

# ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Bildungsstandards und Kompetenzmodelle  
für das Fach Musik?

Sonder-  
edition 2

08

Christian Rolle

*Musikalische Bildung durch  
Kompetenzerwerb?*

DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2008.2101

## Christian Rolle

### Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb?

#### Überlegungen im Anschluss an den *Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*<sup>1</sup>

In einer ersten Version ihres Textes zur Entwicklung eines musikbezogenen Kompetenzmodells verwendete die Bremer Forschungsgruppe<sup>2</sup> einige Mühen auf eine Bestimmung der Bildungsziele des Faches Musik. Trotzdem sahen sich die Autoren auf einem Symposium im September 2007 mit dem Einwand konfrontiert, das Verhältnis der in ihrem Modell erfassten musikbezogenen Kompetenzen zu bildungstheoretischen Gesichtspunkten, die Musik in der Schule betreffen, sei nur unzureichend geklärt. In der nun veröffentlichten Textfassung (Niessen et al. 2008) ist das Wort „Bildungsziele“ durch „Unterrichtsziele“ ersetzt worden und die Autoren enthalten sich weitgehend einer Auseinandersetzung mit der Frage, was musikalische Bildung sei. Jürgen Vogt (2008, S. 35) hält das für „ein terminologisches Ausweichmanöver, durch das die grundsätzlichen Probleme umgangen, aber nicht gelöst werden“ und bleibt bei seiner Kritik. Tatsächlich führt das Suche-und-Ersetze-Verfahren an einigen Stellen zu irritierenden Ergebnissen, beispielsweise wenn sich die Bremer weiterhin auf die Expertise von Klieme et al. (2003, S. 23) berufen, in der darauf hingewiesen wird, „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“, und in einer Fußnote erläutern, warum sie im Folgenden lieber von Unterrichts- statt von Bildungszielen sprechen (Niessen et al. 2008, S. 6). Der Satz, der dem oben angeführten Zitat aus der Expertise folgt, wurde in der überarbeiteten Bremer Textversion gestrichen, vermutlich weil er nicht mehr so richtig passt. Dort heißt es nämlich: „Insbesondere sollten die Standards von einem Verständnis des Bildungsauftrags der jeweiligen Fächer ausgehen, das expliziert werden muss (Klieme et al. 2003, S. 1). Diese m. E. berechtigte Forderung ist noch unerfüllt.“<sup>3</sup>

Was die Explikation eines solchen Verständnisses von musikalischer Bildung so mühsam macht ist, dass sie ohne eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Auffassungen kaum auskommt und dass man damit nie ganz fertig wird. Worin der Bildungsauftrag des Faches Musik besteht, lässt sich durch Inhaltsanalyse von Lehrplänen nicht abschließend bestimmen; auf Konsens in der fachdidaktischen Diskussion kann man lange warten; was Musiklehrerinnen und Musiklehrer dazu denken, ist interessant und in vielerlei Hinsicht relevant, doch bieten entsprechende empirische Erhebungen – und wären sie noch so repräsentativ – kein solides Fundament für normative Bestimmungen. Wer mit dem Ziel antritt, Kompetenzmodelle zu entwerfen und Test-

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Aufsatz weicht von dem auf einem Symposium in Bremen gehaltenen Vortrag, auf den er zurückgeht, ab und nimmt verschiedene Gesichtspunkte aus den anschließenden Diskussionen auf.

<sup>2</sup> Anne Niessen, Andreas Lehmann-Wermser, Jens Knigge, Andreas C. Lehmann: „Theoretische Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik“ (Manuskript). Wenn nicht ausdrücklich auf dieses erste Bremer Papier verwiesen wird, beziehen sich die folgenden Anmerkungen auf die in der vorliegenden Edition publizierte Fassung (Niessen et al. 2008).

<sup>3</sup> Welches – möglicherweise eingeschränkte – Verständnis von Bildung die Klieme-Expertise selbst zugrunde legt (s. dazu Vogt 2008, S.36f.) ist an dieser Stelle nicht entscheidend.

verfahren zu entwickeln, damit auf dieser Grundlage Standards festgelegt werden können, wird irgendwann einen vorläufigen Stand der Diskussion zum Problem musikalischer Bildung formulieren müssen. Das ist einsichtig und legitim. Und wenn es dann konkret darum geht, welche Kompetenzen im Musikunterricht erworben werden (sollen), mit welchen Aufgaben sich die erworbenen Kompetenzen erfassen und mit welchen Testverfahren sich Unterrichtserfolge messen lassen und welche Leistungsstandards dabei angelegt werden sollen, dann ist der Begriff „Unterrichtsziele“ sicherlich hilfreicher als der Begriff „Bildungsziele“, der einen immer wieder auf ausführlich diskutierte Problemstellungen zurückzuwerfen droht. Überspringen sollte man diesen Schritt jedoch nicht, weshalb im Folgenden dem Verhältnis musikbezogener Kompetenzen und musikalischer Bildung noch einmal ausführlich Aufmerksamkeit geschenkt wird. Damit Forschung in der notwendigen Konzentration auf die jeweils anstehenden Detailfragen nicht die Orientierung verliert, ist es außerdem ratsam, sich immer wieder den Problemhintergrund zu vergegenwärtigen, vor dem man angetreten ist.

### **Bildungsstandards**

Der Problemkontext, in dem die Bremer Forschungsgruppe ihre Arbeit verortet (Niessen et al. 2008, S. 3), ist die derzeit weit verbreitete Einführung von Bildungsstandards, die mit der Hoffnung verbunden ist, die Leistungen der Bildungssysteme zu verbessern. Daraus erwächst die Notwendigkeit, zunächst Kompetenzmodelle für den musikalischen Bereich zu entwickeln, auf deren Grundlage sich dann musikbezogene Bildungsstandards formulieren und festlegen lassen (auch wenn einige Länder dummerweise den zweiten Schritt vor dem ersten getan haben). So klar diese Aufgabenbestimmung zu sein scheint, provoziert sie doch die Nachfrage, ob es tatsächlich ein *musikpädagogisches* Problem in der beschriebenen Weise gibt, das die Forschungsbemühungen rechtfertigt; es entsteht der Wunsch, noch einmal genau erklärt zu bekommen, worin das Problem *für den Musikunterricht* denn nun eigentlich besteht. Die Versuche und Anstrengungen von deutschen Ministerien, Schulverwaltungen und Bildungsforschern, die Leistungen der Bildungssysteme mit Hilfe von Bildungsstandards zu verbessern, gelten ja bislang kaum dem Fach Musik. Im bildungspolitischen Diskurs ist wenig zu hören von Hoffnungen, durch Bildungsstandards für das Fach Musik die Unterrichtsqualität in deutschen Schulen zu steigern. Bislang ist auch keine größere Vergleichsstudie durchgeführt worden, die zeigen könnte, ob und ggf. welche Mängel der Musikunterricht in Deutschland aufweist, ob er schlechter oder besser ist als der Musikunterricht in anderen Ländern und inwiefern. Im Kreise von Musikpädagogen ist zwar häufiger von Defiziten die Rede<sup>4</sup>, aber die beruhen überwiegend auf (wenn auch oftmals glaubwürdigen) Mutmaßungen. Sollten groß angelegte Leistungsmessungen auf der Grundlage elaborierter Kompetenzmodelle irgendwann ergeben, dass der Musikunterricht in Deutschland die gesetzten Standards nicht erreicht, bliebe immer noch zweifelhaft, ob und in welchem Umfang staatliche Unterstützungssysteme anlaufen. Man mag sich einen Augenblick die Wirkung folgender Zeitungsmeldung ausmalen: „Deutschlands Siebt-Klässler können eine Flöte nicht von einer Klarinette unterscheiden. (...) Eine Untersuchung ergab, dass nur 28% der Schüler in der Lage waren, die Höraufgabe richtig zu lösen. (...) Es stellte sich heraus, dass insbesondere die Schüler, die in der Grundschule keinen Musikunterricht hatten und die privat kein Instrument spielen, ein schlechtes Ergebnis erzielten. (...)“. Der öffentliche Aufschrei fiel vermutlich leise aus, das Echo im politischen Dis-

---

<sup>4</sup> Vgl. z.B. Gies et al. 2001 oder Bähr 2003.

kurs bliebe wahrscheinlich gering. Trotz Studien zu Transfereffekten des Musikunterrichts erwartet nämlich niemand ernsthaft, die schlechten PISA- und die etwas besseren IGLU-Ergebnisse für Deutschland ließen sich durch die Einführung von Bildungsstandards für das Fach Musik verbessern.

