Christian Rolle

Ästhetische Bildung durch Kompetenzerwerb?

Über Probleme mit Standards und Messverfahren in den künstlerischen Fächern am Beispiel der Musik

Vortrag im Rahmen des 1. Kolloquiums Fachdidaktik zum Thema „Bildungsstandards und Kompetenzen aus überfachlicher Sicht“ des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität des Saarlandes am 26.1.2011

Entgegen häufig geäußerter Skepsis: Ästhetische Bildung in der Schule ist möglich, wenn Unterricht nicht als bloße Alphabetisierung verstanden wird, sondern wenn Schule Räume für ästhetische Erfahrung eröffnet. Zweifelhaft bleibt, ob das in einem Fachunterricht geschehen kann, dessen Erfolg am Niveau erworbener Kompetenzen gemessen wird. Doch jenseits aller Polemik gegen ökonomisches Nutzendenken in Bildungsgeschäften müssen sich die künstlerischen Fächer an ihren Versprechungen messen lassen. Das führt zur Frage nach dem Verhältnis von ästhetischer Bildungstheorie und fachbezogenen Kompetenzen, der man nicht ausweichen sollte, indem man lediglich ein friedliches Nebeneinander von operationalisierbaren Unterrichtszielen und unfassbaren Bildungszielen fordert. Möglicherweise kann sich Qualitätssicherung in den künstlerischen Fächern doch auf *outcomes* beziehen, wenn wir „ästhetische Bildungskompetenz“ als ästhetisches Urteilsvermögen verstehen, d.h. als Fähigkeit und Bereitschaft, ästhetisch zu argumentieren.

Ästhetisches Sperrgut in pädagogischen Kisten

Mit einem Aufsatz unter dem Titel „Ist ästhetische Bildung möglich?“ leitete der Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer 1988 eine Debatte über die Aufgaben und das Selbstverständnis der künstlerischen Fächer in der Schule ein, die bis weit in die 90er Jahre intensiv geführt wurde. Wolfgang Schulz (1997), Dieter Lenzen (1990) u.a. waren daran beteiligten. Die (Wieder-) Entdeckung der ästhetischen Bildung durch Allgemeine Didaktik und Pädagogik (200 Jahre nach Schillers Briefen zur ästhetischen Erziehung) belebte nachhaltig die Diskussionen in und zwischen den betroffenen Fachdidaktiken, auch nachdem sich die Erziehungswissenschaftler längst neuen Themen zugewandt hatten. „Ist ästhetische Bildung möglich?“ - im Sinne absichtsvollen pädagogischen Handelns, im Kontext von Schule und Unterricht? Mollenhauer war skeptisch:

> „Ästhetische Wirkungen (...) sind Sperrgut in einem Projekt von Pädagogik, das seine Fluchtpunkte in klaren Verstandesbegriffen und zuverlässigen ethischen Handlungsorientierungen sucht. (...) Um also die Künste und die Beschreibungen ästhetischer Wirkungen in jenes Projekt integrieren zu können, muss – um im Bilde zu bleiben – das Sperrgut zerstückelt werden, damit es in die pädagogische Kiste passt“ (Mollenhauer 1990, S. 484).

Das Zitat macht deutlich, dass Mollenhauer das, was Kunst für uns bedeuten kann, ihre „ästhetischen Wirkungen“, wie er schreibt, sehr ernst nimmt, doch fügt sie sich seiner Auffassung nach nicht recht in das System Schule. Ästhetische Erfahrung ist nichts, was man am Ende der Stunde von der Tafel abschreiben könnte. Stattdessen bringt sie Unruhe, sie verunsichert und sie braucht Zeit; mit 45 Minuten kommt sie nicht aus. Kunst kann uns tief ergreifen; gerade deshalb ist Mollenhauer skeptisch, was die Möglichkeit ästhetischer Bildung in schulischen Institutionen betrifft.

Ästhetische Bildung - so seine Einschätzung - müsse letztlich dem einzelnen, der individuellen Biographie überlassen bleiben, denn im Unterricht werde Kunst »didaktisiert« und »pädagogisiert«. Für Unterrichtszwecke muss der ästhetischen Erfahrung gewissermaßen der Stachel gezogen werden, der sie letztlich bildungsrelevant macht.

Verständlich, dass dieses Urteil in den 90er Jahren einigen Widerspruch unter den Fachdidaktikern der künstlerischen Fächer auslöste.[1] Wir wissen ja am besten, dass es die ästhetische Bildung nicht immer leicht hat unter den Bedingungen von Schule. Wir wissen um die Gefahren der Zurichtung von Kunst durch Pädagogik. Uns Fachdidaktikern ist durchaus klar, dass das, was Kunst für Menschen bedeutet, nicht in der regelgerechten didaktischen Analyse von Werken und der lehrplangemäßen Kenntnis von Kunstgeschichte aufgeht und dass die Künste auf der anderen Seite nicht verniedlicht werden dürfen. Deshalb reagieren wir auch empfindlich oder bekommen ein schlechtes Gewissen, wenn Kollegen ihre Sympathie für die künstlerischen Fächer artikulieren, weil dort so schön gemalt, so herrlich gesungen und geschauspielt werde. Ja, aber leider zu oft ohne Verstand gefidelt, denken wir dann. Versuchen, Schülern (und Eltern) ästhetische Erfahrung in musisch bekömmlichen Portionen zu servieren, gilt unsere Selbstkritik.

Mollenhauers skeptische Diagnose hat heftige Reaktionen ausgelöst, weil sie wunde Punkte trifft. Aber wenn man das Dilemma, das er beschreibt, auflösen und didaktisch weiter denken möchte, dann darf man Kunst nicht unnötig mystifizieren, wurde Mollenhauer entgegengehalten; dann sollte man ästhetische Erfahrung nicht als das ganz Andere, bloß Subjektive und nicht Kommunizierbare ablösen vom alltäglichen menschlichen Leben (siehe z.B. Otto 1994). Denn so klingt es in Mollenhauers Texten an mancher Stelle. Und so ungenügend sie zu oft sein mag: man darf der Schule gerne mehr zutrauen, als Mollenhauer es tut. Das utopische Moment von Bildung jenseits kistenförmiger Pädagogik, von dem die Philosophie der Aufklärung nicht zuletzt im Zusammenhang ästhetischer Erziehung sprach, muss und kann in der Schule genauso einen Platz haben wie die gesellschaftlich zugewiesene Aufgabe, nachwachsende Generationen ganz pragmatisch mit dem auszustatten, was sie für ein Leben und das Überleben in der Welt, wie sie heute nun mal ist und morgen voraussichtlich sein wird, brauchen.

Damit ist ein Streitpunkt berührt, der auch in den kritischen post-PISA-Debatten der letzten zehn Jahre immer wieder heftig diskutiert wurde. Knapp formuliert: Wenn Bildung sich nicht in messbaren Kompetenzen erschöpft, an denen sich schulischer Unterricht orientieren soll, was passiert dann mit dem Rest? Für die Didaktiken der künstlerischen Fächer ist das ein Problem, weil sie sich schwer tun mit dem Anschluss an die Maßnahmen zur Etablierung von Bildungsstandards und Kompetenzen und sich doch nicht mit den Bildungsresten am Rande einer vermessenen Schule begnügen wollen. Die ästhetische Bildung erhebt den Anspruch auf einen Platz im Zentrum des Fächerkanons und erinnert diejenigen, die sich ganz dem Bildungsmonitoring verschrieben haben, an ihr Wort, der ästhetisch-expressive Modus der Welterfahrung gehöre zum unverzichtbaren Kernbestand moderner Allgemeinbildung (s. z.B. Klieme et al. 2007, Abbildung auf S. 68 in Anlehnung an Jürgen Baumert).

