

Ahlers, Michael; Seifert, Andreas

Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht

Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2015, S. 235-249. - (Musikpädagogische Forschung; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Ahlers, Michael; Seifert, Andreas: Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht - In: Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2015, S. 235-249 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126385 - DOI: 10.25656/01:12638

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-126385>

<https://doi.org/10.25656/01:12638>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Anne Niessen, Jens Knigge (Hrsg.)

THEORETISCHE RAHMUNG UND THEORIEBILDUNG IN DER MUSIKPÄDAGOGISCHEN FORSCHUNG

THEORY FRAMEWORK AND DEVELOPMENT IN MUSIC EDUCATION RESEARCH

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 36

Proceedings of the 36th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Anne Niessen, Jens Knigge (Hrsg.)

Theoretische Rahmung
und Theoriebildung in der
musikpädagogischen Forschung

Theory Framework and
Development
in Music Education Research



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 36 Research in Music Education, vol. 36

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3313-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2015
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Anne Niessen & Jens Knigge</i>	
Vorbemerkung	9
<i>Editors' note</i>	
<i>Matthias Proske</i>	
Unterricht als kommunikative Ordnung	
Eine kontingenzgewärtige Beschreibung	15
<i>Teaching as communication. A contingency-based approach</i>	
<i>Hermann J. Kaiser</i>	
Paradigma versus Denkstil	
Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik	33
<i>Dimensions of historiography – Paradigma versus thought-style</i>	
<i>Thomas Busch</i>	
Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen	
Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld	
der Musikpädagogik	51
<i>Who arranges what – and how? Considerations regarding the theory</i>	
<i>of space and justice within the area of music education</i>	
<i>Verena Weidner</i>	
Soziologische Systemtheorie und Musikpädagogik	
Annäherungen an ein Theorieverhältnis	67
<i>Sociological Systems Theory and music education. Approaches to</i>	
<i>a relation between the theories</i>	

Adrian Niegot

Geltung – Gebrauch – Gehalt

Geltungstheoretische Überlegungen zu musikbezogenen historischen Sinnbildungen in musikpädagogischer Perspektive 81

Validity – usage – content. Reflections on validity regarding the construction of historical context from a music educational perspective

Malte Sachsse

Mensch und Musik im ‚Rahmen‘ der Theorien

Pluralisierung, Reflexion und Kritik als Aufgaben einer bildanthropologisch orientierten musikpädagogischen Forschung 95

Man and music in the ‘frame’ of theories. Pluralization, reflection and criticism as functions of a music pedagogical research orientated towards image-anthropology

Samuel Campos

Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte

Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung ... 111

Subjects of practice – practice of subjects. Subjectivation as a perspective for studies in music education

Monica Esslin-Peard, Tony Shorrocks & Graham F. Welch

The Art of Practice

Understanding the process of musical maturation through reflection 125

Lisa Knörzer, Christian Rolle, Robin Stark & Babette Park

„... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös“

Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen 147

“... he overacts and this makes his version too agitated for me”

A single-case analysis of music-related argumentations

Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Leistungsheterogenität im Musikunterricht

Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9 163

Heterogeneity of achievements in the music classroom –

An empirical investigation regarding differences in practical musical competences in 9th grade

Melina Carmichael & Christian Harnischmacher

Ich weiß, was ich kann!

Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen
Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern
auf deren Einstellung zum Musikunterricht 177

*I know my own skills. An empirical study regarding the influence
of music-related competence and motivation of students in their attitudes
towards music education at schools of general education*

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung
Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern
der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen 199

*Validation of the Gold-MSI questionnaire to measure musical sophistication
of German students at secondary education schools*

Michal Bischoff, Tim Sandkämper & Christoph Louven

Jugendliche und ‚Klassische Musik‘

Vorurteile und Klischees 221

Teenagers and classical music – Prejudices and clichés

Michael Ahlers & Andreas Seifert

Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht 235

Language diversity in music lessons

Michael Ahlers & Andreas Seifert

Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht

Language diversity in music lessons

Until now there have been available practically no tests or findings within the German-speaking countries to measure language diversity and musical knowledge in music classes. Though teaching addresses students from different cultural and linguistic backgrounds, there seems to be a desideratum. The pilot study was carried out by the use of C-tests on (linguistic) musical knowledge. Test validity was guaranteed by curricular analysis as well as by using original texts from schoolbooks as part of the testing material. Findings illustrate the strong influences of the learner's mother language and the types of schools they attend. Furthermore, a debate on the overall difficulty of learner's media is proposed.

Einleitung

„Über Musik zu reden ist wie über Architektur zu tanzen.“ (Steve Martin)

Vor dem Hintergrund des Tagungsthemas des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung im Jahr 2014, „Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der Musikpädagogischen Forschung“, erscheinen die Bereiche des Umgangs mit sowie des Aufbaus von Fachsprache sowie deren fachspezifische Rolle innerhalb der Prozesse von Unterrichtsgestaltung, der Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien sowie der Leistungsbewertung bisher aus musikpädagogischer Perspektive weder hinreichend theoretisch noch fachdidaktisch aufgearbeitet zu sein. Zugleich ergeben sich aus eigenen Hospitationen und über Gespräche mit Praktikerinnen und Praktikern des Schulalltags Fragen zur möglicherweise entstehenden oder bereits entstandenen Schere, die sich zwischen der curricular verordneten Relevanz, der Funktion, dem Aufbau und der Nutzung von Fachsprache sowie ihrer tatsächlichen Stellung im Musikunterricht der unteren Sekundarstufe auftut. Im niedersächsischen Kerncurriculum heißt es hierzu beispielsweise:

„Die prozessbezogenen Kompetenzbereiche beziehen sich auf Verfahren, die von Schülerinnen und Schülern verstanden und beherrscht werden sollen, um Wissen anwenden zu können. Sie umfassen diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die einerseits die Grundlage, andererseits das Ziel für die Erarbeitung und Bearbeitung der

inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche sind, zum Beispiel Symbol- oder Fachsprache kennen, verstehen und anwenden“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2012, S. 6)

