

Dieser Aufsatz ist in stark gekürzter Fassung in der Zeitschrift *Musik & Unterricht* erschienen:

Knigge, J.; Lehmann-Wermser, A. (2009): Kompetenzorientierung im Musikunterricht. In: *Musik & Unterricht*, H. 94, S. 56-60.

Vorliegendes Dokument enthält die ungekürzte Langfassung des Aufsatzes, die auch auf der ergänzenden CD zu *Musik & Unterricht (H. 94)* zu finden ist.

Kompetenzorientierung im Musikunterricht

Einige Anmerkungen zu einem Perspektivwechsel

0. Kompetenzen – ein Reizthema?

„Kompetenz“ ist derzeit für viele Kollegen¹ ein pädagogisches Reizwort. Wir wollen nicht auf die Ursachen dieser Reaktion eingehen, jedoch darstellen, worum es beim Kompetenzbegriff auf das Fach Musik bezogen geht, und begründen, welches musikpädagogische Potential seine Verwendung birgt.

Seit der Beteiligung an internationalen Schulleistungsstudien² ist der Zustand des deutschen Bildungswesens ein brisantes Thema. Dabei ist die Qualität von Unterricht zum zentralen Thema geworden, das Politik, Wissenschaft, aber auch viele Eltern beschäftigt.³ Für die Unterrichtsqualität ist die entscheidende Frage, was, wie viel und vor allem wie nachhaltig unsere Schüler lernen. Lernen lässt sich nicht auf die Aufnahme von Inhalten reduzieren. Wichtig ist, in welcher Atmosphäre Schüler lernen, wie sie motiviert und zu Eigenständigkeit angeleitet werden, denn soziale und kognitive Gehalte schließen sich nicht aus, sondern bedingen sich in vielerlei Hinsicht sogar gegenseitig.⁴ Das, was gelernt werden soll, das Ergebnis eines guten Unterrichts, wird neuerdings mit dem Begriff der *Kompetenz* beschrieben. Es gibt u. a. zwei Missverständnisse in Bezug auf den Kompetenzbegriff: 1. Dieses Wort bezeichne im Grunde nichts anderes als der alte Begriff des (operationalisierten) Lernziels. 2. Kompetenzen bezögen sich allein auf kognitive Aspekte und seien schon deshalb für das Fach Musik irrelevant, weil es hier um Kunst und affektiv aufgeladenes Material gehe, die mit bloßen kognitiven Fähigkeiten in ihrem eigentlichen Charakter gar nicht erfasst werden könnten. Wir wollen diesen Missverständnissen nachgehen.

1. Kompetenzen vs. Lernzieloperationalisierung

Im Kontext von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung wird oft auf die Reformprozesse um 1970 verwiesen. Einige Beiträge konstatieren dann: „Das hatten wir doch alles schon mal und auch damals hat's nicht funktioniert“.⁵ Ein Vergleich ist naheliegend. Auch um 1970 war die Unzufriedenheit mit dem Schulwesen groß und die Erwartungen an eine wissenschaftlich fundierte Reform waren den heutigen z. T. sehr ähnlich. Wenngleich mit anderer Terminologie, so sollte auch damals vor allem der ‚System-Output‘ gesteigert werden, damit – und auch das klingt bekannt – Schule Problemlösefähigkeiten für das spätere Leben aufbauen kann.⁶

¹ Hier und im Folgenden verzichten wir im Interesse der besseren Lesbarkeit auf die Nennung beider Geschlechter; sie sind aber stets gemeint.

² z. B. PISA, TIMMS, PIRLS/IGLU

³ Diese äußerst interessante Interaktion von verschiedenen Interessengruppen kann an dieser Stelle nicht näher betrachtet werden. Musikspezifisch findet sich für den internationalen Kontext eine Darstellung bei Walker (2007, v. a. Kap. 6), der vor allem der Gruppe der Eltern eine zunehmend wachsende Bedeutung für die Ausrichtung eines Bildungssystems beimisst.

⁴ vgl. dazu Lehmann-Wermser 2008a

⁵ z. B. Brügelmann 2003; Rumpf 2005

⁶ Ein weiterer Hintergrund, der auch in der heutigen Diskussion immer wieder genannt wird – war die Unzufriedenheit mit der fehlenden Objektivität, Validität und (daraus resultierenden) Fairness von Zeugnisnoten.

Wir möchten zwei Punkte herausgreifen, die u. E. entscheidende Unterschiede der beiden Konzeptionen darstellen:⁷

Kompetenzbegriff

Der erste Punkt betrifft die theoretische Basis. In der Erziehungswissenschaft hat sich ein Kompetenzbegriff durchgesetzt, der mittlerweile sowohl international⁸ als auch national⁹ Anwendung findet.¹⁰ Kompetenz ist ein komplexes Bündel, das sich im Zusammenspiel von verschiedenen Facetten (Fähigkeit, Fertigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation) manifestiert.¹¹ Nun könnte man argumentieren, dass eine ähnliche Konzeption auch den Lernziel-Taxonomien zugrunde liegt. Auch dort trifft man auf verschiedene Facetten bzw. Bereiche: Lernziele werden systematisiert in einen kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich. Während ‚Kompetenz‘ jedoch dezidiert als das Zusammenspiel diverser Facetten definiert ist, spalten die Lernziel-Taxonomien die Bereiche voneinander ab und betrachten sie nur isoliert voneinander.¹² In jedem Bereich werden darüber hinaus die Ziele noch weiter ‚zerlegt‘: von obersten Lernzielen über Zwischenstufen bis hin zu Feinlernzielen, die dann operationalisiert, also in empirisch überprüfbare Ziele ‚übersetzt‘ werden. Diese sind dann jedoch so weit in ihre Bestandteile zerlegt, dass z. B. nur noch die isolierte Abfrage von Wissensbeständen übrigbleibt.¹³ Solchermaßen operationalisierte (meist kognitive) Feinlernziele sind dadurch sehr weit entfernt von Unterricht und realen Anwendungssituationen. Der Unterschied zum Kompetenzkonzept ist offensichtlich. Hier sollen gerade nicht einzelne, isolierte Facetten einer Kompetenz getestet werden, sondern ein komplexes Bündel. Und das in möglichst realen und kontextspezifischen Anwendungssituationen.¹⁴

Eng verbunden mit diesen eher theoretischen Unterschieden ist die empirisch-methodische Umsetzung der beiden Konzeptionen.