Die Antwort, die Mollenhauer vor zwanzig Jahren auf das von ihm formulierte Dilemma ästhetischer Bildung in der Schule gegeben hat, lässt sich verstehen als ein Aufruf zur Bescheidenheit, der sich mit dem realistisch-pragmatischen Selbstverständnis der Klieme-Expertise ganz gut ver-

[1] Für die Musikdidaktik siehe dazu z.B. Rolle & Vogt 1995, Kaiser 1995, Rolle 1999, S. 13ff.

trägt: Die künstlerischen Fächer sollen (sie müssen) sich begnügen mit ästhetischer Alphabetisierung, nämlich mit der Vermittlung von Lesekompetenz im Hinblick auf ästhetische Symbole. Es geht im Unterricht nicht um ästhetische Erfahrung, sondern darum, dass die Schülerinnen und Schüler die Sprachen der Künste verstehen lernen, zum Beispiel die Bedeutung ikonischer Zeichen oder die kulturell und historisch bestimmten Codes von Musik.[2] Eine Art Propädeutikum. Seine ästhetische Bildung mag jeder einzelne später selbst nachholen.

Dieser Ratschlag hilft den künstlerischen Fächern jedoch nicht weit. Der Aufforderung, sich im Sinne des *literacy*-Konzepts (auf das sich Mollenhauer ausdrücklich beruft) auf die Vermittlung kultureller Basisfähigkeiten zu beschränken, liegt eine fragwürdige Theorie ästhetischer Zeichen zugrunde. Der Begriff der Lesekompetenz mag sich erheblich erweitern lassen, so wie heute von Bildlesekompetenz, *computer literacy* und *media literacy* die Rede ist, doch gehört es zur Eigenart *ästhetischer* Bedeutungen, dass sie sich nicht aus einer unbeteiligten oder neutralen Perspektive, sondern nur im Vollzug ästhetischer Erfahrung verstehen lassen. Wenn ich mich nicht einlasse auf die Musik, sagt sie mir nichts, auch wenn ich über die verwendeten rhetorischen Figuren belehrt wurde. Der Begriff »ästhetische Alphabetisierung« führt in die Irre. Es gibt keine Anlauttabelle für künstlerische Symbole, literarische Metaphern oder den Zeichencharakter tönend bewegter Formen, die sichern könnte, dass ich verstehe, was ein Kunstwerk erfahrbar macht.[3] Die ikonologische Analyse kann die ästhetische Erfahrung bereichern, aber nicht ersetzen. Es gibt eben nicht die eine Lesart des Gedichtes, die die Schüler dekodieren lernen müssen (als ob Lyrik so etwas wie eine gereimte und metrisch organisierte Geheimsprache wäre), sondern wenn das Gedicht etwas taugt, gibt es stets mehrere mehr oder weniger plausible Interpretationen.

Ziele ästhetischer Bildung

So leicht ist es also nicht. Wenn wir uns auf die Suche begeben nach Kompetenzen, die es in den künstlerischen Fächern zu erwerben und zu vermitteln gilt, müssen wir den Blick auf die Aufgaben ästhetischer Bildung lenken. Ohne den Bezug auf Bildungsziele lassen sich Kompetenzen und Standards nicht sinnvoll formulieren. Sie wären „reine Willkür", wie in der Klieme-Expertise betont wird: „Erst die Orientierung an diesen Zielen legitimiert die Bestimmung von erwünschten Niveaustufen und die daraus resultierenden Testverfahren" (Klieme et al. 2007, S. 23). „Insbesondere sollten die Standards von einem Verständnis des Bildungsauftrags der jeweiligen Fächer ausgehen, das expliziert werden muss" (Klieme et al. 2007, S. 1).

Die musikdidaktischen Diskussionen zu Zielen und Aufgaben von Musik in der Schule machen das Problem deutlich, dass die künstlerischen Fächer mit der Rede von Standards und Kompetenzen haben. Exemplarisch zeigt das schon ein Blick in die Einleitungsworte zum Bildungsplan für das Fach Musik am Gymnasium in Baden-Württemberg:

---

[2] Siehe z.B. Mollenhauer 1989, S.227 oder Mollenhauer 1990, S. 485.

[3] Was Musik betrifft, könnte man das Programm ästhetischer Alphabetisierung auch auf das Erlernen der Notenschrift beziehen. Doch auch das führt sicherlich in eine falsche Richtung, wie Heinz Geuen (2006) betont: „Im Unterschied zu den Indikatoren, die in der PISA-Untersuchung für die Umschreibung von Lesekompetenz (Reading Literacy) herangezogen werden, bildet Literalität im Sinne eines vielfältigen Umgangs mit der Schriftlichkeit (bzw. mit auf Schriftlichkeit verweisenden Ordnungsprinzipien) keine unabdingbare Voraussetzung für Bedeutungszuweisungen im musikalischen Bereich. Auch auf hohem Abstraktionsniveau können sich Musikverstehenskompetenzen außerhalb von Notentexten und musiktheoretisch fundierten analytischen Strategien konstituieren."

> „Das Fach Musik zeichnet sich durch den ästhetischen Zugang zur Welt über den Gehörsinn aus. Das Spezifische dieses Zugangs entfaltet sich im Zusammenspiel und in der Wechselwirkung von
> - körperlich-sinnlicher Wahrnehmung,
> - Bewusstwerdung der emotionalen Wirkung und
> - gedanklicher Auseinandersetzung.
>
> Der unersetzbare Beitrag des Faches Musik zur Bildung besteht darin, den Schülerinnen und Schülern sowohl kreative Gestaltungsmöglichkeiten, emotionales Erleben und künstlerische Erfahrungen mit Musik zu ermöglichen als auch Musik-Verstehen und rationale Argumentation zu vermitteln" (Ministerium für Jugend Kultus und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 270).

In den meisten Theorien musikalisch-ästhetischer Bildung spielt der Begriff der (ästhetischen) Erfahrung eine zentrale Rolle und ist wichtiger noch als der Begriff musikalischen Lernens.[4] Musikalische Bildung wird nicht, jedenfalls nicht nur und nicht in erster Linie verstanden als der Erwerb von musikbezogenem Wissen und musikalischen Fähigkeiten.[5] Wenn die Zielperspektive musikalischer Bildung aber darin besteht, dass die Schülerinnen und Schüler ästhetische Erfahrungen im Umgang mit Musik machen, findet die Rede von Kompetenzen keinen rechten Anknüpfungspunkt.

