

Stefanie Rogg

Aufgaben im Musikunterricht: zwischen Instruktion und Konstruktion

Man muss es inzwischen kaum mehr eigens begründen, dass man sich in der Didaktik im Allgemeinen und in der Musikdidaktik im Besonderen mit dem Thema »Aufgaben« befasst.¹ Seit einigen Jahren² sind vor allem Lernaufgaben in den Fokus bildungswissenschaftlicher Überlegungen gerückt und werden unter anderem daraufhin untersucht, ob sie geeignet sind, selbsttätige Lernprozesse anzustoßen und in Gang zu halten. (Vgl. Müller 2010: 84f.) Und auch die nach PISA neu formulierten Kernlehrpläne und die damit verbundene Umstellung von Input- auf Output-Steuerung machen ein Umdenken in puncto Aufgabenformulierung erforderlich. (Vgl. Matthes 2011a: 11)

In seinem Katalog der unter Umständen an das Schulbuch zu delegierenden »Lehrfunktionen« ordnet Hacker (1980) die Aufgabenstellung der von ihm so benannten »Steuerungsfunktion« zu. Er schreibt: »Wer Unterricht plant, stellt Überlegungen über die Abfolge des Geschehens an. Er erstellt einen bestimmten Ablauf mit mehr oder weniger offenen Einzelschritten. Darüber hinaus überlegt er sich für den tatsächlichen Verlauf eine Reihe von Steuerungsmöglichkeiten: Impulse, Fragen, Aufforderungen, Arbeitsanweisungen bis hin zu Maßnahmen und Situationen, die geeignet sind, den Fortgang des Unterrichts zu garantieren«. (Hacker 1980: 20f.)

Der Begriff der Steuerung und seine verschiedenen Synonyme sind in der Bildungsdebatte omnipräsent und werden in teilweise recht unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet. Da ist zunächst einmal das Bestreben der Politik, »steuernd auf Bildungsprozesse, Lehrer und Schüler einzuwirken« (Hiller 2012: 185); diese Steuerung vollzieht sich u.a. über die Schulgesetzgebung, die Lehrerausbildungsverordnungen und die Kern- bzw. Bildungslehrpläne der jeweiligen Bundesländer. Die Umsetzung der Lehrpläne findet in den schulinternen

¹ Noch im Jahr 2006 mutmaßte Reinhard Schneider in seinem Festschrift-Beitrag *Aufgaben im Musikunterricht*, dass »das Thema dieser Zeilen befremdlich wirken« könnte. (Schneider 2006: 427)

² Allerdings hat Martinus J. Langeveld bereits 1960 die »Erziehung zur Aufgabe« ins Zentrum des schulischen Auftrags gestellt. (Vgl. Matthes 2011: 9)

Curricula und nicht zuletzt auch in den Schulbüchern statt, die ihrerseits, so zumindest fordern es einige Autoren, als *Leitmedium* fungieren sollen: zwar nicht mehr unbedingt im Hinblick auf einen etablierten oder zu etablierenden Bildungskanon, wohl aber im Hinblick auf den kaum mehr kontrollierbaren Informations- und Materialiendschub des Internets. Auch hier geschieht also im Grunde eine Art der Steuerung, die allerdings anders bezeichnet wird; so ist je nach Autor von »Koordinierung« (Scheller 2010: 83), von »Orientierung« (Matthes 2011b: 2; Hiller 2012: 344) oder von einer »Lotsenfunktion« (Bamberger 1998: 14) des Schulbuchs die Rede. Ebenfalls vor allem im Schulbuch oder in vergleichbaren Materialien ist eine Form der Steuerung verortet, die in der gängigen Literatur als »Strukturierung« (Hacker 1980: 15ff.; Dotzauer 1980: 166ff.; Bamberger 1998: 12f.)³, »Systematisierung« (Sujew 1986: 67f.) oder auch als »Organisation« (Ballstaedt 1997: 47) bezeichnet wird. Sie besteht auf einer nur scheinbar vordergründigen Ebene zunächst in der optischen Gliederung des Schulbuchs und »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: 140) Allein durch den Aufbau und das Layout wird bereits »Wissen gegliedert, kategorisiert und hierarchisiert – ohne dass sich dies verbal explizit manifestiert«. (Markova 2010: 81) Neben diese formale Kategorisierung tritt die inhaltliche Segmentierung und Sequenzierung: Sie »steuert den sukzessiven Aufbau einer Wissensstruktur im Kopf der Lernenden«. (Ballstaedt 1997: 47) Alledem liegt implizit oder explizit hinterfragt oder unhinterfragt die Intention zugrunde, »Interpretationsmuster zum Verstehen eines Faches« (Hacker 1980: 15) oder sogar der »Welt« (Höhne 2005: 86) zu liefern und das Denken und Lernen auf diese Weise zu kanalisieren: »Strukturierungen können sowohl der Steuerung des Unterrichts als auch der Lenkung des individuellen Lernprozesses dienen«. (Scheller 2010: 81)

