

Bernhard Hofmann (Hrsg.)

Plan | mä | ßig

Schulmusik unter den Vorzeichen
von Bildungsstandards
und Kompetenzorientierung

Beiträge zu den *Tagen der Bayerischen Schulmusik 2016*

Im Auftrag des Verbands Bayerischer Schulumusiker e.V. (VBS)



Impressum

Umschlagmotiv: picture alliance/Sueddeutsche Zeitung Photo

Layout und Satz: Georg Toll, tollmedia, Innsbruck

Druck: Opolgraf SA, Opole

HI-W8297

ISBN 978-3-86227-318-8

ISMN 979-0-50239-809-5

1. Auflage A1¹ / 2017

© 2017 Helbling, Innsbruck · Esslingen · Bern-Belp

www.helbling.com

Dieses Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt. Jegliche Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts bedarf der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen wie Fotokopie, Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Medien sowie für Übersetzungen – auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke.

Inhalt

Heidi Speth Vorwort	7
------------------------	---

TEIL I – FACHWISSENSCHAFTLICHE UND FACHDIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN

Andreas Lehmann-Wermser Von Bildungsstandards, Kompetenzen und anderen komplizierten Sachen. Zur Neuausrichtung des Musikunterrichts seit der Jahrtausendwende	11
Johannes Hasselhorn Musikpraktische Kompetenzen. Theoretische Grundlagen und Ableitungen für die Unterrichtspraxis	27
Susanne Dreßler Musiklernen im problemorientierten Musikunterricht	45
Josef Leisen und Ulrich Will Kompetenzorientierter Unterricht. Was ist das? – Wie geht das? – Was muss ich verändern?	59
Martin Weber Musikunterricht im Spannungsfeld von Kerncurriculum und Zentralabitur. Einblicke in das neue niedersächsische Kerncurriculum Musik für die gymnasiale Oberstufe	77
Hans Jünger Kompetenz ist nicht alles ... Vorschläge zum konstruktiv-kritischen Umgang mit kompetenzorientierten Lehrplänen	91
Birgit Jank Schüler*innen gestalten Lieder. Von Liederkundungen zu vokalen Interpretationsmodellen	107
Kilian Sprau Strukturierte Kompetenz? Inhalte des <i>LehrplanPLUS</i> (Gymnasium) aus Sicht der Musiktheorie	117

Claus Bockmaier
Musik verstehen?
Inhalte des *LehrplanPLUS* für Gymnasien
aus Sicht der Musikwissenschaft **133**

Georg Maas
Film und Musik – kompetenzorientiert unterrichten **149**

TEIL II – KONZEPTE UND MODELLE

Magnus Gaul
Basic Skills ... Reloaded.
Herausforderungen für eine kompetenzorientierte Musikdidaktik **167**

Susanne Friedrich
Leistungsdifferenzierung und -bewertung
mit Kompetenzrastern am Beispiel eines Unterrichtsmodells
zur Musiklehre in der Sekundarstufe I **181**

Georg Maas
Musikalische Wettkämpfe in Fernsehen und Musikfilm **193**

Jürgen Scholz
Musiktheater in der Schule.
Einführung in Aufführungsrecht und Organisation **203**

Martina Raab
Menschenschattentheater, ein Spiel mit Musik, Licht und Körper **217**

Patrick Ehrich
Status als dynamisches Konzept.
Eine Einführung **229**

Johannes X. Schachtner
Die Möglichkeit der Verankerung der zeitgenössischen Musik
in der musikalischen Ausbildung **237**

Florian Heigenhauser
Panta rhei – Epochenhören im Fluss **245**

Juliane Ludwig
Musik aktiv für sich entdecken –in München und bayernweit.
Education beim Symphonieorchester des Bayerischen Rundfunks **249**

Thomas Sonner Mehr als nur Gerede. Wie Jugendkonzerte der Münchner Philharmoniker moderiert werden	261
--	------------

TEIL III – MUSIKPRAXIS

Jörg Edelmann <i>Eierkocher</i> – ein Song für alle. Kompetenzerwerb und Inklusion von der Grundschule bis zum Abitur	271
Matthias Stubenvoll Wege zur Mehrstimmigkeit in Klasse, Kinder- und Jugendchor	281
Camilla Schneider Volksmusik in kompetenzbildenden Aufgabenstellungen	289
Günther Hartmann Let's Rock! Klassenmusizieren mit Rockinstrumentarium	301
Michael Girtner „Funkadelik“ – Percussion-Straßenmusik im Stile von Salvador da Bahia (Brasilien)	319

TEIL IV – POSITIONEN UND DISKUSSIONEN

Bernhard Hofmann Fetisch Kompetenz? <i>LehrplanPLUS</i> für den Musikunterricht an Gymnasien in der Diskussion	325
Gabriele Puffer Plan mä ßig? Podiumsdiskussion zum <i>LehrplanPLUS</i> für das Fach Musik an Realschulen	335
Bernhard Hofmann Un-Planmäßig	349
Bernhard Hofmann Nachwort	351

Autorinnen und Autoren	353
-------------------------------	------------

Andreas Lehmann-Wermser

Von Bildungsstandards, Kompetenzen und anderen komplizierten Sachen

Zur Neuausrichtung des Musikunterrichts seit der Jahrtausendwende

Dass die Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2001 für Schule und Bildung folgenreich war wie wohl kein zweites Ereignis seit dem Zweiten Weltkrieg, ist inzwischen ein Allgemeinplatz. Gleichwohl lohnt es sich einmal genauer zu schauen, warum sie solche Erschütterungen auslösen konnte. Das soll in einem ersten Teil geschehen, ehe dann danach gefragt werden soll, warum Musikunterricht in dieser Entwicklung eine besondere Stellung einnimmt – und welche Aufgaben sich daraus für die Zukunft ergeben.

Erschütterte Überzeugungen in der Diskussion über Bildung

Diskurse über Bildung nehmen in Deutschland seit jeher im internationalen Vergleich einen hohen Stellenwert ein. Sie werden zwar auch von Fachleuten aus Wissenschaft und Bildungsverwaltung und -planung geführt, aber eben auch von Interessenvertreterinnen und -vertretern, Eltern, Lehrervertreterinnen und Vertretern aus Publizistik und Politik. Entsprechend sind es häufig gelegentliche Argumente und Argumentationen, aber ihrer Wirkung tut dies keinen Abbruch. Beispiele dafür sind die Debatte um die hessischen Rahmenrichtlinien für die Fachgesellschaftslehre im Landtagswahlkampf 1974 oder die Einführung von Kompetenzen im Landtagswahlkampf NRW 2010.

Schon nach Erklärungen dafür, dass PISA so „schockierend“ war, so stößt man auf Überzeugungen im Bewusstsein der Allgemeinheit – quasi „Glaubenssätze“ –, die durch die Ergebnisse erschüttert wurden. Zum einen war man bis dahin davon ausgegangen, dass das deutsche Bildungssystem weltweit führend sei. Dieser Glaube wurde beispielsweise durch

¹ Siehe Stanat u. a. 2002.

lange Traditionen deutscher Nobel-Preisträger vor allem aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts oder durch die führende Rolle deutscher Erziehungswissenschaftler*innen in der konzeptionellen Arbeit genährt. Die frühe Separierung in unterschiedlichen Schulformen, die zumindest die zahlenmäßig kleine Gruppe der „Gymnasiasten“ optimal fördern schien, mochte zwar international ein Sondermodell darstellen, die Ergebnisse vorliegender Anlagen mit hervorragenden Resultaten schien aber geradezu selbstverständlich zu sein. Dass, historisch betrachtet, durch den Nationalsozialismus ein beispielhafter „Erfolg“ folgte war, dass die pädagogischen oder didaktischen Errungenschaften unter Umständen wenig über den Zustand der Schulen und des Unterrichts aussagten, dass selbst konservative wie der viel zitierte Georg Picht³ früh gewarnt hatten, fiel kaum auf. Deutschland sich über lange Zeit nicht an internationalen Schulleistungsstudien beteiligte hatte. Auch deshalb waren die Ergebnisse der PISA-Studie, die Deutschland insgesamt stets als im Mittelfeld und damit weit unter den eigenen Ansprüchen ausmachte, so überraschend. Während Gymnasiastinnen und Gymnasiasten recht gut, aber auch nicht herausragende Abschnitten, waren insgesamt knapp 10% der Jugendlichen funktionale Analphabetinnen und Analphabeten, d. h. ihre Lesekompetenz war nicht weit genug entwickelt, um einen Ausbildungsberuf wie z. B. Dreher*in erfolgreich zu bewältigen.⁴

Ein zweiter solcher „Glaubenssatz“ ist, dass das deutsche Schulsystem in dem Sinn gerecht sei, dass jede und jeder prinzipiell die gleiche Chance habe, optimal gefördert zu werden; im deutschen Kontext wurde dies unter anderem als das Abitur zu machen. Tatsächlich aber zeigte sich, dass der soziale Hintergrund die Entfaltung von Anlagen entscheidend begünstigte (oder behinderte).⁵ Ein Befund, der sich seitdem bis hin zu den PISA-Ergebnissen von 2015 immer wieder bestätigte. Während freilich in manchen Ländern dieser an sich wenig erstaunliche Effekt durch die Förderung in Schulen mit differenzierenden Maßnahmen oder durch längeren Unterrichtszeiten in Ganztagschulen gemildert wird, gelingt das der Schule in Deutschland nicht in gleicher Weise.

Strukturelle und systematische Gründe mögen manches erklären. Allerdings gibt es auch schulinterne Faktoren. In diesem komplexen Ursachengeflecht. So hat die wichtige LAU-Studie in den 1990er Jahren zeigen können, dass am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule Kinder aus bildungsfernen Familien deutlich bessere Leistungen als Kinder aus bildungsfernen Familien zeigen mussten, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten.⁵

² Noch heute besuchte bundesweit nur etwa 19% aller Jugendlichen ein Gymnasium; 2014/15 betrug ihr Anteil bei 20% (vgl. Tenorth 2000, S. 293–294).

³ Der Philosoph Georg Picht hatte in einer Artikelserie in der Wochenzeitung *Christ und Welt* den Zustand des deutschen Bildungswesens detailliert kritisiert und auf den Mangel an Lehrkräften, Abiturientinnen und Abiturienten und ungerechte Bildungschancen hingewiesen. Aufgrund der ungeheuren Resonanz wurde die Serie dann in einem Buch, ergänzt um politische Dokumente aus dem Bundestag, veröffentlicht (Picht 1964).

⁴ Vgl. Artelt u. a. 2001, S. 15.

⁵ Siehe Behörde für Schule und Berufsbildung 2011.

Offensichtlich beeinflussen Verzerrungen der Wahrnehmung und Rationalisierungen auch jene Entscheidungen von Lehrkräften, die vermeintlich objektiv und sicherlich in bester Absicht gefällt werden.

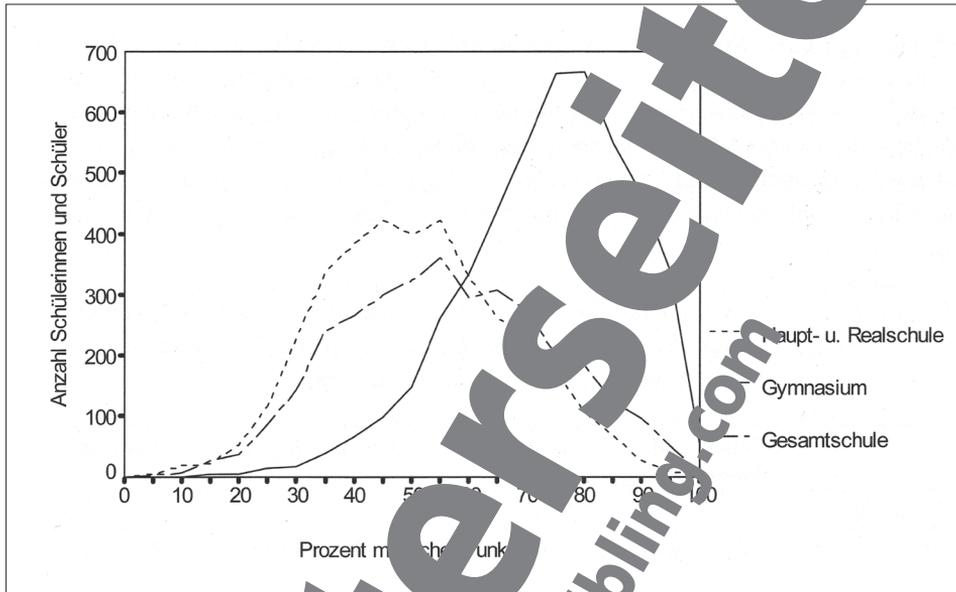


Abb. 1: Schulformbezogene Ergebnisse eines fächerübergreifenden Tests zur Problemlösung bei Siebtklässlerinnen und Siebtklässlern. Die x-Achse ist der Schnittpunkt der Linien bei ca. 60 Punkten. Rechts von diesem Punkt befindet sich eine größere Gruppe von Schülerinnen und Schülern an Haupt-, Real- und Gesamtschulen, die mit ihren Ergebnissen in einem gymnasialen Fähigkeitsbereich anzusiedeln sind. Entgegenläufig und links vom Schnittpunkt jene Jugendlichen vom Gymnasium anzutreffen, die eher in den Bereich der übrigen Schulen abschneiden.⁶

Zu den genannten „Glaubenssätzen“ gehört auch die Überzeugung, dass Schulabschlüsse prinzipiell vergleichbar seien und die individuelle Qualifikation garantierten: Jede Abiturientin und jeder Abiturient seien z.B. in gleicher Weise in der Lage, ein Studium erfolgreich aufzunehmen (und abzuschließen).⁷ Für Deutschland stellte sich nun heraus, dass zwischen einzelnen Ländern und zwischen Bundesländern große Unterschiede lagen, die die Gleichheit in Frage stellten: In den Lesefähigkeiten lagen Kinder aus Bayern, Baden-Württemberg oder Sachsen fast ein ganzes Schuljahr vor denen aus Berlin oder

⁶ Behörde für Schule und Berufsbildung 2011, S. 190.

