

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Bildungsstandards und Kompetenzmodelle
für das Fach Musik?

Sonder-
edition 2

08

Jens Knigge, Andreas Lehmann-Wermser
Bildungsstandards für das Fach Musik

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2008.2100](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2008.2100)

1. Hintergrund (JK)

Seit einigen Jahren befindet sich das deutsche Bildungssystem in einem Prozess des Umbruchs, der von manchen als krisenhaft, von anderen als notwendig und positiv bewertet wird, und der Fragen der Struktur, des Curriculums und (vor allem) der Effizienz des Systems beinhaltet. Ein Aspekt dabei ist die Umstellung von inputorientierten Lehrplänen auf outputorientierte Bildungsstandards. Seit der Veröffentlichung der sogenannten „Klieme-Expertise“ (Klieme et al. 2003), die bei der Entwicklung von Bildungsstandards als Orientierung dienen soll, sind nun bereits einige Jahre vergangen und es erscheint angebracht eine Zwischenbilanz, vor allem aus musikpädagogischer Sicht, zu ziehen. Während die Arbeit an Bildungsstandards für die sogenannten Hauptfächer (Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache) kontinuierlich vorangetrieben wurde, was teilweise bereits in einer nationalen Implementierung von Standards durch die Kultusministerkonferenz mündete,² zeichnet sich für das Fach Musik eine heterogene und eher problematische Situation ab.

Der erste Teil des vorliegenden Beitrags beschäftigt sich mit der Analyse dieser Situation, die sich auf zwei Ebenen darstellen lässt: der bildungspolitischen Arbeit auf Länderebene (bzw. deren Ergebnissen in Form von Curricula für das Fach Musik) sowie dem fachdidaktischen Diskurs. Bereits bei einer nur oberflächlichen Betrachtung der betreffenden Publikationen und Curricula³ ergibt sich ein merkwürdiges Bild. Während sich die Fachdidaktik eher am Rande und in sehr heterogener Form noch mit grundlegenden Fragen beschäftigt (und dabei größtenteils der Einführung von Bildungsstandards eher ablehnend gegenübersteht), entstehen auf Länderebene neue Curricula für das Fach Musik, die weniger im Sinne einer Input-Orientierung Inhalte festschreiben, sondern vielmehr die Kompetenzen zu beschreiben versuchen, die Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erlangt haben sollen. Damit orientieren sie sich am Modell der Bildungsstandards, weisen teilweise den Terminus bereits im Namen auf.⁴ Wenngleich Bildungsstandards für das Fach Musik auf nationaler Ebene vorerst nicht geplant sind, so haben sie auf

¹ Dieser Artikel basiert auf Ergebnissen der ersten Phase des Forschungsprojekts „Entwicklung von Kompetenzmodellen als Grundlage für die Erstellung von Bildungsstandards im Schulfach Musik“. Das Projekt wird seit Januar 2007 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert und ist am Institut für Musikpädagogik und Musikwissenschaft der Universität Bremen angesiedelt. Am Projekt beteiligte Wissenschaftler: Jens Knigge (Universität Bremen), Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser (Universität Bremen), Prof. Dr. Andreas Lehmann (Hochschule für Musik Würzburg), PD Dr. Anne Niessen (Universität zu Köln).

² Zum aktuellen Stand der Arbeit an Bildungsstandards siehe: <http://www.kmk.org/schul/home.htm>. Innerhalb der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss sind auch die naturwissenschaftlichen Fächer vertreten.

³ Die gängige terminologische Unterscheidung in ‚Lehrplan‘, der sich mehr auf Anweisungen für den Lehrenden beschränkt, und ‚Curriculum‘, das auch begründet und reflektiert (vgl. Abel-Struth 1978, S. 24), ist in diesem Kontext nicht von Bedeutung. Somit werden im Folgenden unter dem Begriff ‚Curricula‘ sowohl Curricula als auch Lehrpläne, Rahmenpläne, Bildungspläne, curriculare Vorgaben etc. subsumiert.

⁴ So z. B. die „Bildungsstandards für Musik“ im „Bildungsplan 2004“ des Landes Baden-Württemberg.

Länderebene schon längst die Realität des Musikunterrichts erreicht und dies, so scheint es, größtenteils ohne systematische Begleitung durch die Fachdidaktik.

Die genauere Betrachtung der beiden Ebenen in den folgenden Abschnitten zeigt, dass sowohl der musikpädagogische Diskurs als auch die bereits vor dem Hintergrund von Bildungsstandards entwickelten Curricula nur bedingt fruchtbar sind für weiterführende Überlegungen zu Bildungsstandards im Fach Musik. Aus diesem Grund stellt der zweite Teil des Beitrags den Versuch dar, einen Anschluss an Erfahrungen aus dem Ausland und an andere Fächer herzustellen. Hierbei wird deutlich, wie weit – gemessen an den „Merkmale[n] guter Bildungsstandards“ (Klieme et al. 2003, S. 24) – das Schulfach Musik von ebensolchen entfernt ist.

2. Bildungsstandards und die Curricula des Faches Musik (JK)

„Viele Lehrpläne der Länder definieren bis heute Bildungs- bzw. Lernziele durch Auflistung einzelner Inhalte, die im Fachunterricht in einem bestimmten Schuljahr gelernt werden sollen. [...] Mehrere Länder haben in jüngster Zeit jedoch neue Lehrpläne oder Rahmenrichtlinien entwickelt, mit denen pädagogische und fachdidaktische Konzepte aufgegriffen werden, die seit TIMSS und PISA verstärkt öffentlich diskutiert werden. Diese neueren Lehrpläne sind schon stärker auf zentrale Aufgaben der Fächer konzentriert; sie definieren verbindliche Kernbereiche und lassen gleichzeitig Freiraum für die einzelne Schule. Häufig werden in der Einleitung zum Lehrplan oder in seiner Aufgliederung Kompetenzen und fachliche Leitideen angesprochen, wie sie auch in [dieser] Expertise als Grundlage für Bildungsstandards empfohlen werden. Sie dürfen allerdings nicht (auch wenn die Autoren solcher neuen Lehrpläne teilweise die Begrifflichkeit verwenden) mit Kompetenzen bzw. Kompetenzmodellen verwechselt werden“ (Klieme et al. 2003, S. 131-132).

Im Zentrum dieses Abschnitts steht die Frage, in welcher Form sich der von Klieme et al. ange-deutete Paradigmenwechsel von der Input-Orientierung alter Lehrpläne hin zur Output-Orientierung auch in den neueren Curricula für das Fach Musik niederschlägt.⁵ Die Curricula werden sodann kritisch daraufhin überprüft, inwieweit sie als Basis für die Erstellung von Bildungsstandards im Fach Musik dienen können.⁶

Bei der Betrachtung der momentan in Deutschland gültigen Curricula für das Fach Musik wird zuallererst deutlich, von welcher terminologischen Heterogenität das föderalistische deutsche Schulsystem geprägt ist. Dass die unterschiedlichen Termini wie „Bildungsplan“ (Baden-Württemberg), „Rahmenlehrplan“/„Rahmenplan“ (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern), „Jahrgangsstufenlehrplan“ (Bayern), „Richtlinien und Lehrpläne“ (Nordrhein-Westfalen), „curriculare Vorgaben“ (Niedersachsen), „Lehrpläne“ (Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen) und „Rahmenrichtlinien“ (Sachsen-Anhalt) zum Teil auch sehr starke inhaltliche Differenzen beschreiben, erscheint schon anhand der zeitlichen Distanz des Inkrafttretens der Curricula wenig verwunderlich.

⁵ Seit der Jahrtausendwende haben nahezu alle Bundesländer Neuentwicklungen oder Überarbeitungen ihrer Curricula vorgelegt (vgl. Tabelle 1 und Literaturverzeichnis), die in Terminologie und Konzeption in die Richtung von Bildungsstandards weisen (jedoch nicht mit diesen gleichzusetzen sind; vgl. Zitat oben). Somit kann der Großteil der aktuell gültigen Curricula in den folgenden Betrachtungen berücksichtigt werden. Darüber hinaus sind uns für die meisten der bislang nicht aufgeführten Länder (bzw. Schulformen innerhalb der betreffenden Länder) aktuelle Arbeiten an neuen Curricula bekannt (z. B. Bremen, Hessen, Saarland). Die uns vorliegenden Entwürfe dieser Länder deuten daraufhin, dass die Orientierung am Bildungsstandardkonzept zunehmend konstitutiv ist.

⁶ Maßgebend sind hierbei die in der Klieme-Expertise vorgegebenen Kriterien für die Erstellung von Bildungsstandards.

2.1. Dimensionen des Faches – Kompetenzbereiche

Was aber ist nun im Hinblick auf die Merkmale von Bildungsstandards zu beobachten? Eine Voraussetzung für Bildungsstandards ist die Identifizierung von Teildimensionen eines Faches (sogenannte ‚Kompetenzbereiche‘), innerhalb derer dann die Kompetenzen beschrieben und in Kompetenzmodellen differenziert erfasst werden können. In dieser Hinsicht ist ein übereinstimmendes Merkmal der hier betrachteten Curricula die Systematisierung des Faches in übergeordnete Kernbereiche.⁷ Es werden Bereiche definiert unter verschiedenen Überschriften wie beispielsweise „Arbeitsfelder“, „Lernfelder“, „Inhaltsbereiche“, „Betrachtungsdimensionen“, „Umgangsweisen“ oder eben „Kompetenzbereiche“ (vgl. Tabelle 1):

- Dabei ist immer ein Bereich zu finden, der die praktischen Umgangsweisen abdeckt. Entsprechende Überschriften lauten z. B. „Musik gestalten“, „Musik machen“, „Musik erfinden“ oder „vokales, instrumentales und mediales Produzieren und Musizieren“. Es ist also sowohl der produktive, als auch der reproduktive Umgang mit Musik gemeint.
- Häufig wird das Umsetzen von Musik in andere Bereiche (z. B. Bewegung, Malen) bzw. umgekehrt (z. B. Komponieren nach Bildvorlage) als eigenständiger Bereich ausgewiesen, gelegentlich ist es in den musikpraktischen integriert.
- Daneben gibt es Bereiche, die schwerpunktmäßig das strukturierend hörende Wahrnehmen und Verstehen von Musik zum Inhalt haben. Diesen ist grundlegend gemeinsam, dass es um ein Zusammenspiel von Wissen über Musik (z. B. bezüglich musikalischer Strukturen, Symbolsystemen etc.) und Wahrnehmen von Musik geht. Die Bereiche sind dementsprechend mit „Musik hören, verstehen, einordnen“ oder „Musik wahrnehmen, notieren und speichern“ überschrieben. In unterschiedlichem Grad werden innerhalb dieser Bereiche bereits auch Reflexionsprozesse hinsichtlich dem Beurteilen von Musik aber auch deren kulturhistorischen und sozialen Dimensionen thematisiert (z. B. „Musik verstehen und beurteilen“ oder „Musik in ihrem sozialen und historischen Zusammenhang erfahren“).
- Diese zuletzt genannten Inhalte befinden sich somit auf der Grenze zu den oftmals als eigenständig ausgewiesenen Bereichen des Nachdenkens über Musik. Hierbei steht explizit die Reflexion über Musik und teilweise auch des eigenen Umgangs mit Musik im Mittelpunkt. So z. B. im Bereich „Lebenswelt Musik“ (Hessen), der neben Kenntniserwerb in Bezug auf das Musikleben auch die eigenen Hörpräferenzen thematisiert. An anderer Stelle wird der Bereich charakterisiert durch das „Nachdenken über Musik, d. h. Analyse und Interpretation ästhetischer, historischer, soziologischer und philosophischer Kategorien sowie deren Einbeziehung in die individuelle Lebenswelt“ (Lehrplan Sek. I Schleswig Holstein). In vielen Fällen ist mit der Betonung dieses Bereichs das Bildungsziel eines ‚offenohrigen‘ Umgangs mit Musik verbunden (vgl. hierzu auch Niessen et al. in diesem Band, Abschnitt 1.2 und 2.2). Durch den bewussten Umgang mit den eigenen Präferenzen und den Präferenzen anderer und mit den vielfältigen Funktionen von Musik wird eine respektvolle und offene Haltung gegenüber der Vielfalt kultureller Ausdrucksmöglichkeiten angestrebt.

⁷ Interessanterweise ist hierbei größtenteils eine Orientierung an schon relativ alten Dimensionierungen des Faches, sogenannten „Umgangsweisen mit Musik“ (vgl. Kaiser & Nolte 1989, S. 30 ff.; Schlegel 2001, S. 36 ff.) zu beobachten.

„Kompetenz- Bereiche“ Länder ⁸	Musik machen, Pro- duktion und Reproduktion	Musik umsetzen, Transpo- sition in andere Bereiche	Musik hören, wahrnehmen, verstehen, Rezeption		Über Musik nachdenken, mit Musik umgehen, Reflexion
Baden- Württemberg	Musik gestalten		Musik hören und verstehen		Musik reflektieren
1. Gymnasium 2. Realschule	Musik machen	Musik umsetzen	Musik hören		Sich über Musik verständigen
Berlin	Musik erfinden, wiederge- ben und gestalten	Musik umsetzen	Musik hören, verstehen und einordnen		
1. Jgs. 1-6 2. Jgs. 7-13	Musik gestalten		Musik wahrnehmen und verstehen		Nachdenken über Musik
Brandenburg Sek. I ⁹	Musik gestalten		Musik wahrnehmen, notieren und speichern	Musik in ihrem sozi- alen und historischen Zusammenhang er- fahren	Musik gebrauchen
Bremen Grundschule	Musik machen/erfinden	Musik umsetzen	Musik hören		
Hamburg Alle Schulformen	Singen instrumentales Musizieren Musik erfinden	Musik umsetzen	Musik hören		über Musik nachdenken
Hessen Jgs. 13 „Abschluss- profil“	Musikpraxis (Musik gestal- ten – Musik erfinden)		Musikbetrachtung (Musik hören - Musik betrachten)	Musiktheorie, Mu- sikgeschichte	Lebenswelt Musik

⁸ Die verwendeten Curricula sind im Anschluss an das Literaturverzeichnis aufgeführt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und zur Vermeidung von Dopplungen werden pro Bundesland nur ausgewählte Curricula dargestellt. Die Fehlenden stimmen entweder mit den hier Aufgeführten überein oder finden aufgrund ihrer rein inhaltsorientierten Konzeption (z. B. Einteilungen in Bereiche, wie „Instrumentenkunde“ oder „Liedkenntnis“) keinen Eingang.

⁹ Grundschule und Sek. II entspricht Berlin.

Mecklenburg-Vorpommern Orientierungsstufe, Sek. I + II ¹⁰	Musik machen		Musik hören	Musik Wissen	
Niedersachsen 1. Grundschule 2. Hauptschule 3. Gymnasium (5/6)	Musik gestalten		Musik wahrnehmen		Herstellen von kulturhistorischen Kontexten
	Musik machen	Musik umsetzen	Musik wahrnehmen und verstehen		
	Musikmachen	Musik in Verbindung mit anderen Ausdrucksformen	Musikalische Gestaltungsmittel und Formen		Musik im historischen und gesellschaftlichen Kontext
Nordrhein-Westfalen Grundschule	Musik machen	Musik umsetzen	Musik hören		
Saarland Gymnasium	Musik machen		Musik hören	Musik verstehen und beurteilen	
Sachsen Grundschule	Musik erfinden, wiedergeben und gestalten	Musik umsetzen, verbinden und in Beziehung bringen	Musik wahrnehmen, verstehen und deuten		
Sachsen-Anhalt Grundschule	Singen, Musizieren mit Instrumenten	Musik und Bewegung Kreativer Umgang mit Musik	Musik hören und reflektieren		
Schleswig-Holstein Sek. I	Aktion – Produktion und Reproduktion von Musik	Transposition – Umsetzen von Musik in ein anderes Medium	Rezeption – Hören		Reflexion – Nachdenken über Musik

Tabelle 1 Dimensionen des Faches Musik in verschiedenen Ländercurricula

¹⁰ Grundschule und Qualifikationsphase Gymnasium entspricht Berlin.

Tabelle 1 verdeutlicht die relativ große Übereinstimmung hinsichtlich der Einteilung des Faches in Kernbereiche.¹¹ Dadurch ist jedoch noch keinesfalls der Nachweis geführt, dass diese Kernbereiche – wenngleich sie teilweise bereits so benannt sind – Kompetenzbereichen im Sinne übergeordneter Kompetenzdimensionen eines Kompetenzstrukturmodells entsprechen.¹² Die Identifizierung eines Kompetenzbereichs und dessen Teilbereichen kann letztendlich nur aufgrund umfassender theoretischer und empirischer Untersuchungen erfolgen, die jedoch für das Fach Musik noch nicht durchgeführt wurden. Anschauliches Beispiel eines theoretisch und empirisch ausgearbeiteten Kompetenzstrukturmodells ist das in der DESI-Studie (Beck et al. 2007) verwendete Modell für das Fach Englisch:

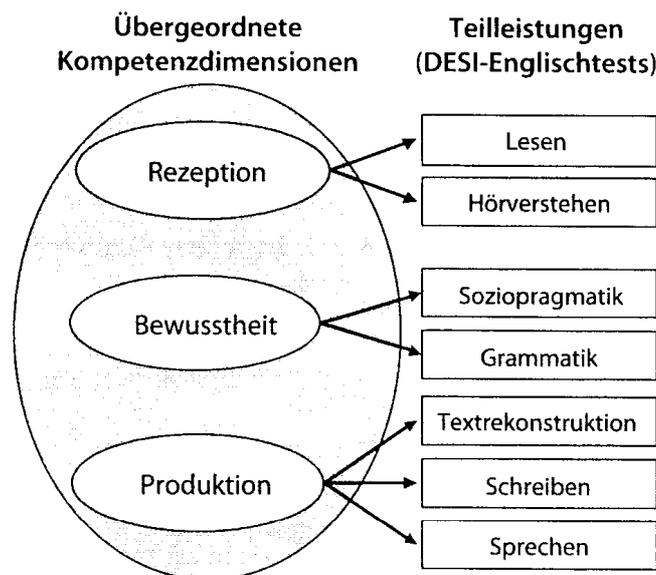


Abbildung 1 Kompetenzstrukturmodell der DESI-Studie für die Sprachkompetenz im Englischen (entnommen aus: Hartig & Klieme 2006, S. 132)

Das DESI-Strukturmodell basiert in erster Linie auf theoretischen Überlegungen, die sich auf die konkreten sprachlichen Anforderungen beziehen, auf die der Englischunterricht hin ausgerichtet ist. Auf dieser Basis wurden Aufgaben und Kompetenztests entwickelt, die die angenommenen Dimensionen des Strukturmodells abbilden. Anschließend konnten mittels faktorenanalytischer Methoden die korrelativen Zusammenhänge der unterschiedlichen Aufgaben untersucht werden. Diejenigen Messungen, die hohe Zusammenhänge aufweisen, werden dabei zu Dimensionen zusammengefasst und dahingehend interpretiert, dass sie dasselbe Merkmal erfassen (vgl. Hartig & Klieme 2006, S. 132).

