

# 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; Kemmelmeyer, den Jünger ebenfalls als Beispiel für den Gebrauch des Begriffs »Schulmusikbuch« anführt, verwendet in seinem Beitrag allerdings fast durchgängig den Begriff »Musikbuch«. Vgl. Kemmelmeyer 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; Kemmelmeyer 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 Depaeppe, 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](http://www.musik.uni-bremen.de/de/forschung/musikpaedagogische-forschungsprojekte/komus-kompetenzmodell-im-fach-musiknd), 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.

## DIESES BUCH BESTELLEN:

per Telefon: 089-13 92 90 46

per Fax: 089-13 92 9065

per Mail: [info@allitera.de](mailto:info@allitera.de)

Weitere Informationen über den Verlag und sein Programm  
unter:

[www.allitera.de](http://www.allitera.de)

[www.facebook.com/AlliteraVerlag](https://www.facebook.com/AlliteraVerlag)

### Allitera Verlag

Allitera Verlag • Merianstraße 24 • 80637 München  
[info@allitera.de](mailto:info@allitera.de) • fon 089-13 92 90 46 • fax 089-13 92 90 65 •  
[www.allitera.de](http://www.allitera.de) • [www.facebook.de/AlliteraVerlag](https://www.facebook.de/AlliteraVerlag)