

Johannes Hasselhorn

# Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern

Entwicklung und empirische Validierung  
eines Kompetenzmodells



WAXMANN

# Perspektiven musikpädagogischer Forschung

herausgegeben von  
Prof. Dr. Jens Knigge  
Prof. Dr. Ulrike Kranefeld  
Prof. Dr. Anne Niessen  
Prof. Dr. Christine Stöger

Band 2



Waxmann 2015  
Münster • New York

Johannes Hasselhorn

# Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern

Entwicklung und empirische Validierung  
eines Kompetenzmodells



Waxmann 2015  
Münster • New York

Diese Arbeit wurde im Jahr 2014 von der Hochschule für Musik Würzburg als Dissertation angenommen.

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

ISSN 2198-1973

Print-ISBN 978-3-8309-3294-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8294-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2015

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Titelbild: ©iStock.com/monkeybusinessimages

Druck: SDK Systemdruck Köln GmbH & Co. KG

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## Danksagung

Herzlich danken möchte ich Prof. Dr. Andreas C. Lehmann für die Möglichkeit im Forschungsprojekt KOPRA-M promovieren zu können. Durch viele anregende Diskussionen in den letzten drei Jahren hat er mich immer wieder ermutigt, die für diese Arbeit erforderlichen und für das Feld neuen Schritte zu gehen. Bedanken möchte ich mich auch bei Prof. Dr. Jens Knigge für die stetige Bereitschaft zum intensiven thematischen Austausch. Für besondere methodische Unterstützung in der Probabilistik danke ich besonders Dr. Anne-Katrin Jordan, Janine Buchholz und Dr. Friedrich Platz.

Im Rahmen des Forschungsprojekts KOPRA-M haben viele Personen zu dieser Arbeit beigetragen. Für den inhaltlichen Input aus der Praxis und bis zuletzt kontroverse Diskussionen danke ich den Musiklehrern des Aufgabenentwicklungsteams Beatrice Jäger, Claudia Miksch, Florian Bieber, Michael Brand und Tobias Kuhn. Den Ilmenauer Projektpartnern Christian Dittmar, Sascha Grollmisch und Jakob Abeßer danke ich für die schnellen und gelungenen technischen Lösungen sich kurzfristig ändernder Anforderungen. Für die kreative Hilfe im Zuge des Versuchsaufbaus danke ich den Mitarbeitern der Bühnentechnik der HfM Würzburg Andreas Herold, Bernd Schwab und Reinhard Wolz. Den zahlreichen beteiligten studentischen Hilfskräften danke ich für die tolle Mitarbeit vor allem während der aufwändigen Datenerhebungen. Insbesondere gilt mein Dank dabei Katharina Schaidt, Marius Haupt, Julia Döpfert und Marcel Estermann, die sich inhaltlich hervorragend eingebracht haben. Ein besonderer Dank gebührt natürlich den betroffenen Schülerinnen und Schülern sowie den verantwortlichen Lehrkräften der beteiligten Schulen, die sich freiwillig dem Musiktest gestellt haben.

Ganz besonderen Dank möchte ich gegenüber meinen Eltern zum Ausdruck bringen, ohne deren ständige und bedingungslose Unterstützung in allen Bereichen ich diese Arbeit sicher nicht in Angriff genommen hätte.



# Inhalt

1	Einleitung.....	11
A	Theoretischer Hintergrund.....	15
2	Kompetenzbegriff.....	16
2.1	Der Kompetenzbegriff in der Bildungsforschung.....	16
2.2	Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik.....	19
3	Ableitung eines Modells musikpraktischer Kompetenzen.....	26
3.1	Analyse musikdidaktischer und musikpsychologischer Fachliteratur.....	28
3.2	Curriculare Analysen.....	32
3.3	Zusammenführung zu einem Modell musikpraktischer Kompetenzen.....	39
4	Leistungsbeurteilung in der Schule.....	45
4.1	Bezugsnormen.....	45
4.2	Gütekriterien.....	47
4.3	Beobachtungs- und Beurteilungsfehler.....	49
4.4	Bewertung von Schülerleistungen im Musikunterricht.....	50
B	Empirie.....	53
5	Entwicklung und Vorbereitung.....	54
5.1	Entwicklung der Testitems.....	54
5.2	Technischer Aufbau.....	67
5.3	Skalen zur Bewertung musikpraktischer Leistung.....	75
6	Pilotstudien zur Bewertbarkeit musikpraktischer Leistungen von Schülern.....	85
6.1	Exkurs: Intraklassenkorrelation als Maß für Raterreliabilität.....	85
6.2	Studie 1: Bewertung von Gesangsleistungen.....	90
6.3	Studie 2: Bewertung von Rhythmusleistungen.....	97
6.4	Studie 3: Bewertung von Instrumentalleistungen.....	100
6.5	Zusammenfassung.....	109