Vor diesem Hintergrund einer multidimensionalen Steuerung, Lenkung, Leitung oder Orientierung wird heute die Diskussion um eine Aufgabekultur und um Aufgabenstellungen geführt, die ein selbstständigeres und kompetenzorientiertes Lernen begünstigen sollen. Hierbei geht es im Wesentlichen darum, Aufgabensettings so zu gestalten, dass für die Lernenden »eine Lücke in der Welt und in den eigenen Kompetenzen erfahrbar« wird und »sich mit der Wahrnehmung der Lücke die berechtigte Erwartung verbindet, die Lücke schließen zu können«. (Girmes 2004: 19) Was das für den Musikunterricht bedeutet, ist nach wie vor erst in Ansätzen erforscht, und die meisten neueren

³ Scheller allerdings fasst die Strukturierungs- und die Steuerungsfunktion unter der »Anforderung VII« zusammen. (Scheller 2010: 81)

Publikationen stimmen darin überein, dass sie zunächst einmal ein »Defizit« diagnostizieren. Dennoch ist, seit sich der Jubilar 2006 ebenfalls in einer Festschrift mit dieser Thematik befasst hat, einiges in Bewegung geraten, und es gibt – namentlich auf dem Gebiet der dort verstärkt eingeforderten »empirischen Unterrichtsforschung« (Schneider 2006: 427) – neue Entwicklungen und Ergebnisse zu verzeichnen, von denen im Folgenden einige vorgestellt und im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion verortet werden sollen.

Reinhard Schneider hat sich in seinem Beitrag *Aufgaben im Musikunterricht* vor dem Hintergrund der von Girmes (2004: 46) formulierten Forderung insbesondere mit den musikdidaktischen Entwürfen von Heinz Lemmermann (1977) und Werner Jank (2005) auseinandergesetzt. Lemmermann spricht zwar noch nicht explizit von Aufgabenstellung, benennt aber vier Arbeitsstufen im Musikunterricht, nämlich die Problem-, die Lösungs-, die Übungs- und die Übertragungsstufe (vgl. Schneider 2006: 432), die er anhand einer exemplarischen Unterrichtssequenz veranschaulicht. Dieses Unterrichtsbeispiel enthält auch einige wenige Aufgabenstellungen, die im Rahmen der Lemmermannschen Didaktik jedoch in erster Linie als »methodische Hilfsmittel« (ebd.: 433) dienen. Eine solche funktionelle Verwendung von Aufgaben kennzeichnet, so Schneider, einen Großteil der zwischen 1977 und 2006 erschienenen Publikationen zur unterrichtlichen Praxis.

