

# ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

14

Markus Brenk  
*Nur noch Etüden?*

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2014.1314](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2014.1314)

## **Nur noch Etüden? – Kritisch-konstruktive Anmerkungen zur Kompetenzorientierung im Musikunterricht**

### **1. Musikalische Bildung als Etüdenpraxis?**

Die erste Frage meines Klavierlehrers zu Beginn der Klavierstunde lautete stets: hast Du auch die Etüden geübt? Er wusste, warum er mich das fragte. Etüden sind – bei Kindern zumeist ungeliebte – praktische Übungen, die seit Anfang des 18. Jh. (vgl. Seidel 1967, S.266) die technischen Voraussetzungen für die Darstellung anspruchsvoller Werke liefern sollen, aber ästhetisch zumeist wenig befriedigen. Die technischen Standards von Etüden sind allerdings klar definiert und gut zu überprüfen: katalogartig werden die Schwierigkeiten, die aufbauende Systematik und die einzelnen Niveaustufen von „sehr leicht“ bis zu „sehr schwer“ benannt. Ein Streitpunkt aber bleibt: Inwiefern sollten technische Schwierigkeiten nicht an und in der Nähe von Werken, um deren Interpretation es geht, gelöst werden? Es wird die Gefahr gesehen, dass der Blick auf die Technik leicht nur ein Äußeres (schwieriges Figurenwerk, Oktavkaskaden etc.) fixiert und die Auseinandersetzung mit der ästhetischen Gestalt des individuellen Werkes, mit den in der Interpretation je neu zu stiftenden Zusammenhängen von Motiven, Melodien, Rhythmen und Harmonien sogar erschweren kann. Eine musikalische Bildung nur auf der Basis einer Etüdenpraxis zu betreiben, ist jedenfalls undenkbar. Diese gelingt wohl nicht ohne eine Kultivierung der Prozesse ästhetischen Verstehens, die in didaktischer Hinsicht alles andere als auf technische Weise zu bewerkstelligen ist. Hinsichtlich dieser Schwierigkeit spielt eine gewichtige Rolle, dass die Musik als begriffslose, stark strukturbestimmte Kunst nicht einfach aus zergliederbaren Syntaxelementen und lexikalischen Einheiten zusammengebaut ist. Das ist ein Grundproblem, dem sich Musikpädagogen schon immer und angesichts der Kompetenz- und Standarddiskussion verstärkt theoretisch wie praktisch zu stellen haben.

### **2. Bildungstheoretisch orientierte Kritik am Kompetenzbegriff**

In den letzten Jahren wurde die Implementierung eines sozialwissenschaftlich bzw. psychologisch orientierten Kompetenzbegriffs im Kontext einer Veränderung des schulischen Steuerungssystems einer bildungstheoretisch fundierten Kritik unterzogen. Diese kann hier nicht in Gänze referiert werden. Ich möchte an dieser Stelle fünf miteinander zusammenhängende Kritikpunkte aufgreifen:

„Bildung“ und „Kompetenz“ werden als semantisch nicht äquivalent betrachtet. „Kompetenz“ als „Fähigkeit der Bewältigung von Problemsituationen“ (Schwarz 2004, S.98) wird zwar durchaus als eine Voraussetzung von Selbstbestimmung gesehen, jedoch im Rekurs auf Problemlösungsfähigkeiten fehlt nach Schwarz „die Möglichkeit der Bestimmung des eigenen Standpunktes zur Welt, die kritische Stellungnahme zu sich selbst, zu anderen und zur Welt“

(ebd., S.99). Die problematischen Implikationen für ein demokratisches Gesellschaftssystem liegen auf der Hand.

So wird von verschiedenen Autoren deutlich gemacht, dass derartige Kompetenzkonstrukte im Kontext eines funktionalen und ökonomischen Bildungsverständnisses stehen, in welchem sich der Mensch zu einer Ressource mit universeller Verwendbarkeit und „unverwüstlicher Tüchtigkeit“ (ebd.) modellieren soll, was dessen nicht nur äußere, sondern eine vom Subjekt selbst zu konstruierende *innere Anpasstheit* zum Ziel hat. Der Umgang der Menschen miteinander käme damit am Ende einem *Theater der Masken* (vgl. Krautz 2009, S.130f.) gleich, Aufklärung, Befreiung und Selbstbestimmung z.B. als ureigene, tradierte Motive der Bildung würden durch Funktionalität ersetzt.

Kompetenzstandards, so heißt es ferner, stellen bei genauerer Betrachtung keine Konkretisierung dessen dar, was in der bisherigen Denktradition weithin mit „Bildungszielen“ gemeint ist, sondern es handelt sich, aufgrund der sachlogisch notwendigen Zerlegung von Kompetenzen in Teilkompetenzen um Simplifizierungen, Verengungen und letztlich um Umdeutungen von Bildung (vgl. Koch 2010, S.323ff.). Negative Veränderungen des didaktischen Handelns, die die Kompetenzkonstruktionen sowie die Überprüfung und der Vergleich von standardisierten Leistungsergebnissen mit sich bringen, führen am Ende zu inhaltlichen Qualitätseinbußen (vgl. Bellmann & Weiß 2009, S.302f.).