„Folgende Kriterien berücksichtigen beispielhaft Ansätze, Schülerleistungen im Musikunterricht zu beobachten, festzustellen und zu bewerten: [...] Kenntnisse in der Fachsprache und Sicherheit in deren Anwendung“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2012, S. 22–23)

Noch expliziter und normativer beschreibt der Hamburger Bildungsplan den Stellenwert von Bildungs- und Fachsprache(n), auch im Rahmen eines kompetenzbasierten Musikunterrichts der Sekundarstufe:

„Die Schülerinnen und Schüler werden an die besondere Struktur von Fachsprachen herangeführt, sodass sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können. [...] Um eine konstruktive Lernhaltung zum Fach und zum Erwerb der Fachsprache zu fördern, wird Gelegenheit zur Aneignung des grundlegenden Fachwortschatzes, fachspezifischer Wortbildungsmuster, Satz schemata und Argumentationsmuster gegeben.“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2011, S. 13–14)

„Die Fachkonferenz Musik einigt sich auf Themen, Inhalte und Methoden des Musikunterrichts und entwickelt ein schulinternes Curriculum, das einige Unterrichtsthemen für die jeweiligen Jahrgangsstufen festlegt, das aber auch Raum für klassenspezifische Schwerpunktsetzungen lässt. Dabei sind die Themen so beschaffen, dass sie [unter anderem, MA] die sprachliche Auseinandersetzung mit Musik fördern.“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2011, S. 15)

Parallel dazu sind die Berichte von Lehrenden zu sehen, die in ihren Klassen fast vollkommen auf Unterrichtsmedien wie Schulbücher verzichten (Jünger, 2006)¹ und basierend auf eigens für ihre Lerngruppen erstellte (sic!) Materialien sowie vor allem auf „reine Praxis“ setzen, wobei sie Fachsprache dann – wenn überhaupt – nur implizit bzw. aus der situativen Gegebenheit heraus verwenden und einfordern. Gleichmaßen könnte auch die wissenschaftliche musikpädagogische Fokussierung des Klassenmusizierens und ästhetischer Praxis in der jüngeren Vergangenheit verstanden werden. Nun wäre es jedoch zu kurzschlüssig, an dieser Stelle ein schwarzweißes Bild dieser Art (ent)stehen zu lassen und hiernach entweder konservative Lamenti oder musikpraktische Laudationes zu halten. Es ist natürlich nicht so (einfach), wie es die dem Artikel vorangestellte Pointe des US-amerikanischen Komikers Steve Martin suggeriert. Es gilt also zunächst, die Existenz einer musikbezogenen Fachsprache nachzuweisen, um dann nachfolgend mehr über deren Struktur und Nutzung erfahren zu können. Hiernach wären nach Auffassung der Autoren bessere – da theoretisch und empirisch gestützte – Kon-

1 Aktuellere Arbeiten, wie etwa die Masterarbeit von Antonia Ziesche (2014) rekonstruieren ein abweichendes Mediennutzungsverhalten. Allerdings ist hier eine Stichprobe in der Primarstufe gezogen worden.

zeptionen von Lern- und Leistungsaufgaben, aber auch eine kritische Reflektion des Unterrichtsgesprächs im Fach Musik möglich. Letztlich trägt ein solches Vorhaben einem wichtigen Aspekt der realen unterrichtlichen Heterogenität Rechnung.

Stand der Forschung

Zunächst ist der Begriff der Heterogenität selbst ein „Dauerbrenner“ innerhalb der bildungspolitischen und fachdidaktischen Debatten der vergangenen Jahre. Bereits im Jahr 2012 trugen Jürgen Vogt, Frauke Heß und Markus Brenk diesem Umstand Rechnung und widmeten den Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik jenem Schwerpunkt. Für das eigene Forschungsvorhaben sind hier vor allem die Hinweise Vogts zu dem Bereich und der potenziellen Relevanz des „Diversity Managements“ (Vogt, 2012, S. 12–13) für eine weitgehend noch nicht geführte fachinterne Diskussion fruchtbar, wenngleich seine kritischen Hinweise zur Output-Orientierung und Leistungssteigerung nicht von der Hand zu weisen und innerhalb der theoretischen Einordnung eigener Ergebnisse zu reflektieren sind. Im selben Band widmet sich nachfolgend nur der Artikel Jürgen Oberschmidts (2012) dem Zusammenhang von Heterogenität und Sprache, wobei seine Fokussierung auf Sprachbilder bzw. Metaphern in eine gänzlich andere Richtung führt. International wird ohnehin anstelle von Heterogenität eher der Begriff der „Diversity“ genutzt, wenn es um heterogene Lerngruppen oder kulturelle Diversitäten geht, auch im Zusammenhang mit Musikunterricht (exemplarisch: Cain, Lindblom & Walden, 2013; Clausen, 2013). Nachfolgend werden die Begriffe daher weitgehend synonym verwendet.

Leseverstehen und allgemeine, wie fachgebundene Sprachfähigkeiten sind nach Auffassung internationaler Vergleichsstudien, wie PISA (2000/2003) für die erfolgreiche Bearbeitung und die Anwendung und den Transfer von Wissensbeständen notwendig. Fachsprache oder Bildungssprache hingegen erscheinen bisher national wie international aber ein kaum musikpädagogisch relevantes Thema zu sein. Selbstverständlich sind Fachbegrifflichkeiten und Definitionen im Zentrum der akademischen Aufmerksamkeit (vgl. Vogt, Heß & Brenk, 2015), jedoch fokussieren nur wenige Arbeiten potenzielle Zusammenhänge von fachsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, unterrichtlichen Prozessen oder gar Lernerfolg (Butzlaff, 2000; Rautenberg, 2012). In neueren Veröffentlichungen zur „Sprache im Fach“ fehlen Beiträge zur Musikdidaktik oder aus musikpädagogischer Perspektive völlig (Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013). Für das vorliegende Forschungsvorhaben soll Fachsprache verstanden werden als funktionale und soziale Varietät von Sprache. Sie wird nicht als „systemlinguistisches Inventar oder im Sinne des pragmlinguistischen Kontextmodells“ verstanden, sondern – „unter Berücksichtigung psychologischer Gesichtspunkte der Akteure“ – als Fachkommunikation, „die von außen oder von innen motivierte beziehungsweise simulierte, auf fachliche Ereignisse oder Ereig-

nisabfolgen gerichtete Exteriorisierung und Interiorisierung von Kenntnissystemen und kognitiven Prozessen, die zur Veränderung der Kenntnissysteme führen“ (können oder sollen) (vgl. Roelcke, 2005, S. 27).

