

Rogg, Stefanie

Zu didaktischen Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen

Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 219-230. - (Musikpädagogische Forschung; 40)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rogg, Stefanie: Zu didaktischen Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen - In: Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 219-230 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207141 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207141>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 40

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

PRAXEN UND DISKURSE AUS SICHT MUSIKPÄDAGOGISCHER FORSCHUNG

**PRACTICES AND DISCOURSES
FROM THE PERSPECTIVE
OF MUSIC EDUCATIONAL
RESEARCH**

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

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

Band 40

Proceedings of the 40th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

Praxen und Diskurse aus Sicht
musikpädagogischer Forschung

Practices and Discourses from the
Perspective of Music Educational
Research



Waxmann 2019
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.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 40 Research in Music Education, vol. 40

Print-ISBN 978-3-8309-4048-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9048-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn

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

Verena Weidner & Christian Rolle

Einleitung..... 9

Introduction

Peter Klose

DOINGS AND PLAYINGS?

Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes

Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung 19

DOINGS AND PLAYINGS?

A Praxeological View on Music and Music-Related Action

From the Perspective of Music Education

Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause & Jan Duve

Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens:

Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge 35

The Materiality of Composition Processes. Interaction-Analytical Approaches

Towards the Changeability of Things

Marc Godau & Matthias Haenisch

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age

Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings

von Bands in informellen Kontexten 51

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Results of a Study

on the Sociomateriality of Bands' Songwriting in Informal Contexts

Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn & Johannes Treß

Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen

Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von

Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen

und Schülern..... 69

Exploring Processes of Creative Musical Actions. A Qualitative Video

Research Approach to Collaborative Improvisation and Composition

Processes at School

Andreas Bernhofer

Konzert-Community als Community of Practice

Jugendliche als Outsider, Newcomer und Experten in klassischen Konzerten ... 87

The Concert-Community as a Community of Practice. Young People as Outsiders, Newcomers, and Experts in Classical Concerts

Jan Jachmann

Was macht einen Walzer zum Walzer?

Wissen über musikpraktische Konventionen als

Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion..... 103

Playing a Waltz like a Waltz. Knowledge of Conventional Music

Practice as the Basis for Interaction in Instrumental Music Lessons

Bianca Hellberg

Interpersonale Koordination

Perspektiven auf mikroprozessuales Handeln beim

gemeinsamen Musizieren im Unterricht119

Interpersonal Coordination. Micro-Procedural Action During

Joint Music Making in the Classroom

Mareike Haas, Sonja Nonte, Maria Krieg & Tobias C. Stubbe

Unterrichtsqualität in Musikklassen

Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi 137

Instructional Quality in Music Classes – Findings From the

Quasi-Experimental Study ProBiNi

Julia von Hasselbach

Massebalancierende Oszillationen in der Bogenführung

von professionellen Violinist*innen

Ein biomechanisches Merkmal mit hohem Potential zur Reduktion

des Risikos spielbedingter Erkrankungen..... 155

Mass Balancing Oscillations in the Bowing of Professional Violinists.

A Biomechanical Feature with High Potential for Reducing the Risk of Playing-Related Musculoskeletal Disorders

Florian Lill, Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept

und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I.....171

The Relationship Between Musical Self-Concept and Practical

Music Competencies in Secondary Schools

<i>Christian Harnischmacher, Viola Cäcilia Hofbauer & Katrin Schulz-Heidorf</i>	
Warum Musik wählen?	
Eine mehrebenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler*innen und die individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht	189
<i>Why Choose Music?</i>	
<i>A Multilevel Path Analysis Predicting Students' Choice of Music Electives Due to their Motivation and Music Teachers' Individualized Instruction</i>	
<i>Katharina Höller</i>	
Alternativen konstruieren und erproben	
Überarbeitungsmuster und Problemstellen des differenzierenden Hörens bei der Umsetzung in eine grafische Notation	205
<i>Constructing and Testing Alternative Solutions. Characteristic Patterns and Challenges in Listening and Visualizing</i>	
<i>Stefanie Rogg</i>	
Zu didaktischen Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen	219
<i>Didactic Functions of Music-Pedagogical Tasks</i>	
<i>Benjamin Eibach</i>	
Begriffsforschung in der Musikpädagogik:	
Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen	231
<i>Studies on Terminology in Music Education: Their Relevance, Methodology and Benefit Exemplified by the Term Musik-Lernen (Music Learning)</i>	
<i>Simon Stich & Christian Rolle</i>	
Befremdung des Vertrauten	
Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland	245
<i>Making the Familiar Strange. A Comparative Video-Cued Interview Study of Teaching Music in Sweden and Germany</i>	