Waren in den 90er Jahren noch Konzepte von Allgemeiner Bildung entwickelt und für die fachdidaktische Orientierung maßgeblich geworden, so ist jetzt – nicht zuletzt durch die Einzelverbindungen zwischen Fach und psychologisch orientierten Didaktiken – der Weg zum fachlichen Nebeneinander, zu einer segmentierten Bildung, trotz der Betonung überfachlicher Kompetenzen, in vielen Kernlehrplänen erkennbar.

Diese argumentativ schwer wiegenden und durchaus plausiblen Ausstellungen habe ich einmal aus der landläufigen Kritik am Kompetenztheorem herausgegriffen, um zu prüfen, inwieweit innerhalb der Musikpädagogik solche Bedenken eine Rolle spielen und wie diese zu bewerten sind.

### **3. Zur Diskussion von Kompetenzorientierung im musikpädagogischen Diskursraum**

Zu Beginn der Diskussion um die Rolle des Kompetenz- bzw. Standardbegriffs wurden vor etwa 10 Jahren folgende Fragen aufgeworfen: Was ist „musikalische Kompetenz“? Ist sie mit Musikalität, Fähigkeit zum Verstehen von Musiken, mit musikalisch-praktischen Fähigkeiten gleichzusetzen? Ist es eine Grundkompetenz Noten lesen zu können, ein Instrument spielen zu können, eine Liedbegleitung schreiben zu können ...? Gibt es mehrere musikalische Kompetenzen oder nur eine? Gibt es Grundkompetenzen und davon abgeleitete, darauf aufbauende Kompetenzen? Die These, musikalische Kompetenz bestehe aus einer in sich zusammenhängenden, theoretisch wie praktisch zerlegbaren und überprüfbaren Kompetenzenstruktur, sieht sich einigen Schwierigkeiten gegenüber: Muss jeder, der ein Musikstück versteht, die Tonarten testbar unterscheiden können? Muss er in Tests demonstrieren, was eine Tonleiter ist?

Es herrscht weitgehend Konsens darin, dass zu unterscheiden sei zwischen einer Kompetenz als etwas Abstraktem, etwas zugrunde Liegendem, und dem, was gezeigt wird, dem Performativen, wie z.B. dem konkreten Musizieren (vgl. Kaiser 2001, S.5f.). Kompetenz bildet

eine Grundlage, von der aus sich Fähigkeiten z.B. zum Singen einer einfachen Melodie oder der Unterscheidung eines deutungsrelevanten Dur-Moll-Gegensatzes in einem Kunstlied zeigen. Das musikalische Handeln gilt als das Medium, das der Kompetenzerschließung zugrunde liegt: „Wir bezeichnen jemanden als kompetent, der in situativ oder strukturell ähnlichen/gleichen Situationen im Hinblick auf eine durch den Gegenstand gegebene Anforderung immer wieder richtig bzw. angemessen handelt. Dabei unterstellen wir gleichzeitig, dass er auch zukünftig so handeln wird“, so Hermann J. Kaiser (vgl. ebd., S.8).

Da dem beobachtbaren musikalischen Handeln in seiner Tiefenstruktur niemals direkt beobachtbare musikalische Kompetenzen zugrunde liegen, scheint der musikalische Kompetenzbegriff aus dieser Sicht nur von theoretischem Wert (vgl. Scharf 2003, S.43f.). Dies bedeutet: über Kompetenzen lässt sich nur spekulieren. Sie können nicht direkt vermittelt werden, sondern sie werden vom musikalisch Handelnden selbst durch Performanzen aufgebaut.

Aus alledem wird ersichtlich, dass innerhalb der Musikpädagogik skeptische Positionen zur musikdidaktischen Adaptierbarkeit des Kompetenzbegriffs bzw. einer kompetenzorientierten Didaktik weit verbreitet sind. Stellvertretend sind hier Befürchtungen wie die von Christoph Richter zu nennen, dass der in der sog. *Klieme-Expertise* (Klieme et al. 2009) definierte Kompetenzbegriff die musikalischen und musikbezogenen Erscheinungen und die Ereignisse auf kognitiv fassbare und überprüfbare Reste zurückstutzt, ferner dass die geforderte schulische Allgemeinbildung verarmt, ausgedünnt und damit verfälscht wird, dass die jungen Menschen um viele Chancen, wenn nicht sogar Notwendigkeiten des Erlebens, Handelns und Verstehens von Musik betrogen werden und statt einer Stärkung von Individualitäten gesellschaftliche und menschliche Nivellierung betrieben wird (vgl. Richter 2005, S.14ff.). So sehen Autoren, deren Augenmerk auf die kommunikativen Vollzüge des Musikverstehens gerichtet ist (vgl. Orgass & Geuen 2007, S.41ff.) im Kompetenzenkonstrukt die Tendenz, die Multiperspektivität und Individualität von Lehr- und Lernvorgängen zu normieren, wobei individuelle Dispositionen, die Beziehungsdynamik und Prozesshaftigkeit schulischen Lernens zurücktreten. Die Formulierung von Kompetenzen und die Festlegung von Bildungsstandards für den Musikunterricht sollten eher Kriterien für den Umgang mit Musik, für die unterrichtliche Kommunikation über Musik und für die Kontinuität musikbezogener Lernprozesse etablieren.