Ästhetische Wahrnehmung ist vollzugsorientiert. Wer ästhetisch wahrnimmt, ist nicht daran interessiert, etwas als etwas zu identifizieren. Erkenntnis im Sinne von *auf den richtigen Begriff bringen* ist nicht das Ziel. Deshalb ist laut Kant das Objekt des ästhetischen Geschmacksurteils („das Schöne", wie er sagt) das, „was ohne Begriff gefällt" (Kant 1790, § 8 [1974, S. 51]). „Es ist ein Grundzug aller ästhetischen Verhältnisse, dass wir uns in ihnen, wenn auch in ganz verschiedenen Rhythmen, Zeit für den Augenblick nehmen", schreibt der Philosoph Martin Seel (2000, S. 44). Wir brauchen also Zeit und Muße zum Verweilen beim Gegenstand der Anschauung. Und die ästhetische Erfahrung, die daraus erwachsen kann, wenn es uns packt, ist unkalkulierbar, sie lässt sich auch mit den besten didaktisch-methodischen Unterrichtsplanungen nicht garantieren, nur ermöglichen (Rolle 1999, 2004).

Wenn es die Aufgabe von Musiklehrerinnen und Musiklehrern ist, den Schülern vielfältige Räume für musikalisches Handeln zu eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden, scheint der Formulierung von „Bildungsstandards" als *learning outcomes* jegliche Grundlage zu fehlen. In den Bildungsprozessen, die damit angestoßen werden, wird sicherlich vieles gelernt, aber nichts, das sich im Vorhinein festlegen und für alle fordern ließe. Weder lassen sich ohne weiteres bestimmte Inhalte als unverzichtbar auszeichnen, noch basale Kompetenzen benennen, die mindestens erworben werden sollten.[6]

---

[4] Vgl. z.B. Richter 1976, Nykrin 1978, Kaiser (Hg.) 1992, Reimer 1989, Wallbaum (Hg.) 2010.

[5] Auch in dem Modell des so genannten „Aufbauenden Musikunterrichts", das in den letzten Jahren eine große Verbreitung gefunden hat und in dem, wie sich im Namen andeutet, der Aufbau musikalischer Fähigkeiten als eine zentrale Aufgabe des Musikunterrichts angesehen wird, hat der Begriff ästhetische Erfahrung einen wichtigen Platz, spätestens dann, wenn es um die „Erschließung von Kultur" geht (Jank 2005, S. 113ff.).

[6] Die Schwierigkeiten, die sich beim Versuch der Bestimmung von Inhalten des Musikunterrichts ergeben, werden erörtert in Kaiser et al. 2006 und in Vogt et al. (Hg.) 2010.

Ästhetische Bildung in der Schule ist möglich, versprechen die Fachdidaktiken der künstlerischen Fächer, aber nicht als ästhetische Alphabetisierung, sondern indem Räume für ästhetische Erfahrung eröffnet werden. Doch wie sollen wir auf die Einlösung dieses Versprechens vertrauen können, solange die Rolle, die fachbezogene Kompetenzen in einer ästhetischen Bildungstheorie spielen können, ungeklärt bleibt. Das Verhältnis ist schwierig. Es stellt sich die grundsätzliche Frage, ob und warum es überhaupt Bildungsstandards für die künstlerischen Fächer geben sollte, ob diese irgendeinen hilfreichen Beitrag zur Qualitätssicherung des Unterrichts leisten könnten. Das wurde und wird nach wie vor kontrovers diskutiert. Aus der Perspektive der Musikpädagogik lautet eine von vielen unbeantworteten Fragen, ob Ansätze zum Monitoring qua Leistungsmessung, die nur den Fachunterricht im Blick haben (das sei das Kerngeschäft von Schule, wird dann behauptet), den vielfältigen Formen von Musik in der Schule gerecht werden. Musikalische Bildung findet auch in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften, in Wahlkursen oder im Wahlpflichtunterricht, in Projekten und Kooperationen mit außerschulischen Partnern wie Theatern oder Musikschulen statt. Man wird dem Auftrag ästhetischer Bildung nicht gerecht, wenn man diese (in Ganztagsschulen zunehmend wichtiger werdenden) musikpädagogischen Handlungsfelder als getrennt vom regulären Pflichtunterricht denkt und letzteren für sich betrachtet. Denn auf die Vernetzungen kommt es doch gerade an.

Dass die Evaluation des Unterrichts in den ästhetischen Fächern und des künstlerischen Lebens an Schulen insgesamt (dazu gehören Konzerte, Theateraufführungen, Lesungen, Ausstellungen uvm.) eine wichtige Aufgabe darstellt, ist nicht zu bestreiten. Vermutlich gibt es jedoch bessere Wege als die Messung erreichter Leistungen anhand von Standards - beispielsweise alle Formen schulinterner Evaluation durch Befragungen, kollegiale Hospitationen, Schulentwicklungsprogramme usw. Wenn es um die Qualität des Bildungssystems im ästhetischen Bereich geht, bietet sich außerdem die Überprüfung schulischer Ressourcen an. Wie sehen die Musik- und Kunsträume aus, gibt es eine Bühne, sind Musikinstrumente und andere Ausstattungsgegenstände für die künstlerischen Fächer vorhanden und in welchem Zustand sind sie, wird mit außerschulischen Partnern aus dem Kulturbereich zusammen gearbeitet, wie sind die Ausbildungsvoraussetzungen der unterrichtenden Lehrpersonen, wird überhaupt Fachunterricht erteilt und gibt es eine Theater-AG usw.? Solche Evaluationen anhand von *opportunity-to-learn-standards* finden ja vielerorts statt und sie leisten sicherlich einen wertvollen Beitrag zum Qualitätsmanagement, wenn angemessene Konsequenzen gezogen werden. Was den Bereich ästhetischer Bildung betrifft, dürften sie aussagekräftiger sein als die Überprüfung von Schülerleistungen.

Kompetenzen

Trotz der genannten Schwierigkeiten ist zumindest in der Musikdidaktik inzwischen an vielen Stellen von Kompetenzen die Rede, etwa in aktuellen didaktischen Konzeptionen und in der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien. Weit verbreitet und viel diskutiert ist derzeit der Ansatz des so genannten „Aufbauenden Musikunterrichts“. Es handelt sich um ein Konzept für die Planung und Durchführung von Musikunterricht, das dem schrittweisen Aufbau musikalisch-praktischer Fähigkeiten (in diesem Sinne: musikalischer Kompetenzen) einen großen Stellenwert einräumt. Im Unterrichtswerk „Music step by step“ für die Klassenstufen 5 und 6 finden sich entsprechende Lernarrangements und Lernaufgaben (Jank & Schmidt-Oberländer 2010). Es geht darum, Tonhöhen und Melodieverläufe in einem Dur-Moll-tonalen Raum singen zu können, um

den dafür notwendigen Erwerb eines inneren Vorstellungsvermögens für Tonhöhen, es geht darum, Rhythmen nachklatschen zu können und ein Gefühl für Metren und Taktschwerpunkte zu erwerben. Dass derartige musikpraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten Schritt für Schritt erworben und in Anwendungssituationen geübt werden müssen, ist musikpädagogisch nichts grundsätzlich Neues, sondern zum Beispiel aus dem Instrumentalunterricht gut bekannt. Für einen solchen systematischen Aufbau von Fähigkeiten, von Niveaustufe zu Niveaustufe mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad, gibt es reichhaltige methodische Erfahrungen. Aber die musikpraktischen Kompetenzen, die damit in den Blick genommen werden, bilden natürlich nur einen Ausschnitt aus dem Feld musikalischer bzw. musikbezogener Kompetenzen, und wie sie mit anderen zusammen hängen, ist noch wenig erforscht.[7] Welche Bedeutung ihnen im Rahmen der Ziele ästhetischer Bildung zukommt, ist alles andere als klar. Vom Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts wird diese Frage nicht beantwortet.