⁷ Was in Deutschland selbstverständlich erscheint, wird international teilweise ganz anders gesehen. Ein amerikanischer High-School-Abschluss garantiert z.B. keinen Studienplatz. Vielmehr werden diese durch die universitären Eingangstests SAT bzw. ACT vergeben. Dieser Zugangsmechanismus ist uns vom Musikstudium und einigen wenigen anderen Studiengängen allerdings auch bekannt, für die meisten Studiengänge wird vom Abitur als Nachweis ausreichender Kenntnisse und Fähigkeiten ausgegangen.

Bremen. Schüler*innen an Gymnasien lagen deutlich höher im Durchschnitt als solche an Hauptschulen, aber es gab eben auch 5,6% der Lernenden an Gymnasien, die nicht die mittlere Kompetenzstufe 3 erreichten, wie umgekehrt 3,5% der Jugendlichen an Hauptschulen sogar über dieser Stufe lagen.⁸ Bei allgemeinen kognitiven Leistungen war diese Überschneidung in der LAU-Studie sogar noch extremer: Hier lagen sogar Schüler*innen an Haupt- und Realschulen *über* dem gymnasialen Durchschnittswert (Abbildung 1).

Die LAU-Studie hatte auch ergeben, dass zwischen den Schulformen enorme Unterschiede anzutreffen waren. Dort war der Lernstand am Ende der 6. Klasse in den Bereichen Sprache, Leseverständnis, Englisch und Mathematik erhoben und kombiniert worden. In dieser „allgemeinen Fachleistung“ gab es Schulen, an denen selbst die Leistungsstärkeren unter dem Durchschnitt aller Schulen abschnitten. Umgekehrt gab es Schulen, an denen auch die Leistungsschwächeren über dem Durchschnitt lagen. Entsprechend ließen sich Überlappungen zwischen den Schulformen feststellen (Abbildung 2).



Abb. 2: Allgemeine Fachleistung am Ende der 6. Klasse. Aufschlüsselung nach Schulformen und einzelnen Schulen. Die durchgezogenen Linien markieren den Durchschnittswert für die drei Schulformen, die gestrichelten Linien die Ergebnisse der überwiegenden Zahl der Schüler*innen. Mathematisch wird dies durch den Durchschnittswert plus/minus einer Standardabweichung angegeben.⁹

Die Unterschiede lassen sich in der LAU-Studie wenigstens teilweise identifizieren. Ähnliche Unterschiede in Hamburg (KESS) und Bremen deuten in eine analoge Richtung. So ist der Einzugsbereich in der Verbindung von hohem Sozialstatus, hohen Bildungsabschlüssen der Eltern und niedriger Arbeitslosenquote eine wichtige Einflussgröße.

⁸ Prenzel u. a. 2004, S. 105.

⁹ Ebd., S. 188.

Die zum Teil sehr komplexen Befunde können hier nur ausschnitthaft und verkürzt wiedergegeben werden. Manches ist seitdem auch differenzierter erhoben worden. Die grundsätzlichen Befunde aber sind auch in den nachfolgenden internationalen Schulleistungsstudien prinzipiell bestätigt worden. Sie offenbarten jene Mischung aus strukturellen bzw. systemischen Defiziten des deutschen Bildungssystems mit dem Defizit auf Seiten der Lehrkräfte.¹⁰

Bildungspolitik und -administration haben in den vergangenen Jahrzehnten und Jahrzehntende in einer umfassenden Weise reagiert und Veränderungen initiiert, wie es sie seit der Reichsschulkonferenz von 1920 (z. B. mit der Einführung der für alle verbindlichen Grundschule) sicher nicht gegeben hat. Dazu zählten unter anderem

- *der umfassende Ausbau von Ganztagschulen* mit erheblichen Mitteln, deren Anteil von 16,3% im Jahr 2002 auf 59,5% im Schuljahr 2014/15 nochgeschwächt ist; dass für dieses Programm („IZBB“) das Grundgesetz geändert werden musste, weil der Bund eigentlich keine Bildungsaufgaben der Länder finanzieren darf, zeigt den Stellenwert dieser Initiative;
- *die regelmäßige Beteiligung an internationalen Schulleistungsstudien* (wie PISA und TIMSS, zuletzt 2015) *und die Einführung von Vergleichsarbeiten in vielen Fächern* (wie z. B. Vera); mit diesen Instrumenten der Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung wurde ein in Deutschland noch neues Element eingeführt, das freilich intern auf Widerstand stieß und international auch kontrovers diskutiert wird;¹¹
- *eine Neuausrichtung der Schulpolitik auf „Lernerfolg“ („Outcome“) und an Kompetenzen*; kein anderer Begriff ist im Feld häufiger zitiert worden und auf verschiedenen Ebenen so folgenreich gewesen wie die der Kompetenzorientierung; der pädagogische Psychologe Franz Weinert hat Kompetenzen unter anderem dadurch definiert gesehen, dass sie kognitive Fähigkeiten umfassen, die überprüfbar seien, in komplexen Situationen zur Problemlösung befähigen und in sozialer Verantwortung ausgeübt würden. Kompetenzen zielen gerade nicht auf ein Lernen als bloße Ansammlung von einzelnen Fakten, sondern auf komplexe Tätigkeiten, die auf bewährte Methoden ausgehen und in einem gesellschaftlichen Raum stattfinden.¹² Diese Konzeption lässt begründen, warum Weinerts Begriff so attraktiv und vereinbar mit spezifisch deutschen pädagogischen Traditionen erscheint und warum er in der einschlägigen Klieme-Expertise einen zentralen Stellenwert hat.¹³ Wenn

¹⁰ Erst in letzter Zeit ist mit den vielbeachteten Meta-Analysen von Hattie 2013 sowie Di Fuccio, Linklitzing und Stengl-Jörns 2015 die Bedeutung der Lehrperson wieder stärker ins Blickfeld gerückt.

¹¹ Für Musik z. B. Fautley 2010; auch in Niedersachsen wird derzeit (Herbst 2016) vom Kultusministerium eine Rücknahme der Schulinspektion geplant.

¹² Vgl. Weinert 2001, S. 2433.

¹³ Siehe Klieme u. a. 2003.

man allerdings versucht, ihn auf das Lernen in Musik zu übertragen, ergeben sich Schwierigkeiten, von denen später zu reden sein wird;

- *die umfassende Forschungsförderung in den Bereichen Lernpsychologie, Bildungsforschung und Fachdidaktik.* Mag manches auch aus der Sicht einer sozialistischen Praxis wirklichkeitsfremd oder unnötig erscheinen, so ist doch der Kern der Sache darüber, wie welche Kinder was lernen können, heute ungleich wichtiger als vor 15 Jahren.¹⁴

In diesem ersten Teil ist Musikunterricht und Musikdidaktik fast nicht vorgekommen. In einem zweiten Schritt soll geschaut werden, an welchen Stellen das Fach Musik in diesen Reformprozess vorkommt – und an welchen Stellen eben nicht.

Der große Reformprozess des 21. Jahrhunderts und das Fach Musik

Man stelle sich vor: Bei PISA 2019 wird am 1. April eine Festlegung, der nationalen Perspektiven und Vorhaben gewidmet ist, auch das Fach Musik erfasst. Ein Wissenschaftler*innen-Team hat in langer Vorarbeit Aufgaben entwickelt, die curricular gültig („valide“) sind und den psychometrischen Standards genügen. Die Aufgaben decken einen wichtigen Teil dessen ab, was in den Bildungsplänen der Länder formuliert wird. Auch sind sie objektiv, erfassen wichtige Kompetenzen der 14- bis 16-Jährigen in einer großen Bandbreite und sind mit angemessenem Aufwand überprüfbar. Zusätzlich werden wichtige Hintergrundinformationen über die Schüler*innen sowie die Schulen erhoben: Art und Dauer des Instrumentalunterrichts, Hörgewohnheiten, Migration und Bildungsstatus, personelle und materielle Ausstattung des Musikbereichs. Ergänzend wird eine kleine Videostudie zu Unterrichtsstilen und Kompetenzen von Lehrkräften von einem Fachinstitut durchgeführt.¹⁵ Die Veröffentlichung der Ergebnisse ein Jahr später ruft Betroffenheit hervor. Zwischen den Bundesländern klaffen Wissenslücken auf, die selbst unter den Gymnasiastinnen und Gymnasiaster keine Minderheit die curricular festgelegten Lernziele. An den Haupt- und Realschulen betreffen sie den Anteil weniger als 20%. Ähnlich unterschiedlich schneiden Kinder aus den oberen bzw. Mittelschichtsfamilien im Vergleich zu allen anderen ab. Neben den Erfolgsstrategien der sogenannten Herkunftsfamilien zeigt sich, dass es vielen Lehrkräften gelingt, in ihren Aufgabenstellungen komplexere Lernprozesse und eine gewisse Herausforderungstiefe zu initiieren. Auch hier sind die Unterschiede zwischen Gymnasien einerseits und allen andere Schulen andererseits ebenso groß wie zwischen den

¹⁴ Allein zwischen 2011 und 2015 stiegen die Ausgaben für Bildungsforschung durch das BMBF von 186 auf 394 Millionen Euro (siehe <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/bufi.html>).

¹⁵ Mehrfach sind in den letzten Jahren solche Studien durchgeführt wurden; vgl. TIMSS Education Center 1999; Seidel, Prenzel und Kobarg 2005.

Bundesländern. Die Fantasie ergäbe ein zugegeben pessimistisches und überzogenes Bild. Es soll daher im Folgenden näher befragt werden.

Tatsächlich existieren derzeit Testaufgaben aus zwei Forschungspunkten, die den oben genannten Anforderungen gerecht werden. Im von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt *KOMUS*¹⁶ sind für den Bereich „Musik hören und kontextualisieren“ („hören“ und „verstehen“) entsprechende Aufgaben für den 6. Jahrgang entwickelt worden. Sie beziehen sich unter anderem auf das Hören von Dokumenten oder Formteilen, auf die Beurteilung von Interpretationen, auf das Verständnis von Fachbegriffen und musikalische Praxen in der Gesellschaft.¹⁷ Die Aufgaben decken ein breites Spektrum von einfach zu lösenden bis zu schwierigen ab und beziehen sich ohne Ausnahme auf Inhalte, die in allen Bundesländern curricular vorgegeben sind. Daher könnten sie einen Eindruck vom Lernstand in diesem Bereich geben.

Ähnliches gilt für die musikpraktischen Aufgaben, die ein Würzburger Team um Johannes Hasselhorn und Andreas C. Lehmann entwickelt hat.¹⁸ Sie konzentrierten sich für Kompetenzen im Bereich Singen, Nachspielen von Melodien und Rhythmen.

Unter testpraktischen und psychometrischen Gesichtspunkten sind diese Tests gleichermaßen interessant. Neben ihren guten psychometrischen Qualitäten sind sie computerbasiert und damit flexibel einsetzbar, für die meisten Aufgaben ist eine rasche Auswertung über rechnergestützte Verfahren (Statistik) möglich. Allerdings konnten beide Gruppen nicht mit repräsentativen Stichproben arbeiten. Die Ergebnisse ermöglichen daher keine Aussagen über den Lernstand der Altersgruppen allgemein oder gar über bestimmte Gruppen von Jugendlichen. Diese Aussagen sind daher sehr interessant, weil sie wichtige Antworten zur Reichweite des Musikunterrichts liefern könnten: Was lernen Kinder und Jugendliche *im Unterricht*? Was bringen sie aus dem Instrumentalunterricht und/oder aus der Familie mit? Gelingt es Musiklehrkräften, Kinder zu erreichen? Erreichen die Lernenden anspruchsvolle Lernziele oder bleiben sie im Bereich einfachen Lernens, den unteren Stufen, wie sie in Modellen von Gagné oder anderen beschreiben und auch für Musik konkretisiert worden sind (z. B. Delaware State School Board)?¹⁹ Wie nachhaltig erfolgt das Lernen in Musik?