Worauf beziehen sich nun die referierten kritischen Positionen? Die Antwort hierauf finden sich nicht nur in Konzeptionen wissenschaftsorientierten, aufklärenden Musikunterrichts, sondern auch in den dezidiert kompetenzorientierten musikdidaktischen Konzeptionen, die aus dem angloamerikanischen Bereich und aus Japan für den Musikunterricht in Deutschland adaptiert wurden. Sie können insofern als problemlösungsorientierte Ansätze verstanden werden, als hier performative Anforderungen für definierte musikalische Lebens-Kontexte in Übungen aufbauend erarbeitet werden. Die *Ward-Methode* leitet sich von Justine Bayard Ward (1879-1975) her, die ein schlüssiges, in der Grundstufe an Zahlen orientiertes, aufbauendes System zur Entwicklung der Fähigkeiten des Vom-Blatt-Singens entwickelte, dessen Anwendungskontext im Chorgesang für den sonntäglichen Gottesdienst besteht. Die Kinder sollten vornehmlich durch musikalische Übungen melodischer und rhythmischer Art dazu gebracht werden, sich zunehmend selbstständig mit notierter Musik auseinander zu setzen, um sie ohne Hilfe durch Andere klanglich selbstständig realisieren zu können. Das Konzept zielt

also durchaus auf Selbstständigkeit im Umgang mit einer Aufgabe, auf musikalische Problemlösekompetenz. Kompetenzstufen sind hier gegeben durch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der Aufgabenstellungen (z.B. melodische, rhythmische, harmonische Komplexitäten). Hierbei handelt es sich nicht um lediglich technische Vorgänge, sondern auch darum, Empfindungs- und Erlebensfähigkeit gegenüber den umzusetzenden musikalischen Texturen zu vermitteln.

In ähnlicher Weise, mithilfe der *Audiation*, arbeitet das Konzept Edwin Gordons (vgl. Gruhn 2005, S.86ff.), in welchem es um eine planmäßige Entwicklung von rhythmischen, melodischen, harmonischen und klanglichen Vor- und Darstellungsfähigkeiten junger Menschen geht. Rhythmische Übungen, Übungen zur Findung des Grundtons, Übungen zum Aufbau von Dreiklängen im Gesang oder mit Instrumenten werden auch hier durch Körperrepräsentationen vermittelt. Ähnlich wie der *Ward-Methode* oder dem *Aufbauenden Musikunterricht* geht es auch Gordon darum, die performativen Grundlagen für unterschiedliche musikalische Ausdrucksmöglichkeiten in linear aufgebauten Übungseinheiten so voranzubringen, dass Notationen von Musik klanglich selbstständig und verständlich umgesetzt werden können. Das Konzept wird häufig in Vokal-, Bläser- und Streicherklassen adaptiert, die heute von vielen Schulen ergänzend zum allgemeinbildenden Unterricht oder als dessen praktischem Gerüst angeboten werden.

Bei der Gegenüberstellung der beiden anfangs referierten Positionen und den zuletzt skizzierten, vornehmlich praktisch orientierten Konzepten werden Differenzen deutlich: Ich beginne mit den Konzepten. Deren Hauptmerkmal liegt darin, dass ihre praktische Zielsetzung klar umrissen ist und die gesamten Handlungsprozesse im Sinne einer beschreibbaren Endkompetenz strukturiert sind. Es geht um Selbstständigkeit in performativer Hinsicht, wobei man aber durchaus von der Entwicklung einer tonikal bezogenen Musikalität (Musikalisierung) sprechen kann und nicht nur von einer Randkompetenz. Aus bildungstheoretischer Sicht sei daran erinnert, dass dieser Bereich, wie alles instrumentalpraktische Tun, früher mit dem Begriff „Ausbildung“ belegt wurde. Er war in dieser Spezifik traditionell eine Aufgabe von Musikschulen oder z.B. Chorschulen an herausgehobenen Kirchen, nicht des allgemeinbildenden Unterrichts. Das musikbezogene Handeln richtet sich hier auf den Teilbereich des praktischen Musizierens, die Ausbildung der Stimme/des Instrumentes, das Erfassen und Umsetzen von Notentexten sowie die musikalisch-ästhetische Darstellung auf der Basis der Teilnahme an einer ästhetischen Praxis und einer instrumentalen Ausbildung.