Wenn es Bereiche in den künstlerischen Fächern gibt, die sich nicht in einem Kompetenzmodell abbilden lassen, und andere, bei denen das im Prinzip möglich ist, könnte man versucht sein, den Grundsatzstreit durch ein faires Sowohl-als-auch beizulegen. Ästhetische Bildung »plus« bliebe in ihrer Bedeutsamkeit unbestritten und erhielte einen angemessenen Anteil an der Unterrichtszeit. Die Grenze des Messbaren verliefe demnach inmitten der Fächer. Ein salomonischer Lösungsvorschlag. Zwar liefen die künstlerischen Schulfächer dadurch nicht mehr als Ganzes in Gefahr, der Restkategorie »nicht-testbar« zugeschlagen und aus dem schulischen Fächerkanon entfernt zu werden, doch bleibt das Bild eines friedlichen Nebeneinander von ästhetischer Bildung und Kompetenzerwerb fragwürdig, weil es ungeklärt lässt, wie beides zusammen hängt. Geschürt werden stattdessen Befürchtungen vor einem drohenden *teaching-to-the-test*, das den Grenzverlauf über kurz oder lang zu Ungunsten ästhetischer Bildung (im Sinne der Eröffnung ästhetischer Erfahrungsräume) verschieben könnte.[8]

Es gibt noch eine Schwierigkeit: Wenn es darum geht, ein Kompetenzmodell zu entwickeln für das Fach Musik, wird man sich Gedanken darüber machen müssen, ob es (musik-) kulturell »fair« ist. Eine Unterscheidung und Entfaltung von Kompetenzbereichen durch Nennung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen, die nur in einer bestimmten Musikkultur eine Rolle spielen, wäre als Grundlage zur Formulierung allgemein verbindlicher musikalischer Bildungsstandards ungeeignet. Bei der Entwicklung konkreter Aufgabenstellungen für Test-Items oder für den Unterricht wird das Problem sofort offensichtlich. Zwar kann man musikalische Kompetenzen in einem Modell zunächst abstrakt formulieren, aber in der Praxis muss man sie auf konkrete Inhalte und d.h. auf bestimmte musikkulturelle Praxen beziehen. Der Ausdruck »Musik-machen-können« reicht noch nicht aus, um einen Teilbereich musikalischer Kompetenz so identifizieren zu können, dass sich Niveaustufen angeben lassen. Wer auf einem guten Niveau Weihnachtslieder auf der Blockflöte spielen kann, kann deswegen ja noch nicht zufriedenstellend Schlagzeug in einem Rock-Titel spielen. Wer auf einer mittleren Niveaustufe Techno-tracks am Computer pro-

[7] Der Entwicklung und empirischen Validierung eines Modells musikpraktischer Kompetenzen widmet sich aktuell ein DFG-Forschungsprojekt unter der Leitung von Andreas C. Lehmann von der Hochschule für Musik Würzburg in Zusammenarbeit mit dem Fraunhofer-Institut für Digitale Medientechnologie in Ilmenau.

[8] Die Probleme der Verteilung von Unterrichtszeit auf verschiedene Lernfelder sind natürlich nichts grundsätzlich Neues und stellen sich in vielen Bereichen, so auch im Schulfach Deutsch. Manches wird vergleichend getestet, zum Beispiel Lesekompetenzen, und anderes, etwa die Begegnung mit Literatur, bleibt beim Bildungsmonitoring bislang weitgehend außen vor.

duzieren kann, ist deshalb noch lange nicht in der Lage, die Stabspielstimme in einem Klassenarrangement mit Ausschnitten aus Vivaldis Jahreszeiten erfolgreich zu übernehmen.

In den Schulfächern, in denen unverzichtbare basale Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen erworben werden, stellen sich die angesprochenen Probleme nicht, jedenfalls nicht in gleicher Weise. Der Bildungsbegriff muss jedenfalls nicht groß bemüht werden, um die Wichtigkeit mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen und von Sprachenkenntnissen für das Leben und die Gesellschaft zu begründen und angemessene Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss zu formulieren. Das letztere bleibt sicherlich schwierig genug und im Detail werden sich Kontroversen ergeben. Doch um die Unabschließbarkeit der Bildung des Selbst und die Konstruktion von Identität in Erfahrungsvollzügen muss sich der Mathematiklehrer als Fachlehrer letztlich keine großen Gedanken machen (wenn auch in seiner Funktion als Pädagoge, Klassenlehrer oder Mitglied einer Schulprofil-Entwicklungsgruppe). In Deutsch, Mathematik, den Naturwissenschaften und Fremdsprachen geht es um Kompetenzen, die heutzutage jeder braucht, und das Schulsystem hat die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass sie erworben werden. Das ist auch ohne bildungstheoretische Reflexionen unmittelbar einleuchtend und bedarf keiner ausführlichen Begründung.

Musik- oder Kunstpädagogen können im Hinblick auf ihr Fachgebiet nicht in gleicher Weise angeben, was Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit oder gar für einen bestimmten Bildungsabschluss können und wissen sollten, und sich dabei auf den Nutzen von ästhetischen Kompetenzen für die Bewältigung des täglichen Lebens berufen. Im eigentlichen Sinne nützlich ist das, was in den künstlerischen Fächern gelernt wird, nicht. Dabei wird kaum jemand bestreiten, dass etwa Musik eine große Bedeutung für das Leben von Menschen hat oder haben kann, aber diese Bedeutung lässt sich schwerlich als Kompetenz zur Lösung von Problemen, die das Leben bietet, beschreiben. Oder doch? Im Papier einer Forschungsgruppe an der Universität Bremen (von der gleich noch die Rede sein wird) finden wir den Vorschlag: „So bestimmen wir als Ziel des Musikunterrichts die Ermöglichung der Entwicklung musikalischer und musikbezogener Kompetenzen, die »den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, als Musizierende und als Hörerinnen und Hörer Musik als ein Element ihrer Lebensgestaltung zu nutzen und sich in ihrer musikalischen Umwelt zu orientieren«“ (Niessen et al. 2008, S. 9; darin zitiert der Bremer Bildungsplan für das Fach Musik an Gymnasien). Wenn man die Idee von »life skills« in dieser Weise wendet (die mit den gelegentlich genannten Anforderungen auf globalisierten Arbeits- und Bildungsmärkten nicht mehr viel zu tun hat), wird der Begriff musikalischer oder allgemeiner musikbezogener Kompetenzen bildungstheoretisch anschlussfähig.

