

# Die Bedeutung von Verarbeitungstiefe im Musikunterricht – Dimensionen von Unterrichtsqualität in einer Musikstunde

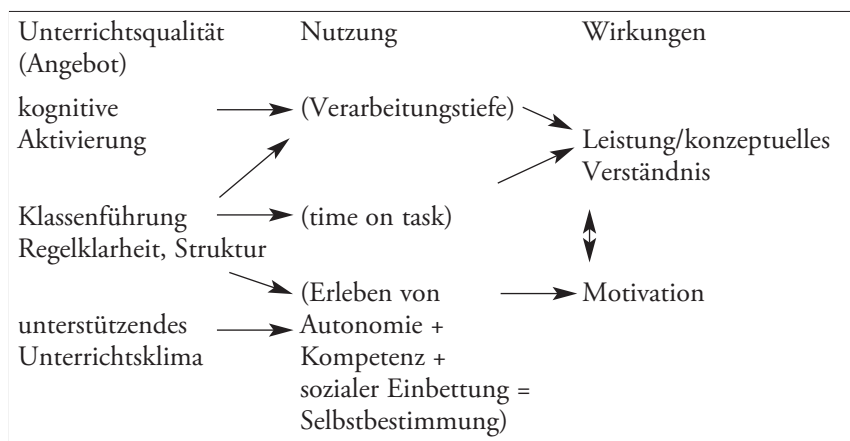
Anne Niessen

Angesichts der Aufgabe, vor dem Hintergrund des eigenen didaktischen Konzepts zu ausgewählten Unterrichtsstunden Stellung zu nehmen, ergibt sich zunächst die Frage, wie eigentlich das eigene didaktische Konzept aussieht. Hermann-Josef Kaiser und Eckhard Nolte konstatieren, dass „[...] musikdidaktische Konzeptionen zwangsläufig immer Extrapolationen eines empirisch nur dürftig abgestützten Vorbegriffs von musikpädagogischer Praxis darstellen.“ (Kaiser/Nolte 1989, S. 7) Solcherart ermutigt will ich zunächst offenlegen, wie mein „Vorbegriff von musikpädagogischer Praxis“ aussieht, und formulieren, was in meinen Augen „guten Musikunterricht“ auszeichnet. Eigentlich müssten die folgenden Thesen natürlich hergeleitet und argumentativ abgesichert werden, was an dieser Stelle aus Platzgründen aber nicht möglich ist. So beschränke ich mich auf eine bloße Aufzählung. Guter Musikunterricht sollte:

- musikbezogene Erfahrungen (im Sinne von: Kaiser 1991, S. 92–118; Kaiser 1992, S. 100–113; Kaiser 1993, S. 161–176) ermöglichen,
- Gelegenheiten bieten, Musik anders zu erfahren als bisher,
- den Horizont erweitern und aufklären,
- zum Nachdenken über Musik anregen,
- selbstbestimmte Lernprozesse rund um Musik ermöglichen,
- zum Aufbau musikspezifischer Kompetenzen beitragen,
- die Schüler\* motivieren, mit Musik selbstbestimmt rezeptiv und produktiv umzugehen,
- Umgangsweisen mit Musik in ihren sozialen Bezügen erfahrbar machen.

Sicherlich ließe sich diese Liste noch sinnvoll verlängern, zusammenfassen, explizieren oder pointieren. Und natürlich habe ich an eine ganze Reihe musikpädagogischer Reflexionen über Erfahrungs-, Handlungs- und Schülerorientierung angeknüpft, was hier nur angedeutet werden

kann.<sup>1</sup> Aber diese Aussagen eignen sich aus verschiedenen Gründen ohnehin nicht dazu, als Kriterien für guten Unterricht bei der Betrachtung einer konkreten Stunde zu dienen; sie müssen z. B. gar nicht alle in jeder Stunde verwirklicht werden. Eher beschreiben sie die Gesamtheit „guten Musikunterrichts“, so wie ich ihn verstehe. Welche Kriterien aber sollten in möglichst jeder Stunde gelten und könnten darüber hinaus noch beobachtbar oder zumindest erschließbar sein? In der allgemeinen Pädagogik existiert eine breite und aktuelle Forschungsrichtung zur Unterrichtsqualität. Ein Modell zu „Grunddimensionen der Unterrichtsqualität“ entstand im Kontext der TIMSS-Video-Studie und wurde entwickelt, um die Zusammenhänge zwischen Lernzuwachs und Unterrichtsqualität zu erklären. Es wurde im Kontext verschiedener empirischer Untersuchungen bestätigt und kann verstanden werden als „Vorschlag für eine empirisch verankerte Systematik didaktischer Prinzipien“ (Klieme/Rakoczy 2008, S. 228–229):



Wenn man über die Qualität von Unterricht nachdenkt, stellt sich vor allem die normative Frage, was guter Unterricht ist und woran er sich bemisst. Oder, wie Andreas Helmke es formuliert: „Was ‚guter Unter-

<sup>1</sup> Vgl. zur Erfahrungsorientierung Nykrin 1978; zur Schülerorientierung Günther/Ott/Ritzel 1982; Günther/Ott/Ritzel 1983; zur Handlungsorientierung Rauhe/Reinecke/Ribke 1975.

richt‘ ist, hängt vom Zielkriterium ab.“ (Helmke 2005, S. 44) Deshalb muss ich zunächst darüber nachdenken, ob „guter Unterricht“ im Sinne des Modells auch in meinen Augen guter (Musik-)Unterricht ist. Tatsächlich erfasst das Modell für mich wichtige Zielsetzungen didaktischen Handelns: Wenn es nämlich gelingt, Schülern im Unterricht *Leitung*, *Verständnis* und *Motivation* zu ermöglichen, sind das m. E. erstrebenswerte Ziele guten Unterrichts und eben auch guten Musikunterrichts. Ein solcher Ansatz geht weit darüber hinaus, die Qualität von Unterricht nur an abfragbaren Wissensbeständen zu messen. Was wohl tatsächlich in möglichst keiner Musikstunde fehlen sollte, ist ein Angebot, das eine intensive Beschäftigung mit Musik mit möglichst großer *Verarbeitungstiefe*<sup>2</sup> anregt, möglichst viel *time on task* erlaubt und die Schüler möglichst selbstbestimmt *Autonomie* und *Kompetenz* in einem sozialen Kontext erleben lässt. Hier kann auch eine Nähe zu den eingangs aufgeführten Thesen hergestellt werden, in denen neben dem Lernen der Begriff der Erfahrung<sup>3</sup> eine zentrale Rolle spielt. Auch wenn der Begriff der Erfahrung explizit in dem TIMSS-Modell keine Verwendung findet, stellt sich die Frage, welche Rolle er im Kontext gelingenden Unterrichts spielt.<sup>4</sup> Leistung, Verständnis und Motivation finden sich fachspezifisch gewendet in den obigen Thesen wieder, auch wenn sie sich in unterschiedlichen Formen im realen Unterricht niederschlagen