Kritik an derartigen Konzepten seitens der Musikdidaktik bezieht sich u.a. zunächst auf die didaktische Geschlossenheit. Ferner seien die Dimensionen des Umgangs mit Musik eingeschränkt: Es gäbe keine Reflexion über Musik im Sinne eines wissenschaftlich-aufklärenden Zugangs, auch keine Reflexion über das eigene, individuelle Verhältnis (Selbstverhältnis) zu Musiken, kein argumentatives Abwägen des ästhetischen und sozialen Sinns von Musik in produktionsorientierten Phasen, sondern es handele sich eher um eine methodisch dosierte Anpassung an eine bestehende Praxis. Zudem seien diese Systeme festgelegt auf tonikale Musik und damit auf ein eingeschränktes Oeuvre. Auch sei der Praxiszugang zur Musik letztlich eingeschränkt: Es gäbe keinen Raum für das Entwerfen von und Experimentieren mit Musik, keine ästhetische Kritik, keine Möglichkeit der kulturellen Urteilsbildung.

Dies passe mit dem Merkmal zusammen, dass die Rolle der gesellschaftlichen Bedingungen der kommunikativen Vollzüge (der musikalischen Sinnbildung) nicht reflektiert werde.

Die dargestellten Konzepte machen deutlich, dass immer dort, wo von außen relativ genau eine finale Struktur von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen usw. in einem Problemlösungskontext definiert werden kann, sich der Weg dorthin relativ schlüssig konstruieren lässt, so dass auch in emotionaler, volitionaler und sozialer Hinsicht bei entsprechendem Praxisdruck eine Passung in einen bestimmten Lebenszusammenhang möglich ist. Das Kompetenzkonstrukt gerät aber dort in Schwierigkeiten, wo entweder der Universalitätsgrad des zu Erlernenden steigt oder eine Vielzahl von weiteren Dimensionen der Bildung eine Rolle spielen, wo sich eine finale Struktur aufgrund der zu postulierenden Offenheit prinzipiell nicht bestimmen lässt. Wie gesehen, gibt es auch im Bereich der Musik und ihrer Pädagogik Felder, in denen Kriterien für eine Hierarchisierung von Stufen, für die Überprüfbarkeit und Kontrollierbarkeit von Kompetenzstandards etablier- und erfüllbar sind.

Entgegen der oben geschilderten Skepsis gibt es einige empirisch orientierte Musikpädagogen, die im Kompetenzbegriff eine Notwendigkeit und ein großes musikpädagogisches Potenzial sehen. Diese Autoren verstehen den Begriff der Kompetenz als „ein komplexes Bündel, das sich im Zusammenspiel von verschiedenen Facetten (Fähigkeit, Fertigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation) manifestiert“ (vgl. Knigge & Lehmann-Wermser 2009, S.56) und halten es für möglich, Kompetenzkonstrukte auch empirisch adäquat zu erfassen.

In diesem Ansatz wird jedes Bildungsziel als Kompetenz deklariert, so z.B. auf der höchsten pädagogischen Zielebene auch „Mündigkeit“ (vgl. ebd., S.57). Das ab 2007 als Unterstützung eines kompetenzorientierten Musikunterrichts eingerichtete Forschungsprojekt *KOMUS* (Kompetenzorientierter Musikunterricht), mit dessen Hilfe, zusammen mit Lehrkräften, unterrichtsnahe, empirisch validierte Aufgaben entwickelt werden, um sie für die Überprüfung von Kompetenzen an Schulen zur Verfügung zu stellen, zeigt einige für unsere Fragestellung aufschlussreiche Merkmale (vgl. dazu auch kritisch Rolle 2008, Vogt 2008):

*Erstens:* Das Projekt ist zugeschnitten auf die kognitive, die am ehesten empirisch überprüfbare Dimension musikalischen Lernens („Musik wahrnehmen und kontextualisieren“): Seine Konstrukteure weisen darauf hin, dass es häufig zu einer Unterschätzung der kognitiven Anteile an musikalischem Lernen kommt, aber dass es die kognitiven Anteile sind, die durch Forschungsergebnisse abgestützt sind und aufgrund ihrer Testbarkeit in ein Kompetenzmodell überführt werden können.

*Zweitens:* Die „Erarbeitung von Kompetenzmodellen [geschieht, M.B.] in vollem Bewusstsein der Tatsache, dass eine vollständige Erfassung des Schulfaches Musik ungesichert – höchstwahrscheinlich sogar unmöglich – ist“ (vgl. Niessen et. al. 2008, S.5). Sie werden aber in enger Verbindung mit deklarierten Unterrichtszielen des Faches Musik entwickelt. Für musikpraktische Fähigkeiten werden keine Testkonstruktionen entwickelt, ebenso wenig gilt dies für das Erleben oder musikbezogene Erfahrungen im engeren Sinne, da sie sich der Testbarkeit nach Autorenauskunft wahrscheinlich prinzipiell entziehen (vgl. ebd., S.10).