Insofern könnte man sie auch als (Teil der) Bildungssprache bezeichnen, „die sowohl die sozialen und kulturellen Praktiken der Sprachverwendung als auch die Formen der Vermittlung und des Erwerbs von Wissen in einer Gesellschaft bestimmt. Bildungserfolg ist somit abhängig von der Kenntnis der in einer gesellschaftlichen Domäne vorherrschenden Praktiken und Normen des Sprachgebrauchs“ (Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 25). Daraus kann wiederum der Anspruch an Bildungsinstitutionen abgeleitet werden, für die Vermittlung von ebendieser Bildungssprache zu sorgen (vgl. Gogolin et al., 2011, S. 16). Über die unterschiedlichen Niveaus von Fach- und Bildungssprache herrscht aber in der (Pragma-)Linguistik und auch in der Deutschdidaktik bisher wenig Einigkeit. Während in Publikationen zur Förderung und Entwicklung von Bildungssprache bisweilen sogar der Begriff Fachsprache nicht verwendet wird und diese dort zwischen „Schulsprache“ und „Schriftsprache“ verortet wird (Feilke, 2012, S. 6), stellt die Nähe von Fachsprache zu Wissenschaftssprache (bspw. Graefe, 2001) ein aus Sicht der Autoren des Artikels ungleich größeres Problem für die Verwendung in Schulen hinsichtlich der möglichen Komplexität ihrer Lexik, Syntax oder Kohäsion dar.²

Im angloamerikanischen Umfeld finden sich zur sprachlichen Heterogenität Publikationen, die unter diesem Aspekt meist den Begriff der „Literacy“ verwenden (Hansen, Berntorf & Stuber, 2004), der im Deutschen inzwischen mit „Literalität“ übersetzt wird. Die vorliegende Studie richtet sich eher an diesem Verständnis von Fähigkeiten/Fertigkeiten aus und versteht diese als Teil benötigter (Teil-)Kompetenzen, um erfolgreich und zufrieden an einem zeitgemäßen Musikunterricht teilnehmen zu können.

Das Ziel der hier präsentierten Studie besteht zunächst in der Deskription aktueller fachsprachlicher und sprachlicher Diversitäten und Fähigkeiten im Musikunterricht der siebten Klasse sowie erster Einblicke in mögliche Zusammenhänge zwischen realen Lese- und Sprachfähigkeiten und den vorfindlichen Niveaus in Musikschulbüchern. Innerhalb der Definition von (Teil-)Kompetenzmodellen und der Modell-Validierung (Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehmann, 2008; Knigge, 2011; Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen & Lehmann-Wermser, 2012; Jordan, 2014) sowie den bisher vorliegenden Teilkompetenz-Modellen sensu Jank (2005) oder internationalen Standards werden zwar auch sprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten implementiert, beispielsweise auf den drei Niveaus „basal“, „mittel“ und „differenziert“ (Niessen et al., 2008, S. 20). Hierbei geht es aber vorrangig um Verbalisierungsfähigkeiten, aus denen die Autorinnen und Autoren auf „implizite und explizite Wissensbestände“ (vgl. Jordan et al., 2012, S. 505) schließen wollen. Die Schwierigkeit der Aufgaben selbst wird in entsprechenden Studien dann meist „nur“ durch Expertenbewertungen festgelegt. Einzig die Darstellung der KoMus-

2 Vgl. www.fachsprache.net [03.03.2015].

Aufgabenkonstruktion bei Jens Knigge (2011, S. 239–243) thematisiert dann differenzierter den schwierigkeitsgenerierenden Einfluss von Sprache: bei KoMus sind jedoch technische Indizes wie etwa die Satzlänge des Aufgabenstamms und der Distraktoren sowie eine Unterteilung der Aufgaben hinsichtlich der Parameter Wortschatz und Grammatik genutzt worden. Dies erscheint aus testökonomischen Überlegungen heraus verständlich. Wir unterstützen jedoch die Aussage des Verfassers „Prinzipiell wäre hier im Sinne einer Lesekompetenzbeschreibung ein sehr hoher Differenzierungsgrad möglich“ (Knigge, 2011, S. 241).³

Um die Wissenslücken mit Bezug auf die „realen Lesefähigkeiten“ und das allgemeine sowie fachsprachliche Vokabular von Schülerinnen und Schülern der siebten Klasse erfassen und dann innerhalb empirischer Studien in Beziehung zu weiteren Faktoren wie der Schulform, den Erst- und Zweitsprachen oder fachspezifischen Fertigkeiten und Fähigkeiten setzen zu können, wurde ein eigenes Testinstrument entworfen und im Rahmen explorativer Studien erprobt. Die Autoren vertreten die Auffassung, dass vertiefte Kenntnisse über die Existenz und Struktur einer „lingua musica“ den Aufbau selbiger sowie die adressatinnen- und adressatengerechte Nutzung und Überprüfung ermöglichen können.