Vielleicht also muss der Problemhintergrund noch einmal neu ausgeleuchtet werden. Für die Musikpädagogik ist es ja nicht alleine entscheidend, welche Bedeutung ihr in den aktuellen bildungspolitischen Betriebsamkeiten beigemessen wird. Es kommt auch gar nicht so sehr darauf an, ob die Leistungen der Bildungssysteme im Hinblick auf den Musikunterricht tatsächlich der Verbesserung bedürfen, weil man es ja nicht so weit kommen lassen muss. Aus musikpädagogischer Perspektive lautet die grundsätzliche (im Rahmen der Bremer Forschungen leider nicht mehr ausdrücklich gestellte) Frage, ob und wie Bildungsstandards für das Fach Musik einen Beitrag zur Qualitätssicherung des Musikunterrichts leisten können. Dazu hat es in den vergangenen Jahren eine kontroverse Fachdiskussion gegeben, die durchaus nicht als abgeschlossen gelten kann.<sup>5</sup> Eine von vielen unbeantworteten Fragen lautet beispielsweise, ob ein auf den Fachunterricht als (so heißt es gelegentlich) Kerngeschäft von Schule fokussierter Ansatz zur Leistungsmessung den vielfältigen Formen und dem Bildungsauftrag von Musik in der Schule gerecht wird, wo so vieles in Gestalt von freiwilligen Arbeitsgemeinschaften, Wahl(pflicht)kursen, Projekten oder Kooperationen mit außerschulischen Partnern stattfindet, ohne dass man diese in Ganztagschulen zunehmend wichtiger werdenden musikpädagogischen Handlungsfelder ohne weiteres vom regulären Pflichtunterricht trennen könnte, weil es auf die Vernetzungen doch gerade ankommt. Es wäre unklug, Gesichtspunkte und Fragen dieser Art bei der Arbeit an der Bestimmung von Kompetenzbereichen und der Entwicklung von Testaufgaben für das Fach Musik ganz auszublenden. Überhaupt kann es nicht schaden, die vielfach geäußerten Zweifel an der Steuerungsleistung testbarer Standards insbesondere für ein ästhetisches Fach wie Musik<sup>6</sup>, d.h. die Bedenken, ob solche Standards in eine wünschenswerte Richtung und zu Qualitätsverbesserungen führen, bei jedem Schritt der Erstellung von Kompetenzmodellen in Erinnerung zu halten.

Die bislang angesprochenen Skrupel und Schwierigkeiten sind für Schulfächer wie Mathematik und die Naturwissenschaften, auch für Deutsch und die Fremdsprachen offenbar weniger von Bedeutung (obwohl die Literaturdidaktik mit vergleichbaren Problemen zu tun hat). Für die schulischen Kernfächer ist es offensichtlich leichter, Unterrichtsqualität an den Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler zu messen, indem die Kompetenzen, um deren Erwerb es im Unterricht gehen soll, benannt und nach Bereichen sortiert werden, indem Anforderungen auf nachvollziehbaren Niveaustufen formuliert und geeignete Aufgaben zur Messung entwickelt werden. Das liegt zuallererst daran, dass die Unverzichtbarkeit basaler Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen kaum in Zweifel zu ziehen ist. Den Bildungsbegriff müssen unsere Partner-Fachdidaktiken nicht groß bemühen, um Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss zu formulieren; jedenfalls nicht in der traditionsreichen, historisch gesättigten Form, in der Bil-

---

<sup>5</sup> Vgl. z.B. Bähr 2003 und 2004, Bähr et al. 2003, verschiedene Beiträge in Diskussion Musikpädagogik Nr. 20/2003, Flämig 2004, Niessen & Lehmann-Wermser 2005.

<sup>6</sup> Die Zweifel und Bedenken gelten natürlich nicht nur dem Fach Musik. Erhellend ist in dem Zusammenhang, wie diejenigen, die sich mit Fragen schulischen Qualitätsmanagements in seiner ganzen Breite beschäftigen, die (begrenzte) Leistungsfähigkeit von Leistungsmessungen und entsprechenden Teststandards einschätzen (s. z.B. Rolff 2001 sowie Kempfert & Rolff 2005, S.20ff.).

dungstheoretiker ihn verwenden und auf die Vogt (2008) verweist.<sup>7</sup> Um die Unabschließbarkeit der Bildung des Selbst und die Konstruktion von Identität in Erfahrungsvollzügen muss sich der Mathematiklehrer als Fachlehrer letztlich keine großen Gedanken machen (wenn auch als Pädagoge, Klassenlehrer oder Mitglied einer Schulprofil-Entwicklungsgruppe). Wie und woran auch immer Bildung sich vollzieht: lesen, schreiben und rechnen sollten die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit jedenfalls können; und in der Lage sein, sich in einer Fremdsprache zu verständigen; und über ein naturwissenschaftlich-technisches Grundverständnis verfügen. Das ist auch ohne bildungstheoretische Reflexionen unmittelbar einleuchtend und bedarf keiner ausführlichen Begründung, denn das sind Kompetenzen, die heutzutage jeder braucht, und das Schulsystem hat die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass sie erworben werden.

## Kompetenzen

Es soll hier nicht bestritten werden, dass es auch für die oben genannten Schulfächer schwierig genug bleibt und eine große Forschungsleistung darstellt, Kompetenzbereiche zu unterscheiden, Kompetenzmodelle zu entwickeln, entsprechende Aufgaben zu formulieren und zu erproben und sich genau darauf zu einigen, welche Kompetenzen bis zu welcher Niveaustufe basal und welche schon nicht mehr ganz so grundlegend sind, dass sie (als Mindeststandard) von allen erwartet werden müssten; und sobald es um das Verstehen literarischer Texte geht, stehen die Sprachen unter den Schulfächern vor ähnlichen Herausforderungen wie die Musik. Aber wir Musikpädagogen haben dieses Problem gewissermaßen von Anfang an, nämlich dass wir nicht so leicht begründen können, was man in irgendeiner Altersstufe oder für irgendeinen Bildungsabschluss können und wissen sollte im Hinblick auf Musik. Denn dem Hinweis auf den Nutzen oder gar die Unverzichtbarkeit musikalischer Kompetenzen für die Bewältigung des täglichen Lebens fehlt es an unmittelbarer Überzeugungskraft. Als Musikpädagogen mögen wir sicher sein, dass Musik eine große Bedeutung für das Leben von Menschen hat oder haben kann; fraglich ist, ob der Kompetenzbegriff hilft, diese Bedeutung zu erklären. Die viel zitierte Definition von Franz Weinert, der von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung sowie der Bereitschaft spricht, die Probleme, wenn sie dann da sind, auch tatsächlich zu lösen<sup>8</sup>, macht einen jedenfalls zunächst ratlos. Für mathematische und andere Kompetenzen ist eine solche Bestimmung zwar nachvollziehbar, aber was für Probleme könnten denn gemeint sein, wenn es um Musik geht? Für Berufsmusiker fällt die Antwort leicht: Ein Arrangeur, der eine für großes Orchester geschriebene Opernarie für die kleine Besetzung auf einem Kreuzfahrtschiff einrichten muss, steht vor bestimmten Problemen; auch ein Filmmusikkomponist muss Probleme lösen; genauso ein Kammermusikensemble, das sich um historische Aufführungspraxis bemüht. In solchen Fällen bedarf es einer gewissen – professionellen – musikalischen Kompetenz, die zum Beispiel in entsprechenden Ausbildungsinstitutionen erworben werden kann. Und ohne Verrenkungen kann man sich übrigens vorstellen, die Qualität solcher Ausbildungsinstitutionen (das sind vielerorts die Musikhochschulen oder Konservatorien) unter anderem daran zu messen, ob die für die Berufspraxis erforderlichen Kompetenzen von den Ausgebildeten tatsächlich erworben wurden. Aber der Problemkontext, in dem die Weinertsche Definition und die Bremer Forschungen sich bewe-

---

<sup>7</sup> Stattdessen reicht ein Konzept von *literacy* aus, das – wie Niessen et al. (2007, S. 6, Fußnote 10) erklären – für Musik ungeeignet ist.

<sup>8</sup> Siehe Niessen et al. 2008, S. 5 und vgl. Weinert 2001, S. 27f.

gen, bezieht sich auf allgemeinbildende Schulen, und die sollen zwar zweifellos auch auf das Berufsleben vorbereiten, jedoch nicht auf die spezifischen Aufgaben ganz bestimmter Berufe.<sup>9</sup>

Auf welche musikalischen Probleme des Lebens soll die Schule den Menschen vorbereiten? Im Papier der Bremer Forschungsgruppe finden wir einen Vorschlag: „So bestimmen wir als Ziel des Musikunterrichts die Ermöglichung der Entwicklung musikalischer und musikbezogener Kompetenzen, die „den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, als Musizierende und als Hörerinnen und Hörer Musik als ein Element ihrer Lebensgestaltung zu nutzen und sich in ihrer musikalischen Umwelt zu orientieren“ (Niessen et al. 2008, S. 9; darin zitiert der Bremer Bildungsplan für das Fach Musik an Gymnasien). Das sind vielleicht nicht gerade die von Hartig et al. (2007, S. 5) gemeinten „life skills“, mit denen sich Individuen den Anforderungen auf globalisierten Arbeits- und Bildungsmärkten gewachsen zeigen können (vgl. dazu Vogt 2008, S. 39f.), aber Kompetenzen, die für das Leben nützlich sind, scheinen die Bremer schon im Sinn zu haben. Versuchen wir einige Lebensgestaltungs- und Orientierungsprobleme zu benennen, bei deren Lösung sie helfen könnten: Welche CD soll ich mir kaufen und welche mp3s auf meinen iPod laden? Welche Musik eignet sich zum Tanzen für das Fest, welche als Hintergrundmusik für das gemeinsame Abendessen? Ich möchte am Wochenende ein Konzert besuchen: Wo soll ich hingehen? Ich bin deprimiert: Welche Musik könnte mir gut tun? Freunde haben mich in die Oper eingeladen: Was soll ich anziehen und wie soll ich mich dort benehmen? Was mache ich in meiner Freizeit: Sollte ich in einem Chor mitsingen? In welchem? Wie verschaffe ich mir einen Ausgleich zu meinem anstrengenden Berufsalltag: Soll ich wieder mit dem Klavierspielen anfangen? Es ist sehr gut möglich, dass in derartigen Fragen Aufgaben der Musikpädagogik angesprochen werden. Trotzdem erscheint es irgendwie irreführend, von Problemen zu reden, zu deren Lösung man im schulischen Musikunterricht erworbene Kompetenzen bräuchte, deren Erwerb mit Hilfe von Bildungsstandards zu sichern sei.