<p><i>Verena Weidner, Maurice Stenzel, Matthias Haenisch & Marc Godau</i> <i>„... like being in a band baby!!!“</i> Postdigitale Semantiken und diskursive Strategien in der Onlinekommunikation um Ableton Link</p>	263
<p><i>„... like being in a band baby!!!“ Postdigital Semantics and Discursive Strategies in the Online-Communication About Ableton Link</i></p>	
<p><i>Andreas Lehmann-Wermser</i> „Weiße“ Musikpraxen zeigen Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung?</p>	279
<p><i>Showing “White” Music Practices. Racist Structures as Relevant Categories of Music Educational Research</i></p>	
<p><i>Nicola Bunte & Andrea Welte</i> Bericht zum Symposium „Gute künstlerische Ausbildung?“ – Hürden, Instrumente und Evaluationsergebnisse in der Diskussion zwischen Musikhochschule und Universität.....</p>	297
<p><i>Report on the Symposium “Good Professional Education in Music?” – Hurdles, Instruments, and Evaluation Results in the Discussion Between the Academy of Music and the University</i></p>	
<p><i>Adrian Niegot, Stefan Orgass, Constanze Rora;</i> <i>Diskutant: Michael Ahlers</i> Symposium „Prozesse der Modellbildung in musikpädagogischen (Forschungs-)Kontexten“</p>	301
<p><i>Symposium “Processes of Modelling in Music Education (Research) Contexts”</i></p>	
<p><i>Daniel Mark Eberhard, Juliane Gerland, Melanie Herzog, Heinrich Klingmann, Daniela Laufer & Annette Ziegenmeyer</i> Bericht zum Symposium: „Darf man eigentlich noch Inklusion sagen ...?“ Musikpädagogische Positionen zwischen Prä- und Post-Inklusion</p>	303
<p><i>Report on the Symposium: “Is it Still Allowed to Say Inclusion ...?” Positions on Pre- and Post-Inclusion in Music Education</i></p>	

Stefanie Rogg

Zu didaktischen Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen

Didactic Functions of Music-Pedagogical Tasks

Recent music-pedagogical research has been increasingly concerned with the possibilities and requirements of a new task culture for musical instruction. As a structural basis of such a task culture, six didactic functions of tasks could be determined in order to derive the criteria for the construction and evaluation of musical instruction materials. This paper gives an account of these functions, also with regard to selected aspects of musical instruction, and shows their interconnectedness.

Seit Ende des letzten Jahrtausends wird – teils in Reaktion auf die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien, aber auch im Kontext der kompetenzorientierten Kerncurricula/Lehrpläne – der Ruf nach einer ‚neuen‘ Aufgabenkultur laut (vgl. z.B. Wiater, 2011, S. 31), die Aufgaben ins Zentrum unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse stellt. Ausgehend von der Grundannahme, dass es in der Natur des Menschen liegt, Aufgaben zu erkennen, anzunehmen und zu lösen (vgl. Feiks, 1992, S. 50), und dass der Aufbau von Wissen effizienter und nachhaltiger ist, wenn er kontext- und aufgabenbezogen erfolgt (vgl. Müller, 2010, S. 86), werden professionell arrangierte Lernsettings in den Blick genommen, die Lernende etwa durch dramaturgische Hinweise und bereitgestellte Arbeitsmittel zu einer möglichst selbsttätigen Aufgabebearbeitung, Wissenserschließung und Kompetenzanwendung anregen sollen. Völlig ‚neu‘ ist diese Forderung nach einer neuen Aufgabenkultur allerdings nicht; vielmehr findet sie ihre historische Entsprechung in früheren pädagogischen Strömungen und Prinzipien wie beispielsweise der Projektmethode und der Handlungsorientierung, in Ideen des „Self-Directed-Learning“ und der konstruktivistischen Didaktik oder in Vorstellungen von der Eigentätigkeit und Selbstfindung bei Herbart (vgl. Herbart, 1804/1982, S. 108). Eine historische Perspektive soll in diesem Beitrag jedoch nicht eingenommen werden.

Auch die jüngere musikpädagogische Forschung hat sich – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Diskussion um Kompetenzmodelle, Output-Steuerung, Bildungs- und Qualitätsstandards sowie Leistung im Musikunterricht – ver-

stärkt mit dem Stellen von Aufgaben befasst bzw., anders formuliert, die Frage gestellt, wie Lernsettings so inszeniert werden können, dass sie eine Anbahnung musikbezogener Lehr-Lernprozesse nicht nur ermöglichen, sondern befördern. Zu erwähnen wären unter anderem Hermann-Josef Kaisers Versuch einer „Bestimmung von ‚musikalischer Kompetenz‘“ (2001), Reinhard Schneiders bildungstheoretische Überlegungen zu „Aufgaben im Musikunterricht“ (2006), der Beitrag zum „Problemlösen im Musikunterricht“ von Alexander Cvetko und Daniel Meyer (2009) oder Markus Bürings Studie über Lernumgebungen im Musikunterricht (2010). Bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen im Rahmen der Projekte KoMus (z. B. Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen & Lehmann-Wermser, 2012) und KOPRA-M (z. B. Hasselhorn & Lehmann, 2014) sowie des Projekts zur musikbezogenen Argumentationskompetenz (z. B. Knörzer, Rolle, Stark & Park, 2015) wird davon ausgegangen, dass es um Dimensionen musikalischer Kompetenz zur Bewältigung komplexer Aufgaben und nicht um das Abrufen von isolierten Kenntnissen und Fähigkeiten geht.

Vor diesem Hintergrund und nicht zuletzt, um eine Basis für die Gewinnung von Kriterien für die Konstruktion und Evaluation musikunterrichtlicher Materialien¹ zu schaffen, werde ich im Folgenden in Anlehnung an die von Hartmut Hacker schon vor knapp 40 Jahren für den allgemeinpädagogischen Kontext formulierten didaktischen Funktionen des *Schulbuchs* (Hacker, 1980) sechs didaktische Funktionen von *Aufgaben* unterscheiden und zu den Forderungen nach einer ‚neuen‘ Aufgabenkultur in Beziehung setzen. Dabei erweist sich der von Renate Girmes (2004) entworfene Begriff des „Sich-Aufgaben-Stellens“ aufgrund seiner bildungstheoretischen Fundierung und Breite als besonders gewinnbringend.² Dieser Aufgabenbegriff soll im Folgenden kurz vorgestellt werden, ehe die didaktische Funktionalität von Aufgaben auch unter Berücksichtigung ausgewählter Aspekte des Musikunterrichts expliziert und am Beispiel der „Funktion der Repräsentation“ gezeigt wird, wie die sechs Aufgabenfunktionen in Lernumgebungen der ‚neuen‘ Aufgabenkultur ineinandergreifen und zu einem komplexen Ganzen verschmelzen.