7	Ziele und Methoden der Hauptstudie.....	111
7.1	Ziele.....	111
7.2	Methode.....	112
7.2.1	Stichprobe.....	112
7.2.2	Verwendete Testitems zur Erfassung musikpraktischer Kompetenzen.....	113
7.2.3	Durchführung.....	119
7.2.4	Bewertung der Schülerleistungen.....	121
8	Ergebnisse I: Zur Validität der postulierten drei Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen.....	123
8.1	Itemselektion.....	126
8.2	Überprüfung der Modellstruktur.....	136
9	Ergebnisse II: Erlaubt die Messqualität eine hinreichend eindeutige Bestimmung von Kompetenz-Niveaustufen?.....	140
9.1	Dimension <i>Gesang</i> .....	142
9.2	Dimension <i>instrumentales Musizieren</i> .....	146
9.3	Dimension <i>Rhythmusproduktion</i> .....	149
9.4	Zusammenfassung.....	152
10	Diskussion.....	154
10.1	Diskussion der identifizierten Struktur musikpraktischer Kompetenzen.....	154
10.2	Diskussion der erstellten Niveaustufen.....	160
10.3	Fazit.....	168
10.4	Ausblick.....	172
	Literatur.....	175
	Anhang.....	186

## Zusammenfassung

Aktuelle musikdidaktische Konzepte haben zur Folge, dass ein Großteil der zu vermittelnden musikalischen Inhalte durch das praktische Musizieren vertieft werden soll. Obwohl die Musikpraxis im Zuge der gegenwärtig allgemeinen Orientierung an Bildungsstandards bereits als ein möglicher Kompetenzbereich des Schulfachs Musik identifiziert wurde, gab es in der Musikpädagogik bisher keinen Versuch, musikpraktische Kompetenzen theoretisch zu rahmen und empirisch messbar zu machen. Aus diesem Grund startete 2011 in Würzburg ein DFG-gefördertes Forschungsprojekt unter Leitung von Andreas C. Lehmann mit dem Ziel, ein Modell musikpraktischer Kompetenz zu entwickeln und zu validieren. Im Rahmen dieses Projekts ist die vorliegende Dissertation entstanden.

In einem ersten Schritt wurde ein theoriebasiertes Modell musikpraktischer Kompetenz erstellt. Dieses führt nationale und internationale Ansätze zusammen und verbindet sie mit den in Deutschland geltenden curricularen Vorgaben für die Sekundarstufe I. So konnte ein Strukturmodell musikpraktischer Kompetenzen aufgestellt werden, das zwischen den drei Kompetenzdimensionen Gesang, instrumentales Musizieren und Rhythmusproduktion unterscheidet.

Da die Beurteilung musikpraktischer Leistungen in der Schule keinesfalls eindeutig ist, wurden in einem zweiten Schritt drei Validierungsexperimente durchgeführt, in denen für jede der drei Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen eine geeignete Bewertungsskala empirisch geprüft wurde. Auf Basis einer bereits etablierten Skala zur Bewertung von Schülergesang wurden analoge Skalen für die beiden anderen Dimensionen erstellt. In drei getrennten Studien beurteilten Musiklehrer und Musik-Lehramtsstudierende jeweils 20 bis 25 Leistungsproben zu den drei Dimensionen unter Verwendung dieser Skalen sowie durch die Vergabe von Schulnoten. Die Ergebnisse zeigen, dass Bewertungen musikpraktischer Leistungen von Schülern durch Lehrer und Studierende ausreichend reliabel und vergleichbar möglich sind. Außerdem waren die mittleren Bewertungen mit den neuen Skalen mit denen auf Schulnotenbasis vergleichbar.