⁷ Ein umfassender Vergleich von Lernzieloperationalisierung und Bildungsstandards kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Aus musikpädagogischer Sicht sind hierfür vor allem die Ausführungen von Abel-Struth (u. a. 1978, Kap. 3.2.2) und Füller (1974) interessant. Des Weiteren sei in diesem Zusammenhang auf einen sehr interessanten Beitrag des Geschichtsdidaktikers Bodo von Borries (2007) verwiesen.

⁸ z. B. *OECD, PISA*

⁹ v. a. in den bereits implementierten nationalen Bildungsstandards, aber auch in vielen Curricula der ‚Nebenfächer‘

¹⁰ In den genannten Kontexten wird die Definition des Erziehungswissenschaftlers und Psychologen Franz E. Weinert verwendet. Dieser definiert Kompetenzen als „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).

¹¹ vgl. Klieme et al. 2003, S. 72f.

¹² Man war sich damals jedoch bewusst, dass die Abgrenzung der drei Bereiche recht artifiziell ist und begründete das Vorgehen mit analytischen Gründen und letztlich damit, dass hierin eine notwendige Voraussetzung für die angestrebte Operationalisierung der Ziele läge.

¹³ Die Fokussierung auf den kognitiven Bereich ist nicht vorgegeben durch die Lernziel-Taxonomien, die dem affektiven und psychomotorischen Bereich prinzipiell gleiches Gewicht einräumen. Trotzdem wurden in der deutschen Musikpädagogik vor allem die Arbeiten zu kognitiven Lernziel-Taxonomien (v. a. Colwell 1970) rezipiert und angewendet (vgl. Abel-Struth 1978, Kap. 3). Dies dürfte vor allem daran liegen, dass die kognitiven Taxonomien noch am ehesten überzeugen konnten, während der affektive und psychomotorische Bereich auch von den Autoren selber als problematisch eingeschätzt wurde, sodass z. B. von Colwell hierfür noch eine Reihe kritischer konzeptioneller Überlegungen angestellt werden, aber keine Operationalisierung der beiden Bereiche mehr erfolgt (s. Colwell 1970).

¹⁴ Sehr anschaulich wird dieser grundlegende Unterschied, wenn man operationalisierten Feinlernzielen z. B. Aufgaben aus den *PISA*-Studien gegenüberstellt, die zur Erfassung hoher Kompetenzniveaus dienen, was aus Platzgründen an dieser Stelle leider nicht erfolgen kann.

Methodische Fortschritte der empirischen Forschung

Im Vergleich zum analytischen Zerlegen von Lernziel-Taxonomien geht das Kompetenzkonzept einen anderen Weg. Durch Fortschritte auf den Gebieten der Psychometrie und Testtheorie ist es inzwischen möglich, das Kompetenzkonstrukt auch empirisch adäquat zu erfassen.¹⁵ Auch konnten hinsichtlich der testpraktischen Durchführung von Kompetenztests wichtige Fortschritte erzielt werden.¹⁶ Diese testtheoretischen und -praktischen Errungenschaften sind nicht zu unterschätzen, denn auch die elaboriertesten Theorien über Lernziele oder Kompetenzen sind von relativ begrenzter Tragweite, wenn ihre empirische Umsetzung nur verkürzt und unbefriedigend ausfällt. Entsprechend macht die empirische Erziehungswissenschaft und pädagogische Psychologie gerade hierin den Hauptunterschied und Fortschritt zu den Lernzieloperationalisierungen der 1970er Jahre aus.¹⁷

Es ist u. E. daher nicht so, dass Bildungsstandards und Kompetenzorientierung die Situation um 1970 replizieren, da – trotz einiger Parallelen – ein anderer theoretischer Hintergrund und auch eine verbesserte empirisch-methodischen Strategie angewendet werden. Hiermit könnte sich durchaus die Chance auf positive Veränderungen von zahlreichen (auch heute noch herrschenden) Missständen des Bildungssystems verbinden.¹⁸

2. Kognitive und andere Kompetenzfacetten¹⁹

Der deutsche Kompetenz-Diskurs geht u. a. auf Roth zurück, der den Begriff sehr breit anlegt: „Wenn er von ‚Fähigkeiten‘ spricht, sind nicht nur kognitive Leistungsdispositionen gemeint, sondern eine umfassende Handlungsfähigkeit, die auch den affektiv-motivationalen Bereich einschließt. In emanzipatorischer Absicht wird Kompetenz schließlich auch mit dem Anspruch an Zuständigkeit verbunden“.²⁰ Roth fasst dies zusammen in dem Satz: „Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren“.²¹ Auch wenn, dem erziehungswissenschaft-

¹⁵ Hiermit sind zusehrst sehr komplexe statistische Verfahren gemeint, die in Abhängigkeit von der zu erfassenden Kompetenz verschiedene psychometrische Messmodelle zur Verfügung stellen (v. a. sogenannte IRT-Modelle der probabilistischen Testtheorie; s. z. B. Hartig, Jude 2007). Dabei ist es möglich mithilfe einer größeren Anzahl an Testaufgaben die Dimensionen, Komponenten und Strukturen von Schülerkompetenzen zu erfassen und zu beschreiben. Außerdem ermöglichen z. B. regressionsanalytische Verfahren die Analyse von komplexen Aufgaben hinsichtlich ihrer schwierigkeitsbestimmenden Aufgabenmerkmale, sodass bestimmt werden kann, welche Kompetenzen und in welcher Ausprägung zur Lösung der Aufgabe notwendig waren. Dies ist auch ein entscheidender Schritt für die Bildung von Kompetenzniveaus.

¹⁶ z. B. computerbasiertes Testen, adaptives Testen, interaktive Testformate, Steigerung des Anteils offener Fragen in Large-Scale-Tests, etc.