*Drittens:* die Autoren knüpfen an die Definition des Kompetenzbegriffs der *Klieme-Expertise* an, wobei die Frage, ob es sich bei den Lernprozessen im Musikunterricht im wesentlichen um Akte von Problemlösungen handelt, selbst nicht weiter problematisiert wird.

*Viertens:* Die einzelnen, hier nicht demonstrierbaren Beispiele zeigen, dass hier nicht Kompetenzen, sondern einzelne kognitive Fähigkeiten überprüft werden, unterhalb derer Kompetenzen vermutet werden müssen. Daher ist fraglich, ob hier überhaupt ein kompetenztheoretisches Modell oder nicht vielmehr eine Figur vorliegt, die eher in den lernzielorientierten Diskurs der 70er Jahre gehört.

*Fünftens:* Es ist dennoch unabweisbar, dass die Formulierung von Aufgaben, die eine Überprüfung bestimmter musikbezogener Fähigkeiten ermöglichen lassen, eine Hilfe darstellen können, um – in dosierter Weise eingesetzt – darüber Rechenschaft zu erhalten, über welche musikbezogenen Fähigkeiten Schüler/innen zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen und dass die Testaufgaben in einen sinnvollen evaluativen Kontext mit methodischen oder inhaltlichen Entscheidungen gebracht werden können. Diese Leistung ist nicht zu unterschätzen.

Ich möchte nun die Darstellung des kompetenztheoretischen Aspektes in der Musikpädagogik mit einem kritischen Blick auf den neuen Kernlehrplan Musik NRW abschließen.

#### **4. Kompetenzkonstrukte für das Fach Musik im Kernlehrplan NRW (Gymnasium, Sek.I)**

Im Kernlehrplan für das Fach Musik NRW, der ab dem Schuljahr 2012 für die Kl. 5 und 6 und ab dem darauf folgenden Jahr für die Kl. 7-9 gilt, wird nach einer Vorstellung der allgemeinen Ziele des Faches der Begriff „Kompetenz“ für den MU ausgelegt. Es werden Kompetenzbereiche beschrieben, Inhaltsfelder ausgewiesen sowie zunächst übergeordnete, dann konkretisierte Kompetenzerwartungen für die drei Kompetenzbereiche und auf inhaltliche Schwerpunkte der drei Inhaltsfelder bezogen formuliert.

In den allgemeinen Vorbemerkungen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2011, S.7f.) wird die Bedeutung von kompetenzorientierten Lehrplänen verdeutlicht. Dort heißt es u.a.: Kompetenzorientierte Kernlehrpläne

- „beschreiben die erwarteten Lernergebnisse in Form von fachbezogenen Kompetenzen, die fachdidaktisch begründeten Kompetenzbereichen sowie Inhaltsfeldern zugeordnet sind.
- zeigen, in welchen Stufen diese Kompetenzen im Unterricht in der Sekundarstufe I erreicht werden können, indem sie die erwarteten Kompetenzen am Ende ausgewählter Klassenstufen näher beschreiben.
- beschränken sich dabei auf zentrale kognitive Prozesse sowie die mit ihnen verbundenen Gegenstände, die für den weiteren Bildungsweg unverzichtbar sind [und] bestimmen durch die Ausweisung von verbindlichen Erwartungen die Bezugspunkte für die Überprüfung der Lernergebnisse und Leistungsstände in der schulischen Leistungsbewertung“ (ebd.).

Betont wird außerdem, dass die Fokussierung auf fachliche und überprüfbare Kompetenzen keine Vernachlässigung von überfachlichen und weniger gut zu beobachtenden Kompetenzen bedeuten soll.

Bei der Betrachtung dieser allgemeinen Vorgaben wird deutlich, dass das Fach Musik von seinen leitenden Grundverständnissen her eigentlich kein besonders geeignetes Feld darstellt,

in dem diese Kriterien sinnvoll angelegt werden können, wie die folgende Definition der Aufgaben und Ziele des Faches zeigt.

Als Aufgaben und Ziele des Faches werden beschrieben die Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion von Musik bezogen auf die künstlerisch-ästhetische Vielgestaltigkeit von Kultur und Lebenswirklichkeit. Der junge Mensch soll dazu befähigt werden, seine künstlerisch-ästhetische Identität zu finden, sein kreatives und musikalisches Gestaltungspotential zu entfalten und kulturelle Orientierung zu erlangen. Hierzu erwerben die Schüler/innen grundlegende Kompetenzen durch „Weiterentwicklung ihrer Wahrnehmungs-, Darstellungs- und Ausdrucksfähigkeit“ sowie durch den „Ausbau ihrer kreativen Potentiale“ und die „Erweiterung ihrer musikbezogenen Kenntnisse“ (ebd., S.9).