¹¹ Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass auch auf internationaler Ebene ähnliche Einteilungen vorliegen (vgl. ausführlicher Niessen et al. in diesem Band). Die auf den US-amerikanischen „National Standards“ (vgl. Abschnitt 4.1) aufbauende NAEP-Schulleistungsstudie (Persky et al. 1998) weist beispielsweise die Bereiche „performing/interpreting“, „creating“ und „responding“ aus. Auch das englische „National Curriculum“ wählt eine ähnliche Dimensionierung: 1. controlling sounds through singing and playing – performing skills, 2. creating and developing musical ideas – composing skills, 3. responding and reviewing – appraising skills, 4. listening and applying knowledge and understanding. Ebenso erwähnt sei das „Arts Propel“ Projekt von Howard Gardner. „Kinds of competences“ werden hier unterschieden in „production“, „perception“ und „reflection“ (vgl. Brandt 1987/1988; Gardner 1989; Gardner et al. 1989).

¹² Kompetenzstrukturmodelle beschreiben die Dimensionalität von Kompetenzen (vgl. weiterführend Hartig & Klieme 2006; Klieme & Leutner 2006).

Am Beispiel des musikpraktischen („Kompetenz“-)Bereichs lässt sich verdeutlichen, dass das Fehlen eines empirisch validierter Strukturmodells problematisch ist – zumindest insofern die Benutzung des Terminus ‚Kompetenzbereich‘ nicht nur ein bloßer Etikettentausch sein soll. Für den musikpraktischen Bereich bleibt die genaue inhaltliche Ausrichtung und Abgrenzung oft unklar, so z. B. ob das häufig als „Musik umsetzen“ bezeichnete Übertragen von Musik in andere Bereiche (bzw. umgekehrt) integriert ist oder einen eigenen Bereich definiert. Ähnliches gilt für die reproductiven und produktiven Formen des Musikmachens. Während sich die deutschen Curricula meist für einen beide Formen umfassenden Bereich entscheiden, wäre ebenso eine Aufteilung nach US-amerikanischem Vorbild in die Bereiche „creating“ und „performing“ denkbar (vgl. Persky et al. 1998) – hinsichtlich der Erstellung von Kompetenzmodellen eine vielleicht sogar sinnvollere Einteilung. Diesem Dimensionierungsansatz liegt die Annahme zugrunde, dass beispielsweise Komponieren und (reproduzierendes) Singen zwei unterschiedlichen Kompetenzbereichen zuzuordnen sind. Allerdings konnte durch die NAEP-Studie (Persky et al. 1998) nicht geklärt werden, ob diese Bereiche tatsächlich eigenständige Kompetenzbereiche sind oder aber Teildimensionen einer übergeordneten Kompetenz (vgl. Schneider 2005). Ob aus dem Bereich „Musik machen“ letztlich ein oder mehrere Kompetenzmodelle hervorgehen könnten, ist daher zum jetzigen Zeitpunkt spekulativ und bedarf empirischer Forschungen.

2.2 Kompetenz: Begriff und Modellierung

Des Weiteren steht im Zentrum von Bildungsstandards der Kompetenzbegriff, der an verschiedenen Stellen ausführlich und kritisch diskutiert wird (z. B. Hartig & Klieme 2006; Rychen et al. 2001; Weinert 2001a). Für die Entwicklung von Bildungsstandards in Deutschland hat sich die von Weinert vorgeschlagene Definition als leitend erwiesen. Dieser versteht unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001b, S. 27). Auf Basis dieser Definition spricht sich die Klieme-Expertise, und im Anschluss daran auch die KMK, für einen domänenspezifischen Kompetenzbegriff aus, d. h., „Kompetenzen werden hier verstanden als Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder ‚Domänen‘“ (Klieme et al. 2003, S. 22). Diese eindeutige Stellungnahme gegen ein Konzept von übergreifenden Kompetenzen hat sowohl pragmatische als auch lernpsychologische Hintergründe:

„Indem Kompetenzen für bestimmte Schulfächer formuliert werden, bleibt man anschlussfähig an die Tradition der Lehrplanarbeit, aber auch an die Ausbildungs- und Kompetenzstruktur der Lehrerschaft. Neben solchen pragmatischen Gründen sprechen auch lernpsychologische Überlegungen für eine Anbindung von Kompetenzmodellen an Fächer. Die Forschungsbefunde sprechen gegen zu große Erwartungen an die breite Anwendbarkeit bzw. Transferierbarkeit von (Schlüssel-) Kompetenzen. Die Vorstellung, bereichsspezifische Kompetenzen könnten durch einen generischen Satz von hoch transferierbaren Schlüsselkompetenzen ersetzt werden, ist nach Befunden vor allem aus der Expertiseforschung illusionär“ (Klieme 2004, S. 12).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, in welcher Form der Kompetenzbegriff innerhalb der Musik-Curricula Verwendung findet und in wie weit die dort benutzten Kompetenzformulierungen fruchtbar für die Entwicklung von Bildungsstandards sein können. Dabei wird sofort deutlich, dass die Anschlussfähigkeit einiger Curricula bereits auf grundsätzlicher konzeptioneller Ebene sehr eingeschränkt ist, da in diesen explizit ein übergreifendes Kompetenzkonzept zur

Anwendung kommt. Häufig werden hierbei die aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepte der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz angewandt.¹³ Jedoch sind auch Mischformen anzutreffen, die einerseits explizit ein übergreifendes Kompetenzkonzept zugrunde legen, andererseits jedoch die Unterrichtsinhalte und Ziele rein domänenspezifisch konkretisieren.¹⁴ Es scheint jedoch, dass sich die Formulierung von fachspezifischen Kompetenzen auch auf Länderebene durchsetzt, was beispielsweise an den Rahmenlehrplänen des Landes Berlin zu beobachten ist. Während der Rahmenlehrplan Grundschule aus dem Jahr 2004 noch auf dem Konzept der Handlungskompetenz (bestehend aus Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz) basiert, ist in dem zum Schuljahr 2006/2007 eingeführten Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I von diesem Konzept nicht mehr die Rede und es werden ausschließlich fachbezogene Kompetenzen formuliert. Wie sehen nun diese Kompetenzformulierungen der Curricula aus, die sich für einen domänenspezifischen Begriff entschieden haben?

Hierfür muss erneut in Erinnerung gerufen werden, welche Anforderungen für die Formulierung von Kompetenzen gelten. Neben der Fachspezifität ist die Festlegung von Kompetenzniveaus¹⁵ ein zentraler Aspekt. Jedes Kompetenzniveau ist durch Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität gekennzeichnet, die Schülerinnen und Schüler auf diesem Niveau bewältigen können, nicht aber auf niedrigeren bzw. anderen¹⁶ Niveaus (vgl. Klieme et al. 2003, S. 75 f.). Darauf aufbauend können dann Kompetenz(niveau)modelle formuliert werden, „welche die spezifischen Fähigkeiten bei unterschiedlichen Ausprägungen einzelner Kompetenzen beschreiben“ (Hartig & Klieme 2006, S. 132). Darüber hinaus bedürfen die formulierten Kompetenzen einer Konkretisierung in Form von Aufgabenstellungen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 23 f.), d. h., sie

¹³ Beispiele hierfür sind der Rahmenplan für die Orientierungsstufe in Mecklenburg-Vorpommern oder der Lehrplan für die Klassenstufen 5-10 in Rheinland-Pfalz.

¹⁴ So z. B. im Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I des Landes Brandenburg.

¹⁵ In der Klieme-Expertise wird noch von Kompetenzstufen gesprochen. Mit dem Stufenbegriff werden in der Psychologie meist qualitative Unterschiede beschrieben, so z. B. im Modell der Moralentwicklung von Kohlberg & Turiel (1978). Den in Schulleistungsstudien und Bildungsstandards verwendeten Kompetenzstufen „liegen jedoch in der Regel keine ‚echten‘ Stufenmodelle zugrunde, sie dienen lediglich einer einfacheren Kommunikation und Veranschaulichung der erfassten quantitativen Leistungsdimensionen“ (Hartig & Klieme 2006, S. 134). Vielmehr wird der Unterteilung einer kontinuierlichen (also nicht in Stufen abzubildenden) Kompetenzskala in verschiedene Niveaus immer eine gewisse Beliebigkeit anhaften – selbst bei einem noch so theoriegeleiteten Vorgehen im Hinblick auf eine kriteriumsorientierte Interpretation. Am offensichtlichsten ist dies bei Studien, in denen die Grenzen zwischen den Niveaus einfach in gleichen Abständen über die Kompetenzskala verteilt werden, oder nach externen Kriterien, wie beispielsweise den Durchschnittswerten von Schuljahrgangsstufen. Aus den genannten Gründen schlagen verschiedene Autoren vor, nur dann von Kompetenzstufen zu sprechen, wenn ‚echte‘ Stufenmodelle vorliegen, und für alle anderen Fälle den Begriff des Kompetenzniveaus zu verwenden (vgl. Hartig & Klieme 2006, S. 134). Dieser terminologischen Vorgehensweise schließen auch wir uns an.

¹⁶ Es ist wichtig an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass Kompetenzniveaus nicht notwendigerweise eine hierarchische Abfolge aufweisen müssen: „Keineswegs zwingend wird man dabei in hierarchisch gestuften Kompetenzmodellen enden, wie sie etwa bei PISA und IGLU vorgestellt wurden. Vor allem in Kompetenzbereichen, die affektive Aspekte und Einstellungen einschließen, wie der sozialen Kompetenz oder interkultureller Kompetenz, gibt es möglicherweise keine klar abgrenzbaren und auf einer Skala von »niedrig« bis »hoch« bewertbaren Niveaus, sondern eher unterschiedliche Muster oder Typen“ (Klieme 2004, S. 13).

müssen durch Aufgaben operationalisierbar und dadurch überprüfbar gemacht werden.¹⁷ Von den betreffenden Musikcurricula werden diese Anforderungen nicht oder nur ansatzweise erfüllt. Dies soll an einigen Beispielen verdeutlicht werden:

- Häufig werden einfach traditionelle Lehrplaninhalte unter den neuen Überschriften ‚Standards‘ oder ‚Kompetenzen‘ aufgeführt; z. B. „Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein Liedrepertoire und spielen einfache Rhythmen, Melodien und Akkorde auf verschiedenen Instrumenten“ (Sekundarstufe I, Berlin).
- Eng verbunden mit dem zuvor genannten Punkt ist die oftmals sehr undifferenzierte Beschreibung einer Kompetenz, z. B. „Schülerinnen und Schüler können Musik in andere Ausdrucksbereiche umsetzen oder andere Ausdrucksbereiche mit Musik gestalten“ (Bildungsplan Gymnasium, Baden-Württemberg).
- In fast allen Fällen werden keine Kompetenzniveaus unterschieden. Ansätze dazu gibt es lediglich in den „Niveaunkretisierungen“ zum Bildungsplan Baden-Württemberg, in denen die Bewältigung einer „Problemstellung“ auf drei Niveaustufen beschrieben wird. Diese Niveaunkretisierungen sind jedoch bislang nur exemplarisch für einzelne Standards und Klassenstufen vorhanden (vgl. hierzu auch Weber in diesem Band).
- Ebenso fehlt größtenteils die Konkretisierung in Aufgabenstellungen. Versuche, wie z. B. im Kerncurriculum für die Grundschule des Landes Niedersachsen, bleiben auf einem sehr allgemeinen Niveau (z. B. „Instrumente eines Werkes benennen“) und können ohne einen Bezug zu Kompetenzniveaus die Ausprägung einer Kompetenz nur sehr undifferenziert beschreiben.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass bislang noch keine Curricula vorliegen, die den in der Klieme-Expertise formulierten Kriterien für Bildungsstandards genügen. Insbesondere fehlen Kompetenzmodelle zur differenzierten Beschreibung und Erfassung der Schülerkompetenzen. Viele Länder haben zwar offensichtlich den Weg in Richtung Bildungsstandards eingeschlagen, was vor allem in einer Dimensionierung des Faches in Kernbereiche und kompetenzorientierten Formulierungen sichtbar wird. Das Konzept von Standards und Kompetenzen, zu dem sich viele Präambeln bekennen, wird im Folgenden dann jedoch nicht konsequent umgesetzt. Im Extremfall drängt sich sogar der Eindruck auf, dass lediglich die Etiketten ausgetauscht wurden und hinter vermeintlichen Kompetenzbeschreibungen letzten Endes doch nur alte Input-Lehrpläne durch die Formulierung „die Schülerinnen und Schüler können ...“ ergänzt wurden.

Wenngleich sich das Fach Musik offensichtlich noch am Anfang der Entwicklung hin zu Bildungsstandards befindet, drängt sich doch bereits jetzt die Frage auf, warum die Umstellung so schwer und qualitativ größtenteils noch unbefriedigend verläuft. Für Musik-Curricula ergeben sich im Gegensatz zu den sogenannten Hauptfächern besondere Probleme. Zuvorderst liegt dies sicherlich in der Natur eines ästhetischen Faches, auf das die Konzeption und Terminologie von Bildungsstandards nicht so leicht übertragen werden kann, wie dies beispielsweise für Mathematik der Fall zu sein scheint. Außerdem bestehen insbesondere für die Hauptfächer lange und umfassende theoretische sowie auch empirische Forschungstraditionen, die für die Entwicklung von

¹⁷ Hierbei ist nicht nur die Aufgaben- und Testentwicklung für Schulleistungsstudien (sogenannte „large scale assessments“) gemeint, sondern auch die Aufgabenkonstruktion zur Orientierung für die Unterrichtspraxis und die Bewertung von Lernergebnissen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 23 f.).

Bildungsstandards nutzbar gemacht werden können.¹⁸ Eine auch nur ansatzweise vergleichbare Situation ist für das Fach Musik nicht gegeben.

3. Bildungsstandards und die Fachdidaktik (JK)

Es steht somit die Vermutung im Raum, dass die Entwicklung von ‚guten‘ Bildungsstandards zu- vorderst dadurch erschwert wird, dass entscheidende Grundlagenarbeiten vonseiten der Fachdi- daktik fehlen. Deutlich wird dies bei Betrachtung der von der Klieme-Expertise (Klieme et al. 2003, Kap. 11) detailliert beschriebenen Vorarbeiten, die größtenteils von den Fachwissenschaft- ten zu leisten sind.

3.1 Notwendige fachwissenschaftliche Vorarbeiten

1. Das betreffende Fach muss bildungstheoretisch verankert werden. Zentraler Punkt ist hierbei die Bestimmung von Bildungszielen, denn „ohne Bezug auf allgemeine Bildungsziele wären Kompetenzanforderungen reine Willkür oder bloße Expertenmeinung. Erst die Orientierung an diesen Zielen legitimiert die Bestimmung von erwünschten Niveaustufen und die daraus resultierenden Testverfahren. Insbesondere sollten die Standards von einem Verständnis des Bildungsauftrags der jeweiligen Fächer ausgehen, das expliziert werden muss“ (S. 23).
2. Benennung der Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler erwerben müssen, damit die Bildungsziele als erreicht gelten können (vgl. S. 71).
3. Entwicklung von (empirisch gestützten)¹⁹ Kompetenzmodellen, die „auf der Basis fachdidak- tischer Konzepte die Komponenten und Stufen der Kompetenzen [beschreiben] und [...] sich dabei auf pädagogisch-psychologische Forschungen zum Aufbau von Wissen und Kö- nnen [stützen]“ (S. 17).
4. Operationalisierung von Kompetenzmodellen und Testentwicklung: „Testverfahren [...] operationalisieren die Kompetenzanforderungen durch konkrete Aufgaben. Sie dienen unter- schiedlichen diagnostischen und evaluativen Zielen und ermöglichen zugleich die empirische Überprüfung der Kompetenzmodelle“ (S. 17).

Kurzum: Zum heutigen Zeitpunkt ist für das Fach Musik keiner der genannten Punkte zufrieden- stellend geklärt. Selbst auf grundlegender Ebene (Punkt 1) existiert kein Konsens, an dem die Ar- beit an Bildungsstandards direkt anschließen könnte (vgl. auch Niessen et al. in diesem Band, Ab- schnitt 1.2). Ganz im Gegenteil ist die musikpädagogische Landschaft hinsichtlich der Bestim- mung von Zielen²⁰ des Faches seit vielen Jahren durch eine große Heterogenität geprägt (siehe

¹⁸ Für das Fach Deutsch z. B. die intensiven und seit Jahrzehnten durchgeführten Forschungen zur Le- sekompetenz (s. z. B. Richter & Christmann 2002; Voss et al. 2005; vgl. auch Abschnitt 5 in diesem Beitrag).

¹⁹ Realistischerweise können empirisch gestützte Modelle nicht von Anfang und in allen Fächern erstellt werden. Die Klieme-Expertise schlägt deshalb für den Beginn der Arbeit an Bildungsstandards die Entwicklung von Kompetenzmodellen auf Basis fachdidaktischen Erfahrungswissens vor, die nach und nach jedoch einer empirischen Überprüfung zugeführt werden sollten (vgl. Klieme et. al 2003, S. 71).