¹⁷ „Die lern- bzw. lernzielbezogenen Leistungsmessung der 1970er-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. Entwicklungen in den betroffenen Disziplinen ermöglichen jetzt eine neue Form von Diagnostik und Assessment, die auf intensiver Grundlagenforschung beruht.“ (Klieme, Leutner 2006, S. 881)

¹⁸ Die konzeptuellen Unterschiede und Fortschritte werden bedauerlicherweise jedoch auf curricularer Ebene z. T. konterkariert. Dort sind nämlich häufig vermeintliche Kompetenzformulierungen anzutreffen, die viel eher als Beispiel eines operationalisierten Lernziel gelten müssten: „Die Schülerinnen und Schüler kennen ausgewählte Kompositionen/Musiken unterschiedlicher Stilrichtungen und Merkmale aus Gegenwart und Vergangenheit (in Auszügen) sowie deren Komponistinnen oder Komponisten“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 17), „Die Schülerinnen und Schüler können Notenwerte, Pausen, einfache Rhythmen und Taktarten, Stammtöne und Vorzeichen, Lautstärkeangaben, Stammintervalle und Tonleitern lesen, notieren [...]“ (Freie Hansestadt Bremen 2007, S. 9). In diesem Sinne ist eines der Hauptprobleme von Standards und Kompetenzorientierung nicht deren Konzeption, sondern deren Implementierung.

¹⁹ Für umfassendere Ausführungen zum Kompetenzbegriff und den kognitiven Aspekten beim Musikkernen siehe Niessen et al. 2008, S. 4f u. 9f.

²⁰ Klieme, Hartig 2007, S. 20

²¹ Roth 1971, S. 180

lichen Hintergrund des Autors entsprechend, hier von gesellschaftlichen Zielen und nicht von ästhetischen die Rede ist, so ist nicht einzusehen, warum nicht auch diese in ähnlicher Weise subsumierbar seien. Gehört nicht zu einer umfassenden Mündigkeit auch eine ästhetische Selbstbestimmung und Urteilsfähigkeit? Und wäre nicht das Ziel der kulturellen Teilhabe auch Bestandteil einer umfassenden, auf Mündigkeit zielenden Bildung?²²

Auch der Kompetenzbegriff im Bildungsstandardkontext bezieht ausdrücklich motivationale und volitionale Faktoren mit ein, auf unser Fach bezogen also etwa die Lust, sich mit verschiedenen Formen von Musik zu beschäftigen, und die Anstrengung, ein Instrumentalstück zu bewältigen. Eine Verengung auf kognitive Facetten ist also weder historisch noch im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs gegeben.²³

Die Reichweite von präzisen Kompetenzformulierungen ist begrenzt. Die Begegnung mit Kunst hat immer auch höchst individuelle und emotionale Momente, die nur schwer als Kompetenz zu beschreiben und noch schwerer zu messen sind. Es sind aber trotzdem wichtige Elemente von Musikunterricht. Gelingender Unterricht beschränkt sich nicht auf die Vermittlung von funktionalen Inhalten für die Bewältigung des (Beruf-)Alltags, die mit dem Literacy-Begriff bezeichnet werden.²⁴ Allerdings fußt die Vermittlung von Bildungszielen u. E. auf fachlich eingebundenen, basalen Kompetenzen und „noch niemand der Kritiker des literacy-Konzeptes hat zeigen können, dass sich die Stufe der Basiskompetenzen schulpädagogisch in ihrer grundlegenden Bedeutung überspringen lassen könnte“.²⁵ Gerade wer anspruchsvolle Ziele mit seinem Unterricht verfolgt, wird auf einen Aufbau von Basiskompetenzen bedacht sein müssen.

Nun ist allerdings zu fragen, wie das Vorhandensein von Kompetenzen bei Schülern festzustellen ist. Denn allein die theoretische Beschreibung einer Kompetenz mit all ihren Facetten ist noch nicht ausreichend für eine fruchtbare Anwendung auf Schüler- und Unterrichtsebene.

3. Kompetenzerfassung im Fach Musik

Viele Musik-Curricula sind in den letzten Jahren in Anlehnung an Bildungsstandards und Kompetenzorientierung neu formuliert worden. Das gelang nur bedingt, weil eine wichtige Voraussetzung dafür fehlt, nämlich ein empirisch fundiertes Verständnis davon, wie Kompetenzen im Fach Musik beschrieben, erfasst („gemessen“) und aufgebaut werden können.²⁶ An der zentralen Kompetenz des hörenden Wahrnehmens lässt sich das gut illustrieren. In welchem Verhältnis stehen z. B. die Fähigkeit, Klangfarben oder Formverläufe zu hören, zur allgemeinen Fähigkeit der Verbalisierung („Ich höre nur, was ich benennen kann!“)? Verbessern kognitive Wissensbestände auch die Wahr-

²² Antworten lassen sich bei der klassischen Bildungstheorie finden, die auch in Zeiten von Bildungsstandards Gültigkeit beansprucht. So formuliert Baumert in seiner „Grundstruktur der Allgemeinbildung“ vier Modi der Weltbegegnung, zu denen auch ein (durch andere Modi nicht ersetzbarer) ästhetisch-expressiver Modus gehört (vgl. Klieme et al. 2003, S. 67f.). Das Recht auf eine ästhetische Bildung ist also nach wie vor in der Idee der allgemeinen Bildung und des darauf beruhenden Fächerkanons moderner Schulen beinhaltet. Außerdem ist in diesem Zusammenhang auf die Diskussion um Schlüsselkompetenzen auf EU-Ebene hinzuweisen. Das Europäische Parlament hat 2006 einen Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen verabschiedet, der auch „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ als eine der acht Schlüsselkompetenzen beinhaltet (Europäisches Parlament 2006). Somit wird deutlich, dass auch kulturelle Teilhabe und Kulturbewusstsein in keinerlei Gegensatz zum Kompetenzkonzept steht.

²³ In empirischen Studien erfolgt jedoch z. T. tatsächlich eine Eingrenzung (vgl. Klieme, Leutner 2006; Hartig, Jude 2007). Dies betrifft jedoch nicht die konzeptuelle Ebene und geschieht in vollstem Bewusstsein, dass dadurch nur noch ein Teil des Kompetenzkonzepts erfasst wird. Hinzuweisen ist aber auch auf Schulleistungsstudien, die versuchen, Kompetenzen möglichst umfassend zu erfassen (z. B. *DESI*-Studie).