Obwohl die meisten Lehrpläne in allen deutschen Bundesländern inzwischen auf „Kompetenzorientierung“ umgestellt sind, ist ein PISA-Musik-Szenario mehr als unwahrscheinlich. Denn natürlich existieren keine (gar länderübergreifenden) verbindlichen Standards im Fach. Nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Theorie ist die

¹⁶ Siehe Jordan 2012; Jordan 2011; Knigge 2011.

¹⁷ Beispielaufgaben finden sich unter folgenden Internet-Adressen [20.12.2016]: <http://jensknigge.info/site/komus/aufgabe10.php> (Kontextwissen); <http://jensknigge.info/site/komus/aufgabe1.php> (Hörwahrnehmung und musikalisches Gedächtnis); <http://jensknigge.info/site/komus/aufgabe5.php> (Verbalisierung).

¹⁸ Vgl. Hasselhorn und Lehmann 2014; Hasselhorn 2015; vgl. auch den Beitrag von Hasselhorn in diesem Band.

¹⁹ Siehe Anderson und Krathwohl 2003.

Kompetenzmodellierung (als Basis der Formulierung von Standards) umstritten.²⁰ Eine Überprüfung, wer welche Kompetenzstufen erreicht, würde auch voraussetzen, dass Musikunterricht tatsächlich, kontinuierlich und von Fachkräften erteilt wird, was das aber ist längst nicht überall der Fall. Vielleicht ist es strategisch auch besser, das Fach „Musik“ aus den Zwängen, die mit großen Lernstandserhebungen einhergehen, herauszulassen.

Aus einem anderen Grund ist das Gedankenspiel trotzdem interessant. „PISA-Musik“ würde ja dokumentieren, dass auch Musik ein Fach ist, das Anforderungen an Lehrkräfte und Lernende stellt, das nicht zu den belanglosen und unwichtigen Fächern zählt und das an den eigenen Zielen gemessen werden kann. Dies würde aber bedeuten, dass noch genauer darauf geachtet werden müsste, *wie* im Musikunterricht gelernt wird. Das soll an einem Aspekt, konkretisiert an einem Beispiel gezeigt werden.

Zum Beispiel: das gelenkte Unterrichtsgespräch und die Kompetenzorientierung

In Weinerts bekannter Definition werden Kompetenzen als die Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben, „um bestimmte Probleme zu lösen.“²¹ Aber was ist ein „musikalisches Problem“? Und was bedeutet es, diese Kompetenzen „erfolgreich und in sozialer Verantwortung“ anzuwenden?²² Und wenn das schon in den kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten gilt, an die Weinert als Pädagogischer Psychologe erster Linie denkt, wie viel mehr gilt das für musikpraktische Kompetenz? Weinert: „lernen“ Schüler*innen, wenn sie in den häufig praktizierten Warm-ups agieren, eine Gestaltungsaufgabe bearbeiten oder ein Arrangement spielen?

Dass bloße Reproduktion von Lebensdaten von Komponistinnen und Komponisten oder die Identifizierung von geschriebenen Noten keine komplexen Aufgaben sind, erscheint nicht kontrovers. Es handelt sich beim ersten Beispiel nicht einmal um eine spezifisch musikalische Aufgabe. In der vom lernenden Individuum her betrachtet macht es keinen Unterschied, ob die Lebensdaten von Bach oder Einsteins herausgefunden, aufgeschrieben oder auswendig gelernt werden. Deswegen ist die beliebte und nicht selten gestellte Aufgabe, ein Postcard (z. B. über die Lieblingsband) zu erstellen, gewiss motivierend, aber für das fachliche Lernen eher irrelevant. Auch Noten zu „lesen“, ist eher eine Frage visuellen Dekodierens als ein Ergebnis musikalischen Lernens.

Die Pädagogische Psychologie operiert neben dem Kompetenzbegriff mit Begriffen wie „reguliertes Wissen“, „Verarbeitungstiefe“²³ oder „higher order thinking“ (in den

²⁰ Siehe Vogt 2005, S. 10.

²¹ Weinert 2002, S. 10.

²² Ebd.

²³ Craik und Lockhart 1972, S. 675. Sie veränderten das Verständnis des Memorierens, indem sie die Tiefe des Eindringens zur Fähigkeit Gelerntes zu behalten in Beziehung setzten. Aus der Gedächtnisforschung wanderte der Begriff in die Unterrichtsforschung etwa im bekannten Angebots-Nutzungsmodell (Helmke und Weinert 2005) und bezeichnet dort ein zunehmendes Verständnis für zugrundeliegende Konzepte.

Lernzieltaxonomien). Allen diesen Begriffen ist gemeinsam, dass sie Lernen vom bloßen Faktensammeln und Memorieren – Disziplinen, in denen Computer deutlich leistungsfähiger sind – hin zu einer anspruchsvollen Tätigkeit überführen wollen. Zudem werden sie als fachliches Lernen verstanden, wie denn überhaupt in neueren Studien ein gewisse Skepsis gegenüber den überfachlichen Fähigkeiten und einer bloßen „Kernkompetenz anzutreffen ist.

Was könnte musikspezifisch mit solchen komplexeren Fähigkeiten gemeint sein? Statt der Ansammlung von Einzelinformationen geht es darum, fachliche Konzepte und Sachzusammenhänge zu erwerben. Ein solches musikalisches Konzept wäre „Tonalität“ oder „Mehrstimmigkeit“. Dieses sich anzueignen würde bedeuten, nicht nur die Lage der Ganz- und Halbtonschritte in der Tonleiter zu kennen, sondern auch die dahinterliegenden Gedanken: Welche Wirkung hat die Organisation der Töne in der Dur-Moll-Tonalität? Wie verändern sich Melodien und Charaktere, wenn die Tonalität sich ändert? Welche anderen Konzepte von Tonalität existieren außer Dur und Moll auf der Welt? Warum können wir keine indischen Ragas auf dem Klavier spielen? Oder warum haben manche türkischen Tanzbands die Möglichkeit, das Keyboard als „Maqam“ umzustellen? In ähnlicher Weise wäre die Vermittlung von Mehrstimmigkeit durch so zu strukturieren, dass das (nebenbei: kulturspezifische) Zusammenspiel von unterschiedlichen Stimmen als solches zum Lerngegenstand würde. Im Zentrum stünde dann das Kompositionsprinzip „Mehrstimmigkeit“ als eines unter verschiedenen Möglichkeiten.

Derlei Lernen stellt hohe Anforderungen an Lehrkräfte. Das gilt – wie eben gesehen – für die Anordnung der Inhalte, es gilt aber auch für die Gesprächsführung. Der Anteil des „gelenkten Unterrichtsgesprächs“ ist in Deutschland nach wie vor hoch.²⁴ Wie anspruchsvoll diese Gesprächsform ist, lässt sich gut an einem Ausschnitt aus einer tatsächlich in einer 7. Gymnasialklasse geführten Musikstunde ablesen. In einer eindrucksvollen Dokumentation hat Christopher Weinbaum (2010) drei Stunden von verschiedenen Musikdozentinnen und -dozenten analysieren lassen. Darin findet sich der folgende Ausschnitt.

Im Zentrum der Stunde stehen unterschiedliche Formen der Mehrstimmigkeit. Als deren Ausprägungen werden in der Stunde ein Kanon und ein Quodlibet musiziert. Die Lehrkraft versucht, die unterschiedliche Faktur der beiden Stücke begrifflich zu fassen, um den Zusammenhang zwischen eigener Tätigkeit und Hörerfahrung herauszustellen.

²⁴ Götz u. a. 2005 haben den Anteil des „Frontalunterrichts“ untersucht. Er differiert stark in Abhängigkeit von Schulform und Unterrichtsfach. Insgesamt beziffern sie den Anteil zwischen 36,5 % (Naturwissenschaften) und 40,6 % (im Fach Mathematik) (ebd., S. 352). Zahlen für das Fach Musik liegen leider nicht vor.

Nr.	Sprecher*in	Wortbeitrag
1	L	Was ist denn der wesentliche Unterschied, wenn wir bei ... Stück musizieren, zu dem, was wir vorher musiziert haben?
2	S1	Das ist ziemlich kompliziert und so mit langen Noten ... Note
3	L	Das ist bei beiden Stücken – das ist 'ne Gem ... eit.
4	S2	Dreiviertel, glaube ich.
	S3	Da sind sehr viele halbe Noten drin im Drei ... Takt.
5	L	In welchem Takt?
6	S4	[Dreiviertel-Takt]
7	L	Genau! Die Taktart! Was ist noch and ...
8	S2	Das wollte ich auch sagen.
9	L	Und insgesamt? Vom Aufbau ... [kurze Pause]
10	S5	Die Stimmen.
11	L	Bitte?
12	S5	Die Stimmen.
13	L	Ja aber: Was ist der wesentliche Unterschied? Denkt mal ...

Tab. 1: Ausschnitt aus einer Unterrichtsstunde (Seite 39). Die Redebeiträge sind durchnummeriert; im Folgenden wird auf sie in runden Klammern verwiesen.²⁵

Wenn diese Sequenz hier kritisch beurteilt werden soll, dann nicht aus der Position des besserwissenden Dozenten und Theoretikers. Es ehrt die Lehrperson, ihren Unterricht geöffnet zu haben und in kritischen Blicken und Kommentaren auszusetzen. Die Betrachtung erfolgt vornehmlich mit dem Interesse, die geforderten und/oder erwünschten Denk- und Lernprozesse nachvollziehen (so, wie man, um zu lernen, Schachpartien von Großmeistern mit alternativen Zügen nachspielt).

[1] ... der ... Lehrkraft insofern sinnvoll, als die Schüler*innen nur ihre eigenen Erfahrungen aktivieren müssen. Der sequenzielle Einstieg mit identischen Melodien im ersten Fall und der simultane Einsatz mit unterschiedlichen Melodielinien im zweiten können sich dann als Unterschied benennen und auf einen Begriff bringen. Allerdings lässt sich diese recht offen gehaltene Frage nur beantworten, wenn man das gerade gesprochene Material gedanklich vergegenwärtigen kann²⁶ und gewohnt ist, in musikalischen Parametern und kompositorischen Strukturen zu denken.

²⁵ Begleit-DVD *Sachsenstunde* von Wallbaum 2010 (Transkription vom Verfasser).

²⁶ Dieses *Vorstellen* von Musik, das vom amerikanischen Musikpädagogen Edwin Gordon als „Audiation“ bezeichnet wird und im Aufbauenden Musikunterricht eine wichtige Rolle spielt, wird hier indirekt vorausgesetzt.

S1 [2] geht sofort und ernsthaft auf die Frage ein (und lässt damit kein peinliches oder quälendes Schweigen aufkommen).²⁷ Man ist versucht zu sagen: „Leider“ ist der Beitrag in mehrerlei Hinsicht falsch. Zum einen formuliert er keinen Unterschied, sondern eine Gemeinsamkeit, wobei hier ungeklärt bleiben muss, ob das ein sprachliches oder ein konzeptuelles Problem ist. Zum anderen ist der Bezug zum Notentext unklar, da nicht genau kompliziert ist oder wo lange Noten stehen, lässt sich der Antwort entnehmen.

Die Lehrkraft honoriert auf eine Weise das Bemühen von S1, den Fortgang des Gesprächs zu erhalten [3]. Sie vermeidet es, Fehler bzw. Unklarheiten selbst zu benennen oder im Sinne der Fehlerkultur zum Gegenstand des weiteren Gesprächs zu machen. Stattdessen korrigiert sie quasi im Vorbeigehen die Aussagen. Sie entscheidet sich spontan für die Lösung, die für die Beziehungspflege gut, für den Lernprozess aber schlecht ist. Nun sind viele Konstellationen denkbar, in denen genau das der Fall ist, weil Lernende sonst demotiviert oder verletzt sind, weil jemand sich „mal“ einmal überhaupt gemeldet hat, weil Lernende nicht Deutsch zur Muttersprache haben und in ihrem Bemühen nicht frustriert werden sollen. Es kann also sinnvoll sein, so zu handeln; ein Problem entsteht nur, wenn sich in der Kommunikation auf Seiten der Lehrkraft Muster offenbaren, die wiederkehren und Lernerfolg behindern.