²⁰ Auch terminologisch gestaltet sich der musikpädagogische Diskurs sehr vielstimmig. Neben ‚Bil- dungszielen‘ werden u. a. die Begriffe ‚Lernziel‘ oder ‚Unterrichtsziel‘ verwendet (vgl. zum Ziel- Begriff z. B. Abel-Struth 1978; Kaiser & Nolte 1989).

z. B. die Überblicksarbeiten von Abel-Struth 1978 und Kaiser & Nolte 1989; vgl. auch Schlegel 2001). Dies gilt sowohl für den fachdidaktischen Diskurs als auch für die curriculare Ebene.²¹

(Auch) infolgedessen konnten bislang keine Kompetenzen benannt werden, deren Erwerb zum Erreichen der Bildungsziele notwendig wäre. Trotz des fehlenden bildungstheoretischen Konsenses an dieser Stelle ist es darüber hinaus jedoch verwunderlich, dass in der Musikpädagogik bis heute kein umfassender Diskurs zum Kompetenzbegriff bzw. zu ‚musikalischer Kompetenz‘ eingesetzt hat. Einer der wenigen Beiträge, die sich grundlegend mit dem Kompetenzbegriff in musikpädagogischen Kontexten auseinandersetzen, stammt von Kaiser (2001). Kaiser orientiert sich hierbei zunächst an dem aus der Linguistik stammenden Kompetenz-Performanz-Modell von Chomsky (1980), schlägt letzten Endes aber für weiterführende musikpädagogische Überlegungen andere theoretische Zugriffe vor. An diesem Punkt besteht eine Parallele zu Weinert, der Chomskys Modell als Grundlage für eine tragfähige Begriffskonzeptualisierung außerhalb der Linguistik ebenfalls verwirft (vgl. Weinert 2001a, S. 58). Mittlerweile haben sich Weinerts Arbeiten zum Kompetenzbegriff auf dem Gebiet der pädagogischen Psychologie durchgesetzt und sind vor allem für die Entwicklung von Bildungsstandards leitend geworden (vgl. Abschnitt 2). Die Aufgabe für die Musikpädagogik müsste nun darin bestehen, diesen Diskurs aufzunehmen und für das Fach Musik fruchtbar zu machen.²² Dass dies durchaus gelingen kann, haben andere Fächer bereits bewiesen, die im Anschluss an Weinert den Kompetenzbegriff fachspezifisch konzeptualisiert haben.²³ Während für einige Fächer beispielsweise die motivationalen und volitionalen Aspekte von Kompetenz von eher nachrangiger Bedeutung zu sein scheinen, könnten gerade diese Aspekte wichtige Ansatzpunkte für einen musikbezogenen Kompetenzbegriff sein, der die Besonderheit des Faches im Blick hätte.

In seinen weiteren Überlegungen formuliert Kaiser eine Vielzahl von Fragen, die unseres Wissens bis heute weder geklärt noch umfassend angegangen worden sind. Damit dürfte Kaisers Analyse des fachdidaktischen Diskurses hinsichtlich des Kompetenzbegriffes nach wie vor zutreffen: „Die darin [im Kompetenz-Konzept; dV] zum Vorschein kommenden Probleme sind bisher in der musikpädagogischen und -didaktischen Diskussion keineswegs gelöst, ja sie sind noch nicht einmal als Problem erkannt worden“ (Kaiser 2001, S. 10).²⁴

²¹ Man fühlt sich auch heute noch an die Worte Abel-Struths erinnert: „Beobachtet man den Gebrauch des Wortes ‚Ziel‘ im Zusammenhang musikalischen Lernens, so fällt zunächst auf, dass in außerordentlich hohem Maße von Zielen geredet wird; fast möchte man von einer auffallenden Bereitschaft zu Lernziel-Bekanntnissen im Zusammenhang mit Musik sprechen“ (Abel-Struth 1978, S. 13). Diese Problematik wird seit Langem in der Musikpädagogik reflektiert und gerade in Bezug auf die Erstellung von Bildungsstandards erneut angemahnt; so z. B. von Bähr (Bähr 2004a, Bähr 2005), der als ersten Schritt und grundlegende Voraussetzung für Bildungsstandards die Fachdidaktik zu einer Einigung auf die Bildungsziele des Faches auffordert.

²² Erste Ansätze hierzu gibt es in den Arbeiten von Bähr et al. (2003), die einen Anschluss an den bei PISA verwendeten Lesekompetenzbegriff versuchen; vgl. kritisch hierzu Stroh 2003 und Vogt 2004b, S. 11.

²³ Z. B. Jude & Klieme 2007; vgl. ebenso die Überlegungen zum Kompetenzbegriff in der Physikdidaktik bei Schecker & Parchmann 2006, innerhalb derer neben den kognitiven auch die handlungsorientierten Aspekte eine wichtige Rolle spielen.

²⁴ Erwähnt seien an dieser Stelle einige Veröffentlichungen, die sich mit dem Kompetenzbegriff im musikpädagogischen Kontext beschäftigen, für weiterführende Überlegungen (vor allem im Rahmen von Bildungsstandards) jedoch nicht hilfreich erscheinen: Fuchs 2003; Oebelsberger 2003/2004; Scharf 2003; Schmitt 2003. Gleiches gilt für die im englischsprachigen Raum formulierten Überlegungen zu „musical literacy“: z. B. Barrett 1998; Levinson 1990.

In logischer Konsequenz gibt es für das Fach Musik noch keine Kompetenzmodelle. Hierfür müsste die Musikpädagogik „wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber [liefern], welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen“ (Klieme et al. 2003, S. 74). Die dafür notwendigen, größtenteils empirischen Grundlagenforschungen sind jedoch weder in den Nachbardisziplinen (z. B. Musikpsychologie) vorhanden noch sind musikpädagogische Forschungsprojekte in Sicht, die diese leisten könnten.²⁵

Spätestens an dieser Stelle wird klar, dass es hinsichtlich der Erstellung von Bildungsstandards ein Missverhältnis zwischen curricularer Realität und Fachwissenschaft gibt. Die folgende Betrachtung des fachwissenschaftlichen Diskurses geht nun der Frage nach, wie die Musikpädagogik mit dieser problematischen Situation umgeht.

3.2 Der fachwissenschaftliche Diskurs zu Bildungsstandards

Gemessen an der Tragweite der Umstellung des Bildungssystems auf Standards fällt die Beachtung des Themas im musikpädagogischen Diskurs relativ gering aus. Neben einigen Einzelbeiträgen findet sich der größte Teil der Publikationen in zwei speziellen Themenheften.²⁶ Richter (2005) identifiziert mindestens vier verschiedene Haltungen gegenüber Bildungsstandards für den Musikunterricht:

- „den Versuch, die Musik und das ‚Musik-Lernen‘ den formalen Vorgaben für Standards und Kompetenzen anzupassen [...]“;
- den Versuch, bisher formulierte Ziele gemäß der neuen Terminologie umzudeuten, bzw. die bisherigen Ziele einfach in Kompetenzen umzubenennen [...]“;
- die Behauptung, die formulierten Forderungen seien im Fach Musik nicht erfüllbar, bzw. sie seien dem Fach nicht angemessen;
- die Erwägung, welche positiven Auswirkungen das Konzept der Bildungsstandards haben könne - neben allen fragwürdigen Einflüssen, die es für das Fach Musik mit sich bringt.“ (S. 14)

Interessant ist nun die Frage nach den Argumenten hinter diesen (und weiteren) Haltungen. Wir beschränken uns an dieser Stelle auf die zentralen und für das Fach Musik im Speziellen relevanten Argumentationsfiguren.²⁷

3.2.1 Kritische Positionen

Unter der Vielzahl der kritischen Anmerkungen lassen sich drei zentrale Positionen identifizieren: (1) Zuvorderst steht hierbei ein sehr grundsätzlicher Einwand gegenüber der Erstellung von Bildungsstandards für das Fach Musik. Den betreffenden Autoren zufolge sei das, was musikalische (und insgesamt ästhetische) Bildung ausmacht, nicht in Form von Standards zu formulieren oder durch Kompetenzmodelle zu erfassen (z. B. Richter 2005; Rumpf 2005; Weber 2004; vgl. auch Rolle 2006; Niessen & Lehmann-Wermser 2005) – zumindest nicht umfassend und auch nicht im Rahmen der von Klieme et al. (2003) vorgeschlagenen Konzeption. Die Schlussfolgerungen aus diesem Einwand reichen von totaler Ablehnung von Bildungsstandards für Musik (z. B. Rumpf

²⁵ Das von Niessen et al. in diesem Band vorgestellte Projekt ist, wenngleich ein kleiner, so doch ein erster Schritt in diese Richtung.

²⁶ Diskussion Musikpädagogik, Nr. 27, 2005; Musik & Bildung, Nr. 4, 2004

²⁷ Für allgemeine, nicht musikpädagogischspezifische Positionen sei auf den umfangreichen Diskurs zu Bildungsstandards in der Erziehungswissenschaft und in den einzelnen Fachdidaktiken verwiesen (z. B. Benner 2007; Dubs 2006; Friedrich-Verlag 2005; Pädagogischen Hochschule Zürich 2005; Pongratz et al. 2006; Pongratz et al. 2007).

2005) bis hin zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit der Problematik (z. B. Niessen & Lehmann-Wermser 2005). Ersteren entgegnet Rolle (2006): „Wer so argumentiert, setzt sich alledings dem Verdacht aus, einen Bereich schulischer Bildung, nämlich das Fach Musik jeglicher Evaluation und die dort Tätigen damit der Verantwortung entziehen zu wollen“ (S. 103). Noch ein weiteres Argument spricht dagegen, die Arbeit an Bildungsstandards bereits in einem so frühen Stadium grundlegend abzulehnen. Denn so groß die Einigkeit darüber zu sein scheint, dass es Teile des Musikunterrichts gibt, die sich einer Operationalisierung und empirischen Überprüfung entziehen oder zumindest nur schwer zugänglich sind, umso uneiniger ist man sich darüber, um welche Teile es sich dabei genau handelt und um welche nicht bzw. welcher Kompetenzerwerb denn überhaupt im Zentrum eines ästhetischen Faches wie Musik anzustreben ist:

„Eine musikalisch-ästhetische Rationalität, so viel steht fest, ist gleichfalls ohne die Zuordnung entsprechender ‚Werkzeuge‘ bzw. Kompetenzen nicht denkbar, aber es ist keineswegs klar, um welche Kompetenzen es sich dabei handeln soll. [...] Was nach wie vor fehlt, das ist eine überzeugende und musikdidaktisch begründete Transformation oder Übersetzung des theoretischen Konzepts musikalisch-ästhetischer Rationalität in benennbare musikalische Fähigkeiten“ (Vogt 2004b, S. 11).

Hierzu fehlt es – dies ist erneut festzuhalten – an umfassenden theoretischen und empirischen Arbeiten. Oder etwas zugespitzter formuliert: Diesem sehr ausgeprägten musikpädagogischen Problembewusstsein steht bislang vonseiten der Fachdidaktik keinerlei Forschungstätigkeit gegenüber, die sich dem Sachverhalt systematisch annehmen würde (vgl. demgegenüber Arbeiten der Deutschdidaktik, die mit z. T. sehr ähnlichen Problemen konfrontiert ist: z. B. Frederking et al. (im Druck)).

(2) Ein weiterer häufig angeführter Kritikpunkt drückt sich aus in der Befürchtung, dass durch Bildungsstandards einer gewissen ‚Gleichmacherei‘ Vorschub geleistet werde, die gerade in einem ästhetisch-kreativen Bereich besonders unangebracht sei:

„Diese Überlegungen machen deutlich, dass der in der ‚Expertise‘ definierte Kompetenzbegriff

- die musikalischen und musikbezogenen Erscheinungen und die Ereignisse auf kognitiv fassbare und überprüfbare Reste zurückstutzt,
- die geforderte schulische Allgemeinbildung verarmt, ausdünnt und damit verfälscht,
- die Menschen um viele Chancen, wenn nicht sogar Notwendigkeiten des Erlebens, Handelns und Verstehens betrügt,
- gesellschaftliche und menschliche Gleichmacherei betreibt“ (Richter 2005, S. 22).²⁸

Dem hält Krämer entgegen, dass Standards für den Musikunterricht keine grundsätzlich neue Form von Regularien sind und sieht ein Problem eher in der unglücklich gewählten und häufig missverstandenen Bildungsstandard-Terminologie:

„Wer also meint, die ästhetischen Fächer könnten bislang unbehelligt von Standardisierungstendenzen ihrer künstlerischen Freiheit nachgehen, und wer in gleichem Atemzug Befürchtungen schürt, Bildungsstandards würden in der Konsequenz ihrer Anwendung nun zur Regulierung und Gleichschaltung des Musikunterrichts führen, der blendet geflissentlich aus, dass nicht nur Konventionen der Unterrichtspraxis existieren, sondern dass es längst Lehrpläne für die künstlerischen Fächer gibt, die zumindest von der Rechtsauffassung her verbindliche Grundlage des Unterrichts sind. Regularien für den Musikunterricht sind also nichts prinzipiell Neues. Bildungsstandards sind lediglich eine andersartige Form der Vorgabe, weil sie an anderer Stelle des Systems ansetzen. [...] Mit der Einführung von Standards geht die Angst vor Gleichschaltung und Nivellierung einher, weil der Begriff un-

²⁸ Vgl. hierzu auch die Klieme-Expertise (Klieme et al. 2003, Kap. 5), die auf den von Richter geäußerten Reduktionismus-Vorwurf und den Vorwurf der Vereinheitlichung und Nivellierung explizit eingeht.

glücklicherweise signalisiert, dass am Ende alle Schüler auf gleichem Leistungsniveau anlangen müssen. Dies ist jedoch mit der Idee der Bildungsstandards nicht gemeint“ (Krämer 2005, S. 24–25).²⁹

Darüber hinaus insistieren Teile des musikpädagogischen Diskurses, wie auch Richter in oben angeführtem Zitat, unseres Erachtens zu Unrecht auf einer ‚kognitiven Beschränkung‘, die so durch Bildungsstandards und Kompetenzmodelle überhaupt nicht vorgesehen ist.³⁰ Vielmehr zeigen Erfahrungen anderer Fachdidaktiken, dass durch entscheidende methodische Fortschritte und kreative Forschungsansätze durchaus Kompetenzmodelle und Standards entwickelt werden können, die nicht zwangsläufig zu ‚Gleichmacherei‘ und Einschränkungen auf kleine Ausschnitte eines Faches führen müssen:³¹

„[...] die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch bring[en] die nicht oder noch nicht von der Standardisierung betroffenen Fächer in einen produktiven Rechtfertigungszwang. Produktiv ist dieser Druck meines Erachtens deswegen, weil die beispielsweise für das Fach Deutsch vorgelegten NRW-Kernlehrpläne in durchaus beachtenswerter Weise Maßstäbe für die Formulierungen von Kompetenzbeschreibungen enthalten, die die Vielgestaltigkeit des Schulfaches Deutsch keineswegs auf eine technisch-materialen Kanonisierung von Wissen und Können reduzieren. Vielmehr beziehen sich die formulierten Anforderungen auf Verstehens-, Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeit, berücksichtigen gleichermaßen Sprechen, Schreiben und Lesen, formulieren eine Fülle von Qualifikationen. Sie umfassen also einen Komplex zielgerichteter Fertigkeiten, die vom Abfassen von Bewerbungen bis zum kreativen Schreiben reichen. Sie betreffen die Auswertung von Sachtexten ebenso wie die Analyse von Gedichten oder führen von der korrekten sprachlichen Artikulation bis zu Formen darstellender Gestaltung“ (Geuen 2006).

(3) Ebenfalls auf grundlegender Ebene setzen Argumentationen an, die eine besondere Problematik in der Kulturabhängigkeit und Subjektbezogenheit des Faches sehen (vgl. auch Rolle in diesem Band, S. 51 ff.):

„Da Musik eine durch und durch kulturabhängige gesellschaftliche Praxis ist und sich andererseits in subjektiven Aneignungsprozessen realisiert, die traditionell als ‚Bildung‘ beschrieben werden, kann sie gar nicht in Form eines für alle Kinder und für alle Lehrer verbindlichen Kataloges von Kompetenzen oder gar von Inhalten gelehrt, gelernt und schließlich evaluiert werden. [...] Es gibt keinen triftigen pädagogischen Grund für die Bevorzugung einer musikalischen Leit- oder auch nur Mehrheitskultur. Dies bedeutet auch, dass es unmöglich ist, einen geschlossenen Katalog von musikalischen Kompetenzen zu formulieren, der für jedes Bundesland, für jede Schule oder gar für jedes Kind verbindlich zu machen wäre - wenn schon, dann wäre nach einer ‚eine welt musik lehre‘ (Stroh 2000) zu suchen. ‚Musikalisch kompetent‘ ist man jedenfalls immer nur im Hinblick auf eine reale musikalische Praxis (vgl. Kaiser 2001), die von abstrakten Kompetenz-Festschreibungen aber gar nicht erfasst wird. [...] Dies bedeutet natürlich nicht, dass für den Erwerb von [musikalisch-ästhetischen; dV] Erfahrungen keine Kompetenzen nötig wären, aber diese Kompetenzen sind immer nur relativ zur jeweiligen musikalischen Praxis zu bestimmen - was freilich noch zu leisten wäre, denn der Bezug auf

²⁹ Dass solcherart terminologische Missverständnisse nicht auf die Musikpädagogik und auch nicht auf Deutschland beschränkt sind, zeigt folgendes Zitat aus der Schweiz: „Bildungsstandards in diesem Sinne standardisieren entgegen landläufigen Vorstellungen nicht den Prozess der Bildung, also den Prozess des Lernens und Lehrens. Hingegen definieren sie eine normative Erwartung, auf die hin Schule unterrichten soll und diese Erwartungen sollen auf nationaler Ebene verbindlich sein. Die Wege dorthin, die genaue Einteilung der Lernzeit, der Umgang mit personellen und finanziellen Ressourcen und anderes mehr soll den Kantonen bzw. den einzelnen Gemeinden oder Schulen überlassen bleiben“ (EDK Generalsekretariat 2004, S. 6).

³⁰ Vgl. hierzu die Ausführungen zum Kompetenzbegriff weiter oben sowie Niessen et al. in diesem Band, Abschnitt 1.1.

³¹ Eine relativ umfassende Beschreibung und Erfassung von Kompetenzen im Fach Englisch wurde z. B. im Rahmen der DESI-Studie vorgelegt (Beck et al. 2007). Bei Betrachtung der dort geleisteten theoretischen und empirischen Arbeiten ist ansatzweise zu erahnen, vor welchen Aufgaben die Musikpädagogik steht, sofern sie sich auf die Arbeit an Bildungsstandards einlässt.

musikalisch-ästhetische Erfahrung darf nicht in die Unverbindlichkeit gängiger Bildungslyrik münden [...]“ (Vogt 2004b, S. 11–12).