Fast dreißig Jahre nach Lemmermann hat Werner Jank unter dem Stichwort »Aufbauender Musikunterricht« Überlegungen zu musikdidaktischen »Teilaspekten« (Jank 2005: 7) vorgelegt, die »erfreulicherweise« (Schneider 2006: 434) auch die Aufgabenstellung in den Blick nehmen. Jank entwirft ein Strukturmodell, das aus den fünf Grundkategorien Ziel-, Inhalts-, Sozial-, Handlungs- und Prozessesstruktur besteht. Diesen sind fünf Konkretisierungen zugeordnet, nämlich Aufgabenstellung, Themenstellung, soziale Architektur, Handlungsplanung und Verlaufsplanung. Die Aufgabenstellung ist also die Konkretisierung der Zielstruktur. In der von Jank beispielhaft angeführten Unterrichtseinheit formuliert der Lehrer eine Gestaltungsaufgabe um »einen Bezug zum eigenen Erleben und Handeln der Schüler herzustellen«. (Jank 2005: 129) Die Schülerinnen und Schüler sollen »in Gruppen klangliche Gestaltungen zum Thema ›Stille‹ erarbeiten«. (Ebd.: 113) Was die Selbstständigkeit der Schüler betrifft, so Schneider, erfüllt die Aufgabe hier gegenüber der Lemmermann-Didaktik eine zwar »erweiterte« (Schneider 2006: 435), aber noch immer untergeordnete Funktion, weil die Gestaltungsaufgabe lediglich der Hinführung auf die eigentlich angestrebte Diskussion dient. Fünf Jahre später zieht Andreas Lehmann-Wermser in seinem Beitrag *Aufgaben in Schulbüchern für den Musikunterricht – und was die Gegenwart mit der Geschich-*

te zu tun hat eine ähnlich ernüchternde Bilanz und bemängelt unter anderem, dass sich, was die Aufgabenkultur und »den Geist des Problemlösens« betrifft, in der Musikdidaktik noch keine Tradition etabliert habe. (Lehmann-Wermser 2011: 337, mit Verweis auf Reusser/Oelkers 2008: 408f.) Dieses Urteil macht er an zwei didaktischen Modellen fest, die sich seiner Ansicht nach »in den vergangenen 20 Jahren als besonders erfolgreich erwiesen« haben, nämlich dem bereits erwähnten »Aufbauenden Musikunterricht« und der »Didaktischen Interpretation«. Bei letzterer handelt es sich wie schon bei der von Schneider thematisierten Lemmermann-Didaktik um einen Ansatz aus den 1970er-Jahren. Dieser zunächst von Ehrenforth (1971) und dann auch von Richter (1976) vertretene Entwurf basiert auf der Begegnung zwischen Subjekt und Objekt – sprich: dem Lernenden und dem Musikwerk –, bei der es zu einer Verschmelzung der Horizonte kommen soll, und wurde in den 1990er-Jahren von Ehrenforth zur *Toposdidaktik* weiterentwickelt, die diese Begegnung im Sinne des Lebensweltbezugs an allgemein menschliche Erfahrungen knüpft. (Vgl. Jank 2005: 44f.) Damit rückt das individuelle Musik-Erleben ins Zentrum. Wenn man aber die Auswirkungen von Aufgabenstellungen auf den Lernprozess nachvollziehen und eine empirisch fundierte Aufgabenkultur entwickeln wolle, dann müsse man sich, so Lehmann-Wermser, an der »Formulierung von Bildungsstandards« und messbaren Kompetenzen orientieren. (Lehmann-Wermser 2011: 336) Der Frage, welche Bedeutung der Aufgabenstellung im »Aufbauenden Musikunterricht« zukommt, geht Lehmann-Wermser anhand des Schulbuchs *music step by step* (2011) nach, das der herausgebende Verlag als »das erste umfassende Lehrwerk zum Thema Aufbauender Musikunterricht« anpreist.⁴ Das zugrunde liegende Modell ist ausdrücklich kompetenzorientiert, die Vorgehensweise allerdings von sehr überschaubaren Arbeitsaufträgen bestimmt und damit so kleinschrittig, dass von »einer entwickelten Aufgabenkultur« kaum die Rede sein kann, zumal es sich bei den Aufgaben selbst um »geschlossene Übungsaufgaben« handelt. (Ebd.: 337)

Versucht man die von Schneider und von Lehmann-Wermser mit einem zeitlichen Abstand von fünf Jahren formulierten Kritikpunkte auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, lässt sich Folgendes festhalten: Aufgaben dienen in den meisten Fällen offenbar noch immer als Mittel zum Zweck, als Zwischenschritte oder als Hinführungen zum Eigentlichen: einem »Vermittlungsprozess, der [...] letzten Endes bestimmt wird durch eine durchgreifende Instruktionsidee«. (Schneider 2006: 433) Anders ausgedrückt: Statt das selbstständige Problemlösen zu begünstigen, sind Aufgaben, soweit sich dies an den unter-