Material und Methoden

Im Fokus des Tests stehen Schülerinnen und Schüler der siebten Klasse. Es ist davon auszugehen, dass diese in der „Unterstufe“ der Sekundarstufe noch nahezu flächendeckend Musikunterricht erhalten. Ab der siebten Klasse wird dieser dann teilweise bereits epochal erteilt oder entfällt in einigen Schulen zum Teil. Die Vorarbeiten zur eigenen Studie implizierten daher zunächst Inhaltsanalysen der norddeutschen Curricula für den Musikunterricht der fünften und sechsten Klasse, um hierdurch curriculare Validität zu gewährleisten. Es wurde darüber hinaus angestrebt, schulformübergreifende Kompetenzformulierungen auf der Inhaltsebene zu suchen, um den Test anschließend durch eine breite Datenbasis absichern zu können. Es wurden somit die Bildungspläne sowohl von gymnasialen als auch von Stadtteilschulen oder Oberschulen analysiert. Es zeigte sich, dass es zahlreiche Überschneidungen gab, welche dann als Filterkriterien für die Auswahl entsprechend geeigneter Schulbuchtexte genutzt wurden. Es ergaben sich die Themenbereiche bzw. Filterkriterien: musikalische Parameter, Stimm-/Hörphysiologie, Klangphänomene, Instrumentengruppen, musikalische Formen, kulturelle Dimensionen und Grundlagen der Akustik. Das Instrument kann somit als curricular valide bezeichnet werden.

3 Eine Arbeitsgruppe aus Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern sowie Linguistinnen und Linguisten befasst sich seit Längerem mit einer differenzierteren Beforschung dieses Gebietes. Erste theoretische sowie empirische Fundierungen der Modelle erscheinen im Jahr 2015. Für einen Überblick vgl. www.fach-und-sprache.de [09.03.2015].

Nachfolgend wurden insgesamt 14 Schulbücher⁴ inhaltsanalytisch bearbeitet. Als Filterkriterien dienten deren Erscheinungsdatum, welches im oder nach dem Jahr 1990 liegen sollte, sowie ihre Zulassung für den Musikunterricht der benannten Schulstufen. Hierdurch erhält das Testinstrument seine inhaltliche Validität. Mithilfe der so identifizierten Themenbereiche und exzerpierten Texte der Schulbücher wurden Testhefte mit C-Tests entwickelt. Mithilfe von C-Tests werden allgemeine linguistische und semantische Fähigkeiten über die Reduktion von Redundanzen erfasst. C-Tests sind vielfach erprobte und hoch zuverlässige Instrumente (Baur, Grotjahn & Spettmann, 2006; Grotjahn, 1994; Grotjahn, 2002; Harsch & Hartig, 2010), welche vor allem innerhalb der Fremdsprachendidaktik, in Tests zu „Deutsch als Fremdsprache“ oder im „Test of English as a Foreign Language (TOEFL)“-Test⁵ eingesetzt werden. Benötigt werden hierzu authentische Fachtexte mit einer vorgegebenen Länge, welche innerhalb der „kanonischen“ oder konservativen Konstruktion (Grotjahn, 1994, 2002) über die Tilgung von 25 Wortendungen systematisch beschädigt werden:

1. Die Rohrblattinstrumente

Die Oboe und das Fagott haben ein doppeltes Rohrblatt. Durch Anbl ab kann eine in Schwigung versetzt werden, die sind auf die Luftsäule in Instrument übertr. Das Fach kann sechs tiefe Töne erzeugen. Die Luftsäule ist viel länger, denn das Rohr ist im Innen gefaltet. Die Klarinette hat ein einfaches Rohrblatt, das das die Luftsäule zum Schwingen gebracht wird. Das Saxofon kombiniert ein Mundstück ähnlich einer Klarinette mit einem Korpus aus Metall. Wegen der Tonerzeugung durch ein einfaches Rohrblatt wird das Saxofon auch den Holzblasinstrumenten zugerechnet.

Abbildung 1: Bearbeiteter C-Test mit Schulbuchtext zu Rohrblattinstrumenten

Jede der Lücken ist in ihrer Länge gleich – wodurch die Ratewahrscheinlichkeit reduziert wird – und stellt im weiteren Verlauf ein Item da. Dieses kann gelöst oder nicht gelöst werden. Nicht bearbeitete Lücken fungieren in dieser Studie als „nicht gelöst“, Schreibweisen werden wohlwollend behandelt. Eine differenzierte Kodierung ist möglich, hier aber nicht verwendet worden. Diese Form der Konstruktion erfasst ein hohes Maß an allgemein-sprachlichen Fähigkeiten, ermöglicht aber darüber hinaus die Erfassung spezifischer, fachsprachlicher Parameter. Es ergeben sich somit pro Text (= Skala) immer 25 Items.

Mit diesen entsprechend präparierten Texten wurden insgesamt drei Testhefte erstellt. Dieses Matrix-Design wurde notwendig, um möglichst viele der Tests in einer ökonomisch vertretbaren Zeit im Unterricht erheben zu können. Alle Hefte enthalten dabei die Abfrage sozialstatistischer Angaben, der Erst-, Zweit- sowie

4 Auflistung der Titel am Ende dieses Artikels.

5 Vgl. <http://www.ets.org/toefl> [03.03.2015].

weiteren Sprachlichkeit sowie die Abfrage der letzten (erinnerten) Benotung im Fach Musik. Die Aufnahme der Erfassung der Mutter- oder Mehrsprachigkeit ergibt sich vor dem Hintergrund der Ergebnisse der bereits genannten, international vergleichenden Bildungsstudien, sowie aktueller Arbeiten zu den Verhältnissen zwischen Mutter- und Fremdsprachlichkeit und Geschlechter-Effekten (Mashkovskaya, 2013).