Zu bezweifeln, dass sich das Ziel von Musikunterricht angemessen als Problemlösefähigkeit beschreiben lässt, bedeutet nicht zu bestreiten, dass das Lösen von Problemen im Unterricht einen wichtigen Stellenwert hat. In der Projektarbeit, in der Durchführung gemeinsamer Vorhaben und bei der eigenständigen Bearbeitung von Aufgaben geht es in gewissem Sinne darum, dass die Schülerinnen und Schüler Probleme lösen. Es ist geschickt, Formen der direkten Instruktion durch Lehrerinnen und Lehrer (das Gleiche gilt auch für Schülerreferate) so zu strukturieren, dass die dargebotenen Informationen und Hilfestellungen als Antworten auf Probleme erscheinen oder tatsächlich Lösungen von Problemen darstellen, die die auf diese Weise Instruierten haben. Dass Schülerinnen und Schüler in vielen Inszenierungen des Unterrichts Problemlösekompetenzen erwerben, ist richtig; die Zieldimension ist damit aber noch nicht hinreichend erfasst.

Wenn sich in musikpädagogischen Zusammenhängen (und nicht nur dort) Unbehagen am Kompetenzbegriff breit macht, hängt das auch damit zusammen, dass in Forschungen, in denen es um Messverfahren geht, in der Regel nur die kognitive Dimension Berücksichtigung findet. Andere Ebenen, die für den Bildungsauftrag (nicht nur) des Faches Musik, auch im Hinblick auf Lebensgestaltung und Orientierungsvermögen entscheidend sein dürften (in der oben erwähnten in der Weinertschen Kompetenzdefinition ist von motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten die Rede), bleiben in den meisten Fällen bloße Versprechen. So

---

<sup>9</sup> In den Kriterien für Ausbildungsreife, die kürzlich im Rahmen eines Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs formuliert wurden, tauchen musikbezogene Kompetenzen übrigens nicht auf (Bundesagentur für Arbeit 2006).

nachvollziehbar die Argumente für den vorläufigen Verzicht auf die Berücksichtigung nicht-kognitiver Aspekte musikalischer Kompetenzen auch sein mögen<sup>10</sup>, sind sie nicht geeignet, den Verdacht auszuräumen, dass die ganze aktuelle Debatte um Kompetenzmodelle und Bildungsstandards wenig angemessen ist im Hinblick auf das Fach Musik und seine Bildungsbedeutsamkeit. Es ist möglich, dass es sich hier einfach nur um besonders schwer messbare Kompetenzen handelt, und dass man Geduld und Phantasie beim Entwickeln von geeigneten Messverfahren haben muss; man sollte aber weiterhin mit der Möglichkeit rechnen, dass es in Musik letzten Endes gar nicht um Kompetenzerwerb geht.

Zu bezweifeln, dass sich das, worauf es in musikalischen Bildungsprozessen ankommt, jemals mit Hilfe von Kompetenzmodellen erfassen und messen lässt, bedeutet nicht, die Möglichkeit ästhetischer Bildung im Rahmen von Schule zu bestreiten. Dass die Pädagogisierung von Kunst (auch Musik) ihre Zerstückelung erfordere, weil anders das Sperrgut ästhetischer Wirkungen nicht in die pädagogische Kiste passe, hatte Mollenhauer (1990, S. 484) behauptet. In der in Folge geführten Auseinandersetzung um die (fragliche) Didaktisierbarkeit ästhetischer Erfahrung<sup>11</sup> bestand weitgehend Einigkeit, dass sich die Skepsis Mollenhauers nur zerstreuen lässt, wenn Unterricht in den ästhetischen Fächern nicht als Alphabetisierung verstanden wird, sondern wenn Schule Räume für ästhetische Erfahrung eröffnet.<sup>12</sup> Es ist die Frage (keine rhetorische, sondern eine ernsthafte), wie das in einem Fachunterricht möglich sein soll, dessen Erfolg am Niveau erworbener Kompetenzen gemessen wird.

Die Bremer Forschungsgruppe ist nun offensichtlich darum bemüht, den leidigen Streit durch ein faires Sowohl-als-auch beizulegen. An verschiedenen Stellen des Textes wird zugestanden, dass es möglicherweise, sogar höchstwahrscheinlich Bereiche im Musikunterricht gibt, die sich nicht in ein Kompetenzmodell überführen lassen, denen gleichwohl aber ein bestimmter Anteil an Unterrichtszeit gewidmet werden sollte.<sup>13</sup> Sieht man die Dinge so, bleibt musikalische Bildung wichtig. Sie ist gewissermaßen der Rest, von dem die Rede ist, wenn es heißt, dass sich nicht alle Aufgaben von Schule in Gestalt von Bildungsstandards formulieren lassen.<sup>14</sup> Umgekehrt sollte sich auch der Bildungstheoretiker kompromissbereit zeigen und von der Maximalposition verabschieden, das, was in Kompetenzmodellen fassbar sei, hätte nichts im Musikunterricht zu suchen. Die Grenze verlief demnach inmitten des Faches. Es könnte allerdings die Befürchtung entstehen, durch „teaching-to-the-test“ werde sich der Grenzverlauf über kurz oder lang zu Ungunsten musikalischer Bildung zu verschieben. Andererseits – so die Erwiderung – laufe das Schulfach Musik nun nicht mehr als Ganzes in Gefahr, der Restkategorie „Nicht-testbar“ zuge-

---

<sup>10</sup> Niessen et al. (2008, S. 4f.) führen testtheoretische und -praktische Gründe an sowie die Tatsache, dass für den kognitiven Bereich musikalischer Kompetenzen schon Forschungsergebnisse vorliegen, an die angeschlossen werden kann.

<sup>11</sup> Vgl. die Darstellungen bei Rolle & Vogt 1995 und Kaiser 1995.

<sup>12</sup> Vgl. zum Beispiel Schulz 1997 und Rolle 1999. Siehe auch den Abschnitt zu ästhetischen Kompetenzen weiter unten.

<sup>13</sup> S. z. B. Niessen et al. 2008, S. 4 (Fußnote 5) und S. 6.

<sup>14</sup> Der Gedanke, dass sich *Bildung* nicht alleine und in erster Linie mit Hilfe von *Bildungsstandards* sichern lässt, gibt übrigens immer wieder Anlass zu Irritationen, die sich weitgehend vermeiden ließen, wenn man stattdessen von *Leistungsstandards* oder *Kompetenzstandards* spräche. Das grundsätzliche Problem – das ungeklärte Verhältnis von Bildung und Kompetenzen – ist aber – soviel dürfte deutlich geworden sein – durch eine derartige terminologische Vereinbarung nicht aus der Welt zu schaffen. Irritationen werden insofern bleiben, zum Beispiel beim Lesen von Sätzen wie: „Kenntnisse, Fer-

schlagen und wohlmöglich abgeschafft zu werden. Das Bild eines friedlichen Nebeneinander von musikalischer Bildung und Kompetenzerwerb bleibt jedoch merkwürdig. Es erinnert an die Vorgaben, die sich gelegentlich in Lehrplänen und Richtlinien finden: 50 Prozent der Musikstunden sind für den vorgeschriebenen Stoff aufzuwenden (montags werden Kompetenzen erworben), die andere Hälfte steht zur freien Verfügung (mittwochs können zum Beispiel ästhetische Erfahrungen gemacht werden). Überzeugend ist das nicht.