²⁴ vgl. Lehmann-Wermser 2008b

²⁵ Tenorth 2008, S. 159

²⁶ vgl. Knigge, Lehmann-Wermser 2008

nehmungsfähigkeit („Ich höre nur, was ich weiß!“)? Welche Rolle spielt die Fähigkeit zum Umgang mit Notation bei der Wahrnehmung und Verbalisierung („Was ich aufschreiben und lesen kann, kann ich besser hören und kommunizieren!“). Über alle diese Fragen wissen wir recht wenig, weshalb seit 2007 das *KOMUS*-Forschungsprojekt versucht, einen Beitrag zur Klärung dieser Zusammenhänge zu leisten.²⁷

Dafür werden Aufgaben gemeinsam von Fachdidaktikern und Lehrern entwickelt, für deren Bearbeitung die benannten Teilfähigkeiten notwendig sind. Diese (Test-)Aufgaben erfassen z. T. nur eine Dimension des im Projekt entwickelten Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“²⁸ und müssen relativ ökonomisch handhabbar sein.²⁹ Dadurch unterscheiden sich solche Aufgaben z. T. recht deutlich von im Unterricht produktiven (Lern-)Aufgaben. 2009 werden alle Aufgaben im Rahmen einer größeren Studie (ca. 1500 Schüler) eingesetzt, um u. a. herauszufinden, ob sie das ganze Leistungsspektrum erfassen, ob die beschreibbaren Kompetenzniveaus aufeinander aufbauen und in welchem Verhältnis die Dimensionen des Modells zueinander stehen.³⁰

Wie sehen solche Testaufgaben aus? Im *KOMUS*-Projekt ist eine Aufgabe entwickelt worden, in der die Schüler in der zweiten Strophe einer Aufnahme von „Michael row the boat ashore“ Fehler einer singenden Schülerin identifizieren sollen.³¹

Aufgabe 1b: Jetzt kommt der zweite Teil des Liedes, in dem die Schülerin einige Fehler macht. Du sollst nun herausfinden, wo die Schülerin Fehler macht. Wenn Du einen Fehler hörst, dann mache schnell ein Kreuz in das Kästchen mit der Taktzahl.

Aufgabe 1c: Anschließend sollst Du mit wenigen Wörtern beschreiben, was genau die Schülerin für Fehler gemacht hat. Trage in die Tabelle jeweils die Taktnummer und die Beschreibung des Fehlers ein!

Bro-ther come and lend a hand, Al-le-lu-ia. Bro-ther come and lend a hand, Al-le-lu-ia. Mich-ael row the boat a-shore, Al-le-lu-ia. Mich-ael row the boat a-shore, Al-le-lu-ia.

Abb. 1 Aufgabenbeispiel „Michael row the boat ashore“

²⁷ Das Projekt wird von der *Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)* gefördert. Nähere Informationen zu Konzeption und Design von *KOMUS* finden sich bei Niessen et al. 2008 und Knigge, Lehmann-Wermser 2008 sowie im Internet unter <http://www.musik.uni-bremen.de/forschung/komus>.

²⁸ Niessen et al. 2008

²⁹ Dies betrifft sowohl die Testdurchführung als auch -auswertung.

³⁰ Daneben interessiert natürlich, welche außerunterrichtlichen Faktoren den Lernstand der Kinder beeinflussen. Dass Instrumentalunterricht die schulische Leistung im Musikunterricht positiv beeinflusst, ist naheliegend und konnte in begrenztem Umfang auch empirisch gezeigt werden. Hinweise finden sich z. B. in der Arbeit von Lembke (2002). Auch die bislang einzige Large-Scale-Studie für das Fach Musik (NAEP-Studie 1997) bestätigt den Einfluss außerschulischen Instrumentalunterrichts (White, Vanneman 1999). Für die Auswirkungen anderer Faktoren (z. B. Vertrautheit mit Musikstilen, sozioökonomischer Status, Geschlecht) ist nur wenig bekannt.

³¹ Es handelt sich hierbei um eine Weiterentwicklung einer Aufgabe aus der US-amerikanischen NAEP-Studie von 1997 (Persky et al. 1998; vgl. auch Niessen et al. 2008, S. 24).

Um dies zu bewältigen, müssen die Erinnerungen an die erste Strophe mit der falsch gesungenen zweiten verglichen werden. Zugleich sind die Noten oder der Text zu verfolgen, um die fehlerhaften Stellen zu markieren und anschließend zu benennen, was *genau* falsch gemacht wurde. Die Aufgabenstellung hat also mindestens zwei Schwierigkeitsebenen, denn es ist viel einfacher einen Fehler lediglich zu lokalisieren, als ihn genau zu beschreiben. Darüber hinaus wird der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe durch die Art der Fehler gesteuert. Am leichtesten sind falsche Töne (besonders nicht-diatonische) zu identifizieren und auch zu beschreiben. Schwieriger sind kleinere Veränderungen des Notentexts (z. B. Note zu kurz gehalten). Am schwersten zu erkennen sind Fehler, die in den Bereich der Musikalität/Interpretation gehen (z. B. *accelerando* am Phrasenende oder ungenaues Zusammenspiel von Klavier und Gesang).³² Insgesamt ist die Aufgabe relativ komplex, denn für die vollständige Lösung sind folgende Teilkompetenzen notwendig: musikalisches Gedächtnis (Vergleich beider Strophen; Merken der Fehlerart, um sie später zu beschreiben), basale Notenkenntnisse (Lokalisierung der Fehlerstelle), erweiterte Notenkenntnisse (Identifikation der genauen Fehlerart), musikbezogene Verbalisierungsfähigkeit (Beschreibung der Fehlerspezifik)³³.

Wird eine Aufgabe so detailliert in Bezug auf sogenannte ‚schwierigkeitsbestimmende Aufgabenmerkmale‘ analysiert, so zeigt sich, wie komplex die Anforderungen an Schüler bei einer Aufgabe sind, die für ‚Profis‘ wie die Lehrkräfte recht leicht erscheint. Sie rangiert übrigens auf der *KOMUS* Schwierigkeitsskala im oberen Bereich.³⁴

4. Unterrichtsmethodik und Kompetenzen

Auch wenn es mittelfristig vielleicht möglich ist, mit Testaufgaben³⁵ musikspezifische Kompetenzen zu erfassen und Kompetenzmodelle zu erstellen, so bleibt zu fragen, *wie* Kompetenzen (weiter)entwickelt bzw. Kompetenzdefizite abgebaut werden können? Mit dieser Frage ist der Bereich der didaktischen Konzepte und Materialien erreicht.