Was sind das für Kompetenzen, die Menschen die Gestaltung des eigenen Lebens mit Musik und die dafür erforderliche Orientierung im Musikleben erlauben? Im Berliner Rahmenlehrplan Musik hat man versucht, eine Antwort zu geben. Zu Beginn werden die großen Ziele angesprochen und dann auf Teilkompetenzen »runtergebrochen«. Das Stichwort lautet »kulturelle Teilhabe«:

> „Musikunterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine selbstbestimmte, verantwortungsvolle Teilnahme am Musikleben. Dafür notwendig ist die musikbezogene Ausbildung und Verfeinerung allgemeiner Fähigkeiten: die Differenzierung der Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit, die Entwicklung der Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit sowie die fachliche

Fundierung der Reflexions- und Urteilsfähigkeit." (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Sport Berlin 2006, S. 9)

Im Anschluss (ebd., S. 10) werden drei Kompetenzbereiche benannt: „Musik wahrnehmen und verstehen", „Musik gestalten" und „Über Musik nachdenken". Für Klassenstufe 8 werden dann folgende Standards definiert (ebd., S. 13):

	Standards Jahrgangsstufe 8
Musik wahrnehmen und verstehen	Die Schülerinnen und Schüler - unterscheiden den Klang einer Vielzahl von Instrumenten - beschreiben Höreindrücke differenziert - ordnen Musikstücken typische Ausdruckscharaktere zu.
Musik gestalten	Die Schülerinnen und Schüler - verfügen über ein Liedrepertoire und spielen einfache Rhythmen, Melodien und Akkorde auf verschiedenen Instrumenten, - experimentieren mit Tönen, Klängen und Geräuschen, - bewegen sich zum Metrum von Musik.
Nachdenken über Musik	Die Schülerinnen und Schüler - erläutern den eigenen Musikgeschmack und tolerieren andere Vorlieben, - hinterfragen den eigenen Musikgebrauch, - gehen mit Äußerungen über Musik sachlich um.

(Auszug aus der Tabelle auf S. 13)

Aus Sicht der Forschung besteht eine Schwäche solcher Kompetenzformulierungen, wie sie sich inzwischen in vielen Lehr- und Bildungsplänen finden, darin, dass ihnen keine gesicherten Kompetenzmodelle zugrunde liegen. Die Niveaustufen werden irgendwie angesetzt. Was leichter, was schwerer ist, welche Kompetenz zunächst erworben sein muss, bevor eine andere erworben werden kann, ist nicht anhand konkreter Aufgabenstellungen getestet und geklärt worden.

Ästhetisches Urteilsvermögen

Was sind das für Kompetenzen, die Menschen die Gestaltung des eigenen Lebens mit Musik und die dafür erforderliche Orientierung im Musikleben erlauben? Im Kern geht es um ästhetisches Urteilsvermögen und reflexiven Musikgeschmack. Musikalische Bildung hat etwas zu tun mit der Fähigkeit, die eigenen musikalischen Vorlieben und Abneigungen sich selbst und anderen verständlich zu machen und sie zu begründen. Die Fähigkeit und Bereitschaft, musikbezogen ästhetisch zu argumentieren, dürfte der Teilbereich musikalischer Kompetenzen sein, von dem aus am Leichtesten der Anschluss an die grundlegenden Ziele und Aufgaben musikalischer Bildung gelingt. Seine zentrale Bedeutung spiegelt sich in zahlreichen Lehrplänen sowie auch in den einheitlichen Prüfungsanforderungen zur Abiturprüfung im Fach Musik. Von „Beurteilung" ist dort im Anforderungsbereich III die Rede (Kultusministerkonferenz 2005, S.12).

Während Wahrnehmungs- und Gestaltungskompetenzen an spezifische Kunstformen gebunden sein dürften, d.h. davon abhängen, ob Musik gehört bzw. gemacht, ob Bilder betrachtet bzw. ge-

malt oder ob literarische Texte gelesen oder produziert werden, besteht die Möglichkeit, dass wir es bei der Fähigkeit und Bereitschaft, ästhetisch zu argumentieren mit einem fächerübergreifenden Kompetenzbereich zu tun haben. Das wäre zu prüfen. Wie überhaupt die Entwicklung eines Kompetenzmodells empirisch fundiert sein müsste.

Was die Entwicklung und empirische Validierung von Kompetenzmodellen betrifft, gibt es in der Musikpädagogik bereits Erfahrungen. Möglich ist der Anschluss an Forschungen, die von einer Projektgruppe an der Universität Bremen durchgeführt wurden (siehe Knigge et al. 2008, Knigge 2010, Jordan & Knigge 2010).[9] Dort ging es um die Modellierung eines Kompetenzmodells für den Teilbereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren". Es steht zu vermuten, dass musikbezogenes ästhetisches Urteilsvermögen Fähigkeiten zur mehr oder weniger differenzierten Wahrnehmung und Verbalisierung von Musik voraussetzt. Unter den Items, die zur empirischen Validierung des genannten Modells entwickelt wurden, finden sich einige, in denen die Schülerinnen und Schüler Musik beurteilen sollen:

> „Du hörst jetzt eine Flötenschülerin, die von einem Schüler auf dem Klavier begleitet wird.
> **Was könnten die beiden besser machen?**
> *Achtung: Das Hörbeispiel wird wiederholt!*
> [Hörbeispiel Flöte + Klavier D2 – A 7a]
> *Schreibe deine Verbesserungsvorschläge in dieses Feld!*"
> (Item D2-7a, siehe Knigge 2010, S. 138, Abb. 29)[10]

Dem Item liegt ein offenes Aufgabenformat zugrunde. In Kodierregeln werden zutreffende Antwortmöglichkeiten benannt. Bei der Aufnahme, die die Schülerinnen und Schüler zu hören bekamen, ist insbesondere das rhythmische Zusammenspiel von Flöte und Klavierbegleitung verbesserungsbedürftig.[11] Es gibt eine Reihe weiterer Items, die ähnlich funktionieren. Dazu gehört beispielsweise ein Interpretationsvergleich, bei dem die Probanden von zwei eingespielten Versionen eines Stückes erklären sollen, welche warum die bessere ist. Auch in diesem Fall erfolgt die Auswertung anhand von Kodierregeln, die richtige Lösungen benennen, d.h. musikalische Merkmale, in denen sich die beiden Interpretationen unterscheiden. Bemerkenswert ist, dass die Probanden nicht einfach danach beurteilt werden, ob sie sich für die »richtige« Interpretation entscheiden (obwohl sich unter Musikern und Musikliebhabern, die in der Stilistik erfahren sind, schnell eine deutliche Mehrheit für eine der beiden Versionen finden lassen würde), sondern dass die Gesichtspunkte zählen, die als Argumente für die eigene Einschätzung angeführt werden. „Bei guter Begründung" wird auch eine Entscheidung für die andere Version „als richtig gewertet", heißt es in den Kodierregeln.

In den vorgestellten Aufgaben geht es um musikbezogenes Urteilsvermögen, aber es sind keine reflexiven ästhetischen Urteile im dem Sinne gefragt, dass die Probanden sich auch noch mit den Kriterien, die ihren Urteilen zugrunde liegen, auseinander setzen müssten. Ob es musikalische Konventionen sind und welche es ggf. sind, die bei der Beurteilung den Ausschlag geben, ob es

---

[9] KoMus – Kompetenzmodell im Fach Musik, Informationen online unter http://www.musik.uni-bremen.de/forschung/forschung/dfg-projekt.html

[10] Das Item wurde am Ende verworfen, weil sich bei der Item-Analyse eine Benachteiligung der Jungen zeigte; wegen genderspezifischen Instrumentenpräferenzen, wurde in der Forschungsgruppe vermutet (Knigge 2010, S. 139).

