

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?

<http://www.zfkm.org/sonder2008.html>

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Matthias Flämig, Anne Niessen, Christian Rolle

Kontaktadresse:
<http://www.zfkm.org>

Elektronischer Artikel

Vogt, Jürgen: Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den
Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik

<http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf>

© Jürgen Vogt, 2008, all rights reserved

Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen?

Anmerkungen zu den *Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik*¹

„Wenn es Wirklichkeitssinn gibt, muß es auch Möglichkeitssinn geben“ (Robert Musil)

Man kann eine ganze Menge zu den derzeit laufenden Aktivitäten im deutschen Bildungssystem sagen, kann sich über „PISA und die Folgen“ wundern oder ärgern, kann heftige Kritik üben oder begrüßen, dass nun endlich Bewegung in die erstarrte Bildungslandschaft kommt (vgl. u.a. Benner 2007, Huisken 2005). Ich möchte an dieser Stelle weder das eine noch das andere tun, sondern möchte das mir vorliegende Papier zur *Entwicklung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik* zu einer eher grundsätzlichen musikpädagogischen Reflexion nutzen². Dabei kann ich mir als Außenstehender den Luxus leisten, von der Notwendigkeit unmittelbarer Verwendung abzusehen – ob und wie die nun folgenden Überlegungen in die anstehende Testkonstruktion (vgl. Niessen et al., S.21ff.) einfließt, kann ich nicht absehen und muss dies auch gar nicht tun. Trotzdem soll es sich nun nicht um ein selbstbezügliches theoretisches Nachdenken handeln, sondern ich möchte aus der Vielzahl möglicher Aspekte, die das Papier anbietet, einen einzigen herausgreifen, der mir allerdings als zentral für das weitere Vorgehen der Autoren erscheint. Als vorläufige Frage formuliert: In welchem Verhältnis stehen eigentlich musikbezogene Bildungstheorie und musikalische Kompetenzen zueinander? Oder anders: Wie und in welchem Umfang ist es möglich, musikbezogene Bildung in Form von Kompetenzen zu beschreiben, die dann auch musikdidaktisch gehaltvoll, also lehrbar, also auch einer externen Überprüfung zumindest prinzipiell zugänglich sind?

Damit beziehe ich von Anfang an eine *mittlere* Position, die nicht die Frage stellt, *ob* dies überhaupt möglich ist. Auch musikalische Bildung ist ohne Können und Wissen nicht zu haben; die Frage ist nur, in welchem Verhältnis „Bildung“ zu „Können“ und „Wissen“ steht. Man muss der musikpädagogischen Diskussion im Großen und Ganzen den Vorwurf machen, dass sie sich diese Frage entweder gar nicht, oder mindestens zu wenig gestellt hat. Dies betrifft vor allem das „Können“, und in diesem Sinne kann man auch aus Sicht musikpädagogischer Theoriebildung eigentlich nur froh sein, wenn die Absicht, fachspezifische Kompetenzmodelle zu entwickeln, eine verstärkte Reflexion dieses Problems in Gang setzt.

Schon Sigrid Abel-Struth hat 1978 in ihrer Typologie musikalischer Lernziele moniert, dass gerade die Musikpädagogik in erstaunlicher historischer Konstanz an einer Art Realitätsinsuffizienz leide: Da mangelt es nicht an, wie Abel-Struth es nennt, „idealen“ und vor allem auch „medialen“ Lernzielen, die sich geradezu dadurch auszeichnen, dass sie ausgesprochen nebulös bleiben und auch wohl bleiben sollen. Es handelt sich sozusagen um Versprechen, die so konstruiert

¹ [So der Titel des ursprünglich in Bremen zur Diskussion gestellten Papiers, auf das sich der Text bezieht]

² Beim hier vorliegenden Text handelt es sich um die Überarbeitung eines Vortrags; der Duktus der mündlichen Darstellung ist bewusst erhalten geblieben.

sind, dass sie niemals auf ihre Einhaltung hin überprüft werden können. Man könnte versucht sein zu vermuten, dass die Existenz des Musikunterrichts sich gerade solcher Versprechen verdankt, die immer wieder neu semantisch aufgeladen werden können, je nach historischer Situation. Dagegen verweist Abel-Struth auf die Notwendigkeit sog. „realer“ Ziele, die sie zwischen Richtzielen und operationalisierten Feinzielen ausgespannt sieht. Abel-Struths Text, der ganz offensichtlich noch im Umfeld des lernzielorientierten Unterrichts entstanden ist und dessen behavioristische Ausrichtung nicht zu übersehen ist, weist aber auch auf einige Probleme einer solchen „realistischen Wende“ hin, ohne dass er sie lösen könnte. Da wäre z.B. der Verdacht, dass sich wesentliche Ziele des Musikunterrichts *gar nicht* operationalisieren lassen oder auch die Frage, wie sich *allgemeine* zu *spezielleren* Lernzielen verhalten³.