---

<sup>2</sup> Der Begriff Verarbeitungstiefe stammt eigentlich aus dem Kontext der Gedächtnistheorien und bezeichnet die Art und Weise der Verarbeitung von Informationen (Craik/Lockhart 1972, S. 671–684). So gibt es neben dem bloßen Behalten einer sprachlichen Form auch eine inhaltliche Verarbeitung, die zu einer besseren Behaltensleistung führt.

<sup>3</sup> An dieser Stelle ist keine ausführliche Klärung zentraler Begriffe möglich, dennoch einige Hinweise: Der Lernbegriff, der hier Verwendung findet, knüpft an den subjektwissenschaftlichen von Klaus Holzkamp in der musikpädagogischen Zuschärfung von Hermann J. Kaiser an (Holzkamp 1995; Kaiser 2000, S. 10–21), während der Erfahrungsbegriff auf den der musikbezogenen bzw. musikalischen Erfahrung nach Kaiser zurückgeht. An dieser Stelle kann der Begriff der Leistung im Kontext des Musikunterrichts nicht hinreichend diskutiert werden. Er ist im Alltagssprachlichen Sinne gemeint als beobachtbares Ergebnis eines Lernprozesses (zum Begriff der Leistung vgl. Lehmann-Wermser 2008, S. 112–133; Niessen 2008, S. 134–152).

<sup>4</sup> Dieser Zusammenhang wird im Rahmen dieses Textes nicht hinreichend geklärt werden können, vgl. aber Hinweise im Fazit.

können.<sup>5</sup> Die drei genannten Wirkungen sind übrigens nicht nur wünschenswerte Ergebnisse des Unterrichts, sondern auch Vorbedingungen weiteren erfolgreichen Lernens, was einer Vorstellung von Lernen als (lebenslangem) Kontinuum entgegenkommt.

Nun spielt neben der Frage, ob ein Modell wie das oben beschriebene zum eigenen Zielkriterium guten Unterrichts passt, auch die Überlegung eine Rolle, ob die wissenschaftstheoretischen Hintergründe kompatibel sind. Was mir an diesem Modell sinnvoll erscheint, ist die Unterscheidung zwischen Angebot und möglicher Nutzung durch die Lernenden. So wird deutlich, dass guter Unterricht nicht etwas ist, was eine Lehrkraft einfach „machen“ kann, sondern was erst in der Nutzung durch die Schüler entsteht. Leistung, Verständnis und Motivation sind nur im Wechselspiel von Angebot und Nutzung zu erreichen. Hier erweist sich eine große Nähe zur (gemäßigt) konstruktivistischen Pädagogik, ohne dass hier die damit verbundenen theoretischen Annahmen zufriedenstellend reflektiert werden könnten (vgl. Niessen 2006; Geuen 2008, S. 37–46).

An dieser Stelle möchte ich noch ergänzend darauf hinweisen, dass meine Vorstellungen von gutem Unterricht nicht losgelöst zu sehen sind von meinem Forschungsschwerpunkt, nämlich der qualitativen musikpädagogischen Unterrichtsforschung: So finde ich es wichtig, zur Frage nach „gutem“ Musikunterricht auch diejenigen zu hören, die das Thema unmittelbar angeht. Mein Fokus bei der Beobachtung und im Nachdenken ist also in erster Linie auf die Schüler gerichtet und zwar nicht auf die Schüler als Gruppe von 30 im Klassenverband, sondern auf die je einzelnen Kinder und Jugendlichen. In den Blick genommen wird dabei nicht ausschließlich das Angebot, das an die Schüler herangetragen wird, sondern es geht vor allem um die Frage, welche Handlungs- und

---

<sup>5</sup> An diesem Beispiel wird deutlich, dass Fachdidaktik und allgemeine Pädagogik sinnvollerweise ineinander greifen sollten. Eckhard Klieme und Katrin Rakoczy formulieren über die Aufgaben der Fachdidaktik explizit: „Sie werden auch gebraucht, um ergänzende Kriterien des Unterrichts, vor allem im motivationalen und affektiven Bereich, weiterzuentwickeln“, „Unterrichtsmerkmale fachlich und fachdidaktisch auszudifferenzieren“, z. B. „kognitive Aktivierung“ in Musik, Lernstrategien u. a. (Klieme/Rakoczy 2008, S. 235). Das kann im Rahmen dieses Aufsatzes aber ebenfalls nur in Ansätzen geleistet werden.

Lernmöglichkeiten von den einzelnen Schülern genutzt werden können und tatsächlich genutzt werden.<sup>6</sup> Einen Einblick in Nutzung und Wirkung erlauben die Interviews, die mit den Schülern im Anschluss an die Stunde geführt wurden.<sup>7</sup>

Natürlich wäre es auch möglich gewesen, die drei hier verhandelten Stunden als Hintergrund oder Anlass für die Zuschärfung meines eigenen didaktischen Konzepts zu nutzen. Zum Beispiel könnte ich mir gut vorstellen, in diesem Sinne die positive Bewertung des Klassenmusizierens zu diskutieren, die sich in allen drei Stunden bzw. in ihrer Auswahl als besonders „gelungene“ Stunden manifestiert. Hierzu gäbe es durchaus Kritisches zu sagen. Stattdessen möchte ich versuchen, in der Tradition empirischen Arbeitens die Stunden vor dem Hintergrund des oben angeführten Modells möglichst eingehend zu untersuchen. Ich konzentriere mich dabei auf eine Stunde und betrachte sie aus verschiedenen Perspektiven. Um eine zusätzliche Facette musikalischen Lernens in den Blick nehmen zu können, habe ich die Stunde aus Sachsen ausgewählt, weil dort neben der musikpraktischen Betätigung die Gelegenheit zum Begriffslernen bestand. Zunächst habe ich die Unterrichtsstunde intensiv beobachtet und anschließend die Gespräche mit der Lehrerin und dann die Schülerinterviews mit Hilfe von Kodierverfahren ausgewertet, wie sie in der Grounded Theory Methodology angewendet werden (vgl. Glaser/Strauss 1998). Allerdings wollte ich von vornherein mit Hilfe der