### **Qualitätsmanagement**

Man sollte an keiner Stelle der Diskussion aus den Augen verlieren, dass es letztlich um die Frage geht, wie die Qualität musikpädagogischer Praxis in der Schule gesichert werden kann. Dass es dafür Standards bedarf, ist nicht selbstverständlich. Der Standards-Bedarf auch für das Fach Musik wird gelegentlich, aber wenig überzeugend mit dem „Schulwechsler-Argument“ begründet, aus dem die Sorge vor mangelnder Mobilität zwischen den deutschen Musikunterricht spricht. Wer im Laufe seiner Schullaufbahn mehrfach umzieht und die Schule wechseln muss, dem kann es passieren, dass er sich im Musikunterricht dreimal mit der Moldau beschäftigen muss, dafür aber niemals Händel begegnet und nie von John Coltrane hört. In dieser Version, die auf Musikwerke und Personen Bezug nimmt, hat das Argument offensichtliche Schwächen, insofern es Fraktionen geben dürfte, die den Verlust eines Jazz-Saxophonisten für verschmerzbar halten, aber die Unverzichtbarkeit von Vertretern der Zwölftonmusik betonen, während andere möglicherweise das Fehlen von John Cage, John Williams oder Johnny Cash beklagen.<sup>15</sup> Dass es für den betroffenen Schüler vermutlich langweilig und wenig förderlich ist, dreimal das gleiche inhaltliche Angebot aufgetischt zu bekommen, ist gleichwohl einsichtig, auch wenn die Herangehensweise der Lehrer und die angestrebten Unterrichtsziele jeweils andere sein mögen. Noch schlimmer wäre es, wenn der gleiche Schüler in drei aufeinander folgenden Jahren die Instrumente des Orchesters kennen und hörend unterscheiden lernen soll. So sehr er von der Wiederholung profitieren mag, so sicher versäumt er Gelegenheiten zum Erwerb anderer musikbezogener Kompetenzen, wenn die Vorkenntnisse vom Lehrer unbemerkt bleiben und keine Maßnahmen zur Differenzierung getroffen werden. Das ist schon richtig, doch Bildungsstandards, die für den Abschluss von Bildungsgängen (bzw. für das Ende von beispielsweise Klasse 4, 6, 8, 10 und 12) formuliert werden, helfen gegen solch unglückliche Einzelschicksale kaum; was man von ihnen erwarten könnte, wäre die verbindliche Festlegung geteilter Lernvoraussetzungen, auf die der Lehrer, der eine Klasse oder einen Musikkurs in der 5., 7., 9. oder 11. Klasse übernimmt, sich verlassen kann. Denn dass es häufig sehr große Unterschiede gibt, welches Wissen und welche Fähigkeiten die Schüler mitbringen, liegt ja nicht in erster Linie an denjenigen, die mit ihren Eltern von einer Stadt in die andere umziehen, sondern betrifft ganz grundsätzlich den Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen oder den Übergang in die Sekundarstufe II; oftmals hat es damit zu tun, bei wem die Schüler vorher Unterricht hatten bzw. ob sie überhaupt Musikunterricht hatten. Aber was soll das bewirken, die verbindliche Festlegung geteilter Lernvoraussetzungen, was soll das überhaupt heißen? Die Heterogenität von Lernvoraussetzungen ist nichts, was sich durch Vereinbarung aus der Welt schaffen ließe, sondern sie bleibt in jedem Fall

---

tigkeiten und Haltungen beschreiben die notwendigen Dimensionen eines gelingenden Bildungsprozesses, und zwar unter der Perspektive seines Ertrags“ (Ziener 2006, S. 21).

<sup>15</sup> Zu den Schwierigkeiten, Bildungsstandards für das Fach Musik an einen Werkekanon zu knüpfen, siehe Kaiser et al. 2006.

eine didaktische Herausforderung. Selbst bei landesweit erfolgreicher Einhaltung von Mindeststandards in Verbindung mit verbindlichen kerncurricularen Vorgaben könnte auf die diagnostische Kompetenz und das methodische Geschick von Lehrerinnen und Lehrern nicht verzichtet werden. Mindeststandards, die von allen Schülern erreicht werden können, und Kerncurricula, auf die sich alle Beteiligten einigen könnten, wären kaum dafür geeignet, unterrichtlichem Handeln Orientierung zu verleihen. Denn selbstverständlich sollen die meisten Schüler *mehr* lernen als nur das Mindeste und zwar sicherlich nicht nur im inhaltlichen Kernbereich eines Faches (wenn sich ein solcher überhaupt identifizieren lässt), sondern möglichst darüber hinaus. Es sollten also keine falschen Erwartungen in Bildungsstandards gesetzt werden: Das „Schulwechsler-Problem“ lässt sich mit ihnen voraussichtlich nicht beheben (glücklicherweise ist es auch nicht so schlimm).

Nun sollen diejenigen, die stets und immer wieder den Bildungsbegriff gegen Kompetenzmodelle in Stellung bringen, nicht so tun, als würden im Musikunterricht, so wie er ist, ständig musikalische Bildungsprozesse angestoßen.<sup>16</sup> Das ist vermutlich nicht der Fall. Das glauben die Kompetenzskeptiker und Bildungsbefürworter aber auch gar nicht. Sie sind sich mit den Kompetenzmodellierern und Bildungsbegriffsskeptikern einig, dass es darum gehen sollte, die Qualität musikpädagogischer Praxis in der Schule zu verbessern, mag man auch über den Weg gelegentlich unterschiedlicher Auffassung sein. Strittig bleibt, ob Kompetenzmodelle und allgemein verbindliche testbare Standards einen entscheidenden Beitrag zu einem erfolgreichen Qualitätsmanagement leisten können. Der Skandal, von dem die oben erwähnte Zeitungsmeldung, nur 28% der Siebt-Klässler könnten eine Flöte von einer Klarinette unterscheiden, berichtet, ist ja nicht, dass über zwei Drittel der Zwölfjährigen dazu nicht in der Lage sind (es handelt sich nicht um ein nationales Bildungsproblem), sondern dass viele es nicht können, obwohl die Instrumente des Orchesters (vermutlich mehrfach) im Unterricht thematisiert wurden. Dass die Evaluation von Musikunterricht und des Musiklebens an Schulen insgesamt wichtige Aufgaben darstellen, ist nicht zu bestreiten. Dafür sind zahlreiche Ansätze und Methoden entwickelt worden, denen die Musikpädagogik – auch das ist richtig – noch größere Aufmerksamkeit schenken könnte:<sup>17</sup> Zu fragen wäre, wie Formen schulinterner Evaluation durch beispielsweise Unterrichtstagebücher, Selbstbefragung, Schülerfeedback, mit oder ohne Benchmarking, kollegiale Hospitationen, gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, Schulentwicklungsprogramme usw. oder Formen externer Evaluation wie zentrale Lernstandserhebungen und Schulinspektionen musikpädagogisch genutzt werden können. Der Vorteil vieler dieser Maßnahmen ist übrigens, dass man sich im Prozess der Evaluation über die Qualitätskriterien Gedanken machen und auseinandersetzen muss. Wer lediglich testet, ob festgelegte Standards erreicht wurden, kann diesem wünschenswerten Moment von Reflexion ausweichen. Im Hinblick auf Musikunterricht dürfte vermutlich die Vereinbarung und regelmäßige Kontrolle von *opportunity-to-learn-standards* besonders aussichtsreich sein, beispielsweise die Überprüfung der Ausstattung von Musikräumen durch die Schulaufsicht oder eine verbindliche Festlegung von Ausbildungsvoraussetzungen von Lehrerinnen und Lehrern, die das Fach Musik unterrichten, oder Erhebungen, ob und in welchem Umfang überhaupt Musikunter-

---

<sup>16</sup> Auf diesen Punkt hat Andreas Lehmann-Wermser in den Diskussionen auf dem Bremer Symposium im September 2007 hingewiesen, auf dem sich die Forschungsgruppe kritischen Einwänden ausgesetzt sah.

<sup>17</sup> Das deutschsprachige Standardwerk zur Erfassung, Bewertung und Verbesserung von Unterrichtsqualität von Helmke (2003) bietet u.a. ein umfangreiches Literaturverzeichnis. Die Schule als Ganze hat beispielsweise der Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement von Kempfert & Rolff (2005) im Blick.

richt an den Schulen erteilt wird, sowie ggf. die Einleitung entsprechender Konsequenzen. Aber gut: Auch Leistungsmessungen auf der Grundlage von Kompetenzmodellen und landesweiten oder länderübergreifenden Bildungsstandards könnten ein Moment in einem System vielfältiger Evaluationsmaßnahmen darstellen. Sie könnten beispielsweise lokale, regionale oder überregionale Vergleiche anhand einer differenzierten Messlatte ermöglichen und so eine hilfreiche empirische Basis für Maßnahmen zur Unterrichtsverbesserung bieten. Das gilt allerdings nur, wenn sich das, was im Unterricht geschieht, auch wirklich vergleichen lässt.