Die Kompetenzthematik ist momentan eng mit Bildungsstandards verbunden. So ist es naheliegend, deren Konzeption nach der Rolle der Methodik zu befragen. Dort ist jedoch diesbezüglich nur sehr wenig zu erfahren. Die Verantwortung hierfür wird explizit aus den staatlichen Vorgaben herausgenommen und in die Hände von Fachkonferenzen und Lehrern gegeben.³⁶ Dies bedeutet einerseits eine erhöhte Anforderung an die methodisch-didaktische Lehrer-Kompetenz, bringt aber andererseits auch eine gesteigerte Autonomie und Flexibilität mit sich. Denn eine individuelle Kompetenzdiagnostik bedarf auch einer individuellen Kompetenzförderung und diese hat entgegen häufiger Kritik an Kompetenzorientierung und Standards offensichtlich gerade nichts mit ‚Gleichmacherei‘ zu tun.

³² Diese ‚Aufgabenschwierigkeitsstruktur‘ wurde in den bereits durchgeführten Pretests mit ca. 200 Kindern gefunden, muss jedoch erst in der größeren Pilotierungsstudie 2009 bestätigt werden.

³³ Hierbei könnte die Aufgabe noch weiter ausdifferenzieren werden, indem man z. B. bei bestimmten Fehlern die Anwendung von Fachterminologie fordert

³⁴ 14,5% der Schüler identifizieren alle 4 Fehler. 3 Fehler haben 48,4%, 2 Fehler 27,6%, einen Fehler 8,1% und keinen Fehler haben 1,4% der Schülern erkannt (N = 221 Schüler aus Gymnasien, Haupt-, Real- und Gesamtschulen aus Bremen, Niedersachsen und Hessen). Wenn man auch noch die Beschreibung der Fehler in die Auswertung mit einbezieht, ergibt sich folgendes Ergebnis: 4,5% identifizieren und beschreiben alle Fehler richtig, 17,6% 3 Fehler, 31,6% 2 Fehler und 31,6% 1 Fehler. 14,8% der Schüler können keinen der Fehler richtig beschreiben.

³⁵ Hierbei muss es sich keinesfalls nur um Testaufgaben im ‚paper-and-pencil‘-Format handeln. Einen guten Überblick über die Vielfalt an musikspezifischen Assessment-Methoden (sowohl im Large-Scale- als auch im Individual Bereich) gibt Brophy (2008).

³⁶ Die Konzeption von Bildungsstandards unterscheidet sich an diesem Punkt deutlich und grundlegend von älteren, input-orientierten Lehrplänen (vgl. Klieme et al. 2003).

Somit steht der am Kompetenzaufbau der Schüler interessierte Lehrer vor der Entscheidung, aus dem Methodenreservoir der Musikdidaktik diejenigen auszuwählen, die der Kompetenzstruktur der Schüler angemessen erscheinen. Die Frage ist nun, wie man entscheidet, welche Methodik für welche Kompetenzen (besonders) geeignet ist? Die meisten musikdidaktischen Konzeptionen und Materialien geben zu diesem Punkt keine explizite Auskunft.³⁷ Hilfreich könnte der lernpsychologische Hinweis sein, dass sich Kompetenzen am besten kumulativ aufbauen lassen.³⁸ Die Durchsicht neuerer musikdidaktischer Konzeptionen zeigt, dass letztlich nur der „aufbauende Musikunterricht“³⁹ in diese Richtung konzipiert ist. Wir möchten nicht Partei für den „aufbauenden Musikunterricht“ als didaktisch sinnvolle Maßnahme der Kompetenzförderung ergreifen.⁴⁰ Trotzdem fällt auf, dass diese Didaktik explizit das Kompetenzkonzept aufgreift und gleichzeitig beansprucht, einen kumulativen Erwerb von musikspezifischen Kompetenzen zu ermöglichen. Dass wir uns einer wertenden Stellungnahme enthalten, ist unserem empirisch-musikpädagogischen Hintergrund geschuldet, denn es fehlen bislang Studien, die einen Zusammenhang von Unterrichtsgeschehen und Kompetenzentwicklung aufzeigen könnten. Da es in der Musikpädagogik noch keine Kompetenzmodelle und darauf basierende Testverfahren gibt, ist die Erfassung des ‚Einflussfaktors‘ Unterricht (noch) unmöglich.⁴¹ So plädieren wir, noch vor der Entwicklung von didaktischen Konzeptionen, zuallererst für die Entwicklung von Kompetenzmodellen und darauf bezogenen Testinstrumenten.⁴²

Trotzdem kommt man nicht umhin, auf Unterrichtsebene zu überlegen, welche Komponenten ein kompetenzorientierter Unterricht haben könnte, denn der real stattfindende Unterricht kann schließlich nicht auf die Ergebnisse der Forschung warten. Eine zentrale Funktion könnte u. E. Aufgabenstellungen zukommen.

5. Kompetenzorientierter Unterricht: Kognitive Aktivierung durch Aufgaben⁴³

Grundlegend für kompetenzorientierten Unterricht ist die Fokussierung auf Unterrichtsergebnisse – entscheidend ist nicht, was durchgenommen wird, sondern welche Kompetenzen an den Inhalten erworben werden – und eine Schülerorientierung, die vorhandene Schülerkompetenzen zum Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung macht.

Die Unterrichtsforschung beschreibt mehrere Grunddimensionen guten Unterrichts (Abb. 2):⁴⁴ 1. kognitive Aktivierung; 2. strukturiertes, störungsfreies Unterrichten; 3. wertschätzend, schülerorien-

³⁷ Leider ist die Musikpädagogik hier noch weit entfernt von fachdidaktischen Entwicklungen, wie sie in den letzten Jahren in den ‚Hauptfächern‘ vorgelegt wurde. Hier entstanden, z. T. bereits kurz nach der ersten PISA-Studie, Unterrichtsmaterialien und Aufgabensammlungen, die sich systematisch am Konzept der Kompetenz orientieren (aktuelle Beispiele: Blum et al. 2006; Bremerich-Vos et al. 2008; Tesch et al. 2008).