Dieser Einwand verweist auf eine besondere Problematik für das Fach Musik. Während die anzustrebenden mathematischen oder sprachlichen Kompetenzen für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen aufgrund ihrer Notwendigkeit für eine „befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht“ (Artelt et al. 2002) von Relevanz sind, ist für das Fach Musik eine grundlegend andere Situation gegeben, und das sogar in mehrfacher Hinsicht:

- Das von OECD und PISA vorgegebene funktionalistische Grundbildungsverständnis hinsichtlich basaler Kulturwerkzeuge (Schreiben, Lesen, Rechnen) lässt sich so nicht auf das Fach Musik übertragen, denn musikalische Kompetenz ist sicherlich nicht in vergleichbarem Maße zwingend für eine befriedigende Lebensführung vonnöten (vgl. auch Abschnitt 5 und Rolle in diesem Band, S. 45).
- Im Musikunterricht spiegelt sich die kulturelle Praxis einer Gesellschaft bzw. eines Kulturraumes wider, sodass Inhalte und Ziele eines Musikunterrichts beispielsweise in Japan grundsätzlich anders aussehen als in Deutschland (vgl. z. B. Clausen 2007). Ebenso gibt es aber auch innerhalb einer Gesellschaft nicht ‚die Musik‘, sondern eine fast schon unüberschaubare Anzahl verschiedener Musikpraxen und -kulturen, derer sich die Schülerinnen und Schüler bedienen.
- Musik ist als kulturelle Praxis und somit auch musikalische Bildung subjektbezogen.

Vogt schließt nun aus dieser Tatsache, dass im Prinzip unendlich viele Kompetenzbeschreibungen formuliert werden müssten, eben jeweils „im Hinblick auf eine reale musikalische Praxis“. Die Unmöglichkeit dieser Forderung liegt auf der Hand. Vogt selber deutet mit seinem Hinweis auf die „eine welt musik lehre“ von Stroh (2000) einen möglichen Ausweg an. Es kann hier keine Diskussion über das Konzept der „eine welt musik lehre“ oder über deren sinnvolle Verwendung im Rahmen von Kompetenzmodellen und Standards erfolgen. Trotzdem erscheint die Denkfigur interessant, bei aller Kultur- und Subjektbezogenheit musikalischer Bildung nach verbindenden oder gemeinsamen Elementen der musikalischen Praxen zu suchen. Ob hierfür vermeintliche ‚Universalien‘ der Musik geeignet sind, wie sie Stroh vorschlägt, sei dahingestellt.³² Ganz abgesehen davon, dass es hierbei erneut um die Suche nach inhaltlichen Elementen ginge, müsste unseres Erachtens die Frage viel eher lauten, ob es nicht doch vielleicht Kompetenzen gibt, die kompetentes Handeln zumindest hinsichtlich einer größeren Zahl musikalischer Praxen ermöglicht. Ein Beispiel hierfür könnte die bereits genannte ‚Offenohrigkeit‘ sein (s. Abschnitt 2; vgl. auch Niessen et al. in diesem Band, Abschnitt 2.3 u. 2.4). Diese Art von „interkultureller Kompetenz“ dürfte unstrittig ein wichtiges Ziel des Musikunterrichts sein, deren Beschreibung gerade nicht an der Kulturbezogenheit und Subjektabhängigkeit scheitert, sondern diese selbst zum Thema macht. Ein anderes Beispiel könnte das hörende Wahrnehmen von Musik sein. Auch diese Kompetenz kann zunächst einmal abstrakt und unabhängig von der Musik bzw. der Schülerin oder dem Schüler beschrieben werden. Das von Niessen et al. (in diesem Band) entworfene Kompetenzmodell zeigt anschaulich, dass Kompetenzbeschreibungen möglich sind, die auf eine Vielzahl von Musiken – zumindest solche, die auch tatsächlich im deutschen Musikunterricht vorkommen – anzuwenden sind. Jedoch bei der Operationalisierung des Modells in Form von Aufgabenstellungen greift Vogts Argumentation erneut. Spätestens hier müssen bei der Auswahl

³² Zum Mythos von Musik als universell verständliche Sprache vgl. z. B. Kopiez 2004.

der Musikbeispiele, der Aufgabentypen etc. normative Entscheidungen getroffen werden, die nur einen Ausschnitt musikalischer Praxen berücksichtigen können. Dies scheint jedoch lediglich auf Systemebene (z. B. im Bereich des Bildungsmonitorings) ein ‚echtes‘ Problem zu sein (dass es jedoch in absehbarer Zeit ein PISA mit Musik geben wird, dürfte eher unwahrscheinlich sein). Auf Klassenebene kann der Lehrer hingegen die Operationalisierung im Hinblick auf die konkrete Klasse durchführen.

Abschließend sei zu diesem Punkt angemerkt, dass sich der Musikunterricht dieser Problematik auch unabhängig von Standards nicht entziehen kann, denn normative Entscheidungen müssen auf curricularer Ebene immer getroffen werden: Welche Musik soll thematisiert werden? Welche Ziele werden verfolgt? Etc. Die Argumentation Vogts deutet somit vielleicht nicht so sehr auf ein genuines Problem von Standards, sondern vielmehr auf ein allgemeines Problem schulischen Musikunterrichts hin, was deren Relevanz jedoch eher noch verstärkt.

3.2.2 Positive Aspekte

Neben diesen vielen kritischen Anmerkungen gibt es jedoch auch eine Reihe von Autoren, die in dem Systemwechsel hin zu Bildungsstandards durchaus Positives und Chancen für das Fach Musik sehen. Vor allem drei Punkte werden dabei immer wieder hervorgehoben:

(1) Die Erarbeitung von Standards kann die Fachdidaktik fordern und fördern (z. B. Geuen 2006; Urban 2004; Weber 2004): Hiermit ist zuvorderst gemeint, dass in der Auseinandersetzung mit Bildungsstandards wichtige Prozesse in Gang gesetzt werden könnten, die auch unabhängig von diesem Systemwechsel für die Musikpädagogik auf den Weg zu bringen wären, nun jedoch mit erhöhter Dringlichkeit und Priorität; so z. B. die Verständigung über didaktische Leitideen, Inhalte und Kernbereiche oder die Einigung auf Bildungsziele des Faches – und dies vielleicht sogar auf nationaler Ebene. Damit könnte nicht zuletzt einer gewissen föderalistischen Beliebigkeit entgegengewirkt werden und bestenfalls ein Konsens hinsichtlich grundlegender fachdidaktischer Fragestellungen entstehen, an dem die Entwicklung von Bildungsstandards dann anknüpfen könnte. Ein weiterer Aspekt steht im Zusammenhang mit der von Vogt weiter oben benannten „Unverbindlichkeit gängiger Bildungslyrik“ in Bezug auf musikalisch-ästhetische Erfahrungen. Denn die Musikpädagogik könnte „für sich selbst viel gewinnen, wenn sie Kriterien für ästhetisch kompetentes Handeln und für die Relevanz kulturbezogenen Wissens offen leg[t]“ (Geuen 2006).³³

(2) Standards können zu einer qualitativen Weiterentwicklung des Musikunterrichts beitragen (z. B. Bähr 2003; Bähr 2004b; Krämer 2005; Niessen & Lehmann-Wermser 2005; Rolle 2006; Scheuer 2003). Vielfach scheint es als würde dieses wohl wichtigste und die Erstellung von Bildungsstandards überhaupt erst begründende Argument etwas aus dem Blick geraten. Denn wenngleich sich der Diskurs häufig zuvorderst auf die kontroversen Aspekte wie die Kompetenzorientierung oder das Kriterium der Testbarkeit stürzt, so geht es zuallererst bei Bildungsstandards doch um die „Steigerung der Qualität schulischer Arbeit“ (Klieme et al. 2003, S. 9), also um eine reale Verbesserung des täglich stattfindenden Unterrichts. Angesichts der gegenwärtigen Situation des Musikunterrichts (keine Kontinuität, Lehrermangel und Unterrichtsausfall, stark heterogene Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern etc.)³⁴ sollte man daher meinen, dass die

³³ Zu den Chancen (und Problemen) für Fachdidaktiken ‚weicher‘ Fächer siehe auch Huber 2005.

³⁴ Vgl. z. B. Bähr 2003.

Musikpädagogik geradezu in gesteigertem Maße an der Implementierung von Standards interessiert sein müsste. Wie genau die erhoffte Qualitätssteigerung durch Bildungsstandards bewirkt werden soll, muss an dieser Stelle nicht erneut nachgezeichnet und diskutiert werden. Für den Musikunterricht dürfte jedoch vor allem der Aspekt der systematischen Rückkopplung von Unterricht an evaluative Maßnahmen von besonderer Bedeutung sein. Mit der Einführung von Standards verbindet sich zwangsläufig und als zentraler Bestandteil die (empirische) Erfassung der Lehr- und Lernergebnisse. Und diese Sichtbarmachung der Unterrichtsqualität wäre für das Fach Musik tatsächlich ein Novum, welches große Chancen aber wahrscheinlich auch die Einsicht in z. T. unerfreuliche Realitäten bereithielte. Die Chance bestünde vor allem darin, erstmalig auf umfassendere Art und Weise einen Status quo zu erheben, der die bislang zumeist vermuteten großen Unterschiede zwischen verschiedenen Schulformen und Bundesländern sowie die insgesamt unbefriedigende Situation des Musikunterrichts auf eine empirische Basis stellen könnte. Auf Grundlage solch einer Kombination aus Bildungsmonitoring (Werden die Mindeststandards von allen Schülern erreicht? Wie verteilt sich die Schülerpopulation auf die Kompetenzstufen? Etc.) und Schulevaluation (Welche Auswirkungen haben schulische Programme und Unterrichtsmaßnahmen?) könnten dann empirisch begründete Forderungen nach vergleichbaren und guten Bedingungen für den Musikunterricht formuliert werden. Ebenso – und vielleicht noch wichtiger – ergeben sich auch unterhalb der Systemebene Möglichkeiten zur Qualitätskontrolle und -steigerung. Durch die Orientierung des konkreten Unterrichts an Kompetenzmodellen bzw. darauf basierenden Aufgaben und Tests verbindet sich die Erwartung, Aussagen über spezifische Stärken und Schwächen und damit den Förderbedarf einzelner Schülerinnen und Schüler machen zu können. Neben diesem Instrument der Individualdiagnostik erhält der einzelne Lehrer damit gleichzeitig auch eine Rückmeldung über den Erfolg seiner unterrichtlichen Maßnahmen.³⁵ Vor diesem Hintergrund sind die Hoffnungen zu verstehen, die beispielsweise Bähr mit der Einführung von Standards für das Fach Musik verbindet:

„Werden Standards durch den Staat verbindlich gemacht [...], so bedeutet dies in logischer Konsequenz auch eine Verpflichtung zur Schaffung adäquater und gleicher Bedingungen für alle (u. a. ausreichendes Personal, Zeit, Aus- und Fortbildung, Ausstattung). Wird nicht entsprechend gehandelt, so können die mit Standards verbundenen Kompetenzen nicht erreicht werden. Taktisches Ziel der Diskussion um Standards ist also die Schaffung vergleichbarer und guter Bedingungen. [...] Inhaltliches Ziel der Diskussion um Standards ist also eine qualitative Weiterentwicklung des Musikunterrichts“ (Bähr 2004b, S. 56).

(3) Das Fach Musik muss sich der Diskussion um Bildungsstandards stellen, da ansonsten ein erhöhter Legitimationsdruck für das Fach zu erwarten ist (z. B. Geuen 2006; Köhler 2004; von Schoenebeck 2004):

„Gleichwohl erscheint es aus meiner Sicht fachdidaktisch und nicht zuletzt auch fachpolitisch absolut zwingend, dass sich die Fächer Kunst und Musik an der Diskussion um Kompetenzorientierung und Bildungsstandards beteiligen. [...] insbesondere [kann] das Fach Musik innerhalb der aktuellen Bildungsdiskurse nur glaubwürdig und offensiv der Gefahr des schleichenden Verschwindens begegnen, wenn es sich in der Diskussion um Bildungsstandards den gleichen Anforderungen stellt, wie dies andere Fächer tun“ (Geuen 2006; vgl. auch Köhler 2004, S. 57).

³⁵ Zu Bildungsmonitoring, Evaluation und Individualdiagnostik auf der Basis von Bildungsstandards vgl. vor allem Klieme et al. 2003, Kap. 9.

Im schlimmsten Fall, so die Meinung einiger Musikpädagogen, könnte die konsequente Ablehnung von Standards sogar grundlegende und existenziell negative Folgen für das Fach Musik haben: „Zu befürchten ist, dass Musik auf längere Sicht aus dem Kanon der Schulfächer herausfällt, wenn im Musikunterricht keine den ‚Hauptfächern‘ vergleichbaren Leistungsstandards angezielt werden“ (von Schoenebeck 2004, S. 8). Diese Argumentation verweist auf die wohl unumgängliche Einsicht, dass die Umstellung des deutschen Bildungssystems auf Standards beschlossene Sache und eine grundlegende Abkehr von diesem Systemwechsel – zumindest in den nächsten Jahren – nicht zu erwarten ist.³⁶ Egal ob man Vogts (2004) Sicht der Dinge teilt, „Standards, Kompetenzen und Kerncurricula für den Musikunterricht [...] sind das Problem, und nicht die Lösung“ (S. 11), das ‚Problem aussitzen‘, dürfte somit für die Musikpädagogik keine realistische Alternative darstellen. In anderen ‚Nebenfächern‘ hat sich diese Erkenntnis bereits schon etwas früher durchgesetzt: „Die grundsätzliche Frage, ob sich der Religionsunterricht überhaupt beteiligen soll an der Formulierung von und Orientierung an Bildungsstandards, wird nicht mehr explizit gestellt, sondern ist von der Faktizität notwendigen praktischen Handelns überrollt worden“ (Elsenbast et al. 2004, S. 15). Wie weiter oben gezeigt wurde, haben Bildungsstandards auch das Fach Musik auf Länderebene längst erreicht. Somit kann (oder muss) man Elsenbast et al. zustimmen, dass sich solch eine grundsätzliche Frage tatsächlich nicht mehr stellt.

Bei allem Abwägen der vorgebrachten Argumente für und wider der Erstellung von Bildungsstandards, steht die Musikpädagogik somit vor der Aufgabe, sich umfassend und systematisch der fachdidaktischen Aspekte von Bildungsstandards anzunehmen. Aufrufe aus den eigenen Reihen werden hierzu seit Längerem formuliert (z. B. Flämig 2004; Bähr 2005; Köhler 2004; Niessen & Lehmann-Wermser 2005). Denn eines dürfte klar sein: Mit den bislang vorgelegten Umsetzungen von Bildungsstandards für Musik (vgl. Abschnitt 2) erweist sich das Fach weder einen Gefallen noch werden die Potenziale auch nur ansatzweise genutzt, die durchaus in der Konzeption von Standards – zumindest wie sie durch Klieme et al. (2003) vorgeschlagen werden – liegen.³⁷

4. Ein Blick ins Ausland (ALW)

Bildungsstandards werden in verschiedenen Ländern der Welt diskutiert und erarbeitet. Dieser Prozess hängt auch mit der Neubestimmung nationaler Rollen und Positionen in einer globalisierten Welt zusammen. Nicht zuletzt die von der OECD getragenen Projekte wie u. a. PISA können als Ausdruck des Modernisierungsdruckes, der die Schulsysteme betrifft, verstanden werden. Der Prozess versucht auch zu bestimmen, wie in praktisch allen industrialisierten westlichen

³⁶ Dass es sich hierbei sehr wahrscheinlich um eine nachhaltige Entwicklung handelt, darauf deutet nicht zuletzt die enge Verzahnung von Politik und Wissenschaft hin. So wurde vor kurzem ein neues Schwerpunktprogramm „Kompetenzdiagnostik“ durch die DFG aufgelegt (Klieme & Leutner 2006) sowie ein „Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung“ durch das BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007).

³⁷ Dass zwischen der Klieme-Expertise und der Implementierung von Standards durch die KMK zum Teil erhebliche Differenzen bestehen, sei an dieser Stelle lediglich vermerkt (vgl. z. B. Flämig 2004; Sprütten 2004; Jürgens 2004). Daher könnte man es vielleicht durchaus auch als Vorteil sehen, dass für das Fach Musik auf absehbare Zeit wohl keine nationalen Standards vorgesehen sind. Entgegen der KMK-Entscheidung, Regelstandards zu formulieren, sieht z. B. das Land Bremen in den kürzlich veröffentlichten neuen Bildungsplänen Mindeststandards für das Fach Musik vor (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen 2007).

Ländern, die durch Migrationsströme, demografische Entwicklungen und ökonomische Veränderungen sich von selbstverständlichen Mustern trennen müssen, Bildung neu formuliert werden kann. Bildungsstandards können als Maßnahmen in Anschluss an die diagnostischen Lernstandserhebungen verstanden werden, die auf etwaige Defizite mit der Festschreibung von Soll-Zuständen reagieren.

Dass dabei zunächst diejenigen Schulfächer erfasst wurden, die wie die Sprachen oder die mathematische Grundbildung für die umfassenden Wandlungsprozesse relevant sind, weil sie in einer Alltags- und Berufsqualifizierung unmittelbar wirksam werden, erscheint sinnfälliger.³⁸ Aus den Befunden der Lernstandserhebungen heraus legitimierten sich Normierungsvorgänge, die in der Politik unter dem Stichwort eines ‚Regelungsbedarfs‘ gehandelt werden. Erst mit einer Verzögerung von 15 Jahren wird auch die Bedeutung der ästhetischen Fächer in diesen Prozessen betont,³⁹ ohne dass unseres Wissens nach bereits untersucht worden ist, wie der ‚Regelungsbedarf‘ zustande kommt oder aus welchem Diskurs er entsteht, welche Funktion Bildungsstandards oder umfangreichen Lernstandserhebungen in diesem Bereich zugewiesen werden sollen.⁴⁰

4.1 Die „National Standards for Music Education“ in den USA

Die amerikanischen Standards werden auch deshalb häufiger in fachdidaktischen Veröffentlichungen genannt, weil bereits in den Jahren 1992-94, also vergleichsweise früh, eine Million Dollar für die Entwicklung von Bildungsstandards in allen Künsten – neben Musik auch in Kunst, Schauspiel und Tanz – bereitgestellt wurden. Die Arbeiten übernahm ein Konsortium im Auftrag der „National Arts Education Association“. Mit der „Music Educators’ National Conference“ (MENC) – mit etwa 130.000 Mitgliedern eine mächtige Lobby – stand ein Verband bereit, der sich für die Entwicklung, Veröffentlichung und Implementierung der Standards in Musik stark machte.