Wenn man sich bei der Evaluation an den Unterrichtsergebnissen orientieren möchte, an dem, was häufig *outcomes* genannt wird, d.h. an den erworbenen Kompetenzen, so muss dies angebotsspezifisch geschehen, denn der „output“ hängt u.a. vom *input* ab. Ein Vergleich anhand von Kompetenzniveaustufen und Standards ist beispielsweise nur dort sinnvoll, wo tatsächlich Unterricht stattgefunden hat. Als Musikpädagoge sollte man sich zunächst einmal klar machen, dass Standards für ein Schulfach, das es gar nicht überall gibt bzw. das den Stellenwert eines Wahl(pflicht)faches hat, notwendig einen anderen Geltungscharakter haben als solche, die für ein schulisches Pflichtfach festgelegt werden. Es wäre absurd, ländergemeinsame Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss nach Klasse 10 für das Fach Musik festzulegen, wenn ein Teil der Schülerinnen und Schüler, für deren Leistungen man Aussagen trifft, seit einigen Jahren keinen Musikunterricht mehr hatte, sondern stattdessen wahlweise das Fach Bildende Kunst. Von daher ist es gar nicht tragisch, dass sich die Bremer Forschungsgruppe auf ein Kompetenzmodell für Schülerinnen und Schüler der 6. Klassenstufe beschränken will (Niessen et al. 2007, S. 18), obwohl die Vorstellung merkwürdig anmutet, dass für Schülerinnen und Schüler der 4. oder der 8. Klasse ein anderes *Modell* gelten könnte.<sup>18</sup> Da die Frage, welche Kompetenzen erworben werden sollen, u.a. von der Art des Unterrichtsangebotes und dieses u.a. davon abhängt, welche Unterrichtsziele verfolgt werden, müsste man allerdings genau genommen noch weiter differenzieren: Die Absolventen einer Chorklasse sollten vor allem singen können; von einer Bläserklasse kann man erwarten, dass die Schüler am Ende etwas auf einem Blasinstrument spielen können; wer sich vorgenommen hat, seiner Klasse den Umgang mit traditionellen Notationsformen und bestimmte Fachbegriffe beizubringen, muss seinen Unterrichtserfolg daran messen lassen, ob die Schülerinnen und Schüler am Ende Noten lesen und/oder nach Noten spielen können und ob sie die Fachbegriffe richtig verwenden. Man kann vom Musikunterricht erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler etwas lernen, und zwar etwas, das mit Musik zu tun hat, das ist ein Qualitätskriterium, das gewissermaßen schon rein begrifflich gerechtfertigt ist, aber man kann nicht verlangen, dass sie etwas ganz Bestimmtes lernen sollen, ohne sich auf Begründungsdiskurse einzulassen. Wenn man keine Lehrplankritik und keine Zieldiskussionen führen, die Unterrichtsqualität aber am Erfolg messen will, muss man schauen, welche Ziele verfolgt wurden.

---

<sup>18</sup> Es ist natürlich redlich, Geltungsansprüche nur so weit zu erheben, wie man sich in der Lage sieht, sie einzulösen. Wenig überzeugend ist trotzdem die Begründung, die die Forscher für ihre Bescheidenheit anführen (ebd.), nämlich dass die empirische Überprüfbarkeit des Kompetenzmodells wegen unterschiedlicher Stundentafeln in den Bundesländern nur oder am leichtesten nach Klasse 6 gewährleistet sei. „Die Wahrscheinlichkeit, Klassen testen zu können, in denen aktuell seit ein bis zwei Jahren Musikunterricht erteilt wird, ist also in den Stufen 5 und 6 am größten.“ Denn es wäre leicht, die Auswahl der Stichprobe auch für andere Klassenstufen in der Pilotierungsphase danach zu richten, wo tatsächlich Musikunterricht stattgefunden hat.

Die Bremer Forschungsgruppe hat sich die Lehrpläne der deutschen Bundesländer angeschaut und mit der Modellentwicklung in einem Kompetenzbereich („Musik wahrnehmen und kontextualisieren“) begonnen, der überall vorkommt.<sup>19</sup> Die Zuständigkeit für alle normativen Fragen soll auf diese Weise bei den Bildungspolitikern, Kultusministerkonferenzen, Parlamenten und Schulverwaltungen bleiben, die Richtlinien beschließen und erlassen. Mit dem Gedanken der Lehrplanvalidität hat die Bremer Forschungsgruppe das Schicksal ihres Kompetenzmodells vertrauensvoll in die Hände vergangener und künftiger Lehrplanautorinnen und -autoren gelegt. Es bleibt für die Fortsetzung der Arbeit an anderen Kompetenzbereichen abzuwarten, wie weit die bundesdeutsche Schnittmenge reicht, denn es ist eine Eigenart des Schulfaches Musik, dass die Vorstellungen im Hinblick auf Unterrichtsziele sehr unterschiedlich sein können. Entscheidend ist aber, dass die normative Abstinenz eines solchen Vorgehens nicht vor Nachfragen nach der Geltung des entwickelten Kompetenzmodells schützt. Nun sind Kompetenzmodelle noch keine Standards, mit denen das Erreichen festgelegter Niveaustufen gefordert würde, sondern stellen dafür lediglich eine Voraussetzung dar. Das Problem ist aber: Schon bei der Entwicklung eines Kompetenzmodells (noch vor der Festlegung von Standards) werden ständig Entscheidungen getroffen.

### **Kulturalität**

Der Geltungsanspruch des zu entwickelnden Kompetenzmodells hängt u.a. davon ab, ob es (musik-) kulturell „fair“ ist. Eine Unterscheidung und Entfaltung von Kompetenzbereichen durch Nennung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen, die nur in einer bestimmten Musikkultur eine Rolle spielen, wäre als Grundlage zur Formulierung allgemein verbindlicher musikalischer Bildungsstandards ungeeignet. Die Beschreibung der Dimensionen und Stufen des Teilbereichs „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ (Niessen et al. 2008, S. 20) ist insofern um ein hohes Abstraktionsniveau bemüht. Die Rede ist von der Fähigkeit zum Erkennen musikalischer Formen, Phänomene, Merkmale, Ereignisse und Beziehungen. Lediglich auf der Ebene der Beispiele wird dann von kulturspezifischen Konkretionen wie ABA-Form, Variationsform und versteckten musikalischen Zitaten gesprochen. Zur Kompetenz gehört laut Entwurf die Fähigkeit zum angemessenen Umgang mit bzw. Einsatz von Wissen über Musik, unterschiedlichen Arten der Visualisierung von Musik sowie Fachterminologie, ohne dass damit auf ganz bestimmte Kenntnisse, Visualisierungsweisen oder Fachbegriffe abgehoben würde. Erst auf der Ebene von Beispielen wird die traditionelle Notation genannt. Bei der Fähigkeit zum Vergleich musikalischer Phänomene werden als Beispiel Sounds unterschiedlicher Musikrichtungen angeführt. Es ist der Versuch, den Kompetenzbereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ kulturübergreifend zu fassen.

Das Problem allerdings ist: Man kann zwar musikalische Kompetenzen in einem Modell zunächst abstrakt formulieren, aber in dem Moment, in dem unterrichtet wird oder in dem man testet, muss man sie auf konkrete Inhalte und d.h. auf bestimmte musikkulturelle Praxen beziehen. Der Ausdruck „Musik-machen-können“ reicht noch nicht aus, um einen Teilbereich musikalischer

---

<sup>19</sup> Für besondere Formen beispielsweise von Bläser- und Streicherklassen, in denen das Klassenmusizieren und Erlernen der Instrumente den „normalen“ Musikunterricht ersetzt, gilt das allerdings nicht unbedingt. Es ist nicht sicher, ob den Schülerinnen und Schülern dort immer ein Angebot gemacht wird, „Wissen über einfache Verwendungssituationen von Musik“ (über das Klassenmusizieren hin-

scher Kompetenz so identifizieren zu können, dass sich Niveaustufen angeben und Standards festlegen lassen. Wer auf einem guten Niveau Weihnachtslieder auf der Blockflöte spielen kann, kann deswegen ja noch nicht zufriedenstellend Schlagzeug in einem Rock-Titel spielen. Wer auf einer mittleren Niveaustufe Techno-tracks am Computer produzieren kann, ist deshalb noch lange nicht in der Lage, die Stabspielstimme in einem Klassenarrangement mit Ausschnitten aus Vivaldis Jahreszeiten erfolgreich zu übernehmen. Ob und ggf. wie musikpraktische Kompetenzen in unterschiedlichen musikalischen Praxen (doch) miteinander zusammenhängen, ist eine offene Frage, aber ein eindimensionales Modell greift sicherlich zu kurz. Die Frage nach der Kulturbezogenheit musikalischer Kompetenzen stellt sich auch in dem Teilbereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“, so wie er im vorliegenden „Bremer Modell“ gefasst wird, und zwar spätestens wenn Testaufgaben entwickelt und Musikbeispiele dafür ausgewählt werden. „Die konkreten Anforderungen beispielsweise in Bezug auf die Kenntnis bestimmter fachsprachlicher Begriffe werden im Rahmen der Itemkonstruktion festgelegt“, heißt es (ebd., S. 21). Dieser Schritt ist nicht nur für die Definition von Niveaustufen entscheidend, indem mal leichtere, mal schwierigere, mal mehr, mal weniger Fachbegriffe in den Aufgabenstellungen verwendet oder in der freien Antwort verlangt werden („Wiederholung“ ist ein leichter Fachbegriff, mit „Couplet“ und „Comes“ ist es vermutlich schwerer, angemessen umzugehen), sondern hier entscheidet sich, *welche* Fachterminologie es denn sein soll (wie viel Italienisch müssen die Schüler beherrschen, um musikalisch kompetent genannt werden zu können?): Crescendo, Power-Chord, Variation, loop, Allegro, Sléndro? Es geht offensichtlich nicht nur darum, ob die Verbalisierung auf einem basalen, mittleren oder differenzierten Niveau erfolgt, sondern aus welchem musikkulturellen Kontext die Musikbeispiele und die zu ihrer Beschreibung und Bewertung verwendeten Begriffe stammen. Auf dem untersten Kompetenzniveau mag es sogar noch universelle (kulturunabhängige und insofern kulturübergreifende) Fähigkeiten geben. Zur Wahrnehmung eines herausstechenden Merkmals von Musik wie einer Zäsur dürfte der mit Samba Vertraute genauso in der Lage sein wie derjenige, der seine Kompetenzen an 50Cent und Bushido oder in der Beschäftigung mit „Peter und der Wolf“, der „Moldau“ und „Karneval der Tiere“ geschult hat. Auf höheren Niveaustufen gilt das jedoch nicht mehr, sondern mit der Konzeption von Testaufgaben trifft man Entscheidungen über die Art der Musik, die im Unterricht vorkommen soll. Das ist nicht unproblematisch und muss reflektiert werden.

