013, S. 112 ff.

<sup>58</sup> Wischer und Trautmann formulieren das hier zugrundeliegende Dilemma sehr pointiert: »Geht es um eine Profilierung individueller Stärken bzw. um optimalen individuellen Lernfortschritt? Oder geht es um eine optimale – das heißt möglichst passende – Form der Vermittlung von vorgegebenen Kompetenzen und Lerninhalten und damit auch um Angleichung unterschiedlicher Ausgangslagen?«. Wischer und Trautmann 2010, S. 34.

fahrbar zu machen und zu honorieren, nicht unbedingt kompatibel;<sup>59</sup> andererseits schaffen die auf ministerieller Ebene formulierten Erwartungen die Voraussetzungen für individuelle Lernstandsdiagnosen und damit für »gezielte, auf eine heterogene Schülerschaft abgestimmte Maßnahmen einer adaptiven Förderung«.<sup>60</sup> Hinzu kommt, dass Bildungsstandards und daraus abgeleitete Kompetenzstufenmodelle – die einen wie die anderen sind in den einzelnen Schulfächern oder Lernbereichen bislang sehr unterschiedlich weit gediehen – letzten Endes auch als Grundlage für die Erarbeitung differenzierter Aufgabenstellungen und Lernumgebungen dienen, die Lernenden und Lehrenden in Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien angeboten werden können.

Von diesen Aspekten abgesehen lässt sich über die Differenzierung im Hinblick auf Bildungsstandards und Lehrpläne nicht viel aussagen, da Differenzierung gewissermaßen dort beginnt, wo die Unterrichtsvorgaben münden: nämlich bei der konkreten Anwendung derselben. Erweitert man jedoch den Fokus und bezieht auch die Ansprüche mit ein, die von gesetzgeberischer und gesellschaftlicher Seite an Schule gestellt werden – und die letztlich auch die Formulierung der Richtlinien und Curricula beeinflussen –, so treten gerade unter dem Aspekt der Differenzierung/Individualisierung einige innere Widersprüche zutage, die hier nicht unerwähnt bleiben sollen.

#### 4.6.4.1 Exkurs: Individualisierung und schulischer Auftrag: zwei Zielkonflikte

Setzt man die Differenzierung/Individualisierung zu Forderungen in Bezug, die auf einer allgemeineren, präcurricularen Ebene an die Schule gestellt werden, so stößt man auf mehrere zentrale Zielkonflikte. Der erste betrifft das schulische Anliegen oder den schulischen Auftrag des Chancenausgleichs und ist eng mit dem bereits angesprochenen Konflikt zwischen Individualisierung

<sup>59</sup> »Konkret auf innere Differenzierung gewendet, könnten zum Beispiel aus Lehrersicht Akzeptanzprobleme bei Schülern und Eltern befürchtet werden, wenn ein differenziertes (und damit ungleiches) Lernangebot bereitgestellt wird, dann aber nach einem einheitlichen Maßstab bewertet werden muss«. Wischer und Trautmann 2010, S. 34.

<sup>60</sup> Oelkers und Reusser 2008, S. 38. Die Kernlehrpläne geben, so der Einführungstext zum Lehrplannavigator S I auf dem Portal der QUA-LiS NRW, »den Lehrerinnen und Lehrern [...] ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln vor. Ihre Aufgabe ist es, durch gemeinsam abgestimmtes pädagogisch-fachliches Handeln die Kompetenzerwartungen einzulösen und gezielt Fördermaßnahmen einzuleiten, damit möglichst viele Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I die erwarteten Standards erreichen«. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW.

und allgemeiner Grundlegung verwandt: Kann und soll Schule eine Differenzierung anstreben, die die Heterogenität letztlich verschärft und dramatisiert,<sup>61</sup> oder kann und soll Schule dafür sorgen, dass am Ende alle Absolventinnen und Absolventen mit annähernd gleichen Voraussetzungen in die außerschulische Wirklichkeit entlassen werden? Selbst wenn es der Schule gelänge, die Ungleichheit der Startbedingungen weitgehend zu kompensieren, würde dies nichts an der Ungleichheit der real existierenden Chancen und Positionen ändern. Die Herstellung sozialer Gleichheit liegt außerhalb der schulischen Möglichkeiten,<sup>62</sup> und Bildungsgerechtigkeit kann zumindest in der gegenwärtigen Situation nicht dazu führen, dass alle Schulabgängerinnen und Schulabgänger gleiche Chancen auf gleiche Positionen erhalten. Wenn der Begriff des Chancenausgleichs in der Bildungsdebatte schärfer konturiert werden könnte – indem man ihn etwa auf die idealerweise für alle gleiche Möglichkeit bezieht, ihre je unterschiedlichen, aber gleichermaßen wertgeschätzten individuellen Begabungen zu verwirklichen und einzubringen –, ließe sich der gedankliche Widerspruch zwischen Chancengleichheit und Individualisierung zumindest ein Stück weit abmildern.

Ein zweiter Aspekt, der oft im Zusammenhang mit dem Chancenausgleich genannt wird, betrifft den Zielkonflikt zwischen der Individualisierung, die eine Lerngruppe im ungünstigsten Fall in eine »Ansammlung [...] nach Höchstleistungen strebender Einzelner«<sup>63</sup> verwandelt, und der »Förderung sozialer Kompetenzen – wie Teamfähigkeit, Fairness, Hilfsbereitschaft, Mitleid, Höflichkeit, aber auch gesunde Durchsetzungsfähigkeit«.<sup>64</sup> Dieser Konflikt besteht auch auf organisatorischer Ebene, wo, wie schon mehrfach angesprochen, ein Kompromiss gefunden werden muss zwischen der Vorstellung von der Lerngruppe als einem festen und verlässlichen Sozialgefüge und einer Differenzierung/Individualisierung mittels flexibler und durchlässiger Strukturen. Und

---

<sup>61</sup> Vgl. Wischer und Trautmann 2010, S. 34; Bönsch 2014, S. 85. Wenn Wischer an anderer Stelle erklärt, Differenzieren heiße »Unterschiede machen«, so ist diese Doppelsinnigkeit vielleicht nicht ganz unbeabsichtigt. Wischer 2013, S. 112 ff.

<sup>62</sup> Laut Jahresgutachten des Aktionsrats Bildung liegt die Herstellung sozialer Gleichheit sogar außerhalb des Verfassungsauftrags und einer »verbürgte[n] philosophisch-theologische[n] Legitimation«. Blossfeld et al. 2007, S. 135. Vgl. Wischer 2013, S. 121. Vielleicht wäre es näherliegend gewesen, die Bildungsgerechtigkeit nicht in Richtung auf die soziale Gleichheit, sondern in Richtung auf die soziale Gerechtigkeit weiterzudenken; dieser Begriff kommt in dem Gutachten allerdings nicht vor.

<sup>63</sup> Wischer und Trautmann 2010, S. 34.

<sup>64</sup> Helmke 2013, S. 36.

schließlich muss auch die Frage erlaubt sein, ob eine unter Umständen schon sehr frühzeitige Fokussierung auf die individuellen Stärken von Lernenden sich mit der Forderung vereinbaren lässt, dass die Bildungsgänge möglichst lange offengehalten werden sollen.<sup>65</sup>

#### 4.6.5 Besonderheiten der Differenzierungsfunktion im Hinblick auf Musikunterricht

Der differenzierende oder sogar individualisierende Umgang mit Heterogenität, der auch mithilfe des Materialangebotes verwirklicht werden muss, bringt im Musikunterricht besondere Herausforderungen, aber auch besondere Dimensionen und Nuancen mit sich. Pointiert lassen sich diese Besonderheiten als eine Heterogenität fassen, die – verglichen mit anderen Schulfächern oder Lernbereichen – einerseits verhältnismäßig groß und schwerwiegend und andererseits – bezogen auf den musikalischen Horizont der Lernenden und ggf. auch der Lehrenden – noch immer nicht groß genug ist.<sup>66</sup> So gesehen ist Heterogenität im Musikunterricht ›Problem‹<sup>67</sup> und Ziel zugleich, und alle Beteiligten stehen vor der Aufgabe, mit einer schon relativ ausgeprägten Heterogenität zunächst produktiv umzugehen und sie dann, wenn möglich, auszubauen.

Die besondere Heterogenität der Lernausgangslage<sup>68</sup> ist durch die in Kapitel 4.4.5 bereits thematisierte musikalische Sozialisation, also dadurch bedingt, dass sich die musikalischen Vorlieben vieler Schülerinnen und Schüler vor allem außerschulisch entwickeln beziehungsweise schon entwickelt haben und überdies in hohem Maße persönlich und mithin nur begrenzt ›verhandelbar‹ sind; und dass einzelne Lernende bereits über ein nicht zu unterschätzendes Maß an speziellen musikbezogenen Interessen, Kenntnissen und Fertigkeiten verfügen. Ein konstruktiver Umgang mit der Heterogenität des Musikgeschmacks innerhalb einer Lerngruppe<sup>69</sup> – im Sinne eines Diskutierens und, wenn möglich, Begründens persönlicher Vorlieben<sup>70</sup> – ist vermutlich nur in Ausnahmefällen möglich, weil das Unterrichtsgeschehen hier durch sehr ernstzunehmende psychosoziale Prozesse der Identitätsfindung, ›Lagerbildung‹ und

<sup>65</sup> Wischer 2013, S. 115. Vgl. Bönsch 2014, S. 63.

<sup>66</sup> Ott weist darauf hin, dass Entscheidungsfähigkeit heißt, »im Bewusstsein möglicher Alternativen [zu] handeln«. Ott 2011, S. 116.

<sup>67</sup> Zu den Begriffen *Problem* und *Aufgabe* vgl. Kap. 4.3.1.1.

<sup>68</sup> Vgl. z. B. Niessen 2011, S. 42; Hoene und Thurmann 2011, S. 6.

<sup>69</sup> Zu den Voraussetzungen einer solchen »Dialogizität im gemeinsamen Lernen an und über Musik« vgl. Ott 2012, S. 30–31.

<sup>70</sup> Zur Nachvollziehbarkeit eines ästhetischen Geschmacksurteils vgl. Kap. 4.4.5.

Ab- oder sogar Ausgrenzung beeinflusst werden kann, die nur schwer kalkulierbar sind. Mit dieser Herausforderung setzen sich die schulpraktische Arbeit und die musikpädagogische Forschung seit Jahrzehnten auf produktive Weise auseinander, sodass Lehrende inzwischen aus einer breiten Palette von Ansätzen und unterrichtspraktischen Methoden auswählen können. Welchen Weg sie letztlich einschlagen, um auf die vielfältigen musikalischen Vorlieben innerhalb der jeweiligen Lerngruppe zu reagieren und individuelles musikalisches Lernen anzubahnen, müssen Musiklehrerinnen und -lehrer von Fall zu Fall immer wieder neu entscheiden.

Dass der Leistungsbegriff im Musikunterricht so kontrovers diskutiert wird, verweist hingegen auf eine Besonderheit des Schulfachs Musik, die im Hinblick auf die Differenzierung durchaus auch als Chance betrachtet und genutzt werden kann. Viele musikalische Lernprozesse lassen sich vor allem deshalb so schwer vergleichen, messen und bewerten, weil Musik für Erlebnis-, Ausdrucks- und Erfahrungsweisen offen ist und damit jenseits einer überkommenen Leistungshierarchie Räume für die individuelle Selbstverwirklichung und für die »Entfaltung personaler und sozialer Anerkennung« bietet.<sup>71</sup> Die Auseinandersetzung mit Musik kann – von der großen Vielfalt der möglichen Werke und Stile einmal ganz abgesehen – auf den unterschiedlichsten Ebenen stattfinden: Schülerinnen und Schüler können einzeln oder in Gruppen beschreibende oder erzählende Texte zu einem Musikstück verfassen, sie können zu Musik malen, sich bewegen oder tanzen, die Musik szenisch umsetzen, hören, analysieren, notieren oder selber singen, musizieren und komponieren.<sup>72</sup> Und auch unter dem Aspekt der Inklusion scheint Musikunterricht geradezu prädestiniert für die Verwirklichung gemeinsamer Projekte, bei denen die vielfältigsten Begabungen – wie die verschiedenen Instrumente in einem Orchester – ihren Platz finden und zum großen Ganzen beitragen können.<sup>73</sup>

Allerdings sind an eine solchermaßen variable und auf die individuellen Möglichkeiten der Lernenden zugeschnittene Begegnung und Arbeit mit Musik nicht wenige Voraussetzungen geknüpft. Nicht zuletzt bedarf es breit

<sup>71</sup> Vogt 2012, S. 17. Vgl. auch Tischler 2013, S. 23.

<sup>72</sup> Tischler 2013, S. 21. Tischler ordnet Gardners Theorie der vielfachen Intelligenzen »entsprechende musikbezogene Angebotsebenen« zu. Vgl. Gardner 1991.

<sup>73</sup> Vgl. Hoene und Thurmann 2011, S. 6; Grest 2014, S. 19; Dartsch 2014, S. 218. Der Begriff *Projekt* bezieht sich im vorliegenden Zusammenhang nicht nur auf die komplexe Form des Projektunterrichts, sondern auch auf kleinere Vorhaben etwa im Bereich des praktischen Musizierens o. ä., die innerhalb einer oder weniger Stunden erarbeitet werden können. Vgl. auch Kap. 4.3.5, Anm. 128.

gefächerter Aufgabenstellungen und möglichst flexibler Arrangements und Materialien, die idealerweise auch in digitalen Formaten vorliegen sollten,<sup>74</sup> damit bestimmte Strukturelemente – wie etwa einzelne Stimmen beim Klassenmusizieren, Arbeitsanweisungen, Text- und Notenzeilen von Liedern, Abbildungen u. ä. – vergrößert oder farbig markiert, übersichtlich angeordnet, aufgeteilt, ausgeschnitten und modulartig neu zusammengestellt, weggelassen oder ergänzt, das heißt von Lehrenden passgenau auch auf besondere Förderbedarfe einzelner Lernender abgestimmt werden können. So sind Schülerinnen und Schüler mit geistiger oder Lernbehinderung insbesondere bei musiktheoretischen oder musikgeschichtlichen Inhalten darauf angewiesen, dass ihnen diese in elementarisierter Form und in überschaubaren Einheiten angeboten werden. Dank digitaler Materialien, die sich separat am Computer oder Tablet bearbeiten lassen, haben auch Lernende, die eine reizarme Umgebung benötigen und schwerlich in musikbezogene Gruppenaktivitäten eingebunden werden können, die Möglichkeit, sich nicht nur zu beschäftigen,<sup>75</sup> sondern mit individuellem Lerngewinn an einem gemeinsamen Musikprojekt teilzunehmen. Für Lernende mit Sehbeeinträchtigungen bieten sich spezielle, teilweise auch computergestützte Notationsformen an. Elektronische Verfahren der Tonerzeugung erweitern die Palette musikalischer Ausdrucksformen für Lernende, die aufgrund einer Körperbehinderung nicht in der Lage sind, ein herkömmliches Instrument zu spielen.<sup>76</sup>

Ferner erfordert das Erarbeiten gemeinsamer musikalischer Projekte entsprechende räumliche Gegebenheiten: So sollten für »differenzierte Gruppen- oder

<sup>74</sup> Die »eng verfügte[n] Mediensysteme«, vor denen Abel-Struth in den 1980er Jahren noch gewarnt hatte (Abel-Struth 1985, S. 479), sind damit unumgänglich geworden und bringen – nicht zuletzt aufgrund der Schnellebigkeit moderner Technologien und der Abhängigkeit von bestimmten Betriebssystemen – erhebliche Herausforderungen mit sich.