Der Aufgabenbegriff bei Renate Girmes

Renate Girmes hat in ihrer Arbeit „(Sich) Aufgaben stellen“ (2004) einen Aufgabenbegriff vorgelegt, der den Blick über wichtige Einzelaspekte wie die Kompetenzorientierung oder das problemlösende Lernen hinaus auf ein größeres

1 Zu Materialien im Musikunterricht zählen nicht nur Schulbücher und Arbeits- oder Notenblätter, sondern auch Musikinstrumente und technische Hilfsmittel wie Gitarrenverstärker, eine Musik-App auf dem iPad und dergleichen mehr.

2 Siehe dazu ausführlicher Rogg, 2017.

bildungstheoretisches Ganzes richtet.³ Gestützt auf Johann Friedrich Herbart und Hannah Arendt postuliert sie im Wesentlichen zwei Ziele von Erziehung und Bildung, die vor allem mittels Aufgaben erreicht werden können: bei den Menschen zum einen vielseitige Interessen entstehen zu lassen und ihnen zum anderen vielfältige Möglichkeiten des Tuns in der Welt und mit der Welt an die Hand zu geben. Ein Sich-Bilden an Aufgaben – im Sinne einer Hinführung zu der „alles übergreifende[n] Aufgabe, sich selbst zu bestimmen“ (Girmes, 2004, S. 98)⁴ – findet nur statt, wenn Lernende Aufgaben als für sich bedeutsam wahrnehmen. Das setzt voraus, dass sie einen Handlungsbedarf oder – in den Worten von Girmes – eine „Lücke“ erkennen und es sich auf der Grundlage ihrer Wissensbestände und Erfahrungen zutrauen, diese Lücke zu schließen. Nur wenn mit dem Handlungsbedarf zugleich auch die Handlungsmöglichkeit gegeben ist, fühlen sie sich herausgefordert, in die „Welt der Menschen, Sachverhalte, Ereignisse, Zusammenhänge, Anforderungen“ einzudringen (Girmes, 2003, S. 6). Interessen und Möglichkeiten erscheinen bei Girmes in enger Verknüpfung, vereinfacht ausgedrückt könnte man sagen: Ein anfängliches Interesse erlischt sehr rasch, wenn der oder die Lernende für sich keine Möglichkeit sieht, an dem betreffenden ‚Stück Welt‘ tätig zu werden, was umgekehrt auch bedeutet, dass Lernende desto leichter zu interessieren sind, je breiter die Palette ihrer Handlungsmöglichkeiten ist. So gesehen tragen Aufgaben im Unterricht dann zu Erziehung und Bildung bei, wenn sie interessante und anregende Gelegenheiten zu erfolgreichen, positiven, bestärkenden Tätigkeitserfahrungen bieten, aus denen wiederum Fähigkeiten – und damit weitere Handlungsmöglichkeiten – entstehen. Der Auftrag der Schule besteht demnach in erster Linie darin, dass Lernende dazu angeregt werden, das Repertoire ihrer Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern oder, anders ausgedrückt, dass ihnen das Gefühl vermittelt wird, sich einer Aufgabe stellen zu können, weil sie gut gerüstet sind und weil die Schule obendrein ein Raum ist, in dem sie sich erproben dürfen.⁵

Solche Gelegenheiten, sich zu erproben und Aufgaben erfolgreich zu bearbeiten, erhalten Lernende in (professionell arrangierten) Lernumgebungen, die so inszeniert sind, dass sie ein maximal selbsttätiges, selbsterschließendes

3 Da es hier um eine *bildungstheoretische* Grundlegung geht, können andere aktuelle Debatten etwa aus der Lernpsychologie oder der Mathematikdidaktik an dieser Stelle keine Berücksichtigung finden. Die „Theorie der Bildungsaufgaben“, die Girmes zugrunde legt, hat sie in einer früheren Arbeit ausführlicher entwickelt (Girmes, 1997).

4 Zur zentralen Bedeutung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung vgl. u. a. Menck, 2011, S. 28; Weinert, 2002, S. 28.

5 Es würde hier zu weit führen, auf die Tradition der kritischen Pädagogik und die Frage einzugehen, ob die Institution Schule diesem Anspruch überhaupt gerecht werden kann. An dieser Stelle sei nur darauf hingewiesen, dass diese Frage bei Girmes durchaus präsent ist und dass sie das aufgabenorientierte Curriculum, dessen Entwicklung sie sich zum Ziel gesetzt hat, als einen Hebel betrachtet, um das System Schule zu verändern (vgl. Girmes, 2004, S. 216 ff.).