S2 wechselt jetzt den musikalischen Parameter: Da der Verweis von S1 auf Komplexität und Notenwerte offenbar falsch war, beschüler*innen kennen das Antwortverhalten von [3] und können schnell darauf reagieren – setzt S2 das Metrum an [4]. Fast zeitgleich liest S3 die Notenwerte und differenziert (zutreffend) die Oberflächenbeschreibung von S2. Diese beiden Beiträge stellen die Lehrkraft insofern vor ein Problem, als sie beide wiederum nicht die Frage nach der jeweiligen kompositorischen Faktur beantworten und beide eher auf einer impliziten Ebene verharren, möglicherweise aber beide etwas Korrektes bezeichnen wollen. Daher wird die Lehrkraft nach [5], erhält aber von S4 eine Antwort, die im Prinzip auch S3 gegeben hätte und die wiederum problematisch ist, weil sie möglicherweise etwas Richtiges bezieht, möglicherweise aber auch fehlerhaft ist. Die Lehrkraft löst das Problem, indem sie erneut die Antwort auf der Beziehungsebene positiv wendet. Nach der Beantwortung [6]), wird jetzt durch die Lehrkraft zusammenfassend ein richtiger Lösungsvorschlag angeboten, der den Unterschied auch sprachlich fixiert.

Im Überblick kann man auch die Antworten [4/6] nicht weiter, weil sie zwar als korrekt gewertet werden, aber nicht den gewünschten Kern dieser ganzen Sequenz treffen. Offensichtlich versuchen die Schüler*innen subjektiv zielführend, die Aufmerksamkeit zu fokussieren und damit andere eventuelle treffende Unterschiede auszublenden. Die Aufforderung sich den „Aufbau“ anzuschauen [9], ist allerdings unglücklich, weil das Nomen sich auch auf die horizontale

²⁷ Breidenstein (2006) hat in einer interessanten Studie solche Wortbeiträge als Teil des (durchaus anstrengenden) Schüler*innen-Jobs interpretiert. Schüler*innen tragen die Interaktion im Unterricht durch Wortbeiträge mit, sei es weil sie der Lehrkraft einen Gefallen tun wollen, sei es weil sie diese Aufgabe als Teil ihrer Rolle verinnerlicht haben oder aus inhaltlichem Interesse.

Abfolge beziehen könnte, obwohl hier im Sinne der Klärung des Begriffs Polyfonie nach dem vertikalen Aufbau gefragt ist. Es ist offensichtlich, dass das für die Lernenden noch nicht weiterführt. Daher wird wie eingangs nach dem „wesentlichen“ nicht weiter gefragt. Diese Frage ist für Lernende allerdings nicht zu beantworten. Was „das Wesentliche“ ist, entscheidet sich ja erst retrospektiv, wenn man einen Überblick über das Phänomen gewonnen hat, also kompetent ist. Woher sollen Lernende auf dieser Stufe wissen, dass die Taktart für die Bestimmung von Polyfonie unwesentlich ist, wenn das Prinzip der kompositorischen Faktur noch nicht erkannt und sprachlich bestimmt worden ist? Was für Musiklehrkräfte aufgrund jahrelanger theoretischer und praktischer Beschäftigung verständlich ist, können selbst wohlmeinende und kooperationswillige Lernende nicht erkennen.

Nochmals: Es geht hier nicht um arrogante Beobachter*innen. Jede Lehrkraft, die den eigenen Unterricht so der Beobachtung und Kritik aussetzt, verdient Anerkennung. Was hier in der Analyse zutage tritt, findet sich in sehr vielen Stunden (und sicherlich auch in den eigenen Seminaren des Verfassers). Es geht darum, von der Analyse zu lernen und nach Wegen zu suchen zur so hoch gehandelten Kompetenzentwicklung. Interessanterweise fanden sich in einem früheren Forschungsprojekt bei einem ähnlichen Unterrichtsgegenstand sehr ähnliche Phänomene, beginnend mit den Schwierigkeiten der Lernenden, die Idee von Polyfonie zu erfassen über die Suche der Lehrkräfte richtige Antworten zu geben bis hin zur nachträglichen retrospektiven Sinnkonstruktion.²⁸

Der Züricher Bildungsforscher Robert Stern wird der Terminus der „Osterhasenpädagogik“ zugeschrieben. In dieser verstecke die Lehrkraft die richtige Antwort auf Fragen, also den Lernstoff, in möglichst vielen Anordnungen wie ein Oster Ei. Diese seien teils relevant und während, teils aber auch nicht. Aufgabe der Lernenden sei es, die Hinweise auf das versteckte Ei wahrzunehmen. Dabei seien unter Umständen nicht diejenigen besonders erfolgreich, die am strukturiertesten und besten lernten, sondern die die Strategie des Oster-Ei-Versteckens auf Seiten der Lehrkraft am besten durchschauten. Das ist auch in der hier zitierten Ausschnitt leicht anwendbar.

Wie aber könnte ein Unterrichtsgespräch aussehen, das Lernprozesse unterstützt, anders strukturiert und wirksamer wirkt? Wie ist es möglich, Schüler*innen vom hier zu beobachtenem Gesprächsverhalten, das im Englischen sehr treffend mit „educated guess“ bezeichnet wird, zu einer „Mit-Denken“ zu führen? In der Lernpsychologie steht dafür der Terminus der „kognitiven Aktivierung“.³⁰ Sie geschieht, wenn Lernende ihr Wissen reproduzieren oder rekonstruieren müssen, es vernetzen, transferieren oder in Metareflexionen eintreten. In dem hier zitierten Ausschnitt bieten sich mehrere Stellen dafür an.

²⁸ Siehe Niessen und Lehmann-Wermser 2006.

²⁹ Z. B. bei Wahl 2013, S. 13.

³⁰ Vgl. aus einem videografischen Unterrichtsforschungsprojekt Lotz, Lipowsky und Gaust (2011). Für den Musikunterricht liegt eine exzellente Studie von Gebauer (2016) vor, in der dieser Komplex erläutert wird.

- [2] liefert wie oben geschildert eine rudimentäre und in ihrem Sachbezug unklare Antwort. Im Sinne der kognitiven Aktivierung wäre es möglich gewesen, S1 (oder eine Mitschülerin oder einen Mitschüler) zu bitten, diesen Satz neu zu formulieren, sodass überhaupt erst einmal eine Aussage daraus wird, die Sinn macht. Im Dialog, aber besser noch im gemeinsamen Gespräch) auf ihren Sinn besprochen hätte.
- Auch [4] bis [7] böte sich dafür an, zunächst sprachlich zu klären und explizit zu machen, dann im Anschluss zu diskutieren, ob a) die Aussagen überhaupt zutreffend und b) eine gute Antwort auf die Frage der Lehrkraft darstellen.
- Schließlich könnte mit etwas größerem Zeitaufwand der Diskussionsverlauf selbst diskutiert werden. Welche Parameter (oder Punkte) sind oder Dimensionen, je nachdem welche Begrifflichkeit eingeführt wurde) werden genannt? Welche helfen uns beim Vergleich? Was ist mit „Aufbau“ gemeint? Woher besteht die Schwierigkeit, die Fragen zu verstehen?

Die Aufzählung zeigt, dass solche Art der Aktivierung anspruchsvoll ist und an mindestens zwei Bedingungen geknüpft ist: geeignetes Lernmaterial und eine Gesprächsführung. Die vermeintlich einfache Form des gelenkten Unterrichtsgesprächs erweist sich damit als durchaus komplizierte Sache.

Literatur

- Anderson, Lorin W. und David R. Krupar (Hrsg.). 2003. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessment: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Artelt, Cordula u. a. (Hrsg.). 2001. *ISA 2000 – Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf>, 12.2011
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). 2011. *LAU – Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufe 5, 7 und 9*. Münster: Waxmann.
- Breidenstein, Jörg. 2007. *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schüler- und Lehrerwissen*. Berlin: Springer VS.
- Craik, Fergus I. M. und Robert S. Lockhart. 1972. „Levels of Processing: A Framework for Memory Research“. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11 (6), S. 671–684.
- Di Fuccia, David, Susanne Lin-Klitzing und Roswitha Stengl-Jörns (Hrsg.). 2015. *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fautley, Martin. 2010. *Assessment in Music Education*. New York: Oxford University Press.

- Tenorth, Heinz-Elmar. 2000. *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. München: Juventa.
- TIMSS Education Center. 1999. *The TIMSS Video Study*. <http://www.timssvideo.com/timss-video-study> [20.12.2016].
- Vogt, Jürgen. 2008. „Musikbezogene Bildungskompetenz – ein Mädel? Anmerkungen zu den *Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik*“. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (Sonderheft) 34–41. <http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf> [20.12.2016].
- Wahl, Diethelm. 2013. *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Wie trägt Wissen zum kompetenten Handeln; mit Methodensammlung*, 3. Aufl. Heidelberg: Klinkhardt.
- Wallbaum, Christopher (Hrsg.). 2010. *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hildesheim: Olms.
- Weinert, Franz E. 2001. „Competencies and Key Competencies. Educational Perspective“. In: *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, hrsg. von Neil J. Smelser und Paul B. Baltes, S. 2433–2436. Amsterdam: Elsevier.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.). 2002. *Leistungsbeurteilungen in Schulen*, 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

Musterseite
www.helbling.com

Johannes Hasselhorn

Musikpraktische Kompetenzen

Theoretische Grundlagen und Ableitungen für die Unterrichtspraxis

Der Begriff der Kompetenz ist seit einigen Jahren in der Bildungsforschung, der Pädagogik, den Fachdidaktiken und nicht zuletzt im schulischen Alltag sehr präsent. Gerade im Fach Musik ist allerdings eine Diskrepanz zwischen theoretischem Verständnis und praktischem Anspruch zu beobachten. Diese Diskrepanz zeigt sich darin, dass auf der einen Seite Workshops, Fortbildungen und Seminare zum kompetenzorientierten Unterrichten in ihrer Quantität immer weiter zunehmen, so waren z. B. auch auf den diesjährigen *Tagen der Bayerischen Schulumusik* in München mehrere solcher Workshops anzutreffen. Auf der anderen Seite gibt es nach wie vor ein offensichtlich uneinheitliches Verständnis des Begriffs der Kompetenz.¹ Dies soll für diesen Beitrag zum Anlass genommen werden, das auf Weinert zurückgehende Kompetenzkonstrukt mit dem das Fach Musik an andere Fachdidaktiken und an fachübergreifende Disziplinen wie die Bildungsforschung oder die Psychologie anschlussfähig bleiben kann, zu erläutern. Abschließend soll dieses Konstrukt am Beispiel musikpraktischer Kompetenzen expliziert und abschließend einige Implikationen für die unterrichtliche Praxis abgeleitet werden.

Was ist eine Kompetenz?

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass es selbstverständliche verschiedene, auch verschiedenartige, Definitionen von Kompetenz gibt. Eine ganze Reihe solcher Ansätze wurde Anfang des Jahrtausends von Weinert in einer Übersicht gesammelt und kritisch

¹ Vgl. Knigge 2014.

reflektiert.² Ziel dieser Arbeit war es, einen konzeptuell für Schulleistungsvergleiche geeigneten Kompetenzbegriff zu identifizieren, der den aus wissenschaftlicher Sicht unscharfen Leistungsbegriff ersetzen konnte. Abschließend gibt Weinert dort selbst allerdings keine allgemeingültige Definition vor, sondern er stellt eine Liste von fünf Anforderungen an eine pragmatische Definition von Kompetenz zusammen:³

- Kompetenzen müssen sich auf solche Voraussetzungen beziehen, die notwendig sind, um komplexe Anforderungen zu bewältigen. Daraus ergibt sich die psychologische Struktur einer Kompetenz aus dem logischen und psychologischen Aufbau der Anforderungen.
- Der Kompetenzbegriff sollte dann verwendet werden, wenn die Anforderungen an eine Situation sowohl kognitive als auch motivationale, ethische, volitionale und/oder soziale Komponenten enthalten.
- Der Kompetenzbegriff setzt voraus, dass ein bestimmtes Grad an Komplexität erforderlich ist, um entsprechende Anforderungen zu bewältigen. Vollständig automatisierbare Fähigkeiten sind damit abzugrenzen. Die Grenze zwischen Kompetenz und automatisierter Fähigkeit ist allerdings unscharf.
- Kompetenzen können nicht direkt erlernt werden, müssen aber erlernt werden.
- Von diesem Kompetenzverständnis sind Schlüssel- und Metakompetenzen konzeptuell abzugrenzen.

Diese Zusammenstellung von Anforderungen macht deutlich, dass Weinert einen messtheoretisch praktikablen Kompetenzbegriff anstrebte. Er selbst gibt an anderer Stelle ein Beispiel für eine Kompetenzdefinition, die im deutschen Sprachraum (vermutlich wegen der verwendeten Sprache) häufiger als der Grundlagenartikel zitiert wurde und seinen selbst aufgestellten Anforderungen genügt. Demnach sind Kompetenzen

die bei Individuen verfügbar sind 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.