Der Begriff „musikalische Kompetenz“ erscheint im Singular und meint die *Bereitschaft*, sich auf musikalische Erfahrungen einzulassen, *Fähigkeiten* zu nutzen, *Wissen* zu aktualisieren und *Handlungsentscheidungen* zu treffen sowie jene Kompetenzen, die sich unmittelbar auf musikbezogene Wahrnehmung, Gestaltung und Verbalisierung beziehen. Es wird unterschieden zwischen musikalisch-ästhetischen wie Wahrnehmung, Empathie, Intuition und Körpersensibilität und handlungsbezogenen Kompetenzen. Hiermit werden also einige Dimensionen der gängigen Kompetenzdefinitionen benannt.

Das, was als „musikalische Kompetenz“ beschrieben wird, wird in drei Kompetenzbereiche aufgegliedert, die allesamt als handlungsbezogene Kompetenzen verstanden werden. Da nur das fachbezogene Handeln für überprüfbar gehalten wird, konzentriert sich die Kompetenzorientierung nur auf dieses Feld. Für alle anderen Zielbereiche wird der Status der Nichtüberprüfbarkeit reklamiert. Die „handlungsbezogenen“ Kompetenzbereiche sind:

- *Rezeptionskompetenz*: diese bezieht sich auf das „*Analysieren und Deuten* von Musik“, ausgehend von subjektiven Höreindrücken (Erfassen und Benennen musikalischer Strukturen)
- *Produktionskompetenz*: diese bezieht sich auf das „*Musizieren und Gestalten* von Musik“ (Erfahrungen im Umgang mit Musik)
- *Reflexionskompetenz*: diese bezieht sich auf das „*Erläutern und Beurteilen* von Musik“ (ebd., S.12f.)

Zunächst wird deutlich: diese Formulierungen bezeichnen Zielbereiche bzw. Tätigkeitsdimensionen und (noch) keine stufbare, subjektbezogene Qualität von überprüfbaren, erworbenen Kompetenzen. Es wird deren lediglich sprachlicher Zuordnungscharakter unübersehbar, der darin besteht, einer analysierten, zu bewältigenden Anforderung einfach eine entsprechende Kompetenz sprachlich zuzuordnen, womit konstruktiv allerdings noch nichts gewonnen ist (vgl. Pongratz 2010, S.114). Alle drei Bereiche enthalten Momente, die individueller, innerer Natur und deshalb nicht überprüfbar sind. Zum Teil sind sie zur Überprüfbarkeit hin verschoben, z.B. das der Rezeption zugeordnete „Erfassen und Benennen musikalischer Strukturen“.

Neben der Kompetenzebene werden nun noch drei Inhaltsfelder ausgewiesen, auf die sich die zu erwartenden Kompetenzen beziehen:

- *Bedeutung von Musik*: Musik wird als Form der Kommunikation, als Begegnung unterschiedlicher Bedeutungszuweisungen in den Blick gerückt.



- *Entwicklungen von Musik*: hier sind der geschichtliche und kulturelle Kontext von Musik (Stilmerkmale, Klangideale, Satztechniken etc.) zu thematisieren.
- *Verwendung von Musik*: dieser Aspekt zielt auf Funktionen, die Musik haben kann, um Wirkungen zu erzeugen (Verbindung von Musik mit anderen Ausdrucksformen) (vgl. Ministerium für Schule 2011, S.14ff.).

Kompetenzerwartungen werden in Form übergeordneter und konkretisierter Erwartungen formuliert. So heißt es für den Bereich Rezeption z.B. der Jgst. 5/6 für übergeordnete Kompetenzerwartungen:

„Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben subjektive Höreindrücke bezogen auf eine leitende Fragestellung,
- analysieren musikalische Strukturen unter einer leitenden Fragestellung und berücksichtigen dabei ausgewählte Ordnungssysteme musikalischer Parameter sowie Formaspekte“ (ebd., S.17).

Auf der Ebene konkretisierter Kompetenzerwartungen heißt es:

„Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren Musik im Hinblick auf ihre Stilmerkmale
- benennen musikalische Stilmerkmale unter Verwendung der Fachsprache,
- deuten musikalische Stilmerkmale in ihrem historischen Kontext“ (ebd., S.20).

Ich lese diese Formulierungen trotz der Ubiquität des Wortes „Kompetenz“ als lediglich redaktionelle Umformungen älterer Lehrplanzielbestimmungen, denn das wichtigste Kriterium, was denn tatsächlich *herauskommt*, was man denn – als überdauernde Kompetenz – konkret in der Lage sein wird zu bewältigen, wird m.E. nicht genau beschrieben (was wird gekonnt?). Was heißt denn: besser *analysieren*, besser *deuten*, besser *verbalisieren* genau? Wie macht sich eine bessere Analysekompetenz, eine bessere Deutungskompetenz bemerkbar, wenn vorausgesetzt wird, Analyse wie Deutung entstammen auch künstlerisch-ästhetischen Prozessen und stellen nicht nur übertragbare musikwissenschaftlich schematisierte Verfahren dar? Es finden sich zumindest auf dieser Ebene keine konkreten Kompetenzbeschreibungen, sondern nur allgemeine Formulierungen, bezüglich derer aber laut allgemeinen Bestimmungen erwartet wird, dass sie in den einzelnen Schulen konkret und überprüfbar gefasst werden. Die Probleme z.B. der Bewertbarkeit bzw. Vergleichbarkeit von ästhetischen Produkten und verbalisierten subjektiven Höreindrücken, die für das Fach Musik in ihrer Geschichte kennzeichnend sind, bleiben nach meinem Eindruck bestehen. Sie sind auf diese Weise nicht zu beheben.