---

<sup>6</sup> Die Orientierung an der Perspektive der Schüler ist nichts revolutionär Neues, stellt doch die Schülerorientierung sowohl ein bestimmtes musikdidaktisches Konzept dar (Günther/Ott/Ritzel 1982; Günther/Ott/Ritzel 1983) als auch eine Tendenz, die in der Abfolge der musikdidaktischen Konzeptionen seit 1945 auszumachen ist (Meidel 2002). Meine Berücksichtigung der Schülerperspektive hier ist allerdings keine normative Setzung, sondern beschreibt eine deskriptive Aufmerksamkeitsrichtung: Im Gegensatz zu den Konzeptionen, die das Einbeziehen der Schülerperspektive fordern, versuche ich im Folgenden zu beschreiben, wie sie sich am Beispiel einer konkreten Stunde tatsächlich gestaltet.

<sup>7</sup> Das Design der Datenerhebung, die Befragung der Lehrenden vor und nach der Stunde sowie die anschließende Befragung der Schüler, wurde von Andreas Lehmann-Wermser und mir im Rahmen eines kleinen Pilotprojekts schon vor der Tagung mehrmals durchgeführt (vgl. Niessen/Lehmann-Wermser 2006, S. 239–252). Ich werde gelegentlich im Folgenden auf dieses Projekt verweisen, weil ich auch an dessen Ergebnisse anknüpfen möchte.

Datenauswertung keine eigene Theorie erstellen, sondern vielmehr den gewählten theoretischen Hintergrund zur Interpretation der Daten nutzen. Ich hoffe, auf diese Weise gleichermaßen etwas zu erfahren über die Tauglichkeit dieser Aspekte wie über das Gelingen der Stunde vor dem Hintergrund des theoretischen Modells. Wenn man mein Vorgehen mit der Grounded Theory in Verbindung bringen will, dann könnte man es allenfalls in ein fortgeschrittenes Stadium der Theorieentwicklung einordnen: Ich habe versucht, die empirischen Daten als Bestätigung für die im Modell beschriebenen Zusammenhänge zu verwenden – bzw. in der Analyse der Daten neue Beziehungen zu finden oder besonders deutliche Beziehungen innerhalb des Modells herauszustreichen. Meine Intention war also keine theoriegenerierende, sondern eher eine theorieverfeinernde.

Dabei ist sowohl das Angebot zu berücksichtigen, das den Schülern unterbreitet wird, als auch dessen Nutzung durch die Schüler sowie die Wirkung auf sie. Zu unterscheiden sind außerdem drei Perspektiven auf die Stunde, die aufgrund des vorliegenden Materials eingenommen werden können: meine eigene, die der Lehrerin und die der Schüler, die natürlich wiederum keine einheitliche ist, sondern bei jedem und jeder Einzelnen sehr unterschiedlich ausfällt. Zusätzlich ist zu beachten, dass meine Betrachtung und Darstellung der Äußerungen der Lehrerin und der Schüler immer durch meine Wahrnehmung und durch mein didaktisches Konzept bzw. das oben explizierte theoretische Modell beeinflusst ist.

## Das Angebot

### a) Meine Perspektive auf die Stunde

In der Sachsen-Stunde werden nach einem Warm-up Weihnachtslieder geübt, dann die Melodien *An den Wassern Babylons* und *Alhambra* auf Keyboards realisiert und auch gesungen sowie die Begriffe Homophonie und Polyphonie eingeführt. Zunächst die beiden „unteren“ Dimensionen des Angebots: Sowohl in Bezug auf das *unterstützende Unterrichtsklima* als auch in Bezug auf *Regelklarheit* und *Struktur* scheint es sich um

eine gelingende Stunde zu handeln: Die Lehrerin wirkt freundlich und zugewandt und formuliert sehr klar ihre Anforderungen; es sind deutlich verschiedene Unterrichtsphasen zu unterscheiden.

Wie steht es mit der *kognitiven Aktivierung*? Ich stelle hier die Frage nach den Lernmöglichkeiten, die den Schülern angesichts des unterrichtlichen Angebots offenstehen. Wie bereits erwähnt, habe ich mir diese Stunde ausgesucht, weil sie nicht ausschließlich aus praktischem Musizieren besteht, und das, finde ich, ist ihr erster Pluspunkt: Die Lehrerin erläutert am Beispiel des musizierten Kanons die Prinzipien von Homophonie und Polyphonie. Sie realisiert, was häufig als ideal angesehen wird: Die Schüler sollen im praktischen Musizieren die musikalische Struktur eines Stückes erfahren und dann die theoretische Bezeichnung lernen (vgl. Gruhn 2003). Ist das Angebot aber so gestaltet, dass es für die Schüler nutzbar ist? Ich bin skeptisch in Bezug auf die Frage, ob die Schüler in dieser Stunde die besprochenen Begriffe verstehen konnten: Die Lehrerin erläutert polyphone Musik am Beispiel des Kanons. Nun ist der Kanon zwar *eine* Form von Polyphonie, aber keineswegs die einzige. Das ist so ähnlich, als wollte man einen Tisch erklären und tut das am Beispiel eines runden Tisches mit einem Bein in der Mitte. Woher soll jemand, der noch nie einen Tisch gesehen hat, wissen, dass nicht „rund“ und „ein Bein in der Mitte“ die Kennzeichen eines Tisches sind, sondern eher die ebene Platte? So ähnlich verhält es sich mit dem in der Stunde musizierten Stück *Alhambra*. Ob die Schüler, die die Melodie kaum kennen, wirklich verstanden haben, dass es eine zweite und dritte Stimme gibt, die parallel laufen? Zur Durchdringung dieses Sachverhaltes und zur Optimierung der Verarbeitungstiefe wären sicher weitere Beispiele gut gewesen, Aufgaben dazu, eine selbstständigere Ergebnissicherung. Meine Anmerkung spricht überhaupt nicht gegen das Prinzip, solche abstrakten Sachverhalte mit Hilfe von Musizierprozessen einzuführen. Nur bin ich mir nicht sicher, ob die Schüler in dieser Stunde genügend Gelegenheiten hatten, das Dargebotene zu verstehen und zu lernen – was wiederum nicht heißt, dass sie diese Gelegenheit nicht vielleicht in der nächsten Stunde erhalten haben, was die Lehrerin selbst andeutet (Sachs., L II, S. 76, Z. 131).