⁴ Helbling Verlag 2011.

suchten Beispielen repräsentativ festmachen lässt, Instrumente einer eher instruktional⁵ geprägten Engführung. Es fehlt nach wie vor an einer Aufgabekultur, die »den Eigenwert von Aufgaben zum Ausgangs- und Mittelpunkt der didaktischen Planung« macht. (Ebd.) Und ebenso fehlt es an einem gesicherten, d.h. empirisch überprüfbaren Wissen darüber, wie Aufgaben beschaffen sein müssen, um die Entwicklung von Kompetenzen optimal zu fördern – und welche Kompetenzen dies im Einzelnen überhaupt sein sollen.

Chronologisch zwischen diesen beiden Bestandsaufnahmen angesiedelt ist ein Beitrag, den Lehmann-Wermser 2009 gemeinsam mit Jens Knigge verfasst hat. Auch dort wird der »Aufbauende Musikunterricht« thematisiert, der offenbar als einziger der neueren didaktischen Entwürfe explizit auf den »Erwerb von musikspezifischen Kompetenzen« abzielt. Ob er diesem Anspruch gerecht wird, lasse sich derzeit noch nicht sagen, da es an den entsprechenden empirischen Testverfahren fehle. Die Autoren plädieren daher »noch vor der Entwicklung von didaktischen Konzeptionen, zuallererst für die Entwicklung von Kompetenzmodellen und darauf bezogenen Testinstrumenten« und verweisen in diesem Zusammenhang auf das KoMus-Projekt, das 2007 u. a. unter Leitung von Lehmann-Wermser an der Universität Bremen ins Leben gerufen wurde. (Vgl. Knigge/Lehmann-Wermser 2009: 7 mit Anm. 42) Im Rahmen dieser Studie wurden »in Auseinandersetzung mit internationalen Standards und mit den Formulierungen der Richtlinien und Lehrpläne« (Niessen et al. 2008: 10) zunächst drei sehr umfassende Kompetenzbereiche festgelegt, nämlich erstens die verschiedenen Arten, Musik zu machen und gestaltend mit Musik umzugehen; zweitens die verschiedenen Arten, sich Musik auf dem Wege der Wahrnehmung sinnzuweisend zu nähern; und drittens »musikbezogene Praxen« in einem pluralen kulturellen Kontext. (Vgl. ebd.: 13f.) Sodann wurde aus dem zweiten Bereich der zentrale Aspekt »Musik wahrnehmen und kontextualisieren« ausgewählt, auf dieser Grundlage ein Kompetenzmodell entworfen und in verschiedene Kompetenzniveaus aufgeteilt, um es anschließend für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 zu operationalisieren. Mittelfristig sollten Expertenteams, so die damalige Planung⁶, einen ent-

⁵ Instruktion wird hier im »landläufigen« Sinne verstanden, den Gabi Reinmann treffend zusammenfasst: »Diese Begriffe werden schließlich auch als Kürzel für verschiedene *Lehr-* oder *Unterrichtsstile* verwendet: *Instruktion* steht dann für einen lehrerorientierten, anleitenden Stil. Der aber – so die landläufige Meinung – fördert beim Lernenden genau *keine* aktiven Konstruktionsprozesse. Dazu brauche man einen lernerorientierten, ermöglichenden Stil, der das Label *Konstruktion* erhält«. (Reinmann 2011: 2)

⁶ Die vierte und letzte Phase des Projekts wurde 2009 abgeschlossen. (Vgl.: <http://>

sprechenden Pool von Testaufgaben⁷ entwickeln, anhand derer nach weiteren Phasen der Erprobung und Optimierung die tatsächlichen musikspezifischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der sechsten Klasse zu ermitteln und daraufhin zu überprüfen seien, ob sie »das ganze Leistungsspektrum erfassen, ob die beschreibbaren Kompetenzniveaus aufeinander aufbauen und in welchem Verhältnis die Dimensionen des Modells zueinander stehen«. (Knigge/Lehmann-Wermser 2009: 5)