In den Testheften sind jeweils vier Fachtexte des Musikunterrichts und ein – allen Testheften gemeinsamer – Kontrolltext aus der Deutschdidaktik zu lösen. Inhaltlich ergaben sich unter den Fachtexten Dopplungen, da zu einem Themenbereich maximal zwei Texte aus unterschiedlichen Publikationen getestet werden sollten. Innerhalb der Konstruktion der Testhefte wurde jedoch jeder Themenbereich nur einmal genutzt und Dopplungen so vermieden. Zur Bearbeitung der Texte sind jeweils maximal fünf Minuten Zeit vorgegeben, sodass in einer Schulstunde fast immer alle 325 Items pro Klasse getestet werden konnten. Als weitere Daten liegen die Bewertungen der Schwierigkeiten der Texte jeweils durch die Fachlehrerin oder den Fachlehrer sowie der Lesbarkeitsindex (LIX, vgl. Lenhard, 2013)⁶ aller Texte vor. Letztgenannter Index ist ein eher technisches Verfahren, um anhand von Wort- und Satzlängen auf potenzielle Schwierigkeiten von Texten schließen zu können.

In einem Pretest wurde das Instrument dann durch 30 Probandinnen und Probanden an der Hochschule getestet, um Formulierings- sowie Instruktionsprobleme identifizieren und beheben zu können.

Beschreibung der Stichprobe

An der Studie nahmen insgesamt 198 Schüler teil (49 % weiblich, 51 % männlich), deren durchschnittliches Alter 13,2 Jahre betrug. Wenngleich es in Norddeutschland nunmehr auch Oberschulen gibt, wurde im Rahmen der Studie zwischen Realschul- (54,5 %) und Hauptschulklassen (31,3 %) differenziert und als weitere Schulform noch die Integrierte Gesamtschule (14,1 %) hinzugenommen. 71,7 % der Probandinnen und Probanden gaben an, Deutsch als Erstsprache zu sprechen, gefolgt wurde diese Angabe von Russisch (6,1 %) und Arabisch (4,5 %). Unter den immerhin 11,6 % der angegebenen „anderen Erstsprachen“ (offenes Item) rangierten Kurdisch, Albanisch, Englisch und Kroatisch auf den vorderen Plätzen. Unter den Zweitsprachen steht Deutsch ebenfalls auf dem ersten Platz (29,8 %), vor Russisch (2 %) und Polnisch (1,5 %). Allerdings gaben mehr als die Hälfte der Probandinnen und Probanden hier keine Zweitsprache an.

6 Software hierzu verfügbar unter: <http://www.psychometrica.de/lix.html> [03.03.2015].

Ausgewählte Ergebnisse

Das Instrument ist allgemein als sehr zuverlässig (Cronbach's Alpha der Skalen zwischen .83 und .89) einzustufen. Lediglich zwei Texte zu musikalischen Strukturen bzw. Form $\alpha = .79$ und $\alpha = .74$ wichen hiervon ab. Diese werden jedoch auch im weiteren Verlauf noch gesondert zu thematisieren sein.

Die Mittelwerte der Skalen weisen Spezifika auf, die im weiteren Auswertungsprozess relevant sind: Im Allgemeinen lösten die Probandinnen und Probanden die einzelnen Skalen tendenziell etwas schlechter als den Vergleichstext aus der Deutschdidaktik („Deutsch“); lediglich ein Text zum Entstehen von Klängen und Tönen – der akustische Grundlagen wie Schwingungen referenziert – wurde besser gelöst (s. Abb. 2):

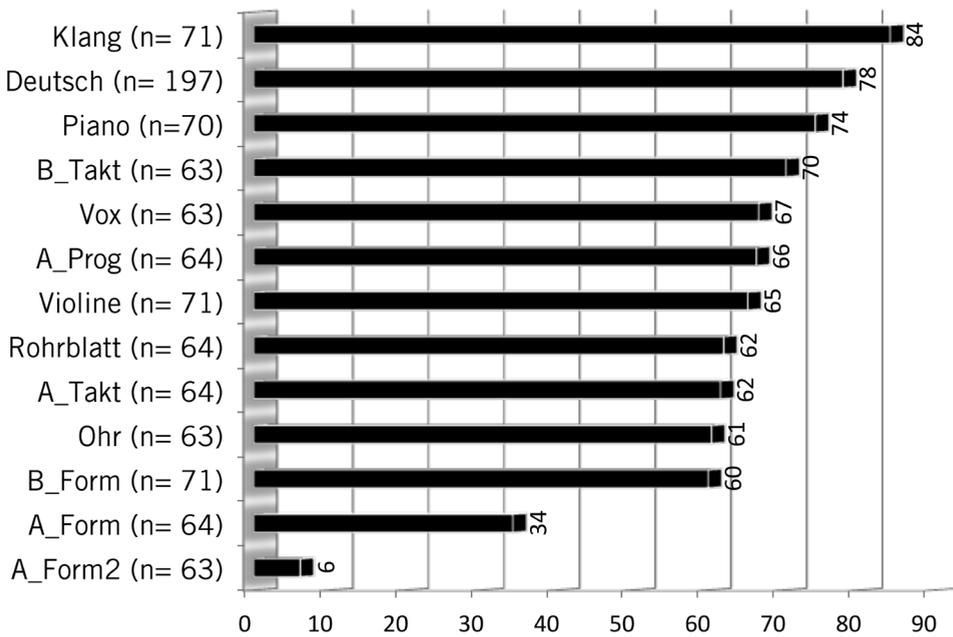


Abbildung 2: Prozentuale Darstellung des Anteils richtig gelöster Items pro Skala (Inhaltsbereiche: Instrumentenfamilien, Klangerzeugung, Stimm-/ Hörphysiologie, Formenlehre, Akustik)

Die schon zuvor erwähnten beiden Texte zur musikalischen Form fallen auch hier deutlich aus dem Rahmen: Schon der ursprüngliche Text „Formen in der Musik“ (hier: A_Form) wird nur zu einem Drittel gelöst. Testweise wurde dieser Text zusätzlich nach einem alternativen Tilgungssystem beschädigt (= A_Form2), in welchem nur die musikalischen Fachbegriffe und diese dann wiederum nur am Wortbeginn und nicht an deren Enden getilgt werden. Dies schien die Schwierigkeit nochmals so drastisch zu erhöhen, dass innerhalb dieser Teilstichprobe nur noch

sechs Prozent des Tests gelöst werden konnten. Für folgende Datenerhebungen sind diese beiden Skalen somit zu eliminieren.