Es ist also zu konstatieren, dass die Kompetenzorientierung sich auf einen weit gefassten Handlungsbegriff bezieht, insofern er Rezeption, Produktion und Reflexion (letzteres ist doch begriffstopologisch sinnvoll nur als Denken im Gegensatz zum Handeln zu verstehen) umfasst und beobachtbare und überprüfbare Handlungselemente in den Blick gerückt werden. Der Kompetenzbegriff meint aber hier doch nichts anderes als musikbezogene *Fähigkeiten und Fertigkeiten*, wie sie in Zielkatalogen auch schon in früherer Zeit beschrieben wurden, die

noch einmal zu einem Oberbegriff, der musikalischen Kompetenz, zusammengestellt werden. Daher stellt der Kernlehrplan zwar den Versuch einer Berücksichtigung der allgemeinen, pädagogisch übergreifenden Zielebenen dar und nimmt somit die geäußerten bildungstheoretischen Bedenken auf. Aber wenn es nicht gelingt – und zwar aus nachvollziehbaren systematischen Gründen nicht –, klar definierte Kompetenzen und Standards der Rezeption, Produktion und Reflexion anzugeben, die sachliche Stufung und Vergleich ermöglichen, so lässt sich fragen, ob der Anschluss an die allgemeine Konzeption der Kompetenzorientierung hier überhaupt Sinn macht.

Was hier hinsichtlich der Leistung des Kernlehrplans im Übrigen auf der einen Seite zu konstatieren ist, kann auf der anderen Seite als Verlust des didaktischen Orientierungspotentials bezeichnet werden. Die Kataloge von Ziel- und Tätigkeitsformulierungen, die ja, wie oben gezeigt, keine Endresultate im Sinne erworbener Kompetenzen beschreiben, bleiben abstrakt. Sie sagen nichts aus über Methoden, Gegenstände/Inhalte oder Aufgaben, an denen sich konkrete Vorstellungen über fachliche Anspruchsniveaus bilden könnten. Dass diese Kernlehrpläne vor Ort konkretisiert werden müssen, bedeutet, eine nicht gelöste Problemlage an die schulische Praxis zu delegieren. Ohne systematische Grundlagen aber würde es wohl auch hier kaum gelingen, Kompetenzen in Teilkompetenzen und überprüfbare Standards zu zerlegen.

## 5. Fazit/Folgerungen

Die theoretische Ausarbeitung eines kompetenzorientierten Musikunterrichts zeigt ein ambivalentes Bild. Einerseits begegnen die aus bildungstheoretischer Perspektive vorgenommenen Problemanzeigen auch hier im Kontext einer verschärften Contra-Position zu einem verengten Kompetenzbegriff. Andererseits leidet der allgemeinbildende Musikunterricht immer wieder unter einem Unwirksamkeitsverdacht, so dass eine Rechenschaftslegung und damit eine Überprüfung und Verbesserung des pädagogischen Handelns hier für dringend notwendig gehalten werden.

Auch in der Musikdidaktik wird reklamiert, dass eine wie auch immer kriterienmäßig zu fassende musikalische Bildung nicht wie die kritisierten Kompetenzkonstrukte auf eine von außen vorweg definierte funktionale (End-)Gestalt, vergleichbar einer musikalisch-betrieblichen Tätigkeit, z.B. auf eine praktische Tätigkeit in einem Orchester verengt werden dürfe. Wenn der Kompetenzbegriff Verwendung finden soll, so sei er nicht in seinem konditionierenden Charakter, sondern auch in Richtung Welt-, Gesellschafts- und Selbstverhältnis zu denken. Doch wird auch gefragt, ob der Unterricht im schulischen Kontext dies tatsächlich zu leisten vermag und ob nicht bescheidenere, aber überprüfbare Zielsetzungen, gefasst im Begriff der Kompetenz, an die Stelle eines überzogenen Anspruchs in Richtung *Bildung* treten sollten. Dadurch wird – in einem sehr weiten, auch problematischen Begriff – das musikalische Handeln in den Mittelpunkt gerückt und nur ihm kompetenztheoretische Aufmerksamkeit gewidmet. Dies könnte eine Verschiebung der didaktischen Aufmerksamkeit zum überprüfbaren Handeln hin und eine stärkere formale Festsetzung von überprüfbaren Zielansprüchen zur Folge haben, einschließlich der schon in der Zeit des Lernzieloperationalisierungstheorems in den 70er Jahren kritisierten Folgen.