<sup>75</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang auch die von Anselm Ernst vorgeschlagene Unterscheidung zwischen innerer Differenzierung und Mobilisierung; bei Ernst geht es allerdings um das instrumentale Üben in der Gruppe und um die Frage, was während der Probe getan werden kann, damit »diejenigen Kinder, die gerade nicht hörbar spielen, dennoch in das Spiel eines Kindes einbezogen [werden], das hörbar spielt«. Ist diese Einbeziehung gegeben, spricht Ernst von innerer Differenzierung, während die Mobilisierung dann vorliegt, »wenn man den gerade nicht spielenden Kindern eine Aufgabe zuweist, welche nicht in Zusammenhang mit dem Spielen des musizierenden Kindes steht«. Dartsch 2014, S. 219. Vgl. Ernst 1991, S. 202–205.

<sup>76</sup> Z. B. <http://mybreathmymusic.com/de/wat-doen-we>; <http://www.inklusive-medienarbeit.de/hands-off-music-ein-gastbeitrag-von-sven-hahne/>, beide zuletzt geprüft am 28.03.2017.

Einzelaktivitäten«<sup>77</sup> und auch für das gleichzeitige Einüben unterschiedlicher Stimmen mehrere Räume zur Verfügung stehen;<sup>78</sup> werden Bewegungscho-reographien oder Tänze einstudiert oder als musikalische Ausdrucksformen eingesetzt bzw. angeboten, sollte der betreffende Raum ausreichend groß und möglichst unmöbliert sein; des Weiteren ist eine »breit angelegte Grundausstattung mit elementaren Musikinstrumenten und »Rhythmik-Material« erforderlich;<sup>79</sup> und schließlich ist gerade bei der Vorbereitung musikbezogener Projekte ein nicht unerheblicher Anteil der Arbeitsschritte nur unter fachlicher Anleitung produktiv, sodass zudem gewährleistet sein muss, dass eine ausreichende Anzahl qualifizierter Lehrkräfte zeitgleich eingesetzt werden kann.

---

<sup>77</sup> Tischler 2013, S. 20.

<sup>78</sup> Vgl. Hoene und Thurmann 2011, S. 7.

<sup>79</sup> Tischler 2013, S. 20.

## 5. Schlussbemerkungen

Ausgehend von der Feststellung, dass Unterricht und Unterrichtsmaterialien sich zunehmend über Aufgabenstellungen definieren, dass es folglich einer neuen Aufgabenkultur bedarf und dass die theoretische Grundlegung dieser neuen Aufgabenkultur ein Desiderat der musikpädagogischen Forschung darstellt, wurde in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen, ob die 1980 von dem Allgemeinpädagogen Hartmut Hacker formulierten didaktischen Funktionen des Schulbuchs auch als didaktische Funktionen von Aufgabenstellungen gefasst und mithin als Beitrag zu einer solchen theoretischen Grundlegung genutzt werden können. Wenn Aufgaben in Unterrichtsprozessen eine zentrale Bedeutung zukommt, wenn also unterrichtliches Handeln im Wesentlichen darin besteht, dass Lehrende und Lernende (sich) Aufgaben stellen, dann, so die Ausgangsthese, müssten sich die didaktischen Funktionen, die Hacker dem Schulbuch – bzw. Unterrichtsmaterialien im Allgemeinen – zuweist, auch mit Aufgabenstellungen im Besonderen in Passung bringen lassen. Dieser allgemeinpädagogische Ansatz wurde zunächst in einem Rückblick auf musikunterrichtliche Materialien der Vergangenheit und wird am Ende dieses Schlusskapitels in einem Ausblick auf musikunterrichtliche Materialien der Zukunft in eine musikpädagogische Kontinuität hineingestellt.

### 5.1 Rückblick

Der Rückblick auf die verschiedenen historischen Stationen – Gesangbuch, Gesanglehre, Schulliederbuch, Musikbuch, Medienpaket –, die musikunterrichtliche Materialien über die Jahrhunderte hinweg durchlaufen haben, hat neben vielen Detailsinsichten vor allem eines gezeigt: Aufgabenstellungen haben in der Geschichte des Musikbuchs zwar immer wieder Spuren hinterlassen, sind jedoch erst vergleichsweise spät in den Blickpunkt eines breiteren musikpädagogischen Interesses gerückt. Dieses wachsende Interesse an Aufgaben im Schulfach Musik geht einher mit einer zunehmenden Loslösung musikunterrichtlicher Materialien aus einseitigen religiösen, politischen, kulturellen oder auch konzeptionellen Bindungen, die in der Offenheit einer neuen musikunterrichtlichen Aufgabenkultur ihre Entsprechung findet. Diese Offenheit kann dadurch gewährleistet werden, dass eine solche Aufgabenkultur – zunächst!

– auf eine rein formale, noch nicht fachspezifische theoretische Basis gestellt wird. Damit verbindet sich die Hoffnung, dass Musikbücher auf längere Sicht nicht mehr als Vehikel von Überzeugungen, sondern als Träger didaktischer Funktionen konzipiert werden.

## 5.2 Aufgaben als Träger von Schulbuchfunktionen

Im Hauptteil der Arbeit wird erörtert, inwiefern die didaktischen Funktionen des Schulbuchs in Aufgaben verdichtet bzw. inwiefern Aufgaben anhand dieser Funktionen beschrieben werden können. In der folgenden Zusammenfassung werden noch einmal die Berührungspunkte zwischen den Funktionen angesprochen (und durch Fettdruck optisch hervorgehoben) und einige musikunterrichtliche Besonderheiten erwähnt. Dabei wird die Reihe der Funktionen in umgekehrter Folge abgesprochen, das heißt von den beiden Metafunktionen Differenzierung und Motivierung über Übung und Kontrolle, Steuerung und Strukturierung bis hin zur ersten der von Hacker definierten Funktionen, der Repräsentationsfunktion, zurückverfolgt, die im Rahmen der neuen Aufgabekultur eine leicht veränderte, weniger monolithische und doch zugleich auch grundlegendere, umfassendere Bedeutung erhält.

### 5.2.1 Differenzierung

Eine Differenzierung durch Aufgaben kann auf vielfältige Weise geschehen: Lehrende können einen heterogenen Lernstand innerhalb einer Gruppe zunächst mithilfe von Test- oder **Kontrollaufgaben** diagnostizieren und dann im Nachgang (nachgehende Differenzierung) ein Stück weit abbauen, indem sie Aufgaben – in der Regel wird es sich hierbei um Übungsaufgaben handeln – bearbeiten lassen, die nach Art und Häufigkeit der Fehler gestaffelt sind bzw. für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler auch zusätzliche Möglichkeiten beinhalten, bereits gesicherte Kompetenzen zu optimieren. Denkbar sind ferner lernziendifferenzierte Aufgabenstellungen, die über ein für alle verbindliches Lernziel hinaus **motivierende** Erfolgserlebnisse anbahnen und zu Lernzielen unterschiedlicher Niveaustufen hinführen. In sehr heterogenen Lerngruppen können wiederkehrende Übungsaufgaben mit einem auch optisch unterstützten Wiedererkennungseffekt – hier wird die Differenzierung durch **strukturierende** Aspekte unterstützt – Lernenden mit besonderem Förderbedarf bei der Entwicklung von Lernstrategien helfen. Im Rahmen reichhaltiger Lernumgebungen schließlich kann eine breite Palette an Aufgaben angeboten werden, die sich beispielsweise durch die Art des Zugangs oder die Komplexität der Bearbeitung, durch die Menge oder den Anspruch der Materialien, durch

die geforderte Geschwindigkeit oder Kreativität, durch den Grad der Kooperation, der Selbständigkeit oder auch der Offenheit voneinander unterscheiden und so Lernenden die Möglichkeit zur Differenzierung bieten. Im Musikunterricht ist, was die Differenzierung betrifft, aufgrund der individuellen musikalischen Sozialisation insofern mit einer besonders heterogenen Lernausgangslage zu rechnen, als viele Lernende neben speziellen musikbezogenen Interessen, Kenntnissen und Fertigkeiten zudem in der Regel schon recht ausgeprägte und schwerlich verhandelbare persönliche Vorlieben mitbringen, die aufgrund psychosozialer Dynamiken äußerst sensibel behandelt werden müssen. Auch das praktische Musizieren im Ensemble und die Arbeit an größeren musikbezogenen Projekten scheinen zwar einerseits prädestiniert für eine breitgefächerte Differenzierung mittels reichhaltiger Aufgabensettings, sind jedoch andererseits – nicht nur, aber auch in inklusiven Lerngruppen – durchaus anspruchsvoll, was die sozialen, emotionalen und physiologischen Voraussetzungen betrifft.

### 5.2.2 Motivierung

Lernende mit realistischer Selbsteinschätzung werden oft allein schon dadurch, dass man ihnen eine mittelschwere Aufgabe stellt, intrinsisch oder – unter den entsprechenden sozialen Voraussetzungen – auch integriert-extrinsisch motiviert. Darüber hinaus wirken Aufgabenstellungen motivierend, wenn die zu bearbeitenden Inhalte auf verständliche, aber auch überraschende Weise **repräsentiert** werden, die an Bekanntes anknüpft und gleichzeitig Neugier weckt; wenn Zieltransparenz herrscht; wenn erschließendes und problemlösendes Denken gefordert ist; und wenn eine Arbeitsumgebung so **differenziert** ausgestaltet ist, dass sich nicht nur stärkere, sondern auch schwächere Schülerinnen und Schüler produktiv, konstruktiv, kreativ und entdeckend auf ein Thema einlassen können. Dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit wird zum Beispiel durch Gruppenarbeitsmethoden Rechnung getragen; das Kompetenzerleben, das gerade auch misserfolgsängstlichen Lernenden bei der Setzung eines angemessenen Anspruchsniveaus hilft, kann durch klare, **strukturierte** Anleitung und Hilfestellung sowie durch Wiederholungs-, Anwendungs-, Übungs- und Kontrollaufgaben gestärkt werden, die individuelle Lernfortschritte erfahrbar machen; das Autonomiebedürfnis wird insbesondere durch komplexe Lerninszenierungen angesprochen, die ein eher indirekt **gesteuertes**, überwiegend selbstreguliertes und erschließendes Lernen ermöglichen, das, wenn dabei längerfristige Ziele angestrebt werden, zudem die volitionalen Kompetenzen stärkt. Musikunterricht steht in motivationaler Hinsicht einerseits vor der besonderen Herausforderung, dass einige Lernende Musik

als Teil ihrer Freizeitgestaltung und als Konsumartikel und nicht oder weniger leistungsthematisch wahrnehmen, und bietet andererseits die besondere Chance, dass hier an die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern angeknüpft und Lernenden die Möglichkeit geboten werden kann, über ein rein kognitives Kompetenzerleben hinaus durch Musik gestalterisch tätig zu werden und sich auszudrücken. Außerdem kommt die musikpraktische Ensemblearbeit dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit entgegen.

### 5.2.3 Übung und Kontrolle

Üben als die Wiederholung und zum Teil systematische Variation von bekannten Lernhandlungen erfolgt insbesondere durch Übungsaufgaben und dient der Festigung und Prozeduralisierung erworbener Kompetenzen sowie der (selbst-)differenzierenden Kompensation individueller Leistungs- oder Begabungsdefizite. Als Anwendung von Gelerntem findet das Üben auch in modernen Lerninszenierungen Platz: Wenn eine Aufgabe optimal **strukturiert** ist, wird sie den Einsatz erworbener Kompetenzen nach Schwierigkeitsgrad und Transferleistung gestaffelt einfordern und so auch den praktischen Nutzen des Übens erkennbar werden lassen, das in komplexen Lernumgebungen nicht zuletzt darauf abzielt, Kapazitäten freizusetzen. Kontrollaufgaben dienen der Lernstandsdiagnose, die Lehrenden unentbehrliche Anhaltspunkte für die Planung und **Steuerung** von Lernprozessen gibt, sowie der Überprüfung des Lernfortschritts durch Lernende selbst, die für diese eine Gelegenheit zu **motivierendem** Kompetenzerleben darstellt. Auf Mess- und Vergleichbarkeit von Leistungen ausgerichtete Kontrollaufgaben spielen ferner eine wichtige Rolle bei zentralen Prüfungen und internationalen Studien und wirken ihrerseits wieder auf Übungsaufgaben zurück, die Lernenden im Unterricht gestellt werden, um sie auf ein erfolgreiches Aufgabenlösen im Rahmen solcher Prüfungen vorzubereiten. Da bei der musikpraktischen Arbeit vielfältige Parameter wie Rhythmik, Melodik, Tempo, Dynamik, Agogik, Intonation und dergleichen mehr ineinandergreifen, sind Übung und Automatisierung unverzichtbare Bestandteile musikunterrichtlicher Lernprozesse, die explizit oder auch beiläufig geschehen und sich zudem in ihrer Sinnhaftigkeit oft unmittelbar erschließen. Die zweite Besonderheit des musikunterrichtlichen Übens betrifft das umstrittene Verhältnis zwischen Musik und Leistung und damit die Frage, welche Verhaltensweisen gegenüber Musik – über die schon erwähnte musikpraktische Reproduktion hinaus – und welche musikbezogenen Kompetenzen ein- und ausgeübt werden können und wie sich gerade so zentrale Bereiche wie subjektives Musik-Erleben, Kreativität und ästhetische Erfahrung zumindest partiell als Leistung fassen und mithin ebenfalls üben, vergleichen, überprüfen und bewerten lassen.

### 5.2.4 Steuerung

Steuerung zielt auf die Aneignung und Anwendung von Wissen und auf die Entwicklung von Kompetenzen ab und besteht insbesondere darin, Lernprozesse anzustoßen, in Gang zu halten und ihren Verlauf zu begleiten. Dies kann eher direkt durch explizite Arbeitsaufträge, Fragen und Denkanstöße oder eher indirekt durch Erarbeitungsaufgaben, das heißt durch komplexe Lerninszenierungen geschehen, die Lernenden mittels entsprechender Arbeitsmittel und Regieanweisungen Gelegenheit geben, Aufgaben selbst zu entdecken und zu übernehmen, sich die nötigen Informationen selbsttätig zu beschaffen, die erforderlichen Kompetenzen eigenständig zu üben und sodann in der Anwendung sogleich auch den praktischen Nutzen dieses neu erworbenen oder vertieften Wissens und Könnens zu erfahren. Um ein solches selbstgesteuertes und daher besonders **motivierendes** und **effizientes** Lernen zu gewährleisten, müssen derartige Settings sorgfältig **strukturiert** sein, damit Anforderungen, Materialien, Übungsgelegenheiten und der Einsatz von Kompetenzen und Hilfsmitteln sinnvoll ineinandergreifen; und sie müssen **differenziert** sein, das heißt mehrere Einstiegs-, Bearbeitungs- und Lösungswege anbieten, damit möglichst viele Lernende innerhalb einer heterogenen Gruppe sich Aufgaben stellen können, die ihrem individuellen Interessens-, Begabungs- und Leistungsstand entsprechen. Die Steuerung durch Aufgaben, die im Kontext der neuen Aufgabenkultur explizit kompetenzorientiert und damit auch eine Konkretisierung der bildungspolitischen Steuerung ist, wird im Schulfach Musik allerdings dadurch erschwert, dass der Zusammenhang zwischen Steuerung und Kompetenzerwerb bislang kaum erforscht ist. Andererseits bietet gerade Musikunterricht – etwa im Rahmen von Projekten, bei denen mit Blick auf eine Schulfest musikalische Darbietungen und Programme erarbeitet werden – besondere Chancen zu entdeckendem, von einer langfristigen Motivation getragenen und zumindest in Teilen selbstgesteuertem Lernen in reichhaltigen Lernumgebungen.