Sieben der Musikskalen korrelierten mit der Deutschskala auf einem mittleren Level (Spearman-Rho: $r = .457^{**}$ bis $r = .655^{**}$, $p < 0,01$), drei korrelierten hoch ($r = .748^{**}$ bis $r = .825^{**}$, $p < 0,01$) und lediglich die zuvor erwähnte Skala fiel auch hier heraus. Untereinander korrelierten die musikalischen Skalen auf mittlerem bis hohem Niveau ($r = .479^{**}$, $p < 0,01$ bis $r = .730^{**}$, $p < 0,01$). Die Korrelationsindizes zeigen somit an, dass die Tests ein hohes Maß an verbalen bzw. allgemeinen lexikalischen und semantischen Fähigkeiten erheben. Gleichwohl lässt sich auch erkennen, dass mehr als diese, nämlich tatsächlich fachsprachliche Fähigkeiten erhoben werden können.

Nachfolgend wurden Varianzanalysen berechnet (ANOVA) mit den unabhängigen Variablen Geschlecht, Erstsprache, Schulform und der letzten erinnerten Note im Musikunterricht. Das Geschlecht hatte keinen signifikanten Einfluss auf das Lösungsverhalten der Probandinnen und Probanden, ebenso wenig wie die Note im Musikunterricht. Die letztgenannte Variable erscheint aufgrund ihres retrospektiven und störanfälligen Charakters ohnehin als nicht besonders valide und wird in Testwiederholungen nicht weiter eingesetzt.

Erwartungsgemäß schneiden Schülerinnen und Schüler mit der Erstsprache Deutsch in einer Mehrzahl der Tests signifikant besser ab als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler:

- Test Geige: $F(1,69) = 15,142$, $p < 0,001$,
- Test Ohr: $F(1,61) = 16,069$, $p < 0,001$,
- Test Piano: $F(1,68) = 10,142$, $p < 0,01$,
- Test B_Form: $F(1,69) = 13,057$, $p < 0,01$,
- Test Klang: $F(1,69) = 19,781$, $p < 0,001$,
- (Kontroll-)Test Deutsch: $F(1,195) = 25,052$, $p < 0,001$.

In der Bearbeitung aller Skalen schnitten die Schülerinnen und Schüler der Realschulklassen und der Integrierten Gesamtschule hoch bis höchstsignifikant ($p < 0,001$) besser ab als diejenigen der Hauptschulklassen. Die Teilstichprobe aus der Integrierten Gesamtschule erreicht in diesem Sample insgesamt die besten Werte. Zur Illustration wurden die Mittelwerte des Lösungsverhaltens transformiert in die Schulnotenskala (1 bis 6). Hierdurch lassen sich anhand des vermeintlich einfachsten Tests zum Klang die individuellen Unterschiede zwischen den Schulformen gut illustrieren, wobei nachfolgend absolute Häufigkeiten angezeigt werden (s. Abb. 3):

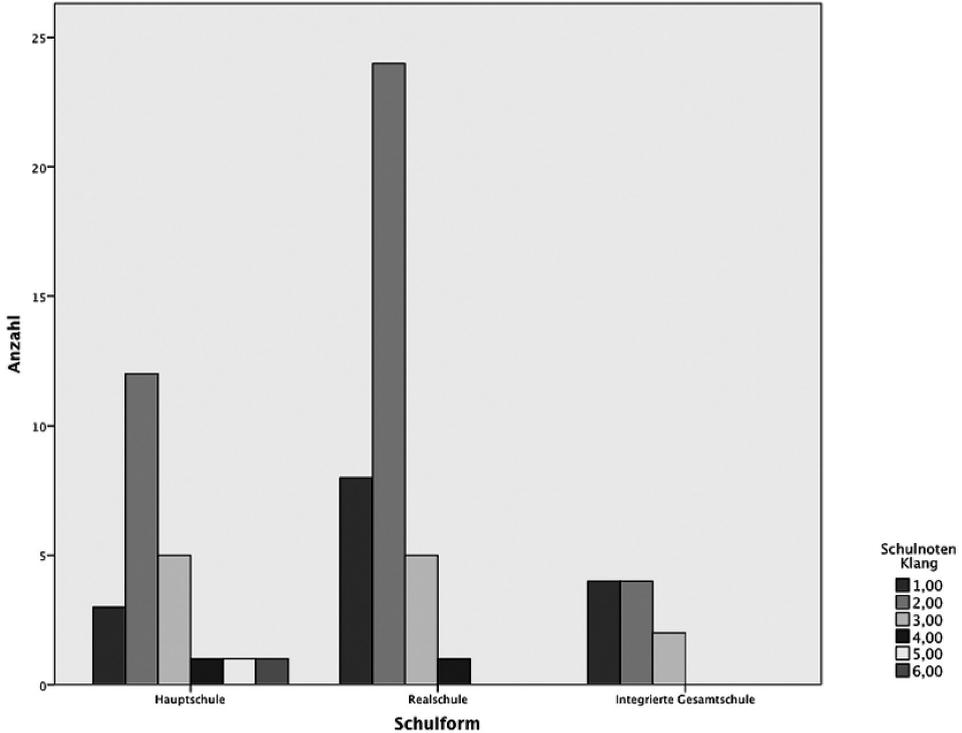


Abbildung 3: Einstufung des Lösungsverhaltens der Teilstichproben auf der deutschen Schulnotenskala im Teilstest „Klang“