Diese Formulierung wurde gerade aus der Perspektive ästhetisch-kultureller Fächer häufig kritisiert, vermutlich da in vielen Fällen ignoriert wurde, dass es sich um eine beispielhafte Definition handelt, in der es konkret um eine Situation aus dem Bereich

² Weinert 2001a.

³ Ebd., S. 62–63.

⁴ Weinert 2001b, S. 27–28.

Mathematik geht.⁵ Eine direkte Übertragung dieses Zitats auf die Domäne Musik ist daher nicht sinnvoll.

Als Ausgangspunkt für konkrete Kompetenzdefinitionen kann es dienen, dass eine Weiterentwicklung der Arbeit von Weinert herangezogen werden kann. Das sogenannte Klieme-Expertise, auf die die Einführung von Bildungsstandards in Deutschland durch die KMK zurückzuführen ist, wird Kompetenz definiert als „domänenspezifische kognitive Leistungsdisposition“.⁶ In dieser Definition sind alle von Weinert genannten Bedingungen erfüllt, wenn ihre Konkretisierung in Form von domänen- bzw. fachspezifischen Modellen erfolgt. So können das geforderte Mindestmaß an Komplexität und der direkte Anforderungsbezug gewährleistet werden.⁷ Außerdem kann an dieser Definition als Leistungsdisposition davon ausgegangen werden, dass motivationale, volitionale, ethische und soziale Komponenten sowohl in der Testsituation als auch im Alltag beim Erlernen einen Einfluss auf die jeweils sich herausbildende Kompetenz haben.⁸

Vereinfacht kann man aufgrund dieser Kompetenzdefinition die im überwiegenden Teil der Bildungsforschung und der Fachdidaktik Verwendung findet, davon ausgehen, dass Kompetenzen prinzipiell kognitive Prozesse darstellen. Dabei werden verschiedene Kompetenzen für die Bewältigung verschiedener Klassen von Anforderungssituationen benötigt. Eine Klasse von Anforderungssituationen wird dabei dadurch gekennzeichnet, dass alle Situationen dieser Klasse unter Verwendung derselben Kompetenz bearbeitet werden müssen. Da die kognitiven Prozesse selbst nicht sichtbar sind, müssen sie über die Klassen von Anforderungssituationen identifiziert werden. Ein Beispiel kann das hörende Unterscheiden von Tongeschlechtern und das Hören von Instrumenten sein. Theoretisch handelt es sich dabei um unterscheidbare Phänomene. Ob bei der Lösung entsprechender Aufgaben es ein einziger kognitiver Prozess oder zwei (oder mehr) unterschiedliche Prozesse nötig werden, kann nicht auf theoretischer Ebene geklärt werden. Dazu wären systematische Beobachtungen von Aufgabenbearbeitungen nötig. Das Antwortmuster der SchülerInnen wäre dann entweder über alle Aufgaben gleichmäßig oder es würde sich zwei getrennte Antwortmuster, jeweils einer für jeden Bereich, identifizieren lassen. Abhängig von diesem Ergebnis hätte man also empirische Hinweise dafür, ob es sich von kompetenztheoretischer Sicht mit Aufgaben einer Klasse von Anforderungssituationen (= eine Kompetenzdimension) oder mit Aufgaben aus zwei Klassen von Anforderungssituationen (= zwei verschiedene Kompetenzdimensionen) zu tun hat. Kompetenzen müssen daher nicht zwingend theoretisch oder didaktisch erscheinenden Überbegriffungskategorien in der Musik entsprechen.

⁵ Vgl. Knigge 2014.

⁶ Klieme u. a. 2003.

⁷ Hartig und Klieme 2006; Klieme und Leutner 2006.

⁸ Klieme und Hartig 2007.

Aus der Definition von Kompetenz als kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition folgt direkt, dass jeder Mensch zu jedem Zeitpunkt jede individuell relevante Kompetenz⁹ auch besitzt – allerdings in individuell teilweise extrem unterschiedlichen Ausprägungen. Diese Möglichkeit der Graduierbarkeit steht im Gegensatz zum alltagspraktischen Umgang mit dem Begriff der Kompetenz, wonach jemand entweder kompetent ist, nämlich dann, wenn er etwas überdurchschnittlich gut kann und auch für andere wahrnehmbar zeigt, oder eben nicht. Sie ist aber unerlässlich, um die verschiedenen geforderten motivationalen, ethischen, volitionalen und sozialen Kompetenzen integrieren zu können. Schüler*innen, die beispielsweise im Instrumentalunterricht sehr gute Fortschritte machen, aber aufgrund sozialer Repressionen im Vorspiel in der Klasse regelmäßig versagen, haben zwar unter isolierter Betrachtung des kognitiven Aspekts ein hohes Potenzial, unter Berücksichtigung der sozialen Komponente aber eine unter dem Potenzial unterlegene Ausprägung der entsprechenden Kompetenz. Es ist in diesem Zusammenhang nicht die Aufgabe eines Kompetenzmodells, Diskrepanzen zwischen Potenzial und Kompetenz zu identifizieren. Hier sind Didaktiker*innen gefragt, zunächst zu erkennen, dass das Potenzial einzelner Schüler*innen höher ist als ihre Kompetenz, dann zu identifizieren, auf welchen Aspekt diese Diskrepanz zurückzuführen ist und abschließend förderlich zu intervenieren. Aufgabe eines Kompetenzmodells bzw. eines Kompetenzinstrumentes zur Kompetenzdiagnostik ist es lediglich, aktuell messbare Kompetenzausprägungen möglichst exakt zu bestimmen.

Dabei spielt wiederum der in der Kompetenzdefinition enthaltene Begriff der Leistungsdisposition eine wichtige Rolle. Dies meint, dass wir eine spezifizierbare Kompetenzausprägung genau dann beobachten können, wenn eine einer konkreten Kompetenz zugeschriebene Leistung zu einem konstanten Schwierigkeitsgrad wiederholt gezeigt werden kann. In zum Beispiel musikalischen, aber leicht verständlichen Beispiel hierfür ist Dart. Zwei Schüler*innen werfen abwechselnd. Schüler*in A wirft seinen ersten Pfeil neben die Scheibe, Schüler*in B trifft mit dem ersten Pfeil ins Bullseye. Eine auf dieser Basis getroffene Leistungsbewertung würde Schüler*in B besser stellen als Schüler*in A. Im weiteren Verlauf werfen beide Schüler*innen jeweils 100 Pfeile. Schüler*in A trifft dabei 17 Mal ins Bullseye, 17 Mal in den inneren Ring und 5 Mal ganz daneben. Schüler*in B hingegen trifft 8 Mal ins Bullseye, 31 Mal in den inneren Ring, 45 Mal in den äußeren Ring und 16 Mal daneben. Jetzt liegt die Vermutung nahe, dass Schüler*in A eine höhere Kompetenzausprägung hat als Schüler*in B. Eine Leistungsdisposition und damit eine Kompetenzausprägung offenbaren sich einem externen Beobachtenden also nur in einer ausreichenden Anzahl von Leistungsproben. Es ist im Musikunterricht gerade im Bereich der Musikpraxis aus zeitlichen Gründen unmöglich, Schüler*innen mit einer

⁹ Es existieren individuelle Unterschiede. „Gehen“ beispielsweise ist für die meisten Menschen per Definition keine Kompetenz, da dieser Prozess vollständig automatisiert ist. Es gibt aber durchaus Subgruppen, bei denen das anders ist. Hier könnten z. B. Kleinkinder oder motorisch eingeschränkte Menschen genannt werden.

ausreichenden Anzahl von Leistungsproben zu traktieren – wann sollte sonst noch Unterricht stattfinden, in dem das Hauptziel Lernen und nicht Prüfen ist. Stattdessen wird Kompetenzdiagnostik zumindest heute noch von darauf spezialisierten Pädagoginnen und Wissenschaftlern durchgeführt. Diese entwickeln und verwenden dabei entsprechende Kompetenzmodelle und Testverfahren.

Dieses konzeptuelle Vorgehen ist in der Musikpädagogik zwar bereits angekommen, wie an einigen empirischen Projekten, die sich erfolgreich an das Kompetenzkonzept nach Weinert beziehen, zu sehen ist,¹⁰ allerdings gibt es immer wieder Versuche, den Kompetenzbegriff mehr oder weniger offensichtlich doch didaktisch nutzbar zu machen und somit die Grundidee des Begriffs von Weinert zu ändern.¹¹ Dies erscheint gerade aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern vermutlich zunächst attraktiv, da durch solche Konzepte Materialien und Methoden verfügbar werden können, die kompetenzorientiertes Unterrichten direkt ermöglichen. Allerdings sorgt dies in erster Linie dafür, dass der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik weiterhin scharf bleibt. Dies steht in totalem Gegensatz zur ursprünglichen Motivation von Weinert (siehe oben), der einen wissenschaftlich scharfen Begriff zu entwickeln hatte. In diesem Beitrag wird daher dafür plädiert, dem Kompetenzkonzept nach Weinert zu folgen und Kompetenztheorie und didaktisches Handeln voneinander zu trennen. Dies hätte zur Folge, dass das Fach Musik anschlussfähig an andere Fachdidaktiken und an die Bildungsforschung bleibt und dass wir ein wissenschaftlich brauchbares Konzept zur weiteren Erforschung des Lernens in musikalischen Kontexten haben, mit dem wichtige Erkenntnisse für die Entwicklung von Musikpädagogik und Musikdidaktik gewonnen werden können. Ein wichtiger Schritt dabei sind selbstredend die Entwicklung und Validierung von Kompetenzmodellen.

Kompetenzmodellierung als Beispiel musikpraktischer Kompetenzen

Konkrete Ableitungen von Kompetenzmodellen folgen in der Regel einem zweistufigen Verfahren. Zunächst wird auf Basis von Theorie und Empirie mindestens eine zu erwartende Kompetenzstruktur modelliert.¹² Im Idealfall können zusätzlich aus Fachliteratur und Curricula noch sekundäre Erwartungswerte für potenzielle Niveaustufen abgeleitet werden. Im nächsten Schritt muss das erstellte Modell dann empirisch validiert werden, um sich ausreichend sicher zu sein, dass die theoretisch abgeleiteten Strukturen und Niveaustufen auch die kognitiven Strukturen und Leistungsstände abbilden können. Dies geschieht üblicherweise über Testverfahren, die nach strengen testtheoretischen Regeln

¹⁰ Z. B. Hasselhorn 2015; Jordan 2014; Knigge und Niessen 2012; Rolle 2013; Wolf 2016.

¹¹ Z. B. Brenk 2014; Drescher 2016; Feucht 2011; Richter 2005.

¹² Fleischer u. a. 2013.

¹³ Winkelmann u. a. 2012.

konstruiert werden müssen. Aufgrund der Definition von Kompetenz als kontextbezogene kognitive Leistungsdisposition handelt es sich bei diesen Testverfahren augenscheinlich um aufwendige Leistungstests.

Für den Bereich musikpraktischer Kompetenzen wurden bereits beide Schritte unternommen. Für die theoretische Modellierung wurden verschiedene Modelle aus der musikpädagogischen/musikdidaktischen Literatur¹⁴ sowie solche der musikpsychologischer Forschung¹⁵ mit Analysen von 33 im Jahr 2013 gültige Curricula der Sekundarstufe I verglichen.¹⁶ Es ergaben sich zunächst fünf theoretisch voneinander unterscheidbare Inhaltsbereiche: Singen, instrumentales Musizieren, Rhythmusproduktion, Generative Performanz (Kreativaufgaben) und Transfer. Die letzten Bereiche konnten aufgrund massiver Bedenken bezüglich ihrer Tauglichkeit für ein Kompetenzmodell nicht in das theoretisch fundierte Strukturmodell integriert werden. So entsteht bei typischen Anforderungssituationen im Bereich des Transfer entweder eine Musizierleistung, bei der der einzige Unterschied zu Leistungen in den Bereichen Singen, instrumentales Musizieren und Rhythmusproduktion darin besteht, dass sie auf einem musikalischen Reiz (z. B. einer Geschichte) basiert oder die von den Schüler*innen und Schülern erbrachte Leistung selbst ist musikfern (z. B. Malen eines Bildes passend zur Musik) und damit streng genommen keine Musikpraxis. Die Schwierigkeiten im Bereich der Generativen Performanz sind hingegen vielschichtiger. Auch hier wären lediglich Leistungen gefordert, die den ersten drei Bereichen zugeordnet werden könnten. Allerdings mit vielen Freiheitsgraden bei der konkreten Ausgestaltung. Eine solche Freiheitsgrade, die dafür sorgen, dass Schüler*innen selbst kompositorische oder improvisatorische Entscheidungen treffen müssen, könnten möglicherweise eine strukturell trennbare Dimension musikpraktischer Kompetenzen darstellen. Es wäre eine lohnende Aufgabe, zu überprüfen, ob dies tatsächlich der Fall ist, oder ob individuelle Leistungen in diesen Aufgaben lediglich durch eine generelle Kreativitätseigenschaft modelliert bzw. gemessert werden. Hier steht also die Frage im Hintergrund, ob es eine eigenständige musikalische Kreativität gibt oder ob es vielmehr eine generelle Kreativität gibt, die durch fachbezogene Kompetenzen und Wissen in spezifischen Fächern zum Tragen kommen kann. Diese Frage konnte leider im Zuge der Kompetenzmodellierung nicht beantwortet werden, da zum Zeitpunkt der Testentwicklung musikalische Kreativität nicht ausreichend reliabel und valide gemessen werden konnte.¹⁷ Alle Fragen bezüglich des kreativen bzw. generativen Anteils bei musikpraktischen Kompetenzen müssen also in Zukunft bearbeitet werden, wenn die entsprechenden Forschungsfundamente vorliegen.