³⁸ z. B. Klieme et al. 2003, S. 26f.

³⁹ Jank et al. 2005

⁴⁰ Verwiesen sei auf den z. T. sehr kritischen fachwissenschaftlichen Diskurs zum „aufbauenden Musikunterricht“ (z. B. Ott 2003; Stroh 2003).

⁴¹ In der Terminologie des Empirikers würde man sagen, dass der Einfluss der unabhängigen Variable (Unterricht) auf die abhängige Variable (Kompetenz) zu überprüfen ist.

⁴² Genau an diesem Punkt setzt das KOMUS-Projekt (Niessen et al. 2008) an und versucht einen ersten Beitrag auf dem Gebiet der musikspezifischen Kompetenzmodellbildung zu leisten. Im Idealfall würde beides (Entwicklung von Kompetenzmodellen und Unterrichtsentwicklung) natürlich Hand in Hand gehen, was jedoch angesichts der eher dünn besiedelten musikpädagogischen Forschungslandschaft illusorisch sein dürfte.

⁴³ Eine umfassende Diskussion von Merkmalen kompetenzorientierten Unterrichts kann an dieser Stelle nicht erfolgen, siehe hierzu u. a. Klieme 2007; Klieme, Rakoczy 2008.

tiertes Unterrichtsklima. Die letztgenannten Qualitätsaspekte sind wichtig für jeden Unterricht. Kognitive Aktivierung jedoch ist eine zentrale Komponente kompetenzorientierten Unterrichts, auf die wir näher eingehen wollen.

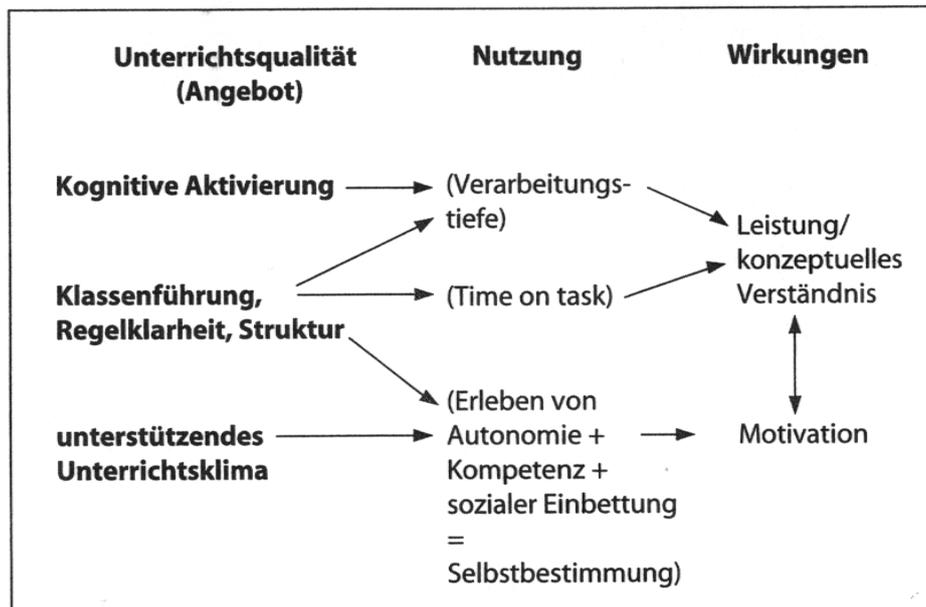


Abb. 2 Grunddimensionen der Unterrichtsqualität und deren vermutliche Wirkung (aus: Klieme, Rakoczy 2008)

„Kognitive Aktivierung“ ist als Begriff der Lernpsychologie noch ungewohnt in Bezug auf Musiklernen. Trotzdem erscheint es sinnvoll zu überlegen, wie er für eine Verbesserung des Unterrichts genutzt werden kann.

Eine kognitive Aktivierung geschieht z. B. durch Aufgabenstellungen.⁴⁵ Das mag banal klingen, doch wird deren Bedeutung klar, wenn man fragt, *wie* welche Aufgabenform aktiviert.⁴⁶ Aufgaben lassen sich nach verschiedenen Kriterien unterteilen, z. B. nach ihrer Funktion (Lern- vs. Testaufgaben) oder ihrem Format (offene vs. geschlossene). Während das letzte Pärchen sich vor allem auf die Anzahl der möglichen Antworten bezieht, bezeichnet das Merkmal konvergent vs. divergent allgemeiner den Rahmen. Bei konvergenten muss Bekanntes für die Lösung eingesetzt werden,

⁴⁴ Die Wirkungsrichtungen ergeben sich bei den Autoren aus der Analyse von Unterrichtsstudien. Die vielschichtigen Bezüge können hier nicht weiter ausgebreitet werden; ihre Anwendbarkeit auf Musikunterricht liegt aber auf der Hand.

⁴⁵ Aufgabenstellungen kommt im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine zentrale Rolle für die kognitive Aktivierung und darauf aufbauend dem Kompetenzerwerb zu (z. B. Klieme 2008, S. 78). Trotzdem erschöpft sich ein kognitiv aktivierender und kompetenzorientierter Unterricht selbstverständlich nicht in der Stellung und Lösung von Aufgaben: „Als kognitiv aktivierend wird ein Unterricht bezeichnet, der Schülerinnen und Schülern Gelegenheit bietet und sie auch dazu herausfordert, die zentralen Konzepte [...], Regeln und Grundsätze des Faches [...] in aktiver geistiger Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu rekonstruieren. Ein solcher Unterricht wird Gelegenheit zu Exploration und Diskussion geben, dabei aber Orientierungshilfen geben; er wird die Schülerinnen und Schüler zur Formulierung von Hypothesen und Argumenten herausfordern, er wird unterschiedliche Lösungswege wertschätzen und Fehler als Lerngelegenheiten wahrnehmen.“ (Klieme 2008, S. 81)

⁴⁶ Anders als in den klassischen Aufgabenfächern wie z.B. Mathematik gibt es in Musik keinen breiten Diskurs darüber, wie ‚Leistung‘ oder ‚konzeptuelles Verständnis‘ zu erreichen sei und welche Frage- und Aufgabenstellungen dafür förderlich seien. Es wäre lohnend dieses Defizit aufzuarbeiten und in der Referendar- ausbildung oder in schulischen Fachgruppen sich darüber auszutauschen.