### 5.2.5 Strukturierung

Abgesehen von der Aufteilung in Unterrichtseinheiten und Kapitel sind es vor allem die Aufgaben, die die Auseinandersetzung mit zunächst eher »amorphem« Schulbuchinhalten strukturieren, portionieren und sequenzieren, indem sie den Fokus verengen, die Aufmerksamkeit auf bestimmte Ausschnitte lenken, Bearbeitungsschritte in angemessener Progression aufeinander folgen lassen, einzelne Aspekte herauslösen und dann wieder zueinander in Beziehung setzen. Leitfragen, Instruktionen, Tipps, Anregungen, Impulse und dergleichen mehr – die nach einem einheitlichen Aufbauschema angeordnet sind und de-

ren Wiedererkennungswert durch optische Signale (Icons u. ä.) noch zusätzlich gesteigert wird – strukturieren Schulbuchseiten und Lerninszenierungen nicht nur auf rein visueller Ebene, sondern **steuern** die Rezeption, lenken das Denken in bestimmte Bahnen und tragen dazu bei, dass Lernende Lese- und Bearbeitungsroutinen entwickeln und eine Wissensstruktur aufbauen. Die Ordnungsprinzipien, die hierbei zum Einsatz kommen, sind meist an die Systematiken der betreffenden Fachdisziplin angelehnt. Die Situation des Schulfachs Musik ist vor diesem Hintergrund insofern besonders, als Musikunterricht einerseits auf eine große Vielfalt an wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen zurückgreifen und andererseits Dimensionen erschließen kann – und muss –, die der Ästhetik zuzuordnen und damit letztlich kaum strukturierbar sind.

### 5.2.6 Repräsentation

Im Vergleich mit dem bis hierher Gesagten und im Licht der neuen Aufgabekultur erhält die Repräsentationsfunktion nun eine leicht veränderte Kontur und Akzentuierung. Es geht nicht mehr so sehr darum, Lernenden einen Unterrichtsgegenstand als klar abgegrenzte Größe zu vergegenwärtigen, sondern eher darum, vor ihren Augen ein Panorama, eine Erarbeitungslandschaft zu entfalten. Es geht nicht um eine Was-Repräsentation, sondern um eine So-dass-Repräsentation:<sup>1</sup> eine bestimmte Weise der Repräsentation, durch die im Vorfeld geplante Prozesse angestoßen werden sollen – woraus sich ein großer Überschneidungsbereich zwischen der Repräsentation und der indirekten Steuerung ergibt. Auch die übrigen Funktionen werden in die Repräsentation integriert, die somit als eine Art Globalfunktion erscheint: Sie **motiviert** und **differenziert**, indem sie in der dargebotenen Erarbeitungslandschaft vielfältige Anschluss-, Einstiegs-, Bearbeitungs- und Lösungswege für ein entdeckendes Lernen sichtbar macht; sie **strukturiert**, indem sie diese Möglichkeiten sinnvoll staffelt, aufeinander aufbaut und ineinandergreifen lässt; und sie **übt** und **prüft**, indem sie Lernende dazu herausfordert, sich in der Anwendung ansatzweise bereits vorhandener Kompetenzen zu bewähren. Bei dieser So-dass-Repräsentation durch Aufgaben werden Situationen hergestellt, nachgestellt

---

<sup>1</sup> Diese Repräsentation im weiteren, auch steuernden Sinne klingt bei Hacker bereits an, wenn er sich auf das »didaktisch gestaltete[-] Bild« oder die »Text-Bild-Darstellung« bezieht, die er, vielleicht etwas irreführend, als »didaktisierte Repräsentation« bezeichnet. Hacker würdigt die planerischen und qualitativen Vorteile eines solchen »Arrangement[s]«, warnt aber auch vor der »Gefahr einer gewissen Vereinseitigung und Uniformierung« und fordert weitere Repräsentationsformen wie »Tonwiedergaben oder szenische Gestaltung von Situationen«. Hacker 1980, S. 20.

oder inszeniert, die für Lernende bedeutsam sind, insofern sie darin einerseits sich selbst mit ihrem Vorwissen, ihrem Können, ihrer Alltagsrealität und ihren Interessen wiederfinden und wiedererkennen und sich andererseits herausgefordert fühlen, von diesem Ort aus, an dem sie gerade stehen, einen Schritt weiterzugehen. Demnach müssen Erarbeitungslandschaften für Lernende in fünffacher Hinsicht bedeutsam, relevant oder eben – für ihre momentane Lernausgangslage – »repräsentativ« sein: Sie müssen an ihre aktuelle Lebenswirklichkeit, an absehbare zukünftige Anforderungen, an schon Gelerntes und Begriffsnetze, an Lerninhalte anderer Fächer und an vorhandene und ausbaufähige Kompetenzen anknüpfen. Oder, mit Girmes gesprochen, sie müssen eine Welt so repräsentieren – das heißt, um die in Kapitel 4.1 zitierte Definition noch einmal aufzugreifen, so »gegenwärtig«, »jetzig«, »dringend« und »wirksam«, man möchte beinahe sagen: so *akut* werden lassen –, dass sich eine Lücke und zugleich die Möglichkeit auftut, diese Lücke zu schließen. Die besonderen Herausforderungen, die diese Funktion für das Schulfach Musik mit sich bringt, resultieren unter anderem aus der subjektiven Erlebnishaftigkeit und der zeitlichen Gebundenheit von Musik.

### 5.3 Ergebnisse und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass die von Hacker beschriebenen didaktischen Funktionen des Schulbuchs sich auch als didaktische Funktionen von Aufgaben fassen lassen. Es konnte nachgewiesen werden, dass zwischen Aufgabenstellungen und Schulbuchfunktionen ein enger Zusammenhang besteht und dass alle unterrichtlichen Prozesse in hohem Maße von Aufgaben befördert werden. Damit wurde eine Zusammenführung von Aufgabenkultur und Schulbuch geleistet.

Ferner hat gerade auch die Fokussierung auf Aufgabenstellungen das Ineinandergreifen der Funktionen deutlich werden lassen. Differenzierung, Motivierung, Übung, Kontrolle, Steuerung, Strukturierung und Repräsentation sind in Aufgabensettings so eng verzahnt, dass eine Trennung zwar zu theoretischen Zwecken sinnvoll, in der Praxis aber kaum möglich ist. Die didaktischen Funktionen sind also in Aufgabenstellungen nicht nur nachweisbar, sondern fließen in ihnen zusammen und verschmelzen zu einem hochkomplexen Ganzen.

Als ein weiteres Ergebnis ist schließlich herauszustellen, dass die Repräsentation im Kontext der neuen Aufgabenkultur vor allem als eine So-dass-Repräsentation gedacht wird. Mit dieser Spezifizierung soll jedoch nicht darüber hinweggetäuscht, sondern im Gegenteil mit neuem Nachdruck darauf hingewiesen werden, dass dort, wo eine So-dass-Repräsentation gefordert ist,

auch eine Was-Repräsentation stattfinden muss. Die Frage nach den Inhalten, die bei Hacker nicht thematisiert worden ist und, allerdings wohl aus anderen Gründen, auch im Kontext der neuen Aufgabenkultur zuweilen in den Hintergrund gerät, muss gerade angesichts dieser umfassenderen Bestimmung der Repräsentationsfunktion und gerade in der Musikpädagogik wieder neu ins Zentrum gerückt werden. Ebendies kann nun auf der Basis der vorliegenden Untersuchung geschehen, die die Voraussetzungen für eine Weiterentwicklung des Musikbuchs im Sinne der neuen Aufgabenkultur geschaffen hat. Die all-gemeinpädagogische Grundlegung, die hier erarbeitet worden ist, macht die neue Aufgabenkultur an didaktischen Funktionen von Aufgaben fest und stellt somit auf einer vorfachlichen Ebene ein theoretisches Gerüst bereit, das die Entwicklung von Aufgaben über eher engmaschige Kompetenzraster hinaus auch für andere, weiter gefasste Bildungsideen öffnet: eine Form, die fachbezogen mit Inhalten gefüllt werden kann und muss.

Für eine musikpädagogische Anschlussforschung eröffnen sich damit vor allem zwei Perspektiven, nämlich die Konstruktion und die Analyse von Aufgaben. Erstens kann die vorliegende Arbeit als Folie genutzt werden, um Kategorien für eine differenzierte Betrachtung einzelner Lehr- und Lernbereiche und Materialien des Musikunterrichts zu gewinnen und diese – mit Blick auf eine zu entwickelnde neue Aufgabenkultur – auf ihre Qualität und Ausbaufähigkeit hin zu prüfen. Und zweitens kann die vorliegende Arbeit als Folie genutzt werden, um Aufgaben und Aufgabenformate zu konstruieren, zu kreieren und neu zu verknüpfen und so längerfristig zur Entstehung einer elaborierten musikunterrichtlichen Aufgabenkultur beizutragen.

# Literaturverzeichnis

- Abel-Struth, Sigrid (1985): Grundriß der Musikpädagogik. Mainz: Schott.
- Adorno, Theodor W. (1980): Thesen gegen die musikpädagogische Musik. In: Theodor W. Adorno: Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie. 2. Aufl. Hg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Gesammelte Schriften, 14), S. 437–440.
- Alt, Michael (1967): Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen für Gymnasien. Teil I. 2. Aufl. Düsseldorf: Schwann.
- Alt, Michael (1968a): Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen; Ausgabe für Realschulen. 10. Aufl. 1981. Düsseldorf: Schwann.
- Alt, Michael (1968b): Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf: Schwann.
- Anderson, John R. (2007): Kognitive Psychologie. Deutsche Ausgabe hrsg. von Joachim Funke. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Guido Plata. 6. Aufl. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ansohn, Meinhard; Neumann, Friedrich (Hg.) (2008): Musik live 1. Für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen. Stuttgart: Klett.
- Antholz, Heinz (1972): Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufbau seiner Didaktik. Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, Heinz (1991): Daß das Üben nicht aus der Übung kommt! Typologische Betrachtungen zu einer schwierigen Lektion des Musikunterrichts. In: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogik. Unterricht – Forschung – Ausbildung. Mainz: Schott, S. 11–20.
- Arnold, Karl-Heinz; Lindner-Müller, Carola (2010): Übung. In: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 870–877.
- Arnold, Karl-Heinz; Schreiner, Sabine (2009): Üben. In: Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Schulpädagogik/Pädagogik, 8423), S. 246–249.
- Aust, Gabriele; Engel, Walther (Hg.) (2012): Soundcheck 1. Schülerband 5/6. [Neubearb.]. Braunschweig: Schroedel.
- Ballien, Theodor (1864): Instruktion für die kathol. H. Schulinsp. zur Einricht. und Abhalt. der L. Konferenzen, Marienwerder, 24.10.1854. In: Theodor Ballien: Gesetze und Verordnungen betreffend das Preußische Volksschulwesen in der Provinz Schlesien. Eine Sammlung aller allgemein-gültigen Gesetze und Ministerial-, sowie sämtlicher Regierungs- und Consistorial-Verordnungen über 1.) Die Erziehung und die Schule; 2) Die Schulbehörden und Vorgesetzten; 3) Die Person des Lehrers., Bd. 2. Brandenburg: Wiesike, S. 124–135.
- Ballstaedt, Steffen-Peter (1997): Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union.

- Ballstaedt, Steffen-Peter (2005): Text-Bild-Kompositionen im Unterrichtsmaterial. In: *Der Deutschunterricht* (4), S. 61–70.
- Bamberger, Richard; Boyer, Ludwig; Sretenovic, Karl; Strietzel, Horst (Hg.) (1998): Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur. Wien: ÖBV.
- Bartel, Reinhard; Keller, Karl-Heinz (Hg.) (2010): Rondo 5/6. Schülerbuch. Unter Mitarbeit von Roselinde Bartel, Othmar Kist und Kurt Schlegel. Offenburg: Mildenerger.
- Basedow, Johann Bernhard (1767): Ein Privatgesangbuch zur gesellschaftlichen und unanstößigen Erbauung auch für solche Christen, welche verschiedenen Glaubens sind: Berlin und Altona.
- Basedow, Johann Bernhard (1774): Vermächtniß für die Gewissen. Erster Theil. Für alle Gottesverehrer, auch die Nichtchristen. Ein Lehrbuch der natürlichen Religion, auch zur Erinnerung und Erbauung. Dessau: Heinrich Heybruch, Hochfürstlicher Hof- und Regierungsbuchdrucker.
- Batzner, Ansgar (2006): Digitale Medien im Schulbuch. Der Beitrag von Schulbüchern zum Erwerb von digitaler Medienkompetenz. Hamburg: Dr. Kovac (Schriftenreihe Medienpädagogik und Mediendidaktik, 9).
- Beck, Erwin; Baer, M.; Guldemann, T.; Bischoff, S.; Brühwiler, C.; Müller, P. et al. (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 63).
- Becker, Carl Ferdinand (1836): Systematisch-chronologische Darstellung der musikalischen Literatur von der frühesten bis auf die neueste Zeit. Leipzig: Verlag von Robert Friese.
- Becker, Karl (1889): Beiträge zur Geschichte der Volksschul-Liederbücher. In: *Rheinischer Schulmann. Evangelische Zeitschrift für Erziehung und Unterricht in Schule und Haus* VII (7), S. 197–205.
- Becker, Rudolph Zacharias (1801): Mildheimisches Lieder-Buch von 518 lustigen und ernsthaften Gesängen über alle Dinge in der Welt und alle Umstände des menschlichen Lebens, die man besingen kann. Gesammelt für Freunde erlaubter Fröhlichkeit und ächter Tugend, die den Kopf nicht hängt. 3. Aufl. Gotha: Lutherische Buchhandlung.
- Bernhart, Dominik; Gürtler, Leo; Wolf, Dagmar; Wahl, Diethelm (2008): Innovative Lernumgebungen und die Gestaltung von Aufgaben. Aufgabenkultur und Unterrichtsqualität: Viel Lärm um nichts? In: *Pädagogik* (3), S. 12–15.
- Besa, Kris-Stephen (2011): Rezension von: Kiper, Hanna; Meints, Waltraud; Peters, Sebastian; Schlump, Stephanie; Schmit, Stefan (Hg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer 2010. In: *EWR* 10 (4), zuletzt geprüft am 03.04.2017.
- Blossfeld, Hans-Peter; Bos, Wilfried; Lenzen, Dieter; Müller-Böling, Detlef; Oelkers, Jürgen; Prenzel, Manfred; Blossfeld, Hans-Peter (Hg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.
- Boekaerts, Monique (1999): Self-regulated learning: Where we are today. In: *International Journal of Educational Research* (31), S. 445–475.
- Boggasch, Mirjam; Sauter, Markus (Hg.) (2011): Musik um uns 1. Schülerband mit CD. Neubearbeitung. Braunschweig: Schroedel.

- Boggasch, Mirjam; Sauter, Markus; Weber, Klaus (2011a): Musik um uns 1. 5. Auflage 2011 / Filmbeispiele 1. Braunschweig: Schroedel.
- Boggasch, Mirjam; Sauter, Markus; Weber, Klaus (Hg.) (2011b): Musik um uns 1. Schülerband. Neubearbeitung. Braunschweig: Schroedel.
- Bohl, Thorsten; Kleinknecht, Marc; Batzel, Andrea; Richey, Petra (2012): Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Schul- und Unterrichtsforschung, 15).
- Bollnow, Otto Friedrich (1978): Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung. Freiburg: Herder (Herderbücherei, 9058).
- Bönsch, Manfred (2010): Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bönsch, Manfred (2014): Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, 67).
- Brassel, Ulrich (2008): Musik gestalten. Zur Planung, Formulierung und Bewertung von Gestaltungsaufgaben im Musikunterricht der Sekundarstufe II. In: Frauke Hess und Jürgen Terhag (Hg.): Musikunterricht heute 7. Bach – Bebop – Bredemeyer. Sperriges lebendig unterrichten. Oldershausen: Lugert, S. 126–140.
- Brassel, Ulrich; Geuen, Heinz (Hg.) (2012): Musikbuch 1. Schülerbuch. Berlin: Cornelsen.
- Bräuer, Heidrun (2005): Interaktionsprozesse in Lerngruppen: empirische Analyse des dynamischen Zusammenwirkens von Verhalten, sozialen Motiven und emotionalem Erleben. Diss. Universität Lüneburg. Online verfügbar unter <http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2005/322/>, zuletzt geprüft am 06.04.2017.
- Breckoff, Werner (Hg.) (1971): Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben. Ein Musikbuch für die Sekundar- und Studienstufe. Kassel: Bärenreiter.
- Breidenstein, Georg; Menzel, Christin; Rademacher, Sandra (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In: Jürgen Budde (Hg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 42), S. 153–167.
- Breslauer, Klaus; Casper, Berthold; Czinczoll, Bernhard (1980): Das Sachkundebuch der Grundschule. In: Hartmut Hacker (Hg.): Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Studientexte zur Grundschuldidaktik), S. 31–68.
- Brinkmann, Malte (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brock, Hella (1960): Inhalt und Funktion des deutschen Schulliederbuches von der Gründung des Deutschen Reiches bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges. Habil. masch., Greifswald.
- Brodmann, Ulrich (2001): Wertübertragung im Musikunterricht des 19. Jahrhunderts. Dargestellt am Beispiel der Musikdidaktik von Johann Helm. Diss. Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg. Online verfügbar unter <http://oops.uni-oldenburg.de/267/1/297.pdf>, zuletzt geprüft am 01.04.2017.
- Brophy, J. E.; Good, T. L. (1986): Teacher behavior and student achievement. In: M.