[11] Ich danke der Bremer Forschungsgruppe, die mir das Aufgabenmaterial inkl. Hörbeispiele zur Verfügung gestellt hat.

der persönliche Musikgeschmack ist und wodurch der sich auszeichnet, muss bei der Beantwortung nicht thematisiert werden.

Einen Schritt weiter geht eine andere Aufgabe, bei der ein Bandwettbewerb im Mittelpunkt steht. Beurteilt werden soll ein Song, den eine Schülerband eingereicht hat. Die Aufgabe ist so konstruiert, dass die Probanden in einem ersten Teil, noch bevor sie die Aufnahme hören, Kriterien benennen sollen, nach denen sie die Beurteilung vornehmen wollen. Erst dann bekommen sie das Stück zu hören und sollen ihre Urteilskriterien anwenden. Lösungspunkte gibt es zunächst für brauchbare, d.h. auch: ausreichend klar formulierte Kriterien. Und in der zweiten Teilaufgabe gibt es weitere Lösungspunkte für gut formulierte Kritikpunkte, die nachvollziehbar zur Begründung herangezogen werden.

Die Aufgabenbeispiele zeigen, wie das so schwer fassbare ästhetische Moment musikbezogener Kompetenz zumindest ein Stück weit erfasst werden könnte. Den Grundgedanken einer Theorie ästhetischer Erfahrung wird Rechnung getragen, insofern nicht ein objektiv häufig unentscheidbares »richtig« oder »falsch« musikalischer Urteile zur Debatte steht, sondern die Güte ästhetischer Urteile gemessen wird an der Qualität der Begründungen, die gegeben werden (vgl. Rolle 2008a, 2008b).

In der Literaturdidaktik finden sich Diskussionen zum Verhältnis von literarisch-ästhetischer Bildung und Kompetenzen und Bildungsstandards, die ähnlich geführt werden wie in der Musikpädagogik. Literarästhetisches Verstehen lässt sich kompetenztheoretisch nur schwer erfassen (Kammler 2006), fällt jedenfalls unter die Rubrik „Schwer messbare Kompetenzen“ (vgl. Frederking 2008a), was mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte zu tun hat. In einem DFG-Forschungsprojekt „Literarästhetische Urteilskompetenz“ wurden entscheidende Schritte gemacht, um die wichtige ästhetische Zieldimension des Faches Deutsch in einem empirisch validierten Kompetenzmodell wenigstens ansatzweise zu erfassen (Frederking et al. 2008; Frederking; Roick et al. 2011). Auf der Grundlage vor allem der Ästhetik Umberto Ecos (z.B. 1999) werden von der Forschungsgruppe in einem theoretischen Modell drei Ebenen literarästhetischen Urteilens und damit drei Dimensionen literarästhetischer Urteilskompetenz (kurz LUK) unterschieden: 1. Semantische LUK (hier geht es um die Fähigkeit zum Erschließen eines stimmigen Sinns von literarischen Texten, um Interpretationskompetenz in dem Deutungsspielraum, den der Text eröffnet), 2. Idiolektale LUK (hier geht es um die Fähigkeit zur Erfassung formaler Merkmale von literarischen Texten, d.h. der besonderen Art, in der Interpretationsspielräume ästhetisch gestaltet sind) und 3. Kontextuelle LUK (hier geht es um die Fähigkeit, zusätzliche Informationen, die außerhalb des literarischen Textes selbst liegen, für seine Interpretation fruchtbar zu machen) (z.B. Frederking 2008b, S. 52). Die Entwicklung des Kompetenzmodells wird durch den gewählten literaturtheoretischen Hintergrund (Eco) erleichtert, der die Identifizierung zwar nicht von besonders treffenden, aber zumindest von Fehlinterpretationen erlaubt, insofern literarische Texte zwar mehrere Deutungen zulassen, aber nicht alle. Auf diese Weise können für Aufgaben im Multiple-Choice-Format geeignete Distraktoren formuliert werden (Frederking; Meier et al. 2011, S. 135). Das kunstwerkbezogene ästhetische Urteilsvermögen erweist sich darin, ob denkbare von unmöglichen Interpretationen unterschieden werden können.

Ausblick

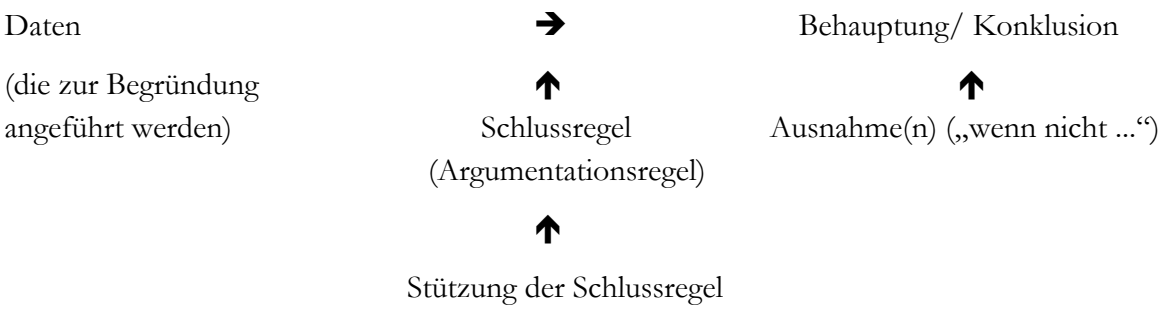
Der Ansatz lässt sich möglicherweise auf die Musik übertragen, auch wenn dort nicht in gleicher Weise von einer semantischen Ebene des Verstehens gesprochen werden kann. Doch wo Musik beispielsweise Ausdruckscharaktere zugesprochen werden („Die Musik klingt traurig/ wütend/ fröhlich/ energisch/ ängstlich" u.ä.), könnte man durchaus versuchen, Unterscheidungen zu treffen zwischen denkbaren, also nachvollziehbaren Beschreibungen auf der einen und falschen im Sinne von nicht nachvollziehbaren Zuschreibungen auf der anderen Seite. Es erscheint allerdings sinnvoll, das kommunikative Moment, das im Wörtchen »nachvollziehbar« steckt, ausdrücklich in den Blick zu nehmen. Eine wichtige (Dimension) »ästhetischer Kompetenz« besteht eben in der Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Wahrnehmung und die eigenen Urteile zu erläutern, nachvollziehbar zu machen. Darum geht es, wenn hier nach musikbezogener ästhetischer Argumentationskompetenz gefragt wird.

Für den Musikunterricht ist das unmittelbar von Belang. Der oben bereits zitierte Bildungsplan Musik aus Baden-Württemberg sieht die Aufgabe des Musikunterrichts darin, „sowohl kreative Gestaltungsmöglichkeiten, emotionales Erleben und künstlerische Erfahrungen mit Musik zu ermöglichen als auch Musik-Verstehen und rationale Argumentation zu vermitteln" (Ministerium für Jugend Kultus und Sport 2004, S. 270). Es dürfte inzwischen deutlich geworden sein, dass die aufgeführten Punkte enger zusammen gehören, als das *sowohl als auch* suggeriert.