Lernen ermöglichen. Bei der Planung und Durchführung solcher Arrangements ist in zweifacher Weise auf Offenheit zu achten: mit Blick auf die angebotenen Einstiegs- und Lösungsmöglichkeiten sowie mit Blick auf womöglich ganz unerwartete und ungeplante individuelle Wege und Aufgabenverständnisse. Darüber hinaus finden sich in der Literatur⁶ vielfältige Anforderungen an solche Lernarrangements, die zusammenfassend als eine fünffache Anschlussfähigkeit beschrieben werden können, nämlich a) im Hinblick auf die aktuelle Lebenswirklichkeit der Lernenden, das heißt, schulische Wissensbestände müssen an Aufgaben anknüpfen, die das Leben stellt; b) im Hinblick auf die potentielle Lebenswirklichkeit der Lernenden, das heißt, das Gelernte muss auf neue Situationen anwendbar und übertragbar sein; c) im Hinblick auf „Begriffsnetze“⁷ und schon bekannte Lerninhalte des betreffenden Unterrichtsfachs; d) im Hinblick auf Lerninhalte anderer Fächer; und schließlich e) im Hinblick auf die Weiterentwicklung bestehender und die Erschließung neuer Wissensbestände und Erfahrungen.

Die didaktischen Funktionen von Aufgaben

Allerdings fehlte es bislang an einer strukturellen Grundlegung, die mit Blick auf den Musikunterricht Offenheit, Relevanz und Qualität einer solchen bei Girmes beschriebenen Aufgabekultur unterstützen könnte. Hier bieten die *didaktischen Funktionen des Schulbuchs*, die Hartmut Hacker 1980 beschrieben hat, einen vielversprechenden theoretischen Ansatz, denn seine sechs Funktionen – Strukturierung, Steuerung, Motivierung, Übung und Kontrolle, Differenzierung, Repräsentation – lassen sich – wie im Folgenden gezeigt werden soll – auch als *didaktische Funktionen von Aufgaben* fassen.

Die *Funktion der Strukturierung* erfüllen Aufgaben dadurch, dass sie die Beschäftigung mit Inhalten portionieren, die Aufmerksamkeit auf bestimmte Ausschnitte lenken oder Bearbeitungsschritte in angemessener Progression aufeinander folgen lassen. Leitfragen, Instruktionen, Tipps, Anregungen, Impulse und ähnliches strukturieren Unterrichtsmaterialien und Lerninszenierungen nicht nur auf rein visueller Ebene, sondern lenken das Denken und Handeln in bestimmte Bahnen und tragen dazu bei, dass Lernende Lese- und Bearbeitungsroutinen oder auch Spielroutinen im musikpraktischen Sinne entwickeln und

6 Vgl. z.B. Rauch & Wurster, 1997, S. 79; Jordan et al., 2006, S. 13; Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2009, S. 88 ff.; Wegner, Luft & Nückles, 2014, S. 133.

7 Diese Forderung geht über die einzelne Aufgabenstellung hinaus: Aufgaben sollen im Rahmen des Unterrichts so ineinandergreifen, dass sie Schülerinnen und Schülern helfen, die erworbenen Kompetenzen und Inhalte zueinander in Beziehung zu setzen. Vgl. Jordan et al., 2006, S. 14. Die Forderung, „Wissenselemente [zu] vernetzen“, findet sich auch bei Wiater, 2011, S. 33.

eine Wissensstruktur – bezogen auf die künstlerisch-praktische Dimension des Schulfachs Musik wären dies beispielsweise Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich des Instrumental- und Ensemblespiels – aufbauen können. Die in diesem Zusammenhang relevanten Kategorien und Prinzipien sind meist an die Systematiken der betreffenden Fachdisziplin angelehnt, was im Hinblick auf musikunterrichtliche Lerninszenierungen insofern eine Besonderheit mit sich bringt, als die Musikpädagogik aus den Zugangsweisen und Strukturierungen nicht nur der Musikwissenschaft, sondern zahlreicher anderer Bezugsdisziplinen wie etwa der Soziologie oder den Medienwissenschaften und überdies aus dem Formenrepertoire vielfältiger Musikkulturen und Musikpraxen schöpfen kann. Als Strukturierungsansätze im Schulfach Musik wären zum Beispiel der „Aufbauende Musikunterricht“ und das Konzept „Musikpraxen erfahren“ zu nennen. Während der AMU durch „lehrgangsmäßig angelegte Lernangebote“ eher linear auf den systematischen Aufbau musikbezogener Handlungsmöglichkeiten abzielt, ist „Musikpraxen erfahren“ als ein „offenes Lernen aus Baustein-Körben“ konzipiert (Gies & Wallbaum, 2010, S. 89f.).

Die *Funktion der Steuerung* erfüllen Aufgaben entweder direkt durch explizite Arbeitsaufträge, Fragen und Denkanstöße oder indirekt durch Erarbeitungsaufgaben, die Lernenden anhand entsprechender Arbeitsmittel und Regieanweisungen Gelegenheit zu einem selbstgesteuerten und daher besonders motivierenden und effizienten Lernen und zur übenden Anwendung bereits erworbener Kompetenzen geben. Durch die sorgfältige Strukturierung solcher Settings lässt sich dafür sorgen, dass Anforderungen, Materialien, Übungsgelegenheiten und der Einsatz von Kompetenzen und Hilfsmitteln sinnvoll ineinandergreifen,⁸ während ein differenziertes Angebot diverser Einstiegs-, Bearbeitungs- und Lösungswege gewährleistet, dass sich möglichst viele Lernende innerhalb einer heterogenen Gruppe Aufgaben stellen können, die ihrem individuellen Interessens-, Begabungs- und Leistungsstand entsprechen. Für ein selbstgesteuertes Lernen in reichhaltigen Lernumgebungen bieten gerade musikbezogene Projekte wie etwa die Vorbereitung von Aufführungen für bestimmte schulische Anlässe, die angesichts der Vielseitigkeit der anfallenden Aufgaben durchaus auch fächerübergreifend erarbeitet werden können, vielversprechende Möglichkeiten. Andererseits ist der Zusammenhang zwischen Steuerung und Kompetenzerwerb in musikunterrichtlichen Prozessen bislang kaum erforscht (vgl. Lehmann-Wermser, 2011, S. 335f.), und es spricht einiges dafür, dass gewisse Dimensionen von Musik wie zum Beispiel das in hohem Maße individuelle ästhetische Erleben zwar angeregt