- C. Wittrock (Hg.): Handbook of research on teaching. 3. Aufl. London: Macmillan, S. 328–375.
- Bruder, Regina (2003): Konstruieren – auswählen – begleiten. Über den Umgang mit Aufgaben. In: Friedrich Verlag (Hg.): Aufgaben. Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag (Friedrich Jahresheft, XXI), S. 12–15.
- Bruner, Jerome S.; Hartung, Arnold (1970): Der Prozeß der Erziehung. Berlin, Düsseldorf: Berlin-Verlag (Sprache und Lernen, 4).
- Büchler, Christian (2006): Warum ich nicht mit einem Schulbuch arbeite. In: *Grundschule* (12), S. 21.
- Budde, Jürgen (2012a): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 13 (2), S. 1–31.
- Budde, Jürgen (2012b): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (4), S. 522–540.
- Bundeszentrale für politische Bildung: Begriffsnetz erstellen. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/lernen/unterrichten/grafstat/148856/begriffsnetz-erstellen>, zuletzt geprüft am 28.03.2014.
- Büring, Markus (2010a): Lernumgebungen im Musikunterricht. Eine empirische Studie zur Wirksamkeit problemorientierter Aufgabensets. Zugl. Diss. Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover 2010: Hannover: Ifmpf (Forschungsberichte, 24).
- Büring, Markus (2010b): Melodien erfinden mit authentischen Aufgaben – Der Einfluss von Aufgabeninstruktionen auf Gruppenkompositionen. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 1 (11), S. 1–28.
- Choppin, Alain (1992): Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern. In: K. Peter Fritzsche (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt a. M.: Georg-Eckert-Institut (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 75), S. 137–150.
- Clausen, Bernd (2011): »Schiefe Relationen«. Annotate zu einem musikpädagogisch angeleiteten Nachdenken über Musik. In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Klaus Mohr (Hg.): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeit. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011. München: Allitera-Verlag (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 3), S. 78–106.
- Clausen, Bernd; Schläbitz, Norbert (Hg.) (2011): O-Ton 1. Arbeitsbuch für den Musikunterricht. Unter Mitarbeit von Michael Ahlers, Bernd Clausen, Lars Baumann, Stefanie Dermann, Josef Hartmann, Michael Puchbauer et al. Paderborn: Schöningh.
- Corno, L.; Snow, R. E. (1986): Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners. In: M. C. Wittrock (Hg.): Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, S. 605–629.
- Czinczoll, Bernhard (1980): Aufgaben eines Sachkundebuchs. In: Hartmut Hacker (Hg.): Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Studientexte zur Grundschuldidaktik), S. 44–51.
- Dartsch, Michael (2014): Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

- Deci, E.; Ryan, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 223–239.
- Demuth, Reinhard (2010): Unterrichtsentwicklung im Fachunterricht. Fachdidaktik für Schulleitungen. München: Oldenbourg (Schulmanagement-Handbuch, 133).
- Detterbeck, Markus; Schmidt-Oberländer, Gero (Hg.) (2011): *Musix 1. Das Kursbuch Musik für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen*. Rum/Innsbruck: Helbling.
- Dieck, Margarete (2013): Fachdidaktische Analyse von Aufgaben in Kunst. In: Marc Kleinknecht, Thorsten Bohl, Uwe Maier und Kerstin Metz (Hg.): *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 163–175.
- Diesbergen, Clemens (2012): Wann ist eine Lernaufgabe konstruktivistisch? Zum Umgang mit den Bezeichnungen »konstruktivistisch« und »Konstruktivismus« im lehrerlerntheoretischen Kontext. In: Stefan Keller und Ute Bender (Hg.): *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 46–61.
- Dolch, Josef (1982): *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Unveränd. reprografischer Nachdr. der 3. Aufl. Ratingen, Wuppertal & Kastellaun 1971. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dotzauer, Wilfried (1980): *Das Musikbuch*. In: Hartmut Hacker (Hg.): *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Studentexte zur Grundschuldidaktik), S. 160–176.
- Dresel, Markus; Lämmle, Lena (2011): Motivation. In: Thomas Götz (Hg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Schöningh, S. 80–142.
- EGgebrecht, Hans Heinrich (1985): *Musikbegriff und europäische Tradition*. In: Carl Dahlhaus und Hans Heinrich Eggebrecht: *Was ist Musik?* Wilhelmshaven: Heinrichhofen's Verlag (Taschenbücher zur Musikwissenschaft, 100), S. 32–42.
- EGgebrecht, Hans Heinrich (1998): *Unterweisung Musik. Aufsätze zur Musikpädagogik*. Wilhelmshaven: Florian Noetzel Verlag (Taschenbücher zur Musikwissenschaft, 126).
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2005): *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen*. Mainz u. a.: Schott.
- Eikenbusch, Gerhard (2008): Aufgaben, die Sinn machen. Wege zu einer überlegten Aufgabenpraxis im Unterricht. In: *Pädagogik* 60 (3), S. 6–10.
- Einsiedler, Wolfgang; Martschinke, Sabine (1998): Elaboriertheit und Strukturiertheit in Schulbuchillustrationen des Grundschulsachunterrichts. In: Günter Dörr und Karl Ludwig Jüngst (Hg.): *Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen*. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 45–65.
- Enser, Gabriele (2007): Empfindungswegweiser oder Aufmerksamkeitsanker – brauchen Kinder Bilder? Über die visuelle Gestaltung von Klavierschulen und die möglichen Beziehungen zwischen Bildern, Musik und Sprache. In: Armin Langer (Hg.): *Forschungsaufgaben im Diskurs*. Wien u. a.: Universal-Edition (Musikpädagogische Forschung Österreich, 2), S. 19–37.
- Ericsson, K. A. Krampe R. T.; Tesch-Römer, C. (1993): The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. In: *Psychological Review* (100), S. 363–406.
- Erk, L.; Greef, W. (Hg.) (1852): *Auswahl ein- und mehrstimmiger Lieder für die Volksschulen der Provinz Brandenburg*. Aus L. Erks und W. Greef's »Kindergärtchen« (KG)

- und »Liederkranz« (LK) entnommen und in drei Heften herausgegeben. Essen: Baecker.
- Ernst, Anselm (1991): Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz: Schott (Studienbuch Musik).
- Ernst, Anselm (2007): Didaktik des Übens. In: Ulrich Mahlert (Hg.): Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 98–116.
- Erwe, Hans-Joachim (2004): Musizieren im Unterricht. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Feiks, Dietger (1992): Aufgabe in Schule und Unterricht. München: Ehrenwirth (EGS-Texte).
- Fette, Harald (2010): Trends von der Bildungsmesse didacta Abschlussbericht von der Didacta 2010. Online verfügbar unter <http://m.boersenblatt.net/374844/>, zuletzt geprüft am 01.04.2017.
- Fischer, Wilfried (1975): Über einige Bedingungsvariablen der Lernmotivation im Musikunterricht. In: Heinz Antholz und Willi Gundlach (Hg.): Musikpädagogik heute. Perspektiven, Probleme, Positionen. Düsseldorf: Schwann, S. 149–164.
- Forkel, Johann Nicolaus (1801): Allgemeine Geschichte der Musik. Leipzig: Im Schwickertschen Verlage.
- Friedrich, Helmut Felix; Mandl, Heinz (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problem aufriß. In: Heinz Mandl (Hg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 3–54.
- Frisius, Rudolf; Fuchs, Peter; Günther, Ulrich; Gundlach, Willi; Küntzel, Gottfried (Hg.) (1972): Sequenzen. Musik Sekundarstufe I. Lehrerband. Stuttgart: Klett.
- Fuhrmann, Manfred (2006): Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Reclam.
- Füller, Klaus (1981): Bewertungskriterien im Musikunterricht der Sekundarstufe I. In: Karl Heinrich Ehrenforth (Hg.): Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart. Didaktische Interpretation von Musik. Beurteilungskriterien im Musikunterricht. Methodenrepertoire. Mainz: Schott, S. 162–170.
- Funk-Hennings, Erika (1980): Musische Bildung — Polyästhetische Erziehung. Eine historisch vergleichende Studie über zwei musikdidaktische Ansätze des 20. Jahrhunderts. In: Klaus-Ernst Behne (Hg.): Einzeluntersuchungen. Laaber: Laaber-Verlag (Musikpädagogische Forschung, 1), S. 30–49.
- Gadamer, Hans G. (2010): Gesammelte Werke. Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck (Gesammelte Werke, 1).
- Gardner, Howard (1991): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gaudig, Hugo (1963): Die Schule der Selbsttätigkeit. Unter Mitarbeit von Lotte Müller. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gellrich, Martin (2005): Üben. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 243–245.
- Gembris, Heiner (1998): Vorwort. In: Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas (Hg.): Üben in musikalischer Praxis und Forschung. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 35), S. 9–11.

- Gembris, Heiner (2010): Zur Situation der Begabungsforschung in der Musik. Standort, aktuelle Fragen und Forschungsbedarf. In: Heiner Gembris (Hg.): *Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik*. Münster: LIT-Verlag (Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik, 2), S. 45–79.
- Gembris, Heiner (2013): *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. 4., unveränderte Aufl. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 20).
- Gerhardt, Bert (2009): Populäre Musik im Unterricht. In: Jan-Arne Sohns und Rüdiger Utikal (Hg.): *Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung*. Weinheim: Beltz (Beltz Medienpädagogik), S. 163–177.
- Gies, Stefan; Wallbaum, Christopher (2010): Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen. In: Georg Maas und Jürgen Terhag (Hg.): *Musikunterricht Heute. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre populäre Musik in der Schule*. Oldershausen: Lugert (AFS-Jahrbuch, 8), S. 83–91.
- Gieseler, Walter (1986): Curriculum-Revision und Musikunterricht. In: Hans-Christian Schmidt (Hg.): *Geschichte der Musikpädagogik*, Kassel: Bärenreiter (Handbuch der Musikpädagogik, 1), S. 215–266.
- Girmes, Renate (2003): Die Welt als Aufgabe?! Wie Aufgaben Schüler erreichen. In: Friedrich Verlag (Hg.): *Aufgaben. Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln*. Seelze: Friedrich Verlag (Friedrich Jahresheft, XXI), S. 6–11.
- Girmes, Renate (2004): (Sich) Aufgaben stellen. Seelze (Velber): Kallmeyer.
- Gläser, Eva; Becher, Andrea (2012): Kompetenzorientierung im historischen Lernen – Eine Analyse schriftlicher Lernaufgaben in Schulbüchern. In: Hartmut Giest, Eva Heran-Dörr und Carmen Archie (Hg.): *Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 22), S. 143–150.
- Grest, Gaby (2014): Von der Förderschule über die Kooperation zur Inklusion? Persönliche Sicht einer Förderschullehrerin. In: *AfS-Magazin* (38), S. 17–21.
- Gruber, Hans (2008): Lernen und Wissenserwerb. In: Wolfgang Schneider und Marcus Hasselhorn (Hg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag (Handbuch der Psychologie, 10), S. 95–104.
- Gruhn, Wilfried (2003): *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. 2. Aufl. Hofheim: Wolke Verlagsgesellschaft.
- Gruhn, Wilfried (2005): *Geschichte der Musikpädagogik*. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 78–88.
- Gruhn, Wilfried (2015): *Wir müssen lernen, in Fesseln zu tanzen. Leo Kestenbergs Leben zwischen Kunst und Kulturpolitik*. Hofheim: Wolke.
- Gruschka, Andreas (2011): *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Ditzingen: Reclam.
- Grutschnig-Kieser, Konstanze-Mirjam; Kieser, Harro (2008): Johann Bernhard Basedow (1723-1790) als Gesangbuchherausgeber und Kirchenliedverfasser. In: Erich Donnert (Hg.): *Europa in der Frühen Neuzeit. Unbekannte Quellen. Aufsätze zur Entwicklung, Vorstufen, Grenzen und Fortwirken der Frühneuzeit in und um Europa*. In-

- haltsverzeichnis der Bände 1-6. Personenregister der Bände 1-7. Festschrift für Günter Mühlpfordt. Weimar: Böhlau (7), S. 187–199.
- Gundlach, Willi (1969): Die Schulliederbücher von Ludwig Erk. Köln: Arno-Volk-Verlag (Beiträge zur Rheinischen Musikgeschichte, 82).
- Günther, Ulrich (1986): Musikerziehung im Dritten Reich – Ursachen und Folgen. In: Hans-Christian Schmidt (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik. Kassel: Bärenreiter (Handbuch der Musikpädagogik, 1), S. 85–173.
- Günther, Ulrich (1991): Musikhören und Musikhören. In: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogik. Unterricht – Forschung – Ausbildung. Mainz: Schott, S. 106–117.
- Hacker, Hartmut (1980): Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: Hartmut Hacker (Hg.): Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Studientexte zur Grundschuldidaktik), S. 7–30.
- Hadamer, Armin Werner (2008): Mimetischer Zauber. Die englischsprachige Rezeption deutscher Lieder in den USA, 1830 – 1880. Zugl. Diss. University of Maryland 2005. Münster: Waxmann (Volksliedstudien, 9).
- Hambrick, David Z.; Oswald, Frederick L.; Altmann, Erik M.; Meinz, Elizabeth J.; Gobet, Fernand; Campitelli, Guillermo (2014): Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert? In: *Intelligence* 45 (July–August), S. 34–45.
- Harnischmacher, Christian (2005): Lernkompetenz durch produktives Üben und Proben. In: Rudolf-Dieter Kraemer und Wolfgang Rüdiger (Hg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis. Augsburg: Wißner (Wißner-Lehrbuch, 4), S. 217–230.
- Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas (2013): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer Standards Psychologie).
- Hattie, John A. C. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge.
- Haun, Anke; Kotzian, Rainer; Martin, Kai; Mauersberger, Marlis; Rheinländer, Matthias (Hg.) (2013): Spielpläne 1. Für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. 1. Aufl. Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Heckhausen, Heinz (1972): Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In: C. F. Graumann (Hg.): Handbuch der Psychologie. Göttingen: Hogrefe (7/2), S. 955–1019.
- Heckhausen, Heinz (1975): Fear of failure as a self-reinforcing motive system. In: I. G. Sarason und C. Spielberger (Hg.): Stress and anxiety. Washington, DC: Hemisphere (2), S. 117–128.
- Heckhausen, Heinz; Gollwitzer, Peter Max (1987): Thought Contents and Cognitive Functioning in Motivational versus Volitional States of Mind. In: *Motivation and Emotion* 11 (2), S. 101–120.
- Heckhausen, Heinz; Gollwitzer, Peter Max; Weinert, Franz Emanuel (Hg.) (1987): Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin: Springer.
- Heckt, Dietlinde H. (2005): Medien. Arbeitsmittel, Materialien. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Hartmut Hacker, Joachim Kahlert, Rudolf W. Keck und Uwe Sandfuchs (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 449–455.