In dieser Sonderedition ist den National Standards bereits ein Beitrag gewidmet (Kertz-Welzel), der vor allem die Fragen ihrer Implementierung diskutiert. Ergänzend soll hier auf zwei weitere Aspekte eingegangen werden, die für die weitere Arbeit an diesem Thema in Deutschland bedeutsam sind: die Frage des politischen und gesellschaftlichen Rahmens der Formulierung und Implementierung von Standards und der Qualität von Aufgabenstellungen.

³⁸ Im Sinne eines solchen ‚literacy‘-Konzeptes wurde etwa für Deutsch jenes Leseverständnis als Basisniveau definiert, das für eine einfache Berufsausbildung notwendig sei. International wird der Literacy-Begriff viel diskutiert. Es scheint, dass ein enger, *allein* auf Berufsqualifizierung gerichteter Begriff inzwischen einem breiteren Verständnis (zumindest in einigen Fächern) Platz macht (vgl. Prenzel et al. 2003, S. 146 f.)

³⁹ So finden sich kulturelle Kompetenzen, die auch die künstlerischen Schulfächer mit einschließen, als Teil eines Kataloges von Schlüsselkompetenzen in einem aktuellen Dokument der Europäischen Union Europäisches Parlament 2006 In Deutschland hat 2007 die Hans-Seidel-Stiftung eine internationale Tagung zu diesem Thema abgehalten. Die ISME wird auf der Tagung 2008 in Bologna ein eigenes Symposium zu diesem Thema organisieren.

⁴⁰ Zu unterscheiden wäre in diesem Zusammenhang, welche Bedeutung den ästhetischen Fächern *zugewiesen* werden soll und welche der Unterricht nachweislich hat; Ersteres verweist auf einen diskursanalytischen und bildungstheoretischen Zugang, Letzteres auf einen evaluierenden, den Vogt in einem anderen Zusammenhang als „Wirkungsdiskurs“ bezeichnet hat (vgl. Vogt 2004a).

Diese Standards waren zunächst einmal keine testbaren Output-Standards, sondern verstanden sich als Content- bzw. Opportunity-to-learn-Standards.⁴¹ Ihre Formulierung erfolgte durch hochrangige Vertreter der musikpädagogischen Szene (vgl. Kertz-Welzel 2006, S. 92 ff.), allerdings nicht auf der Basis einer Analyse der zeitgenössischen Praxis oder der geltenden Richtlinien, sondern im Sinne eines freien Diskurses über einen wünschenswerten zukünftigen Zustand. Dabei wurde ein hoher Anspruch formuliert, nämlich festzuhalten, „what every student in America should know and be able to do in music“ (Music Educators National Conference 1996) – und zwar vom Kindergarten bis zum Abschluss der gemeinsamen Schulzeit nach dem 12. Schuljahr. Nur so ist erklärlich, dass die Standards sich so weit von der tatsächlichen Praxis an amerikanischen Schulen speziell in den höheren Jahrgängen entfernten (vgl. Kertz-Welzel in diesem Band).

Da allerdings auch in Amerika Richtlinien nicht auf Bundesebene, sondern in den Staaten bzw. Schuldistrikten erlassen werden, konnte diesen Standards kein verbindlicher Charakter zukommen. Vielmehr wurde betont, dass die Standards inhaltsbezogen nur als Richtschnur für Curricula im ganzen Land dienen könnten, dass aber die Frage der Überprüfung der Schülerleistung mitgedacht werden müsse: „Ways must be found to determine whether or not the content standards have been met; otherwise, the standards are meaningless. Standards and assessment inescapably go hand-in-hand“ (Music Educators National Conference 1996). Insofern seien sie auch als „performance standards“ zu verstehen.

Exkurs: Über die Stellung des Faches Musik in den USA

Es mag zunächst als widersprüchlich erscheinen, dass mit der juristischen Unverbindlichkeit der Vorgaben auch alle weiteren Schritte in gewisser Weise beliebig wurden, ohne dass diese Problematik ausführlich reflektiert worden wäre. Kassell Benedict verweist darauf, dass die Formulierung der Standards – anders als in anderen Fächern – auch nicht in erster Linie mit dem Ziel einer Verbesserung des Leistungsniveaus erfolgt sei. Vielmehr hätte sich für die Funktionäre die Möglichkeit ergeben, die Statusproblematik des ‚Nebenfachs‘ Musik (wie die der anderen künstlerischen Fächer) zu lösen. „The study situates the status of music education as a marginalized society and postulates that the Music Standards are a byproduct of larger forces and powerful assumptions“ (Kassell Benedict 2004, S. 1). Dass die künstlerischen Fächer als erste ‚Nebenfächer‘ Mittel für die Erstellung von Standards bekamen, dass damit diese Fächer rasch in die politisch bedeutsamen Diskurse über die Verbesserung der Leistungen des Schulsystems eingeschlossen wurden,⁴² mag erklären, warum speziell die MENC mit großem Elan und publizistischem Aufwand jenseits aller konzeptionellen Unzulänglichkeiten die Verbreitung der Standards vorantrieb.

⁴¹ Die National Standards sind in der Systematisierung nicht stimmig. Sie werden in den Publikationen der MENC sowohl als „content“ als auch als „achievement standards“ bezeichnet. Wegen ihrer programmatischen Zielperspektive werden sie aber auch als „Opportunity-to-Learn“ Standards (Music Educators National Conference 1995) bezeichnet.

⁴² Brisanz erhalten Standards in den USA prinzipiell dadurch, dass im Prozess des Bildungsmonitorings weitreichende Konsequenzen für den Fall geplant sind, dass Standards großflächig nicht erreicht werden. So sieht das Gesetz „No Child left Behind“ von 2001 vor, dass Schüler für den Fall, dass Schulen hinter den Zielen in bestimmten Fächern oder bei bestimmten ‚Minderheiten‘ zurückbleiben, mit Bussen in andere Schulen gefahren werden können. Da die Eltern in einem konsequenten, auf Be-

Dass strategische Argumente überhaupt eine Rolle spielten, wird verständlich, wenn man bedenkt, dass noch das Gesetz, das die aktuelle Reform des amerikanischen Bildungswesens einläutete („Goals 2000: Educate America Act“), die Künste überhaupt nicht berücksichtigte. Kassell Benedict legt nahe, dass die Aufwertung des Faches die eigentlich Triebfeder für die Formulierung der Standards gewesen sei: „Perhaps, in order for the music education community to ensure their presence in the educational community through the efforts taken to be considered a basic discipline, the decision was made that Music Standards would be about basics, or what students should know and be able to do“ (Kassell Benedict 2004, S. 21).⁴³

Diese Problematik erscheint zunächst wenig bemerkenswert, weil wenig überraschend, allerdings prägt sie in vielen Ländern so oder so die Debatte. Während die einen in der Argumentation und im Forschungsdesign bewusst den Anschluss an die Paradigmen der traditionellen Hauptfächer suchen, lehnen andere dieses mit dem Hinweis auf den grundsätzlich anderen Charakter eines ästhetischen Faches ab; auch in diesem Band ist dieser Konflikt ablesbar. In Schweden ist Musik nicht Teil der allgemeinen Überprüfungen am Ende der Sekundarstufe (vgl. Skolverket 2005); in der Schweiz wird gegenwärtig geprüft, ob mit Verspätung Musik Teil des größeren HarmoS-Projektes werden könne, das zunächst ohne die ästhetischen Fächer gestartet wurde (vgl. EDK Generalsekretariat 2004). Genauer sind die entsprechenden Diskussionen für England beschrieben (vgl. Stunell 2006 und Pitts 2000), wo in den 1990er Jahren mit der Formulierung des „National Curriculums“ um diese Fragen gerungen wurde. Dort allerdings lässt sich auch gut ablesen, dass in dem Maße, in dem Musik in diesem Kontext diskutiert wurde, zunehmend fachdidaktische und ästhetische Argumente an den Rand gedrängt wurden: So wurde hier zum Beispiel die Zahl der beschriebenen Kompetenzbereiche („attainment targets“) aus politischen Gründen reduziert, ohne dass die sachlogische Stringenz gegeben war. Um diese und andere Fragen setzte 1991 völlig überraschend eine breite, öffentliche Diskussion ein, die im Kern wichtige Fragen berührte: „An unprecedented public furore had erupted [...]. At its heart was a fundamental cultural discourse about the meaning and purpose oft the arts“ (Stunell 2006, S. 9). Allerdings lässt sich am englischen Beispiel auch ablesen, dass es dort in den Debatten und Verfahren der Formulierung von Standards und den dazu gehörigen Lernstandserhebungen stets um komplexe Abläufe geht, an deren Ende u. U. auch Hilfen für die Schulen stehen, es also *nicht* um individuelle Rückmeldungen geht, wie das etwa bei den niedersächsischen Vergleichsarbeiten in den ‚Hauptfächern‘ im 8. Jahrgang der Fall ist.⁴⁴

Eine vergleichbare Debatte existiert in Deutschland nicht und es sei dahingestellt, ob das ein Vor- oder ein Nachteil ist. Sicher aber ist, dass die bislang fehlende umfassende Analyse des politischen Diskurses über die Rolle der ästhetischen Fächer und der Reflexe darauf in den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken dafür wichtige Erkenntnisse liefern könnte.

zirksebene recht autonom organisierten Gesamtschulsystem kaum frei wählen können, ergeben sich aus dem so genannten ‚bussing‘ (übrigens seit mehr als 40 Jahren) immer wieder politische Konflikte.

⁴³ Es überrascht daher auch nicht, dass der Anspruch der Standards als *Minimalstandards* schnell zurückgenommen wurde. Lehman selbst beantwortete in der erwähnten Schrift zur Fortbildung von Multiplikatoren die rhetorische Frage, ob alle Schüler alle Standards erfüllen sollten, mit „not necessarily“ (Lehman 2000, S. 6).

⁴⁴ Für Musik existiert dazu wohl keine detaillierte Literatur; für eine Darstellung der englischen Variante des Bildungsmonitorings sei auf die hilfreiche Darstellung van Ackerens (2003) verwiesen.

Der (gemessen am neueren deutschen Verständnis) unklare Status der amerikanischen Standards lässt sich auch in den Schriften der MENC selbst ablesen. Paul Lehman, in den 1980er Jahren MENC-Präsident und Vorbereiter der Idee von Qualitätsstandards (vgl. Lehman 1986), formulierte 2000 die Notwendigkeit ihrer Implementierung in zehn Punkten und betonte dabei zwar auch deren Funktion für die Verbesserung schulischen Unterrichts: „standards clarify our expectations“ (Lehman 2000, S. 7). Daneben aber verwies er ausführlich losgelöst vom Unterricht auf deren Bedeutung generell für eine Professionalisierung der Musiklehrkräfte, für eine ausreichende finanzielle Ausstattung des Musikunterrichts und auf die Chance, gleichberechtigt im Kreis der ‚wichtigen‘ Fächer aufzutreten. Bildungstheoretische Argumente des Fachdidaktikers und strategische des Vertreters eines Fachs (und implizit auch seines Verbandes) mischten sich: „If we can sell (!) the standards to the public and muster the resources to implement them, every future citizen will have a better life [...] Music programs exist [...] to enhance the quality of life“ (Lehman 2000, S. 6 f.). Bemerkenswert bleibt, dass die Argumentation Lehmans an keiner Stelle auf Lernstandserhebungen rekurriert; damit trägt der Diskurs einen anderen Charakter als der in Deutschland, wo erst aufgrund der Ergebnisse in internationalen Vergleichstests eine Qualitätsdebatte aufgenommen wurde.

Aufgrund ihres grundlegend anderen Charakters und des unterschiedlichen (bildungs-) politischen Umfeldes können die amerikanischen Standards für Deutschland keine Vorbildfunktion erfüllen. Die Aufmerksamkeit, die ihnen im deutschen fachdidaktischen Diskurs gewidmet wurde, erscheint deshalb übertrieben, auch wenn der Versuch einer Systematik für eine vergleichende und/oder historische Musikpädagogik durchaus interessant ist. Wegweisend aber erscheint der etwa zeitgleich mit der Erarbeitung der Standards erfolgte Versuch, Tests zu entwickeln. Die Bundesbehörde für Bildungsstatistik NCES unterhält das NAEP-Programm („National Assessment for Educational Progress“), erarbeitet nationale Lernstandserhebungen, führt sie durch und wertet sie aus; 1997 widmete sie sich erstmals auch den künstlerischen Fächern.⁴⁵ Nach der Veröffentlichung des „theoretical framework“ (National Assessment Governing Board 1994) folgte die Erarbeitung von Aufgaben, die 1997 abgeschlossen wurde. Für 2008 steht eine erneute Testrunde bei unverändertem „theoretical framework“ bevor. Aufgrund der Erfahrungen von 1997 sind jedoch umfangreiche Änderungen hinsichtlich der Testformate und Testdurchführung zu erwarten (vgl. Schneider 2005).

4.2. Die Lernstandserhebungen der NAEP von 1997

Es muss betont werden, dass erstens die National Standards und die NAEP-Testaufgaben nicht direkt aufeinander zu beziehen sind.⁴⁶ Zweitens konnte anders als bei den internationalen Lese-

⁴⁵ Der NAEP-Bericht erwähnt zwei Vorläuferuntersuchungen für Musik und Bildende Kunst aus den Jahren 1974 und 1978. Diese Untersuchungen folgten allerdings anderen Paradigmen, sodass die Ergebnisse nicht vergleichbar sind (vgl. Persky et al. 1998, S. 3; vgl. dazu auch Kertz-Welzel in diesem Band).

⁴⁶ Dies erscheint zunächst verwunderlich, da sowohl auf Führungsebene als auch im Rahmen der Arbeitsgruppen beider Projekte (NAEP und National Standards) Mitarbeiter des jeweils anderen Projekts vertreten waren. Auch wird im Vorwort des „Assessment Framework“ die inhaltliche Nähe und organisatorische Kooperation der Projekte betont (vgl. National Assessment Governing Board 1994, S. ii). Bei genauerer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass der NAEP-Test keine direkte Operationalisierung und auch keine Lernstandüberprüfung der Standards ist. Die Verbindung beider Projekte

oder Mathematiktests kein Kompetenzmodell zugrunde gelegt werden, das Lernen in Musik abbilden würde: Bisher ist der Versuch noch nicht unternommen worden, auf empirisch nachprüfbarer Weise die unterschiedlichen Teilfähigkeiten, die zu einem theoretisch begründbaren Lernfortschritt im schulischen Kontext führen, zu beschreiben *und daraus abgeleitet* entsprechende Testaufgaben zu generieren. Wenn wir gleichwohl hier ausführlicher darauf eingehen, dann deshalb, weil er das Vorurteil widerlegt, in Musik sei ‚das Eigentliche, Wichtige‘ über Tests nicht zu erfassen. Im Folgenden sollen einige grundsätzliche Anmerkungen zur Konzeption dieses Tests gemacht werden, ehe dann einzelne Aufgaben vorgestellt werden.

Im theoretischen Rahmen wurde eine Einteilung in drei Teile vorgenommen, die jeweils auch auf die neun Bereiche der National Standards bezogen werden können. Es handelt sich um die drei Bereiche „creating“, „performing“ und „responding“⁴⁷. Zu jedem dieser Bereiche wurden Aufgaben formuliert, die etwa 2500 Schülerinnen und Schülern des 8. Jahrgangs präsentiert wurden.⁴⁸ Diese Versuchspersonen wurden an knapp 100 unter demografischen und geografischen Gesichtspunkten ausgewählten Schulen gefunden. Neben den eigentlichen Testheften wurde allen ein Fragebogen zum persönlichen Hintergrund und zu fachspezifischen Erfahrungen und Einschätzungen des Musikunterrichts vorgelegt; ein Schulleiterfragebogen kam zusätzlich zum Einsatz.⁴⁹

Die Tests in den Bereichen „creating“ und „performing“ wurden nur mit einer relativ kleinen Anzahl von Versuchspersonen durchgeführt, die von den jeweiligen Schulleitungen vorgeschlagen wurden und zum Testzeitpunkt tatsächlich in musikpraktischen Angeboten eingebunden waren. Hier ging es darum Rhythmen zu ergänzen oder zu vorgegebenen Modellen zu improvisieren. Dieser Bereich wirft wegen der Problematik des Unterrichtsbezuges und des Verhältnisses von schulischer und außerschulischer Musikerziehung viele Fragen auf. Wir haben darauf bereits in diesem Band verwiesen. Auch der NAEP-Test hat sie nicht beantwortet können.

Die Aufgaben für den Bereich „responding“ waren in Blöcke unterschiedlicher Schwierigkeit eingeteilt, die in verschiedenen Kombinationen im rotierenden Verfahren jeweils etwa 250 Schülern vorgelegt wurden.⁵⁰ Die Auswertung erfolgte für diesen Bereich bereits nach dem IRT-Verfahren, wobei Skalenwerte nur für Gruppen, nicht aber einzelne Individuen bestimmt wurden.⁵¹ Die Schwierigkeiten bei der Skalenbildung, etwa für den Bereich der Erfassung von Kenntnissen in der Notation oder der Fachsprache (vgl. Persky et al. 1998), aber auch die Aussa-

scheint sich vielmehr im gemeinsamen theoretisch-philosophischen Hintergrund einer „common vision of arts education“ (vgl. National Assessment Governing Board 1994, S. ii) zu manifestieren.

⁴⁷ Der letzte Begriff ist kaum zu übersetzen. Er beinhaltet Prozesse des Hörens, Verstehens und des Umgangs mit Musik. Ähnlich wie im englischen Modell der Begriff „appraising“ (vgl. z. B. Department of Education and Employment #46) und in unserem Vorschlag das „Kontextualisieren“ handelt es sich um *Verstehens*prozesse; es gibt eine Reihe von Gründen, grundsätzlicher, konzeptioneller Art diesen Begriff zu vermeiden.