Das Nachdenken darüber, was musikbezogenes ästhetisches Urteilsvermögen ausmacht, ist notwendig für die Gestaltung von allen Unterrichtssituationen, in denen ein ästhetischer Streit zwischen den Schülern initiiert wird (Rolle & Wallbaum 2011). Ästhetisch argumentiert wird beispielsweise in Unterrichtsgesprächen über Musikwerke, bei der »Analyse und Interpretation von Musik«, genauso beim Reden über Schüler-Kompositionen, die in Gruppenarbeit gemeinsam erstellt werden. Besonders deutlich ist der Argumentationsbedarf in jeglichen Produktionskontexten, in denen die Schülerinnen und Schüler kooperativ arbeiten und Entscheidungsspielräume haben, über die diskutiert wird – wenn es beispielsweise darum geht, Musikstücke neu zu arrangieren, Klangcollagen zu erstellen, die gut klingen, eine passende Bewegungschoreographie zu einer Musik zu erfinden. Die zentrale Rolle, die dem ästhetischen Streit im Unterricht zukommt, ist in der Musikdidaktik verschiedentlich thematisiert worden, z.B. dort wo es um die „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume" (Rolle 1999, 2004) bzw. um „Prozess-Produkt-Didaktik" (Wallbaum 2000) geht. Auch da, wo es auf den ersten Blick »nur« um musikpraktische Kompetenzen zu gehen scheint, beim Musikmachen im Klassenverband, wird in der Musikdidaktik immer wieder (und zunehmend) „verständige Musikpraxis" gefordert (Kaiser 2010), die im ästhetischen Streit gefördert wird und die sich im musikbezogenen ästhetischen Urteilsvermögen zeigt.

Hier ist nicht der Platz, ein Modell musikbezogener ästhetischer Argumentationskompetenz vorzustellen, aber einige grundsätzliche Überlegungen mögen am Ende stehen. Grundsätzlich müssen monologische und dialogische Formen der Argumentation unterschieden werden. Im Musikunterricht kommt beides vor. Monologische Argumentationen werden zum Beispiel gefordert von individuellen schriftlichen Aufgabenstellungen, wenn Entscheidungen getroffen und begründet werden müssen. Bei der Untersuchung von Schülertexten wird man nicht nur nach streng logischen (deduktiven oder induktiven) Formen des Schließens suchen. In der empirischen Argumentationsforschung hat man seit längerem einen weiteren Blick (vgl. Astleitner & Brünken

2004). Monologische Argumentationen können zum Beispiel mit Hilfe eines Schemas von Toulmin (siehe 1958, S. 96ff. [1996, S. 88ff.]) analysiert werden:[12]



Zur Erfassung dialogischer Argumentationen, wie sie in interaktiven Lehr-/Lernprozessen an der Tagesordnung sind, reicht ein Schema wie das von Toulmin jedoch noch nicht aus. Als Grundlage bedarf es einer dialogischen bzw. kommunikativen Argumentationstheorie (vgl. Leitão 2001; Eemeren/Grootendorst 2004; siehe auch Deppermann/Hartung 2003). Das ist sowieso nötig, wenn man die Besonderheiten ästhetischer Argumentationen erfassen möchte. Zu beachten ist nämlich der besondere Geltungscharakter ästhetischer Urteile, die Zustimmung nur „ansinnen“ können (Kant 1790, § 8), weil Begründungen ästhetischer Urteile ohne den Rekurs auf die konkrete ästhetische Erfahrung nicht auskommen (Isenberg 1949; Kleimann 1998; Rolle 2008b). Was es heißt, ästhetische Urteile zu begründen, lässt sich letztlich nur dialogisch oder kommunikationstheoretisch verstehen.

Gleichwohl. Schon aus forschungspragmatischen Gründen entwickelten Studierende im Rahmen eines Hauptseminars “Kompetenzmodelle für ästhetische Bildung?“ an der Hochschule für Musik Saar im WS 2010/2011 eine Reihe von Aufgaben, um ästhetisches Urteilsvermögen zunächst anhand monologischer Argumentationen zu erfassen. Die Items wurden in einer kleinen Vorstudie (es handelte sich um eine kleine Schülergruppe aus verschiedenen 9. Klassen) getestet.[13] Es gab eine breite Palette von Fragestellungen, zum Beispiel einfache, direkte Geschmacksfragen wie: „Du hörst zwei Hörbeispiele. Welcher gefällt dir besser? Kreuze an. Begründe anschließend deine Entscheidung.“ Es wurden begründete Einschätzungen zu funktionalen Qualitäten von Musik verlangt wie bei: „Du hörst nun den Anfang eines Liedes, das auf einer Einschlaf-CD für Kinder ist. Findest du, dass das Lied ein geeignetes Schlaflied für Kinder ist? Begründe deine Meinung!“ Oder es mussten Merkmale einer Musik synästhetisch zu visuellen Reizen ins Verhältnis gesetzt werden: „Du hörst einen kurzen Musikabschnitt insgesamt drei Mal. Die Bilder, die du unten siehst, beschreiben beide die Musik aber auf unterschiedliche Weise. Schreibe zu jedem Bild einen Satz, warum das Bild eine Darstellung der Musik ist.“ Auch wenn sich die Aufgaben als unterschiedlich geeignet erwiesen, finden sich in den Antworten doch viele Merkmale musikbezogenen ästhetischen Argumentierens auf unterschiedlichen Niveaus – von fehlenden Begründungen über bloße Selbst- oder Objektbezüge bis hin zu reflexiven Verknüpfungen von Momenten des persönlichen Geschmacks mit Merkmalen der Musik und der Bezugnahme auf Konven-

[12] In fachdidaktischen Forschungen wurden schon verschiedene Analysestrategien versucht. Mittelsten Scheid & Hössle (2008) beispielsweise legen in ihrer „Studie den Untersuchungsfokus auf die Verwendung syllogistischer Elemente in der Alltagsargumentation“ (ebd., S. 151).

[13] Für die Beispielaufgaben geht mein Dank an Lisa Knörzer, Katharina Maurer, Felix Pohl, Thorsten Schlotterbeck und Sophie Weisbrodt.

tionen. Man darf durchaus vermuten, dass damit eine ästhetische Dimension musikalischer Kompetenz in den Blick kommt.

Literatur

Astleitner, Hermann & Brünken, Roland (2004): Unterricht im Argumentieren. Bedingungen des Argumentieren Lernens, in: Empirische Pädagogik, 18/2004, S. 350-375

Deppermann, Arnulf & Hartung, Martin (Hg.) (2003): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. Tübingen: Stauffenberg

Eco, Umberto (1999): Die Grenzen der Interpretation. München: DTV

Eemeren, Frans H. van & Grootendorst, Rob (2004): A Systematic Theory of Argumentation. The pragma-dialectical approach. Cambridge University Press.