- Heidrich, Jürgen (2009): Si tacuisses... Zu Norbert Schläbitz: Für eine musikpädagogisch relevante Musikwissenschaft. In: *Diskussion Musikpädagogik* (43), S. 59–62.
- Heinrichs, Hans; Pfusch, Ernst (Hg.) (1927): Frisch gesungen! Singbuch B für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend, der Mädchen-Mittelschulen und für verwandte Lehranstalten. Hannover: Carl Meyer.
- Heinze, Carsten (2005): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Zur Einführung in den Themenband. In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.): *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 9–17.
- Heinze, Carsten (2010): Das Bild im Schulbuch. Zur Einführung. In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.): *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 9–11.
- Heise, Walter (1986): Musikunterricht im 19. Jahrhundert – Ideen und Realitäten. In: Hans-Christian Schmidt (Hg.): *Geschichte der Musikpädagogik*. Kassel: Bärenreiter (Handbuch der Musikpädagogik, 1), S. 31–84.
- Heise, Walter (2005): *Geschichte der Musikpädagogik I (19. Jh.)*. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 78–82.
- Heise, Walter; Hopf, Helmuth (1973): Kriterien zur Begutachtung von Musikbüchern. In: Ernst Horst Schallenger (Hg.): *Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse*. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf: A. Henn Verlag, S. 185–189.
- Helbling Verlag: MusiX – Schülerband (Klasse 7/8) – Allg. Ausgabe (D). Produktbeschreibung. Online verfügbar unter <http://www.helbling-verlag.de/?pagename=product&product=S6942>, zuletzt geprüft am 01.04.2017.
- Helmholz, Brigitta (2004): Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): *Kompodium der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 42–63.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Klett Kallmeyer (Schulisches Qualitätsmanagement).
- Helmke, Andreas (2013): Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. In: *Pädagogik* (2), S. 34–37.
- Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (2001): Artikel: Edgar Rabsch. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): *Neues Lexikon der Musikpädagogik*. Personenteil. Völlig überarbeitete Neuauflage als CD-ROM. Kassel.
- Henningsen, Jürgen (1973): Lernsteuerung und erworbener Wissenszusammenhang. In: E. Horst Schallenger (Hg.): *Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf: A. Henn Verlag (Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse, 2), S. 53–62.
- Hentig, Hartmut von (1969): *Spielraum und Ernstfall*. Stuttgart: Klett.
- Hentschel, Ernst (Hg.) (1843): *Euterpe*. Ein musikalisches Monatsblatt für deutsche Volksschullehrer. Erfurt: Gotth. Wilhelm Körner (3).
- Hentschel, Ernst (1846): Ein Normallehrstoff für den Gesangunterricht in der Volksschule. In: Ernst Hentschel (Hg.): *Euterpe*. Ein musikalisches Monatsblatt für deutsche Volksschullehrer. Erfurt, Langensalza und Leipzig: Gotth. Wilhelm Körner (6), S. 33–39.

- Hentschel, Ernst Julius (1838): Der Unterricht im Singen. In: F. A. W. Diesterweg (Hg.): Wegweiser für deutsche Lehrer. Neue Aufl. in zwei Bänden. Essen: Bädeker, S. 407–478.
- Hentschel, Ernst Julius (1850): Liederhain. Auswahl volksmäßiger deutscher Lieder für Jung und Alt, zunächst für Knaben- und Mädchenschulen. 2 Hefte. Leipzig: Merseburger.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Röwer.
- Herbart, Johann Friedrich (1982): Pädagogische Schriften. Kleinere pädagogische Schriften. 3 Bände. Hg. v. Walter Asmus. Stuttgart: Klett-Cotta (Pädagogische Texte, 1).
- Herber, Erich; Nosko, Christian (2012): Totgesagte leben länger – Das Schulbuch der Zukunft. Online verfügbar unter [http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departament/imb/forschung/publikationen/herber\\_\\_\\_nosko\\_-\\_das\\_schulbuch\\_der\\_zukunft.pdf](http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departament/imb/forschung/publikationen/herber___nosko_-_das_schulbuch_der_zukunft.pdf), zuletzt geprüft am 01.04.2017.
- Herder, Johann Gottfried von (1773): Von Deutscher Art und Kunst. Einige fliegende Blätter. Hamburg: Bode.
- Hergang, Karl Gottlob (1840): Handbuch der pädagogischen Literatur. Ein literarischer Wegweiser für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen, Schullehrer-Seminarien und höheren Lehranstalten, wie auch für Geistliche, Schulvorsteher und Freunde der Pädagogik und des Schulwesens, mit kritischen Bemerkungen und andern Notizen. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Hermann, Willy; Wagner, Franz (1930): Schulgesangbuch von Willy Hermann und Franz Wagner. Ausgabe D für höhere Lehranstalten (Lyzeen, Gymnasien usw.) nach den ministeriellen »Richtlinien für den Musikunterricht« von 1925 bearbeitet unter Mitwirkung von Hans Fischer. Dritter Teil für Klasse O III bis O I. Berlin-Lichterfelde: Chr. Friedrich Vieweg GmbH.
- Hertel, Silke (2009): Beratungskompetenz von Lehrern. Darmstadt: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 74).
- Heß, Frauke (2013): »... dass einer fidelt ...«. Klassenmusizieren als Motivationsgarant? Ergebnisse der Studie Musikunterricht aus Schülersicht. In: Andreas Eichhorn und Helmeke Jan Keden (Hg.): Musikpädagogik und Musikkulturen. Festschrift für Reinhard Schneider. München: Allitera-Verlag (Musik. Kontexte. Perspektiven, 4).
- Heß, Frauke (2016): Die Auswahl von Unterrichtsgegenständen zwischen Originalitätszwang und Kanonbildung. Eine Analyse aktueller Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen. In: Lars Oberhaus und Melanie Unseld (Hg.): Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Münster, New York: Waxmann, S. 183–202.
- Heß, Frauke; Barth, Dorothee (o. J.): Musikwissenschaft und Musikpädagogik – Die Geschichte einer Beziehung. Online verfügbar unter <http://www.bfg-musikpaedagogik.de/Dateien/musikwiss%20musikp%C3%A4d.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2017.
- Heß, Frauke; Voss, Christiana (2016): Analyse durch Bewegung. Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht. In: Jens Knigge und Anne Niessen (Hg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Music education and educational science. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 37), S. 191–207.

- Hessenauer, Heike (2011): Die Produktion von Schulbüchern – Zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül. In: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin: LIT-Verlag (*Zeitgeschichte – Zeitverständnis*, 16), S. 265–282.
- Heymann, Hans Werner (2010): Binnendifferenzierung – eine Utopie? Pädagogischer Anspruch, didaktisches Handwerk, Realisierungschancen. In: *Pädagogik* 62 (11), S. 6–11.
- Heymann, Hans Werner (2012): Schüler beim Aufbau von Kompetenzen unterstützen. Üben, Anwenden, vertiefen – Gelingensbedingungen für nachhaltiges Lernen. In: *Pädagogik* 64 (12), S. 6–11.
- Hiller, Andreas (2012): *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung*. Marburg: Tectum Verlag.
- Hoene, Sabine; Thurmann, Birgit (2011): *Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. Grundlagen*. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (1).
- Hoffmann, Freia (1974): *Musiklehrbücher in den Schulen der BRD*. Zugl. Diss. Universität Freiburg (Breisgau) 1973. Neuwied: Luchterhand.
- Hoffmann, Freia (1992): Editorial. In: *Musik und Unterricht* 3 (15), S. 3.
- Hofmann, Bernhard (2014): Bund sind schon die Länder. Zur herbstlichen Metamorphose von VDS und AfS, Teil 2. In: *NMZ* 63, S. 37.
- Hofstetter, Renate (1985): Musikdidaktische Konzepte in Musik-Schulbüchern der siebziger und achtziger Jahre. In: Hans Günther Bastian (Hg.): *Umgang mit Musik*. Laaber: Laaber (Musikpädagogische Forschung, 6), S. 161–175.
- Hofstetter, Renate (1994): Schulbuchanalyse aus methodologischer Sicht – eine Synopse. In: Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas (Hg.): *Musikpädagogische Forschungsberichte 1993*. Augsburg: Wißner-Verlag (*Forum Musikpädagogik*, 6), S. 239–267.
- Höhne, Thomas (2005): Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.): *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 65–93.
- Höhne, Thomas (2010): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Reiner Keller (Hg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interdisziplinäre Diskursforschung), S. 423–453.
- Hoppenstedt, August Ludwig (1800): *Lieder für Volksschulen*. 2. gänzlich umgearbeitete Auflage. Hannover.
- Hosbach, Sina (2014): *Das Liederbuch in der Grundschule. Eine multidimensionale Bestandsaufnahme*. Zugl. Diss. Universität Hamburg 2013. Hamburg: Disserta-Verlag.
- Höbke, Corinna; Jahnke, Lena (2010): Gute Lernaufgaben für den Biologieunterricht? – Eine große Herausforderung. In: Hanna Kiper, Waltraud Meints-Stender, Sebastian Peters, Stephanie Schlump und Stefan Schmit (Hg.): *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik), S. 167–178.
- Humboldt, Wilhelm von (1903): Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts. In: Bru-

- no Gebhardt (Hg.): Wilhelm von Humboldts gesammelte Schriften. Berlin: B. Behr (10, Abt. 2., Politische Denkschriften), S. 199–224.
- Jank, Werner (Hg.) (2005): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Janosa, Felix (Hg.) (2003): Die Musikstunde 5/6. Neubearbeitung. Unter Mitarbeit von Elmar Bozzetti, Felix Janosa, Markus Kosuch, Alexandra Naumann und Ines Pieper-Janosa. Hannover: Diesterweg.
- Janosa, Felix (Hg.) (2011): Töne. Schülerband 1. [Stadtteilschule, Realschule, Hauptschule, Gesamtschule]. Braunschweig: Schroedel.
- Janosa, Felix; Bozzetti, Elmar (Hg.) (2010): Die Musikstunde. [Neubearb.]. Braunschweig: Diesterweg.
- Jatzwauk, Paul (2007): Aufgaben im Biologieunterricht – eine Analyse der Merkmale und des didaktisch-methodischen Einsatzes von Aufgaben im Biologieunterricht der 9. Klasse. Zugl. Diss. Universität Duisburg-Essen 2007. Berlin: Logos.
- Jöde, Fritz (1952): Jugendmusik und Aufgabe. In: *Junge Musik* (4), 142–136.
- Jordan, Alexander; Ross, Nathalie; Krauß, Stefan; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Neubrand, Michael et al. (2006): Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben. Dokumentation der Aufgabenkategorisierung im COACTIV-Projekt. Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung, 81).
- Jordan, Anne-Katrin (2013): Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz »Musik wahrnehmen und kontextualisieren«. Zugl. Diss. Universität Bremen 2011. Münster: Waxmann (Empirische Erziehungswissenschaft, 43).
- Jordan, Anne-Katrin; Knigge, Jens; Lehmann, Andreas C.; Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (2012): Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (4), S. 500–521.
- Jordan, Anne-Katrin; Knigge, Jens; Lehmann-Wermser, Andreas (2010): Projekt Ko-Mus: Entwicklung von Kompetenzmodellen in einem ästhetischen Fach. In: Axel Gehrmann, Uwe Hericks und Manfred Lüders (Hg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–222.
- Jünger, Hans (2005): Schulbuch. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 220–221.
- Jünger, Hans (2006): Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen. Zugl. Diss. Universität Hamburg 2005. Münster: LIT-Verlag (Uni-Press-Hochschulschriften, 153).
- Kahlert, Joachim (2006): Was wird es den Lehrern nützen...? Nutzen und Grenzen objektbezogener Lehrwerksforschung. In: *Grundschule* 2006 (12), S. 10–13.
- Kahlert, Joachim (2009): Das Schulbuch ist keineswegs ein Auslaufmodell. Interview mit Prof. Dr. Joachim Kahlert von der Ludwig-Maximilians-Universität München. Online verfügbar unter <http://bildungsklick.de/a/65813/das-schulbuch-ist-keineswegs-ein-auslaufmodell/>, zuletzt geprüft am 01.04.2017.
- Kaiser, Hermann J. (2001a): Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In: Karl Hein-

- rich Ehrenforth (Hg.): Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 85–97.
- Kaiser, Hermann J. (2001b): Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von »musikalischer Kompetenz« in Prozessen ihres Erwerbs. In: *Musik und Bildung* 33 (3), S. 5–10.
- Kaiser, Hermann J.; Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Mainz: Schott.
- Kautny, Oliver (2010): Populäre Musik als Herausforderung interkultureller Musikerziehung. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 26–46.
- Kautny, Oliver (2015): Populäre Musik in der Primarstufe. Zwischen kindlichem »Schonraum« und »richtiger« Welt. In: *Diskussion Musikpädagogik* (67), S. 5–15.
- Keller, J. M. (1983): Development and Use of the ARCS Model of Motivational Design. Enschede, Netherlands.
- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen (1990): Das Musikbuch als Medium des Musikunterrichts – Was erwarten Schulbuchautoren von ihren Lesern? In: *Musik und Bildung* (6), S. 341–344.
- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen; Dobusch, Rudolf (Hg.) (2013): Spielpläne 1. Für den Musikunterricht an Realschulen und Gymnasien. Schülerband. Leipzig: Klett-Schulbuchverlag.
- Kestenberg, Leo (1921): Musikerziehung und Musikpflege. Leipzig: Quelle und Meyer.
- Killus, Dagmar (o. J.): Selbstgesteuertes Lernen in Lern-, Interessen- und Erfahrungsangeboten an Schulen mit Ganztagsangebot. Universität Potsdam. Online verfügbar unter [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen\\_und\\_schularten/ganztagsschulen/gestaltung/Selbstgesteuertes\\_Lernen\\_expertise.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen_und_schularten/ganztagsschulen/gestaltung/Selbstgesteuertes_Lernen_expertise.pdf), zuletzt geprüft am 30.03.2017.
- Killus, Dagmar (1998): Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Berlin: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 273).
- Killus, Dagmar (2009): Förderung selbstgesteuerten Lernens im Kontext lehrer- und organisationsbezogener Merkmale. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (1), S. 130–150.
- Kiper, Hanna (2010): Der systematische Ort von Aufgaben in Theorien des Unterrichts. In: Hanna Kiper, Waltraud Meints-Stender, Sebastian Peters, Stephanie Schlump und Stefan Schmit (Hg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik), S. 44–59.
- Kiper, Hanna; Meints-Stender, Waltraud; Peters, Sebastian; Schlump, Stephanie; Schmit, Stefan (Hg.) (2010a): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik).
- Kiper, Hanna; Schmit, Stefan; Peters, Sebastian; Schlump, Stephanie (2010b): Wie lassen sich Aufgaben aus Schulbüchern analysieren? – ein Überblick. In: Hanna Kiper, Waltraud Meints-Stender, Sebastian Peters, Stephanie Schlump und Stefan Schmit (Hg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik), S. 145–154.
- Kirschenmann, Johannes (2012): Schulbücher – Anregung, Kompendium, Steinbruch. In: Andrea Dreyer und Joachim Penzel (Hg.): Vom Schulbuch zum Whiteboard. Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik. Festschrift für Josef Walch. München: kopaed (Kontext Kunstpädagogik, 32), S. 147–158.
- Kist, Othmar; Keller, Karl-Heinz; Schaal, Sabine (2016): RONDO 5/6 – Schülerbuch,