⁴⁸ Dieser Zeitpunkt ergibt sich aus der Tatsache, dass am Ende der „middle school“ oder „Junior High“ die allgemeine Musikerziehung, die am ehesten unserem Musikunterricht vergleichbar ist, zugunsten einer ausschließlichen Musikerziehung in Arbeitsgemeinschaften (Chor, Orchester, Band) endet. Diese sind zwar als vollwertige Fächer anerkannt und abschlussrelevant, beinhalten aber im Regelfall keine Anteile des Hörens, Analysierens etc. mehr – ein Umstand, den die National Standards übrigens korrigieren wollten.

⁴⁹ Detaillierter ist das Testdesign und die -durchführung beschrieben bei Allen et al. 2004.

⁵⁰ Dieses sogenannte „Multiple Matrix Design“ ist inzwischen in großen Lernstandserhebungen üblich.

⁵¹ Aus prinzipiellen Überlegungen wurden für „creating“ und „performing“ keine Skalen gebildet. Näheres dazu bei Allen et al. 2004, S. 31 f..

gekraft einzelner Items sind ausführlich bei Allen (2004) dokumentiert. Die Probleme bei der Itemkonstruktion werden darin deutlich, aber auch die Besonderheiten, die sich durch das in Musik vergleichsweise komplexe Verhältnis von schulischer und außerschulischer Bildung ergeben: Einzelne Ergebnisse wurden gesondert veröffentlicht. Dass etwa Mädchen in allen drei Bereichen besser abschneiden als Jungen und Kinder mit außerschulischem Musikunterricht besser als solche ohne (White & Vanneman 2000; vgl. auch Persky et al. 1998), erscheint wenig überraschend und würde nicht den Aufwand lohnen.⁵² An anderer Stelle freilich finden sich wichtige Hinweise, die bei allen weiteren Arbeiten zu beachten sind. So konnte die Forschergruppe der NAEP deskriptivstatistisch einen deutlichen Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der unterschiedlichen Bereiche feststellen (s. Abb. 2).

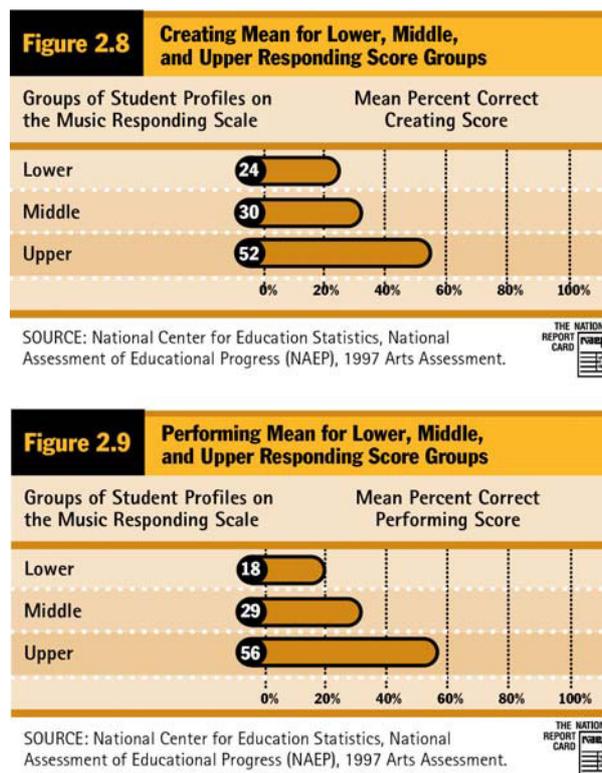


Abbildung 2 Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Kompetenzbereichen im NAEP-Test (entnommen aus: Persky et al. 1998, S. 34)

Bedeutend erscheint auch der Versuch, Aussagen über den Musikunterricht mit den Skalenwerten in Beziehung zu setzen, also letztlich von Unterrichtsmerkmalen wie etwa der Verwendung von Hörbeispielen auf den Lernerfolg zu schließen (s. Abb. 3).

⁵² Das legen bereits die Zahlen der Schüler nahe, die überhaupt Musik belegen. Für den fraglichen 8. Jahrgang lag der Anteil der Jungen im Jahr 2004 bei 40%. Bedeutsame Unterschiede ergeben sich auch bei der Schulbildung der Eltern, den angestrebten Bildungsabschlüssen und bei der ethnischen Zugehörigkeit (vgl. www.childtrnds.darabank.org/tables/36_Table_1.htm). Freilich sind die Zusammenhänge komplex und nur mit Vorsicht zu interpretieren.

Percentages of Students and their Creating Scores by Students' Involvement in Various In-School Activities:

When you take music class in school, how often does your teacher do ...

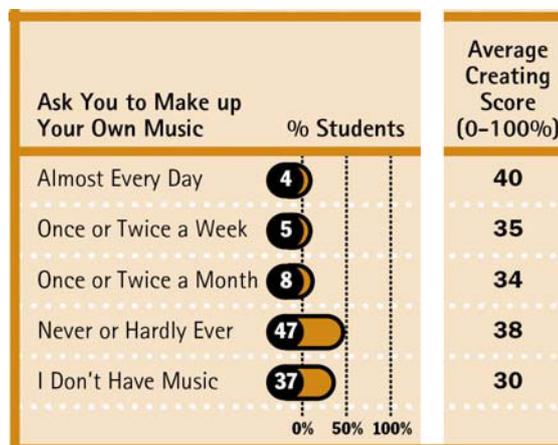


Abbildung 3 Zusammenhang zwischen einem Unterrichtsmerkmal und dem Abschneiden im Kompetenzbereich „creating“ (entnommen aus: Persky et al. 1998, S. 39)

Es gibt aus der neueren Unterrichtsforschung eine Reihe Erkenntnisse, die nahelegen, dass Fragen zu diesem Merkmal, wie sie in der Abbildung wiedergegeben werden, zu einfach gestellt wurden. Genauere Informationen z. B. über die Art der Arbeits- oder Höraufträge wären wohl notwendig. Entsprechend widersprüchlich bzw. oberflächlich fallen die Ergebnisse hier aus. Dennoch ist der Ansatz richtig, nicht nur die Merkmale des Individuums und/oder der Schule zu erfassen, sondern die Qualität des Unterrichts selbst in den Blick zu nehmen.

4.2.1. Aufgabentypen im NAEP-Test

Ohne dass hier alle Typen dargestellt werden können, sollen exemplarisch solche Aufgaben dargestellt werden, die verdeutlichen, wie im Zusammenhang mit Lernen von Musik komplexe Aufgabenstellungen und problemlösendes Verhalten beschrieben werden können. Natürlich finden sich auch herkömmliche Aufgabenstellungen, wie sie bereits heute etwa in Lernzielkontrollen anzutreffen sind: Noten sind in traditioneller Notation den Namen zuzuordnen, dynamische Bezeichnungen zu erklären, wobei an einem Notenbeispiel unterschiedliche Aufgaben zu lösen sind.⁵³

Für unseren Zusammenhang interessanter sind Aufgaben, die solche kognitiven (und im Grunde nicht musikspezifischen) Aufgaben an das Hören einerseits und an „Sach- und Weltwissen“ (Weinert) andererseits binden. Als Beispiel sei die folgende Aufgabe dokumentiert (Abb. 4). An die Aufgabe, die auf die hörende Erfassung der Formteile abzielt, schließen sich Multiple Choice-Fragen nach dem Instrument, das in dieser Aufnahme gespielt hat, und nach der melodischen Kontur in einem spezifischen Teil an. Die Bewertung dieser Aufgaben ist insofern einfach, als es jeweils eindeutige Antworten gibt, die als Konsequenz einer Setzung der Forschergruppe den vier Niveaustufen („inadequate – limited – adequate – developed“) zugeordnet sind.

⁵³ Diese und alle folgenden Beispiele sind enthalten in Persky et al. 1998.

The first piece of music you will hear will be for questions 1 to 3. The music has four phrases. Listen to the first phrase of the music.

Audio Link to "Au Clair de la Lune," first phrase, NAEP recording



Listen to the first phrase and the second phrase. If the second phrase is the same as the first phrase, mark the letter **A** in the space below. If the second phrase is different from the first phrase, mark the letter **B** in the space



Audio Link to "Au Clair de la Lune," first two phrases, NAEP recording

(A)

(B)

Listen to the first phrase, the second phrase, and the third phrase. If the third phrase is the same as the first phrase, mark the letter **A** in the space below. If the third phrase is different from the first phrase, mark the letter **B** in the space



Audio Link to "Au Clair de la Lune," first three phrases, NAEP recording

(A)

(B)

Listen to all four phrases. If the fourth phrase is the same as the first phrase, mark the letter **A** in the space below. If the fourth phrase is different from the first phrase, mark the letter **B** in the space



Audio Link to "Au Clair de la Lune," entire melody, NAEP recording

(A)

(B)

Abbildung 4 Aufgabenbeispiel für die Kombination von kognitiven Gehalten und Höraufgaben (entnommen aus: Persky et al. 1998, S. 15)

Anspruchsvoller in der Auswertung sind solche Aufgaben, die in offenen Formaten versuchten, Antworten hinsichtlich der Beherrschung des fachsprachlichen Vokabulars, der Genauigkeit des Hörens und/oder der Fähigkeit zur Verbalisierung präziser zu erfassen. In einer Aufgabe ist der Audiomitschnitt einer fiktiven Übungsstunde von „Michael Row the Boat Ashore“ auf Fehler im Vortrag zu beurteilen, diese Fehler im Notenmaterial zu markieren und in einem folgenden Durchgang zu beschreiben, was die Sängerin falsch gemacht hatte (Abb. 5).

The music for question 9 is performed by a person who is learning to sing a song. The music for the song is printed on page 8 of your test booklet. Each measure of the music has been numbered in its upper left-hand corner.

In the performance you will hear, the first two verses of the song will be sung correctly. However, starting at measure 17, which is the third verse, you will hear several mistakes in the performance.

As you listen, you may write on the music or circle places in the music where you hear mistakes, but be sure to write your answer on the lines on this page. The music will be played two times. After you hear the music, read question 9.

Identify three specific places in the music where the singer made mistakes. Tell what the mistake was in each place you name.

Abbildung 5 Aufgabenbeispiel für die Kombination von kognitiven Gehalten und Höraufgaben (entnommen aus: Persky et al. 1998, S. 22)

Die Unterschiede hinsichtlich der Antwortqualität werden in zwei, ebenfalls bei Persky dokumentierten freien Beschreibungen deutlich (Abb. 6a und b). Es versteht sich, dass die Einbeziehung solcher Aufgaben verschiedene Konsequenzen nach sich zieht. Neben einer präzisen Beschreibung möglicher Antworten ist eine Schulung der Auswertenden und, im Interesse statistischer Gültigkeit, eine Kontrolle der so genannten „inter-rater-validity“ notwendig; beides sind aber gängige Vorgehensweisen.

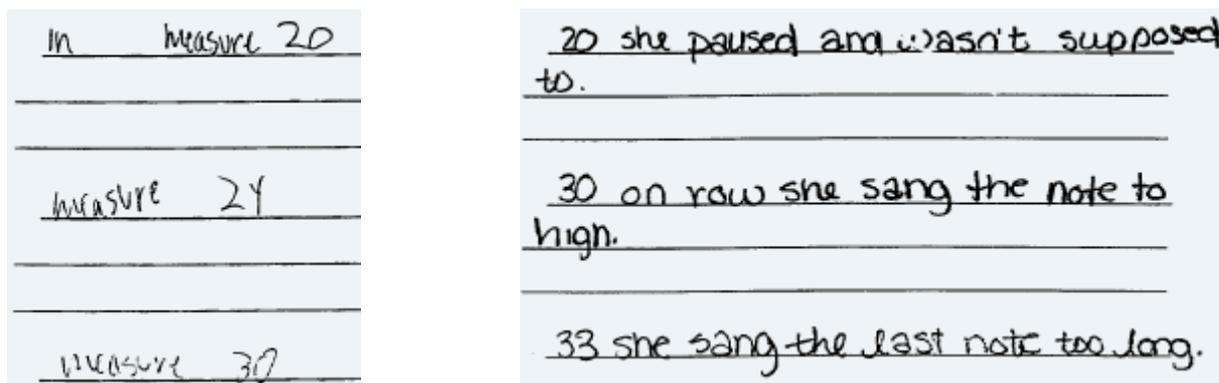


Abbildung 6a und 6b Beispiele für offene Antwortformate (entnommen aus Persky 1998, S. 22 f.)

Einen wichtigen Bereich stellen Aufgaben dar, die das Bewusstsein für den gesellschaftlichen Gebrauch von Musik thematisieren⁵⁴. Im Folgenden wird eine solche Aufgabe wiedergegeben, bei der – unter der wahrscheinlichen Voraussetzung, dass nicht alle Testpersonen Brahms „Wiegenlied“ kennen – die enge Verbindung von kognitiven Gehalten mit Hörbefunden und Bewertungen deutlich wird (Abb. 7).

What would be a common way to use this music?

A To provide music for tap dancing

B To help young children fall asleep

C To help people feel patriotic

D To cheer on sports teams

Describe one specific feature of the music that makes it useful for the purpose you selected.

It was quiet, soft, and relaxing
so it would be good to put children
to sleep with.

Abbildung 7 Beispiel für komplexe Aufgabenstellungen (entnommen aus: Persky et al. 1998, S. 26)

Die hier wiedergegebene Antwort eines Schülers erfasst wichtige musikalische Parameter in der Begründung und wurde deshalb als „developed“ gewertet. Die Aufgaben des Testdurchgangs von 1997 bezogen sich nicht allein auf Kunstmusik oder (eher bekannte) Lieder, sondern bezogen sich auch auf Filmmusik, religiöse Musik wie Spirituals, populäre Musikgenres wie den Ragtime, Musik der klassischen Moderne (Ives) und auf „Weltmusik“. Dieser letzte Aspekt ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass in den USA eine Vielzahl von Kulturen mit durchaus unterschiedlichem Hintergrund vorkommen und ihre Relevanz für das Bildungswesen unterschiedlich gesehen wird. Neben unmittelbar migrationsbedingten Kontexten (etwa der Chicanos bzw. „Hispanics“) gibt es indigene (Indianer oder Inuit) oder Kontexte mit längerer Geschichte (wie die „Asian Americans“ an der Westküste. Eine detailliertere Beschreibung dieses Komplexes fehlt sowohl im Bezugsrahmen („theoretical framework“) als auch in der Dokumentation („analysis report“).

⁵⁴ Persky spricht wiederholt von „awareness of the function of music in society“ (z. B. S. 25); die Übersetzung mit „gesellschaftlicher Funktion“ gibt die Intention aber nur ungenau wieder.

Hier scheint noch größerer Bedarf an konzeptioneller Durchdringung und testpraktischer Entwicklung. Abbildung 8 dokumentiert in einer Auswahl, welche Aufgaben mit ihren jeweils spezifischen Schwierigkeiten den unterschiedlichen Kompetenzniveaus zugeordnet werden.



Abbildung 8 Zuordnung von einzelnen Aufgaben zu Kompetenzniveaus (entnommen aus: Persky et al. 1998, S. 26)⁵⁵

Im Sinne der IRT und im Idealfall könnte ein Schüler, der auf der (willkürlich von 0 bis 300) definierten Skala den Wert 180 erreicht hat, weil er zwei verschiedene Arten der Verwendung von Musik in Filmen und im Fernsehen beschreiben konnte, auch *alle* anderen, leichteren Aufgaben

⁵⁵ Die Einteilung in unterschiedliche Niveaus („levels“) verdeutlicht die bereits in Abschnitt 2 angesprochene Problematik. Es handelt sich in diesem Fall nicht um aus der Logik des Lernprozesses heraus begründete Kompetenzstufen, sondern um willkürlich aufgrund der statistischen Verteilung vorgenommene Zuordnungen. Das bedeutet auch, dass u. U. bei der Wiederholung des Tests zu einer anderen Zeit oder mit einer anderen Population diese Zuordnungen nach Niveaus anders ausfallen würde.

lösen. Da das sehr unwahrscheinlich ist, man also von wahrscheinlichem Lösungsverhalten ausgehen muss, spricht man hier von einem ‚probabilistischen‘ Modell, in dem jeder Aufgabe ein entsprechender Wert auf der Skala zugeordnet wird.⁵⁶ Die Abbildung zeigt im Übrigen auch, dass die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler sich in dem relativ engen Bereich zwischen den Skalenwerten 127 und 173 bewegen. Ob dieses Ergebnis als ausreichend und/oder wünschenswert erachtet wird, ist der Darstellungsweise nicht zu entnehmen: Sie existiert unabhängig von den eingangs erwähnten Standardformulierungen. Die NAEP hat deshalb ihre Ergebnisse auch nicht im Kontext der „National Standards of the Arts“ abgebildet. Ihre Auswertungen beschränkten sich auf Gruppenvergleiche (s. S. 83 f.).

5. Kompetenzmodelle in anderen Fächern (ALW)

Es wäre vermessen, auf wenigen Seiten den Stand der Wissenschaft in anderen Fächern und Fachdidaktiken abbilden zu wollen. Wenn hier dennoch ein Blick über die Grenzen der Musikpädagogik hinaus gewagt werden soll, dann deshalb, weil dabei deutlich werden kann, wohin u. E. die Forschung gehen sollte.

Mindestens zwei Bereiche erweisen sich für die Kompetenzmodellierung in Musik einerseits als anregend, weil sie die Richtung anzeigen, in der zu forschen wäre, andererseits als hoher Wertmaßstab, der erreicht werden müsste: zum einen die Lesekompetenzmodelle, die Dimensionen der Wahrnehmung und kognitiven Verarbeitung integrieren, zum anderen die komplexen Modelle des Problemlösens⁵⁷. Letztere sind interessant, weil sie Strategien des Problemlösens auch in Abhängigkeit von Hintergrundvariablen abzubilden versuchen. Dabei wird beachtet, dass domänenspezifisches Wissen notwendig ist. Dass der letztere Bereich hier unberücksichtigt bleiben muss, hängt damit zusammen, dass die gegenwärtigen Erkenntnisse für das Lernen in Musik noch nicht ausreichen auch nur ansatzweise nach Parallelen und/oder Anknüpfungspunkten zu suchen.