So viel zu meinen Vermutungen über das Angebot, das die Schüler in der betrachteten Stunde vorgefunden haben. Im mittleren Teil des

Modells ist *Verarbeitungstiefe* ein wichtiger Begriff; ich werde nun Vermutungen über die Nutzung des Angebots durch die Schüler anstellen, soweit sie in der Stunde beobachtbar ist. In Bezug auf die Verarbeitungstiefe bin ich beim Zuschauen ein wenig skeptisch, denn tatsächlich handeln die Schüler zwar musikpraktisch in der Stunde, aber ob sie dabei viel lernen, scheint mir nicht ohne Weiteres klar. Beispielsweise gibt es hörbar und erkennbar einige Schüler, die die Melodie zunächst auf dem falschen Ton beginnen, andere brechen ab, aber beides wird nicht kommentiert bzw. korrigiert. Die Schüler erhalten so an keiner Stelle der Stunde die Rückmeldung, dass das Musizieren mehr verlangt als eine oberflächliche Beschäftigung. Es gibt eine aufschlussreiche kurze Szene in dieser Stunde: Zwei Schülerinnen „steigen“ aus dem gemeinsamen Spiel „aus“, als die Lehrerin eine zweite Stimme hineinspielt (Sachs., Winkel 1, 20:00–20:22 [I]). Die Lehrerin hätte das Problem in dieser Situation kaum lösen können, denn es ist praktisch unmöglich, als einzelne Person die Lernstände von 30 Schülerinnen und Schülern zu erfassen und individuell passende Rückmeldungen zu geben.

Wie ist es mit dem zweiten Nutzungsaspekt, *time on task*? Wie viel Zeit verbringen die Schüler tatsächlich mit intensiver Arbeit an Aufgaben? Dem ersten Eindruck nach sind die Schüler einen großen Teil der Zeit aktiv: Sie klatschen und singen, sie spielen Keyboard und schreiben etwas auf. Allerdings, und hier komme ich zurück auf den ersten Punkt, habe ich beim Zusehen den Eindruck, dass diese Aktivitäten selten wirklich herausfordernde Aufgaben sind. Es wird interessant sein, die Äußerungen der Schüler zu diesem Punkt zu analysieren. In Bezug auf die kleine Passage, die mich als die einzige nicht-musikpraktische besonders interessiert, nämlich die Einführung der Begriffe „Homophonie und Polyphonie“, gibt es keine Aufgabe außer der Informationsaufnahme, kein *time on task* – denn Abschreiben als Aufgabe zu betrachten, fände ich dann doch zu weit gefasst.

Und wie gestaltet sich das Angebot in Bezug auf den dritten Aspekt der Nutzung, *Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbettung*? Im musikpraktischen Bereich können die Schüler durchaus ihre Kompetenzen erweitern; sie haben die Möglichkeit, sich an einem Gruppenmusizierprozess zu beteiligen. Von Autonomie und Selbstbestimmung ist in Bezug auf den Lernprozess im Rahmen dieser Stunde allerdings nicht



viel zu spüren. Natürlich liegt das auch in der Natur dieser Art des reproduzierenden Musizierens, aber es sind praktische Musikstunden denkbar, in denen Schüler ein höheres Maß an Selbstbestimmung erfahren können. Der soziale Kontext ist natürlich vorhanden, wie immer, wenn 30 Personen in einem Raum versammelt sind, aber er spielt im Unterricht nur in der Hinsicht eine Rolle, dass die anderen da und auch zu hören sind. In Interaktion treten die Schüler nicht, bzw. sie tun es nur „nebenbei“: Es gibt eine Passage in dieser Stunde, in der einige Schüler über eine längere Zeitspanne damit beschäftigt sind, die Noten der gegenüberliegenden Mitschüler durch Pusten und Anstupsen von den Notenständern der Keyboards zu fegen (Sachs., Winkel 1, 22:48–28:42 [II]).<sup>8</sup>

Wie könnte man den sozialen Kontext stärker positiv nutzen? Jetzt möchte ich mich doch zumindest kurz auf die beiden anderen Stunden beziehen. In der Thüringen- und in der Hamburg-Stunde haben die Schüler sich in Gruppen auf ihre Aufgaben vorbereitet, was grundsätzlich mehr Autonomie ermöglicht. Allerdings nahmen dort beispielsweise die Raumsituation und die Qualität der Aufgabenstellung starken Einfluss auf die Frage, inwieweit die Schüler wirklich eine Chance auf eigenständiges Arbeiten an den Aufgaben hatten. Was in Hamburg gelang, war in der Thüringen-Stunde schon wegen der räumlichen Enge kaum möglich. In der Sachsen-Stunde wäre es aber z. B. denkbar gewesen, dass die Schüler mit zwei Kopfhörern pro Keyboard die Melodien hätten üben können – in Lernpartnerschaften, in denen jeweils ein versierter mit einem noch unsicheren Schüler zusammenarbeitet. Oder die Schüler hätten in leistungshomogenen Zweiergruppen arbeiten und dabei unterschiedliche Stimmen erlernen können. Eine solche leichte Veränderung des methodischen Settings kann positive Effekte haben.

---

<sup>8</sup> Es gibt ein äußerst lesenswertes und auch amüsantes Buch von Georg Breidenstein zum „Schülerjob“: Im Rahmen eines Forschungsprojekts wurden zwei Klassen über einen langen Zeitraum mit Kameras und Mikrofonen begleitet und es hat sich herausgestellt, dass Schüler in der Lage sind, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen und gleichzeitig nebenher noch soziale Kontakte in der Klasse zu pflegen und den Unterricht auf eine kritisch-ironische Weise zu kommentieren – so wie das auch in dieser Passage geschieht (Breidenstein 2006).