Für die empirische Validierung des theoriebasierten Kompetenzmodells wurden in einer Vorerprobungsphase in enger Zusammenarbeit mit Musiklehrern Aufgaben entwickelt und in Kooperation mit dem Fraunhofer Institut für digitale Medientechnologie Ilmenau ein Testaufbau zusammengestellt. Am Ende dieser Phase lagen insgesamt 67 Aufgaben (Items) zu den drei Dimensionen vor. Diese Aufgaben wurden in 90-minütigen Testungen individuell im Klassenverband mit

bis zu 25 Schülern parallel bearbeitet. Die Antworten der Schüler wurden aufgezeichnet. Die von 420 Schülern produzierten Aufnahmen wurden von 16 Musik-Lehramtsstudierenden mit den neuen Bewertungsskalen bewertet. Zur Validierung der Struktur des theoriebasierten Modells wurden diese Daten unter Verwendung des Partial-credit-Modells ausgewertet. Chi<sup>2</sup>-Differenzentests belegen, dass die theoretisch vorgegebene dreidimensionale Lösung möglichen anderen Lösungen überlegen ist. Die Reliabilitäten (EAP/PV) lagen für alle drei Dimensionen über .90. Somit konnte die dreidimensionale Struktur des theoriebasierten Kompetenzmodells bestätigt werden. In einem weiteren Schritt wurden post-hoc unter Rückgriff auf die etablierte *smoothing-method* pro Kompetenzdimensionen jeweils drei Niveaustufen erstellt und inhaltlich beschrieben.

Die Befunde werden abschließend vor dem Hintergrund des aktuellen musikpädagogischen Forschungsstandes diskutiert.

# 1 Einleitung

Ist von musikalischen Aufführungen in der Schule die Rede, denken die meisten Menschen zunächst an Schulchöre, -orchester oder -bands. Auftritte solcher oft jahrgangsübergreifenden Gruppen sind sowohl für die präsentierenden Schüler<sup>1</sup> als auch für die Zuschauer beeindruckende Ereignisse. Für die Schüler sind diese Momente häufig von großer Bedeutung, da sie nach monatelanger intensiver Arbeit ihr Programm endlich der Öffentlichkeit vorstellen können. Für die jeweilige Schule beinhalten sie mindestens zwei positive Punkte. Einerseits haben solche Aufführungen eine förderliche Wirkung auf die Außendarstellung der Schule und andererseits machen die mitwirkenden Schüler lohnende Erfahrungen – und das auch noch freiwillig.

Doch nicht nur in extracurricularen Arbeitsgemeinschaften und Schulkonzerten sondern auch in den Klassenzimmern wird im Rahmen von Musikunterricht viel musiziert. Das praktische Musizieren ist heute für den Musikunterricht sogar so prägend wie er das seit Jahrzehnten nicht mehr gewesen ist (vgl. Schäfer-Lembeck, 2005). Zahlreiche musikpraktisch orientierte Konzepte, Projekte und Interventionen für die Schule wie – um nur einige zu nennen – der *aufbauende Musikunterricht*, *JeKi*, *Primacanta*, *WiM*, *Bläser-*, *Streicher-*, *Chor-*, *Orchesterklassen* zeigen deutlich, dass heute in den Schulen viel Wert auf Musizieren gelegt wird. Weil Musikpraxis Teil regulären Musikunterrichts ist, sind musikpraktische Leistungen in der Regel auch bewertungsrelevant.

Obwohl immer wieder begründete Ansichten und Meinungen geäußert werden, dass musikpraktische Leistungen z.B. wegen des großen persönlichen Anteils dieser Leistung nicht beurteilt werden sollten, zeigt sich in der Öffentlichkeit ein Verhalten, das mit Beurteilungen von ebensolchen Leistungen keinerlei Probleme zu haben scheint. Dies belegen zahlreiche Musikwettbewerbe, Castingshows oder auch Auswahlverfahren für Musik-Studienplätze oder Berufsmusiker. Der Musikmarkt setzt in bestimmten Bereichen stark auf beurteilungsbasierte kontroverse Diskussionen zwischen Fans und Gegnern bestimmter Bands, Songs oder Stilrichtungen. Selbstverständlich sind die Beurteilungskriterien dabei weder explizit noch standardisiert und auch nur selten miteinander vergleichbar. Dennoch wird nicht nur bewertet, sondern diese Tatsache auch weitgehend

---

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Rahmen dieser Arbeit im vollen Bewusstsein der Existenz zweier gleichberechtigter Geschlechter in der Regel die zum Einschluss beider Geschlechter vorgesehene grammatisch korrekte Form des generischen Maskulinums verwendet.

akzeptiert. Gerade im Jugendalter nimmt nicht nur die Kommunikation über Musik innerhalb spezifischer Gruppen eine wichtige Rolle ein, sondern auch bewertende Aussagen über das Musizieren werden wie selbstverständlich akzeptiert (vgl. Lehmann, 2011).