8 Zu den Nutzungsgewohnheiten und *Affordanzen* von Unterrichtsmaterialien siehe die Beiträge von Godau und Kranefeld in diesem Band.

und angebahnt, aber nicht im engeren Sinne – nämlich mit Blick auf ein bestimmtes Ergebnis – gesteuert werden können.⁹

Die *Funktion der Motivierung* erfüllen Aufgaben oft schon allein dadurch, dass sie gestellt oder im Idealfall von Lernenden selbst erkannt und übernommen werden. Als wesentlich für die Motivierung gerade auch in schulischen Kontexten gelten die von Deci und Ryan benannten Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben¹⁰ und Autonomie (Deci & Ryan, 1993). Die soziale Eingebundenheit wird unter anderem durch die Arbeit an gemeinsamen Projekten und durch Gruppenarbeit gewährleistet. Das Autonomiebedürfnis kann dann befriedigt werden, wenn die zu bearbeitenden Inhalte zwar, um Neugier zu wecken, auf überraschende Weise (re-)präsentiert werden, gleichzeitig aber an so viel Bekanntes anknüpfen, dass ein selbsttätiges Weiterarbeiten ermöglicht wird; wenn Zieltransparenz herrscht; wenn ein überwiegend selbst-reguliertes, erschließendes und problemlösendes Denken¹¹ gefordert ist; und wenn eine Arbeitsumgebung so differenziert ausgestaltet ist, dass sich nicht nur stärkere, sondern auch schwächere Schülerinnen und Schüler produktiv, konstruktiv, kreativ und entdeckend auf ein Thema einlassen können. Und das Kompetenzerleben kann darüber hinaus gerade auch bei misserfolgsängstlichen Lernenden durch klare, strukturierte Anleitung und Hilfestellung sowie durch Wiederholungs-, Anwendungs-, Übungs- und Kontrollaufgaben gestärkt werden, die individuelle Lernfortschritte erfahrbar machen. Musikunterricht steht unter anderem vor der besonderen Herausforderung, dass Schülerinnen und Schüler ihre in hohem Maße persönlichen musikalischen Präferenzen auch vor und außerhalb der Schule ausprägen und nicht immer motiviert sind, sich mit unbekanntem Musikstilen, -richtungen und -gattungen zu befassen. Hier können geeignete Aufgaben dazu beitragen, dass Lernende in der Auseinandersetzung mit Neuem, Unbekanntem und Überraschendem ihr Vorstellungsvermögen und das Repertoire ihrer Handlungsmöglichkeiten erweitern und im besten Fall die Bereitschaft entwickeln, sich zunehmend auch auf solche Musiken einlassen, die ihnen nicht unmittelbar zugänglich sind. Doch auch Beliebttes und Bekanntes

9 Die Frage, ob ästhetische Erfahrung didaktisierbar sei (vgl. Rolle & Vogt, 1995), erscheint vor diesem Hintergrund in anderem Licht: Mit Aufgaben, die ästhetische Erfahrungsräume eröffnen sollen, kann nicht mehr im Detail gesteuert werden, wie die Beteiligten das Erfahrungsangebot gestalten und nutzen.

10 Der Begriff der Kompetenz (*competence*) wird hier in Anlehnung an Deci und Ryan verwendet und impliziert keinen Bezug auf eine generelle Kompetenzorientierung.

11 Girmes sieht das Problem als etwas Großes, das erst analysiert und in einzelne Aufgaben zerlegt werden muss, deren Bearbeitung dann Schritt für Schritt zur Lösung des Problems führt. Bei „problemorientierten Lernangeboten“ handelt es sich folglich um „einen eher anspruchsvollen Typ von Aufgaben“, den sie als „Aufgabenfindungsaufgaben“ bezeichnet. Für Girmes geht es um die „entscheidenden ‚Probleme‘ der Menschen auf der Welt“, zu deren Lösung man in der Schule wie auch im Leben einen kleinen Beitrag leisten kann (Girmes, 2003, S. 8f.).

kann in seiner Wirkungsweise und seinen Gestaltungsprinzipien hinterfragt, be fremdet und durchleuchtet werden, sodass sich, mit Girmes gesprochen, selbst im vermeintlich Vertrauten plötzlich eine „Lücke“ auftut, die zur Auseinandersetzung motiviert. Darüber hinaus verbinden sich mit musikunterrichtlichen Lernumgebungen Möglichkeiten des gemeinsamen Musizierens, was dem Bedürfnis vieler Lernender nach sozialer Eingebundenheit entgegenkommt, insbesondere wenn gemeinsam auf eine Aufführung hingearbeitet wird, deren Gelingen nicht nur Spaß und Anerkennung, sondern ganz unmittelbar Kompetenzerleben verspricht.