Die Bremer Forschungsgruppe ist sich des Problems bewusst, dass es vom kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler abhängt, was sie mit einem Musikbeispiel anfangen können, und will diese kulturelle Dimension bei der Testentwicklung berücksichtigen (ebd., S. 23). Das wird nicht ganz leicht sein. Wenn in den Testaufgaben nur die Fachbegriffe verwendet und erwartet würden, die in den jeweiligen Lehrplänen verbindlich vorgeschrieben wären („Die Schülerinnen und Schüler sollen mit folgenden Fachbegriffen angemessen umgehen bzw. sie einsetzen können: ...“), machte sich das „Kulturproblem“ nicht bemerkbar, denn dann würde man tatsächlich „nur“ den Unterrichtserfolg messen. Solche Fachbegriffenlisten, ob kulturell „fair“ oder nicht, finden sich aber nur ansatzweise und in begrenzter Verbindlichkeit in deutschen Lehrplänen. Eine andere Lösung wäre, die Testaufgaben ausreichend allgemein zu formulieren, Musikbeispiele unterschiedlicher kultureller Herkunft zu verwenden und einen angemessenen Umgang mit der *jeweils relevanten* Fachterminologie und Notationsweise sowie Wissen über die jeweiligen Verwen-

---

aus), „Wissen über musikalische Genres“ und „Wissen über historisch-kulturelle Kontexte von Mu-

dungssituationen, Genres und historisch-kulturellen Kontexte zu fordern. Das dürfte tatsächlich sinnvoll sein, doch wird man nicht alle Stilistiken und Musikkulturen in den Unterricht bzw. in die Testaufgaben einbeziehen können, nicht alle denkbaren kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler lassen sich auf diese Weise berücksichtigen. Wer unterrichtet, muss Entscheidungen treffen. Die Gründe, die dazu führen, das eine zu tun und dafür das andere zu lassen, hier einen Schwerpunkt zu setzen, sich Zeit zu nehmen und vertiefend zu arbeiten, dafür dort auf Ausführlichkeit oder ganze Themenbereiche zu verzichten, sollten sich auf die jeweiligen konkreten Situationsbedingungen beziehen. Welche Stärken hat der eine oder der andere Schüler, worauf sind sie neugierig, wo kann ich den einen fördern, wo den anderen, wie weit reichen die Möglichkeiten des einen, wo hat der andere (vorerst) seine Grenzen? Auf diese Fragen gibt es keine standardisierten Antworten, auch nicht in Form von Mindeststandards. Wenn sich aus der Forderung nach Testbarkeit von kompetenzorientierten Leistungsstandards in vergleichenden Untersuchungen ein Zwang zur Standardisierung ergibt, der die Freiheit einschränkt, inhaltliche und methodische Entscheidungen aufgrund von besonderen regionalen oder situativen Bedingungen zu treffen, um einen an den Interessen der jeweiligen Schülerinnen und Schülern orientierten, ihren spezifischen Lernvoraussetzungen angemessenen, also letztlich besseren und nachhaltigeren Unterricht zu machen, läuft das der eigentlich zugrunde liegenden Intention, die Unterrichtsqualität zu sichern und zu optimieren, entgegen.

Die wichtige Grundlagenforschung im Hinblick auf Modelle musikalischer oder musikbezogener Kompetenzen, die von der Bremer Forschungsgruppe betrieben wird, ist zu begrüßen, auch wenn sie nicht in die Formulierung von testbaren Standards für das Fach Musik mündet. Auch wenn die Frage, ob das Fach Musik in der Schule seinen Bildungsauftrag erfolgreich erfüllt, sich nicht durch standardisierte Verfahren zur Messung erworbener Kompetenzen beantworten lässt, ist es von Interesse und wichtig zu überlegen und zu untersuchen, was Schülerinnen und Schüler in musikalischen Bildungsprozessen eigentlich lernen und was sie zunehmend können. Das Augenmerk dabei erst einmal auf die musikalische Wahrnehmungs- und Verbalisierungsfähigkeit sowie damit verknüpfte musikbezogene Kenntnisse zu richten, wie es im Bremer Modell unter der Überschrift „Kompetenzbereich Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ geschieht, ist eine gut nachvollziehbare Entscheidung. Wie aussichtsreich die empirische Validierung und Weiterentwicklung des vorgelegten Kompetenzmodells mit Hilfe von Testaufgaben ist, wird man abwarten müssen. Wenn man den Blick nicht ganz so fest auf die Entwicklung eines standardisierten Kompetenztestinstruments zur Messung von Unterrichtserfolgen richtet, bieten sich aber vielleicht noch ganz andere Möglichkeiten, das, was im Musikunterricht an Bildungsprozessen sich ereignet, in seiner Fülle in den Blick zu bekommen. Geeignete qualitative Methoden für entsprechende Unterrichtsforschung zu entwickeln, bleibt jedenfalls eine spannende Aufgabe.

### **Ästhetische Kompetenz**

Wenn man es mit Standards nicht so eilig hat und sich insofern von testtheoretischen und testpraktischen Erwägungen nicht so stark leiten und einschränken lassen muss, bleibt die Zeit, über das schwierige Verhältnis von musikbezogenen Kompetenzen und musikalischer Bildung noch einmal in Ruhe nachzudenken. Jürgen Vogt greift in seinem Beitrag (Vogt 2008, S. 38) einen Gedanken von Hermann-Josef Kaiser auf, der von der Fähigkeit musikalisch gebildeter Personen

---

sik“ (Niessen et al. 2008, S. 16f.) zu erwerben.

spricht, subjektive „Bilder von Musik“ angemessen zu rechtfertigen und zu verantworten (Kaiser 1998, S. 109). Die Idee einer musikbezogenen „Rechtfertigungskompetenz“, die man gewissermaßen als musikalische „Bildungskompetenz“ verstehen könne, sei allerdings nur im Hinblick und in Bezug auf spezifische musikalische Praxen näher zu erläutern (Vogt 2007, S. 38f.). Das ist zwar richtig: was „rechtfertigen“ und „Verantwortung übernehmen“ in einem solchen musikbezogenen Zusammenhang genau bedeuten (könnten), müsste anhand konkreter Sprechakte und Handlungsweisen im Kontext spezifischer Musikpraxen näher beleuchtet werden, doch ist der verwandte – und reichlich abstrakte – Gedanke, Bildung als Verwirklichung von unverkürzter Vernunft und ästhetische Bildung (gewissermaßen entsprechend) als Bildung ästhetischer Rationalität zu verstehen, in der ästhetischen und in der Bildungstheorie ja nicht unbekannt. Es wäre einen Versuch wert, diesen Gedanken weiter zu entfalten, zu konkretisieren und hier eine Brücke zu schlagen.

Es spricht aus theoretischer Sicht manches dafür, dass der Beitrag der Musik und damit auch des schulischen Unterrichtsfaches Musik zur Bildung mit einer spezifischen Art von Erfahrungen, nämlich ästhetischen Erfahrungen, zusammenhängt, die durch Musik, präziser: in musikalische Praxis ermöglicht werden; dass sich die Unverzichtbarkeit ästhetischer Bildung mit der Besonderheit ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung begründen lässt.<sup>20</sup> Zur Frage, was das denn seien, ästhetische Erfahrungen, und was man unter ästhetischen Bildungsprozessen zu verstehen habe, liegen zwar viele theoretische Überlegungen vor<sup>21</sup>; empirische Belege dafür, dass und wie derartige Erfahrungen tatsächlich gemacht werden und ob und unter welchen Bedingungen solche Bildungsprozesse nun wirklich stattfinden, sind seltener. Unterrichtsforschung im Hinblick auf die Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse ist ein Desiderat.<sup>22</sup> In den diesbezüglichen musikdidaktischen Überlegungen scheint man zunächst weit entfernt zu sein von der Suche nach musikalischen oder musikbezogenen Kompetenzen. Musikalische Bildung in ästhetischen Erfahrungsvollzügen – das hat mit so etwas wie dem sachgerechten Gebrauch von Musik oder der Fähigkeit musikbezogene Probleme zu lösen nicht viel zu tun.<sup>23</sup> Aber musikalische Bildung hat vermutlich etwas zu tun mit ästhetischem Urteilsvermögen – zum Beispiel mit der Fähigkeit, die eigenen musikalischen Vorlieben und Abneigungen anderen verständlich zu

---

<sup>20</sup> Siehe hierzu ausführlicher z.B. Schulz 1997, Otto 1998, Rolle 1999, Wallbaum 2000.

<sup>21</sup> Das Feld lässt sich kaum überblicken. Besonders einflussreich für deutschsprachige musikdidaktische Diskussionen waren (neben einigen Klassikern wie Immanuel Kant, John Dewey oder Theodor W. Adorno) unter anderem Seel (1985, 1996, 2000), Welsch (z.B. 1990), Shusterman (1994), Böhme (z.B. 2001), Kleimann 2002. Die Breite und Verschiedenheit der Ansätze wird deutlich in Küpper & Menke 2003.