Diese Idee hat die Lehrerin aber in anderen Stunden schon längst umgesetzt und sogar die Schüler sprechen von dieser Möglichkeit, dass sie sich bei Einstudierungen am Keyboard gegenseitig helfen könnten (Sachs., L I, S. 70, Z. 217–222); sie kennen diese Form des Arbeitens also.<sup>9</sup>

Am Ende meines Blicks auf die Stunde, vor allem auf die mögliche Nutzung, behalte ich also vor allem Fragen zurück: Erreichen die Schüler eine angemessene *Verarbeitungstiefe*? Wie ist es mit *time on task*? Wie erleben sie *Autonomie* und *Kompetenz* im *sozialen Kontext*? Und natürlich: Was davon wollte die Lehrerin überhaupt erreichen? Um das herauszufinden, werde ich im Folgenden die Perspektive der Lehrerin nachzuzeichnen versuchen.

## b) Die Perspektive der Lehrerin

Zunächst stellt sich auf einer grundlegenden Ebene die Frage, welche Vorstellung die Lehrerin von gutem Musikunterricht hat. Darüber spricht sie im Interview: „Also guter Musikunterricht ist Musikmachen. Und nicht Über-Musik-Reden. [...] Musikgeschichte eben über die Praxis begreifen [...] Die Schüler sollen in erster Linie Freude beim Musizieren haben und so auch privat an die Musik herangeführt werden.“ (Sachs., L I, S. 69, Z. 185–195) Dabei ist es ihr wichtig, „[...] dass ich eben Musik vermittele, an die sie freiwillig nicht so gerne herangeführt werden möchten [...] Klassik im weitesten Sinne“. (Sachs., L I, S. 70, Z. 197–205) Ihr wichtigstes Lernziel: „Also aktiv Musik produzieren und reproduzieren“ (Sachs., L I, S. 70, Z. 214). Aus diesen Aussagen

---

<sup>9</sup> An dieser Stelle möchte ich ein allgemeines Unbehagen äußern: Es ist eine undankbare Rolle, eine derart schwungvolle Stunde einer motivierten, musikalischen, freundlichen und zugewandten Lehrerin spitzfindig zu bekritleln. Kritik birgt immer die Gefahr, das Bild zu verzerren, deshalb möchte ich deutlich formulieren, dass ich ehrliche Bewunderung für die Lehrerin hege, dass sie ihre Stunde für eine kritische Reflexion im Rahmen der Tagung zur Verfügung gestellt hat. Wenn ich also im Folgenden auch Kritisches äußere, dann bitte ich, immer mitzubedenken, dass ich die Stunde in erster Linie als Anlass nehme, über grundsätzliche Fragen nachzudenken, und dass es mir völlig fernliegt, dabei die Person der Lehrerin in irgend einer Weise zu kritisieren – im Gegenteil!

setzt sich ein Bild von „gutem Musikunterricht“ zusammen, das in erster Linie über Musikmachen funktioniert. Auch der Erwerb von Wissen über Musik, z. B. Wissen zur Musikgeschichte, das die Lehrerin erst ab Klasse 8 vermitteln will, soll immer mit dem Tun in Zusammenhang stehen, denn, so vermutet sie in Bezug auf die Charakteristika musikalischer Epochen: Es ist besser, dass die Schüler Musikgeschichte über das praktische Tun kennenlernen, „als wenn sie irgendetwas auswendig lernen, was sie dann sowieso wieder vergessen haben“ (Sachs., L I, S. 71, Z. 261–262). Es geht ihr also darum, theoretische Inhalte im musizierenden Umgang zu vermitteln. Und wenn man ihre Äußerungen zugrunde legt, gibt es Anhaltspunkte, dass *Verarbeitungstiefe* für sie ein wichtiges Kriterium ist. So wünscht sie sich, dass die Schüler Begriffe im Umgang mit den Phänomenen lernen sollen: „[...] also ich führe die Begriffe Homophonie und Polyphonie ein [...] da sollen sie sozusagen über das Musizieren dann selbst begreifen, wo die Unterschiede dieser beiden Mehrstimmigkeitsformen liegen“ (Sachs., L I, S. 68, Z. 147–155). Insofern erscheint einleuchtend, dass sie die Stunde als gelungene Stunde betrachtet – zunächst einmal in Bezug auf den Aufbau und die zugrunde liegende Idee.

Die Lehrerin wurde zu zwei Zeitpunkten interviewt: vor und nach der Stunde. Im zweiten Gespräch beschreibt sie das Angebot stärker in Beziehung zur möglichen Nutzung durch die Schüler. Betrachtet man dieses zweite Interview, fällt zunächst auf, dass die Lehrerin mehrfach bekundet, dass sie sich wohl gefühlt habe – wider eigenes Erwarten. Das hing wohl vor allem mit einem sonst besonders herausfordernden Schüler zusammen, der sich in der gefilmten Stunde viel unauffälliger verhalten hat als sonst. Was vermutet die Lehrerin aber über die Erarbeitung der Begriffe? „Und in der Klasse 7 haben wir nun wirklich zwei Fachbegriffe eingeführt, Homophonie und Polyphonie, wobei ich denke, wenn ich nächste Woche nachfrage, wissen das vielleicht noch fünf, das heißt, ich muss das wiederholen, wiederholen über das Musizieren. Und ich denke, wenn ich sage, ‚Denkt noch mal an den Kanon‘, ‚Ach das war das, was wir da musiziert haben‘, dann können die das auch ganz schnell wieder erklären, ohne dass sie die Definition auswendig gelernt haben“ (Sachs., L II, S. 75, Z. 128–134). Die Lehrerin hat offenbar die Erfahrung gesammelt, dass viele Schüler begriffliches Lernen schnell wieder

vergessen und dass es nötig ist, das Gelernte zu wiederholen und erneut an praktisches Wissen anzuknüpfen. Diese Erfahrung spricht auch aus ihrer folgenden Antwort auf die Frage danach, woran die Schüler sich in einigen Tagen erinnern werden: „Ja, da hab ich sowieso mit unserem Schulsystem – (lacht) Was merkt man sich? Also das – Die haben teilweise acht Stunden, also [...]“ (Sachs., L II, S. 76, Z. 137–138). Offensichtlich ist die Lehrerin ähnlich skeptisch wie ich, ob die Schüler das Lernangebot, das sie grundsätzlich für gelungen hält, tatsächlich genutzt haben.