Da jedoch, so Knigge und Lehmann-Wermser, »der real stattfindende Unterricht [...] nicht auf die Ergebnisse der Forschung warten« könne (ebd.: 7), werfen die beiden Autoren die Frage auf, wie ein kompetenzorientierter (Musik-) Unterricht aussehen könnte, und kommen zu dem Schluss, dass Aufgabenstellungen dabei eine zentrale Rolle spielen. Während Schulbücher häufig mit »geschlossenen und kurzschrittigen [sic] Aufgaben« arbeiten, führe ein optimaler Aufbau von Kompetenzen – im Sinne eines beweglichen, vielseitig anwendbaren Wissens, metakognitiver Strategien und vernetzender Ansätze – über eher offene und komplexe Aufgaben, die eine gewisse Verarbeitungstiefe ermöglichen oder erfordern. (Ebd.: 9)⁸

Mit der Frage nach der Effizienz mehr oder weniger offener Aufgabenstellungen befasst sich auch Markus Büring in seiner Dissertation *Lernumgebungen im Musikunterricht* (2010). Ausgehend vom Postulat einer stärkeren Subjektorientierung, die die individuelle Verantwortung und Selbstständigkeit der Lernenden begünstigen und den Lehrenden eher eine Beraterrolle zuweisen soll, legt Büring seiner empirischen Untersuchung das Konzept des »Problem-basierten Lernens« zugrunde, das er in Anlehnung an Barrows in vier Phasen unterteilt, nämlich Problemstellung und Motivation, Wissensaktivierung und -anwendung, Förderung selbstständigen Lernens und Dekontextualisierung. Damit gelangt Büring, wenn auch auf einem etwas anderen Weg, dennoch zu derselben Schlussfolgerung wie Knigge/Lehmann-Wermser: der Forderung nach komplexen Aufgaben »in offenen Lernarrangements«. (Büring 2010b: 2) Die Wirksamkeit solcher Settings im Musikunterricht überprüft der Autor an einer Kleingruppe bestehend aus 13- bis 15-jährigen Schülerinnen und Schü-

www.musik.uni-bremen.de/de/forschung/musikpaedagogische-forschungsprojekte/komus-kompetenzmodell-im-fach-musik/projektphasen.html. (Zugriff am 2.9.2013, und Jordan et al. 2010).

⁷ Zur Entwicklung und Analyse solcher Testaufgaben vgl. Knigge 2010.

⁸ Wie bereits Reinhard Schneider (2006: 433 u. 436) weisen auch Knigge/Lehmann-Wermser (2009: 9) darauf hin, dass derartige unterrichtspraktische Aussagen nicht verabsolutiert werden sollten: »[...] vielmehr haben unterschiedliche Formate je nach Kontext ihre Berechtigung.«

lern, der zwecks »Entdeckung des Variationsprinzips« (ebd.) eine Melodieerfindungsaufgabe nebst ergänzenden Materialien vorgelegt wird. Diese Aufgabe wird nach dem Vorbild der »Anchored Instruction« in eine »Ankergeschichte« eingebettet, die darauf abzielt, »Lernende mental an konkrete Situationen und lernerrelevante Probleme zu binden«. (Ebd.: 8)

Was Bürings Ansatz unter der hier thematisierten Fragestellung so besonders interessant macht, ist die Tatsache, dass er »dem beliebten Schwarz-Weiß-Denken« (Schneider 2006: 431) abzuschwören und die Dichotomie von Instruktion und Konstruktion⁹ ein Stück weit aufzubrechen scheint. Dies deutet sich zunächst auf sprachlicher Ebene an, wenn er in der Einleitung darauf hinweist, dass er den im deutschen Sprachraum oft negativ konnotierten Begriff der Instruktion »wertneutral verwendet und [...] vom angloamerikanischen Wort ›instruction‹ als ›Anleitung‹ abgeleitet wissen wolle. (Büring 2010a: 15) Im weiteren Verlauf verweist er in Anlehnung an Hilbert Meyer (2005: 8) auf den Unterschied zwischen »direct instruction« (»Frontalunterricht«) und »open education« (»offenem Unterricht«), den er sodann auf das Begriffspaar »offene Instruktion« und »direkte Instruktion« verkürzt, um schließlich die Frage aufzuwerfen, »welche Wirksamkeit variierte Instruktionen [...] auf das Musikkennen haben werden«. (Büring 2010a: 16) Mit anderen Worten: Büring arbeitet in seinen Aufgabensettings mit mehr oder weniger direkten Anleitungen, d.h. mit einer »Kombination aus Aufgabeninstruktion und versteckten Lernhilfen« (Büring 2010b: 2), und nutzt diese als ein Mittel der Binnendifferenzierung.