Der Kernlehrplan Musik macht im Vergleich zu älteren Lehrplänen sehr wenige Aussagen über mögliche Inhalte, Problemstellungen, Kriterien und Dimensionen des didaktischen Handelns. Die Kompetenzbeschreibungen bleiben sehr abstrakt. Eine Stärkung des objektiven Pols (was soll gelernt werden?) würde der Gefahr einer möglichen Verflachung des fachlichen Anspruchs entgegen wirken. Dies stünde im Gegensatz zu den kompetenzorientierten musikdidaktischen Konzepten, denn dort werden didaktische Handlungsschritte sehr genau vorgeschrieben, viele Dimensionen, die im Begriff der Bildung bisher impliziert waren, werden dagegen ausgeblendet.

Der Status musikalischer Werke bleibt unklar. Sind diese nur Gegenstände zur Vermittlung von Kompetenzen? Das geschähe nicht ohne Verluste, denn sie sind als Ganzes Träger von Botschaften, zeigen dem Menschen Freiheit und Möglichkeitsspielräume im Medium des Ästhetischen, geben Lebensbeschreibungen und befragen ihn als *Fenster zur Welt* nach seinem Grundverständnis, seinem menschlichen Sein usw. Etüden als musikalische Übungen sind, wie die neueren, performativ orientierten Konzepte zeigen, zwar unverzichtbare Elemente im Gesamtkontext musikalischer Bildung (als melodische, rhythmische und harmonische Übungen), sie sind aber ergänzungsbedürftig. Anderenfalls würde die Musik in der Gefahr stehen, nur veräußerlicht/verdinglicht zu werden. Werke würden um ihre Botschaft gebracht, um das Wissen über ihre Grundlagen, um die Reflexion des eigenen, individuellen Standpunktes ihnen gegenüber etc. So würden sie zu Etüden instrumentalisiert, die Unverfügbarkeit ästhetischen Verstehens durch Normierung, Entsubjektivierung, Kontrolle und scheinbare Leistungsobjektivität erkauft.

Der aufgezeigte vorsichtige, durch eine *leise Resistenz* gekennzeichnete Umgang mit dem Begriff der Kompetenz im Fach Musik kann nicht als Beleg dafür gelten, dass es in Wirklichkeit eventuell doch keine problematischen Veränderungen des Bildungsdenkens gibt, da dieses Fach sich – trotz vermeintlicher Transfereffekte – kaum in ein funktional-ökonomisches Gesellschaftskonzept bruchlos einfügen lässt. Die Anknüpfung an die dominanten Kompetenzkonstrukte geschieht entschärfend, indem einerseits zwar eine Transformation auf die Ebene von Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vorgenommen wird. Andererseits scheinen doch weiterhin Theoreme der ästhetischen Bildung für musikdidaktische Konzeptionen maßgeblich zu sein. Dass dies so ist und bleibt, wäre doch zumindest im Sinne musikalischer (Allgemein-)Bildung zu hoffen.

## Literatur

- Bellmann, Johannes & Weiß, Manfred (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. In: Z.f.Päd., 55, H.2, S.286-308
- Gruhn, Wilfried (2008): Der Musikverstand: Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. 3. Aufl. Hildesheim: Olms
- Kaiser, Hermann J. (2001): Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs. In: Musik und Bildung, H.3, S.5-10.
- Klieme, Eckhard et al. (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (2003), Berlin: BMBF
- Knigge, Jens/Lehmann-Wermser, Andreas (2009): Kompetenzorientierung im Musikunterricht. In: Musik & Unterricht, H.94, S.56-60
- Krautz, Jochen (2009): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. 2. Aufl. Kreuzlingen & München: Diederichs

- Loch, Lutz (2010): Kompetenz: Konstrukt zwischen Defizit und Anmaßung. In: Vierteljahresschrift für wiss. Pädagogik, 86, H.3, S.323-332
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.) (2011): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in NRW Musik, Düsseldorf: Ritterbach
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas; Knigge, Jens & Lehmann, Andreas C. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), (<http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf>), S.3-33
- Orgass, Stefan & Geuen, Heinz (2007): Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive, Aachen: Shaker
- Richter, Christoph (2005): Auf der Suche nach Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen im Fach Musik. In: Diskussion Musikpädagogik, H.27, S.14-22
- Rolle, Christian (2008): Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM) (<http://www.zfkm.org/sonder08-rolle.pdf>), S.42-59
- Scharf, Henning (2003): Vermittlung oder Erwerb musikalischer Kompetenzen? (Teil II). Anmerkungen aus konstruktivistischer Perspektive. In: Diskussion Musikpädagogik, H.20, S.13-18
- Schwarz, Bernd (2004): Bildung, Kompetenz und Schule. In: Schwarz, Bernd & Eckert, Thomas (Hg.): Erziehung und Bildung nach TIMSS und PISA. Frankfurt/M. u.a.: Lang, S.79-102
- Seidel, Elmar (1967): Art. „Etüde“, in: Riemann Musik-Lexikon. Sachteil. Mainz: Schott, S.266
- Vogt, Jürgen (2008): Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den „Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik“. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), (<http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf>), S.34-41