Letztlich wurden im Rahmen der ersten Datenerhebungen auch mögliche Prädiktoren getestet, die auf die Schwierigkeit der Einzeltests bzw. das Lösungsverhalten der Probandinnen und Probanden schließen lassen. Hierzu wurde einerseits der Lesbarkeitsindex der Texte berechnet, andererseits wurden die jeweiligen Musiklehrenden der Teilstichproben aufgefordert, die Schwierigkeit der Tests in Kenntnis der Spezifika ihrer Lerngruppen zu bewerten. In diesem Vorhaben wurden schnell die Grenzen der Vergleichbarkeit klar, was vor allem auf die unterschiedlichen Skalenniveaus zurückzuführen ist. Allerdings erscheint es dennoch als sinnvoll und erkenntnisreich, die drei Werte pro Teilstest nebeneinander zu stellen. Hierzu wurden die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler (Schüler), die Einschätzung der Lehrenden (Experten) und der LIX-Wert auf einer dreistufigen Skala abgetragen, wodurch Unterschiede evident werden:

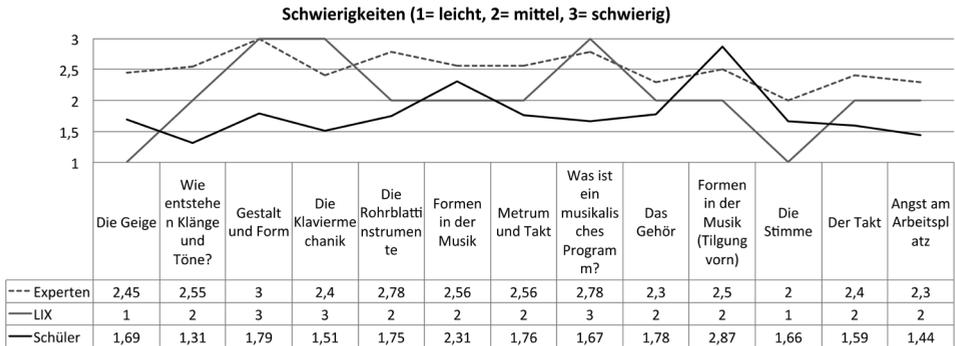


Abbildung 4: Gegenüberstellung möglicher Prädiktoren der Textschwierigkeiten (Rating Fachlehrer/-innen [= Experten] und Lesbarkeitsindex [= LIX]) im Verhältnis zu realen Lösungsverhalten in der Stichprobe (= Schüler)

Während die Experten die Tests eher als schwierig einstufen, weichen die realen Testergebnisse sowie die technische Bewertung der Textschwierigkeit mitunter deutlich hiervon ab. Als Prädiktoren scheinen daher beide Werte in dieser Form (noch) nicht einsetzbar.

Diskussion

Der Musikunterricht der Unterstufe ist – in den teilnehmenden Klassen dieser Studie zumindest – häufig geprägt durch vermehrte Musikpraxis. Die Vermittlung von „Fachkompetenzen“ über den Einsatz von Schulbüchern oder den bewussten Einsatz einer „Musik-Fachsprache“ stehen in vielen der besuchten Unterrichtspraxen nicht im Mittelpunkt. Aus Sicht der Lehrenden kommt dies dem Wunsch der Schülerinnen und Schüler und dem eigenen Bild eines „gelungenen Musikunterrichts“ nach. Weiterhin stehen dieser beobachteten Praxis im Umgang mit Themen, Inhalten und (fachlichen) Kompetenzen die vorhandenen kompetenzorientierten Vorgaben seitens der Kerncurricula oder stofflicher Verteilungspläne gegenüber.

Die ersten Ergebnisse der Studie zeigen deutlich, dass sich hier künftig anscheinend eine Schere zwischen „der Schulpraxis“ und „der Theorie“ auftun könnte: Diese manifestiert sich letztlich in den aktuell vorhandenen Unterrichtsmaterialien, welche Lehrenden zur Verfügung stehen. Schulbuchtexte sind für viele Schülerinnen und Schüler dieser Stichprobe schwer zu verstehen, das vorhandene Fachvokabular wird bedingt durch seine Sprachstruktur, (Lese-)Schwierigkeit und den seltenen Gebrauch wenig bis gar nicht memoriert oder nachhaltig verankert, wodurch dessen aktive Nutzung als Fachsprache häufig nicht gegeben ist.

Künftig erscheint es aus unsere Sicht daher ratsam, in transdisziplinären Studienansätzen auch auf die konkreten Bedürfnisse der Lernenden und die Bedarfe der Lehrenden für eine optimierte Ausgestaltung und Begleitung von Lehr-/Lernprozessen einzugehen. Diese Forschungs- und Beratungsansätze wären sowohl auf

materialer Ebene (Lehrwerke usw.) als auch auf Ebene der fachsprachlichen Kommunikation im Unterricht anzusiedeln. Es zeigt sich, dass der Faktor Fachsprache auch innerhalb der schulischen Vermittlungsprozesse des Fachs Musik eine große Rolle spielen kann. Vor dem Hintergrund der anfänglich erwähnten Diversitäts- und Heterogenitätsdiskurse sollten mithin die Bereiche der Literalität bzw. des Aufbaus, der Struktur und Nutzung von Musik-Fachsprache nicht gänzlich aus der musikpädagogischen Diskussion ausgeklammert werden.

Der hier vorgestellte Entwurf eines Instruments erscheint hierfür reliabel und ökonomisch. Er wurde inzwischen in ein Matrix-Design überführt, um die IRT-Skalierung und eine bessere Ergonomie zu gewährleisten. Derzeit liegt die Varianz jedoch bereits bei 1,248 und die EAP/PV-Reliabilität ist = .965. Eine Skalierung erscheint somit möglich und wäre für weitere Studien und die Anbindung an das KoMus-Instrument oder weitere Tests zu musikalischen Teilkompetenzen sehr sinnvoll.

Überdies bedarf es höchstwahrscheinlich einer Überprüfung aktueller Kompetenzmodelle des Musikunterrichts, da hier die fachsprachlichen und allgemeinen Sprach- und Lesekompetenzen aus Sicht der Autoren bisher noch unzureichend systematisch erfasst und theoretisch reflektiert abgebildet werden.