Aus all diesen Beispielen wird deutlich, dass Bewertung musikpraktischer Leistung zwar kontrovers sein kann, aber nicht nur möglich ist, sondern heutzutage in unterschiedlichsten Formen ständig vorgenommen wird. Es hat sich allerdings gezeigt, dass solche Bewertungen dort, wo von ihnen für die Bewerteten viel abhängt, also bei Wettbewerben, Probespielen und Aufnahmeprüfungen, häufig nicht frei von musikfernen Beeinflussungen und oft Anlass für kontroverse Diskussionen sind (vgl. z.B. Bastian, 1987; Bastian, 1989; Linzenkirchner & Eger-Harsch, 1995; Ginsburgh & van Ours, 2003; Haan et al., 2005; Glejser & Heyndels, 2001; Bruine de Bruin, 2005). Da musikpraktische Leistungen aber im Musikunterricht der weiterführenden Schulen bewertungsrelevant sind, muss die Frage gestellt werden, ob solche Leistungen überhaupt bewertbar sind, ob also musikpraktische Leistungen von Schülern messbar sind.

Um sich einer Antwort an diese Frage anzunähern, knüpft diese Arbeit an die etwa anderthalb Jahrzehnte andauernde Kompetenzdiskussion im Bildungsbereich und in der Musikpädagogik an. Trotz dieses großen Zeitraumes kann bisher in der Musikpädagogik keine Rede davon sein, dass der Kompetenzbegriff allgemein akzeptiert oder gar konsensfähig sei. Daher widmet sich Kapitel 2 zunächst dieser Diskussion und erläutert den in dieser Arbeit verwendeten Kompetenzbegriff. Dabei wird insbesondere auf seine Bedeutung für das ausgemachte Ziel von Musikunterricht – nämlich musikalische Bildung – eingegangen. Als problematisch wird dabei herausgearbeitet, dass der Begriff der musikalischen Bildung ebenfalls inhaltlich keineswegs konsensfähig ist. Dennoch kann festgestellt werden, dass in der einschlägigen Literatur so etwas wie musikpraktische Kompetenzen (auch wenn sie so nicht bezeichnet werden) im Rahmen von Musikunterricht als essentiell für musikalische Bildungsprozesse eingestuft werden. Da diese Arbeit nicht auf die Entwicklung einer Bildungstheorie für das Fach Musik abzielt, sondern die begrenztere Frage nach musikpraktischen Kompetenzen fokussiert, wird darauf verzichtet, sich ausführlich mit den Diskursen zum Konzept der musikalischen Bildung auseinanderzusetzen. Dies verkennt nicht, dass auch das Konzept musikpraktischer Kompetenzen eine Rolle im Diskurs über musikalische Bildung spielt. Insofern hofft der Verfasser, dass die Ergebnisse dieser Arbeit in den an anderer Stelle geführten fachlichen Diskurs über musikalische Bildung Eingang finden wird.

In Kapitel 3 wird ein Strukturmodell musikpraktischer Kompetenzen hergeleitet und expliziert. Dazu werden zunächst fachwissenschaftliche Beiträge auf mögliche Strukturierungen der Musikpraxis, die für ein Kompetenzmodell adaptiert werden können, untersucht und anschließend die für die Sekundarstufe I gültigen Curricula aller Bundesländer ebenfalls auf Strukturierungen bezüglich der Musikpraxis analysiert. Die gewonnenen Erkenntnisse werden abschließend zu einem dreidimensionalen Strukturmodell zusammengeführt.<sup>2</sup>

Kapitel 4 geht der Frage nach, wie Aufgabenformate beschaffen sein müssten, um musikpraktische Leistungen angemessen (objektiv, zuverlässig und gültig) zu erfassen. Dabei wird zunächst ein genereller Überblick über Leistungsbeurteilung in der Schule gegeben, der sowohl testtheoretische Kriterien als auch die in der Schule vorfindbare Praxis der Bewertung mit einbezieht. Außerdem wird der aktuelle Stand der musikpädagogischen Diskussion um Leistungsbeurteilung im Unterricht referiert und reflektiert.