5.1 Zum Beispiel: Lesekompetenz

Für die Formulierung von Bildungsstandards im Fach Deutsch ist die lange Forschungstradition hilfreich. Sie hat mit einer Vielzahl von Untersuchungen zum Lesen, zur Aufsatzerziehung oder zur Rechtschreibung zu einem vertieften Verständnis des Lernens beigetragen. Am Beispiel der Lesekompetenz soll das ausschnittsweise gezeigt werden.⁵⁸ Ein derzeit gängiges Modell ist das von Judith Irwin, das u. a. in den Untersuchungen der Lesekompetenz von Grundschulern innerhalb der IGLU-Studie zugrunde gelegt wurde (vgl. Bos et al. 2005). In ihm werden fünf verschiedene Ebenen unterschieden, die sich hinsichtlich der zeitlichen Abfolge und Komplexität unterscheiden. Sie sind aber nicht hierarchisch zu verstehen, sondern als unterschiedliche, ineinander verwobene Dimensionen eines umfassenden Vorgangs (s. Abb. 9). Auf deren unterster Stufe stehen „Mikroprozesse“, wie sie etwa bei der Gliederung von Buchstabenfolgen zu sinnvollen Silben ablaufen. Auf einer solchen Ebene wären generell Hör- und Diskriminierungsfähigkei-

⁵⁶ Im Beitrag von Niessen et al. in diesem Band wird das etwas genauer erklärt. Im Übrigen sei auf die einschlägigen Einführungen in die Statistik (z. B. Kromrey 2006; Bühner 2006) verwiesen. Die dahinter stehenden mathematischen Operationen sind in der Bestimmung der Aufgabenschwierigkeit und der Skalenbildung komplex und werden hier nicht weiter erläutert.

⁵⁷ Vgl. etwa die ausführliche Darstellung bei Klieme et al. 2005.

⁵⁸ Vgl. zusammenfassend Richter & Christmann 2002; Voss et al. 2005.

ten anzusetzen, aber auch die Identifizierung einzelner Instrumente aus dem ‚Frequenzsalat‘ eines Tutti-Klages.

Daran schließen sich die „integrativen Prozesse“ an. Zu denken ist hier an die Herstellung von Bezügen, wie sie bei der Verwendung von Pronomen oder der Deixis grundlegend sind. Dass diese Prozesse für Musik angesichts der besonderen zeitlichen Struktur besonders bedeutsam sind, liegt auf der Hand.

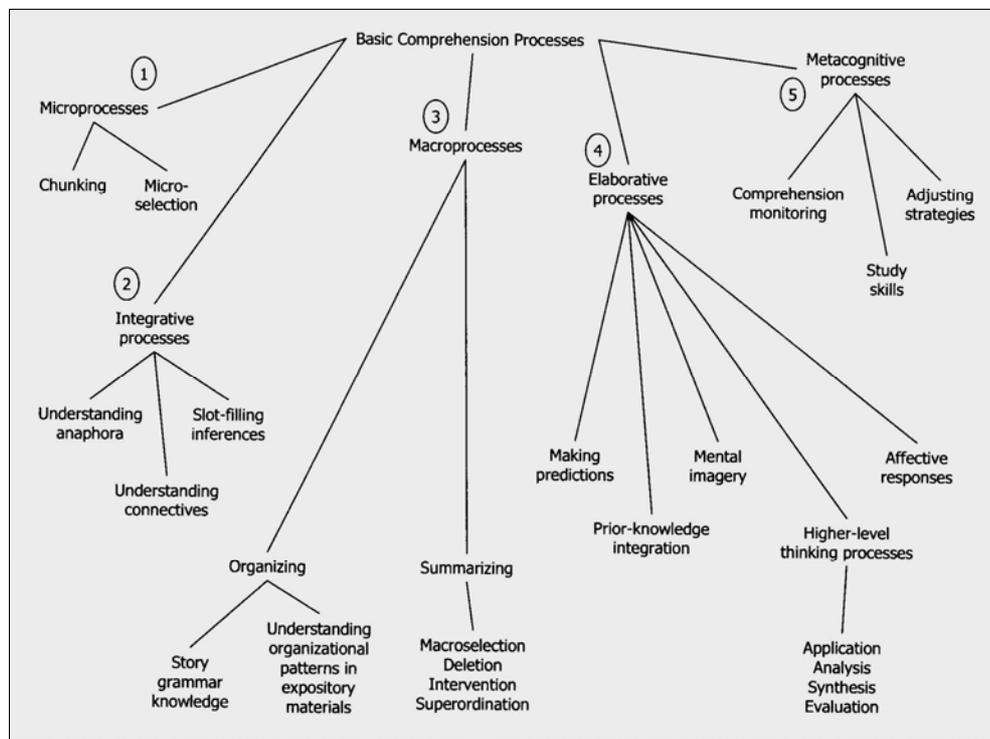


Abbildung 9 Modell der Lesekompetenz nach Irwin (entnommen aus: Voss et al. 2005, S. 6)

Als „Makroprozesse“ werden solche Vorgänge bezeichnet, die sich auf die Struktur des Ganzen beziehen, Handlungsabschnitte identifizieren usw. Die Wiedererkennung von Strophen-Refrain-Strukturen oder Themen im Rondo wäre in Aufgaben zum Lernen in Musik hier einzuordnen, vielleicht auch bereits der Vergleich von Phrasen, wie das in der NAEP-Aufgabe auf S. 85 gefordert war.

„Elaborative Prozesse“ bezeichnen sicherlich den Bereich, der im Musikunterricht die größte Aufmerksamkeit erfährt. Was an anderer Stelle als Einbeziehung von Sach- und Weltwissen bezeichnet wurde, spielt offensichtlich beim Verständnis von Musik eine große Rolle. Musik in Beziehung zu kognitiven Beständen zu setzen, als etwas zu erkennen und benennen zu können, ist sicherlich ein zentraler Bereich des ‚Verstehens‘ von Musik⁵⁹ und ist auch aus diesem Grund zum Ausgangspunkt für eine Modellierung musikalischer Kompetenz gewählt worden.

Als „metakognitive Prozesse“ schließlich werden jene Vorgänge beschrieben, die sich beispielsweise auf die zielgerichtete Veränderung des Leseprozesses durch Variation des Lesetempos beziehen, auf Strategien der Evaluation oder Ähnliches. In welcher Weise vergleichbare Vorgänge

⁵⁹ Wir haben in unserem Vorschlag für ein Kompetenzbereichsmodell dargelegt, warum wir den Begriff des Verstehens vermeiden. Der Begriff des ‚Kontextualisierens‘ erscheint in diesem Kontext aber fast als Pleonasmus.

für den Umgang mit Musik beschreibbar sind, welche Rolle sie ggf. spielen und wie sie in einem umfassenderen Modell zu integrieren wären, muss einstweilen noch offen bleiben.

Diese Prozesse sind empirisch auf unterschiedliche Weise belegt, gleichwohl sind nicht alle Ergebnisse eindeutig interpretierbar. So gibt es durchaus Kontroversen, ob – wie in den bisherigen Ausführungen nahe gelegt – es sich um bottom-up-Prozesse handelt, bei denen höhere Ebenen auf die Ergebnisse der niedriger gelegenen zurückgreifen, oder um top-down-Prozesse, die den Lesevorgang als fortschreitenden Ausschluss möglicher Bedeutungsversionen sehen, an dessen Ende dann die ‚eine Lesart‘ stünde. Für bestimmte Bereiche deutet sich beim Lesen an, dass gerade erfolgreiche Leser flexible Strategien benutzen (vgl. Blatt et al. 2007). Diese Kontroverse zu beurteilen steht uns nicht an. Allerdings wird daran klar, dass ein empirisch gegründetes Verständnis der Lern- und Problemlöseprozesse notwendig ist, mithin eine Voraussetzung, von der wir in Bezug auf den Musikunterricht noch weit entfernt sind.

Für andere Fächer lassen sich ähnlich umfassende Diskurse auf der Basis von Erhebungen nachweisen, so etwa für die Fremdsprachen (z. B. DESI-Konsortium 2006; Beck et al. 2007), für Mathematik (z. B. Walther et al. 2003) oder die Naturwissenschaften (s. die Zusammenfassung bei Prenzel et al. 2003, S. 146 f.). Allen gemeinsam ist, dass auch Fragen der Einstellungen, der Motivation, des individuellen Hintergrundes (etwa in Kategorien unterschiedlich verfügbaren Kapitals im Sinne Bourdieus) sowie natürlich des Unterrichts als strukturgebende Variable dabei eine Rolle spielen. In keinem Fall kann mehr von einem allein auf Wissensbestände ausgerichteten Modell mehr ausgegangen werden, wie es im musikpädagogischen Diskurs noch gelegentlich unterstellt wird.⁶⁰

5.2 Problemlösekompetenz

In der Beschreibung von Aufgabentypen ist bereits erwähnt worden, dass aus verschiedenen Gründen die Zuordnung verschiedener Aufgaben zu einem (Noten- oder Hör-)Beispiel sinnvoll ist. Nicht nur testökonomische Gründe sprechen dafür, sondern vor allem der Anspruch, auch anspruchsvolleren, komplexeren Lösungswegen der Schüler Raum zu geben.

Blatt et al. (2005, 2007) haben in einer Studie zum Lesen am Computer dokumentiert, wie komplexe Aufgaben strukturiert sein können. Zu einem literarischen Text aus der IGLU-Studie („Der Hase kündigt das Erdbeben an“) wurden sechs Fragen zur Einbeziehung von Sachwissen in unterschiedlichen Antwortformaten gestellt. Bereits die Printversion enthielt Fragestellungen unterschiedlicher Schwierigkeit, die von der einfachen Informationsentnahme bis zur Interpretation von Redeintentionen und Perspektivenwechseln reichten.

Solche Aufgaben berühren sich mit den sogenannten Problemlösetests. Von ihnen wird erwartet, dass sie

- (1) „den Bearbeiter mit neuartigen (non-routine) Problemen konfrontieren, die ihm abverlangen, eine neue Lösung zu generieren;
- (2) realistische Aufgabenstellungen beinhalten, die anspruchsvolle Denkoperationen (*higher-level problem solving*) sowie eine Integration unterschiedlicher Fähigkeiten erfordern;
- (3) kognitive Prozesse und Strategien fokussieren und nicht Produkte des Problemlöseprozesses;

⁶⁰ Zuletzt etwa auf der AMPF-Tagung 2007, bei der den Autoren vorgeworfen wurde, sie verfolgten im Grunde das Konzept einer technokratischen Lernzieloperationalisierung – ein schlichtes Missverständnis.

- (4) auch Aufgaben einschließen, die sich in Abhängigkeit von den Reaktionen des Bearbeiters verändern (*dynamic assessment*), wie beispielsweise praktische Aufgaben oder interaktive videogestützte System“ (Klieme et al. 2005, S. 8).

Auch die Bearbeitung solcher Aufgaben in kooperativ agierenden Gruppen ist beschrieben worden (Kunter et al. 2005). Es erscheint sinnvoll, bei der Erarbeitung von Aufgaben gerade auch im ästhetischen Bereich in diese Richtung zu denken.

6. Ausblick (ALW)

Mit den in dieser Sonderedition vorgelegten Dokumenten ist ein Forschungsprogramm skizziert, das für einige Jahre eine Vielzahl lohnenswerter Felder eröffnet. Über die methodischen und methodologischen Probleme und Möglichkeiten ist hier nicht zu sprechen; die Probleme zu meistern und neue Möglichkeiten zu eröffnen, könnte ein anspruchsvolles Forschungsprogramm werden. In einem ersten Schritt, der mit dem Bremer DFG-Projekt beschränkt wird, werden von Lehrkräften und Wissenschaftlern Aufgaben entwickelt werden, die in der beschriebenen Weise zu einer Modellierung der verschiedenen Kompetenzbereiche des Lernens in Musik taugen. Da keine Erfahrungen hierfür vorliegen, ist damit zu rechnen, dass erst nach und nach ein Korb tauglicher Aufgaben zusammengestellt werden kann, der dann wiederum für die statistische Validierung geeignet ist. Erst danach könnte an einer größeren, repräsentativen Stichprobe getestet werden, wie es tatsächlich mit musikalischen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern aussieht. Unbedingt notwendig ist es, diese möglichen Ergebnisse im Sinne eines Qualitätszirkels für die ggf. notwendige Professionalisierung von aktiven Lehrkräften, für Umorientierungen in der Ausbildung etc. zu nutzen. Dies allein ist für Forschung, Aus- und Weiterbildung ein umfangreiches und anspruchsvolles Programm, das die Kooperation vieler und die Bündelung von Initiativen erforderlich macht.

Darüber hinaus scheint es notwendig, der Vermittlung im Unterricht größere Aufmerksamkeit zu schenken. Wir haben an anderer Stelle zu zeigen versucht, wie komplex die Vorgänge der Bedeutungszuschreibung im Unterricht sind (Lehmann-Wermser & Niessen 2006). Bisher blieben dabei die unmittelbar und in einzelnen Aktionen wirksamen Mechanismen etwa der Frage- und Aufgabenstellung unberücksichtigt. Seidel et al. (2003) haben aber in einer groß angelegten Video-Studie zeigen können, wie bedeutsam die Strategien der Lehrenden auf diesem Gebiet für den kognitiven Lernzuwachs sind; es besteht kein Grund zur Annahme, dass Ähnliches nicht auch für Lernvorgänge im ästhetischen Bereich gelten sollte. Es erscheint sehr sinnvoll, diesem Bereich größere Aufmerksamkeit in der Forschung zukommen zu lassen, wenn man nicht bei der Identifizierung und Erklärung gruppenspezifischer Unterschiede stehen bleiben will.

Es ist, so hoffen wir, deutlich geworden, wie wenig wir zum einen über den Lernprozess in Musik wissen und wie gering unser Verständnis für die Auswirkungen der vielen Einflussfaktoren dabei ist. Gerade wenn man auf einem erfolgreichen Musikunterricht für *alle* als Ziel beharren will, also über eine bildungsnahe gymnasiale Klientel hinaus, bei denen der Musikunterricht auf die hilfreichen Einflüsse außerschulischer Förderung bauen kann, ist ein profundes Verständnis notwendig.

Literaturverzeichnis

- Abel-Struth, Sigrid (1978): Ziele des Musik-Lernens. Teil I: Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie. Mainz: Schott (Musikpädagogik: Forschung und Lehre, 12).
- Ackeren, Isabell van (2003): Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung. Exemplarische Analyse der Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin. (Bildungsreform, 3). Online verfügbar unter <http://www.bmbf.de/pub/nutzung_grossflaechiger_tests_fd_schulentwicklung.pdf>, zuletzt geprüft am 06.01.2008.
- Allen, Nancy L.; Jenkins, Frank & Schoeps, Terry L. (2004): The NAEP 1997 Arts Technical Analysis Report. Educational Testing Service. (ETS-NAEP 04-T01). Online verfügbar unter <<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/ETS-NAEP-04-T01.pdf>>, zuletzt geprüft am 06.01.2008.
- Ansohn, Meinhard (2003): Kompetenzen und Standards - die ersten Flachpässe der Bildungsdebatte im 21. Jahrhundert. In: Diskussion Musikpädagogik, Nr. 20, S. 8–9.
- Ansohn, Meinhard (2005): Neue Rahmenpläne. Pro und Contra zu den Bildungsstandards. In: AfS-Magazin, Nr. 20, S. 10–11. Online verfügbar unter <http://www.afs-musik.de/pdf/AfS-Mag20_Ansohn.pdf>, zuletzt geprüft am 04.02.2007.
- Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Schiefele, Ulrich (2002): Ländervergleich zur Lesekompetenz. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 - die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 55–94.
- Bähr, Johannes (2001): Was sollten Kinder können? Musikalische Grundkompetenz und Qualitätsentwicklung im Musikunterricht. In: Musik & Bildung, Nr. 3, S. 25–27.
- Bähr, Johannes (2003): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Musikunterricht. In: AfS-Magazin, Nr. 15, S. 7–13. Online verfügbar unter <http://www.afs-musik.de/pdf/AfS-Mag15_Baehr.pdf>, zuletzt geprüft am 10.01.2007.
- Bähr, Johannes (2004a): Bildungsstandards für den Musikunterricht? In: Ansohn, Meinhard; Terhag, Jürgen (Hg.): Musikkulturen - fremd und vertraut. Oldershausen: Lugert (Musikunterricht heute, 5), S. 404–419.
- Bähr, Johannes (2004b): Standards - Voraussetzungen und Ziele. In: Musik & Bildung, Nr. 4, S. 56–57.
- Bähr, Johannes (2005): Bildungsstandards für den Musikunterricht. In: Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 139–142.
- Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Jank, Werner & Nimczik, Ortwin (2003): Kompetenz vermitteln - Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule. In: Diskussion Musikpädagogik, Nr. 19, S. 26–39.
- Barrett, Margaret S. (1998): I hear what you mean: Music Literacy in the Information Technology Age. In: Livermore, J. (Hg.): More Than Words Can Say. Canberra: University of Canberra, S. 33–42.
- Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz.
- Benner, Dietrich (Hg.) (2007): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Kontroversen - Beispiele - Perspektiven. Paderborn: Schöningh.
- Blatt, Inge; Voss, Andreas & Goy, Martin (2005): Lesen am Computer (LaC). Eine Pilotstudie im Rahmen von IGLU. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Walther, Gerd (Hg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, S. 283–328.
- Blatt, Inge; Voss, Andreas & Hartmann, Wilfried (2007): Ergebnisse aus der Hamburger Grundschulstudie „Lesen am Computer“ (LaC). In: Bos, Wilfried; Gröhlich, Carola; Pietsch, Marcus (Hg.): KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann, S. 187–217.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria & Prenzel, Manfred, et al. (Hg.) (2005): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann.
- Brandt, Ron (1987/1988): On assessment in the arts: A conversation with Howard Gardner. In: Educational Leadership, Jg. 45, Nr. 4, S. 30–34.
- Bühner, Markus (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 2., aktualisierte und erw. Auflage. München: Pearson Studium.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2007): Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Online verfügbar unter <http://www.bmbf.de/pub/foerderung_der_empirischen_bildungsforschung.pdf>, zuletzt geprüft am 17.11.2007.