- Neubearbeitung. Ein Musiklehrgang für weiterführende Schulen. Hg. v. Wolfgang Junge und Christian Crämer. Offenburg: Mildenberger.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: *Die Deutsche Schule* 50 (10), S. 450–471.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2012): Differenzierung. In: Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt (Hg.): *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 162.
- Klauer, Adelheid; Schmidt, Axel; Tillmann, Oliver; Klatt, Gabriele; Kruse, Remmer; Hausdörfer, Joachim et al. (Hg.) (2010): *Klick! Musik 5/6. Schülerband*. [Westliche Bundesländer]. Berlin: Cornelsen.
- Kleinen, Günter; Ott, Thomas; Rösing, Helmut (1985): Musik im Alltag als Ausgangspunkt fachwissenschaftlicher und didaktischer Überlegungen. In: Günter Kleinen, Werner Klüppelholz und Wulf Dieter Lugert (Hg.): *Musikunterricht Sekundarstufen. Musik im Alltag*. Düsseldorf: Schwann, S. 9–21.
- Kleinknecht, Marc; Bohl, Thorsten; Maier, Uwe; Metz, Kerstin (2011): Aufgaben und Unterrichtsplanung. In: Karl-Heinz Arnold, Thorsten Bohl und Klaus Zierer (Hg.): *Entwicklung und Weiterentwicklung allgemeindidaktischer Modelle der Unterrichtsplanung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 59–75.
- Kleßmann, Christoph (1976): Zur Methodik vergleichender Schulbuchanalyse. In: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hg.): *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht*. Braunschweig: Albert Limbach, S. 59–68.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred et al. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. BMBF. Bonn, Berlin (Bildungsforschung, 1). Online verfügbar unter [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_1.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf), zuletzt geprüft am 04.04.2017.
- Klieme, Eckhard; Warwas, Jasmin (2011): Konzepte der individuellen Förderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (6), S. 805–817.
- Klippert, Heinz (2002): *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Knieper, Thomas (1995): *Infographiken: Das visuelle Informationspotential der Tageszeitung*. München: R. Fischer (Reihe Medien-Skripten, 23).
- Knigge, Jens (2010): *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz »Musik wahrnehmen und kontextualisieren«*. Diss. Universität Bremen. Online verfügbar unter <http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00012006.pdf>, zuletzt geprüft am 01.04.2017.
- Knigge, Jens; Lehmann-Wermser, Andreas (2009): *Kompetenzorientierung im Musikunterricht. Ungekürzte Langfassung des Aufsatzes als Beigabe des Heftes auf CD-Rom*. In: *Musik und Unterricht* (94), S. 1–12.
- Kobarg, Mareike; Thoma, Gun-Brit; Dalehefte, Inger Marie; Seidel, Tina; Prenzel, Manfred (2011): *Lernwirksame Unterrichtsbedingungen in der Unterrichtsplanung berücksichtigen*. In: Karl-Heinz Arnold, Thorsten Bohl und Klaus Zierer (Hg.): *Entwicklung und Weiterentwicklung allgemeindidaktischer Modelle der Unterrichtsplanung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 46–58.
- Kocina, Roland (1991): *Untersuchungen zum Stellenwert des Lernfeldes Musikhören im*

- Musik-Schulbuch der Grundschule seit 1970. Zugl. Diss. Universität Bamberg 1991. Frankfurt a. M.: Peter Lang (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik).
- Kokemohr, Elisabeth (1976): Dogmatismus als Problem der Schulbuchrezeption. Beispiel: Schulmusikbücher. Zugl. Diss. Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe, Abt. Münster 1976. Wolfenbüttel: Möseler Verlag (Schriften zur Musikpädagogik, 3).
- Köller, Olaf (2005): Bezugsnormorientierung von Lehrkräften: Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für praktisches Handeln. In: Regina Vollmeyer und Joachim Brunstein (Hg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 189–202.
- Kopiez, Reinhard (2005): Erlebnis, musikalisches. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 59–60.
- Kopp, Andrea; Kieseheuer, Frank; Jank, Werner (Hg.) (2010): music step by step 1 – Schülerarbeitsheft. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Bewegung, Rhythmus, Stimme. Rum/Innsbruck: Helbling.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2007): Musikpädagogik. Eine Einführung in das Studium. Augsburg: Wißner (Wißner-Lehrbuch, 6).
- Krakauer, Peter Maria (Hg.) (1997): Artgenossen und andere Feinde. Musikwissenschaft für die Musikpädagogik? Beiträge zum Ersten Symposium »Musikwissenschaft und Musikpädagogik« Salzburg 1996. Regensburg: ConBrio (Forum Musikwissenschaft, 4).
- Kramer, Wilhelm (1990): Formen und Funktionen exemplarischer Darstellung von Musikunterricht im 19. und 20. Jahrhundert. Wolfenbüttel: Möseler Verlag (Schriften zur Musikpädagogik, 15).
- Kramp, Wolfgang (1963): Fachwissenschaft und Menschenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 9, S. 148–167.
- Kraus, Egon (1957): Wege der Erneuerung der Schulmusikerziehung seit 1900. Diss. masch., Innsbruck.
- Kraus, Egon (1965): Das deutsche Schulliederbuch seit 1900. In: *Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung* (5), S. 151–156.
- Kretzschmar, Hermann (1881): Ein englisches Actenstück über den deutschen Schulgesang. In: *Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst* 40 (Viertes Quartal), S. 162–177.
- Krug, Siegbert; Kuhl, Ulrich (2005): Die Entwicklung von Motivförderungsprogrammen. In: Regina Vollmeyer und Joachim Brunstein (Hg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 167–186.
- Kruse, Matthias (1992): »Frisch gesungen!«. Studien zur Geschichte des Schulmusikbuches in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Zugl. Diss. Universität Dortmund 1992. Münster: LIT-Verlag.
- Kühberger, Christoph (2010): Multimodale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Schulgeschichtsbüchern. In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.): Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 43–55.
- Kuhlmann, Dagmar (Hg.) (2003): Palito 1. Arbeitsbuch Musik. Unter Mitarbeit von Mi-

- chael Imsieke, Klaus Maciuga, Klaus-Dieter Neumüller, Petra Schübeler, Dagmar Ziras-Steinacker und Georg Wimmers. Hannover: Schroedel.
- Kuhn, Leo; Rathmayr, Bernhard (1977): Statt einer Einleitung: 15 Jahre Schulreform – Aber die Inhalte? In: Leo Kuhn (Hg.): Schulbuch – ein Massenmedium. Informationen – Gebrauchsanweisungen – Alternativen. Wien [u. a.]: Jugend und Volk, S. 9–17.
- Kühn, Walter (1931): Geschichte der Musikerziehung. In: Ernst Bücken (Hg.): Handbuch der Musikerziehung. Potsdam: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 5–68.
- Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf), zuletzt geprüft am 04.04.2017.
- Küntzel, Bettina; Lugert, Wulf Dieter (Hg.) (2010): Amadeus 1. Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6 der Haupt-, Real- und Gesamtschule. Überarbeitete Neuauflage. Oldershausen: Lugert.
- Kunze, Ingrid (2004): Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Bildungsgangforschung, 1).
- La Motte-Haber, Helga de; Neuhoff, Hans (2007): Musikalische Sozialisation. In: Helga de La Motte-Haber und Hans Neuhoff (Hg.): Musiksoziologie. Laaber: Laaber-Verlag (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, 4), S. 389–417.
- Lange, Konrad (1901): Das Wesen der künstlerischen Erziehung. In: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehetages in Dresden am 28. und 29. September 1901. Leipzig: R. Voigtländer, S. 27–38.
- Lange, Rudolph (1867): Der deutsche Schulgesang seit fünfzig Jahren. Ein Beitrag zur Schulbuchliteratur. Berlin.
- Langeveld, Martinus J. (1963): Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Braunschweig: Westermann.
- Lechner, Manfred (2007): Unterrichten heißt: Aufgaben stellen. Befunde und Konsequenzen. In: *Seminar* (2), S. 122–133.
- Lehmann, Andreas C. (2010): Lernen/Üben. In: Helga de La Motte-Haber, Heinz von Loesch, Günther Rötter und Christian Utz (Hg.): Lexikon der Systematischen Musikwissenschaft. Laaber: Laaber-Verlag (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, 6), S. 264–268.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2011): Aufgaben in Schulbüchern für den Musikunterricht – und was die Gegenwart mit der Geschichte zu tun hat. In: Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hg.): Aufgaben im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 331–339.
- Leisen, Josef: (o. J.): Die Moderation bewirkt's. Studienseminar Koblenz. Online verfügbar unter <http://www.aufgabenkultur.de/seiten/0%20Aufgabenkultur%20im%20Lehr-Lern-Modell/5%20Die%20Moderation%20bewirkt's.pdf>, zuletzt geprüft am 04.04.2017.
- Leisen, Josef (2006): Aufgabenkultur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. In: *Der mathematisch und naturwissenschaftliche Unterricht* (59), S. 260–266.
- Leisen, Josef (2010): Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In: Hanna Kiper, Waltraud Meints-Stender, Sebastian Peters, Stephanie Schlump und

- Stefan Schmit (Hg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik), S. 60–67.
- Lehmann, Heinz (1977): Musikunterricht. Hinweise – Bemerkungen – Erfahrungen – Anregungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lehmann, Heinz (1984): Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890-1918. Band 1: Darstellung. Lilienthal/Bremen: Eres Edition.
- Leutner, Detlev (2010): Instruktionspsychologie. In: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 289–298.
- Lieber, Gabriele (2010): Bildliteralität in Schullehrwerken – Ästhetische Zugangsweisen zu einer zeitgemäßen Schulbuchillustration. In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.): Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 57–73.
- Lugert, Wulf Dieter (Hg.) (2001): Amadeus. Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6 des Gymnasiums. Oldershausen: Lugert.
- Lugert Verlag (2015): Popmusik in der Grundschule. So begeistern Sie Ihre Schüler mit aktueller Musik! Online verfügbar unter [http://www.lugert-verlag.de/popmusik-in-der-grundschule?gclid=CjwKEAjwzuisBRClgJnI4\\_a96zwsJACAEZKeeKhgLwTp3cdcEys\\_J-UXyY\\_kDCZWNn\\_ROI95JgRIBoC7jPw\\_wcB](http://www.lugert-verlag.de/popmusik-in-der-grundschule?gclid=CjwKEAjwzuisBRClgJnI4_a96zwsJACAEZKeeKhgLwTp3cdcEys_J-UXyY_kDCZWNn_ROI95JgRIBoC7jPw_wcB), zuletzt geprüft am 06.04.2017.
- Mahlert, Ulrich (2007): Was ist Üben? Zur Klärung einer komplexen künstlerischen Praxis. In: Ulrich Mahlert (Hg.): Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 9–46.
- Maier, Uwe; Bohl, Thorsten; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin (2014): Allgemeine Didaktik und ein Kategoriensystem der überfachlichen Aufgabenanalyse. In: Patrick Blumschein (Hg.): Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35–51.
- Maier, Uwe; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin (2010): Ein fächerübergreifendes Kategoriensystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben. In: Hanna Kiper, Waltraud Meints-Stender, Sebastian Peters, Stephanie Schlump und Stefan Schmit (Hg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik), S. 28–43.
- Mandl, Heinz; Kopp, Birgitta (2012): Motivation. In: Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 516.
- Markova, Ina (2010): Geschichtsklitterungen – Zäsuren – Neuverhandlungen. Visuelle und sprachliche Strategien der Repräsentation der österreichischen Vergangenheit 1934 – 1938 – 1945 – 1955 in Geschichtsschulbüchern. Diplomarbeit, Universität Wien. Online verfügbar unter [http://othes.univie.ac.at/12740/1/2010-12-15\\_0405281.pdf](http://othes.univie.ac.at/12740/1/2010-12-15_0405281.pdf), zuletzt geprüft am 01.04.2017.
- Marohl, Bertold (1986): Schulbuchkonzeptionen der Gegenwart. In: Hans-Christian Schmidt (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik. Kassel: Bärenreiter (Handbuch der Musikpädagogik, 1), S. 376–412.
- Mason, Lowell; Broyles, Michael (1990): A Yankee musician in Europe: The 1837 journals of Lowell Mason. Ann Arbor, Michigan: UMI Research Press.

- Matthes, Eva (2011): Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa. In: *Bildung und Erziehung* 64 (1), S. 1–5.
- Matthes, Eva; Schütze, Sylvia (2011): Aufgaben im Schulbuch. Einleitung. In: Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hg.): *Aufgaben im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 9–15.
- Meder, N.; Frick, A. (2006): Aufgaben beim Lernen im Internet. In: Norbert Meder (Hg.): *Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten, vernetzten Lernens*. Bielefeld: Bertelsmann (Wissen und Bildung im Internet, 2), S. 71–80.
- Meierott, Lenz; Schmitz, Hans-Bernd (Hg.) (1980): *Texte für den Sekundarbereich II*. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag (Materialien zur Musikgeschichte, 1).
- Meierott, Lenz; Schmitz, Hans-Bernd (Hg.) (1983): *Noten für den Sekundarbereich II*. München: Bayerischer Schulbuch-Verl. (Materialien zur Musikgeschichte, 2).
- Menck, Peter (2011): Aufgaben – der Dreh- und Angelpunkt von Unterricht. In: Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hg.): *Aufgaben im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 19–29.
- Menzel, Wolfgang; Jürgens, Ulrike (2007): Vom langen Weg des Schulbuchs in den Unterricht. Was macht ein Lehrwerk erfolgreich? *Das Schulbuch neu entdecken*, Teil 4 und 5. In: *Grundschule* 39 (3), S. 50–51.
- Merzyn, Gottfried (1994): *Physikschulbücher, Physiklehrer und Physikunterricht. Beiträge auf der Grundlage einer Befragung westdeutscher Physiklehrer*. Kiel: IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Meyer, Heinz (1978a): *Musik als Lehrfach*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel (Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts, 7).
- Meyer, Heinz (1978b): Übung. In: Walter Gieseler (Hg.): *Kritische Stichwörter zum Musikunterricht*. München: Fink (Kritische Stichwörter, 2), S. 309–313.
- Meyer, Hilbert (2004): 10 Merkmale guten Unterrichts. Online verfügbar unter <http://www.staff.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/9290.html>, zuletzt geprüft am 04.04.2017.
- Meyer, Hilbert; Demuth, Reinhard (2009): *Unterricht weiterentwickeln und beurteilen. Allgemeine Didaktik für Schulleitungen*. München: Oldenbourg (Schulmanagement-Handbuch, 132).
- Mikk, Jaan (2000): *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Lang (Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, 3).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: *Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – Musik*, vom 22.10.2012. Online verfügbar unter [http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/GE/musik/KLP\\_GE\\_MU.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GE/musik/KLP_GE_MU.pdf), zuletzt geprüft am 01.04.2017.
- Missal, Dagmar; Vaupel, Wolfgang (2007): *Fachliche Lernmittelkonzepte. Beratungshilfe für Fachkonferenzen und Kompetenzteams. Ein Beitrag zur Unterrichtsentwicklung und individuellen Förderung*. Online verfügbar unter <http://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/Medienberatung-NRW/Publikationen/fachliche-LMK/lernmittelkonzept.pdf>, zuletzt geprüft am 01.04.2017.
- Moosbrugger, Marina (1985): Das Niveau der Aufgaben in Lehrbüchern. In: *Unterrichtswissenschaft* 13 (2), S. 116–129.
- Müller, Hans-Joachim (2010): Lernaufgaben und der Aufbau des Wissens. In: Hanna Kiper, Waltraud Meints-Stender, Sebastian Peters, Stephanie Schlump und Stefan

- Schmit (Hg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik), S. 84–100.
- Nägeli, Hans Georg (1809): Die Pestalozzische Gesangbildungslehre nach Pfeiffers Erfindung kunstwissenschaftlich dargestellt im Namen Pestalozzis, Pfeiffers und ihrer Freunde. Zürich.
- Neumann, Friedrich; Welge, Jens-Uwe (1996): Hip-Hop. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen. Oldershausen: Lugert.
- Neumann, Friedrich; Welge, Jens-Uwe (2008): Hip-Hop. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen. 2., vollst. überarb. Neuaufl. Oldershausen: Lugert.
- Niegemann, Helmut M. (1998): Selbstkontrolliertes Lernen und didaktisches Design. In: Günter Dörr und Karl Ludwig Jüngst (Hg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 121–139.
- Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut; Fuchs, Eckhardt; Ahlrichs, Johanna (2011): Wissenschaftliche Recherche und Analyse zur Gestaltung, Verwendung und Wirkung von Lehrmitteln (Metaanalyse und Empfehlungen). Georg-Eckert-Institut Braunschweig. Online verfügbar unter [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Zuerichstudie\\_Endfassung\\_2011\\_11\\_29.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Zuerichstudie_Endfassung_2011_11_29.pdf), zuletzt geprüft am 02.04.2017.
- Niermann, Franz (2008): Leistungen gehören kommuniziert. In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Klaus Mohr (Hg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. München: Allitera-Verlag (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 2), S. 15–31.
- Niermann, Franz (2011): Gegen-Stände. Gedanken im Anschluss an die Münchner Tagung über musikalische Bildung. In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Klaus Mohr (Hg.): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeit. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011. München: Allitera-Verlag (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 3), S. 253–269.
- Niermann, Franz; Stöger, Christine (1997): Aktionsräume. Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik. Modelle – Methoden – Materialien aus die Kunst der Stunde. Wien: Universal Edition.
- Niessen, Anne (2008): Leistungsmessung oder individuelle Förderung? Zu Funktion und Gestaltung von Aufgaben im Musikunterricht. In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Klaus Mohr (Hg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. München: Allitera-Verlag (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 2), S. 134–152.
- Niessen, Anne (2011): »Kein Wert an sich«. Wie Schülerinnen und Schüler Klassenmusizieren erleben. In: *Diskussion Musikpädagogik* (Sonderheft S 3), S. 41–44.
- Niessen, Anne (2013): Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm »Jedem Kind ein Instrument«. In: Jens Knigge und Hendrikje Mautner-Obst (Hg.): Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, S. 171–194. Online verfügbar unter [http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge\\_Mautner\\_2013\\_Responses\\_to\\_Diversity.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge_Mautner_2013_Responses_to_Diversity.pdf), zuletzt geprüft am 06.04.2017.