Der anschließende empirische Teil der Arbeit enthält den Bericht über mehrere Studien, die im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Forschungsprojekts KOPRA-M<sup>3</sup> durchgeführt wurden. Dieses Kooperationsprojekt zwischen der Hochschule für Musik Würzburg und dem Fraunhofer Institut für digitale Medientechnologie Ilmenau hatte die Erstellung und empirische Validierung eines Modells musikpraktischer Kompetenzen zum Ziel.

In Kapitel 5 werden die wichtigsten Vorarbeiten beschrieben, die zur Durchführung der Studien notwendig waren. So wird in Abschnitt 5.1 die Entwicklung von Testitems unter Mitarbeit mehrerer Musiklehrer beschrieben. Abschnitt 5.2 widmet sich dem technischen Aufbau eines zur Erfassung musikpraktischer Kompetenzen entwickelten Messverfahrens, dem eine besondere Bedeutung zukommt, da im Rahmen des Forschungsprojekts KOPRA-M international erstmalig ein musikpraktischer Gruppentest entwickelt wurde. In Abschnitt 5.3 werden dann potentielle Skalen zur Bewertung musikpraktischer Leistung zusammenge-

- 
- 2 Wesentliche Inhalte des Kapitels 3 wurden bereits in anderer Form vom AMPF-Jahrbuch zur Veröffentlichung angenommen: Hasselhorn, J. & Lehmann, A.C. (2014). Entwicklung eines empirisch überprüfbareren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 77–94). Münster: Waxmann.
  - 3 „Entwicklung und Validierung eines Modells musikpraktischer Kompetenzen“; Projekt-Nr. LE 2204/6-1; Förderzeitraum: 01.03.2011 bis 30.09.2014; Ltg. Prof. Dr. Andreas C. Lehmann.

tragen, gegeneinander abgewägt und jeweils eine pro Dimension musikpraktischer Kompetenzen für die Verwendung im Rahmen eines Testverfahrens ausgewählt.

Diese drei ausgewählten Skalen wurden in drei getrennten Studien validiert, wie in Kapitel 6 dargelegt. Dazu wurden Schülerleistungen von Lehrern und Musik-Lehramtsstudierenden sowohl mit normalen Schulnoten als auch mit den ausgewählten Skalen bewertet, diese Bewertungen zunächst auf Reliabilität geprüft und anschließend verglichen.

In Kapitel 7 wird die Durchführung der Hauptstudie nachgezeichnet, in der eine empirische Überprüfung des in Kapitel 4 explizierten Modells musikpraktischer Kompetenzen vorgenommen wurde. Das Kapitel 8 beinhaltet die Ergebnisse der empirischen Validierung des dreidimensionalen Kompetenzstrukturmodells. Hierbei finden Auswertungsmethoden der Item-response-Theory Anwendung. Um inhaltliche Aussagen über die erhobenen Schülerleistungen machen zu können, werden in Kapitel 9 für jede der drei Dimensionen Niveaustufen erstellt und inhaltlich beschrieben. Diese Ergebnisse werden abschließend in Kapitel 10 diskutiert und in einen musikpädagogischen Zusammenhang gestellt.

## **A Theoretischer Hintergrund**

## 2 Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff ist in der Musikpädagogik – anders als in anderen Fächern des schulischen Unterrichts (z.B. Mathematik, Biologie, Physik) – keineswegs konsensfähig und nach wie vor stark umstritten (vgl. Knigge, 2014). Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass unterschiedliche Definitionen<sup>4</sup> von Kompetenz (z.B. Feucht, 2011; Richter, 2005) den musikpädagogischen Diskurs behindern. Aus diesem Grund wird hier zunächst der aus der Bildungsforschung stammende und für diese Arbeit verwendete Kompetenzbegriff erläutert (Kap. 2.1) und anschließend dessen Rezeption in der Musikpädagogik vorgestellt (Kap. 2.2).