Dass sich die *Funktion der Übung und der Kontrolle* in vielen Aufgaben wiederfindet, bedarf kaum der Erläuterung. Als Anwendung von Gelerntem findet das Üben auch in Lerninszenierungen der ‚neuen‘ Aufgabenkultur im Sinne von Girmes Platz: Ein gut strukturiertes Aufgabensetting wird den Einsatz bereits erworbener Kompetenzen einfordern und so den praktischen Nutzen des Übens erkennbar werden lassen. Kontrollaufgaben sind Mittel der Lernstandsdiagnose, die – zumal wenn sie von Lernenden zur Selbstkontrolle genutzt werden – Lernfortschritte erfahrbar machen und Gelegenheiten zu motivierendem Kompetenzerleben schaffen; und sie dienen Lernenden wie Lehrenden als unverzichtbare Anhaltspunkte für die weitere Planung und Steuerung von Lernprozessen. Bei der musikpraktischen Arbeit spielt das Üben oft eine wichtige Rolle für die angestrebte Qualität des Gesamtergebnisses und wird – bei geeigneter Aufgabenstellung – von Lernenden als sinnvoll erfahren. Andere Umgangsweisen mit Musik wie Hören und Verstehen können zwar durchaus als Leistung definiert und mit hin geübt und kontrolliert werden, doch steht die Musikdidaktik dabei vor der Frage (wenn nicht gar vor dem Dilemma), wie (Leistungs-)Kontrolle und Üben einerseits und Kunst und Kreativität andererseits (vgl. Niessen, 2008, S. 135) miteinander vereinbar sein sollen. Hier hängt die Qualität musikunterrichtlicher Lerninszenierungen davon ab, ob es durch die Erweiterung und Neufassung bestehender Leistungsbegriffe und durch eine angemessene Beschreibung musikspezifischer Kompetenzen längerfristig gelingt, die Gegensätze aufzulösen. Vielleicht kann die Kartierung musikspezifischer Wissensbestände, die im Rahmen des von Girmes angestrebten aufgabenorientierten Curriculums als weltbezogene Handlungsmöglichkeiten begriffen werden, hier einen Beitrag leisten.¹²

Die *Funktion der Differenzierung* wird von verschiedenen Aufgabentypen übernommen: Mittels Test- oder Kontrollaufgaben lassen sich zunächst die individuellen Lernstände in einer Gruppe ermitteln, die sodann durch die Bearbeitung gestaffelter Übungsaufgaben ein Stück weit angeglichen werden können; lernzieldifferenzierte Aufgabenstellungen führen zu Lernzielen unterschiedlicher Niveaustufen hin; und im Rahmen reichhaltiger Lernumgebungen kann eine breite Palette an Aufgaben angeboten werden, die sich etwa durch die Art des Zugangs oder die Komplexität der Bearbeitung, durch die Menge oder den An-

12 Vgl. <https://www.odyssees-end.de/>.

spruch der Materialien, durch die geforderte Geschwindigkeit oder Kreativität, durch den Grad der Kooperation, der Selbständigkeit oder auch der Offenheit voneinander unterscheiden und so Möglichkeiten der Differenzierung bieten. Aufgrund der sozialisationsbedingt sehr heterogenen Lernausgangslage bringt das Schulfach Musik im Hinblick auf die Differenzierung besondere Herausforderungen mit sich. Dazu gehört, dass die musikalischen Vorlieben vieler Schülerinnen und Schüler sehr ausgeprägt und für ihr Leben bedeutsam und deshalb nur begrenzt ‚verhandelbar‘ sind und dass einige unabhängig von schulischem Unterricht über spezielle musikbezogene Interessen, Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen. Auf der anderen Seite bietet der Musikunterricht aber auch eine breite Vielfalt an Differenzierungsmöglichkeiten: Musik steht Erlebnis-, Ausdrucks- und Erfahrungsweisen offen, die über einen rein kognitiven Zugang hinausgehen (vgl. Laufer, 2012, S. 43) und damit Räume für die individuelle Selbstverwirklichung und für die Erfahrung personaler und sozialer Anerkennung erschließen (Vogt, 2012, S. 17; vgl. auch Tischler, 2013, S. 23). So ergeben sich beispielsweise über sinnlich-emotionale Zugänge zu Musik Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs in Bereichen wie dem des „musikalischen Handelns und Erlebens“ oder der „Bewegungs-, Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeiten“ (Amrhein & Probst, 1991, S. 41), während die bewegungsbetonten, ausgeprägt rhythmischen oder szenischen Aktivitäten des Musikunterrichts Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit bieten, ihre Impulsivität kreativ um- und gestalterisch einsetzen zu lernen. Lernende können sich – selbst wenn man von der breiten Palette der möglichen Stile und Werke absieht – auf den verschiedensten Ebenen mit Musik auseinandersetzen: zu einem gehörten Musikstück einzeln oder in der Gruppe erzählende oder beschreibende Texte verfassen; zu einer Musik malen, tanzen oder sich bewegen; Musik hören, notieren, analysieren, szenisch umsetzen; oder selbst musizieren, singen und komponieren (vgl. Tischler, 2013, S. 21). Es sind Aufgaben, die in dieser Weise der Differenzierung dienen können.