<sup>22</sup> Einige (auch musikbezogene) Hinweise finden sich in Mollenhauer et al. 1996. Der Kunstdidaktiker Georg Peez hat verschiedene empirische Methoden entwickelt und Beispiele vorgelegt, an die die Musikpädagogik m. E. anschließen könnte (siehe z.B. Peez 2005).

<sup>23</sup> Jank (2005, S. 115) bezeichnet den auf ästhetische Erfahrungen gerichteten Umgang mit Musik als „historischen Sonderfall der abendländischen Musiktradition. Das Übliche ist zunächst ein außerhalb des spezifisch Ästhetischen liegender Gebrauch von Musik in bestimmten Handlungszusammenhängen und Gebrauchssituationen“ und beruft sich dabei auf Hermann-Josef Kaiser. Dass mitnichten klar ist, ob und ggf. welcher Weg von musikalischer Gebrauchspraxis zu einer musikalischen Bildungspraxis führt, hat Jürgen Vogt (2008, S. 37f.) deutlich gemacht. Die Entscheidung von Werner Jank, den Begriff des Ästhetischen zur Lösung dieses musikpädagogischen Problems nicht heranzuziehen, sondern ihn für den besonderen Bereich der Begegnung mit Kunstmusik zu reservieren, ist vor dem Hintergrund der Diskussionen in der philosophischen Ästhetik der letzten Jahrzehnte (s.o.) nicht recht nachvollziehbar.

machen und sie zu begründen.<sup>24</sup> Es liegt nahe, musikalisches Urteilsvermögen in einem solchen Sinne, verstanden als Fähigkeit und Bereitschaft musikbezogen ästhetisch zu argumentieren, als einen Teilbereich musikalischer Kompetenzen aufzufassen, der im Hinblick auf die pädagogische Zielperspektive musikalische Bildung von zentraler Bedeutung ist. In der Bildung dieses Vermögens, in dieser Dimension musikalisch-ästhetischer Kompetenzen läge ein Beitrag des Faches Musik zur allgemeinen Bildung. Ob und unter welchen Bedingungen das Fach Musik dieser Aufgabe gerecht werden kann, wäre anhand geeigneter didaktisch-methodischer Konzepte darzulegen. Ob und in welcher Form der Erwerb dieser Kompetenz von den derzeitigen deutschen Richtlinien und Lehrplänen für das Fach Musik (explizit oder implizit) gefordert wird, ist für diese Einschätzung und die Formulierung des entsprechenden Forschungsbedarfs nicht entscheidend. Ob und mit welchem Erfolg so etwas in deutschen Musikunterrichtsstunden tatsächlich stattfindet, wäre zu untersuchen.

Ob der weitergehende Versuch aussichtsreich wäre, ein umfassenderes Modell „ästhetischer Kompetenzen“ zu entwerfen, das sich nicht nur auf Musik bezieht und in dem die ästhetische Urteilskraft lediglich einen Teilbereich darstellt, ist schwer einzuschätzen. Vermutlich sind Ausprägungen solcher Kompetenzen immer an gattungsspezifische kulturelle Praxen, an bestimmte Kunstformen etwa, gebunden. Es ist anzunehmen, dass die Fähigkeit und Bereitschaft zur ästhetischen Wahrnehmung<sup>25</sup> davon abhängt, ob Musik gehört, ob Bilder betrachtet, ob literarische Texte gelesen werden. Einen gemeinsamen („fächerübergreifenden“) Kompetenzbereich „Ästhetisches Argumentieren“ zu entwerfen, könnte dagegen aussichtsreich sein. Bezogen auf (das Unterrichtsfach) Musik liegt dann ein Zusammenhang mit dem von der Bremer Forschungsgruppe untersuchten Teilbereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ auf der Hand. Denn musikalische Urteile zu begründen, bezogen auf Musik zu argumentieren, „Bilder von Musik“ zu rechtfertigen, musikalische Vorlieben und Abneigungen verständlich zu machen, setzt Fähigkeiten zur mehr oder weniger differenzierten Wahrnehmung und Verbalisierung, setzt Sprechenkönnen über Musik voraus (was nicht bedeutet, dass sich die dafür hilfreichen Fachbegriffe standardmäßig vorgeben lassen).

Das Vorhaben, ästhetische Argumentationskompetenz in musikalischen Praxen zu modellieren, könnte möglicherweise an vorliegende Forschungsergebnisse anschließen. Argumentationsfähigkeit ist ein Kompetenzbereich, der auch für andere Fächer eine Rolle spielt und auch schon untersucht wurde. Für das Fach Deutsch wurde im Rahmen der DESI-Studie versucht, ein Kompetenzmodell für den Bereich „Argumentation“ zu entwickeln, indem bestimmte – im Rahmen eines Papier- und Bleistifttests erfassbare – Aspekte mündlicher Kommunikations- und Argumentationsanforderungen unterschieden, beschrieben und Aufgaben zugeordnet wurden (Willenberg et al. 2007). Die sehr allgemein gehaltenen Anforderungen (dazu gehörten die Einschätzung einer kommunikativen Situation, d.h. der darin vorkommenden Sprechakte und ihrer argumentativen Aspekte, die eigene Produktion passender Argumente in der Fortführung von Gesprächen, die Analyse argumentativer Strukturen von Texten, beispielsweise die Unterscheidung von Thesen und Beispielen) dürften auch in musikbezogenen Argumentationskontexten eine Rolle spielen, obwohl es vermutlich ästhetische Besonderheiten gibt wie die Bezugnahme auf Erklingendes und auf das, was die Musik für die verschiedenen Sprecher bedeutet, die noch ganz

---

<sup>24</sup> Siehe dazu auch Rolle 2003.

<sup>25</sup> Wie auch immer, d.h. mit den Begriffen welcher ästhetischen Theorie man diese Wahrnehmungsweise beschreiben und fassen möchte: als selbstzweckhaft, vollzugsorientiert, selbstbezüglich o.a.

anders bzw. ergänzend zu modellieren wären. Böhnisch (2007) entwickelt ein Instrumentarium zur Rekonstruktion argumentativer Fähigkeiten in Schülertexten anhand der Frage, in welcher Weise Aussagen verknüpft werden (als Argumente, Bedingungen, Folgerungen oder Beispiele). Es wäre zu prüfen, wie das auf schriftliche Produkte angelegte Verfahren qualitative Forschungen zur ästhetischen Argumentation, die in musikalischen Praxen überwiegend mündlich stattfinden, bereichern kann. Noch grundlegender wäre auf Methoden und Ergebnisse einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung zurückzugreifen.<sup>26</sup> Vor oder im Rahmen einer möglichen empirischen Untersuchung zu ästhetischen Argumentationen im Musikunterricht und den dafür erforderlichen und dabei zu erwerbenden Kompetenzen wäre der Zusammenhang zugrunde liegender Begriffe wie „ästhetische Erfahrung“, „ästhetisches Urteil“, „ästhetische Argumentation“, „ästhetische Rationalität“ noch einmal sorgfältig zu bestimmen. Im Kontext der Musikdidaktik kann dabei schon auf einige Überlegungen zurückgegriffen werden (z.B. Kleimann 1998, Rolle 1999, Wallbaum 2000).

Der Einwand liegt nahe, dass die ästhetische Argumentationsfähigkeit, der hier so große Bildungsbedeutsamkeit beigemessen wird, alles andere als kulturell fair sei, weil sie nur in bestimmten Musikkulturen und im Rahmen bestimmter musikalischer Praxen von Bedeutung sei, in denen Sprachspiele wie „Kritik“ und Disziplinen wie „Musikästhetik“ eine Rolle spielen. Diesem Einwand wäre zu entgegnen, dass die argumentative Auseinandersetzung über Musik, über persönliche Vorlieben oder musikalische (z.B. Kompositions-) Techniken zwar möglicherweise nicht in allen Musikkulturen gleichermaßen wichtig oder gar institutionalisiert ist (wie beispielsweise im europäischen Musikleben in Form von Konzertkritiken), insbesondere dort nicht, wo ungebrochene Traditionen (die es immer weniger gibt) unterschiedlichen Auffassung, ob eine Musik gut, schlecht, schön, hässlich, passend, unpassend, gelungen oder misslungen sei, wenig Raum geben, dass dieser Umstand aber nichts daran ändert, dass der begründende Streit über divergierende ästhetische Einschätzungen und das dafür notwendige und darin erworbene Vermögen bildungsrelevant sind. Musikalische Bildung, so wie sie oben gefasst wurde, bedeutet ja nicht, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, sich in einer oder in verschiedenen Musikkulturen zu bewegen und den zugehörigen Musiken und musikalischen Praxen gerecht zu werden und die Spielregeln zu kennen<sup>27</sup>, sondern musikalische Bildung ist konstitutiv inter- und transkulturell – sonst ist es nicht musikalische Bildung in diesem emphatischen Sinne.<sup>28</sup>

Insofern wäre zu überlegen, ob nicht zwischen dem, was hier in einem ersten noch tastenden Versuch als musikbezogene ästhetische Argumentationskompetenz beschrieben wurde, und dem, was im Bremer Papier mit Worten wie „Offenohrigkeit“ (S. 13), Toleranz und Mündigkeit (S. 8),

---

<sup>26</sup> Siehe z.B. Deppermann & Hartung 2003

<sup>27</sup> Das gehört (exemplarisch) dazu. Die Zielperspektive ästhetischer Bildung ist aber nicht Enkulturation (s. dazu auch Wallbaum 2007).