¹⁴ Jank und Schmidt-Oberländer 2010; Venus 1969.

¹⁵ Boyle und Radocy 1987; McPherson 1995.

¹⁶ Hasselhorn und Lehmann 2014.

¹⁷ Vgl. Hickey 2001; Hickey 2013.

Als Ergebnis für das theoriebasierte Strukturmodell wurden daher die drei Dimensionen *Gesang*, *instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion* angenommen. Auf Grundlage der Literatur- und Forschungslage ist davon auszugehen, dass für die Bewältigung bzw. Bearbeitung von Anforderungssituationen im Bereich *Gesang* ein anderer kognitiver Prozess verantwortlich ist als beispielsweise für die Bearbeitung von Aufgaben im Instrumentalbereich. Nicht ganz eindeutig in diesem Zusammenhang war die Einordnung des Bereichs *Rhythmusproduktion*. Auf Basis der Forschungslage konnte nicht geklärt werden, ob eher davon auszugehen war, dass es sich um eine gleichwertige, zu den anderen beiden Dimensionen parallele Kompetenzdimension handelt oder ob der Bereich *Rhythmusproduktion* eher in einem hierarchischen Modell zu den anderen beiden Dimensionen vorgeschaltet sein müsste. Da diese Frage aber im Rahmen der empirischen Validierung ohnehin beantwortet werden musste und somit eine vorläufige Entscheidung erst zu einem späteren Zeitpunkt getroffen werden konnte, wurde nach der *lex parsimoniae* entschieden, das einfachere Modell zu bevorzugen. Als Ergebnis am Ende der theoretischen Modellierung ein Strukturmodell mit den drei parallelen Kompetenzdimensionen *Gesang*, *instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion* stand.¹⁸

Eine zusätzliche Niveaue Konkretisierung auf Basis der Forschungslage war nicht möglich, da es schlicht an hinreichend detaillierten zu möglichen Niveaustufen auf individueller Basis fehlte. So sind in curricularen Dokumenten häufig Formulierungen anzufinden, die lediglich eine Tätigkeitsbeschreibung auf Gruppenebene darstellen. Als Beispiel kann der Kernlehrplan für Gymnasien in NRW von 2014 angeführt werden, in dem es auf Seite 19 heißt: „Die Schülerinnen und Schüler präsentieren einfache vokale und instrumentale Kompositionen mit unterschiedlichen Ausdrucksvorstellungen“. Aufgrund dieser (beispielhaften) Formulierung ist es zwar möglich, abzuleiten, was Schüler*innen im Musikunterricht (neben Anwesenheit) sollen, es sind aber keinerlei Hinweise auf Niveauunterschiede zu finden. Es ist außerdem nicht zu klären, welche Kriterien Kompositionen erfüllen müssen, um als einfache zu gelten, und im Falle arbeitsteiliger Präsentationen – wie sie in der Musik regelmäßig vorkommen – sind keine individuellen Differenzierungen der Schüler*innen vorgesehen. Entsprechende Entscheidungen zu all diesen Punkten wurden der Verantwortung der jeweiligen Musiklehrkraft überlassen.

Im zweiten Schritt der Modellierung musste dann die erwartete Modellstruktur (siehe oben) empirisch validiert werden, außerdem mussten Niveaustufen konkretisiert und inhaltlich beschrieben werden. Hierzu wurden in Zusammenarbeit mit Musiklehrkräften Testaufgaben entwickelt, die dem Anspruch genügen sollten, dass sie so oder zumindest in ähnlicher Form auch Gegenstand des Musikunterrichts in Klasse 9 sein konnten. Diese Aufgaben wurden von Schülerinnen und Schülern dieser Altersgruppe in Gruppentests

¹⁸ Hasselhorn und Lehmann 2014.

bearbeitet, ihre Antworten – also individuelle Leistungen im Singen, im instrumentalen und im rhythmischen Musizieren – wurden digital aufgezeichnet und im Anschluss an die Erhebung von Expertinnen und Experten auf sechsstufigen Skalen bewertet (siehe unten). Diese Skalen erreichten in Vorstudien¹⁹ derart gute Reliabilitätswerte, dass es befremdet anzunehmen ist, dass die Items musikpraktische Leistungen zuverlässig messen.

Auf Basis dieser Daten wurden statistische Auswertungen mithilfe von Methoden der Item-Response-Theorie vorgenommen. Wichtigster Bestandteil war die Strukturvalidierung, die durch einen Vergleich verschiedener denkbarer Strukturzusammenhänge durchgeführt wurde (Abbildung 1). Neben dem theoretisch abgeleiteten Modell (A) wurden noch ein eindimensionales Modell (B), zwei zweidimensionale Modelle (C und D) sowie das hierarchische Modell (E), in dem rhythmische Kompetenz eine Voraussetzung für Kompetenzen in den Dimensionen Gesang und instrumentales Musizieren darstellt, miteinander verglichen. Es zeigte sich, dass die gefundenen empirischen Daten durch das Modell A mit Abstand am besten erklärt werden konnten.²⁰ In diesem Modell ergaben sich zudem sehr gute Werte für die Reliabilität und die Trennbarkeit der einzelnen Dimensionen. Insgesamt konnte in diesem Schritt daher bestätigt werden, dass musikpraktische Kompetenzen aus mindestens drei voneinander unterscheidbaren, gleichwertigen Dimensionen bestehen (Abbildung 2).

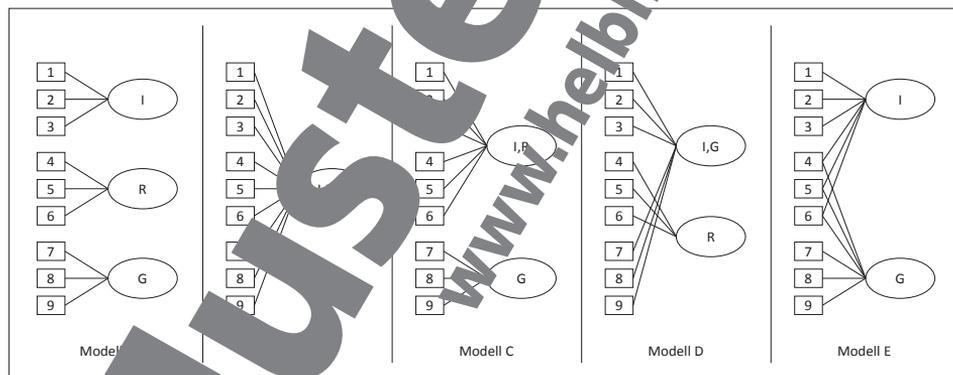


Abb. 1: Modelle zum Zusammenhang beispielhafter Aufgaben (Rechtecke) mit latenten Kompetenzdimensionen (Ovale) in den Bereichen Gesang (G), instrumentales Musizieren (I) und Rhythmisches Musizieren (R).

¹⁹ Vgl. Hasselhorn 2015.

²⁰ Ebd., S. 138.

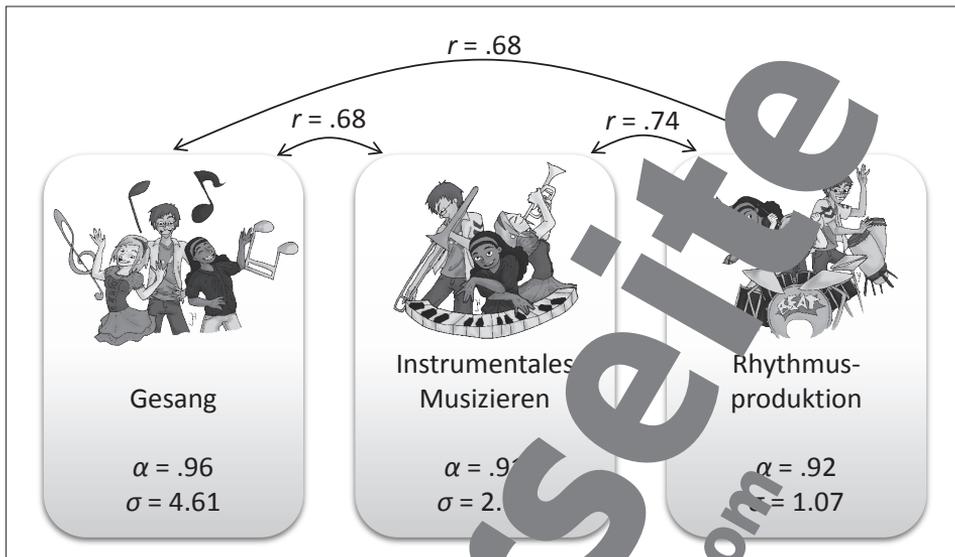


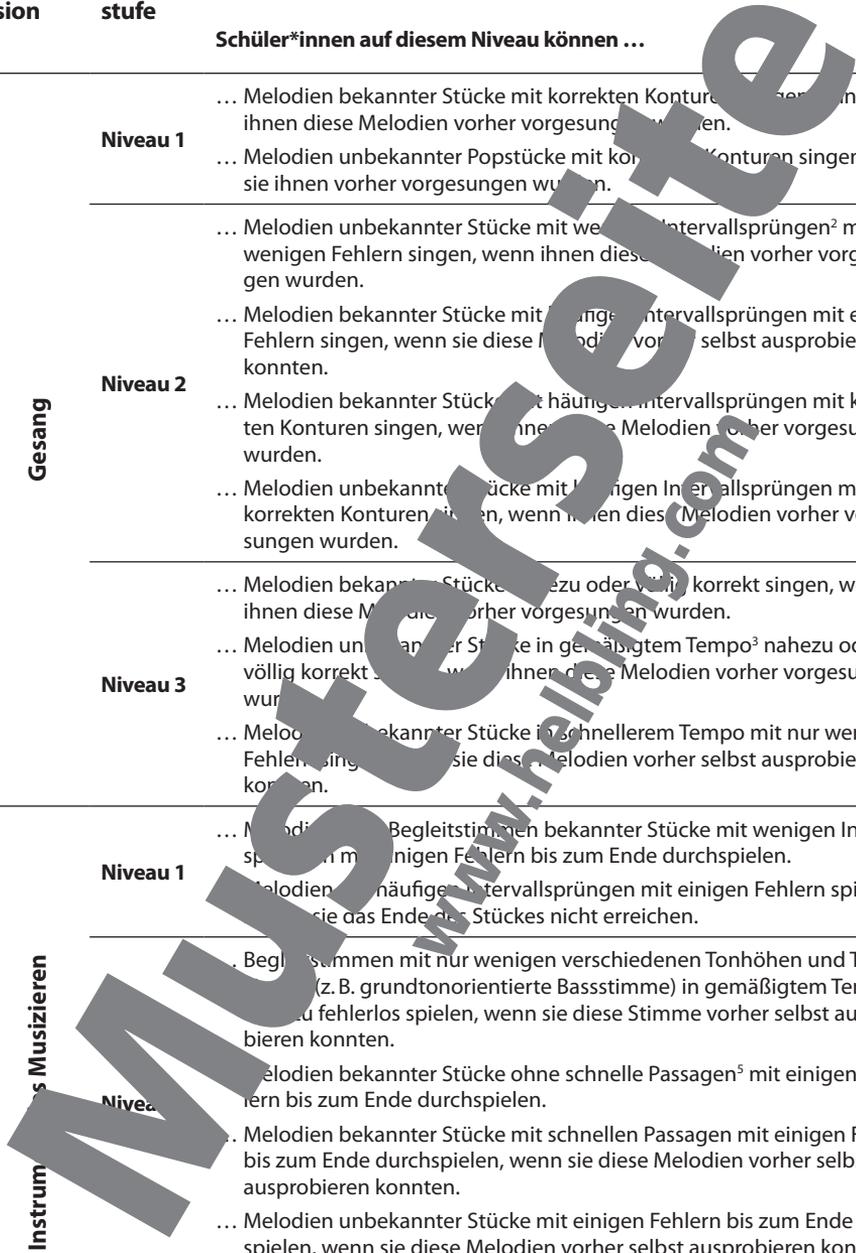
Abb. 2: Empirisch validiertes Strukturmodell der musikpraktischer Kompetenzen mit Angaben zu latenten Korrelationen zwischen den Dimensionen, Reliabilität (α) und Trennschärfe (σ) der Dimensionen