die sich zwingend aus der Fragestellung ergibt. Divergente Aufgaben lassen größeren Handlungs- und Beurteilungsspielraum, gelten daher als intellektuell anspruchsvoller.⁴⁷

Häufig benutzen Schulbücher folgenden Aufgabentyp: „Welche Akkorde entdeckt ihr in der Begleitstimme?“ oder: „Einige Dominantseptakkorde sind farbig unterlegt. In welche Dreiklänge löst Mozart sie auf?“⁴⁸ Solche geschlossenen und kurzschrittigen Aufgaben machen es Lernern möglich, schnell einen Notentext aufzuschließen und eine Lösung ins Gespräch einzubringen, die u. U. auch benotet werden kann. Jedoch: Können Kompetenzen so optimal aufgebaut werden? Bewegliches Wissen, das auf verschiedene Gegenstände angewendet werden kann, metakognitive Strategien, die entscheidungsfähig machen, wann es überhaupt sinnvoll ist, nach Auflösungen zu schauen, oder vernetzende Ansätze, die die harmonische Analyse zur emotionalen, selbst erfahrenen Wirkung oder zu historischem Wissen in Beziehung setzen, kurz: eine ‚Verarbeitungstiefe‘ wird so nicht erreicht. Das aber ist ein Merkmal relativ weit entwickelter Kompetenzen bzw. höherer Kompetenzniveaus.

Offenere und komplexere Aufgaben sind für den Kompetenzaufbau eher geeignet: „Welche musikalischen Eigenschaften müsste eine Filmmusik haben, die zu einer Verfolgungsjagd mit Motorbooten passen würde? Wähle ein Beispiel aus und begründe deine Auswahl!“ Zur Lösung dieser Aufgabe, müssen u. a. musikalische Eigenschaften zunächst theoretisch in verschiedenen Parametern auf eine spezielle Handlung projiziert, diese Überlegungen dann wieder auf ein musikalisches Beispiel rückbezogen werden. Hierbei wird ein komplexes Bündel an Teilfähigkeiten gefordert und gefördert, das neben den rein fachimmanenten auch solche der Planung und Erkenntnisstrategie einbezieht. Solche metakognitiven Fähigkeiten sind für den Aufbau von Kompetenzen im Sinne eines beweglichen Wissens wichtig.

Werden Aufgaben in dieser Weise auf den Lernprozess und die -voraussetzungen bezogen, dann rückt der unterrichtliche Kontext ins Blickfeld. Wie bereits erwähnt, entscheidet nicht das Aufgabenformat allein über den Grad der Aktivierung und den Lernerfolg. Vielmehr haben unterschiedliche Formate je nach Kontext ihre Berechtigung.⁴⁹ Allerdings hat sich auch gezeigt, dass die Verengung auf das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch und auf eher geschlossene und eindimensionale Fragen wenig effektiv und aktivierend ist – gerade diese Unterrichtsform findet sich aber besonders häufig. Es wird daher in der Lehreraus- und -fortbildung darauf ankommen, ein breiteres Methodenrepertoire zu vermitteln, das auf den Lernprozess abgestimmt ist und nicht nur Langeweile verhindern soll („ein Methodenwechsel alle 15 Minuten“). Dazu gehört dann auch, Aufgabenformate flexibel zu handhaben.

Andere Fachdidaktiken führen derzeit einen Diskurs bezüglich einer neuen Fehlerkultur. Dabei ist wichtig, dass die gemachten Fehler Anlass für einen Reflexionsprozess sind, wie sie zustande gekommen sind und wie sie zukünftig verhindert werden können. Für alle produktiven Umgangsweisen im Musikunterricht gilt das in besonderem Maße. Lernende zur kritischen Überprüfung eines gesungenen oder gespielten Stücks anzuhalten und Wege zur Verbesserung zu entwerfen wird

⁴⁷ Beispiele finden sich in dem von Thonhauser (2008) herausgegeben Band und auf Musik bezogen in einem ersten Versuch bei Lehmann-Wermser (2008b).

⁴⁸ Die Beispiele stammen aus aktuellen Schulbüchern. Es geht hier aber nicht um eine Kritik dieser Bücher, die im Einzelnen durchaus gut gemacht sind. So wird auf die Quellenangabe verzichtet.

⁴⁹ Relativ ungeklärt ist bislang das Verhältnis von Test- und Lernaufgaben. Man findet in Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft sowohl die Ansicht, dass gute Testaufgaben auch gute Lernaufgaben sein können, als auch die These, „dass psychometrisch gute Aufgaben fachdidaktisch für die Entwicklung von Unterrichtsqualität uninteressant sind“ (Schecker, Parchmann 2006, S. 62).

noch (zu) selten praktiziert. Metakognitives Wissen ist dabei ein weiterer wichtiger Baustein nachhaltigen Lernens.⁵⁰