- Niessen, Anne; Knigge, Jens (2014): Kompetenzorientierung in der Musikpädagogik. Eine Replik auf Kapitel 7. In: André Bresges, Bernadette Dilger, Thomas Hennemann, Johannes König, Heike Lindner und Andreas Rohde (Hg.): *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung*. Münster: Waxmann, S. 121–126.
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas; Knigge, Jens; Lehmann, Andreas C. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells »Musik wahrnehmen und kontextualisieren«. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 1–32, zuletzt geprüft am 02.04.2017.
- Nolte, Eckhard (1975): *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation*. Mainz: B. Schotts Söhne (Musikpädagogik – Forschung und Lehre, 3).
- Nolte, Eckhard (1982): *Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie musikalischen Lernens und Lehrens in der Schule*. Paderborn: Schöningh (Beiträge zur Musikpädagogik, 2).
- Oelkers, Jürgen (2007): Gehört Musik in die Schule der Zukunft? Musikschulkongress »07 im Congresszentrum Rosengarten. Vortrag in Mannheim, 12.05.2007. Online verfügbar unter [https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efb2-ffff-ffffcf39b8e/265\\_MannheimMusik.pdf](https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efb2-ffff-ffffcf39b8e/265_MannheimMusik.pdf), zuletzt geprüft am 17.04.2017.
- Oelkers, Jürgen (2010): Bildungsstandards und deren Wirkung auf die Lehrmittel. Vortrag auf dem 4. Lehrmittelsymposium am 29. Januar 2010 im Konferenzzentrum Wolfsberg. Wolfsberg, 29.01.2010. Online verfügbar unter <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efca-ffff-ffff905d56fd/Wolfsberg.pdf>, zuletzt geprüft am 28.03.2017.
- Oelkers, Jürgen; Reusser, Kurt (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn (Bildungsforschung, 27). Online verfügbar unter [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_27.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_27.pdf), zuletzt geprüft am 06.04.2017.
- Ott, Thomas (2011): Wiederkehr des Immergleichen? Gegen die »neomusische« Interpretation des Klassenmusizierens. In: *Diskussion Musikpädagogik* (Sonderheft 3), S. 104–107.
- Ott, Thomas (2012): Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. In: *Diskussion Musikpädagogik* (55), S. 4–10.
- Pabst-Krueger, Michael (2014): Gründung des Bundesverbandes Musikunterricht auf der Zielgeraden. In: *AfS-Magazin* (37), 30–39.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1808): Heinrich Pestalozzi an seine Freunde über die Herausgabe einer Gesangbildungslehre. In: *Wochenschrift für Menschenbildung* (2. Band, Heft 3).
- Pfeiffer, Michael Traugott; Nägeli, Hans Georg (1810): *Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen pädagogisch begründet von Michael Traugott Pfeiffer, methodisch bearbeitet von Hans Georg Nägeli*. Zürich: Bey H. G. Nägeli, und in Commission in der Schulbuchhandlung des Königl. Waisenhauses in Stuttgart, bey Gayl und Hedler in Frankfurt, und in der J. B. G. Fleischerschen Buchhandlung in Leipzig.
- Prange, Klaus (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus (2008): *Schlüsselwerke der Pädagogik. Von Plato bis Hegel*. Stuttgart: W. Kohlhammer (Bildung, Erziehung und Sozialisation, 1).

- Prange, Klaus (2012): Übung. In: Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 723.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW: Lehrplannavigator S I – Einführung. Online verfügbar unter <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/einfuehrung/>, zuletzt geprüft am 06.04.2017.
- Rauch, Martin (1986): Verwendungsmöglichkeiten des Schulbuchs im Sachunterricht. In: Martin Rauch und Lothar Tomaszewski (Hg.): Schulbücher für den Sachunterricht. Überblick-Analysen-Entscheidungshilfen. Arbeitskreis Grundschule e. V. Frankfurt am Main (Beiträge zur Reform der Grundschule – Sonderband, 66), S. 42–52.
- Rauch, Martin; Wurster, Ekkehard (1997): Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht (mit ausführlicher Dokumentation der Meßinstrumente). Frankfurt am Main: Lang (Freiburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, 3).
- Rautenstrauch, Johannes (2013): Luther und die Pflege der kirchlichen Musik in Sachsen (14.-19. Jahrhundert). Nachdruck des Originals von 1907. Paderborn: Salzwasser-Verlag GmbH.
- Reichardt, Rolf (2002): Bild- und Mediengeschichte. In: Joachim Eibach und Günther Lottes (Hg.): Kompass der Geschichtswissenschaft. Ein Handbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB für Wissenschaft Geschichtswissenschaft, 2271), S. 219–230.
- Reigeluth, Charles M. (Hg.) (1983): Instructional Design Theories and Models. An Overview of Their Current Status. Hoboken: Taylor and Francis. Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=672492>, zuletzt geprüft am 01.04.2017.
- Reinmann, Gabi (2011): Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen: Ein hausgemachtes Problem? Preprint – erschienen im Jahresband 2011 der GDSU, 22, S. 25-36. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online verfügbar unter [http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/10/Artikel\\_Instruktion-versus-Konstruktion\\_preprint.pdf](http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/10/Artikel_Instruktion-versus-Konstruktion_preprint.pdf), zuletzt geprüft am 04.04.2017.
- Rheinberg, Falko (2002): Freude am Kompetenzerwerb, Flow-Erleben und motivpassende Ziele. In: Maria von Salisch (Hg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer, S. 179–206.
- Rheinberg, Falko; Siegbert (2005): Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung. Göttingen: Hogrefe (Ergebnisse der pädagogischen Psychologie, 8).
- Rheinberg, Falko; Vollmeyer, Regina; Leplow, Bernd; Selg, Herbert (2012): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer (555).
- Ribke, Wilfried (1982): Zur Psychologie des Übens – Dimensionen der musikalischen Interpretation. In: Wolfgang Schmidt-Brunner und Sigrid Abel-Struth (Hg.): Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme. Mainz: Schott (Schott Musikpädagogik), S. 296–307.
- Richter, Christoph (1987): Musikunterricht und Musikwissenschaft – eine Problemskizze. In: Arnfried Edler, Siegmund Helms und Helmuth Hopf (Hg.): Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Wilhelmshaven: Noetzel (Taschenbücher zur Musikwissenschaft, 111), S. 82–115.

- Richter, Christoph (2007): Üben als Musizieren. In: Ulrich Mahler (Hg.): Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 117–135.
- Richter, Sabine (2009): Gestaltung von Lernaufgaben unter entscheidungstheoretischer Perspektive. Entwicklung des Designmodells SEGLER. Diss. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftliche Fakultät. Online verfügbar unter <https://freidok.uni-freiburg.de/data/7081>, zuletzt geprüft am 06.04.2017.
- Robinson, Saul B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied: Luchterhand.
- Rogg, Stefanie (2013): Aufgaben im Musikunterricht: zwischen Instruktion und Konstruktion. In: Andreas Eichhorn und Helmke Jan Keden (Hg.): Musikpädagogik und Musikkulturen. Festschrift für Reinhard Schneider. München: Allitera-Verlag (Musik. Kontexte. Perspektiven, 4), S. 371–380.
- Rohde-Clare, Karin (2008): »Und dazu habe ich euch ein Arbeitsblatt mitgebracht...«. In: *Pädagogik* (3), S. 26–29.
- Rohloff, Björn (2009): Medien im Kontext der religiös orientierten Bildungsarbeit. Eine Untersuchung zur Bildungsmedienentwicklung seit 1945 unter besonderer Berücksichtigung der audiovisuellen Medien. Zugl. Diss. Technische Universität Dortmund 2009. Berlin: LIT-Verlag (Dortmunder Beiträge zu Theologie und Religionspädagogik, 5).
- Rolle, Christian (2008): Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz? In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Klaus Mohr (Hg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. München: Allitera-Verlag (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 2), S. 70–100.
- Rolle, Christian (2013): Argumentation Skills in the Music Classroom: A Quest for Theory. In: Adri de Vugt und Isolde Malmberg (Hg.): *Artistry*. Innsbruck u. a.: Helbling (EAS publications, 2), S. 51–64.
- Rolle, Georg (1913): Didaktik und Methodik des Schulgesangunterrichts. München: Beck.
- Rolle, Georg (1973): Didaktik und Methodik des Schulgesangunterrichts. In: Walter Heise, Helmuth Hopf und Helmut Segler (Hg.): Quellentexte zur Musikpädagogik. Regensburg: Bosse (Bosse-Musik-Paperback, 1), S. 143–163.
- Rönne, Ludwig von (1855): Das Volksschul-Wesen des Preußischen Staates mit Einschluß des Privatunterrichts. Berlin (Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates, 1).
- Rora, Constanze (2011): Musik im Alltag – Musik in der Schule. Thesen zum Gebrauchswert musikalischer Bildungsinhalte. In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Klaus Mohr (Hg.): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeit. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011. München: Allitera-Verlag (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 3), S. 107–118.
- Rössler, Martin (1995): Gesangbuch. In: Ludwig Finscher (Hg.): MGG, Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, Sachteil 3. 2., neu bearb. Ausg. Kassel u. a.: J. B. Metzler, Sp. 1289–1323.
- Roth, Barbara (2012a): Die Bedeutung von Motivation und Willen für das Üben von Instrumenten. Zugl. Diss. Universität Siegen 2010. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 113).

- Roth, Barbara (2012b): Üben, Vertiefen und Anwenden motivierend gestalten. Aufgaben für den Deutsch- und Musikunterricht. In: *Pädagogik* 64 (12), S. 30–33.
- Rüdiger, Wolfgang (2007): Üben im Ensemble. In: Ulrich Mahler (Hg.): *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 156–187.
- Ruf, Urs (2003): Metakompetenz. Über das Verhältnis von Person und Sache. In: Friedrich Verlag (Hg.): *Aufgaben. Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln*. Seelze: Friedrich Verlag (Friedrich Jahresheft, XXI), S. 56–60.
- Sandfuchs, Uwe (2006): Schulbücher in der Diskussion. In: *Grundschule* 2006 (12), S. 6–9.
- Sarges, Werner; Fricke, Reiner (Hg.) (1986): *Psychologie für die Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen*. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (2008): Einleitung. In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Klaus Mohr (Hg.): *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*. München: Allitera-Verlag (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 2), S. 11–14.
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich; Mohr, Klaus (Hg.) (2008): *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*. München: Allitera-Verlag (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 2).
- Schatt, Peter W. (2012): Soll die Empfindung Liebe sein? Perspektiven zur Thematisierung von Gefühlen in musikunterrichtlichen Zusammenhängen. In: Martina Krause-Benz und Lars Oberhaus (Hg.): *Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Hildesheim: Olms (Studien und Materialien zur Musikwissenschaft, 68), S. 181–203.
- Scheller, Petra (2010): *Verständlichkeit im Physikschulbuch. Kriterien und Ergebnisse einer interdisziplinären Analyse*. Zugl. Diss. Universität Augsburg 2009. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung).
- Schiller, Friedrich von (1984): *Schillers Werke. Nationalausgabe. Schillers Briefe 1. 1. 1803 – 9. 5. 1805*. Hg. v. Axel Gellhaus, Julius Petersen, Lieselotte Blumenthal und Norbert Oellers. Weimar: Böhlau (32).
- Schilling, Gustav (Hg.) (1835): *Encyclopädie der gesammten musikalischen Wissenschaften, oder Universal-Lexicon der Tonkunst*. Stuttgart: Verlag von Franz Heinrich Köhler (1).
- Schläbitz, Norbert (2009): Für eine musikpädagogisch relevante Musikwissenschaft. In: *Diskussion Musikpädagogik* (41), S. 23–30.
- Schlegel, Clemens M. (2003): Schulbuch und Software als Medienpaket. Beurteilungskriterien und didaktische Einsatzmöglichkeiten für integrierte Lernsoftware (ILS). In: Werner Wiater (Hg.): *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 175–198.
- Schlüter, Marie (2010): *Musikgeschichte Wittenbergs im 16. Jahrhundert. Quellenkundliche und sozialgeschichtliche Untersuchungen*. Göttingen: V&R unipress GmbH (Abhandlungen zur Musikgeschichte, 18).
- Schmalt, Heinz-Dieter; Sokolowski, Kurt (2006): Motivation. In: Hans Spada (Hg.): *Lehrbuch allgemeine Psychologie*. Bern: Huber (Huber Psychologie Lehrbuch), S. 501–551.
- Schmit, Stefan; Peters, Sebastian; Kiper, Hanna (2014): *Wissenserwerb durch Lernaufga-*

- ben. In: Patrick Blumschein (Hg.): Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 24–34.
- Schmit, Stefan; Peters, Sebastian; Schlump, Stephanie; Kiper, Hanna (2010): Wege zu einem kompetenzorientierten Unterricht durch die Gestaltung von Lernaufgaben – Perspektiven für die Fachdidaktiken. In: Hanna Kiper, Waltraud Meints-Stender, Sebastian Peters, Stephanie Schlump und Stefan Schmit (Hg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik), S. 211–223.
- Schneider, Klaus; Schmalt, Heinz-Dieter (1981): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, Reinhard (2005): Zeiterfahrung. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 268–272.
- Schneider, Reinhard (2006): Aufgaben im Musikunterricht. In: Günther Noll, Gisela Probst-Effah und Reinhard Schneider (Hg.): Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag. Münster: Verlagshaus Monenstein und Vannerdat, S. 427–437.
- Schönberg, Arnold (1976): Über Musikkritik. In: Arnold Schönberg: Stil und Gedanke. Aufsätze zur Musik. Hg. v. Ivan Vojtech. Frankfurt am Main: Fischer (Schönberg, Arnold, 1), S. 160–164.
- Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander (2005): Überlegungen zur Förderung des reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgangs mit Geschichte durch Schulbücher. In: Sylvia Mebus und Waltraud Schreiber (Hg.): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen. Meißen: Sächsische Akad. für Lehrerfortbildung (Siebeneichener Diskurse, 3), S. 301–313.
- Schreiber, Waltraud; Sochatzy, Florian; Ventzke, Marcus (2013): Das multimediale Schulbuch – kompetenzorientiert, individualisierbar und konstruktionstransparent. In: Waltraud Schreiber, Alexander Schöner, Florian Sochatzy und Marcus Ventzke (Hg.): Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 212–232.
- Schulz, Johann Abraham Peter (1790): Gedanken über den Einfluß der Musik auf die Bildung eines Volkes und über deren Einführung in den Schulen der Kgl. Dänischen Staaten. Kopenhagen: Christian Gottlob Probst.
- Schulz, Wolfgang (1981): Unterrichtsplanung. München: Urban & Schwarzenberg.
- Schünemann, Georg (1928): Geschichte der deutschen Schulmusik. Leipzig: Fr. Kistner & C. F. W. Siegel.
- Schütte, Melanie; Wirth, Joachim; Leutner, Detlev (2010): Projekt Selbstregulationskompetenz. Selbstregulationskompetenz beim Lernen aus Sachtexten – Entwicklung und Evaluation eines Kompetenzstrukturmodells. In: Eckhard Klieme, Detlev Leutner und Martina Kenk (Hg.): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Zeitschrift für Pädagogik (56. Beiheft). Weinheim: Beltz Juventa, S. 249–257.
- Schütz, Volker (2004): Didaktik der Pop/Rockmusik – Begründungsaspekte. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 262–280.