Frederking, Volker (2008a) (Hg.): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Schneider Verlag Baltmannsweiler

Frederking, Volker (2008b): Literarische bzw. (literar)ästhetische Kompetenz. Möglichkeiten und Probleme der empirischen Erhebung eines Kernbereichs des Deutschunterrichts, in: Ders. (2008a), S. 36-64

Frederking, Volker; Meier, Christel; Stanat, Petra. & Dickhäuser, Oliver (2008): Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz, in: Didaktik Deutsch, 25/2008, S. 11-31

Frederking, Volker; Meier, Christel; Brüggemann, Jörn; Gerner, Volker & Friedrich, Marcus (2011): Literarästhetische Verstehenskompetenz – theoretische Modellierung und empirische Erforschung, in: Zeitschrift für Germanistik Vol. 21, 1/2011, S. 131-144

Frederking, Volker; Roick, Thorsten & Steinhauer, Lydia (2011): ‚Literarästhetische Urteilskompetenz' – Forschungsansatz und Zwischenergebnisse, in: Bayrhuber, Horst et al. (Hg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschungen. Band 1. Waxmann: Münster 2011, S. 75-94

Geuen, Heinz (2006): Kompetenzvermittlung und Bildungsstandards. Probleme und Chancen für den allgemein bildenden Musikunterricht. Vortrag auf der Fachtagung Kunst – Musik – Bildung – Schule. Zur künstlerisch-kulturellen Bildung in der Schule am 27./28. März 2006 im Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen in Soest, online verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/Veranstaltungen/Materialien_zu_vergangenen_Veranstaltungen/KunstMusikBildungSchule/Geuen.html (letzter Zugriff am 24.8.2011)

Isenberg, Arnold (1949). Critical Communication, in: Philosophical Review, Vol. 58/1949, S. 330-344

Jank, Werner (Hg.) (2005): Musik-Didaktik. Frankfurt a. M.: Cornelsen

Jank, Werner & Schmidt-Oberländer, Gero (2010): Music step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Schülerarbeitsheft und Lehrerband. Esslingen: Helbling

Jordan, A.-K.; Knigge, J. (2010): The development of competency models: An IRT-based approach to competency assessment in general music education, in: Brophy, Timothy S. (Hg.): The Practice of Assessment in Music Education: Frameworks, Models, and Designs. Proceedings of the 2009 Florida Symposium on Assessment in Music Education. Chicago: GIA , S. 67-86

Kaiser, Hermann J. (1995): Musikerziehung/ Musikpädagogik, in: Helms, Siegmud; Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, S. 9-41

Kaiser, Hermann-Josef (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2010, hrsg. v. J. Vogt, S.47-68, online verfügbar unter http://zfkm.org/10-kaiser.pdf (letzter Zugriff am 23.8.2011)

Kaiser, Hermann J. et al. (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg: ConBrio

Kaiser, Hermann J. (1992) (Hg.): Musikalische Erfahrung – Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Musikpädagogische Forschung Bd. 13. Essen: Blaue Eule

Kammler, Clemens (2006) (Hg.): Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer Klett

Kant, Immanuel (1790): Kritik der Urteilskraft. Hamburg: Felix Meiner 1974

Kleimann, Bernd (1998): Erfahrung und Argument: Überlegungen zum Begriff musikalischer Rationalität, in: Martin Pfeffer, Martin & Jürgen Vogt (Hg.), Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Augsburg: Wißner, 59-78

Klieme, Eckard et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg. v. BMBF, URL: <http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf>

Knigge, Jens (2010): Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren". Dissertation. Universität Bremen, online verfügbar unter http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00012006.pdf (letzter Zugriff am 19.8.2011).

Knigge, Jens et al. (Hg.) (2008): Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 2, 2008, online verfügbar unter http://www.zfkm.org/sonder2008.html (letzter Zugriff am 26.8.2011)

Kultusministerkonferenz (2005): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005, online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Musik.pdf (letzter Zugriff am 19.8.2011)

Leitão, Selma (2001): Analyzing Changes in View During Argumentation: A Quest for Method, in: Forum Qualitative Social Research, vol. 2, 3/2001, online verfügbar unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/907 (letzter Zugriff am 27.8.2011)

Lenzen, Dieter (1990) (Hg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Ministerium für Jugend Kultus und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan Musik am Gymnasium, online verfügbar unter http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_Mu_bs.pdf (letzter Zugriff am 19.8.2011)

Mittelsten Scheid, Nicola & Hössle, Corinna (2008). Wie Schüler unter Verwendung syllogistischer Elemente argumentieren. Eine empirische Studie zu Niveaus von Argumentation im naturwissenschaftlichen Unterricht, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 14/2008, S. 145-165

Mollenhauer, Klaus (1988): Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 34/1988, S. 443-461

Mollenhauer, Klaus (1989): Bildung, ästhetische, in: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Reinbek: Rowohlt, S. 222-229

Mollenhauer, Klaus (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit, in: Zeitschrift für Pädagogik Nr. 36, S. 481-494

Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas; Knigge, Jens & Lehmann, Andreas C. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren", in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf (letzter Zugriff am 26.8.2011)

Nykrin, Rudolf (1978): Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder. Regensburg: Bosse

Otto, Gunter (1994): Lernen und ästhetische Erfahrung. Argumente gegen Klaus Mollenhauers Abgrenzung von Schule und Ästhetik, in: Pädagogik und Ästhetik, hrsg.v. L. Koch, W. Marotzki & H. Peukert. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 145-159

Reimer, Bennett (1989): A Philosophy of Music Education. Englewood Cliffs: Prentice-Hall

Richter, Christoph (1976): Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation. Frankfurt: Diesterweg

Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse

Rolle, Christian (2004): Bilden mit Musik. Zwischen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen und systematisch-aufbauendem Musiklernen, in: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsens (Hg.): bilden mit kunst. Bielefeld: transcript, S. 197-215

Rolle, Christian (2008a): Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den *Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren", i*n: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (hrsg. v. Jürgen Vogt), Sonderedition 2/2008: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? Online verfügbar unter http://www.zfkm.org/sonder08-rolle.pdf (letzter Zugriff am 19.8.2011)

Rolle, Christian (2008b): Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz? In: Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge des Münchner Tagung 2008. München: Allitera, S. 70-100

Rolle, Christian & Vogt, Jürgen (1995): Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen, in: Musik und Unterricht 34/1995, S. 56-59

Rolle, Christian & Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik, in: Kirschenmann, Johannes & Richter, Christoph & Spinner, Kaspar (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed, S. 509-537

Schiller, Friedrich (1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart: Reclam 1991

Schulz, Wolfgang (1997): Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe. Weinheim: Beltz

Seel, Martin (2000): Ästhetik des Erscheinens. München: Hanser

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Sport Berlin (2006): Rahmenlehrplan Musik für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, online verfügbar unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_musik.pdf?start&ts=1150101886&file=sek1_musik.pdf (letzter Zugriff am 19.8.2011)

Toulmin, Stephen (1958): Uses of Argument. Dt. als Der Gebrauch von Argumenten. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Athenäum 1996

Vogt, Jürgen; Rolle, Christian & Hess, Frauke (Hg.) (2010): Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster: Lit

Wallbaum, Christopher (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. Kassel: Bosse

Wallbaum, Christopher (Hg.) (2010): Perspektiven der Musikdidaktik. Hildesheim: Olms