### Die Nutzung und die Wirkung – Die Perspektive der Schüler

Bei der Betrachtung der Schüleraussagen zu Nutzung und Wirkung des unterrichtlichen Angebots möchte ich mich auf zwei Aspekte konzentrieren, die sich im bisherigen Nachdenken herauskristallisiert haben: Zum einen soll es um das Verständnis der beiden Begriffe Homo- und Polyphonie gehen und zum anderen um Leistung im Kontext des praktischen Musizierens. Damit sind Wirkungen des Unterrichts im Sinne des Modells fokussiert, nämlich *Leistung* und *Verständnis* sowie *Motivation* der Schüler.

Zufällig habe ich mich mit Andreas Lehmann-Wermser im Rahmen unseres ähnlich angelegten Forschungsprojekts am ausführlichsten mit einer Stunde beschäftigt, in der es auch um die Begriffe Homo- und Polyphonie ging. Damals mussten wir feststellen, dass die Schüler zwar scheinbar konzentriert mitgearbeitet hatten, dass sie aber weder die Begriffe inhaltlich verstanden hatten noch sie schon unmittelbar nach der Stunde wiedergeben konnten (Niessen/Lehmann-Wermser 2006). Das ist hier ähnlich. Der Interviewer fragt nach der Sachsen-Stunde:

„I: Noch was anderes, was so hängen geblieben ist?

S: Polyphon und ...

(Lachen)

S: ... Homophonie.

I: Wisst ihr noch, was das war?

S: Hm.“ (Sachs., GS 3, S. 101, Z. 9–14)

Interessant ist, dass in einem weiteren Interview die Schüler auf die Frage, was in der Stunde besprochen wurde, von allem erzählen, aber nicht von diesem immerhin fast 10-minütigen Abschnitt der Stunde. Vielleicht liegt es daran, dass sie offensichtlich diese Inhalte im Musikunterricht nicht für sinnvoll halten. In einem Interview heißt es:

„S2: Und wenn man dann so lernen muss, so Homo- und so, Polypophonie, was wir gerade hatten.

I: Homophon und polyphon.

S2: Ja, genau. (lacht) Ich kann mir so was nicht so richtig merken und das ist auch so trocken irgendwie. Und Musik ist eher, sage ich, Singen und Keyboardspielen und so was.“ (Sachs., GS 1, S. 85, Z. 148–153)

Hier wird deutlich, dass die Schüler die Wertschätzung der Lehrerin gegenüber dem Musikmachen teilen. Ich vermute, dass der Abschnitt der Stunde, in dem es um das Begriffslernen ging, an den Schülern ziemlich spurlos vorübergegangen ist: Sie haben den Sachverhalt wohl kaum verstanden und sie finden diese Inhalte auch nicht wirklich relevant.

Nun zum Keyboardspielen: Bei der Beobachtung der Stunde war mir aufgefallen, dass die Schüler beim Spielen teilweise „ausgestiegen“ sind, dass also nicht alle gleichmäßig mitkamen. Nun möchte ich ein paar Äußerungen zu der Frage zusammentragen, wie die Schüler das Keyboardspielen vom Anspruchsniveau her erlebten. Ganz deutlich lässt sich – in der Wahrnehmung der Schüler – die Klasse in Schüler einteilen, die Keyboard spielen können, und in solche, die das nicht können. Interessanterweise ergeben sich dadurch im Unterricht drei Gruppen: Die einen fühlen sich unter-, die anderen überfordert; nur bei manchen Aufgaben gibt es eine gute Passung, bei der einige Schüler zumindest die Chance haben, eine für sie optimale Verarbeitungstiefe zu entwickeln. Sowohl die unter- als auch die überforderten Schüler bekunden aber, dass sie nichts lernen. Und: Beide Gruppen bewerten das Keyboardspiel negativ. Hier sind einige illustrierende Aussagen dazu:

„[...] weil so was, das ist mir –, da gucke ich beim Keyboardspielen eigentlich die meiste Zeit aus dem Fenster, gucke mir die Landschaft an ... (Lachen) ... weil mir das einfach zu langweilig ist. [...] Singen macht

Spaß und das Keyboard in der Schule aber irgendwie nicht so wirklich, weil das ist für mich so Babykram“ (Sachs., GS 2, S. 96, Z. 333–341).

„Aber so was wir jetzt zur Zeit spielen, das macht mir eben keinen Spaß, weil das ist mir zu einfach, und wenn man dann noch so lange vor dem Lied sitzt, weil eben manche, die nicht zur Musikschule gehen, die können das eben nicht so schnell, und ich kann das eben gleich vom Blatt spielen, und da finde ich das schon ein bisschen langweilig.“ (Sachs., GS 2, S. 95, Z. 299–304)

Die Überforderten werden von den Unterforderten als Belastung und hemmend empfunden, was sich vermutlich auch negativ auf das Unterrichtsklima auswirkt.

Umgekehrt empfinden die Überforderten deutlich die Diskrepanz zu den Keyboardspielern:

„S2: Naja, die ganzen Noten lernen und halt, was es für Rhythmiken gibt und so, wenn man sich da nicht so richtig damit auskennt, dann ist das eigentlich nicht so schön.“

„S1: Weil manche spielen halt schon andere Instrumente wie Keyboard und – Naja, ich kann nicht gut Keyboardspielen, das ist mein Problem, deswegen kann ich das auch nicht so gut leiden.“ (Sachs., GS 1, S. 82, Z. 45–50)

Das heißt natürlich nicht, dass Musik nicht bedeutsam wäre, aber die Überforderung im Musikunterricht wirkt sich auf die Motivation der Schüler offensichtlich negativ aus:

„S4: Weil Musik, ja – Genau, kommt drauf an. Also Musik ist eigentlich nicht so mein Lieblingsfach, was ich gerne mache. Klar kann ich ohne Musik, aus dem Radio jetzt, die neuen Lieder, nicht leben, aber – Also ich komme so nicht aus ohne Musik. Ich brauche auch jeden Morgen Musik, wenn ich aufstehen will oder so.

I: Aber als Schulfach?

S4: Nee. Als Schulfach nicht.

I: Warum nicht?

S4: (3 Sekunden Stille) Also ich finde es – Ich finde manche Teile recht schwierig.