Die *Funktion der Repräsentation*¹³ schließlich erhält im Kontext der neuen Aufgabenkultur insofern eine veränderte Akzentuierung, als nun deutlich wird, dass es nicht darum gehen kann, Lernenden einen von vorneherein klar abgegrenzten Unterrichtsgegenstand vor Augen zu führen. Ein solches „Abbild“ der musikalischen Welt zu schaffen, wäre nicht nur aufgrund der zeitlichen Gebundenheit musikalischer Strukturen, sondern vor allem wegen der subjektiven Qualität musikalischer Wahrnehmung und ästhetischer Erfahrung ein nahezu aussichtsloses Unterfangen. Vielmehr geht es darum, Erarbeitungslandschaften auszubreiten,

13 Während Hacker von der Repräsentationsfunktion spricht, findet sich bei zahlreichen anderen Autoren das Wort „Information“ oder, wie bei Mikk, eine Kombination aus beidem: „The word ‚textbook‘ or ‚book of texts‘ denotes its most important function – to *represent information*“ (Mikk, 2000, S. 17). Repräsentation (zu lat. *repraesentare*) meint Vergegenwärtigung. Damit ist der Begriff auch aus musikdidaktischer Sicht treffend gewählt, weil er die bloße Informationsfunktion um den wichtigen Aspekt einer möglichst lebendigen Begegnung mit Musik ergänzt.

in der vorhandene oder erschließbare Kenntnisse, Hilfsmittel und Kompetenzen für Lernende insofern präsent, also gegenwärtig und dringlich werden, als sie ihnen Handlungsmöglichkeiten für von ihnen selbst übernommene Aufgaben bieten. Mit anderen Worten: Lernsettings werden so arrangiert, dass Lernende ihr Wissen aufgabenbezogen konstruieren können. Wenn von der Funktion der Repräsentation die Rede ist, geht es also nicht in erster Linie um eine Was-Repräsentation, sondern – so lautet mein Vorschlag – um eine So-dass-Repräsentation: eine bestimmte Weise der Vergegenwärtigung, durch die im Voraus bedachte Bildungsprozesse initiiert werden sollen. Hier zeigen sich etliche Berührungspunkte zwischen den Funktionen der Repräsentation und der (indirekten) Steuerung, die aber durchaus auch durch offene Aufgabenstellungen erfolgen kann: So ist es beispielsweise denkbar, dass im Rahmen eines größeren Projekts die übergeordnete Aufgabe formuliert wird, ein Musical zu komponieren und im Rahmen einer Schulfeier zur Aufführung zu bringen. Innerhalb dieses Settings ergeben sich sodann auf den unterschiedlichsten Ebenen Handlungsbedarfe, die von Schülerinnen und Schülern erkannt und als Aufgaben übernommen werden: ein Thema zu finden, einen Text zu schreiben, sich neue Kompositionstechniken anzueignen, sich über Möglichkeiten der Instrumentierung zu informieren, Gruppen zu bilden, Arbeiten aufzuteilen, einen Zeitplan zu erstellen, Kostüme und Kulissen zu entwerfen und zu organisieren, sich mit bühnentechnischen Erfordernissen und Hilfsmitteln vertraut zu machen und dergleichen mehr. Steuern des Vorausbedenken heißt dann, dass die oder der Lehrende sich im Vorfeld mit der Frage beschäftigt, welche Kenntnisse und Kompetenzen in dem betreffenden Szenario gelernt und wie die jeweiligen Lernprozesse angeregt werden können, dass sie oder er sich aber auch auf die von den Lernenden wahrgenommenen Handlungsbedarfe einstellt und die passenden Hinweise, Hilfsmittel, Sachkenntnisse und Strategien bereithält. Auch die übrigen Funktionen hängen von der Repräsentation ab, die sich insofern als eine Globalfunktion beschreiben lässt: Sie motiviert und differenziert mittels der vielfältigen Anschluss-, Einstiegs-, Bearbeitungs- und Lösungswege, die im dargebotenen Panorama sichtbar werden und ein entdeckendes und selbsterschließendes Lernen fördern; sie strukturiert durch eine sinnvolle Staffelung und Verknüpfung der angebotenen Möglichkeiten; und sie dient der Übung und Prüfung, indem sie Lernende dazu einlädt, sich bei der Anwendung bereits angebahnter Kompetenzen zu erproben. Die Lernumgebungen, die eine solche So-dass-Repräsentation herstellt, nachstellt oder inszeniert, sind für Lernende insofern bedeutsam, als sie darin einerseits sich selbst –, ihre Alltagsrealität und ihre Interessen, ihr Vorwissen und Können – wiederfinden und sich andererseits ermutigt fühlen, von dort, wo sie gerade stehen, einen Schritt weiterzugehen. So-dass-Repräsentation im Musikunterricht hieße demnach, dass Erarbeitungslandschaften eine musikbezogene Welt *so repräsentieren* – so gegenwärtig, so jetztig, so akut werden lassen –, *dass* sich für Lernende eine Lücke und mit dieser Lücke auch die Möglichkeit der Lückenschließung auftut.

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die von Hacker beschriebenen didaktischen Funktionen des Schulbuchs auch als didaktische Funktionen von Aufgaben gefasst und folglich auf Lernumgebungen der neuen Aufgabenkultur angewandt werden können. Zwischen Schulbuchfunktionen und Aufgabenstellungen besteht ein enger Zusammenhang, und alle unterrichtlichen Prozesse werden in hohem Maße durch Aufgaben befördert. Als Globalfunktion in den Blick genommen zeigt gerade die Repräsentation, dass die didaktischen Funktionen in Lernumgebungen der ‚neuen‘ Aufgabenkultur nicht nur nachweisbar sind, sondern ineinandergreifen und zu einem hochkomplexen Ganzen verschmelzen. Aus dieser Zusammenführung von Aufgabenkultur und Unterrichtsmaterialien ergeben sich zahlreiche Ansatzpunkte für eine Anschlussforschung, die unter anderem darauf gerichtet sein könnte, auf der bewusst breit angelegten Basis einer funktional bei Hacker und bildungstheoretisch bei Girmes verankerten Aufgabenkultur ein effizientes Instrumentarium für die Evaluation und Konstruktion musikpädagogischer Lerninszenierungen zu entwickeln. Diese Breite der Herangehensweise und die Berührungspunkte mit anderen Disziplinen sind auch der Grund dafür, dass ich mich entschieden habe, im Titel dieses Beitrags nicht von musikdidaktischen, sondern von musikpädagogischen Aufgaben zu sprechen, die aber – in Anbetracht der vielen noch offenen Fragen oder, besser gesagt, „Lücken“ – gleichzeitig eine Aufgabe für die Musikpädagogik sind.