In seiner Ergebniszusammenfassung zieht Büring das Fazit, »die Steuerung des Lernprozesses durch direkte Instruktionen« habe sich als »wirksamer« erwiesen: »Bei der Bearbeitung von Aufgaben mit offenen Instruktionen entstehen zwar originellere Kompositionen, die im Sinne der in der Aufgabe präsentierten Problemsituation aber nicht nachhaltig generierend wirken«. (Ebd.: 2) Angesichts einer Problemsituation, bei der es letztlich darum ging, ein gegebenes Prinzip zu entdecken, stellt sich allerdings die Frage, ob »originellere Kompositionen« überhaupt gewollt waren. Was wiederum den Verdacht nahelegt, dass auch dieses Aufgabensetting »letzten Endes bestimmt wird durch eine durchgreifende Instruktionsidee«. (Schneider 2006: 433) Gerade das aber müsste – wenn es gelänge, das Verhältnis von Instruktion und Konstruktion nicht als ein dichotomisches, sondern als ein antinomisches zu denken¹⁰ – nicht

⁹ Vgl. Reinmann 2011.

¹⁰ In einem antinomischen Verhältnis können »zwei Kräfte [...] gleichzeitig wirken«. (Reinmann 2011: 3)

unbedingt ein Dilemma sein. Gewiss wird es immer wieder vorkommen, dass Schüler, wenn sie ihre Problemlösekompetenz trainieren, neue, originelle und vielleicht sogar »nachhaltige« Lösungswege entdecken; darauf sollten Lehrer offen und flexibel reagieren. Doch in den allermeisten Fällen ist eine problemorientierte Lernumgebung¹¹ ein im Vorfeld sehr genau durchgeplantes, auf alle möglichen Variationen hin durchdachtes und, wenn nicht von direkter, »frontaler«, so aber doch mindestens von indirekter Konstruktion geprägtes Szenario – das, so paradox dies auch klingen mag, auf seiten der Schüler eine möglichst große Selbstständigkeit und aktive Konstruktionsprozesse fördern soll. Instruktion und Konstruktion schließen einander nicht aus, und deshalb ist es an der Zeit, die Debatte zu entideologisieren, wie Gabi Reinmann unter der Überschrift »Mut zur Lehre« nahelegt: »Gegenüberstellungen wie Instruktion versus Konstruktion [...] sind deswegen wenig brauchbar, weil sie mitunter dazu führen, dass man bestimmte Lehrstile aus einer diffusen Angst heraus ablehnt, man würde damit Lernprozesse verhindern statt fördern. Nicht Ideologien und Trends, sondern lernpsychologisches und didaktisches Wissen sowie methodisches Können und situatives Gespür müssen die Entscheidung von Lehrenden lenken.« (Reinmann 2011: 10)

Literatur

- Ballstaedt, Steffen-Peter (1997): *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim.
- 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*, 1. Aufl. Wien.
- Büring, Markus (2010a): *Lernumgebungen im Musikunterricht. Hochschule für Musik, Theater und Medien, Hannover*. Hannover.
- Büring, Markus (2010b): Melodien erfinden mit authentischen Aufgaben – Der Einfluss von Aufgabeninstruktionen auf Gruppenkompositionen. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 1 (11), S. 1–28 (Zugriff am 29.8.2013).