Literatur

- Baur, R. S., Grotjahn, R. & Spettmann, M. (2006). Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung* (S. 389–406). Tübingen: Narr.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H.-J. (Hrsg.) (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Fachdidaktische Forschungen: Bd. 3. Münster: Waxmann.
- Butzlaff, R. (2000). Can Music Be Used To Teach Reading? *Journal of Aesthetic Education*, 3(4), 167–178.
- Cain, M., Lindblom, S. & Walden, J. (2013). Initiate, create, activate: Practical solutions for making culturally diverse music education a reality. In *Australian Journal of Music Education*, (2), 79–97.
- Clausen, B. (2013). Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 8–40). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8175 [16.09.2014].
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2000). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.

- Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2011). Bildungsplan *Stadtteilschule (Jahrgangsstufen 5 bis 11)*. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/bildungsplaene/2363316/start-stadtteilschule> [15.09.2014].
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H.H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. FörMig Edition: Bd. 7. Münster: Waxmann.
- Graefe, G. (2001). Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 58, 191–210.
- Grotjahn, R. (Hrsg.) (1994). *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*, Bd. 2. Bochum: AKS.
- Grotjahn, R. (Hrsg.) (2002). *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*, Bd. 4. Bochum: AKS.
- Hansen, D., Berntorf, E. & Stuber, G.-M. (Hrsg.) (2004). *The Music and Literacy Connection*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Harsch, C. & Hartig, J. (2010). Empirische und inhaltliche Analyse lokaler Abhängigkeiten im C-Test. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung/The C-Test: Contributions from Current Research* (S. 205–232). Frankfurt: Lang.
- Jank, W. (Hrsg.) (2005). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jordan, A.-K. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik*. Münster: Waxmann.
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 500–521.
- Jünger H. (2006). *Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen*. Münster: LIT.
- Knigge, J. (2011). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Münster: LIT.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mashkovskaya, A. (2013). *Der C-Test als Lesetest bei Muttersprachlern*. Dissertation Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=32859> [09.03.2015].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2012). *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule. Schuljahrgänge 5–10*. Verfügbar unter: <http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=203> [15.09.2014].
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 3–33. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> [15.09.2014].
- Oberschmidt, J. (2012). Meine Bilder sind (nicht) Deine Bilder. Gedanken zur Heterogenität innerer und äußerer Bilder in musikalischen Verstehensvollzügen. In J. Vogt, F. Heß & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Wissenschaftliche Musikpädagogik: Bd. 5 (S. 87–113). Münster: LIT.

- Rautenberg, I. (2012). *Musik und Sprache: eine Längsschnittstudie zu Effekten musikalischer Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen von GrundschülerInnen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roelcke, T. (2005). *Fachsprachen*. (2. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H.-J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Fachdidaktische Forschungen: Bd. 3. (S. 25–40). Münster: Waxmann.
- Vogt, J. (2012). Einleitung: Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In J. Vogt, F. Heß & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Wissenschaftliche Musikpädagogik: Bd. 5. (S. 6–19). Münster: LIT.
- Vogt, J., Heß, F. & Brenk, M. (Hrsg.) (2015). *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Wissenschaftliche Musikpädagogik: Bd. 6. Münster: LIT.
- Ziesche, A. (2014). *Musikunterricht – Medien – Motivation. Eine empirische Studie mit Musiklehrern an Grundschulen*. Masterarbeit. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/MA_Ziesche.pdf [03.03.2015].

Liste der verwendeten Schulbücher

- Aust, G., Engel, W., Hartmann, S., Holmer, A.-K., Mentzel, E., Nienhaus, W. & Schramm, J. (2000). *Soundcheck 1 für den Musikunterricht an Gymnasien, Förder- und Orientierungsstufen der Klassen 5–6*. 2. Aufl. Hannover: Metzler.
- Clausen, B. & Schläbitz, N. (2011). *O-Ton 1. Arbeitsbuch für den Musikunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Hammaleser, L. (1993). *Musicassette/Ausgabe B*. München: Bayerischer Schulbuch Verlag.
- Janosa, F. (2003). *Die Musikstunde 5/6*. Hannover: Bildungshaus Schroedel, Diesterweg.
- Janosa, F. (2011). *Töne 1. Klassen 5 und 6*. Braunschweig: Westermann, Schroedel, Diesterweg, Schöningh.
- Jung, H. (1993). *Musik-Kontakte 1. Arbeitsbuch für den Musikunterricht Band 1*. (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Keller, K.-H. & Kist, O. (2009). *Rondo 5/6*. 2. Auflage. Offenburg: Mildenerger.
- Kemmelmeyer, K.-J. & Nykrin, R. (1997). *Spielpläne Musik 1*. Stuttgart: Klett.
- Klauer, A. (2010). *Klick! Musik 5/6*. Berlin: Cornelsen.
- Lugert, W.-D. & Küntzel, B. (1999). *Amadeus 1. Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6*. Oldershausen: Lugert/Klett.
- Maas, G. & Mainz, I. (2009). *Dreiklang 5/6. Musikbuch für den Unterricht an allgemein bildenden Schulen*. Berlin: Cornelsen.
- Neumann, F. (2011). *Musik live 1, für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen*. (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Prinz, U. & Scheytt, A. (2001). *Musik um uns 1*. (Neubearbeitung). Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann, Schroedel, Diesterweg, Schöning, Winklers.
- Pütz, W. & Schmitt, R. (2003). *Hauptsache Musik 5/6*. Leipzig: Klett Schulbuchverlag.

Michael Ahlers
Institut für Kunst, Musik und ihre Vermittlung
Leuphana Universität Lüneburg
Scharnhorststraße 1, C16.216
D-21335 Lüneburg
michael.ahlers@leuphana.de

Andreas Seifert
Innovations-Inkubator
Leuphana Universität Lüneburg
Scharnhorststraße 1, C4.312
D-21335 Lüneburg
andreas.seifert@leuphana.de