## Die Bedeutung von Verarbeitungstiefe im Musikunterricht

- I: Welche sind das?
- S4: Gerade mit Noten oder so, die Noten lesen zu können, da bin ich recht langsam, weil ich ja immer von unten anfangen und dann bis hoch zählen oder so. Keine Ahnung.
- I: Ach weil du kein Instrument spielst? Da ist das dann vielleicht schwieriger.
- S4: Ja, genau.“ (Sachs., GS 2, S. 94, Z. 272–287)

Positiv wird das Keyboardspielen nur von den Schülern empfunden, die sich in angemessener Weise gefordert und gefördert fühlen. Als Beispiel sei hier noch die Äußerung einer Schülerin angeführt, für die vor allem eine Aufgabenstellung ein angemessenes Anforderungsniveau aufwies: „Ja, ich spiele Keyboard. Und dann fand ich es aber auch besser, dass wir das im Kanon gespielt haben und nicht alle [...] miteinander, weil wenn man es alles miteinander macht, dann finde ich das ein bisschen langweilig, als wenn man dann sich auf die eigene Stimme konzentrieren muss, dass man nicht rauskommt.“ (Sachs., GS 2, S. 88, Z. 67–71) Aber, damit kein falsches Bild entsteht: Sie ist keineswegs die einzige, die gern in den Musikunterricht kommt. Generell beurteilen die Schüler die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrerin positiv und mögen sie als Person. Dennoch stellt sich unabhängig von dieser Wertschätzung und auch losgelöst von dieser Stunde die Frage, wie dem Problem der Über- und Unterforderung begegnet werden kann. Im Projekt „Schüler-Mitbestimmung“, das von Meinert A. Meyer und anderen durchgeführt wurde, wurden Schüler als didaktische Experten gefragt (Meyer 2005, S. 13–31; Meyer/Jessen 2000, S. 711–730); diese Schülerin aus Sachsen würde sich auch ganz gut als Ratgeberin eignen: „S2: Also sie [die Lehrerin; AN] sollte vielleicht noch ein bisschen mehr beachten, dass wenn Schüler mit den Keyboards zum Beispiel nicht so gut zurecht kommen, dass sie dann mal dahin geht oder mal jemanden hinschickt, der das schon gut kann, dass der das besser machen kann, also dass der das dann besser lernt.“ (Sachs., GS 2, S. 99, Z. 424–428) Zusammenfassend lässt sich nach dem Betrachten der Schülerperspektive festhalten: Trotz vorhandener Lernangebote wurden *Verarbeitungstiefe*, *time on task* und *Selbstbestimmung* kaum realisiert und haben sich *Leistung*, *Verständnis* und *Motivation* nicht in wünschenswertem Umfang eingestellt.

## Fazit

Bei der genauen Betrachtung dieser Stunde ist deutlich geworden, wie schwierig es ist, allen Schülern eine optimale Verarbeitungstiefe und damit fruchtbare Lernprozesse zu ermöglichen: Weder die überforderten noch die unterforderten Schüler können dem Unterricht positive Aspekte abgewinnen. Nur diejenigen, auf die das Anforderungsniveau der Aufgaben passt, berichten, dass der Unterricht ihnen Spaß mache, und vermutlich sind sie auch die einzigen, die im Unterricht etwas lernen – jedenfalls in einem für sie optimalen Tempo. Es scheint sich eine enge Verbindung zwischen der Angemessenheit des Anforderungsniveaus, dem Lernen und der Motivation zu offenbaren. Wie könnte diese Beobachtung mit Hilfe des Modells beschrieben werden? In der betrachteten Stunde lässt sich ein direkter Einfluss der *Verarbeitungstiefe* auf die *Motivation* beobachten (am Beispiel des Keyboardspiels) und genauso umgekehrt ein direkter Einfluss der *Motivation* auf die *Verarbeitungstiefe* (am Beispiel des Begriffslernens). Dieser Sachverhalt bildet sich durchaus in dem Modell ab, aber er wurde zumindest mir beim ersten Betrachten nicht so deutlich. Noch weniger habe ich einen weiteren Zusammenhang sofort erfasst, dass nämlich eine optimale *Verarbeitungstiefe* eine *conditio sine qua non* ist: Ohne angemessene Verarbeitungstiefe hat *time on task* keinen Sinn, kann keine *Leistung* erzielt werden und entsteht keine *Motivation*.<sup>10</sup>

Aber wie kann im Unterricht 30 sehr unterschiedlichen Schülern überhaupt eine angemessene Verarbeitungstiefe ermöglicht werden? Sicherlich liegt hier kein einmaliges Problem dieser konkreten Stunde vor. Zwingen kann man Schüler zum Lernen ohnehin nicht und schon allein die Beobachtung, ob Lernprozesse gelingen, wird dadurch

---

<sup>10</sup> Wenn noch einmal eine Verbindung hergestellt werden sollte zu den eingangs von mir formulierten Kriterien guten Musikunterrichts, spiegelt sich in den hier erzielten Ergebnissen die Bedeutsamkeit von Erfahrungen für Lernprozesse: Frustrierende Erlebnisse führen nicht zu befriedigenden Erfahrungen und motiviertem Lernen. Der Zusammenhang zwischen dem Begriff der musikbezogenen bzw. musikalischen Erfahrung und dem Lernen bedarf aber einer genaueren Erläuterung und soll in einem anderen Kontext noch einmal eingehender beleuchtet werden.



erschwert, dass die Schüler in ihrer Schulkarriere eines sehr gut lernen: Sie lassen es sich nicht anmerken, wenn sie nicht mitkommen. Man hätte zum Beispiel erwarten können, dass die Schüler sich zu Wort melden, wenn sie beim gemeinsamen Musizieren „aussteigen“, oder dass sie nach den unklaren Begriffen fragen. Aber das macht „man“ nicht in der Schule, das verdirbt die Note und wirkt dazu noch streberhaft peinlich. So haben es uns die Schüler in dem anderen Unterrichtsforschungsprojekt erzählt (vgl. Niessen/Lehmann-Wermser 2006; Meyer 1997, S. 11–14) und so praktizieren es die Schüler in dieser Stunde. Es drängt sich der Eindruck auf, dass Schüler sogar einen großen Teil ihrer Energie darauf verwenden, nach außen hin den Eindruck zu vermitteln, dass sie eifrig mitarbeiten, auch wenn das gar nicht der Fall ist. Damit folgen sie durchaus der Logik des Systems, denn belohnt wird gerade in nicht-schriftlichen Fächern bzw. bei den Noten für die mündliche Mitarbeit zunächst, ob es den Schülern gelingt, bei den Lehrenden den Eindruck zu erwecken, dass sie engagiert lernen (vgl. Breidenstein 2006).