### 2.1 Der Kompetenzbegriff in der Bildungsforschung

Ende der 1990er Jahre erhielt der damalige Direktor des Max-Planck-Instituts für Psychologische Forschung Franz Weinert von der OECD den Auftrag, ein Gutachten über Kompetenzkonzepte zu verfassen (Weinert, 1999). Dabei stand die Absicht im Vordergrund, den in der Schule üblichen Leistungsbegriff, der für wissenschaftliche Belange zu unscharf sei, durch den Kompetenzbegriff zu ersetzen (Weinert, 2001b, S. 27). In dieser Grundsatzarbeit stellt Weinert eingangs klar, dass sich ein wissenschaftlicher Kompetenzbegriff vom Alltagsverständnis von Kompetenz, nach dem jemand als kompetent gilt, wenn er etwas im Vergleich zu anderen besonders gut beherrscht oder besonders viel Wissen präsentieren kann, unterscheiden muss. Er stellt dann mit dem Ziel, einen Kompetenzbegriff zu identifizieren, der als konzeptuelle Basis für Schulleistungsvergleiche dienen kann (Weinert, 1999), verschiedene Konzepte vor und bewertet diese (Weinert, 2001a). Abschließend stellt er anstelle einer eigenen Definition von Kompetenz fünf Anforderungen zusammen, die für eine pragmatische Definition von Kompetenz notwendig sind (Weinert, 2001a, S. 62f.).

- Kompetenzen müssen sich auf solche Voraussetzungen beziehen, die notwendig sind, um komplexe Anforderungen zu bewältigen. Dabei ergibt sich die psychologische Struktur einer Kompetenz aus dem logischen und psychologischen Aufbau der Anforderungen.

---

4 Häufig beschränken sich diese „Definitionen“ auf vage Ansätze, hinter denen aber abweichende Definitionen vermutet werden müssen.

- 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 ausreichender Grad an Komplexität erforderlich ist, um entsprechende Anforderungen zu bewältigen. Vollständig automatisierbare Fähigkeiten sind davon abzugrenzen. Die Grenze zwischen Kompetenz und automatisierter Fähigkeit ist allerdings unscharf.
- Kompetenzen können nicht direkt vermittelt werden, müssen aber erlernt werden.
- Von diesem Kompetenzverständnis sind Schlüssel- und Metakompetenzen konzeptuell abzugrenzen.

Weinert selbst gibt an anderer Stelle eine im deutschen Sprachraum (vermutlich wegen der verwendeten Sprache) weit häufiger als der Grundlagenartikel zitierte Definition von Kompetenz, die seinen selbst aufgestellten Anforderungen genügt. Demnach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001b, S. 27f). Diese Ausformulierung wurde gerade aus der Perspektive ästhetisch-kultureller Fächer häufig kritisiert, vermutlich da in vielen Fällen ignoriert wurde, dass es sich um eine beispielhafte Definition ohne Absolutheitsanspruch handelte (vgl. Knigge, 2014).

In der sogenannten Klieme-Expertise, auf die die Einführung von Bildungsstandards in Deutschland durch die KMK zurückzuführen ist, wird Kompetenz definiert als „kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition“ (Klieme et al., 2003). Diese Definition berücksichtigt die von Weinert geforderten Bedingungen. So kann aufgrund der Definition als Leistungsdisposition davon ausgegangen werden, dass motivationale, volitionale, ethische und soziale Komponenten sowohl in der Testsituation als auch langfristig beim Erlernen einen Einfluss auf die jeweils sich herausbildende Kompetenz haben (Klieme & Hartig, 2007). Das von Weinert geforderte Mindestmaß an Komplexität sowie der Anforderungsbezug müssen bei dieser Definition im Rahmen der Konkretisierungen fachspezifischer Modelle sichergestellt werden (Hartig & Klieme, 2006; Klieme & Leutner, 2006). Solche Modelle und zugehörige Testverfahren dienen in erster

Linie der Messung bzw. Erhebung von Kompetenzausprägungen (Fleischer et al., 2013). Sie sollen sich auf allgemeine Bildungsziele beziehen und idealerweise daraus abgeleitet werden. Auf diese Weise kann Kompetenzerwerb als Voraussetzung für individuellen Bildungszuwachs verstanden werden (Klieme et al., 2003, S. 19). Kompetenzmodelle beschreiben entweder die Struktur einer Kompetenz, benennen also inhaltlich voneinander trennbare Anforderungsdimensionen (Kompetenzstrukturmodell) oder sie geben einen Überblick über voneinander trennbare Niveaubstufungen, die in der jeweils beschriebenen Kompetenz bzw. Dimension erreicht werden können (Kompetenzniveaumodell; Fleischer et al., 2013). Ziel einer empirischen Kompetenzmodellierung sollte es dabei immer sein, beide Modellvarianten zu vereinen.