In Ergänzung zur Strukturvalidierung wurden anschließend unter Verwendung der auch in PISA und TIMSS verwendete *smoothing* Methode nach Beaton und Allen²¹ für jede der drei Kompetenzdimensionen jeweils drei Niveaustufen festgelegt (Tabelle 1). Dabei muss immer beachtet werden, dass es sich bei diesen Kompetenzbeschreibungen um individuelle, spontan verfügbare Leistungsdispositionen handelt. Mit didaktisch geschickter Anleitung können solche Schüler*innen sicherlich erheblich bessere Gruppenleistungen erzielen. Dennoch muss festgehalten werden, dass in jeder der drei Dimensionen über ein Viertel der Schüler*innen das unterste Niveau nicht erreicht (Tabelle 2). Dieser Umstand ist höchst bedauerlich, deckt sich aber mit Erfahrungen von Musiklehrkräften hinsichtlich der großen Leistungsdivergenz ihrer Schülerschaft.²² Wichtig für die Interpretation dieser Ergebnisse ist, dass es sich hierbei keineswegs um verbindlich festzuschreibende Bildungsstandards – also Mindestausprägungen von Kompetenzen, die zum Erreichen von für höhere Kompetenzstufen vorgesehene Bildungsziele notwendig sind – handelt, sondern um ein deskriptiv beschreibendes Ergebnis eines Ist-Zustandes. Zur Formulierung von Bildungsstandards müssten zunächst allgemein verbindliche Bildungsziele formuliert werden, die systematisch nach Jahrgangsstufen und Schulformen sortiert sind, was für das Fach Musik noch nicht geschehen ist.

²¹ Beaton und Allen 1992.

²² Z.B. Hoene und Thurmann 2011.

Dimen- sion	Niveau- stufe	Beschreibung
		Schüler*innen auf diesem Niveau können ...
Gesang	Niveau 1	<p>... Melodien bekannter Stücke mit korrekten Konturen singen, wenn sie ihnen diese Melodien vorher vorgesungen wurden.</p> <p>... Melodien unbekannter Popstücke mit korrekten Konturen singen, wenn sie ihnen vorher vorgesungen wurden.</p>
	Niveau 2	<p>... Melodien unbekannter Stücke mit wenigen Intervallsprüngen² mit nur wenigen Fehlern singen, wenn ihnen diese Melodien vorher vorgesungen wurden.</p> <p>... Melodien bekannter Stücke mit häufigen Intervallsprüngen mit einigen Fehlern singen, wenn sie diese Melodien vorher selbst ausprobieren konnten.</p> <p>... Melodien bekannter Stücke mit häufigen Intervallsprüngen mit korrekten Konturen singen, wenn ihnen diese Melodien vorher vorgesungen wurden.</p> <p>... Melodien unbekannter Stücke mit häufigen Intervallsprüngen mit korrekten Konturen singen, wenn ihnen diese Melodien vorher vorgesungen wurden.</p>
	Niveau 3	<p>... Melodien bekannter Stücke nahezu oder völlig korrekt singen, wenn ihnen diese Melodien vorher vorgesungen wurden.</p> <p>... Melodien unbekannter Stücke in gemäßigtem Tempo³ nahezu oder völlig korrekt singen, wenn ihnen diese Melodien vorher vorgesungen wurden.</p> <p>... Melodien bekannter Stücke in schnellerem Tempo mit nur wenigen Fehlern singen, wenn sie diese Melodien vorher selbst ausprobieren konnten.</p>
	Niveau 1	<p>... Melodien und Begleitstimmen bekannter Stücke mit wenigen Intervallsprüngen mit einigen Fehlern bis zum Ende durchspielen.</p> <p>... Melodien mit häufigen Intervallsprüngen mit einigen Fehlern spielen, wenn sie das Ende des Stückes nicht erreichen.</p>
	Niveau 2	<p>... Begleitstimmen mit nur wenigen verschiedenen Tonhöhen und Tönen (z. B. grundtonorientierte Bassstimme) in gemäßigtem Tempo⁴ fehlerlos spielen, wenn sie diese Stimme vorher selbst ausprobieren konnten.</p>
	Niveau 3	<p>... Melodien bekannter Stücke ohne schnelle Passagen⁵ mit einigen Fehlern bis zum Ende durchspielen.</p> <p>... Melodien bekannter Stücke mit schnellen Passagen mit einigen Fehlern bis zum Ende durchspielen, wenn sie diese Melodien vorher selbst ausprobieren konnten.</p> <p>... Melodien unbekannter Stücke mit einigen Fehlern bis zum Ende durchspielen, wenn sie diese Melodien vorher selbst ausprobieren konnten.</p>



Rhythmusproduktion		... Melodien und Begleitstimmen bekannter Stücke mit nur wenigen verschiedenen Tonhöhen und Tonlängen fehlerlos mit erkennbarem musikalischem Verständnis spielen.
	Niveau 3	... Melodien unbekannter Stücke mit häufigen Intervallsprüngen mit einigen Fehlern bis zum Ende durchspielen. ... Melodien unbekannter Stücke mit häufigen Intervallsprüngen nahezu fehlerlos spielen, wenn sie diese Melodien vorher selbst ausprobieren konnten.
	Niveau 1	... Rhythmuspatterns in ihrem eigenen Tempo mit einigen Fehlern spielen, wenn ihnen diese Patterns in gemäßigtem Grundtempo ⁶ vorgespielt und zusätzlich die zugehörigen Notenbeispiele präsentiert wurden. ... Rhythmuspatterns in ihrem eigenen Tempo mit einigen Fehlern spielen, wenn sie diese Patterns vorher selbst ausprobieren konnten.
	Niveau 2	... Rhythmuspatterns ohne Synkopen oder Überbindungen nahezu fehlerfrei im vorgegebenen Tempo spielen, wenn ihnen diese Patterns vorgespielt und zusätzlich die zugehörigen Notenbeispiele präsentiert wurden. ... Rhythmuspatterns ohne Synkopen oder Überbindungen mit einigen Fehlern im vorgegebenen Tempo spielen, wenn ihnen diese Patterns vorgespielt, aber keine Notenbeispiele präsentiert wurden. ... Rhythmuspatterns ohne Synkopen oder Überbindungen mit einigen Fehlern im vorgegebenen Tempo spielen, wenn ihnen die zugehörigen Notenbeispiele präsentiert, die Patterns aber nicht vorgespielt wurden.
	Niveau 3	... Rhythmuspatterns nahezu oder völlig fehlerfrei im vorgegebenen Tempo spielen, wenn ihnen diese Patterns vorgespielt wurden. ... Rhythmuspatterns nahezu oder völlig fehlerfrei im vorgegebenen Tempo spielen, wenn ihnen die zugehörigen Notenbeispiele präsentiert wurden.

Anmerkungen:

- ¹ Die korrekte Kontur zu betonen, bedeutet, dass die Richtung der Tonschritte korrekt sein muss. Die Schüler*innen singen also beispielsweise höhere Töne, wenn höhere Töne notiert sind und tiefere Töne, wenn tiefere Töne notiert sind. Intervallschritte müssen dabei nicht stimmen.
- ² Intervallsprünge sind in diesem Fall Sprünge größer als eine Terz, also Quarten und größere Intervalle. „Häufig“ meint dabei, dass es sich um mehr als einem solchen Intervall pro zwei Takte.
- ³ Gemäßigtes Tempo liegt in diesem Fall vor, wenn im Tempo ♩ = ca. 60 bpm maximal Achtelnoten vorkommen. Schnelles Tempo hingegen, wenn im Tempo ♩ = ca. 100 bpm maximal Achtelnoten vorkommen.
- ⁴ Gemäßigtes Tempo bei Begleitstimmen bedeutet in diesem Fall beispielsweise punktierte Viertel im Tempo ♩ = ca. 100 bpm.
- ⁵ Gemäßigtes Passatempo in diesem Fall beispielsweise Achtelläufe im Tempo ♩ = ca. 72 bpm.
- ⁶ Gemäßigtes Grundtempo bedeutet in diesem Fall maximal Achtelnoten im Tempo ♩ = ca. 90 bpm.

Tab. 1: Empirisch bestimmte Niveaustufenbeschreibungen der drei Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen

		Niveau			
		unter 1	1	2	3
	Gesang	26,0%	31,9%	9,2%	12,9%
Dimension	Instrumentales Musizieren	25,2%	40,0%	23,1%	10,5%
	Rhythmusproduktion	29,0%	48,0%	10,5%	1,9%

Tab. 2: Empirisch gefundene Verteilung der Schüler*innen auf die Kompetenzstufen getrennt nach Dimensionen in Prozent

Implikationen für die Praxis

Obwohl die grundständige Modellierung von Kompetenzen nicht mit dem Ziel der direkten didaktischen Nutzbarkeit verbunden ist, lassen sich aus dem Forschungsprojekt dennoch einige Ableitungen für die Praxis in den Schulen ziehen. In diesem Beitrag sollen drei Punkte kurz erläutert werden.

Leistungsbeurteilung vs. Kompetenzmessung

Eine echte Kompetenzmessung ist für Lehrkräfte im Musikunterricht grundsätzlich schwierig, in einigen Fällen sogar unmöglich. Schwierig ist sie an solchen Stellen, wo geeignete Testverfahren einen hohen Aufwand bedeuten. Dies schließt neben den zeitlichen Ressourcen, die für die Durchführung des Tests mit den Schülerinnen und Schülern benötigt werden und in denen ebenfalls keine angebotenen Lernfortschritte machen können, ebenso Aufwand für die Bearbeitung von Punkten Testvorbereitung und -auswertung sowie vor allem Fortbildung ein. Gerade der letzte Punkt ist nicht zu unterschätzen, da z.B. Standardisierungen der Testdurchführung nicht etwa optional sind, sondern eine notwendige Bedingung zur Interpretierbarkeit der Ergebnisse. Für derartige Notwendigkeiten der Testdurchführung sind Lehrkräfte in der Regel nicht ausreichend ausgebildet.

Eine echte Kompetenzmessung ist an solchen Stellen unmöglich, wo bislang keine geeigneten Testverfahren vorliegen. Geeignete Testverfahren müssen dabei theoretisch begründet und empirisch validiert sein. Bislang trifft das im Fach Musik auf den Kompetenzbereich „musikalische Wahrnehmen und kontextualisieren“ in der Klassenstufe 6²³ sowie auf den Bereich „musikpraktische Kompetenzen“ in der Klassenstufe 9²⁴ zu. Hier ist die musikpädagogische Forschung in den kommenden Jahren gefragt, weitere Modelle zu entwickeln, zu validieren und die bestehenden Modelle auf weitere Klassenstufen auszuweiten.

²³ Vgl. Jordan u. a. 2012.

²⁴ Vgl. Hasselhorn 2015.

Dem gegenüber steht die übliche Leistungsbeurteilung. Diese ist aus zwei Hauptgründen nicht mit Kompetenzmessung zu verwechseln. Zunächst wird bei einer Leistungsbeurteilung lediglich eine isolierte Leistungsprobe beurteilt. Von dem Effekt auf eine Leistungsdisposition zu schließen und damit auf eine Kompetenz, kann in einzelnen Fällen richtig sein, in der Mehrzahl wird es aber erhebliche Abweichungen von Leistungsprobe und Kompetenz geben. Darüber hinaus werden gerade in Bewertungssituationen im Fach Musik (aber auch in anderen Fächern) häufig komplexe Leistungen beurteilt, bei denen unterschiedliche Kompetenzen oder Kompetenzdimensionen notwendig sind. Das ist selbstverständlich kein Qualitätsmangel, sondern lediglich ein inhaltlicher Unterschied. Mit diesem Unterschied sollte allerdings offensiv umgegangen werden. Nicht zielführend erscheinen Versuche, in denen didaktisch relevante und sinnvolle Tätigkeits- oder Aufgabenbereiche zu vermeintlichen Kompetenzen umformuliert wurden, um so scheinbar eine Kompetenzmessung vorzunehmen. Solche Strategien tragen lediglich dazu bei, dass der Kompetenzbegriff weiterhin unscharf bleibt.