- Schütze, Sylvia (2014): Das preußische Regulativ für den Seminarunterricht von 1854 – Standards für die Lehrerbildung? In: *DDS – Die Deutsche Schule* 106 (4), S. 324–343.
- Schwertberger, Gerald (1991): Musiklehrbücher im Lichte neuer »Forschungsergebnisse«? Bericht über die Veranstaltung »Das österreichische Lehrbuch für Musik – wie zeitgemäß ist es?«. In: *Musikerziehung* 45, 220–221.
- Seel, Norbert M. (1981): Lernaufgaben und Lernprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seel, Norbert M.; Hanke, Ulrike (2015): Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin: Springer.
- Segler, Helmut; Abraham, Lars Ulrich (1966): Musik als Schulfach. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei und Verlag (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Braunschweig, 13).
- Sokolowski, Kurt (1993): Emotion und Volition. Eine motivationspsychologische Standortbestimmung. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie (Motivationsforschung, 14).
- Sokolowski, Kurt; Heckhausen, Heinz (2006): Soziale Bindung: Anschlussmotivation und Intimitätsmotivation. In: Jutta Heckhausen und Heinz Heckhausen (Hg.): *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer, S. 193–210.
- Sollinger, Irmgard (1994): »Da laß' dich nicht ruhig nieder!«. Rassismus und Eurozentrismus in Musikbüchern der Sekundarstufe I. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Spinath, Birgit (2005): Motivation als Kompetenz: Wie wird Motivation lehr- und lernbar? In: Regina Vollmeyer und Joachim Brunstein (Hg.): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 203–219.
- Spranger, Eduard (1944): Zur Entstehungsgeschichte der deutschen Volksschule. Berlin: Verlag der Akademie der Wissenschaften (Abhandlungen der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse, 1).
- Spranger, Eduard (1955): *Der Eigengeist der Volksschule*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Spychiger, Maria B. (2011): Entwicklungsperspektiven einer aufgeklärten Musikpädagogik. In: *Diskussion Musikpädagogik* (49), S. 17–27.
- Stäudel, Lutz (2003): Der Aufgabencheck. Überprüfen Sie ihre »Aufgabenkultur«. In: Friedrich Verlag (Hg.): *Aufgaben. Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln*. Seelze: Friedrich Verlag (Friedrich Jahresheft, XXI), S. 16–17.
- Stäudel, Lutz (2004): Aufgaben für den Chemieunterricht. In: *Unterricht Chemie* 15 (82/83), S. 154–163.
- Steffens, Ulrich; Höfer, Dieter (2012): Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die Forschungsbilanz von John Hattie. In: *Pädagogik* 64 (12), S. 40–42.
- Stein, Gerd (1977): Das Schulbuch – Politicum/Informatorium/Paedagogicum oder: Von der Unzulänglichkeit eindimensionaler Schulbuchforschung. In: Gerd Stein (Hg.): *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung*. Kastellaun: A. Henn Verlag (Zur Sache Schulbuch, 10), S. 231–241.
- Stein, Gerd (2003a): Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Werner Wiater (Hg.): *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 23–32.

- Stein, Gerd (2003b): Vom medien-kritischen Umgang mit Schulbüchern: mehr als nur »eine didaktische Innovation«. In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.): *Didaktische Innovationen im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 233–254.
- Stein, Gerd; Beddies, Heiner (Hg.) (1979): *Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Analysen und Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stöber, Georg (2010): *Schulbuchzulassung in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen* (Eckert. Beiträge, 3). Online verfügbar unter [http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/92/715816195\\_2016\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/92/715816195_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y), zuletzt geprüft am 02.04.2017.
- Stöger, Christine (2005): Kreativität. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 137–138.
- Stöger, Christine (2006): Leistungsbeurteilung im Musikunterricht. In: *AfS-Magazin* (22), S. 4–9.
- Stöger, Christine (2008): »Wag the dog« – das Lernen im Dienste der Leistungsbewertung? In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Klaus Mohr (Hg.): *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*. München: Allitera-Verlag (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 2), S. 41–54.
- Stumme, Wolfgang (1936): Musikalische Schulung der Hitlerjugend. In: *Musik und Volk* 3 (4).
- Sujew, Dmitri (1986): *Das Schullehrbuch*. Berlin: Volk und Wissen.
- Teistler, Gisela (2008): Das Schulbuch und seine Erforschung als Aufgabe für die Wissenschaft. In: Ernst Seibert und Susanne Blumesberger (Hg.): *Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis*. Wien: Praesens-Verlag (Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich, 11), S. 153–175.
- Tenorth, H.-E. (1999): Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: Ivor F. Goodson, Stefan Hopmann und Kurt Riquarts (Hg.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln: Böhlau (Bildung und Erziehung Beiheft, 7), S. 191–207.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2007): Viel Selektion – wenig Leistung: Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Dietlind Fischer und Volker Elsenbast (Hg.): *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster: Waxmann, S. 25–37.
- Tischler, Björn (2013): *Musik spielend erleben. Grundlagen und Praxismaterialien für Schule und Therapie*. Mainz: Schott.
- Tröhler, Daniel; Oelkers, Jürgen (2005): Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.): *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 95–107.
- Tulodziecki, Gerhard; Hertz, Bardo; Blömeke, Sigrid (2009): *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Venus, Dankmar (1969): *Unterweisung im Musikhören*. Wuppertal: Henn (Beiträge zur Fachdidaktik, 8).

- Vogt, Jürgen (2012): Einleitung: Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In: Jürgen Vogt, Frauke Heß und Christian Rolle (Hg.): Musikpädagogik und Heterogenität. Münster: LIT-Verlag (Wissenschaftliche Musikpädagogik, 5), S. 6–19.
- Voigt, Wilhelm (1923): Die Musikpädagogik des Philanthropinismus. Diss. masch. Halle.
- Wackernagel, Philipp (1841): Das deutsche Kirchenlied. Von Martin Luther bis auf Nicolaus Herman und Ambrosius Blaurer. Stuttgart: S. G. Liesching, 2. Anhang, S. 816.
- Walber, Markus (2007): Selbststeuerung im Lernprozess und Erkenntnisconstruction. Eine empirische Studie in der Weiterbildung. Zugl. Diss. Universität Bielefeld 2007. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 501).
- Walder, Johann Jacob (1788): Anleitung zur Singkunst, in kurzen Regeln für Lehrer und in Stufenweiser Reyhe von Uebungen und Beyspielen für Schüler zum Gebrauch der vaterländischen Schulen. Zürich: Orell Geßner Füllli und Compagnie.
- Wallbaum, Christopher (2007): Das Exemplarische in musikalisch-ästhetischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. In: Michaela Schwarzbauer (Hg.): Polyästhetik im 21. Jahrhundert. Chancen und Grenzen ästhetischer Erziehung. Tagungsband des 24. Polyästhetik-Symposiums auf Schloss Goldegg. Frankfurt a. M.: Lang (Polyästhetik und Bildung, 5), S. 99–125.
- Wanker, Gerhard; Gritsch, Bernhard; Schausberger, Maria; Reiners, Uwe (Hg.) (2011): Club Musik 1 D. Schülerbuch (Klasse 5/6). Rum/Innsbruck: Helbling.
- Weber, Rudolf (1994): Üben und Probieren. In: *Musik und Unterricht* (25), S. 4–9.
- Wegner, Elisabeth; Luft, Florian; Nückles, Matthias (2014): Die Rolle der Überzeugungen von Lehrkräften für die Gestaltung von Lernaufgaben. In: Patrick Blumschein (Hg.): Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131–144.
- Wehmeyer, Grete (1983): Carl Czerny und die Einzelhaft am Klavier oder die Kunst der Fingerfertigkeit und die industrielle Arbeitsideologie. Kassel: Bärenreiter.
- Weidenmann, Bernd; Paechter, Manuela; Hartmannsgruber, Klaus (1998): Reduktion der Komplexität von Text-Bild-Kombinationen durch Strategien der Sequenzierung und Strukturierung. In: Günter Dörr und Karl Ludwig Jüngst (Hg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 67–85.
- Weidner, Verena (2010): Musiktheorie und Musikpädagogik. »Resonanzprobleme« einer Beziehung. In: *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* (Sonderausgabe 2010), 117–144. Online verfügbar unter <http://www.gmth.de/zeitschrift/musiktheorie-musikwissenschaft/inhalt.aspx>, zuletzt geprüft am 03.04.2017.
- Weigand, H.-G. (o. J.): Didaktische Prinzipien. Universität Würzburg, Didaktik der Mathematik. Online verfügbar unter [http://www.didaktik.mathematik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/10040500/dokumente/Texte\\_zu\\_Grundfragen/weigand\\_didaktische\\_prinzipien.pdf](http://www.didaktik.mathematik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/10040500/dokumente/Texte_zu_Grundfragen/weigand_didaktische_prinzipien.pdf), zuletzt geprüft am 04.04.2017.
- Weigele, Klaus Konrad (1998): Zur Geschichte der Musikpädagogik der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugl. Diss. Hochschule für Musik Köln 1997. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 29).
- Weinbrenner, Peter (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher

- Schulbuchforschung. In: Richard Olechowsik (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang (Schule-Wissenschaft-Politik, 10), S. 21–45.
- Weiner, B. (1992): Human motivation. Metaphors, theories and research. Newbury Park: SAGE Publications.
- Weinert, F. E.; Schrader F.-W.; Helmke A. (1990): Educational expertise: Closing the gap between educational research and classroom practice. In: *School Psychology International* 11 (3), S. 163–180.
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- Welte, Andrea (2008): Musikalisches Geschichtsbewusstsein: Geschichtlichkeit von Musik als didaktische Herausforderung für den Instrumentalunterricht. Diss. Universität der Künste, Berlin. Online verfügbar unter <http://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/index/index/docId/19>, zuletzt geprüft am 01.04.2017.
- Wendt, Peter (2007): Schulbuchgenehmigung: Kontrolle oder Qualitätsnachweis? Das Schulbuch neu entdecken, Teil 6. In: *Grundschule* 39 (4), S. 52–53.
- Wessel, Katrin Annika (2010): Zur Rolle und Funktion von Bildern in Lehrbüchern des Finnischen als Fremdsprache. In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.): Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 233–248.
- Wiater, Werner (2003a): Argumente zugunsten des Schulbuchs in Zeiten des Internet. In: Werner Wiater (Hg.): Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 219–221.
- Wiater, Werner (2003b): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Werner Wiater (Hg.): Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 11–21.
- Wiater, Werner (2005): Lehrplan und Schulbuch. Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 41–63.
- Wiater, Werner (2011): Aufgaben im Schulbuch. In: Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hg.): Aufgaben im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 31–42.
- Wiater, Werner (2013): Schulbuch und digitale Medien. In: Eva Matthes, Sylvia Schütze und Werner Wiater (Hg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 17–25.
- Widmaier, Tobias (2005): Volkstümliche Musik. In: Albrecht Riethmüller (Hg.): Handwörterbuch der musikalischen Terminologie. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag (40. Auslieferung), S. 1. Online verfügbar unter <http://vifamusik.de/id/hmt/hmt2bs-b00070514f577t594/ft/bsb00070514f577t594?page=577&c=solrSearchHmT>, zuletzt geprüft am 21.03.2017.
- Widmann, Benedikt (1874 ff.): Praktischer Lehrgang für einen rationellen Gesang-Un-

- terrichtet in mehrklassigen Volks- und Bürgerschulen. Auf Grundlage der allgem. Bestimmungen vom 15. October 1872. In sieben Unterrichtsstufen. Leipzig: Merseburger.
- Wild, Veronika (2012): Aufgaben im Geschichtsschulbuch: Eine Schulbuchanalyse aus didaktischer Perspektive. Masterarbeit. Universität Passau. Erziehungswissenschaften.
- Wilhelm, Theodor (1967): Theorie der Schule. Stuttgart: Metzler.
- Willmann, Otto (1909): Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung. Braunschweig: F. Vieweg und Sohn.
- Wischer, Beate (2013): Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In: Jürgen Budde (Hg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 42), S. 99–126.
- Wischer, Beate; Trautmann, Matthias (2010): »Ich tue es nicht, also bin ich ein schlechter Lehrer«? Zu Problemen und Fallstricken von innerer Differenzierung. In: *Pädagogik* (11), S. 32–34.
- Witt, Dirk (2012): Zur Problematik des Übens und Anwendens in Kurzfächern. Wie gezielter Transfer die Nachhaltigkeit des Lernens fördern kann. In: *Pädagogik* 64 (12), S. 26–29.
- Worm, Heinz-Lothar (1990): Musik in der Primarstufe. Horneburg: Persen (Bergedorfer Kopiervorlagen, 92).
- Zehm, Edith (2012): Die »radicale Reproduction der poetischen Intentionen«: Goethe und Zelter. In: Walter Hettche und Rolf Selbmann (Hg.): Goethe und die Musik. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 111–124.

## **Musik | Kontexte | Perspektiven**

Schriftenreihe der Institute für Musikpädagogik und Europäische Musikethnologie an der Universität zu Köln

Bislang erschienen:

### **Band 1**

Andreas Eichhorn und Reinhard Schneider (Hg.): Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott, 244 S.

### **Band 2**

Klaus Näumann und Gisela Probst\_Effah (Hg.): Festivals populärer Musik. Tagungsbericht Köln 2010 der Kommission zur Erforschung musikalischer Volkskulturen in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde e.V., 232 S.

### **Band 3**

Klaus Näumann: ... und sie singen, tanzen und musizieren noch. Eine musikethnologische Studie über die deutsche Minderheit in Polen, 480 S.; Teil 2, Appendix: mit Karten, Fotografien, Noten, 208 S.

### **Band 4**

Andreas Eichhorn und Helmke Jan Keden (Hg.): Musikpädagogik und Musikkulturen. Festschrift für Reinhard Schneider, 446 S.

### **Band 5**

Rüdiger Becker: Circusmusik in Deutschland. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, 438 S.

### **Band 6**

Maximilian Hendler: Atlas der additiven Rhythmik, 360 S.

### **Band 7**

Martin Lücke und Klaus Näumann (Hg.): Reflexionen zum Progressive Rock, 228 S.