Insgesamt ist die Definition von Kompetenz als erworbener Leistungsdisposition als sehr praktikabel für die Messung anzusehen. Kompetenzen bzw. die Dimensionen einer Kompetenz können dadurch als latente Eigenschaften aufgefasst werden, die sich nicht direkt, sondern nur indirekt messen lassen. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine höhere Kompetenzausprägung zu erfolgreicherem Verhalten, also zu besseren bzw. anspruchsvolleren Leistungen führt. Diese Leistungen können gemessen und von ihnen auf die Kompetenz rückgeschlossen werden. Ein Schüler, der eine bestimmte Leistung regelmäßig zeigen kann, hat demnach die entsprechende Kompetenzausprägung, ein Schüler, der diese Leistung regelmäßig nicht zeigen kann, hingegen nicht. Die Klärung von Fragen, wie etwa, ob es dem entsprechenden Schüler an Fachwissen oder Übung mangelt, ob er nicht ausreichend motiviert ist, oder ob die soziale Situation in der Klasse eine potentiell mögliche bessere Leistung verhindert und die auf den Antworten zu diesen Fragen begründeten Schritte zur Verbesserung der Situation, sind grundlegende Aufgaben von Lehrern und Unterricht, nicht aber von Kompetenzmodellen oder Kompetenztests. Darüber hinaus können Kompetenzmodelle auch nicht direkt für die Unterrichtsplanung herangezogen werden. Mit Hilfe solcher Modelle und den zugehörigen Testverfahren können Entwicklungsverläufe von und Zusammenhänge zwischen Kompetenzen eines Faches detaillierter untersucht werden (Fleischer et al., 2013). Erst diese Ergebnisse sollten dann direkten Einfluss auf didaktische Handlungen haben. Die Kompetenzmodelle an sich dienen einer Strukturierung und Messbarmachung des individuellen „Outcomes“ von Unterricht, nicht aber der didaktischen Herangehensweise beim Unterrichten (Klieme & Hartig, 2007).

## 2.2 Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik

Der in der empirischen Bildungsforschung verwendete Kompetenzbegriff ist in der Musikpädagogik nach wie vor stark umstritten (vgl. Knigge, 2014). Kernpunkt der das Konzept der Kompetenz ablehnenden Autoren ist dabei in der Regel die vermeintlich implizierte Ersetzung des Bildungsbegriffs durch den Kompetenzbegriff (hier wird dann auf Klieme et al., 2003, S. 65 verwiesen; z.B. K. Weber, 2004) und damit einhergehend die Sorge um den möglichen Verlust musikalischer Bildung. Unterstrichen wird diese ablehnende Haltung regelmäßig durch ein Zitat von Kaiser, nach dem der Kompetenzbegriff „im Hinblick auf Bildungsprozesse fehl am Platze“ sei (Kaiser, 2001a, S. 9). Dem ist entgegenzuhalten, dass sowohl Klieme an späterer Stelle deutlich betont hat, dass Bildung und Kompetenz nicht das Gleiche bezeichnen (Klieme & Hartig, 2007, S. 22) als auch Kaiser musikbezogene Kompetenzen für unerlässlich hält (Kaiser, 2001a, S. 10; Kaiser, 2002a, S. 11). Die nach wie vor kritische Diskussion in der Musikpädagogik zeigt jedoch deutlich, dass das Verhältnis zwischen Kompetenz und Bildung für das Fach Musik spezifiziert werden muss (vgl. Bähr, 2004; Rolle, 2008a). Allerdings ist gegenwärtig auch der Begriff der musikalischen Bildung Gegenstand kontroverser Diskussionen (Vogt, 2012), so dass es vermessen wäre eine inhaltliche Spezifizierung des Verhältnisses zwischen Kompetenz und Bildung an dieser Stelle vorzunehmen.