¹¹ Für die Büring durchaus konstruktive (und instruktive) Vorschläge macht: »Ein Lied zum Trost eines traurigen Menschen [zu] schreiben, Musikstücke zur Gestaltung eines Benefizkonzerts zusammenzustellen, einen bildenden Künstler zu beraten, ob seine Ausstellung eine musikalische Atmosphäre verträgt[,] oder zu diskutieren, ob ein Lebensmittelhersteller einen Sound-Designer anstellen sollte«.
(Büring 2010a: 172)

- 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* (= *Studien zur internationalen Schulbuchforschung* 75), Frankfurt a. M., S. 137–150.
- Dotzauer, Wilfried (1980): Das Musikbuch. In: Hartmut Hacker (Hg.), *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht*. (= *Studentexte zur Grundschuldidaktik*), Bad Heilbrunn, S. 160–176.
- Girmes, Renate (2004): *(Sich) Aufgaben stellen*, 1. Aufl. Seelze (Velber).
- Helbling Verlag (2011): *Produktbeschreibung. Music Step by Step, Lehrerhandbuch*. <http://www.helbling-verlag.de/?pagename=product&product=S6580>, (Zugriff am 26.8.2013).
- Hiller, Andreas (2012): *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung*. Marburg. <http://www.gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=896104> (Zugriff am 27.8.2013).
- Höhne, Thomas (2005): Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Eva Matthes/Carsten Heinze (Hg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. (= *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*) [Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung 2004], Bad Heilbrunn/Obb., S. 65–93.
- Jank, Werner (2005a): Didaktische Interpretation. In: Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber (Hg.), *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel, S. 43–48.
- Jank, Werner (Hg.) (2005b): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 1. Aufl. Berlin.
- 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.
- Knigge, Jens (2010): *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz »Musik wahrnehmen und kontextualisieren«*. Universität Bremen, Bremen. Online verfügbar unter <http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00012006.pdf> (Zugriff am 3.8.2013).
- 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.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2011): Aufgaben in Schulbüchern für den Musikunterricht – und was die Gegenwart mit der Geschichte zu tun hat. In: Eva Matthes/Sylvia Schütze (Hg.) (2011), S. 331–339.
- Lehmann-Wermser, Andreas: *KoMus – Kompetenzmodell im Fach Musik*. Unter Mitarbeit von Anne-Katrin Jordan, Jens Knigge, Andreas C. Lehmann und Anne Niessen. Hg. v. Universität Bremen. Online verfügbar unter <http://www.musik.uni-bremen.de/de/forschung/musikpaedagogische-forschungsprojekte/komus-kompetenzmodell-im-fach-musik/projektphasen.html> (Zugriff am 3.9.2013).
- Lemmermann, Heinz (1977): *Musikunterricht. Hinweise Bemerkungen Erfahrungen Anregungen*. Bad Heilbrunn/Obb.

- Markova, Ina (2010): *Geschichtsklitterungen – Zäsuren – Neuverhandlungen. Visuelle und sprachliche Strategien der Repräsentation der österreichischen Vergangenheit 1934 – 1938 – 1945*. Wien. Online verfügbar unter http://othes.univie.ac.at/12740/1/2010-12-15_0405281.pdf (Zugriff am 2.9.2013).
- Matthes, Eva (2011): Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa. In: *Bildung und Erziehung* 64 (1), S. 1–5.
- Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hg.) (2011): *Aufgaben im Schulbuch. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)*. Bad Heilbrunn.
- Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (2011): Aufgaben im Schulbuch. Einleitung. In: Dies. (Hg.), *Aufgaben im Schulbuch. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)*, S. 9–15.
- Meyer, Hilbert (2005): *Was ist guter Unterricht?* Berlin.
- Müller, Hans-Joachim (2010): Lernaufgaben und der Aufbau des Wissens. In: Hanna Kiper/Waltraud Meints-Stender/Sebastian Peters/Stephanie Schlump/Stefan Schmit (Hg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*, Stuttgart, S. 84–100.
- 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.
- Reinmann, Gabi (2011): Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen: Ein hausgemachtes Problem? Preprint. Erschienen im *Jahresband 2011 der GDSU, Band 22*, Bad Heilbrunn, S. 25–36. http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/10/Artikel_Instruktion-versus-Konstruktion_preprint.pdf (Zugriff am 2.9.2013).
- Scheller, Petra (2010): *Verständlichkeit im Physikschulbuch*. Bad Heilbrunn.
- Schneider, Reinhard (2006): Aufgaben im Musikunterricht. In: Günther Noll/Gisela Probst-Effah/Reinhard Schneider (Hg.), *Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag*. Unter Mitarbeit von Wilhelm Schepping, Münster, S. 427–437.
- Sujew, Dmitri (1986): *Das Schullehrbuch*. Berlin.