- Chomsky, Noam (1980): Rules and representations. New York: Columbia Univ. Press.
- Clausen, Bernd (2007): Was bedeutet Komparative Musikpädagogik? Eine Studie zum japanischen Musikunterricht. In: Schläbitz, Norbert (Hg.): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen: Verl. Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 28), S. 91–113.
- DESI-Konsortium (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Herausgegeben von Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Online verfügbar unter <http://www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf>, zuletzt geprüft am 06.01.2008.
- Diehl, Gunther (2004): Vom (historisch) not-wendigen Verdikt zum (zeitgemäß) hilfreichen Vorhaben. Die alte Kanon-Idee und ihr neuer Stellenwert für eine unterrichtlich vermittelte musikalische Bildung. In: Diskussion Musikpädagogik, Nr. 22, S. 7–16.
- Dubs, Rolf (2006): Bildungsstandards: Versuch einer kritischen Beurteilung der Entwicklung - eine Nachbetrachtung zum Symposium. Schweizerisches Institut für Berufspädagogik. Online verfügbar unter <http://www.cms.sibp.ch/user_doc_bstd/437765547.pdf>, zuletzt geprüft am 06.03.2007.
- EDK Generalsekretariat (2004): HARMOS - Zielsetzungen und Konzeption. Herausgegeben von Schweizerische Konferenzen der kantonalen Erziehungsdirektoren. Online verfügbar unter <http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/Harmos_Weissbuch_d.pdf>
- Elsenbast, Volker; Fischer, Dietlind & Schreiner, Peter (2004): Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln. Arbeitspapier. Online verfügbar unter <<http://www.cimuenster.de/pdfs/themen/Bildungsstandards-030204.pdf>>, zuletzt geprüft am 21.05.2007.
- Europäisches Parlament (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. In: Amtsblatt der Europäischen Union, Jg. 49, Nr. L 394, S. 10–18. Online verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l_394/l_39420061230de00100018.pdf>
- Flämig, Matthias (2004): Diskussionspapier zu Standards und Musikunterricht. Bundesfachgruppe Musikpädagogik. Online verfügbar unter <<http://www.bfg-musikpaedagogik.de/Dateien/Diskussionspapier.pdf>>, zuletzt geprüft am 17.11.2007.
- Frederking, Volker; Hu, Adelheid & Schreiber, Waltraud, et al. (Hg.) (im Druck): Schwer operationalisierbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Friedrich-Verlag (Hg.) (2005): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Seelze: Friedrich (Friedrich-Jahresheft, XXIII).
- Fuchs, Mechtild (2003): „Was Hänschen nicht lernt...“. Plädoyer für den Aufbau musikalischer Kompetenz in der Grundschule. In: Praxis Grundschule, Nr. 6, S. 5–8.
- Fuchs, Mechtild (2006a): Entwurf von Kompetenzstandards für den Musikunterricht in der Grundschule. Handout zur Grundschultagung 2006. Pädagogische Hochschule Freiburg. Online verfügbar unter <http://www.ph-freiburg.de/musik/kongress/handouts/fuchs_Ziele-des-Musikunterrichts.pdf>, zuletzt geprüft am 05.02.2007.
- Fuchs, Mechtild (2006): Was soll Musikunterricht in der Grundschule leisten? In: Fuchs, Mechtild; Brunner, Georg (Hg.): Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht. Essen: Die Blaue Eule (Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule, 75), S. 43–56.
- Gardner, Howard (1989): Zero-based arts education: An introduction to Arts PROPEL. In: Studies in Art Education, Jg. 30, Nr. 2, S. 71–83.
- Gardner, Howard & Perkins, David (Hg.) (1989): Art, mind, and education. Research from Project Zero. Urbana: Univ. of Illinois Press.
- Geuen, Heinz (2006): Kompetenzvermittlung und Bildungsstandards. Probleme und Chancen für den allgemein bildenden Musikunterricht. Referat auf der Tagung KunstMusikBildungSchule am 27. März in Soest. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schueler/Veranstaltungen_Akademien/Materialien_zu_vergangenen_Veranstaltungen/KunstMusikBildungSchule/Geuen.html>, zuletzt geprüft am 06.11.2007.
- Grohé, Micaela (2004): Vergleichbarkeit - Chance oder Gefahr. In: Musik & Bildung, Nr. 4, S. 63.
- Hartig, Johannes & Klieme, Eckhard (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, Karl (Hg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg: Springer Medizin, S. 127–143.

- Huber, Ludwig (2005): Standards auch für die „weichen“ Fächer? Das Beispiel „Gedichte im Deutschunterricht“. In: Friedrich-Verlag (Hg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Seelze: Friedrich (Friedrich-Jahresheft, XXIII), S. 105–107.
- Jude, Nina & Klieme, Eckhard (2007): Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz, S. 9–22.
- Jürgens, Eiko (2004): Expertise zu den KMK-Entwürfen „Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache“. Bildungstheoretische Implikationen der KMK-Entwürfe „Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache“: Bildungsbegriff, Menschenbild, Funktion von Bildung/Schule. Herausgegeben von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Online verfügbar unter <<http://www.gew.de/Binaries/Binary3775/Expertise.pdf>>, zuletzt geprüft am 31.10.2007.
- Kaiser, Hermann J. (2001): Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs. In: Musik & Bildung, Nr. 3, S. 5–10.
- Kaiser, Hermann J. & Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik: Sachverhalte - Argumente - Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Mainz: Schott.
- Kassell Benedict, Cathy Lynne (2004): Chasing legitimacy: The National Music Standards viewed through a critical theorist framework. Ann Arbor: UMI.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2006): Every child for music. Musikpädagogik und Musikunterricht in den USA. Essen: Die Blaue Eule (Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule, 74).
- Klieme, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, Jg. 56, Nr. 6, S. 10–13.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans & Prenzel, Manfred et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Bildungsforschung, 1). Online verfügbar unter <http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf>, zuletzt geprüft am 12.10.2007.
- Klieme, Eckhard & Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, S. 876–903.
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev & Wirth, Joachim (Hg.) (2005): Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kohlberg, Lawrence & Turiel, Elliott (1978): Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Portele, Gerhard (Hg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim: Beltz, S. 13–80.
- Köhler, Markus (2004): Standards - ganz konkret. In: Musik & Bildung, Nr. 4, S. 57–58.
- Kopiez, Reinhard (2004): Der Mythos von Musik als universell verständliche Sprache. In: Bullerjahn, C.; Löffler, W. (Hg.): Mythos Musik. Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen. Hildesheim: Olms, S. 49–94.
- Krämer, Oliver (2005): Gemeinsame Lernvereinbarungen über Standards hinaus. Mit Schülerinnen und Schülern festlegen, was sie lernen wollen. In: Diskussion Musikpädagogik, Nr. 27, S. 23–27.
- Kromrey, Helmut (2006): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 11., überarb. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kunter, Mareike; Stanat, Petra & Klieme, Eckart (2005): Die Rolle von individuellen Eingangsvoraussetzungen und Gruppenmerkmalen beim kooperativen Lösen eines Problems. In: Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Wirth, Joachim (Hg.): Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–115.
- Lehman, Paul R. (1986): Who Cares about Quality in Music Education? Reston: MENC.
- Lehman, Paul R. (2000): The Power of the National Standards for Music Education. In: Reimer, Bennett (Hg.): Performing with understanding. The challenge of the National standards for music education. Reston VA: MENC, S. 3–10.
- Lehmann-Wermser, Andreas & Niessen, Anne (2006): Multiperspektivische Sinnzuschreibungen im Musikunterricht. In: Knolle, Niels (Hg.): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 27), S. 239–252.
- Levinson, Jerrold (1990): Musical literacy. In: The Journal of aesthetic education, Jg. 24, Nr. 1, S. 17–30.

- Meierkord, Ursula (2005): Kompetenz- und Standardorientierung. Was ändert sich für den Musikunterricht? In: AFS-Magazin, Nr. 20, S. 4–8. Online verfügbar unter <http://www.afs-musik.de/pdf/AfS-Mag20_Meierkord.pdf>, zuletzt geprüft am 04.02.2007.
- Music Educators National Conference (Hg.) (1995): Opportunity-to-Learn Standards for Music Instruction: Grades PreK-12. Information on what schools should provide in terms of curriculum and scheduling, staffing, materials and equipment, and facilities. Reston, VA: MENC.
- Music Educators National Conference (Hg.) (1996): Performance Standards for Music: Strategies and Benchmarks for Assessing Progress Toward the National Standards, Grades PreK–12. Unter Mitarbeit von Paul R. Lehman. Reston VA: MENC.
- National Assessment Governing Board (1994): Arts Education Assessment Framework, 1997. NAEP Arts Education Consensus Project. Washington. Online verfügbar unter <<http://www.nagb.org/pubs/artsed.pdf>>, zuletzt geprüft am 17.10.2007.
- Niessen, Anne & Lehmann-Wermser, Andreas (2005): Bildungsstandards in Musik. In: Diskussion Musikpädagogik, Nr. 27, S. 8–13.
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas; Knigge, Jens & Lehmann, Andreas C. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells 'Musik wahrnehmen und kontextualisieren'. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?, S. 3–33. Online verfügbar unter <<http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf>>
- Oebelsberger, Monika (2003/2004): „(Musikalische) Kompetenz“: Schlagwort oder/und Herausforderung? In: Musikerziehung, Nr. 2, S. 67–78.
- Pädagogischen Hochschule Zürich (Hg.) (2005): Schwerpunkt: Bildungsstandards. In: ph akzente, 2. Zürich.
- Persky, Hilary R.; Sandene, Brent A. & Askew, Janice M. (1998): The NAEP 1997 Arts Report Card. Eighth Grade Findings From the National Assessment of Educational Progress. National Center for Education Statistics. Washington. Online verfügbar unter <<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=1999486>>, zuletzt geprüft am 02.07.2007.
- Pitts, Stephanie (2000): A Century of Change in Music Education. Aldershot: Ashgate.
- Pongratz, Ludwig; Wimmer, Michael & Nieke, Wolfgang (Hg.) (2006): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus-Press.
- Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach & Roland, et al. (Hg.) (2007): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus Presse.
- Prenzel, Manfred; Geiser, Helmut; Langeheine, Rolf & Lobemeier, Kirstin (2003): Das naturwissenschaftliche Verständnis am Ende der Grundschule. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd; Valtin, Renate (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 143–188.
- Richter, Christoph (2005): Auf der Suche nach Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen im Fach Musik. In: Diskussion Musikpädagogik, Nr. 27, S. 14–23.
- Richter, Tobias & Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 25–58.
- Rolle, Christian (2006): Verordnete Freiheit oder beliebige Verbindlichkeit. Oder: Wie soll über die Inhalte des Musikunterrichts entschieden werden? In: Kaiser, Hermann J.; Barth, Dorothee; Hess, Frauke; Jünger, Hans; Rolle, Christian; Vogt, Jürgen; Wallbaum, Christopher (Hg.): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg: ConBrio, S. 96–124.
- Rolle, Christian (2008): Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?, S. 42–59. Online verfügbar unter <<http://www.zfkm.org/sonder08-rolle.pdf>>
- Rumpf, Horst (2005): Bildungsstandards? Einwände gegen die absehbare Verödung des Lebens. In: Diskussion Musikpädagogik, Nr. 27, S. 4–8.
- Rychen, Dominique Simone & Salganik, Laura Hersh (Hg.) (2001): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Scharf, Henning (2003): Der Kompetenzbegriff in musikpädagogischen Kontexten. In: Diskussion Musikpädagogik, Nr. 19, S. 43–48.

- Schecker, Horst & Parchmann, Ilka (2006): Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 12, S. 45–66.
- Scheuer, Walter (2003): Zur Einführung von Bildungsstandards für den Musikunterricht. Musikhochschule Trossingen. Online verfügbar unter <<http://www.musiceducation.de/html/bem.html>>, zuletzt geprüft am 01.11.2007.
- Schlegel, Clemens M. (2001): Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 50).
- Schmitt, Rainer (2003): Musikalische Kompetenzen. In: Praxis Grundschule, Nr. 6, S. 4.
- Schneider, Christina (2005): Measuring Student Achievement in the Future Based on Lessons from the Past: The NAEP Arts Assessment. In: Music Educators Journal, Nr. 11, S. 56–61. Online verfügbar unter <<http://www.menc.org/information/legislationpolicy/MayMEJEdwell1.pdf>>
- Schoenebeck, Mechthild von (2004): Grundkompetenzen und kein Ende? In: Grundschule, Jg. 36, Nr. 9, S. 8.
- Seidel, Tina; Prenzel, Manfred; Duit, Reinders & Lehrke, Manfred (2003): Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“. Kiel: IPN.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen (Hg.) (2007): Musik – Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5 - 10. Freie Hansestadt Bremen.
- Skolverket (2005): National Assessment and Grading in the Swedish School System. Stockholm. Online verfügbar unter <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1524>>, zuletzt geprüft am 06.01.2008.
- Sprütten, Frank (2004): „Drei Fächer - ein Standard?“. Zu den Entwürfen der nationalen Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10) für die Fächer Biologie, Chemie und Physik (vom 30.08.2004). Herausgegeben von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Online verfügbar unter <<http://www.gew.de/Binaries/Binary6018/bista-spruetten-NW.pdf>>, zuletzt geprüft am 31.10.2007.
- Stroh, Wolfgang Martin (2000): „eine welt musik lehre“. Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts. In: Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (Hg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen: Verl. Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 21), S. 138–151.
- Stroh, Wolfgang Martin (2003): „Musik lernen“ - ein taktisches Programm, das Fragen aufwirft. In: Diskussion Musikpädagogik, Nr. 20, S. 3–8
- Stunell, Gillian (2006): The Policy Context of Music in English Primary Schools: How Politics Didn't Help Music. In: Research Studies in Music Education, Jg. 26, Nr. 1, S. 2–21.
- Urban, Uve (2004): Standards - vom Input zum Output. In: Musik & Bildung, Nr. 4, S. 60–62.
- Vogt, Jürgen (2004a): (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, S. 1–17. Online verfügbar unter <<http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt7.pdf>>, zuletzt geprüft am 05.01.2008.
- Vogt, Jürgen (2004b): Standards für den Musikunterricht in der Grundschule? In: Grundschule, Jg. 36, Nr. 9, S. 9–12.
- Voss, Andreas; Carstensen, Claus H. & Bos, Wilfried (2005): Textgattungen und Verstehensaspekte: Analyse von Leseverständnis aus den Daten der IGLU-Studie. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Walther, Gerd (Hg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, S. 1–36.
- Walther, Gerd; Geiser, Helmut; Langeheine, Rolf & Lobemeier, Kirstin (2003): Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd; Valtin, Renate (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 189–226.
- Weber, Klaus (2004): Sind Standards von musikalischer Bildung möglich? In: Musik & Bildung, Nr. 4, S. 58–60.
- Weber, Klaus (2008): Bildungsstandards 2004 in Baden Württemberg. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?, S.100–115. Online verfügbar unter <<http://www.zfkm.org/sonder08-weber.pdf>>
- Weinert, Franz E. (2001a): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone; Salganik, Laura Hersh (Hg.): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber, S. 45–65.
- Weinert, Franz E. (2001b): Vergleichende Leistungsmessung in der Schule - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17–31.

White, Sheida & Vanneman, Alan (2000): Elementary and Secondary Education Student Musical Activities and Achievement in Music: NAEP 1997 Arts Assessment. In: Education Statistics Quarterly, Jg. 1, Nr. 4. Online verfügbar unter <http://nces.ed.gov/programs/quarterly/Vol_1/1_4/3-esq14-b.asp>, zuletzt geprüft am 06.01.2008.

Verwendete Curricula

Baden-Württemberg

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan 2004. Allgemeinbildendes Gymnasium. Bildungsstandards Musik. Online verfügbar unter <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_Mu_bs.pdf>

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan 2004. Realschule. Bildungsstandards Musik. Online verfügbar unter <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Rs/Rs_Mu_bs.pdf>

Berlin

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2004): Rahmenlehrplan Grundschule. Musik. Online verfügbar unter <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_mu_1_6.pdf>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Musik. Online verfügbar unter <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_musik.pdf>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2006): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Musik. Online verfügbar unter <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek2_musik.pdf>

Brandenburg

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2002): Rahmenlehrplan Musik. Sekundarstufe I. Online verfügbar unter: <http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/sekundarstufe_I/rahmenlehrplaene/S1-Musik.pdf>

Bremen

Senator für Bildung und Wissenschaft (2001): Ästhetik. Rahmenplan für die Primarstufe. Online verfügbar unter <<http://lehrplan.bremen.de/primarstufe/aesthetik/rahmenplan/download>>.

Hamburg

Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport (2003/2004): Bildungspläne für Hamburger Schulen. Online verfügbar unter <<http://lbs.hh.schule.de/bildungsplaene/>>

Hessen

Hessisches Kultusministerium (o. J.): Lehrplan Musik. Gymnasialer Bildungsgang. Online verfügbar unter <http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?uid=1720e9fb-a45b-901b-e592-697ccf4e69f2>

Mecklenburg Vorpommern

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2001): Rahmenplan Orientierungsstufe. Musik. Online verfügbar unter <<http://www.bildung-mv.de/archiv/rahmenplaene/rahmenplaene-musik.htm>>

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2002): Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10. Musik. Online verfügbar unter <<http://www.bildung-mv.de/archiv/rahmenplaene/rahmenplaene-musik.htm>>

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (1999): Rahmenplan gymnasiale Oberstufe. Musik. Online verfügbar unter <<http://www.bildung-mv.de/archiv/rahmenplaene/rahmenplaene-musik.htm>>

Niedersachsen

Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für die Grundschule. Musik. Online verfügbar unter <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_musik_nib.pdf>

Niedersächsisches Kultusministerium (2004): Curriculare Vorgaben für die Hauptschule – Schuljahrgänge 5/6. Musik. Online verfügbar unter <http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/rrl/hs5_6/cvhsmusik.pdf>

Niedersächsisches Kultusministerium (2004): Curriculare Vorgaben für das Gymnasium – Schuljahrgänge 5/6. Musik. Online verfügbar unter <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/3_musik_gym_5.pdf>

Nordrhein-Westfalen

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter <http://www.schul-welt.de/lp_online_rubrik.asp?sessionid=31210-2102357-315738&rubrik=4>

Saarland

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (2006): Lehrplan Musik – Achtjähriges Gymnasium. Online verfügbar unter <<http://www.saarland.de/7041.htm>>

Sachsen

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Forschung (2004): Lehrpläne für die Grundschule. Musik. Online verfügbar unter <http://www.sn.schule.de/~ci/download/lp_gs_musik.pdf>

Sachsen-Anhalt

Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2005): Fachlehrplan Grundschule. Musik. Online verfügbar unter <<http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/entwurf/lpgsmusik.pdf>>

Schleswig-Holstein

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig –Holstein (1997): Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen. Musik. Online verfügbar unter <<http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/links/materials/1107161453.pdf>>