Literatur

- Amrhein, F. & Probst, W. (1991). Memorandum zum Musikunterricht an Sonderschulen, *Dokumentation Forschungsprojekt „Musik an Sonderschulen“* (S. 41–45). Hannover. Verfügbar unter: <http://www.franz-amrhein.de/puplics/memorandum/1991-Memorandum.htm> [23.04.2019].
- Büring, M. (2010). *Lernumgebungen im Musikunterricht: Eine empirische Studie zur Wirksamkeit problemorientierter Aufgabensets*. Hannover: Ifmpf.
- Cvetko, A. & Meyer, D. (2009). Problemlösen im Musikunterricht – Interdisziplinarität als Ausgangspunkt für eine kompetenzorientierte Perspektive. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, S. 67–96). Essen: Die Blaue Eule.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–239.
- Feiks, D. (1992). *Aufgabe in Schule und Unterricht*. EGS-Texte. München: Ehrenwirth.
- Gies, S. & Wallbaum, C. (2010). Aufbauender Musikunterricht vs. Musikpraxen erfahren? In G. Maas & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht Heute. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre populäre Musik in der Schule* (AFS-Jahrbuch, S. 83–91). Oldershausen: Lugert.
- Girmes, R. (1997). *Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionellen Gesellschaften*. Opladen: Leske und Budrich.

- Girmes, R. (2003). Die Welt als Aufgabe?!: Wie Aufgaben Schüler erreichen. In Friedrich Verlag (Hrsg.), *Aufgaben. Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln*. (Friedrich Jahresheft, S. 6–11). Seelze: Friedrich Verlag.
- Girmes, R. (2004). *(Sich) Aufgaben stellen*. Seelze (Velber): Kallmeyer.
- Hacker, H. (1980). Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In H. Hacker (Hrsg.), *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht* (S. 7–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2014). Entwicklung eines empirisch überprüfbar Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (Musikpädagogische Forschung, S. 77–93). Münster: Waxmann.
- Herbart, J. F. (1804/1982). *Pädagogische Schriften: Kleinere pädagogische Schriften* (Assmus, W., Hrsg.). Pädagogische Texte: Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta.
- 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. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 500–521.
- Jordan, A., Ross, N., Krauß, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Löwen, K., Brunner, M. & Kunter, M. (2006). *Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben: Dokumentation der Aufgabenkategorisierung im COACTIV-Projekt*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kaiser, H. J. (2001). Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs. *Musik und Bildung*, 33(3), 5–10.
- Knörzer, L., Rolle, C., Stark, R. & Park, B. (2015). „... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös“. Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentation. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, S. 147–162). Münster: Waxmann.
- Laufer, D. (2012). Auf dem Weg zu einer inklusiven Musikdidaktik – Ein Beitrag der sonderpädagogischen Musikerziehung zum Umgang mit Verschiedenheit. In T. Greuel (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (S. 40–55). Aachen: Shaker.
- Lehmann-Wermser, A. (2011). Aufgaben in Schulbüchern für den Musikunterricht – und was die Gegenwart mit der Geschichte zu tun hat. In E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Aufgaben im Schulbuch* (S. 331–339). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Menck, P. (2011). Aufgaben – der Dreh- und Angelpunkt von Unterricht. In E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Aufgaben im Schulbuch* (S. 19–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft: Bd. 3. Frankfurt am Main: Lang.
- Müller, H.-J. (2010). Lernaufgaben und der Aufbau des Wissens. In H. Kiper, W. Meints-Stender, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (Schulpädagogik, S. 84–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Niessen, A. (2008). Leistungsmessung oder individuelle Förderung? Zu Funktion und Gestaltung von Aufgaben im Musikunterricht. In H.-U. Schäfer-Lembeck & K. Mohr (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, S. 134–152). München: Allitera Verlag.

- Rauch, M. & Wurster, E. (1997). *Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung: Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Rogg, S. (2017). *Aufgabenstellung – Zentrum der didaktischen Funktionen des Musikbuchs: Historische und systematische Aspekte*. München: Allitera Verlag.
- Rolle, C. & Vogt, J. (1995). Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen. *Musik und Unterricht*, (34), 56–59.
- Schneider, R. (2006). Aufgaben im Musikunterricht. In G. Noll, G. Probst-Effah & R. Schneider (Hrsg.), *Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre. Festschrift für Wilhelm Scheppling zum 75. Geburtstag* (S. 427–437). Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.
- Tischler, B. (2013). *Musik spielend erleben: Grundlagen und Praxismaterialien für Schule und Therapie*. Mainz: Schott.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2009). *Gestaltung von Unterricht: Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogt, J. (2012). Einleitung: Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In J. Vogt, F. Heß & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität* (S. 6–19). Münster: LIT Verlag.
- Wegner, E., Luft, F. & Nückles, M. (2014). Die Rolle der Überzeugungen von Lehrkräften für die Gestaltung von Lernaufgaben. In P. Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 131–144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wiater, W. (2011). Aufgaben im Schulbuch. In E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Aufgaben im Schulbuch* (S. 31–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stefanie Rogg
Universität zu Köln/Institut für Musikpädagogik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
stefanie.rogg@uni-koeln.de