Eine allgemeingültige Definition von Bildung scheint ohnehin kaum möglich (vgl. Lederer, 2001, S. 14), da sich der Begriff im Verlauf von Jahrhunderten und im Spiegel unterschiedlichster Fachdisziplinen immer wieder gewandelt und somit zu einem Begriff mit großer Bedeutungsvielfalt entwickelt hat (vgl. E. Weber, 1999, S. 383f.). Dies wird allerdings bisweilen nicht als generelle konzeptionelle Schwäche, sondern eher als Stärke interpretiert, da der Bildungsbegriff sich so als entwicklungsfähig erwiesen hat und somit die besten Voraussetzungen mitbringt, auf Dauer Bestand zu haben (Lederer, 2001, S. 20).

Im Rahmen dieser Arbeit, in der die empirische Erfassung und Modellierung musikpraktischer Kompetenzen im Fokus stehen, stellt der Themenblock der Bildung bzw. der musikalischen Bildung bestenfalls ein Nebenthema dar. Da die Diskurse zur Bildung im Allgemeinen und zur musikalischen Bildung im Speziellen sehr uneinheitlich und kontrovers sind, würde der Versuch, diese hier nachzuzeichnen den Rahmen dieser Arbeit sprengen. So muss dieser Abschnitt zur musikalischen Bildung mit starken Verkürzungen auskommen, zumal die generellen Aussagen zu musikpraktischen Kompetenzen dadurch nicht beeinträchtigt

werden. Konzeptionell wird in dieser Arbeit Bildung und auch musikalische Bildung als etwas verstanden, das in theoretisch graduierbarer Weise Veränderungen in den Personen bewirkt, die sich den entsprechenden Bildungsangeboten aussetzen. Zu diesen Veränderungen gehören unter anderem auch individuelle musikpraktische Kompetenzen. Für alle Arten von Veränderungen in der Person durch Angebote musikalischer Bildung gilt, dass sie nicht zwingend nur steigend oder ab einem gewissen Punkt zeitlich stabil sind. Es ist durchaus denkbar, dass sich musikalische Bildung bei nur geringer Beschäftigung mit musikbezogenen Themen und Tätigkeiten zurückentwickelt. Sie hat aber – zumindest theoretisch – zu jedem Zeitpunkt für jede Person eine bestimmbare Ausprägung. Der Gedanke der Graduierbarkeit von Bildung scheint schon in den Anfängen des Bildungsbegriffs im 13. Jahrhundert angelegt gewesen zu sein. Damals bedeutete Bildung so viel wie *nach dem Ebenbild Gottes streben* (Lederer, 2001, S. 22f.). Es ist leicht nachzuvollziehen, dass sich Menschen darin unterscheiden, wie gut ihnen dies gelingt. Auch aktuelle Beschreibungen von Bildung legen eine Graduierbarkeit nahe. So findet man beispielsweise in der Philosophie die Ansicht: „Gebildet ist einer, der ein möglichst breites und tiefes Verständnis der vielen Möglichkeiten hat, ein menschliches Leben zu leben“ (Bieri, 2007).

Auch in der Musikpädagogik finden sich unterschiedliche inhaltliche Beschreibungen von musikalischer Bildung. Vogt (2012) stellt vergleichend verschiedene Definitionen von Kaiser (1998), Rolle (1999) und Orgass (2007) vor und kommt zu dem Schluss, dass von musikalischer Bildung „immer dann die Rede sein sollte, wenn die zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Motivationen angesichts musikbezogener Situationen sich als unzureichend (oder zumindest als diskussionswürdig) erweisen und verändert werden müssen“ (Vogt, 2012, S. 20). Einmal abgesehen von der damit verbundenen negativen Konnotation stellt musikalische Bildung demnach kein Ergebnis, sondern einen Prozess dar (S. 17). Dabei ist unstrittig, dass musikalische Kompetenzen einen notwendigen Bestandteil musikalischer Bildung darstellen (S. 19). Das o.g. Zitat kann im Kontext der Fragestellung dieser Arbeit dahingehend interpretiert werden, dass musikalische Kompetenzen identifiziert und in ihrer Ausprägungsqualität diagnostiziert werden können, was im schulischen Kontext wohl durch den Musiklehrer stattfindet. Auftretenden Defizite im Sinne unzureichender Ausprägung hinsichtlich der unterrichtlichen Anforderungen müssten dann behoben werden. Der einsetzende Prozess wäre als musikalische Bildung zu verstehen.