Aufbrechen lässt sich dieser fatale Mechanismus nur, wenn Schüler für ihren eigenen Lernprozess die Verantwortung übernehmen. Deshalb vermute ich, dass in dem letzten Element, das im Modell in der Rubrik „Nutzung“ aufgeführt ist, nämlich in der *Selbstbestimmung*, der Schlüssel zu diesem Problem liegt: Wenn es gelingt, Schüler zu wirklich selbstbestimmtem Lernen anzuhalten, wenn sie also in ihrem Tempo lernen können und mit einer für sie angemessenen *Verarbeitungstiefe*, könnte man die positiven Wirkungen der rechten Spalte erreichen, das, was ich als Ziel guten Unterrichts – fachspezifisch: guten Musikunterrichts – bezeichnen würde. Sicher ist selbstbestimmtes Lernen im Musikunterricht nicht leicht zu organisieren und nicht immer realisierbar, aber es ist möglich. Nichts anderes ist m. E. mit dem Begriff der individuellen Förderung gemeint, der momentan in aller Munde und den Schulen regelrecht aufgegeben ist. Individuelle Förderung bedeutet einen positiven Umgang mit Heterogenität, mit Differenzierung, sie setzt – ein besonders wichtiger Punkt – auf die Selbsteinschätzung und Selbststeuerung der Schüler (vgl. Groeben 2008). Diese Kompetenz der Schüler könnte stärker genutzt werden, denn sie verfügen tatsächlich über einen hohen Grad an Bewusstheit in Bezug auf ihren Lernprozess, was die Interviewausschnitte erneut gezeigt haben.

Was ich aus der Beschäftigung mit dieser anregungsreichen Stunde gelernt habe, möchte ich in einem Satz zusammenfassen, der sich zwar auf die eingangs geäußerten Überlegungen bezieht, aber jetzt einen Schwerpunkt bei der Selbstbestimmung setzt und sie als Schlüssel zum Problem der Heterogenität versteht: Musikunterricht ist dann guter Musikunterricht, wenn es gelingt, möglichst viele Schüler in einem positiven sozialen Kontext zu möglichst intensiver und vor allem selbstbestimmter Arbeit an Aufgaben zu bewegen, die ein möglichst optimales Anforderungsniveau aufweisen. Auch wenn die hier vorgetragenen Ergebnisse der Analyse nicht über den Status von Thesen hinauskommen, würde es sich lohnen, diesen Zusammenhängen in weiteren empirischen musikpädagogischen Studien nachzugehen.

\* Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird im gesamten Text die Bezeichnung Schüler für beide Geschlechter verwendet.

#### Literatur:

- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*, Wiesbaden (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 24).
- Craik, Fergus; Lockhart, Robert S. (1972): Levels of processing: A framework for memory research, in: *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior* 11, S. 671–684.
- Geuen, Heinz (2008): Autonomie musikalischer Erfahrung und kulturelle Orientierung. Oder: Welchen Nutzen hat der Konstruktivismus für die Musikdidaktik?, in: *Diskussion Musikpädagogik* 40, S. 37–46.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*, Bern.
- Groeben, Annemarie von der (2008): *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*, Berlin.
- Gruhn, Wilfried (2003): *Lernziel Musik*. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts, Hildesheim.
- Günther, Ulrich; Ott Thomas, Fred Ritzel, *Musikunterricht 1–6*, Weinheim und Basel 1982.

- Günther, Ulrich; Ott, Thomas; Ritzel, Fred (1983): *Musikunterricht 5–11*, Weinheim und Basel.
- Helmke, Andreas (2005): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*, <sup>4</sup>Seelze.
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt am Main.
- Kaiser, Hermann J. (2000): „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“. Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens, in: *Musik und Bildung* 3, S. 10–21.
- Kaiser, Hermann J. (1991): Musiklernen – Musikpädagogische Terminologie als Indikator konzeptioneller Wandlungen. Dem Andenken von Sigrid Abel-Struth, in: Nolte, Eckhard (Hrsg.): *Zur Terminologie in der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1987 der WSMP*, Mainz (= Musikpädagogik, Forschung und Lehre 4), S. 92–118.
- Kaiser, Hermann J. (1992): Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung, in: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen*, Essen (= Musikpädagogische Forschung 13), S. 100–113.
- Kaiser, Hermann J. (1993): Zur Entstehung und Erscheinungsform „Musikalischer Erfahrung“, in: Kaiser, Hermann J.; Nolte, Eckhard; Roske, Michael (Hrsg.): *Vom pädagogischen Umgang mit Musik*, Mainz, S. 161–176.
- Kaiser, Hermann J.; Nolte, Eckhard (1989): *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch*, Mainz.
- Klieme, Eckhard; Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, S. 222–237.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2008): Kompetenzorientiert Musik unterrichten?, in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, München, S. 112–133.
- Meidel, Eva (2002): *Der Aspekt der Schülerorientierung in Konzeptionen der Musikdidaktik seit 1945*, Frankfurt am Main, Berlin (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik 11).

- Meyer, Meinert A. (1997): Schülermitbeteiligung und didaktische Kompetenz. Oft sehen Schüler das didaktische Problem, handeln aber nicht, in: *Pädagogik* 11, S. 11–14.
- Meyer, Meinert A. (2005): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 13–31, online verfügbar unter <http://home.arcor.de/zfkm/05-meyer.pdf>, zuletzt geprüft am 15. Januar 2009.
- Meyer, Meinert A.; Jessen, Silke (2000): Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 5, S. 711–730.
- Niessen, Anne (2006): *Individualkonzepte von Musiklehrern*, Münster (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung 6).
- Niessen, Anne (2008): Leistungsmessung oder individuelle Förderung? Zu Funktion und Gestaltung von Aufgaben im Musikunterricht, in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, München, S. 134–152.
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (2006): Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen, in: Knolle, Niels (Hrsg.): *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*, Essen (= Musikpädagogische Forschung 27), S. 239–252.
- Nykrin, Rudolf (1978): *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder*, Regensburg.
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans Peter; Ribke, Wilfried (1975): *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*, München.