6. Zusammenfassung und Ausblick

U. E. birgt das Kompetenzkonzept ein Potenzial, das in der Musikpädagogik noch kaum erkannt bzw. genutzt wird:

- Das Kompetenzkonzept fokussiert auf die Unterrichtsergebnisse, den Output. Allzu oft wird Musikunterricht – vor allem von Außenstehenden und nicht zuletzt im Kontext der Legitimation des Fächerkanons – als unverbindliche ‚Spielwiese des Musischen‘, als Rekreationsveranstaltung oder als Zubringerfach (Stichwort ‚Transfereffekte‘) angesehen. Übersehen wird dabei, dass es auch im Musikunterricht um Können, Wissen, Fähigkeiten etc. geht, dass auch hier Leistung prinzipiell beschreibbar und erfassbar ist. Das Kompetenzkonzept bietet eine hervorragende Basis, um diesen musikspezifischen Output wieder mehr in den Blick zu nehmen.
- Kompetenzorientierung zielt auf kumulativen Kompetenzaufbau. Hierfür muss das methodische Repertoire neu überdacht (ggf. ergänzt) und auf die Kompetenzprofile der Schüler abgestimmt werden. Hierdurch könnte ein Schüler(kompetenz)orientierter Unterricht entstehen, der sowohl Über- als auch Unterforderung entgegenwirkt.
- (Nicht nur) im Kompetenz-Kontext sollte auch die Musikpädagogik einen neuen, systematischen Blick auf Aufgaben entwickeln. Ein breites Spektrum verschiedener Aufgabentypen und -formate kann nicht nur zu einem abwechslungsreichen Unterricht beitragen, sondern auch eine zentrale Komponente der Kompetenzerfassung und -entwicklung darstellen.
- Die Entwicklung von Kompetenzmodellen ist noch in einem frühen Stadium. Trotzdem erscheint es sinnvoll, auf Unterrichtsebene nach der Graduierung und Dimensionalisierung von musikspezifischen Kompetenzen zu fragen: Welche (Teil-)Kompetenzen werden durch ein Unterrichtsarrangement, eine Aufgabe angesprochen? Wie schwierig ist eine Aufgabe? Warum ist eine Aufgabe schwierig/leicht? Durch welche Komponente einer Aufgabe kann der Schwierigkeitsgrad gesteigert oder erleichtert werden? Etc. Solche Fragen ermöglichen einen Unterricht, der gemäß den individuellen (und meist sehr heterogenen) Kompetenzprofilen einer Klasse, die Diagnostik und den Aufbau von Kompetenzen im Blick hat.

⁵⁰ Was hier nur angedeutet werden kann, erfordert einen veränderten Blick auf Unterricht, aber auch ein breiteres Repertoire und die Möglichkeit des kollegialen Austauschs. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Hamburger Schulversuch *Kom-In* (gestartet im Herbst 2008). Hier wird u. a. in kollegialen Arbeitsgruppen versucht, kompetenzorientiertes Unterrichten zu entwickeln – sicherlich ein innovatives, vielleicht auch zukunftsweisendes Projekt.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1978): Ziele des Musik-Lernens. Teil I: Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie. Mainz: Schott (Musikpädagogik: Forschung und Lehre, 12).
- Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Jank, Werner; Nimczik, Ortwin (2003): Kompetenz vermitteln - Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 19, S. 26–39.
- Blum, Werner; Drüke-Noe, Christina; Hartung, Ralph, et al. (Hg.) (2006): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Borries, Bodo von (2007): Von der Curriculumdebatte um 1970 zur Kompetenzdebatte um 2005. In: Körber, Andreas; Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una, S. 317–333.
- Bremerich-Voss, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf (Hg.) (2008): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Brophy, Timothy S. (Hg.) (2008): Assessment in Music Education: Integrating Curriculum, Theory, and Practice – Proceedings of the 2007 Florida Symposium on Assessment in Music Education. Chicago: GIA.
- Brügelmann, Hans (2003): Das kurze Gedächtnis großer Reformer. In: Die Deutsche Schule, Jg. 95, H. 2, S. 168–171.
- Colwell, Richard (1970): The evaluation of music teaching and learning. New York: Englewood Cliffs.
- 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, zuletzt geprüft am 10.10.2007.
- Freie Hansestadt Bremen (2007): Musik – Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5-10. Bremen: Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- Füller, Klaus (1974): Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht. Studien zur Entwicklung einer Lernzieltaxonomie und zur objektivierten Leistungserfassung im Fach Musik. Weinheim: Beltz.
- Hartig, Johannes; Jude, Nina (2007): Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodellen. In: Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard (Hg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin: BMBF (Bildungsforschung, 20), S. 17–36.
- Jank, Werner; Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Nimczik, Ortwin (2005): Grundlinien eines aufbauenden Musikunterrichts. In: Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 69–142.
- Klieme, Eckhard (2007): Bildungsstandards, Leistungsmessung und Unterrichtsqualität. In: Labudde, Peter (Hg.): Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator. Bern: h.e.p., S. 75–84.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF (Bildungsforschung, 1).
- Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Nr. Sonderheft 8. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–29.
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, S. 876–903.
- Klieme, Eckhard; Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcomeorientierte Messung und Prozessqualität von Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, H. 2, S. 222–237.
- 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. 60–98. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/sonder08-knigge-lehmannwermser.pdf>, zuletzt geprüft am 04.12.2008.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2008a): Kompetenzorientiert Musik unterrichten? Aufgabenstellungen als Beitrag. In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): Leistung im Musikunterricht. München: Allitera, S. 112–133.

- Lehmann-Wermser, Andreas (2008b): Was Kinder im Musikunterricht lernen sollen. Von Bildungsstandards und von der Kunst. In: Lehmann-Wermser, Andreas; Adler, Günter (Hg.): Musik fördern – Musik vermitteln. Freundesgabe für Karl-Jürgen Kemmelmeier. Hannover: IfMpF, S. 132–163.
- Lembke, Susanne (2002): Untersuchung von Einflussfaktoren im Musikunterricht. Eine empirische Studie in einer 7. Gymnasialklasse in Niedersachsen. Examensarbeit. Hannover. Hochschule für Musik und Theater.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Musik. Hannover: Unidruck.
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas; Knigge, Jens; Lehmann, Andreas C. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells 'Musik wahrnehmen und kontextualisieren'. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?, S. 3–33. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf>, zuletzt geprüft am 04.12.2008.
- Ott, Thomas (2003): Welche Kompetenz? Welche Kultur. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 20, S. 9–11.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Hannover: Schroedel (Band 2).
- Rumpf, Horst (2005): Bildungsstandards. Einwände gegen die absehbare Verödung des Lebens. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 27, S. 4–8.
- Schecker, Horst; Parchmann, Ilka (2006): Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 12, S. 45–66.
- Stroh, Wolfgang Martin (2003): "Musik lernen" - ein taktisches Programm, das Fragen aufwirft. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 20, S. 3–8.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Bildungsstandards außerhalb der "Kernfächer". Herausforderungen für den Unterricht und die fachliche Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, H. 2, S. 159–162.
- Tesch, Bernd; Leupold, Eynar; Köller, Olaf (Hg.) (2008): Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Thonhauser, Josef (2008): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster: Waxmann.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in der Schule - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- White, Sheida; Vanneman, Alan (1999): Student Musical Activities and Achievement in Music. NAEP 1997 Arts Assessment. National Center for Education Statistics. (NAEP Facts, 1). Online verfügbar unter http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/f9/d1.pdf, zuletzt geprüft am 28.11.2008.