Zur Leistungsbeurteilung in der konkreten Unterrichtssituation gibt es zahlreiche Publikationen, Hinweise und Empfehlungen. Aus dem hier vorgestellten Projekt kann die ergänzende Empfehlung resultieren, dass Skalen, die im Projekt entwickelten Bewertungsskalen zur Beurteilung musikpraktischer Leistungsproben (vgl. die Tabellen 3 bis 5) in den drei Kompetenzbereichen als außerordentlich zuverlässig erwiesen haben. Sie eignen sich daher für den Einsatz in der Schule und bieten den Vorteil, dass Beurteilungskriterien hier ganz transparent kommuniziert werden und von der Lehrkraft nicht selbst erdacht und begründet werden müssen.

Rating	Beschreibung
1	Das Kind singt das Lied nahezu oder völlig korrekt.
2	Das Kind singt das Lied mit einiger Genauigkeit und beginnt in der vorgegebenen Tonart.
3	Das Kind singt das Lied mit einiger Genauigkeit, beginnt aber in einer anderen als der vorgegebenen Tonart oder moduliert innerhalb des Liedes.
4	Das Kind singt den melodischen Umriss mit deutlich falschen Tonhöhen.
5	Das Kind singt das Lied mit einem anderen melodischen Umriss als das Lied besitzt.
6	Eine sinnvolle Bewertung ist nicht möglich (kein Signal oder Kind nicht ernsthaft mit dem Lösen der Aufgabe beschäftigt).

Tab. 3: HTR-G Bewertungsskala zur Beurteilung von Gesangsleistungen von Schülerinnen und Schülern

Rating	Beschreibung
1	Das Kind spielt den Rhythmus ganz richtig in nahezu oder völlig richtigem Tempo.
2	Das Kind spielt den Rhythmus fast richtig in nahezu oder völlig richtigem Tempo.
3	Das Kind spielt den Rhythmus mit einigen Fehlern, großteils im korrekten Tempo.
4	Das Kind spielt den Rhythmus mit einigen Fehlern in einem deutlich falschen Tempo.
5	Das Kind ist erkennbar bemüht, die Aufgabe zu bearbeiten, spielt aber einen falschen Rhythmus in einem falschen Tempo.
6	Das Kind spielt entweder gar nicht oder etwas, was nichts mit der Aufgabe zu tun hat.

Tab. 4: HTR-R Bewertungsskala zur Beurteilung von Rhythmusleistungen von Schülerinnen und Schülern

Rating	Beschreibung
1	Das Kind spielt ihre/seine Stimme ganz oder nahezu richtig, mit deutlich erkennbarem musikalischem Verständnis.
2	Das Kind spielt ihre/seine Stimme ganz oder nahezu richtig, mit wenig erkennbarem musikalischem Verständnis (teilweise falsch).
3	Das Kind spielt ihre/seine Stimme mit einigen Fehlern oder Lücken, kommt aber immer wieder rein.
4	Das Kind spielt ihre/seine Stimme mit einigen Fehlern oder Lücken und wird dadurch rausgebracht.
5	Das Kind ist erkennbar bemüht, die Aufgabe zu bearbeiten, spielt aber so fehlerhaft, dass seine Stimme nicht mehr zu erkennen ist.
6	Das Kind spielt entweder gar nicht oder etwas, was nichts mit der Aufgabe zu tun hat.

Tab. 5: HTR-Bewertungsskala zur Beurteilung von instrumentalen Leistungen von Schülerinnen und Schülern

Musikpraktische Kompetenzen sind mindestens dreidimensional

Im Musikunterricht aller Jahrgangsstufen aller Schulformen der Sekundarstufe I soll aktiv musiziert werden.²⁵ Als Hinweis dafür kann aus dem vorgestellten Forschungsprojekt mitgenommen werden, dass die drei identifizierten Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen zwar miteinander zusammenhängen, aber grundsätzlich auf unterschiedliche

²⁵ Vgl. curriculare Analyse in Hasselhorn und Lehmann 2014.

kognitive Prozesse zurückzuführen sind. Es ist also möglich, dass Schüler*innen gute Leistungen in Bezug auf rhythmische Aufgaben zeigen, in den Kompetenzdimensionen Gesang und instrumentales Musizieren aber weniger gut abschneiden. Dies ist vermutlich weniger häufiger Fall ist aber auch möglich, nämlich, dass Schüler*innen nicht singen, auch rhythmisch korrekt singen, in reinen Rhythmusaufgaben aber regelmäßig gute Leistungen zeigen. Übungen, die vor allem auf eine der drei Kompetenzdimensionen abzielen, führen also nicht zwangsweise auch zu einem Zuwachs in einer anderen Dimension. Für didaktisches Handeln können daraus zwei Empfehlungen abgeleitet werden. Zum einen sollte es keinen zu nachlässigen Umgang mit Leistungsverweigerungen geben. Dies könnte wohl hauptsächlich Jungen im Bereich Gesang betreffen. Lehrkräfte nicht einfordern, dass Jungen – in welcher Qualität auch immer – mitsingen wenn im Unterricht gesungen wird, werden diese nur sehr schwer Strategien zur Überwindung solcher Anforderungssituationen erlernen und diesen Nachteil auch nicht durch vermehrtes Training im rhythmischen oder instrumentalen Bereich ausgleichen können. Dies betrifft selbstverständlich auch Mädchen, die sich beim Singen verweigern, auch wenn diese Fälle seltener auftreten. Zum anderen sollte bei komplexeren Musikaufgaben in Gruppen die arbeitsteilig funktionieren, darauf geachtet werden, dass Aufgaben nicht immer an dieselben Schüler*innen vergeben werden. Ein typisches Beispiel hierfür sind Rhythmusinstrumente grundsätzlich zunächst an Jungen zu verteilen. Dies führt dazu, dass Mädchen eine geringere Chance haben, ihre Kompetenzen im rhythmischen Bereich zu entwickeln. Adaptiver Unterricht im Sinne von leistungsadäquaten und differenzierten Aufgabenverteilungen sollte daher nicht nur in unterschiedlichen Kompetenzbereichen angelegt sein (also z. B. schwächere Schüler*innen spielen Rhythmus, stärkere Schüler*innen Melodieinstrumente und ganz starke Schüler*innen Begleitstimmen), sondern innerhalb ein und desselben Kompetenzbereiches (also z. B. leichte und schwere Rhythmusparts, leichte und schwere Instrumentalstimmen etc.).

Kompetenzen sind individuelle Personeneigenschaften, keine Gruppenleistungen

Kompetenzmessungen beziehen sich grundsätzlich auf Individuen und sind konzeptuell zu trennen von existierenden Potenzialen, die unter professioneller Anleitung abgerufen werden können. Natürlich sollten wir erwarten, dass sich am Ende einer Einstudierungsphase von einem Ensemble der Gesamtklang einer ganzen Schulklasse hörbar verbessert hat. Ob dabei auch Kompetenzzuwachs stattgefunden hat, wissen wir aber nicht. Eine solche Aussage ist auch niemals auf der Basis einer Gruppenleistung zu treffen, sondern muss für jedes Mitglied der Gruppe einzeln erörtert werden. Allzu häufig können sich Schüler*innen mit erheblich unterdurchschnittlichen Kompetenzausprägungen beim Arbeiten in Gruppen in ebendiesen Gruppen „verstecken“. Dies führt zwar letztendlich zu Diskussionen darüber, welche Ausprägungen von musikpraktischen Kompetenzen Schüler*innen für das

Erreichen von Bildungszielen im Musikunterricht überhaupt brauchen. Bevor darüber ein Konsens gefunden werden kann, müssen aber zunächst etwaige Bildungsziele präzisiert werden. Dies kann keine Aufgabe empirischer Forschung sein, sondern ist eine normative, mithin gesellschaftliche Frage.

Literatur

- Beaton, Albert E. und Nancy L. Allen. 1992. „Interpreting Scores through Scale Anchoring“. In: *Journal of Educational Statistics* 17 (2), S. 101–111.
- Boyle, J. David und Rudolf E. Radocy. 1987. *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. New York: Schirmer.
- Brenk, Markus. 2014. „Nur noch Etüden? – Kritik – konstruktive Anmerkungen zur Kompetenzorientierung im Musikunterricht“. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 13, S. 57–67.
- Drescher, Meike. 2016. *Entwicklung und qualitative Validierung eines theoretischen Modells der metrisch-rhythmischen Kompetenz*. Universität Erlangen-Nürnberg. <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/73560/dreschermeikeDissertation.pdf> [20.12.2016].
- Feucht, Wolfgang. 2011. *Didaktische Dimensionen musikalischer Kompetenz. Was sind die Lehr-Lern-Ziele des Musikunterrichts*. Augsburg: Shaker.
- Fleischer, Jens u. a. 2013. „Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (1), S. 5–22.
- Hartig, Johannes und Eckhard Klöpper. 2006. „Kompetenz und Kompetenzdiagnostik“. In: *Leistung und Leistungsdiagnostik*, hrsg. von Karl Schweizer, S. 127–143. Heidelberg: Springer.
- Hasselhorn, Johannes. 2013. *Messbarkeit musikalischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, Johannes und Andreas C. Lehmann. 2014. „Entwicklung eines empirisch überprüfbar Modells musikalischer Kompetenz (KOPRA-M)“. In: *Teilhabe und Gerechtigkeit*, hrsg. von Bernd Clausen, S. 77–94. Münster: Waxmann.
- Hickey, Maud. 2003. „An Application of Amabile’s Consensual Assessment Technique for Rating the Creativity of Children’s Musical Compositions“. In: *Journal of Research in Music Education* 49 (3), S. 234–244.
- Hickey, Maud. 2013. „Standards, Assessment, and Creativity in American Music Education: Intersection of Opportunities“. In: *Music Assessment Across Cultures and Continents. The Culture of Shared Practice*, hrsg. von Timothy S. Brophy, Andreas Lehmann-Wermser und Elizabeth M. Bewie, S. 15–36. Chicago: GIA.

- Hoene, Sabine und Birgit Thurmann. 2011. *Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. Kronshagen: IQSH.
- Jank, Werner und Gero Schmidt-Oberländer. 2010. *Music Step by Step. Handlungsorientierter Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Schülerarbeitsheft und Lehrerband*. Innsbruck: Helbling.
- Jordan, Anne-Katrin. 2014. *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Münster: Waxmann.
- Jordan, Anne-Katrin u. a. 2012. „Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik. Wahrnehmen und Kontextualisieren der Musik“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (4), S. 500–521.
- Klieme, Eckhard und Johannes Hartig. 2007. „Kompetenzmodelle in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8, S. 11–29.
- Klieme, Eckhard und Detlev Leutner. 2006. „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG“. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), S. 876–903.
- Klieme, Eckhard u. a. 2003. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung. https://www.bmbwf.de/SharedDocs/Bildungsforschung/Band_1.pdf [20.12.2016].
- Knigge, Jens. 2014. „Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven“. In: (*Grund-)Begriffe Musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, hrsg. von Jürgen Voss, Ingrid Heß und Markus Brenk, S. 105–135. Münster: Lit.
- Knigge, Jens und Anne Niessen. 2012. „Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik?“. In: *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*, hrsg. von Anne Niessen und Andreas Lehmann-Wermser, S. 57–72. Augsburg: Wißner.
- McPherson, Gary E. 2001. „The Assessment of Musical Performance: Development and Validation of New Measures“. In: *Psychology of Music* 23 (2), S. 142–161.
- Richter, Christoph. 2007. „Auf der Suche nach Bildungsstandards und Kompetenzformulierung im Fach Musik“. In: *Diskussion Musikpädagogik* 27, S. 14–23.
- Rohlf, Christian. 2011. „Argumentation Skills in the Music Classroom: A Quest for Theory“. In: *European Perspectives on Music Education 2: Artistry*, hrsg. von Adri de Vugt und Isolde Klumpp, S. 137–150. Innsbruck: Helbling.
- Venus, Dankmar. 1969. *Unterweisung im Musikhören*. Wuppertal: Henn.
- Weinert, Franz E. 2001a. „Concept of Competence. A Conceptual Clarification“. In: *Defining and Selecting Key Competencies*, hrsg. von Dominique Simone Rychen und Laura Hersh Salganik, S. 45–65. Göttingen: Hogrefe.

- Weinert, Franz E. 2001b. „Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: *Leistungsmessungen in Schulen*, hrsg. von Franz E. Weinert, S. 17–32. Weinheim: Beltz.
- Winkelmann, Henrik u. a. 2012. „Mathematische Kompetenzen in der Grundschule. Struktur, Validierung und Zusammenspiel mit allgemeinen kognitiven Fähigkeiten“. In: *Diagnostica* 58, S. 15–30.
- Wolf, Anna. 2016. „Es hört doch jeder nur, was er versteht“. *Konstruktion eines kompetenzbasierten Assessments für Gehörbildung*. Berlin: WVB.

Musterseite
www.helbling.com