<sup>28</sup> Die Überlegungen von Stroh (2005) zur Musikpädagogik in der einen Welt führen – unter Vermeidung der Begriffe „ästhetisch“ und „Bildung“ - zur gleichen Einschätzung, wenn er prognostiziert: „Es ist zu erwarten, dass in ein oder zwei Jahrzehnten jede Art von Musikunterricht sich als interkulturell versteht. Es ist zu erwarten, dass der Musikunterricht zu einem Ort wird, an dem Kinder und Jugendliche ihre musikalischen Identitäten aushandeln können“ (ebd., S. 189). Damit solche „Aushandlungen“ musikalischer Identitäten im Unterricht stattfinden können, bedarf es geeigneter pädagogischer Inszenierungen (Wolfgang Martin Stroh entwirft dafür einen „erweiterten Schnittstellenansatz, ebd., S. 189ff.). Dabei werden m. E. Kompetenzen erworben, die (hoffentlich) über den schulischen Kontext hinausreichen und zu denen so etwas wie musikbezogene ästhetische Argumentationsfähigkeit gehört.

Kulturbewusstheit und kulturelle Kompetenz umrissen und einem „3. Bereich“ (S. 15ff.) zugeordnet wird, ein Zusammenhang besteht, insofern die Fähigkeit und Bereitschaft zur differenzierten Begründung von Urteilen, die sich auf unbekannte und fremde Musik beziehen, ein gewichtiges Moment eines solchen Kompetenzbereiches darstellt – so wie „interkulturelle Sensibilität“ im Modell von Hesse und Göbel (2007) als Voraussetzung und Indikator „interkultureller Kompetenz“ aufgefasst wird. So spannend die ersten Überlegungen im Bremer Papier (Niessen et al. 2007, S. 17f.) sind, wie an ein solches – im Rahmen der DESI-Studie entwickeltes - Modell interkultureller Kompetenz angeschlossen werden könnte, gälte es doch zunächst zu klären, was mit dem Begriff hier wie dort genau gemeint ist; denn die Tatsache, dass der Begriff interkulturelle Kompetenz in den Fremdsprachen und in der bildungspolitischen Diskussion so große Aufmerksamkeit erfährt, hat vermutlich viel mit Prozessen wirtschaftlicher Globalisierung und der wachsenden Bedeutung internationaler ökonomischer Beziehungen zu tun, also mit der Frage, wie man Menschen aus und in anderen Ländern begegnet; die Verbindung zu den Problemstellungen interkultureller Musikpädagogik, u.a. welcher Fähigkeiten und Bereitschaften es bedarf, musikalische Identitäten auszuhandeln, sich selbst in Frage zu stellen und zu verändern, ist noch nicht ausreichend deutlich.

Trotz aller Bedenken, die angeführt wurden, sollte weiterhin an der Entwicklung von Kompetenzmodellen für das Fach Musik in der Schule gearbeitet werden. Für die Musikpädagogik sind diese Versuche schon deshalb von Interesse, weil auch misslingende Bemühungen, Dimensionen musikalisch-ästhetischer Bildung kompetenzorientiert zu fassen, zur Klärung der zugrunde liegenden Kategorien und zur Entwicklung neuer fachdidaktischer Perspektiven beitragen.

## Literatur

- Bähr, Johannes (2003): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Musikunterricht, in: AfS-Magazin Nr. 15, S. 7–13
- Bähr, Johannes (2004): Bildungsstandards für den Musikunterricht? In: Ansohn, Meinhard & Terhag, Jürgen (Hrsg.), Musikkulturen - fremd und vertraut (Musikunterricht heute Bd. 5), Oldershausen: Lugert, S. 404–419
- 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
- Böhme, Gernot (2001): Ästhetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre, München: Fink
- Böhnisch, Martin (2007): Argumentative Fähigkeiten in Schülertexten, in: Becker-Mrotzek, Michael & Schindler, Kirstin (Hrsg.), Texte schreiben. KöBeS 5, Gilles & Francke, S. 81-98
- Bundesagentur für Arbeit (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterien zur Ausbildungsreife, URL: <<http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Nationaler-Pakt-fuer-Ausbildung-und-Fachkraefte-nachwuchs-Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf>> [zuletzt geprüft am 18.11.2007]
- Deppermann, Arnulf & Hartung, Martin (Hrsg.) (2003): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien, Tübingen: Stauffenberg
- Flämig, Matthias (2004): Diskussionspapier zu Standards und Musikunterricht, URL: <[www.bfg-musikpaedagogik.de/Dateien/Diskussionspapier.pdf](http://www.bfg-musikpaedagogik.de/Dateien/Diskussionspapier.pdf)> [zuletzt geprüft am 18.11.2007]
- Gies, Stefan; Jank, Werner & Nimczik, Ortwin (2001): Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen, in: Diskussion Musikpädagogik, Nr. 9, S. 6-24

- Hartig, Johannes & Klieme, Eckard (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (= Bildungsforschung Band 20), URL: <[http://www.bmbf.de/pub/band\\_zwanzig\\_bildungsforschung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/band_zwanzig_bildungsforschung.pdf)> [zuletzt geprüft am 18.11.2007]
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern, Seelze: Kallmeyer & Klett
- Jank, Werner (Hrsg.) (2005): Musik-Didaktik, Frankfurt a. M.: Cornelsen
- Kaiser, Hermann J. (1995): Musikerziehung/ Musikpädagogik, in: Helms, Siegmund et al. (Hrsg.), Kompendium der Musikpädagogik, Kassel: Bosse, S. 9-41
- Kaiser, Hermann J. (1998): Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung, in: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.), Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsberichte 1994/95 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Mainz: Schott, S. 98-114
- Kaiser, Hermann J. et al. (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion, Regensburg: ConBrio
- Kempfert, Guy & Rolff, Hans-Günther (2005): Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement, Weinheim: Beltz
- Kleimann, Bernd (1998): Erfahrung und Argument: Überlegungen zum Begriff musikalischer Rationalität, in: Martin Pfeffer, Martin & Jürgen Vogt (Hrsg.), Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken, Augsburg: Wißner, S. 59-78
- Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen, München: Fink
- Klieme, Eckard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, URL: <[http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)> (unveränderte Auflage 2007) [zuletzt geprüft am 18.11.2007]
- Küpper, Joachim & Menke, Christoph (2003) (Hrsg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Mollenhauer, Klaus (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit, in: Zeitschrift für Pädagogik Nr. 36, S. 481-494
- Mollenhauer, Klaus; Dietrich, Cornelia; Müller, Hans R. & Parmentier, Michael (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim & München: Juventa
- Niessen, Anne & Lehmann-Wermser, Andreas (2005): Bildungsstandards in Musik, in: Diskussion Musikpädagogik, Nr. 27, S. 9-13
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas; Knigge, Jens & Lehmann, Andreas C. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? <<http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf>>
- Otto, Gunter 1998: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, Seelze-Velber: Kallmeyer
- Peez, Georg (2005): Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung, München: kopaed
- Rolff, Hans-Günther (2001): Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit in Schulen? In: Franz E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim: Beltz, S. 337-352
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel: Bosse
- Rolle, Christian (2003): Wie Musik gefällt. Zur Bedeutung musikalischer Präferenzen in den ästhetischen Praxen von Jugendkulturen, in: Nicolai Petrat et al. (Hrsg.), Mit Spaß dabei bleiben. Musikästhetische Erfahrungen aus der Perspektive der Forschung, Essen: Blaue Eule, S. 164-179
- Rolle, Christian & Vogt, Jürgen (1995): Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen, in: Musik und Unterricht, Nr. 34, S.56-59

- Schulz, Wolfgang (1997): Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe, Weinheim: Beltz
- Seel, Martin (1985): Die Kunst der Entzweigung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Seel, Martin (1996): Ethisch-ästhetische Studien, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Seel, Martin (2000): Ästhetik des Erscheinens, München: Hanser
- Shusterman, Richard (1994): Kunst Leben. Die Ästhetik des Pragmatismus, Frankfurt a.M.: Fischer
- Vogt, Jürgen (2008): Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? <<http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf>>
- Wallbaum, Christopher (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen, Kassel: Bosse
- Wallbaum, Christopher (2007): Das Exemplarische in musikalisch-ästhetischer Bildung - Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch, in: Michaela Schwarzbauer (Hrsg.), Polyästhetik im 21. Jahrhundert. Chancen und Grenzen ästhetischer Erziehung, Frankfurt a. M.: Peter Lang, S.13-38
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Franz E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim: Beltz, S. 17-31
- Welsch, Wolfgang (1990): Ästhetisches Denken, Stuttgart: Reclam
- Willenberg, Heiner et al. (2007): Argumentation, in: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.), Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie, Weinheim: Beltz, S.118-129
- Ziener, Gerhard (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer.