

# ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Bildungsstandards und Kompetenzmodelle  
für das Fach Musik?

Sonder-  
edition 2

08

Anne Niessen, Andreas Lehmann-  
Wermser, Jens Knigge, Andreas C.  
Lehmann

*Entwurf eines Kompetenzmodells*

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2008.2104](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2008.2104)

## Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘<sup>1</sup>

### 1. Vorüberlegungen

Bildungsstandards werden zurzeit in vielen Industrienationen formuliert. Mit ihrer Einführung ist die Hoffnung verbunden, die Leistungen der Bildungssysteme zu verbessern. Da Bildungsstandards nicht unterrichtliche *Inhalte* festschreiben, sondern *Kompetenzen* von Schülerinnen und Schülern<sup>2</sup> erfassen und überprüfen sollen, sind als Grundlage zur Erstellung von Bildungsstandards Kompetenzmodelle vonnöten. Weder in der Musikpädagogik noch in der Musikpsychologie wurden aber fachspezifische Kompetenzmodelle erstellt. So entbehrt die Entwicklung von Bildungsstandards für das Fach Musik bislang der Grundlage. Im Rahmen eines Forschungsprojekts wurden deshalb die vorhandenen musikpsychologischen Erkenntnisse im Hinblick auf die Erstellung von Kompetenzmodellen ausgewertet und mit musikpädagogischen Überlegungen in Verbindung gebracht. In einem Anschlussprojekt soll das entworfene Kompetenzmodell mit Hilfe geeigneter Testverfahren validiert und weiterentwickelt werden.

### 1.1 Bildungsstandards, Kompetenzmodelle und das Fach Musik

Im Rahmen der Diskussion um Bildungsstandards reflektiert die Mehrheit der musikpädagogischen Publikationen immer wieder eine grundsätzliche Skepsis gegenüber einer Übertragung dieses Systemwechsels auf das Schulfach Musik.<sup>3</sup> Ein zentrales Argument gegen das Erstellen von auf testbaren Kompetenzmodellen basierenden Bildungsstandards besteht hierbei in dem Vorwurf, dass damit zentrale Bereiche des Faches nicht erfasst werden könnten.<sup>4</sup> Die Klieme-

---

<sup>1</sup> Dieser Artikel basiert auf Zwischenergebnissen 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 Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Universität Bremen angesiedelt. Der Artikel weicht in einigen Einzelheiten von der ursprünglichen Fassung ab, die wir auf mehreren Tagungen zur Diskussion gestellt haben. Substanziellere Veränderungen sind durch entsprechende Hinweise kenntlich gemacht. An Stellen, die wir aufgrund von Anmerkungen der Kritiker nur deshalb überarbeitet haben, um unsere ursprüngliche Intention klarer herauszustellen, haben wir auf diese Hinweise verzichtet. Wir bedanken uns bei den Teilnehmern der verschiedenen Tagungen, denen wir das Modell vorgestellt haben. Sie haben uns höchst wertvolle Tipps und Hinweise gegeben. Wer an der Ursprungsversion des Aufsatzes interessiert ist, kann diese bei den Autoren anfordern.

<sup>2</sup> Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit verzichten wir im Folgenden auf die Nennung beider Geschlechter.

<sup>3</sup> Siehe hierzu ausführlicher Knigge & Lehmann-Wermser in diesem Band.

<sup>4</sup> Dies ist jedoch ein rein theoretisches Argument, der empirische Nachweis hierfür wurde bislang noch nicht geführt. Häufig wird in diesem Zusammenhang auch auf die gescheiterte Lernzieloperationalisierung der 1970er Jahre verwiesen. Es können hier nicht die entscheidenden konzeptionellen Unterschiede zwischen Lernzielorientierung und Bildungsstandards erörtert werden. Im Zusammenhang mit unserem (empirischen) Forschungsprojekt sind jedoch die entscheidenden methodischen Fortschritte von Bedeutung, die z. B. in Erziehungswissenschaft und pädagogischer Psychologie in der Vergangenheit erzielt wurden, denn „die lern- bzw. lehrzielbezogenen Leistungsmessung der 1970er-

Expertise sieht jedoch für die Erstellung von Bildungsstandards die Fokussierung auf den Kernbereich eines Faches vor (Klieme et al. 2003, S. 25 f.). Es wäre also an anderer Stelle zu klären, inwieweit Bereiche, die sich der Überführung in ein Kompetenzmodell entziehen, zum Kernbereich des Faches Musik zählen. Dadurch ergäbe sich für das Schulfach Musik tatsächlich eine Ausnahmesituation, die bislang im Rahmen von Bildungsstandards nicht vorgesehen ist.<sup>5</sup> Eingedenk dieses Sachverhalts soll aber auf eine grundsätzliche Problematik der gegenwärtigen Situation hingewiesen werden: Während sich auf der einen Seite der musikpädagogische Diskurs in Skepsis und Ablehnung übt, werden jährlich neue Curricula auf Länderebene entworfen, für die die Idee von Bildungsstandards leitend ist. So ergibt sich die unglückliche Situation, dass am Kompetenz- und Standardbegriff orientierte Curricula für das Fach Musik erstellt werden müssen, für die aber die nötige Vorarbeit fehlt.<sup>6</sup> Vorliegendes Forschungsprojekt basiert auf der Überzeugung, dass Bildungsstandards für Musik aber nur dann sinnvoll zu erstellen sind, wenn diesen wissenschaftlich begründete und elaborierte Kompetenzmodelle zugrunde liegen. Damit verbunden ist die Hoffnung, dass sich in Kompetenzmodellen wichtige Bereiche des Musikunterrichts abbilden lassen. Die hier explizierte Dimensionierung des Faches (vgl. Abschnitt 2) zeigt, dass jeder Bereich seine spezifischen Charakteristika und vor allem spezifischen Kompetenzen in je unterschiedlicher Betonung der dem Kompetenzbegriff zugrunde liegenden Komponenten (u. a. kognitiv, motivational, volitional) ausprägt.

Das häufig angeführte Argument, dass innerhalb von Kompetenzmodellen eine Fokussierung auf die kognitiven Aspekte des Umgangs mit Musik erfolge – wodurch sich automatisch eine ‚Beschneidung‘ oder ‚Zurückstutzung‘ des Faches ergäbe – entbehrt gleich in mehrerlei Hinsicht der Gültigkeit: Wie in Abschnitt 1.3 näher erläutert werden wird, umfasst der verwendete Kompetenzbegriff ein Bündel an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, wobei kognitive Fähigkeiten nur eine Komponente darstellen.<sup>7</sup> Dass viele Kompetenzmodelle anderer Fächer bislang den kognitiven Kompetenzaspekt in den Vordergrund stellen, dürfte hauptsächlich auf testtheoretische und -praktische Probleme zurückzuführen sein. In diesem Bereich sind in den letzten Jahren jedoch enorme Fortschritte erzielt worden und spätestens seit der Publikation der DESI-Studie (Beck & Klieme 2007) ist deutlich geworden, dass auch motivationale und volitionale Aspekte mit Hilfe eines Kompetenzmodells erfasst werden können.

---

Jahre ist nicht zuletzt auch daran gescheitert, dass sie den Anspruch einer engen Verbindung von kognitiver Modellierung, Psychometrie und diagnostischen bzw. Assessment-Konzepten nicht einlösen konnte“ (Klieme & Leutner 2006, S. 881).

<sup>5</sup> Damit ist jedoch nicht gesagt, dass diese u.U. nicht in Kompetenzmodelle zu überführenden Bereiche keinen Platz im Musikunterricht hätten. Das Konzept von Bildungsstandards sieht ausdrücklich vor, dass nur ein bestimmter Anteil der gesamten verfügbaren Unterrichtsstunden eines Faches durch Bildungsstandards festgelegt ist (vgl. Klieme et al. 2003, S. 25 ff.; Dubs 2006, S. 12). Trotzdem müsste ggf. erneut nach der Sinnhaftigkeit von Bildungsstandards für das Fach Musik gefragt werden, wenn entscheidende Teile des Faches tatsächlich nicht in Standards abzubilden sind. Hierfür sind jedoch umfassendere theoretische und empirische Arbeiten notwendig, als sie im musikpädagogischen Diskurs bislang vorgelegt wurden. Das hier vorgestellte Forschungsprojekt versucht einen ersten Schritt in diese Richtung zu tun.

<sup>6</sup> Vgl. hierzu auch den Beitrag von Weber in diesem Band.

<sup>7</sup> Diesem Kompetenzverständnis nach Weinert (vgl. Abschnitt 1.3) haben sich neben der Klieme-Expertise u. a. auch OECD und PISA angeschlossen: „Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, and values and motivations. A competence – a holistic notion - is therefore *not reducible to its cognitive dimension*“ (Rychen & Salganik, S. 2; Hervorhebung dV).

Außerdem wird im musikpädagogischen Diskurs häufig übersehen, dass kognitive Aspekte durchaus eine bedeutende Rolle sowohl im Musikunterricht als auch beim Aufbau von musikalischer Kompetenz spielen. So verdeutlichen musikpsychologische Forschungsergebnisse die Relevanz von kognitiven Lernfortschritten für das musikalische Lernen: Aufgrund der Möglichkeit, musikpraktische Fähigkeiten ohne formelle Instruktion zu erlernen, wie es im Alltag geschieht und in vielen außereuropäischen und populären Musikkulturen üblich ist, kommt es häufig zu einer Unterschätzung der kognitiven Anteile an musikalischem Lernen. Durch den täglichen hörenden Umgang mit Musik erwerben alle Menschen Hörfertigkeiten, die denen von Experten in vielen Punkten ähnlich sind. Das Fehlen von Fachterminologie, implizites Lernen oder frühe Automatisierung und damit verbundenen Verlust von kognitivem Zugang (vgl. mit Laufen- oder Sprechenlernen) zu Handlungen darf man aber nicht mit fehlender Kognition verwechseln. Spätestens wenn erhöhte Anforderungen an automatisierte Fertigkeiten gestellt werden, z. B. wenn ein Spaziergänger im Dunkeln auf einem unebenen Weg geht und jeder Schritt geplant werden muss, können auch automatisierte Vorgänge wieder bewusst gemacht werden. Dies ist im musikalischen Alltag ganz ähnlich. So zeigte Woody (2003), dass in einer musikalischen Imitationsaufgabe Ausdrucksmerkmale wie Lautstärkeveränderungen nicht in die Imitation eines Modells aufgenommen wurden, wenn sie nicht vorher identifiziert und durch lautes Denken verbalisierbar gemacht worden waren. Palmer und Meyer (2000) dokumentierten an Klavier spielenden Kindern (Alter 11-12 Jahre), dass mit zunehmendem Fertigkeitserwerb motorische und konzeptionelle Komponenten unabhängig voneinander funktionierten, wobei die kognitiven Anteile die motorischen steuerten. Anekdoten über Pianisten, die ganze Konzerte weitgehend ohne motorische Übung vorbereitet haben, mögen übertrieben sein, weisen aber tendenziell in die gleiche Richtung. Im umgekehrten Fall können automatisierte Fertigkeiten selbst Experten zum Verhängnis werden: So hören Experten in Alltagssituationen oder wenn keine explizit analytische Zugangsweise gefragt ist, nicht notwendigerweise besser als Laien (vgl. Lehmann et al. 2007, Kap. 11). Das musikpraktische Lernen ist demnach an vorhandenes Wissen und Erfahrung gebunden, das allerdings intentional problemlösend aktiviert und angewendet werden muss.

Es soll an dieser Stelle keinesfalls der Eindruck entstehen, dass die kognitiven Anteile in irgendeiner Form anderen Aspekten überzuordnen sind. Es ist in Anbetracht des momentanen Forschungsstandes jedoch nahe liegend, zuerst auf die Aspekte musikalischer Kompetenz zu fokussieren, die durch Forschungsergebnisse abgestützt sind und aufgrund ihrer Testbarkeit in ein Kompetenzmodell überführt werden können. Dies sind aufgrund der relativ umfassenden Forschungen der (Musik-) Psychologie (z. B. Gardner 1982; Deliège & Sloboda 1996, 1997) und der Akzentuierung innerhalb der bestehenden Curricula vor allem kognitive Aspekte. Im Anschluss an Arbeiten aus Nachbardisziplinen (z. B. Hesse & Göbel 2007) erscheint jedoch auch die Erfassung von motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten beim Umgang mit Musik möglich.<sup>8</sup>

Dennoch erfolgt die Erarbeitung von Kompetenzmodellen in vollem Bewusstsein der Tatsache, dass die vollständige Erfassung des Schulfaches Musik ungesichert – höchstwahrscheinlich sogar unmöglich – ist. Die Ergänzung und Ausdifferenzierung ist weiteren Forschungsarbeiten

---

<sup>8</sup> Insbesondere der von uns vorgeschlagene dritte Kompetenzbereich (vgl. Abschnitt 3) bietet hervorragende Möglichkeiten einer Übertragung der von Hesse und Göbel vorgestellten Konzeption zur Erfassung interkultureller Kompetenz.

vorbehalten, an deren Ende dann u.U. auch ein oder mehrere Bereiche identifiziert werden können, für die eine Übertragung in Kompetenzmodelle nicht möglich oder zumindest nicht sinnvoll erscheint. Vor diesem Hintergrund bildet das vorliegende Forschungsprojekt lediglich einen ersten Zugang in ein noch offenes Feld.

## 1.2 Unterrichtsziele des Faches Musik

Weil Kompetenzmodelle die Grundlage für die spätere Erstellung von Bildungsstandards darstellen, muss vorab eine Betrachtung der Unterrichtsziele des jeweiligen Faches erfolgen, denn „ohne Bezug auf allgemeine Bildungsziele<sup>9</sup> wären Kompetenzanforderungen reine Willkür oder bloße Expertenmeinung. Erst die Orientierung an diesen Zielen legitimiert die Bestimmung von erwünschten Niveaustufen und die daraus resultierenden Testverfahren“ (Klieme et al. 2003, S. 23). Für das Fach Musik existiert kein Katalog selbstverständlich gültiger Unterrichtsziele, an den unsere Arbeit direkt anknüpfen könnte.<sup>10</sup> Wir werden für unser Forschungsprojekt den Zieldiskurs aber nur insoweit zur Kenntnis nehmen, als das angestrebte Modell Kompetenzen eines Bereichs erfassen soll, der innerhalb der curricularen und fachdidaktischen Diskussion konsensfähig ist. Den Referenzrahmen für die Bestimmung von fachspezifischen Unterrichtszielen bildet die fachdidaktische Diskussion – bei aller Bewusstheit für grundsätzliche Probleme, wie sie beispielsweise bei Kaiser und Nolte (1989) ausführlich reflektiert werden. Außerdem werden empirische Befunde berücksichtigt, die einen Einblick in Zielsetzungen von Musiklehrern im Alltag erlauben, und die Lehrpläne der Bundesländer im Hinblick auf Ziele und Umgangsweisen im

---

<sup>9</sup> Wir verwenden im Folgenden lieber den Begriff ‚Unterrichtsziele‘, denn Unterrichtsziele und Bildungsziele sind nicht dasselbe: Hermann J. Kaiser verweist darauf, dass musikbezogene Bildung eine elitäre Angelegenheit ist, die im Musikunterricht gar nicht planmäßig herbeigeführt werden kann: „Musikalische Bildung ist folglich immer auch eine Willenssache. [...] man kann keine Mittel-Zweck-Relation aufbauen, die garantiert, dass man am Ende des Prozesses musikalisch gebildet ist“ (Kaiser 2001, S. 9). Es kann an dieser Stelle nicht die Diskussion um die Möglichkeit oder Unmöglichkeit musikalischer Bildung in der Schule aufgegriffen werden; wir vertreten aber die Ansicht, dass es in jedem Fall unumgänglich ist, Auskunft über ansonsten implizit wirksame Zielentscheidungen für das Fach Musik zu geben. Außerdem möchten wir die von Kaiser vorgebrachten Bedenken insofern aufgreifen, als wir entgegen dem sonst vielfach üblichen Sprachgebrauch statt von Bildungszielen lieber von Unterrichtszielen sprechen, an denen sich die formulierten Kompetenzen orientieren sollen. Kaiser greift im Zusammenhang mit seinen Überlegungen zur Unmöglichkeit eines planmäßigen Herbeiführens von Bildung in der Schule auch den Kompetenzbegriff kritisch auf: „Der Kompetenzbegriff ist im Hinblick auf Bildungsprozesse fehl am Platze. Das heißt aber umgekehrt keineswegs, dass nicht kompetentes musikalisches Handeln in Prozesse musikalischer Bildung münden könnte“ (Kaiser 2001, S. 9-10). Dieser Hoffnung fühlen sich die weiteren Überlegungen verpflichtet. [Diese Hinweise knüpfen an die konstruktive Kritik von Jürgen Vogt (in diesem Band) an.]

<sup>10</sup> Die Autoren von Standards und Testverfahren in anderen Fächern, wie z. B. Deutsch oder Mathematik, beziehen sich im Rahmen der Bestimmung von Unterrichtszielen des jeweiligen Faches häufig auf das sogenannte Literacy-Konzept. Diese Tradition kommt der Idee einer Grundbildung nahe, die für den Alltag (und den Beruf) unverzichtbare Inhalte konstatiert. Das Konzept ging ursprünglich von den basalen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) aus und wurde später als ‚scientific literacy‘ auf die Naturwissenschaften übertragen (vgl. Laugksch 2000). Die nahe liegende Idee, zur Bestimmung der Unterrichtsziele sich auch für das Fach Musik eines ‚musical literacy‘-Konzeptes zu bedienen, erscheint jedoch nicht sinnvoll, da ästhetisch geprägte Schulfächer nicht auf im Alltag im engeren Sinne *notwendige* Anforderungen vorbereiten. Daher verwundert es auch nicht, dass der Begriff ‚musical literacy‘ keinen Einzug in das musikpädagogische und -wissenschaftliche Vokabular erhalten hat und es auch keinen diesbezüglichen Diskurs gibt – von wenigen fachspezifischen Beiträgen zur Thematik abgesehen wie beispielsweise von Levinson (1990) und Barrett (1998).



Schulfach Musik analysiert. So hoffen wir, in einer Mischung aus diskursivem Vorgehen und dem, was Thomas Ott als „Verfahrenslegitimation“ im Sinne Luhmanns bezeichnete (Ott 1980, S. 183), einen Anschluss an Zielformulierungen herstellen zu können, die der Geschichte des Faches, der aktuellen Diskussion, aber auch der schulischen Realität Rechnung tragen und nicht zuletzt sich auf eine Analyse der Lehrpläne als Ausdruck der bildungspolitischen Richtungsvorgaben stützen.

- *Die fachdidaktische Diskussion*: Zunächst ein kurzer Rückblick<sup>11</sup>: Hermann J. Kaiser und Eckhard Nolte fanden in den Lehrplänen Mitte der 80er Jahre in erster Linie die beiden Ziele „Erziehung durch“ und „Erziehung zur Musik“ vor. Als neue Akzente in der damaligen fachdidaktischen Literatur konstatierten sie eine stärkere Betonung der Hörerziehung als Reaktion auf den Einfluss der elektroakustischen Verfügbarkeit von Musik, das Ziel einer „Offenheit gegenüber allen Erscheinungsformen der Musik“ und das allgemeinpädagogische Leitziel mündigen Verhaltens (Kaiser & Nolte 1989, S. 103 ff.). Stand in den Zielen der didaktischen Modelle der 70er Jahre eine Erziehung zum bewussten Wahrnehmen (Frisius et al. 1972), zu Interpretationsfähigkeit (Alt 1968) und Verstehen (Rauhe et al. 1975) im Vordergrund, wurden später Modelle entwickelt, die das Ziel verfolgten, die Erfahrungen der Schüler aufzuarbeiten, solche zu ermöglichen und Erfahrungsdefizite auszugleichen (Nykrin 1978) bzw. die Schüler als Subjekte ihres Lernprozesses ernst zu nehmen (Jank et al. 1986). Betrachtet man aktuelle didaktische Modelle, tritt das aktive Musizieren in den Vordergrund: Wilfried Gruhn bezeichnet als Ziel des Musikunterrichts den Erwerb musikalischen Handlungswissens, das wiederum nur durch den Aufbau mentaler Repräsentationen erreicht werden könne und den „musikalischen Spracherwerb“ möglichst aller Schüler erfordere. Musikalische Analyse und Interpretation sowie musikkundliches, -theoretisches und -historisches Wissen hält Gruhn für nachgeordnet (Gruhn 2003, S. 115 ff.). Diese Zielbestimmung setzt gegenüber den bisherigen Traditionen einen eindeutigen Akzent auf den praktischen Umgang mit Musik, wie er nicht zuletzt seit der sogenannten Bastian-Studie (Bastian 2000) den tatsächlich stattfindenden Musikunterricht in steigendem Umfang prägt (vgl. Schäfer-Lembeck 2005). In dem von Jank, Bähr und anderen entworfenen Modell des „aufbauenden Musikunterrichts“ (Jank et al. 2005) fließen traditionelle und aktuelle Akzente in einer neuen Zielbestimmung ineinander: Der Musikunterricht soll laut Jank den Schülern Möglichkeiten bieten, „die Kompetenz für ihre musikalische Gebrauchspraxis zu erweitern“ (Jank 2005, S. 70). Musiken, so setzen die Autoren dabei in Anlehnung an Hermann J. Kaiser voraus, realisieren sich als Formen gesellschaftlicher Praxis; musikalische Gebrauchspraxen bezeichnen alle Formen des Umgangs mit Musik(en), vom laienhaften bis zum professionellen (Jank 2005, S. 87). Als Intentionen bestimmen die Autoren dann den sachgerechten Gebrauch von Musik für verschiedene Zwecke und deren Nutzbarmachung für das eigene Leben, das Verstehen unterschiedlicher Musiken in ihren Absichten und Strukturen und deren Einordnung in größere Sinnzusammenhänge (vgl. Bähr 2003, S. 9; Bähr et al. 2003, S. 28).<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Auf die Zeit vor 1980 gehen wir an dieser Stelle nicht ein; verwiesen sei auf die umfangreiche Veröffentlichung zu den Zielen des Musik-Lernens von Abel-Struth (1978, 1979).

<sup>12</sup> Bähr formuliert die Ziele des Faches in seiner Beschreibung musikalischer Kompetenz, was uns problematisch erscheint, da wir nicht die Konstruktion einer einzigen musikalischen Kompetenz für sinnvoll halten (vgl. Absatz 1.2).

- *Empirische Befunde zu Unterrichtszielen von Musiklehrern:* Betrachtet man die Zielformulierungen des Musikunterrichts von Lehrern an Gymnasien in NRW, wie sie im Rahmen einer qualitativen empirischen Studie mit zehn Probanden erhoben wurden (Niessen 2006), offenbaren sich deutliche Schwerpunkte bei den Zielen „Wissen über Musik“, „Selbstreflexion“ und „Toleranz“:<sup>13</sup> Die Lehrer berichten übereinstimmend davon, dass die Schüler häufig große Vorbehalte gegenüber Musik zeigen, die von ihnen nicht präferiert wird. So äußern fast alle Lehrer den Wunsch, die Schüler im Unterricht zum Nachdenken über ihren eigenen Umgang mit Musik zu bewegen. Nötig seien dafür Kenntnisse über die verschiedenen Funktionen, die Musik für das Individuum einnehmen kann. Bisweilen wird explizit das Ziel der „Mündigkeit“ benannt: Die Schüler sollen lernen, sich im diversifizierten Musikangebot zurechtzufinden und begründet eine eigene Meinung zu bilden. Gelegentlich wird auch der Wunsch geäußert, dass die Schüler durch den Unterricht angeregt werden, an Bereichen des Musiklebens zu partizipieren, die ihnen nicht vertraut sind. Fast alle Lehrer betrachten es als erstrebenswertes Ziel, dass die Schüler eine tolerante Einstellung entwickeln und sich auch mit Musik beschäftigen bzw. sich über Musik austauschen, die ihren Hörgewohnheiten nicht entspricht. Nun wurden diese Schwerpunkte in Interviews über die gymnasiale Oberstufe genannt; es gibt aber deutliche Hinweise darauf, dass diese Ziele auch den Unterricht von Lehrern in der Sekundarstufe I bestimmen. Ein zusätzliches Interview mit einem Lehrer, der ausschließlich in der Sekundarstufe I unterrichtet, offenbart ebenfalls als wichtigstes Unterrichtsziel die Beförderung von Toleranz gegenüber der Musik anderer. Bildungstheoretisch erscheint dieses Ziel angesichts einer teilkulturell differenzierten und multikulturellen Gesellschaft bedeutsam.
- *Unterrichtsziele in Richtlinien und Lehrplänen der Bundesländer:* Es wurden die Lehrpläne, Rahmenrichtlinien bzw. sonstige curriculare Vorgaben für die Sekundarstufe I aller Bundesländer herangezogen und auf ihre Zielbestimmungen hin untersucht. An den vorgefundenen Formulierungen ist der Paradigmenwechsel von der ‚Input-‘ zur ‚Output-Orientierung‘ abzulesen; die meisten Lehrpläne sind noch als ‚Input-Lehrpläne‘ formuliert. Insgesamt ist zu konstatieren, dass mit etwas variierender Terminologie der musikpraktische Bereich, der strukturierend hörende und verstehende sowie ein affektiver Bereich in Ziele gefasst werden. Die Zielbestimmungen sind so breit, dass an dieser Stelle nur die wichtigsten Eckpunkte aufgeführt werden können: Musikunterricht soll zur Steigerung der Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit der Schüler beitragen, auch der Fähigkeit zur Improvisation, Produktion und Reproduktion von Musik; Musikunterricht soll aber auch dem Ziel dienen, die Wahrnehmungsfähigkeit zu differenzieren, Umgangsweisen mit Musik einzuüben, die dem Verstehen von Musik auch im jeweiligen kulturellen Kontext dienen und – nicht zuletzt – das Wissen über die Struktur, Funktion und Begrifflichkeit von Musik erweitern.

Natürlich bereitet es Probleme, so heterogene Quellen wie die Richtlinien und Lehrpläne, die fachdidaktische Diskussion und die Auskünfte von Lehrern auf einen Nenner zu bringen. Es bleibt nicht aus, dass in diesem Kontext normative Entscheidungen getroffen werden. Uns geht es in diesem Kontext nun jedoch nicht darum den Zieldiskurs zusammenzufassen oder gar auf

---

<sup>13</sup> Natürlich kann bei einem derartig kleinen Sample nicht von repräsentativen Ergebnissen ausgegangen werden. Dafür trat in der intensiven Analyse der einzelnen Interviews das Unterrichtsziel Toleranz in seiner immensen Bedeutung hervor. Es durchzieht als Grundtenor auch die übrigen Zielbestimmungen und rechtfertigt sie teilweise.

eine griffige Formulierung zu reduzieren, die dann als Basis für Bildungsstandards verwendet werden kann. Auch möchten wir dem Diskurs kein erneutes ‚Lernziel-Bekenntnis‘ (Abel-Struth) hinzufügen. Wir nehmen – wie bereits erwähnt – für unser Forschungsprojekt den Zieldiskurs nur insoweit zur Kenntnis, dass das angestrebte Kompetenzmodell darin verortet werden kann. Im neuen Bildungsplan Musik für das Bundesland Bremen sind wir auf eine Formulierung gestoßen, die sowohl kompatibel zu den Ergebnissen der Lehrplananalyse erscheint als auch unsere eigenen Überlegungen aufgreift. Hier wird folgendes Ziel des Musikunterrichts bestimmt: 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“ (Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen 2007, S. 5). Diese Bestimmung soll nicht exklusiv, sondern möglichst umfassend verstanden werden: Zur Orientierung in der musikalischen Umwelt gehört auch eine Offenohrigkeit gegenüber unbekannter Musik; zur Nutzung von Musik als Element der Lebensgestaltung zählen Zugänge über Bewegung und Tanz ebenso wie die Verständigung mit anderen über musikalische Vorlieben und Vorstellungen von Musik.

### 1.3 Kompetenzbegriff

Weder in der Musikpädagogik noch in der Musikwissenschaft existiert eine anschlussfähige Definition einer musikalischen Gesamtkompetenz.<sup>14</sup> Wir haben uns daher für unseren Zusammenhang dafür entschieden, die fachspezifische<sup>15</sup> Konkretisierung im Sinne eines Kompetenzstrukturmodells<sup>16</sup> in unterschiedlichen Bereichen durchzuführen, statt eine einzige musikalische Kompetenz festzulegen, die dann doch auf verschiedene Bereiche rekurriert und kaum operationalisierbar ist.<sup>17</sup> Wir möchten in der Definition des Kompetenzbegriffs bewusst an die deutschsprachige Diskussion um Bildungsstandards anknüpfen: In Übereinstimmung mit der sogenannten Klieme-Expertise (Klieme et al. 2003) verstehen wir im Folgenden 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 2001, S. 27 f.). Wir gehen von dieser Definition auch deshalb aus, weil sie sich in Deutschland als verbindliche

---

<sup>14</sup> Es gibt zwar Ansätze einer theoretischen Definition (z. B. Bähr 2003; Bähr et al. 2003), diese sind jedoch weder empirisch überprüft, noch können sie sich auf einen breiteren Konsens innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses stützen.

<sup>15</sup> Auch in dieser Hinsicht möchten wir explizit den Anschluss an die Vorgaben der Klieme-Expertise herstellen (Klieme et al. 2003, S. 22; siehe auch Klieme 2004). Es wird daher ein domänenspezifischer Kompetenzbegriff entfaltet und keine Fokussierung auf übergreifende Kompetenzen (wie beispielsweise Sach-, Methoden-, Sozial- oder Personalkompetenzen) erfolgen, wie es in einigen Curricula geschehen ist (vgl. Knigge & Lehmann-Wermser in diesem Band).

<sup>16</sup> „Kompetenzstrukturmodelle befassen sich mit der Frage, welche und wie viele verschiedene Kompetenzdimensionen in einem spezifischen Bereich differenzierbar sind“ (Klieme & Leutner 2006, S. 883; vgl. auch Hartig & Klieme 2006; für die Physikdidaktik Schecker & Parchmann 2006; für die Geschichtsdidaktik Schreiber et al. 2006).

<sup>17</sup> Ähnlich wurde beispielsweise auch für die Erstellung der Kompetenzmodelle in der DESI-Studie vorgegangen. Da es keine Definition einer umfassenden Sprachkompetenz gibt, gehen die Autoren davon aus, „dass sich sprachliche Gesamtkompetenz in spezifische Teilkompetenzen aufschlüsseln lässt. [...] Sprachkompetenz wird dabei definiert als Komplex von Teilfähigkeiten, die durch den schulischen Unterricht vermittelt werden sollen“ (Jude & Klieme 2007, S. 10-11).



Grundlage unterschiedlicher Ansätze durchgesetzt hat und damit eine Anknüpfungsmöglichkeit zu den Kompetenzmodellen und nachfolgenden Formulierungen von Standards anderer Schulfächer gegeben ist.

Weinert bezieht sich in seiner Definition ausdrücklich auf kognitive, motivationale, volitionale und soziale Aspekte. Kompetenzen, so formuliert er, und dem möchten wir uns ausdrücklich anschließen, sind nur denkbar unter Einbezug all dieser Aspekte. Die einzelnen Aspekte mögen in heuristischer Absicht zu unterscheiden sein, aber sie sind weder zur Klassifikation von Aufgaben brauchbar noch in der Beschreibung konkreter Lösungen zu diskriminieren: Es wird beispielsweise nicht möglich sein, die kognitiven und volitionalen Anteile bei der Lösung von Aufgaben getrennt voneinander zu erfassen. Wenn sie im Folgenden einzeln genannt werden, geschieht das allenfalls, um die Komplexität von Kompetenzen zu verdeutlichen oder um die Bedeutung eines Aspekts für die Lösung einer Aufgabe herauszustreichen. Im Fach Musik sind beispielsweise auch musikpraktische Fähigkeiten wichtig, die wir aus verschiedenen, weiter unten angeführten Gründen aber vorerst nicht testen wollen (vgl. Absatz 3). Zugänge zu Musik emotionaler Art sind durchaus im Bereich von Unterrichtszielen anzusiedeln, aber schwierig zu testen (vgl. Gardner 1989, S. 77). Sie erscheinen zumindest partiell erfassbar über Einstellungen gegenüber Musik; damit werden aber nicht das Erleben von Musik oder musikbezogene Erfahrungen im engeren Sinne erhoben. Letztere entziehen sich der Testbarkeit wahrscheinlich prinzipiell, obwohl sie im Musikunterricht eine große Rolle spielen (vgl. Kaiser 1993).

## **2. Kompetenzbereiche des Schulfaches Musik**

Die deutsche Musikdidaktik hat bereits seit den späten 1960er Jahren Versuche unternommen, ‚Umgangsweisen‘ mit Musik zu formulieren, die eine inhaltliche Nähe zu Kompetenzbereichen aufweisen (vgl. den Überblick bei Kaiser & Nolte 1989; die bekannteste Einteilung stammt von Dankmar Venus (1984): Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition, Reflexion). Diese Formulierungen erwachsen zwar vor einem anderen Hintergrund, können aber gleichwohl in unserem Zusammenhang hilfreich sein. Ähnlich wie in Bezug auf die Zielentscheidungen werden wir im Folgenden sowohl die international üblichen Einteilungen des Faches als auch – in erster Linie – die bundesdeutschen Richtlinien und Lehrpläne als Entscheidungsgrundlage für die Festlegung von Kompetenzbereichen zu Rate ziehen. Letzten Endes aber entsteht auch hier die Notwendigkeit, normative Entscheidungen zu treffen; es ist nämlich wissenschaftstheoretisch nicht möglich, aus oben dargestellten Zielbestimmungen eine sinnvolle Dimensionierung des Faches direkt abzuleiten (vgl. z. B. Abel-Struth 1978, S. 24-26; Kaiser & Nolte 1989, S. 91 ff.).

### **2.1 Kompetenzbereiche in der internationalen Diskussion**

Die Betrachtung der internationalen Situation erscheint vor allem hinsichtlich der Länder angebracht, die bereits Standards für das Fach Musik entwickelt haben:

*USA:* Bei der Analyse des in den vergangenen Jahren geführten Diskurses über Bildungsstandards wird vor allem die verstärkte Rezeption der US-amerikanischen Situation deutlich (z. B. Bähr 2003, 2004; Bähr et al. 2004; Kertz-Welzel 2005; Engels 2005).<sup>18</sup> Dies ist größtenteils der

---

<sup>18</sup> Dies betrifft in erster Linie den fachwissenschaftlichen Diskurs, scheint jedoch teilweise auch für die bildungspolitische Ebene zu gelten. So weisen die vor dem Hintergrund von Bildungsstandards entstandenen Curricula der letzten Jahre z. T. deutliche ‚Spuren‘ der ‚National Standards‘ auf. Diese An-

Tatsache zuzuschreiben, dass in den USA bereits vor über einem Jahrzehnt „National Standards“ für das Schulfach Musik entwickelt (Music Educators National Conference 1994, 1996) und im Rahmen einer nationalen Studie überprüft wurden (Persky et al. 1998).<sup>19</sup> Die National Standards bestehen aus neun „Content Standards“, die innerhalb der NAEP-Studie zu drei übergeordneten Kompetenzbereichen zusammengefasst wurden:

- „performing/interpreting“ (1. Singing, alone and with others; 2. Performing on instruments),
- „creating“ (3. Improvising melodies, variations, and accompaniments; 4. Composing and arranging music) und
- „responding“ (5. Reading and notating music; 6. Listening to, analyzing, and describing music; 7. Evaluating music and music performances; 8. Understanding relationships between music, the other arts, and disciplines outside the arts; 9. Understanding music in relation to history and culture).<sup>20</sup>

*Großbritannien:* Auch für das britische „National Curriculum“ und die darin enthaltenen Standards für Musik (Department for Education and Employment 1999), die bislang durch die deutsche Musikpädagogik noch wenig rezipiert wurden, ergibt sich hinsichtlich der Dimensionierung des Faches in vier Kompetenzbereiche ein ähnliches Bild:

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.

---

nahme wurde durch stichprobenartige Befragung an der Curriculaentwicklung Beteiligten bestätigt. Für eine detailliertere Betrachtung des Diskurses sowie der National Standards siehe: Knigge & Lehmann-Wermser (in diesem Band) und Kertz-Welzel (in diesem Band).

<sup>19</sup> Die 1997 durchgeführte NAEP-Studie („National Assessment of Educational Progress“), die auch das Fach Musik beinhaltete, ist von besonderer Bedeutung, da die Testentwicklung in enger inhaltlicher Anbindung an die kurz zuvor implementierten National Standards stattfand (vgl. National Assessment Governing Board 1994; Persky et al. 1998).

<sup>20</sup> Die nahe liegende Idee, die National Standards und die darauf aufbauenden Testverfahren in den deutschen Kontext zu übertragen, scheitert letztlich an der Tatsache, dass Unterrichtsziele und Dimensionen des Faches in beiden Ländern nicht kompatibel sind: Der Musikunterricht ist in den USA anders gestaltet und weist Schwerpunkte im Bereich der Chor-, Orchester- und Bandarbeit auf (vgl. Stroh 2003, S. 7). Es gibt eher mehr Musikunterricht als in Deutschland – immerhin 49 % aller Achtklässler und 39 % aller Zwölfklässler sind in Musikkursen, viele davon fünf Stunden in der Woche (Zahlen nach *childtrend*). Allerdings findet ein großer Teil der Kursarbeit in Form von musikalischer Praxis, in Chor-, Band- oder Orchestergruppen statt. Die über den praktischen Umgang mit Musik hinausgehenden Bereiche werden als „peri-artistic-activities“ (Gardner 2006, S. 152 f.) unter Überschriften wie „music appreciation“ oder „general music education“ abgekoppelt und erreichen außerhalb der Grundschule als Wahlpflichtbereich nur einen kleinen Teil der Schülerschaft (vgl. Kertz-Welzel 2006, S. 208 f.; Erwin 2003, S. 40). Das spiegelt sich auch in den Standards und in der Folge in den Testbereichen und -aufgaben der NAEP-Studie, in der von drei Kompetenzbereichen zwei sich auf musikpraktische Umgangsformen („performing“ und „creating“) beziehen (vgl. National Assessment Governing Board 1994; Persky et al. 1998). Darüber hinaus sind die National Standards auch vor einem anderen theoretischen Hintergrund entstanden, so dass die Vorgaben der Klieme-Expertise hier nur bedingt zur Anwendung kommen können. Trotzdem ist die Betrachtung der National Standards fruchtbar für vorliegendes Forschungsprojekt, da sich einerseits durchaus inhaltliche Schnittflächen ergeben und da andererseits durch die Überprüfung der Standards im Rahmen der NAEP-Studie testtheoretische und -praktische Verfahren vorgelegt wurden, die einen Orientierungsrahmen für unser weiteres Vorgehen bilden können (vgl. Kertz-Welzel 2006, S. 106 ff.).

Ergänzend zu den US-amerikanischen und englischen Standards soll auf das Forschungsprojekt „Arts Propel“ unter Leitung des amerikanischen Psychologen Howard Gardner hingewiesen werden.<sup>21</sup> Im Mittelpunkt des Forschungsprojektes stand die Entwicklung von Messmethoden zur Überprüfung innerhalb der künstlerischen Fächer entwickelter Kompetenzen. Hierfür konnten ebenfalls drei Kompetenzbereiche identifiziert werden (vgl. Brandt 1987/1988; Gardner 1989; Gardner & Perkins 1989):

1. Production (composing or performing music),
2. Perception (effecting distinctions or discriminations within an art form – ‘thinking’ artistically) und
3. Reflection (stepping back from one's own perceptions or productions, or those of other artists, and seeking to understand the goals, methods, difficulties, and effects achieved).

Zusammenfassend zeichnet sich für die betrachteten Kompetenzbereiche eine relativ große Übereinstimmung ab.<sup>22</sup> Trotz unterschiedlicher Terminologien und Schwerpunktsetzungen scheint vor allem Einigkeit darüber zu herrschen, dass ein Kompetenzbereich (teilweise aufgeteilt in zwei Bereiche) durch musikpraktische Umgangsweisen gekennzeichnet ist. Ein weiterer Kompetenzbereich könnte mit der Formulierung ‚Musik wahrnehmen und verstehen‘ umschrieben werden. Darüber hinaus identifiziert Howard Gardner für die Reflexion des Umgangs mit Musik einen eigenen Kompetenzbereich.

## 2.2 Kompetenzbereiche und Lehrpläne

Der folgende Abschnitt gibt einen kurzen Überblick über die in den derzeit gültigen Curricula formulierten Dimensionen des Faches Musik und die sich daraus ergebenden Kompetenzbereiche. Die Einteilungen werden dort vorgenommen unter Überschriften wie „Arbeitsfelder“, „Lernfelder“, „Inhaltsbereiche“, „Betrachtungsdimensionen“, „Umgangsweisen“ oder eben „Kompetenzbereiche“.<sup>23</sup>

- Dabei ist immer ein Bereich zu finden, der die praktischen Umgangsweisen abdeckt. Entsprechende Überschriften lauten z. B. „Musik gestalten“, „Musik machen“, „Musik erfinden“ oder „Singen und Musizieren mit Instrumenten“ bzw. „vokales, instrumentales und mediales Produzieren und Musizieren“. Gelegentlich wird das Umsetzen von Musik in andere Künste als eigenständiger Bereich ausgewiesen, gelegentlich ist es 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 des Beurteilens von Musik aber auch deren kulturhistorischen

---

<sup>21</sup> Nähere Informationen sind auf der Projekt-Homepage zu erhalten: <http://www.pz.harvard.edu/Research/PROPEL.htm>.

<sup>22</sup> Siehe hierzu auch Tabelle 1 im Anhang.

<sup>23</sup> Eine ausführlichere Darstellung findet sich bei Knigge & Lehmann-Wermser (in diesem Band).

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 den Grundschul-Richtlinien Schleswig-Holsteins wird „Musik als Beitrag zur emotionalen und sozialen Entwicklung“ genannt, womit neben im engeren Sinne sozialen Lernzielen und dem Verständnis anderer „durch Musik“ auch die Entfaltung eines „persönlichen musikalischen Verhaltens“ gemeint ist. In vielen Fällen ist mit der Betonung dieses Bereichs das Ziel eines „offenohrigen“<sup>24</sup> Umgangs mit Musik verbunden. 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.

## 2.3 Festlegung der Kompetenzbereiche

Jede Eingrenzung von Kompetenzbereichen hat insofern nur heuristische Funktion, als an den konkreten musikalischen Handlungen immer Vorgänge aus mehreren Bereichen beteiligt sind. Musik machen etwa ist nicht ohne Prozesse des Hörens sinnvoll möglich. Der usuelle Umgang mit Musik beinhaltet auch kognitive Prozesse, Welt- und Sachwissen etc. Zudem gehen wir davon aus, dass im Rahmen der Testkonstruktion Aufgaben entwickelt werden, die komplexe Anforderungen teilweise auch über verschiedene Bereiche hinweg stellen. Die Festlegung an dieser Stelle hat daher in erster Linie systematisierende Funktion.

### 1. Bereich:<sup>25</sup>

*Hierzu zählen alle Formen des Musikmachens und des gestaltenden Umgangs mit Musik, also Singen, Instrumentalspiel, Komponieren, Improvisieren, Reproduzieren mit und ohne Vorlagen oder Anregungen, auch Musik und Bewegung sowie Übertragung von Musik in andere Künste bzw. Kommunikationsmodi und umgekehrt. Alle diese Aktivitäten schließen Reflexionsprozesse ein.*<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> ‚Offenohrigkeit‘ (open earedness) ist als Terminus vor allem von Hargreaves (z. B. 1996) vorgeschlagen worden, um die relative Unvoreingenommenheit, die Grundschüler in den ersten Jahren gegenüber vielfältigen Musiken zeigen, zu beschreiben.

<sup>25</sup> In den Curricula sind ähnliche Bereiche überschrieben mit „Musik gestalten“, „Musik machen“, „Musik erfinden, wiedergeben und gestalten“, „Musikpraxis“ oder „Produktion und Reproduktion von Musik“ (vgl. Knigge & Lehmann-Wermser in diesem Band).

<sup>26</sup> Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Zusammenfassung aller produktiven, reproduktiven und transpositorischen Formen einer wissenschaftlich-empirischen Grundlage entbehrt und auf Basis der Curriculumanalyse erfolgt. Jedoch bleibt dort 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. Ebenso denkbar wäre eine Aufteilung nach US-amerikanischem Vorbild in die Bereiche „creating“ und „performing“ (vgl. Persky et al. 1998). Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass beispielsweise

## 2. Bereich:

*Hierzu zählen Nherungsweisen an Musik, die auf der Basis von Wahrnehmungsvorgngen vorbegrifflich und begrifflich und unter Einbeziehung von Wissen und Erfahrung Sinn- und Bedeutungszuschreibungen vornehmen.*<sup>27</sup>

## 3. Bereich:<sup>28</sup>

*Kulturbewusstheit und kulturelle Kompetenz: musikbezogene Praxen im Spannungsfeld zwischen vertrauter und unbekannter Musik, im bewussten Umgang mit den eigenen Präferenzen und den Präferenzen anderer und mit den vielfältigen Funktionen von Musik, Respekt und offene Haltung gegenüber der Vielfalt kultureller Ausdrucksmöglichkeiten.*

---

Komponieren und (reproduzierendes) Singen zwei unterschiedlichen Kompetenzbereichen zuzuordnen sind. Allerdings konnte durch die NAEP-Studie nicht geklärt werden, ob diese Bereiche tatsächlich eigenständige Kompetenzbereiche sind oder aber Teildimensionen einer übergeordneten Kompetenz (vgl. Schneider 2005). Ob aus diesem musikpraktischen Bereich letztlich ein oder mehrere Kompetenzmodelle hervorgehen werden, ist daher zum jetzigen Zeitpunkt spekulativ und bedarf theoretischer sowie vor allem empirischer Forschungen. Dies wird jedoch nicht Inhalt des vorliegenden Forschungsprojekts sein (vgl. hierzu auch Abschnitt 2.4).

<sup>27</sup> Zunächst hatten wir geplant, den Bereichen Überschriften zu geben. Im Anschluss an viele Curricula, in denen ähnlich ausgerichtete Bereiche mit „Musik hören und verstehen“, „Musik wahrnehmen und verstehen“ oder „Musik verstehen und beurteilen“ berschrieben sind (vgl. Knigge & Lehmann-Wermser in diesem Band), war für den 2. Bereich die Überschrift ‚Musik verstehen‘ vorgesehen. Angesichts der Kritik der scientific community an dieser Benennung haben wir darauf verzichtet. Dennoch erscheinen einige Bemerkungen zu diesem Komplex sinnvoll: Musik ist anders als Sprache nicht in ihrem semantischen Gehalt zu entschlüsseln und ‚Musik verstehen‘ stellt einen unscharfen und zudem von verschiedenen Wissenschaftsperspektiven unterschiedlich gefllten Begriff dar (vgl. Gruhn 1989, S. 181). Helga de La Motte-Haber (2004) hat für die Musikwissenschaft vier verschiedene Disziplinen beschrieben, innerhalb derer der Verstehensbegriff eine zentrale Rolle spielt: Hermeneutik, Rezeptionsästhetik, Musiktheorie und Musikpsychologie. Des Weiteren weist sie darauf hin, dass aufgrund der verschiedenen Perspektiven bislang keine Definition eines umfassende Verstehensbegriffs vorliegt und daher „jeder Betrachtungsweise ein eigenes Recht eingeräumt [wird], musikalischen Sinn freizulegen“ (S. 254). Die breite ästhetische Diskussion bezieht sich dabei in erster Linie auf diejenige Musik, die als Kunst verstanden und rezipiert wird, was in unserem Kontext ergänzungsbedürftig erscheint: Schließlich spielen in dem großen Bereich usuellen Umgangs mit Musik – etwa im Alltag (DeNora 2000) oder bei der Konstruktion sozialer Identität (u. a. Hargreaves & Marshall 2003; Hargreaves & North 1997; Stålhammar 2006) – Verstehensprozesse eine Rolle, die sich nicht selten von den auf Kunstmusik bezogenen deutlich unterscheiden. Der Begriff des Musikverstehens weist aber auch positive Aspekte auf: Gegenüber beispielsweise dem wesentlich unproblematischeren Begriff ‚Musikhören‘ akzentuiert er Prozesse, die über die bloße Wahrnehmung oder die Schulung des Gehörs im Sinne der klassischen Disziplin Gehörbildung hinausgehen, immer den Einbezug außermusikalischen Wissens umfassen und die eigene Person ins Spiel bringen. Außerdem betont der Begriff die Konstruktion von Sinn, die sich im Musikhören zweifellos in der Mehrzahl der Flle vollzieht. Selbst bei völlig unbekannt erscheinender Musik versucht der Hörende Zusammenhänge herzustellen zwischen bereits vorher Gehrtem oder Auermusikalischem und den Klängen oder Geräuschen, die er wahrnimmt. Jürgen Vogt (2004) verweist darauf, dass der Begriff des Sinns, der im Verstehensprozess dem Gegenstand zugeschrieben wird, weder als Eigenschaft des Gegenstands noch als beliebige Zutat des verstehenden Subjekts, sondern als „offene Dialektik der Erfahrung“ (S. 54) zu denken ist. Dieser Bestimmung schließen wir uns an, verzichten aber an dieser Stelle auf eine weitere Verwendung des Begriffs ‚Musikverstehen‘. Nur verwiesen sei auf die interessante Kontroverse um den Begriff des Musikverstehens, die durch den Definitionsvorschlag von Wilfried Gruhn (1989) angeregt und von Matthias Flämig (2001) und Jürgen Vogt (2004) vor unterschiedlichem theoretischem Hintergrund aufgegriffen wurde.

<sup>28</sup> Für diesen Bereich ergeben sich inhaltliche Überschneidungen mit den Bereichen „Musik reflektieren“, „ber Musik nachdenken“, „Sich über Musik verständigen“, „Musik gebrauchen“, „Lebenswelt Musik“ der betreffenden Curricula (vgl. Knigge & Lehmann-Wermser in diesem Band).

Der Grund für die deutliche Betonung dieses Bereichs liegt in dem Unterrichtsziel eines interessierten, ‚offenohrigen‘ Umgangs mit Musik, der uns angesichts der Verfügbarkeit und Präsenz der unterschiedlichsten Musiken im Alltag der Schülerinnen und Schüler wichtig erscheint.<sup>29</sup> Auch in diesem Bereich spielen kognitive Fähigkeiten eine Rolle, beispielsweise bei der Wahl erfolgversprechender Strategien für die Annäherung an unbekannte Musik. Daneben ist aber auch das intuitive Erfassen musikalischer Ausdrucksgehalte gefragt, wenn es beispielsweise um die Frage der Angemessenheit von Funktionen und deren Wandel geht. Außerdem spielen personale Kompetenzen wie die Kenntnis und die Relativierung des eigenen Standpunkts eine Rolle.<sup>30</sup> In diesem Kompetenzbereich sind die motivationalen, volitionalen und sozialen Anteile der Kompetenzen besonders wichtig, z. B. die Bereitschaft zum Hören unbekannter Musik. Gemessen werden können und sollen also auch Einstellungen, ‚attitudes‘, wie beispielsweise Toleranz. Dieser Bereich unterscheidet sich womöglich am stärksten von Kompetenzbereichen anderer Fächer und ist durch die Besonderheiten des ästhetischen Unterrichtsgegenstandes Musik geprägt. Inwieweit sich innerhalb dieses Kompetenzbereichs ein hierarchisch gestuftes Kompetenzmodell erstellen lässt, oder ob sich eher unterschiedliche Muster oder Typen abbilden lassen, ist bislang noch nicht abzusehen.<sup>31</sup>

Bewertung von Musik spielt in allen Kompetenzbereichen eine Rolle, sei es bei der Produktion von Musik in der kritischen Distanz zum eigenen Produkt oder zu den Produkten anderer, sei es im Musikverstehen, das in eine kritische Bewertung von Musik münden kann, oder sei es im Umgang mit Musik, der stets von Prozessen der Bewertung und Beurteilung in Form des Gefallens oder Nicht-Gefallens begleitet wird.

Diese Bereiche sind zu umfassend, als dass es möglich wäre, sie in jeweils nur einem Kompetenzmodell darzustellen. Stattdessen sollen Kompetenzmodelle jeweils für Ausschnitte aus diesen Bereichen formuliert werden. Warum dann nicht eine Einteilung in mehrere kleine Kompetenzbereiche, in sieben, wie es von Jank (2005), oder in neun, wie in den *National Standards* der USA

---

<sup>29</sup> In diesem Zusammenhang möchten wir explizit den Anschluss herstellen an die Diskussion um Schlüsselkompetenzen auf EU-Ebene, in deren Rahmen mit den Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 ein Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen verabschiedet wurde, der auch „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ als eine der acht Schlüsselkompetenzen beinhaltet. Das folgende Zitat fasst in Auszügen die Definition dieser Schlüsselkompetenz zusammen, die für vorliegenden Kompetenzbereich von Relevanz sind: „Anerkennung der Bedeutung des künstlerischen Ausdrucks von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen durch verschiedene Medien, wie Musik [...]. Kulturelle Kompetenz setzt ein Bewusstsein für das lokale, nationale und europäische Kulturerbe und dessen Stellung in der Welt voraus. [...] Es ist äußerst wichtig, die kulturelle und sprachliche Vielfalt in Europa und anderen Teilen der Welt, die Notwendigkeit, diese zu bewahren, und die Bedeutung ästhetischer Faktoren im Alltag zu verstehen. Zu den Fähigkeiten zählen sowohl Anerkennung als auch Ausdruck [...]. Ferner die Fähigkeit, seine eigenen kreativen und künstlerischen Äußerungen mit denen anderer zu vergleichen und soziale und wirtschaftliche Möglichkeiten einer kulturellen Aktivität zu erkennen und umzusetzen. [...] Ein gutes Verständnis der eigenen Kultur und ein Identitätsgefühl können die Grundlage für Respekt und eine offene Haltung gegenüber der Vielfalt des kulturellen Ausdrucks sein“ (Europäisches Parlament 2006, S. 18).

<sup>30</sup> Das Thema musikbezogene Akzeptanz berührt in der Frage, wie Schüler mit den ästhetischen Erfahrungen anderer umgehen, durchaus auch eine moralische Kompetenz, wie sie beispielsweise im Stufenmodell von Kohlberg & Elliott (1978) abgebildet wird. Diese moralische Dimension ist im Umgang mit Musik so konstitutiv, dass sie mit Absicht an dieser Stelle deutlich akzentuiert wird.

<sup>31</sup> Zur prinzipiellen Möglichkeit von nicht hierarchisch gestuften Kompetenzmodellen siehe Klieme 2004, S. 13.



vorgeschlagen wurde? Es erschien uns nicht zielführend, zu diesem frühen Zeitpunkt viel Mühe auf die Abgrenzung von Bereichen zu verwenden, die sich möglicherweise im Stadium der Testung zu einem späteren Zeitpunkt als nicht sinnvoll erweisen würden. Insofern dienen die Bereiche hier eher einer groben Orientierung, die eine Verortung der ausgewählten Teilbereiche ermöglichen soll.<sup>32</sup>

## 2.4 Auswahl eines Bereichs für die Erstellung eines Kompetenzmodells

### 1. Bereich:

Der Bereich des ‚Musikmachens‘ soll vorerst weder theoretisch ausgearbeitet noch empirisch untersucht werden. Verschiedene Gründe sind für diese Entscheidung maßgeblich: Im deutschen Schulsystem findet Instrumentalunterricht in der Regel nicht im Rahmen der allgemein bildenden Schule statt. Eine Testung der Fähigkeiten in diesem Bereich würde somit eher die Ergebnisse außerschulischer Beschäftigung mit Musik messen als den Output des schulischen Musikunterrichts. So zeigte sich beispielsweise in der 1997 durchgeführten NAEP-Studie zu den musikalischen Leistungen US-amerikanischer Schüler, dass Schüler, die außerschulischen Instrumentalunterricht erhielten, in den Bereichen „performing“ und „creating“ durchschnittlich fast doppelt so gut abschnitten wie Schüler ohne zusätzlichen Musikunterricht (vgl. Persky et al. 1998, S. 41). Denkbar wären allerdings durchaus Testaufgaben in musikpraktischen Bereichen, die im außerschulischen Musikunterricht nicht oder eher selten vorkommen, wie beispielsweise elementare Improvisation, Komposition oder musikalische Produktion mit Hilfe Neuer Medien; interessant wären hier Aspekte wie die soziale Komponente (die sich z. B. im Zuhören und Reagieren beim ‚call and response‘ niederschlägt) oder die Gestaltung von Emotionen; bedeutsam sind Einflüsse des musikalischen Selbstkonzepts sowie volitionale und motivationale Anteile der Kompetenzen. Eine sinnvolle Testung dieses Bereichs im deutschen Schulsystem müsste u. E. in einem eigenen Forschungsprojekt ausgelotet werden; bisherige Versuche (etwa bei Bähr 2001) zeigen trotz viel versprechender Ansätze vor allem die enormen testtheoretischen und -praktischen Probleme.<sup>33</sup>

### 2. Bereich:

Entschieden haben wir uns für die Erstellung eines Kompetenzmodells im zweiten Bereich. Neben testpraktischen Gründen waren hierfür nicht zuletzt die breite curriculare Berücksichtigung dieses Bereichs sowie der umfassende musikpädagogische und -psychologische Diskurs zu diesem Thema ausschlaggebend (vgl. Abschnitt 2.1-2.3). Allerdings werden wir nicht den gesamten Bereich in den Blick nehmen, sondern nur wiederum einen zentralen Ausschnitt unter der Über-

---

<sup>32</sup> Zu dieser Stellungnahme hat uns die Kritik Werner Janks veranlasst.

<sup>33</sup> Auch in der NAEP-Studie zeigten sich testpraktische Probleme für die Bereiche „performing“ und „creating“ (vgl. Schneider 2005). Ein Problem stellt dabei die Testsituation selber dar („Lampenfieber-Syndrom“), die die Ergebnisse stärker noch als bei Paper-and-pencil-Tests verfälschen kann. Auch die Einschätzung, welcher Vortrag noch als korrekt gewertet werden kann, setzt zumindest ein Training der Tester voraus. Bähr (2001, S. 80f.) bleibt bei aller Präzision in der Darstellung der Testtheorie hier erstaunlich vage. Im Hinblick auf eine mögliche zukünftige Entwicklung für diesen Bereich könnten jedoch die Arbeiten der Forschergruppe um den Psychologen Howard Gardner von Interesse sein (z. B. Gardner 1989; Wolf & Pistone 1991). Hierbei konnten Portfolio-Messmethoden entwickelt werden, die es gerade für den Bereich des Musikmachens erlauben, ‚arts fair‘ die Fähigkeiten von Schülern zu testen.

schrift ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘.<sup>34</sup> Ein wichtiger Grund dafür, diesen Teilbereich für die Konstruktion eines Kompetenzmodells zu wählen, liegt in seiner forschungspraktischen Handhabbarkeit.

Eine kurze Erläuterung der verwendeten Begrifflichkeit: Der Begriff ‚Wahrnehmung‘ wurde gewählt, weil er ohne die komplexe Begriffsgeschichte des Verstehensbegriffs ein Aufnehmen von Musik beschreibt, dem das Moment der Aufmerksamkeit und Bedeutungskonstruktion innewohnt (vgl. Vogt 2004, S. 53). Der Begriff der Kontextualisierung soll verstanden werden als die Einordnung der wahrgenommenen Musik in das vorhandene Sach- und Weltwissen des Individuums und die auch darauf aufbauende Bedeutungskonstitution.

### **3. Bereich:**

Auch dieser Kompetenzbereich wird vorerst nicht weiter ausgearbeitet. Das liegt vor allem an der Notwendigkeit einer sinnvollen forschungspraktischen Beschränkung. Des Weiteren gibt es hierfür von Seiten der Musikpädagogik und -psychologie nahezu keine Forschungen. Nichtsdestotrotz erscheint uns gerade dieser Bereich wichtig, weshalb mittelfristig hierzu die Beantragung eines speziellen Forschungsprojektes geplant ist. Anschlussfähig erscheinen hierfür vor allem die Arbeiten zur Erfassung interkultureller Kompetenz von Hesse und Göbel (2007). Innerhalb dieses Ansatzes „kommt der Erfassung interkultureller Sensibilität die Bedeutung zu, im Sinne einer notwendigen Voraussetzung für das Handeln, Auskunft über das Potenzial interkulturell kompetenten Agierens zu geben“ (Hesse & Göbel 2007, S. 261). Das Modell kategorisiert interkulturelle Sensibilität in drei ethnozentrische („Denial“, „Defense“, „Minimization“) und drei ethnorelative Orientierungen („Acceptance“, „Adaptation“, „Integration“). Dabei spielen jeweils kognitive, affektive und handlungsbezogene Aspekte eine Rolle. Um interkulturelle Kompetenz in ein testbares Modell zu überführen, werden Untersuchungen zur Erfassung interkultureller Sensibilität genutzt, die zeigen, dass „sich spezifische interkulturelle Bewusstheit sehr gut mit Hilfe von tatsächlichen oder vorgestellten interkulturellen Konflikten aktualisieren lässt“ (Hesse & Göbel 2007, S. 264). Es interessiert also die Art und Weise, „wie die Schüler bestimmte Ereignisse im Zusammenhang mit Kulturbegegnungen deuten [...]. Empirische Untersuchungen zur Interpretation von Ereignissen im Zusammenhang mit interkulturellen Begegnungen zeigen, dass die Deutungen der Personen nicht beliebig sind, sondern konsistent psychologischen Mustern folgen“ (Hesse & Göbel 2007, S. 264 f.). Testmethodisch erfolgt dies folgendermaßen: Den Schülern wird eine kritische Interaktionsaufgabe gestellt, wobei die daran anschließenden Fragen sich auf kognitive (z. B. „Was ist in der Situation passiert?“) und affektive (z. B. „Wie fühlen sich die beteiligten Personen?“) Situationsanalyse sowie auf die antizipierten Handlungsstrategien (z. B. „Wie würdest du dich verhalten?“) und den Transfer (z. B. „Was kann man aus dieser Geschichte lernen?“) beziehen. Zu jeder Frage sind Antworten formuliert, welche die Kategorien interkultureller Sensibilität repräsentieren. Die Schüler sollen die Antworten dann hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit ihres Zutreffens einschätzen (Hesse & Göbel 2007, S. 265).

---

<sup>34</sup> Die Anregung, die Erstellung des Kompetenzmodells nur in einem Teilbereich vorzunehmen, verdanken wir der Kritik der Musikpädagogen, die an dem Bremer Symposium im September 2007 teilgenommen haben, insbesondere Christian Rolle.

### **3. Entwurf eines Kompetenzmodells für den Teilbereich ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘**

Vorab sei darauf hingewiesen, dass das im Folgenden explizierte Modell ein vorläufiges ist: Im Rahmen eines iterativen Prozesses dient es als Grundlage für die Erstellung eines Testkonstrukts sowie von Aufgaben und deren Beschreibung mit Hilfe von Aufgabenmerkmalen. Es ist damit zu rechnen, dass sich das Kompetenzmodell im Zuge der Aufgabenkonstruktion und Auswertung der Pilotierung noch verändern wird. Vor allem ist es uns wichtig darauf hinzuweisen, dass das skizzierte Kompetenzmodell nicht alle Facetten und Anwendungssituationen der Wahrnehmung und Kontextualisierung von Musik erfasst. Natürlich spielt die Wahrnehmungskompetenz u. a. beim Musikmachen eine Rolle und ist dort möglicherweise anders strukturiert; Kontextualisierung von Musik findet sicher auch im usuellen Umgang mit Musik statt und sieht in diesem Zusammenhang u.U. ebenfalls anders aus.

Außerdem sei festgehalten, dass das Modell trotz seiner an der abendländischen Musiktradition orientierten Begrifflichkeit nicht auf diese Musik beschränkt sein soll. Beispielsweise kann auch Musik schriftloser Kulturen in der Schule zu Veranschaulichungszwecken notiert oder graphisch dargestellt werden; eine Verständigung über Musik eines ‚fremden‘ Kulturkreises kann durchaus mit Hilfe des vertrauten musikalischen Vokabulars erfolgen: So könnte die Beschreibung von Polyrhythmik den Schülern beispielsweise mit Hilfe ihnen vertrauter Fachbegriffe so gelingen, dass zu dem hörenden Eindruck eine klare Vorstellung der strukturellen Besonderheiten tritt, was wiederum die Realisierung erleichtern könnte. Das Modell erhebt also nicht den Anspruch, für jede Musik und jede Kultur angemessene Umgangsweisen zur Verfügung zu stellen, sondern orientiert sich lediglich an den aufgrund der curricularen Vorgaben in der Schule üblichen Arbeitstechniken und Umgangsweisen mit Musik. Für die Formulierung der Aufgabenstellungen besteht eine der größten Herausforderungen in der Berücksichtigung der verschiedenen (musik-) kulturellen Hintergründe der Schüler.

Weil das Ziel einer empirischen Überprüfbarkeit leitend war, haben wir uns für die Operationalisierung des Kompetenzmodells (vgl. Abschnitt 4) für Schülerinnen und Schüler sechster Klassen entschieden: Die Versorgung der Grundschulen mit Musiklehrern ist bundesweit defizitär; am ehesten ist noch damit zu rechnen, dass Musikunterricht in den Klassen 5 und 6 stattfindet. Häufig wird aufgrund von Lehrermangel der Musikunterricht in den darauf folgenden Klassen ausgesetzt und erst in den Jahrgangsstufen 9 und 10 wieder eingeführt – dann allerdings häufig als Wahlangebot. 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.

Die Überlegung liegt nahe, musikalische Kompetenzen und deren Stufung aus musikpsychologischer Literatur abzuleiten. Leider gibt es aber keine entsprechenden Modelle, obwohl besonders im Bereich des Singens lange von der Existenz gestufter Modelle ausgegangen wurde. Gefunden wurde aber lediglich ein deutlicher Einfluss früher Förderung, der zu altersunabhängigen Entwicklungen von Fertigkeiten führt (vgl. Gembris 2001). Runfola und Swanwick (2002, S. 373 ff.) kommen nach ihrer Sichtung der neueren entwicklungspsychologischen Literatur sowie älterer Übersichten und wichtiger Arbeiten (z. B. Serafine 1988) zu dem Ergebnis, dass sich (1) kaum normative Daten finden lassen, (2) die Entwicklung etwa linear verläuft und durch musikalische Erfahrungen günstig beeinflusst werden kann, (3) die Entwicklung von melodischen, rhythmischen und strukturellen Teilfähigkeiten ungleichzeitig verlaufen kann und (4) die

Entwicklungsverläufe individuell vom chronologischen Alter abweichen können. Einig scheint man sich allerdings in einem wichtigen Detail zu sein, nämlich dass die kindliche Entwicklung etwa mit elf Jahren so weit abgeschlossen ist, dass die Fähigkeiten sich unter Laborbedingungen nicht von denen der Erwachsenen unterscheiden. Bestimmte Fertigkeiten allerdings, wie das Konzept der metrischen Notation sind nur über formelle Bildung zu erzielen (Upitis 1987) und fehlen bei Erwachsenen ohne entsprechende Bildung.

Festhalten lässt sich also in diesem Kontext, dass auf der Grundlage der vorhandenen Literatur davon auszugehen ist, „dass im Alter von 10 bis 12 Jahren ein grundlegendes musikalisches Sensorium sowie wichtige Voraussetzungen zu musikalischer Ausübung weitgehend entwickelt sind“ (Bähr 2001, S. 34). Das macht eine Begrenzung unseres Vorhabens auf die sechste Klasse entwicklungspsychologisch sinnvoll. Da die Ableitung einzelner Kompetenzniveaus aus musikpsychologischen Forschungen nicht möglich erscheint, haben wir uns für eine Stufung in Anlehnung an die in Curricula beschriebenen Anforderungen für diese Altersstufe entschieden. Das skizzierte Kompetenzmodell ist folglich lehrplanvalide in dem Sinn, dass es sich auf Bereiche und Themen bezieht, die in den Lehrplänen vorgesehen sind.

Der Teilbereich ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘ spannt sich auf zwischen zunehmender Wahrnehmungskompetenz und einem zunehmend reflektierten Einsatz musikalischen Sach- und Weltwissens (siehe Abb. 1). In Bezug auf beide Dimensionen werden drei sachlogisch-graduell aufeinander folgende Niveaus unterschieden.<sup>35</sup> Das Erreichen eines Niveaus wird aller Voraussicht nach das Durchlaufen der jeweils davor liegenden Niveaus voraussetzen – auch wenn diese Vermutung erst im Rahmen der Testentwicklung und -erprobung erhärtet werden kann. In Bezug auf die Wahrnehmung erfassen die Niveaus Fähigkeiten zur Erfassung größerer Komplexität: Das Erkennen von Abschnittbildung und der Vergleich klar unterscheidbarer musikalischer Phänomene sind z. B. Voraussetzung für das Identifizieren von musikalischen Grundformen. Hier spielt das musikalische Gedächtnis eine wichtige Rolle. Das musikalische Sach- und Weltwissen entfaltet sich ebenfalls in drei Niveaus: Es ist davon auszugehen, dass nur derjenige differenziertes Wissen über Musik anwenden kann, der Höreindrücke verbalisieren kann – u.U. mit Hilfe der Fachsprache. Wer verstanden hat, dass sich ein musikalischer Ablauf auf einer Zeitachse darstellen lässt, kann einfache Formen graphischer Notation verstehen und besitzt die Voraussetzung für das Erlernen komplexerer oder auch der traditionellen Notationsformen.<sup>36</sup> In Bezug auf das musikalische Sach- und Weltwissen lassen sich wiederum drei Stränge unterscheiden, die im Folgenden parallel geführt werden: Verbalisierungsfähigkeit, Visualisierungsfähigkeit sowie Wissen über kulturelle und historische Zusammenhänge. Die Stichhaltigkeit der Kopplung dieser drei Stränge soll im Rahmen des Projekts empirisch überprüft werden.

---

<sup>35</sup> Vgl. zur Systematisierung von Kompetenzstufen bzw. -niveaus Ziener 2006, S. 37.

<sup>36</sup> Hier muss allerdings angemerkt werden, dass nicht etwa das Verständnis graphischer Notation, wie sie beispielsweise im Rahmen ‚Neuer Musik‘ vorkommt, als weniger komplex angesehen wird als das Verstehen einfacher Formen traditioneller Notation. Mit dem Stichwort graphische Notation ist vor allem gemeint, dass die Schüler verstanden haben sollen, dass sich Musik als Zeitverlauf in einem räumlichen Verlauf abbilden lässt und dass sich begründet und nachvollziehbar Beziehungen zwischen beiden Dimensionen herstellen lassen.

| Wahrnehmungsfähigkeit und musikalisches Gedächtnis   | Reflektierter Einsatz musikalischen Sach- und Weltwissens  |  |  |
|--|--|--|--|
| <b>III</b><br>- Erkennen komplexer musikalischer Beziehungen (z. B. komplexe rhythmische und melodische Kombinationen, versteckte musikalische Zitate)   | <b>C</b><br>- kritische Bewertung von Musik und ihrer Ausführung auf der Grundlage des Fachwissens<br>- angemessener Umgang mit bzw. Einsatz von:<br>- differenzierter Verbalisierung (inklusive Fachterminologie)      - komplexer Visualisierung von Musik (z. B. traditioneller Notation)      - Wissen über historisch-kulturelle Kontexte von Musik |  |  |
| <b>II</b><br>- Erkennen kombinierter und versteckter Ereignisse<br>- Vergleich musikalischer Ereignisse (z. B. differenziertere Sounds und Effekte)<br>- Erkennen musikalischer Grundformen (z. B. Erkennen wiederkehrender Formteile → ABA-Form, einfache Variation).         | <b>B</b><br>angemessener Umgang mit bzw. Einsatz von:<br>- Verbalisierung auf mittlerem Differenzierungsniveau (inklusive Fachterminologie)      - Visualisierung auf einem mittlerem Komplexitätsniveau (z. B. traditioneller Notation)      - Wissen über musikalische Genres  |  |  |
| <b>I</b><br>- Erkennen herausstechender Merkmale („salient features“; z. B. Zäsuren)<br>- Vergleich klar unterscheidbarer musikalischer Phänomene (z. B. Sounds unterschiedlicher Musikrichtungen)<br>- Erkennen einfacher Formen (z. B. Bildung von Formteilen durch Zäsuren) | <b>A</b><br>angemessener Umgang mit bzw. Einsatz von:<br>- basaler Verbalisierung (inklusive Fachterminologie)      - intuitiven graphischen Notationsformen      - Wissen über einfache Verwendungssituationen von Musik  |  |  |

**Abb. 1:** Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘<sup>37</sup> (Leserichtung: Von unten nach oben.)

An einem fiktiven Beispiel soll durchgespielt werden, wie mit Hilfe dieses Modells kognitive, aber auch emotionale Aspekte erfasst werden können. Wenn ein Schüler beispielsweise bekundet, ein Musikstück weise wechselhafte Stimmungen auf und in der Mitte sei es „aufgeregter“ als in den „traurigen“ Teilen zu Beginn und Schluss, wird daran deutlich, dass der Schüler in der Lage ist, verschiedene Formteile zu erkennen (Stufe I) und diese Wahrnehmung mit einfachen Begriffen zu verbalisieren (Stufe A). An der Wahl der beschreibenden Begriffe wird gleichzeitig deutlich, dass er mit der Musik Emotionen verbindet.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann nicht sicher ausgesagt werden, dass ein Fortschreiten in der einen Dimension sinnvoll mit einem Fortschreiten in der anderen Säule parallel geht. Das muss sich in der empirischen Weiterentwicklung des Modells erst erweisen. Es ist wichtig festzuhalten, dass das Erreichen der Kompetenzniveaus jeweils einen gewissen Grad an Bewusstheit einschließt: Wer Abschnitte diskriminieren kann, sollte auch Auskunft darüber geben können, woran er die Zäsur erkannt hat. Wer ein Werk bis zu einem bestimmten Grad ‚verstanden‘ hat, sollte in der Lage sein, ein begründetes Urteil über dessen Qualität abgeben zu können. Die konkreten Anforderungen beispielsweise in Bezug auf die Kenntnis bestimmter fachsprachlicher Begriffe werden im Rahmen der Itemkonstruktion festgelegt (vgl. Abschnitt 4).

<sup>37</sup> Wesentliche Anregungen für die Überarbeitung des Modells im Hinblick auf die Begrifflichkeit verdanken wir den Teilnehmern der Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik im September 2007 in Essen, insbesondere Christine Stöger und Christopher Wallbaum.

Noch nicht thematisiert wurde bislang die Frage, welche Rolle die Auswahl der Musikbeispiele in der Dimensionierung von Kompetenzniveaus spielt. Obwohl es aus informationstheoretischer Sicht möglich wäre, die Komplexität von Musikbeispielen objektiv festzustellen, wäre ein solches Verfahren für unsere Zwecke nicht zielführend. Tatsächlich ist die Komplexität des Wahrzunehmenden abhängig von der Vertrautheit mit bestimmten Musikbeispielen. Zudem bestimmt die Aufmerksamkeitsrichtung, die von der jeweiligen Aufgabenstellung vorgegeben wird, den Komplexitätsgrad der Musik für den Hörer. Auch der zeitliche Rahmen der Testdurchführung wird Einfluss auf die Auswahl der Musikbeispiele nehmen. Unter Berücksichtigung der vorhandenen Unterrichtsmaterialien und in Absprache mit Musiklehrkräften werden wir deshalb für die Testkonstruktion Hörbeispiele auswählen, die für die Schülerinnen und Schüler der avisierten Altersstufe angemessen erscheinen.

#### 4. Empirische Validierung und Weiterentwicklung des Modells

Die empirische Validierung und Weiterentwicklung des Kompetenzmodells ist Gegenstand eines Fortsetzungsprojekts. Im Rahmen dieses Projekts werden drei Ziele verfolgt:

1. Eine systematisch-empirische Weiterentwicklung unseres Kompetenzmodells, welches bislang lediglich auf theoretischen Überlegungen und Erfahrungswissen beruht.
2. Die Entwicklung von empirisch validierten Beispielaufgaben zur Illustration von Kompetenzniveaus des Modells.
3. Die Entwicklung eines Testinstruments (Kompetenztest für den Bereich ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘), das für die Evaluation von Musikunterricht eingesetzt werden kann.

Das Forschungsdesign ist über einen Zeitraum von zwei Jahren konzipiert und beinhaltet mehrere Phasen, von denen an dieser Stelle die drei Hauptphasen skizziert werden sollen:

Zur Operationalisierung des Kompetenzmodells ist in der *ersten Phase* ein größerer Pool von Aufgaben zu entwerfen, die zu den inhaltlichen und kognitiven Anforderungen der Kompetenzniveaus passen. Für die Aufgabenentwicklung ist die Bildung eines Expertenteams geplant, welches sich aus erfahrenen Lehren, Curriculum-Experten (z. B. aus Landesinstituten oder Schulämtern) und Fachdidaktikern zusammensetzt. Als Basis für die Aufgabenentwicklung werden die einschlägige Fachliteratur sowie Dokumentenanalysen (z. B. Lehrbücher, didaktische Materialien, Curricula<sup>38</sup>, Schulleistungsstudien<sup>39</sup>) dienen. Darauf aufbauend sollen dann Aufgaben in Übereinstimmung mit den postulierten Kompetenzniveaus und in genauer Passung mit der Zielgruppe (also Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse) entworfen werden. Die Aufgabenentwürfe werden von den Kooperationslehrern in ihren Klassen informell vorerprobt. Anschließend kann eine erste Auswertung im Hinblick auf Verständlichkeit der Aufgaben, Klarheit der Instruktion, Eignung der Musikbeispiele, Item-Bearbeitungsdauer, Item-Schwierigkeit etc. erfolgen. Für ggf. notwendige Modifikationen werden die Aufgabenentwürfe dann wieder zurück in die Experten-Sitzungen gegeben. Die Aufgabenentwicklung ist folglich ein zirkulärer Prozess der Überprüfung und Mo-

---

<sup>38</sup> Interessant sind hierfür vor allem neuere, an Bildungsstandards orientierte Curricula, die teilweise bereits Aufgabenstellungen enthalten (so z. B. die sogenannten „Niveaunkretisierungen“ innerhalb des *Bildungsplan 2004* des Landes Baden-Württemberg, s. hierzu auch Weber in diesem Band).

<sup>39</sup> Da im deutschsprachigen Raum bislang keine Schulleistungsstudien für das Fach Musik durchgeführt wurden, muss hierfür auf die unseres Wissens einzige Studie in diesem Bereich aus den USA (Persky et al. 1998) zurückgegriffen werden.



difizierung mit dem Ziel der Optimierung der Qualität der Aufgaben und der einzelnen Testkomponenten.

### Exkurs Beispielaufgaben

Um einen ersten Eindruck zu vermitteln, was dem Expertenteam als Orientierung für die Aufgabenentwicklung dienen könnte, werden im Folgenden drei Aufgabenbeispiele aus der NAEP-Studie (Persky et al. 1998) vorgestellt. Um Missverständnissen vorzubeugen, sei darauf hingewiesen, dass die Beispiele vor einem anderen theoretischen Hintergrund und für eine andere Schülerpopulation (nämlich US-amerikanische achte Klassen) erstellt worden sind und somit lediglich einen Anhaltspunkt für die von uns erst noch zu entwickelnden Aufgaben darstellen können.

*Erste Beispielaufgabe:*<sup>40</sup>

You would most likely hear this music at a

(A) funeral

(B) wedding

(C) rock concert

(D) parade

Describe one specific detail in the music you heard that makes it useful for the event you selected.

it has a good marching beat, and  
it is enjoyable.

**Abb. 2:** NAEP-Aufgabe zu Ort und Funktion von Musik

Die erste Aufgabe ist zweigeteilt. Nach dem Erklären eines Musikbeispiels („The Washington Post March“ von John Philip Sousa) müssen die Schüler zuerst entscheiden, bei welcher Gelegenheit diese Art Musik am wahrscheinlichsten anzutreffen ist. Anschließend soll ein Spezifikum der Musik beschrieben werden, das erklärt, warum die Musik gut zu der gewählten Gelegenheit passt. Die in Abbildung 2 dargestellte Schülerantwort wurde als „Developed“ mit drei von drei möglichen Punkten bewertet: ein Punkt für die richtige Multiple-Choice-Antwort und zwei Punkte für die Begründung. An diesem Beispiel ist sehr deutlich zu erkennen, wie der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe einerseits durch die gewählte Musik gesteuert werden kann und andererseits vom kulturellen Hintergrund der Schüler abhängt. Denn Schüler, die noch nie einen Militärmarsch gehört haben, werden diesen auch nicht richtig zuordnen können. Diese kulturelle Dimension der Aufgabenentwicklung ist nicht zuletzt angesichts der multikulturellen Zusammensetzung deutscher Schulklassen bei der Testentwicklung zu bedenken.

Wie lassen sich nun die Kompetenz-Anforderungen dieser Aufgabe in unser Kompetenzmodell (siehe Abbildung 1) übertragen?

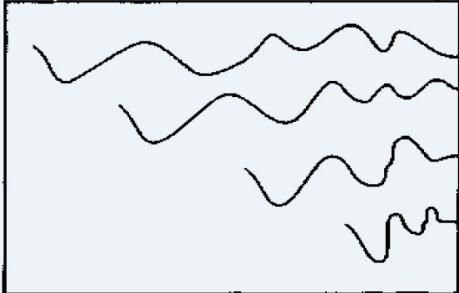
<sup>40</sup> Alle Aufgaben sind der Publikation von Persky et al. (1998) entnommen. Die Musikbeispiele sind auf einer Ergänzungs-CD zur Studie enthalten, die kostenlos über die NAEP-Homepage bestellt werden kann.

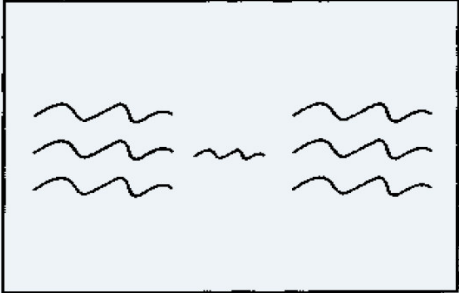
1. Im Bereich der „Wahrnehmungsfähigkeit“ besteht eine Anforderung im „Erkennen herausstechender Merkmale“ (z. B. das Erkennen der Snaredrum oder der Bläserinstrumentation; Niveau I).
2. Außerdem ist ein Wissen über einfache Verwendungssituationen von Musik gefordert (Niveau A).
3. Die Schüler müssen ihre erste Antwort musikimmanent begründen (Niveau A-C). Das Verbalisierungs-Niveau ist hierbei jedoch nicht durch die NAEP-Aufgabenstellung festgelegt.

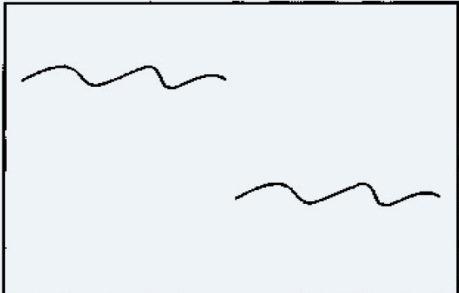
Zweite Beispielaufgabe:

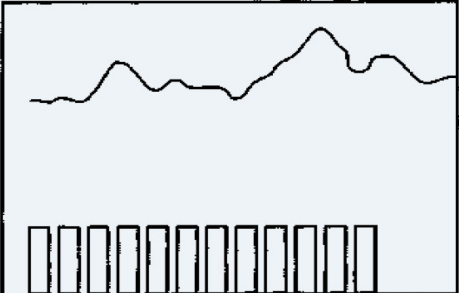
The next piece of music will be used for question 2. The music will be played one time. Before you hear the music, read question 2.

Which diagram best illustrates the texture of the music?

(A) 

(B) 

(C) 

(D) 

**Abb. 3:** NAEP-Aufgabe zu Visualisierungen von Musik

Die zweite Aufgabe beinhaltet einfache Grafiken, die mögliche Illustrationen von Musik darstellen. Die Schüler sollen zu einem Musikbeispiel (Fugenexposition aus der Kunst der Fuge von J. S. Bach) die passende Grafik bestimmen. Übertragen auf das Kompetenzmodell erfordert diese Aufgabe: 1. den Umgang mit „einfachen grafischen Notationsformen“ (Niveau A) und 2. Wahrnehmungsfähigkeiten vor allem in Bezug auf das „Erkennen kombinierter und versteckter Ereignisse“ (Niveau II).

*Dritte Beispielaufgabe:*

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.

**Abb. 4:** NAEP-Aufgabe zu Fehlererkennung und -beschreibung

Dieses Aufgabenbeispiel zeigt im Vergleich zu den vorherigen Beispielen eine deutlich umfassendere und komplexere Aufgabenstellung. Als Musikbeispiel dient die Aufnahme einer Gesangsschülerin, die das Lied „Michael row the boat ashore“ übt. Während die Sängerin die erste Strophe völlig korrekt singt, sind ihr in der zweiten Strophe einige Fehler unterlaufen. Aufgabe der Schüler ist es, anhand des Notentextes drei Fehler zu identifizieren und zu beschreiben.

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

20 she paused and wasn't supposed to.

30 on row she sang the note too high.

33 she sang the last note too long.

**Abb. 5:** Schülerantwort zu Aufgabe 3

Abbildung 5 zeigt eine Schülerantwort, die sechs von sechs möglichen Punkten erhielt, jeweils einen Punkt für die richtige Lokalisierung der Fehler und einen Punkt für die korrekte Beschreibung der Fehler. Diese Aufgabe bedarf gleichermaßen der musikalischen Wahrnehmungsfähigkeit (Niveau I-II) sowie des Einsatzes musikalischen Sachwissens (Visualisierung: Niveau B, Verbalisierung: Niveau A-B). Es müssen zuerst die Fehler klingend wahrgenommen werden,

dann soll auf Basis des Notentexts Auskunft darüber gegeben werden, worin genau die Fehler bestanden.

In der *zweiten Projektphase* sollen die in der vorangegangenen Phase entworfenen Aufgaben an einer größeren Anzahl von Schülern systematisch hinsichtlich ihrer Messqualität erprobt werden.<sup>41</sup> Solch eine ‚Pilotierung‘ muss nicht an repräsentativen Schülergruppen erfolgen, aber die Teilnehmenden sollten über Schulformen und Leistungsniveaus gestreut sein. Es ist daher geplant, die Pilotierung mit mehreren Klassen der Jahrgangsstufe Sechs aus unterschiedlichen Schulformen durchzuführen. Die Auswahl der Stichprobe sollte keine Extremgruppen (wie z. B. musische Gymnasien) einbeziehen, denn Ziel der Weiterentwicklung des Kompetenzmodells ist vorerst vor allem eine Differenzierung im mittleren Leistungsbereich. Hierdurch soll eine möglichst breite Modellgültigkeit hinsichtlich einer großen Schülerpopulation erzielt werden. Die endgültige Stichprobe wird ca. 600 Schüler umfassen, was eine sinnvolle Größe für Studien ist, die auf der Item Response Theory (IRT) basieren.<sup>42</sup>

Im Zentrum der *dritten Phase* wird die statistische Auswertung und Analyse der Pilotierung und darauf aufbauend die abschließende Modellierung des Kompetenzmodells stehen. Es kann an dieser Stelle nicht im Detail auf die geplanten statistischen Verfahren eingegangen werden, einige grundlegende Punkte sollen jedoch kurz erwähnt werden. Testtheoretisch wird das Projekt auf der Probabilistischen Testtheorie und den daraus abgeleiteten IRT-Modellen basieren. Die steigende Popularität der Probabilistischen Testtheorie in der Bildungsforschung der letzten Jahrzehnte ist vor allem dadurch zu erklären, dass sie entscheidende Probleme der Klassischen oder auch als Messfehlertheorie bezeichneten Testtheorie überwindet.<sup>43</sup> So ist beispielsweise die Schätzung der Merkmalsausprägungen und der Aufgabenmerkmale unabhängig von der Stichprobe und den verwendeten Aufgaben möglich.<sup>44</sup> Außerdem erlauben IRT-Modelle eine kriterienorientierte Interpretation der gemessenen Merkmalsausprägungen. Im Unterschied zur Klassischen geht die Probabilistische Testtheorie von nicht direkt beobachtbaren Persönlichkeitsvariablen aus. Auf unser Projekt übertragen bedeutet das, dass es sich bei einer Kompetenz also um eine latente Variable ( $\theta$ ) handelt, die als kategoriale Variable ( $X_1, X_2, \dots$ ) beobachtet werden kann (vgl. Abbildung 6).

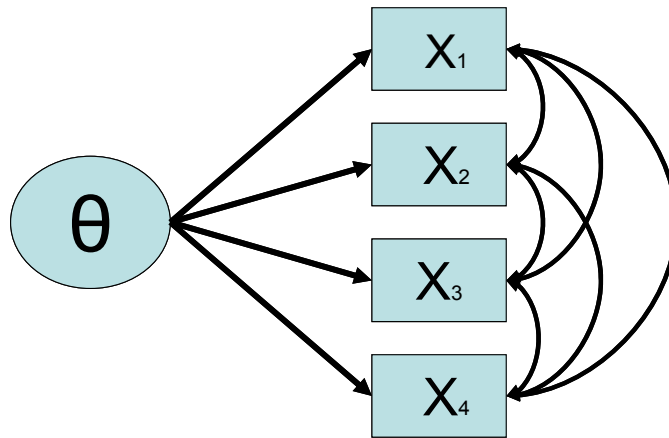
---

<sup>41</sup> Ergänzend werden Begleitinstrumente für Lehrer und Schüler eingesetzt, die zur Erfassung der außerschulischen Musikerfahrung der Schüler sowie der Situation des Musikunterrichts an der jeweiligen Schule dienen. Hierdurch wird eine differenziertere Interpretation der Ergebnisse ermöglicht, so dass ein evtl. stark abweichendes Antwortverhalten einzelner Klassen entsprechend bei Skalierung und Modellierung berücksichtigt werden kann.

<sup>42</sup> Zu Probabilistischer Testtheorie und IRT-Modellen siehe z. B. Amelang & Schmidt-Atzert 2006; Bühner 2006; Rost 2004.

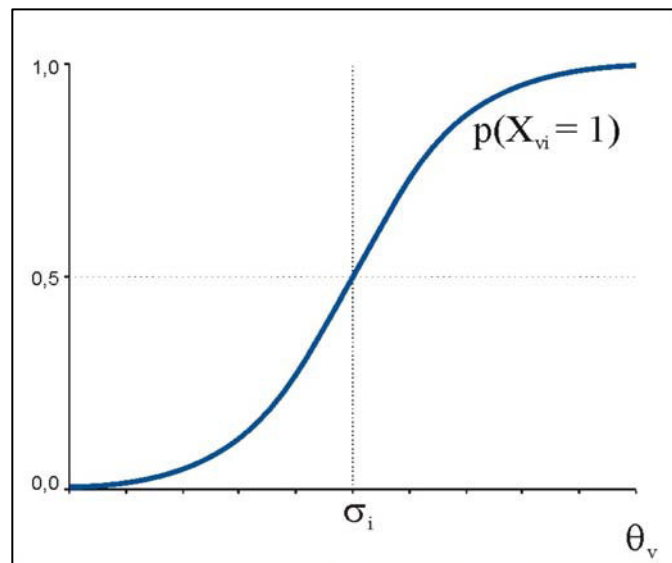
<sup>43</sup> Insgesamt wird jedoch nach wie vor der Großteil aller sozialwissenschaftlichen Studien auf Grundlage der Klassischen Testtheorie durchgeführt. Im Speziellen aber auf dem Gebiet der empirischen Schulleistungsforschung hat sich die Probabilistische Testtheorie mittlerweile durchgesetzt. So operieren alle größeren Schulleistungsstudien wie beispielsweise PISA, DESI, IGLU oder die US-amerikanischen NAEP-Studien durchweg auf Basis dieser Testtheorie.

<sup>44</sup> IRT-Modelle werden daher auch als ‚spezifisch objektiv‘ bezeichnet: „Spezifisch objektive Messungen erlauben den Vergleich von Items unabhängig von den Personen und den Vergleich von Personen unabhängig von Items. [...] Modelle mit dieser Eigenschaft werden als ‚stichprobenunabhängig‘ bezeichnet.“ (Schnell et al. 2005, S. 200). Dies bedeutet jedoch nicht, dass ein für eine bestimmte Personengruppe gefundenes Ergebnis automatisch beliebig verallgemeinert werden kann. Wottawa (1980, S. 53) schlägt daher den Begriff ‚teilgruppenkonstant‘ anstelle von ‚stichprobenunabhängig‘ vor.



**Abb. 6:** Latente Variable und kategoriale Merkmalsausprägungen

Der Zusammenhang von latenter Variable und kategorialen Variablen (also den Item-Antworten) kann mittels sogenannter IRT-Modelle modelliert werden. Vereinfacht dargestellt beschreiben die verschiedenen IRT-Modelle also die Pfeile zwischen der Kompetenz und den Merkmalsausprägungen in Abbildung 6. Das bekannteste und einfachste Modell, das dichotome Rasch-Modell, beschreibt diesen Zusammenhang mit der in Abbildung 7 angezeigten Funktion. Hierbei werden die Antwortwahrscheinlichkeiten (daher der Begriff ‚probabilistisch‘) der einzelnen Aufgaben als eine Funktion der zugrunde liegenden Fähigkeit betrachtet. Bei ansteigender Kompetenz wird es also immer wahrscheinlicher, dass eine Person ein entsprechendes Item löst.



**Abb. 7:** Verortung von Aufgabenschwierigkeit  $\sigma_i$  und Personenfähigkeit  $\theta_v$  auf einer gemeinsamen Kompetenz-skala am Beispiel des dichotomen Rasch-Modells

Im Rahmen der Analysen werden die Aufgaben nach Rasch-Homogenität selektiert.<sup>45</sup> In diesem Zusammenhang kann dann auch eine Revidierung der angenommenen Dimensionalität des Kompetenzmodells notwendig werden. Aus den selektierten Aufgaben resultiert einerseits ein Testinstrument (Kompetenztest für den Bereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“) und andererseits quantitative Leistungsmessungen auf einer oder mehreren kontinuierlichen Skalen. Die entscheidende Frage wird dann sein, ob sich empirisch eine sinnvolle Unterteilung der kontinuierlichen Kompetenzskala in Kompetenzniveaus begründen lässt und in welchem Verhältnis die empirischen Daten zu dem von uns theoretisch entworfenen Kompetenzmodell stehen. Es wird also eine kriteriumsorientierte Interpretation der quantitativen Leistungswerte angestrebt. Anders formuliert: Über welche spezifischen Kompetenzen verfügen Schüler auf einem bestimmten Kompetenzniveau bzw. welche fachbezogenen Anforderungen können sie bewältigen?<sup>46</sup>

Die hinsichtlich ihrer Messqualität validierten Aufgaben können dann wiederum als Beispielaufgaben zur Illustration von Kompetenzniveaus des Modells eingesetzt werden. Nach dem Vorbild anderer Bereiche wäre es denkbar, eine Testitembank anzulegen, die auch in Zukunft für die Entwicklung weiterer Aufgaben und Tests für andere Klassenstufen von Wissenschaftlern auch außerhalb unserer Forschungsprojekts benutzt werden kann.

Insgesamt muss der Prozess der Implementierung des entwickelten Kompetenzmodells und der zugehörigen Aufgaben allerdings mit der gebotenen Vorsicht angegangen werden: Aus Sicht der Fachdidaktik muss betont werden, gerade auch gegenüber der Bildungsadministration, dass hier nur ein kleiner Ausschnitt der im Musikunterricht angestrebten Kompetenzen erfasst wird. Das Vorhaben stellt den Versuch dar, erstmalig ein gestuftes Modell theoretisch zu entwerfen und empirisch zu validieren, um mehr darüber zu erfahren, über welche musikbezogenen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler des sechsten Jahrgangs verfügen.

---

<sup>45</sup> „Ein weiterer Vorteil des Rasch-Modells liegt in der Möglichkeit, dass ein bestimmter Itemsatz sich in einer Untersuchung als nicht skalierbar erweisen kann. Im Gegensatz zu den meist willkürlichen Messverfahren in der empirischen Sozialforschung ist es möglich, dass das Modell, zeigt, dass keine ‚Messung‘ (zumindest im Sinne des Modells) stattgefunden hat“ (Schnell et al. 2005, S. 201).

<sup>46</sup> Vgl. zu Zielen und möglichen Methoden bei der Definition von Kompetenzniveaus Hartig 2007, S. 86 ff.



## Anhang

**Tabelle 1** Vergleich verschiedener internationaler Kompetenzbereich-Einteilungen

| National Standards (USA)   | NAEP-Studie 1997   | National Curriculum (England)  | Arts Propel (Gardner)   |
|--|--|--|---|
|  |  |  |   |
| ”Content Standards“  | ”artistic processes“   | “aspects of music in which pupils make progress”                             | ”kinds of competences“  |
| 1. Singing, alone and with others<br>2. Performing on instruments  | <b>Performing/interpreting</b><br>(playing, singing, and conducting) | <b>Performing skills</b><br>(controlling sounds through singing and playing) | <b>Production</b><br>(composing or performing music)  |
| 3. Improvising melodies, variations, and accompaniments<br>4. Composing and arranging music  | <b>Creating</b><br>(composing and improvising),                      | <b>Composing skills</b><br>(creating and developing musical ideas)           |   |
| 5. Reading and notating music<br>6. Listening to, analyzing, and describing music<br>7. Evaluating music and music performances<br>8. Understanding relationships between music, the other arts, and disciplines outside the arts<br>9. Understanding music in relation to history and culture | <b>Responding</b> (listening, moving, analyzing, and critiquing)     | <b>Listening and applying knowledge and understanding</b>                    | <b>Perception</b><br>(effecting distinctions or discriminations within an art form - "thinking" artistically)   |
|  |  | <b>Appraising skills</b><br>(Responding and reviewing)                       | <b>Reflection</b><br>(stepping back from one's own perceptions or productions, or those of other artists, and seeking to understand the goals, methods, difficulties, and effects achieved) |

## Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1978): Ziele des Musik-Lernens. Teil I: Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie. (= Musikpädagogik, 12). Mainz: Schott.
- Abel-Struth, Sigrid (1979): Ziele des Musik-Lernens. Teil II: Dokumentation. (= Musikpädagogik, 13). Mainz: Schott.
- Alt, Michael (1968): Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf: Schwann.
- Amelang, Manfred & Schmidt-Atzert, Lothar (2006): Psychologische Diagnostik und Intervention. 4., vollst. überarb. und erw. Aufl. Unter Mitarbeit von Thomas Fydrich. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bähr, Johannes (2001): Zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten von Zehn- bis Zwölfjährigen. Evaluation eines Modellversuchs zur Kooperation von Schule und Musikschule. Göttingen: Cuvillier.
- 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](http://www.afs-musik.de/pdf/AfS-Mag15_Baehr.pdf)>, zuletzt geprüft am 10.10.2007.
- Bähr, Johannes (2004): Bildungsstandards für den Musikunterricht? In: Ansohn, Meinhard & Terhag, Jürgen (Hg.): Musikkulturen - fremd und vertraut. Oldershausen: Lugert (= Musikunterricht heute, 5), S. 404–419.
- Bähr, Johannes; Fuchs, Mechtild; Gallus, Hans-Ulrich; Jank, Werner (2004): Weniger ist mehr. Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht in den Klassen 1-6. In: Ansohn, Meinhard & Terhag, Jürgen (Hg.): Musikkulturen - fremd und vertraut. Oldershausen: Lugert (= Musikunterricht heute, 5), S. 420–442.
- 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.
- Bastian, Hans Günther (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott.
- Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz.
- Brandt, Ron (1987/1988): On assessment in the arts: A conversation with Howard Gardner. In: Educational Leadership, Jg. 45, H. 4, S. 30–34.
- Bühner, Markus (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 2., aktualisierte und erw. Auflage. München: Pearson Studium.
- Delière, Irene & Sloboda, John (Hg.) (1996): Musical beginnings. Origins and development of musical competence. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Delière, Irène & Sloboda, John (1997): Perception and cognition of music. Hove: Psychology Press.
- DeNora, Tia (2000): Music in Everyday Life. Cambridge: Cambridge University Press.
- Department for Education and Employment (DfEE): Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (Hg.) (1999): Music. The National Curriculum for England, Key stages 1-3. Online verfügbar unter: <[http://www.nc.uk.net/nc\\_resources/html/download/cMu.pdf](http://www.nc.uk.net/nc_resources/html/download/cMu.pdf)>, zuletzt geprüft am 10.10.2007.
- 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](http://www.cms.sibp.ch/user_doc_bstd/437765547.pdf)>, zuletzt geprüft am 10.10.2007.
- Engels, Beatrix (2005): Anwendung der Bildungsstandards in den USA. Die amerikanische Bildungsreform. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 27, S. 27–33.
- Erwin, Joanne H. (2003): Prelude to music education. Upper Saddle River NJ: Prentice Hall.

- 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, H. L 394, S. 10–18. Online verfügbar unter: <[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230de00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l_394/l_39420061230de00100018.pdf)>, zuletzt geprüft am 10.10.2007.
- Flämig, Matthias (2001): Der Begriff des Musiklernens zwischen Handeln und kausalen Ereignissen. In: Schoenebeck, Mechthild von (Hg.): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. Essen: Die Blaue Eule (= Musikpädagogische Forschung, 22), S. 261–276.
- Frisius, Rudolf; Fuchs, Peter; Günther, Ulrich; Gundlach, Willi & Küntzel, Gottfried (1972): Sequenzen. Musik Sekundarstufe I. Für Zehn- bis Sechzehnjährige aller Schularten. Arbeitsbuch 1 (1. Folge). Stuttgart: Klett.
- Gardner, Howard (1982): Art, mind, and brain. A cognitive approach to creativity. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1989): Zero-based arts education: An introduction to Arts PROPEL. In: Studies in Art Education, Jg. 30, H. 2, S. 71–83.
- Gardner, Howard (2006): Multiple intelligences. New horizons. New York: BasicBooks.
- Gardner, Howard & Perkins, David (1989): Art, mind, and education. Research from Project Zero. Urbana: Univ. of Illinois Press.
- Gembris, Heiner (2001): Musik, Intelligenz und Persönlichkeitsentwicklung. In: Gembris, Heiner & Kraemer, Rudolf-Dieter & Maas, Georg (Hg.): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Augsburg: Wißner, S. 199–212.
- Gruhn, Wilfried (1989): Wahrnehmen und Verstehen. Untersuchungen zum Verstehensbegriff in der Musik. Wilhelmshaven: Noetzel.
- Gruhn, Wilfried (2003): Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts. Hildesheim: Olms.
- Hargreaves, David J. (1996): The development of artistic and musical competence. In: Deliège, Irene; Sloboda, John (Hg.): Musical beginnings. Origins and development of musical competence. Oxford: Oxford Univ. Press, S. 145–170.
- Hargreaves, David & Marshall, Nigel (2003): Developing Identities in Music Education. In: Music Education Research, Jg. 5, H. 3, S. 263–274.
- Hargreaves, David J. & North, Adrian C. (Hg.) (1997): The Social Psychology of Music. Oxford: Oxford University Press.
- Hartig, Johannes (2007): Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. In: Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz, S. 83–99.
- Hartig, Johannes & Klieme, Eckhard (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, Karl (Hg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg: Springer, S. 127–143.
- Hesse, Hermann-Günter & Göbel, Kerstin (2007): Interkulturelle Kompetenz. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz, S. 256–272.
- Jank, Werner (Hg.) (2005): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, Werner; Bähr, Johannes; Gies, Stefan & Nimczik, Ortwin (2005): Aufbauender Musikunterricht. In: Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 92–122.

- Jank, Werner; Meyer, Hilbert & Ott, Thomas (1986): Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Unterrichtsforschung (= Musikpädagogische Forschung, 7). Laaber: Laaber, S. 87–131.
- 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.
- Kaiser, Hermann J. (1993): Zur Entstehung und Erscheinungsform „Musikalischer Erfahrung“. In: Kaiser, Hermann J. & Nolte, Eckhard & Roske, Michael (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz: Schott. S.161-176.
- Kaiser, Hermann J. (2001): Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von "musikalischer Kompetenz" in Prozessen ihres Erwerbs. In: Musik und Bildung, Nr. 3, S. 5–10.
- Kaiser, Hermann J. & Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Mainz: Schott.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2005): Performing with Understanding. Die National Standards for Music education und ihre internationale Bedeutung. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 27, S. 34–39.
- 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, H. 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](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.
- Knigge, Jens & Lehmann-Wermser, Andreas (2008): Bildungsstandards für das Fach Musik – Eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?, S. 60-99. Online verfügbar unter <<http://www.zfkm.org/sonder08-knigge-lehmannwermser.pdf>>.
- Kohlberg, Lawrence & Turiel, Elliott (1978): Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Portele, Gerhard (Hg.), Sozialisation und Moral. Neue Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim: Beltz.
- La Motte-Haber, Helga de (2004): Kognitive Informationsverarbeitung und Musikverstehen. In: Blumröder, Christoph von & Steinbeck, Wolfram (Hg.): Musik und Verstehen. Laaber: Laaber. (= Spektrum der Musik, 8), S. 254–261.
- Laugksch, Rüdiger C. (2000): Scientific Literacy: A Conceptual Overview. In: Science Education, Jg. 84, H. 1, S. 71–94.
- Lehmann, A. C.; Sloboda, J. A. & Woody, R. (2007): Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills. New York: Oxford University Press.
- Levinson, Jerrold (1990): Musical literacy. In: The Journal of aesthetic education, Jg. 24, H. 1, S. 17–30.
- Music Educators National Conference (1994): The School Music Program: A New Vision. The K-12 National Standards, Pre-K standards, and what they mean to music educators. MENC. Online verfügbar unter <<http://www.menc.org/publication/books/prek12st.html>>, zuletzt geprüft am 30.01.2007.

- Music Educators National Conference (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://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED426957>>, zuletzt geprüft am 01.10.2007.
- Niessen, Anne (2006): Individualkonzepte von Musiklehrern. (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 6). Münster: LIT.
- Nykrin, Rudolf (1978): Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept, Argumente, Bilder (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 4). Regensburg: Bosse.
- Ott, Thomas (1980): Zum Problem der Zielbegründung in der Musikdidaktik. In: Behne, Klaus-Ernst (Hg.): Einzeluntersuchungen (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 1). Laaber: Laaber, S. 178–194.
- Palmer, C. & Meyer, R. K. (2000): Conceptual and motor learning in music performance. *Psychological Science*, H. 11, 63-68.
- 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 01.10.2007.
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans Peter & Ribke, Wilfried (1975): Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München: Kösel.
- Rost, Jürgen (2004): Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Bern: Huber.
- Runfola, M. & Swanwick, K. (2002). Developmental characteristics of music learners. In: Colwell, R. & Richardson, C. (Hg.): *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, S. 373-397.
- Rychen, Dominique Simone & Salganik, Laura Hersh (2003): Summary of the final report „Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society“. OECD; DeSeCo. Online verfügbar unter <[http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco\\_finalreport\\_summary.pdf](http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf)>, zuletzt geprüft am 23.10.2007.
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.) (2005): Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005. München: Allitera (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 1).
- Schecker, Horst & Parchmann, Ilka (2006): Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Jg. 12, S. 45–66.
- Schneider, Christina (2005): Measuring Student Achievement in the Future Based on Lessons from the Past: The NAEP Arts Assessment. In: *Music Educators Journal*, H. 11, S. 56–61.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B. & Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg.
- Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas; Borries, Bodo von; Krammer, Reinhard; Leutner-Ramme, Sibylla & Mebus, Sylvia (2006): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried: ars una (= Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung, Bd. 1).
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen (2007): Musik – Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5 - 10. Freie Hansestadt Bremen.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition: The development of thought in sound*. New York: Columbia Univ. Press.
- Stålhammar, Börje (Hg.) (2006): *Music and human beings. Music and identity*. Örebro: University Örebro.

- Stroh, Wolfgang Martin (2003): „Musik lernen“ - ein taktisches Programm, das Fragen aufwirft. In: Diskussion Musikpädagogik, Nr. 20, S. 3-8.
- Upitis, R. (1987): Children's understanding of rhythm. In: Psychomusicology, 7, 41-60.
- Venus, Dankmar (1969/1984): Unterweisung im Musikhören. Verbesserte Neuauflage. Wilhelmshaven: Heinrichshofen (= Musikpädagogische Bibliothek, 30).
- Vogt, Jürgen (2004): Musik-Lernen im Kontext von Bildung und Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit W. Gruhns „Der Musikverstand“. In: Pfeffer, Martin; Vogt, Jürgen (Hg.): Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster: LIT (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, 1), S. 42–80.
- 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, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?, S. 34–41. Online verfügbar unter <<http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf>>
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17-31.
- Wolf, Dennie & Pistone, Nancy Rainsford (1991): Taking full measure. Rethinking assessment through the arts. New York: College Entrance Examination Board.
- Woody, R. H. (2003): Explaining expressive performance: Component cognitive skills in an aural modelling task. Journal of Research in Music Education, 51, 51-63.
- Wottawa, Heinrich (1980): Grundriß der Testtheorie. München: Juventa.
- Ziener, Gerhard (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber: Kallmeyer.

## **Verwendete Internet-Quellen**

- Arts PROPEL: <http://www.pz.harvard.edu/Research/PROPEL.htm> (zuletzt eingesehen am 10.5.2007).
- Childtrend: [www.childtrenddatabank.org/tables/36\\_Table\\_1.htm](http://www.childtrenddatabank.org/tables/36_Table_1.htm) (zuletzt eingesehen am 10.5.2007).