Wenn nun das – ich nenne es der Einfachheit halber einmal so - „Bremer Papier“ im Einklang mit der „Klieme-Expertise“ (Klieme et al. 2003) davon ausgeht, dass Kompetenzanforderungen ohne Bezug auf allgemeine Bildungsziele des jeweiligen Faches sinnlos seien (Niessen et al., S.6, Klieme et al. 2003, S.23)⁴, so handelt es sich aber exakt um diese Fragen, die schon Abel-Struth gestellt, aber nicht beantwortet hat⁵. Immerhin hat uns die damalige Diskussion von der unlösbaren Aufgabe befreit, operationalisierbare Handlungen oder Verhaltensweisen logisch stringent aus allgemein formulierten Bildungszielen abzuleiten; dies ist, soviel ist vorzusetzen, nicht möglich (vgl. zusammenfassend Kaiser & Nolte 1989, S.91ff.). Die Frage bleibt aber dennoch, wie *plausibel* eine Umformung von Bildungszielen in operationalisierbare Kompetenzen überhaupt sein kann. Denn operationalisierbar müssen Kompetenzen sein, da sie als *Dispositionen* zu betrachten sind, die in Form von Handlungen *gezeigt* werden müssen (vgl. hier z. B. Flämig 1999)⁶.

Niemand wird nun allen Ernstes behaupten, dies sei eine Frage, die leicht zu beantworten wäre, und deshalb liegt die Suche nach pragmatischen Lösungen auf der Hand. Die Verfasser des Bremer Papiers sind hier, nach meinem Geschmack, allerdings ein wenig *zu* pragmatisch vorgegangen. Ein wenig – ich muss es gestehen - erinnert mich dieses Vorgehen an den alten Witz von dem Betrunknen, der seinen verlorengegangenen Hausschlüssel unter einer Laterne sucht – nicht weil er sicher ist, dass er den Schlüssel auch dort verloren hat, sondern weil es unter der

³ Dass die allgemeinen Ziele bei der Aufstellung spezieller Ziele „intentional stets mitzudenken“ sind (Abel-Struth 1978, S.126), ist hier als Hinweis sicherlich nur wenig hilfreich.

⁴ [In der nun vorliegenden schriftlichen Form des „Bremer-Papiers“ werden „Bildungsziele“ durch „Unterrichtsziele“ ersetzt. Dies ist m.E. ein terminologisches Ausweichmanöver, durch das die grundsätzlichen Probleme umgangen, aber nicht gelöst werden]

⁵ Ein systematischer Vergleich zwischen Curriculumreform, Lernzielorientiertem Unterricht und dem Komplex Bildungsstandards/Kompetenzmodelle ist mir nicht bekannt, wäre aber gewiss lohnenswert. Generell scheint hier eine signifikante Verschiebung seit den 1970er Jahren stattgefunden zu haben: Ziele die Curriculumreform auf den Erwerb konkreter Qualifikationen, so wandelte sich dies in den 1980ern zu einem sehr viel weiteren Set von „Schlüsselqualifikationen“. Demgegenüber stellen „Kompetenzen“ eine nochmalige Verallgemeinerung dar, die lediglich auf die Generierung aller möglichen „Probleme“ abzielen, deren Gestalt in näherer oder weiterer Zukunft noch gar nicht absehbar ist. Deutlich wird, dass es sich hier um die Reaktion auf wirkliche, eingebildete oder gewünschte *gesellschaftliche* Veränderungen handelt, die aber – zumindest in den Fachdidaktiken, soweit ich dies überblicke – in domänen- und schulpädagogischer Verengung gar nicht thematisiert, sondern allenfalls konstatiert werden (vgl. auch Höhne 2007).

⁶ So gesehen ist es höchst zweifelhaft, ob die von Weinert vorgegebene und in breiter Front übernommene Bestimmung von „motivationalen, volitionalen und sozialen *Bereitschaften*“ als Bestandteil von Kompetenzen (Klieme et al. 2003, S.72, Hervorhebung JV) sinnvoll ist; vgl. dazu auch Kreitz 2007.

Laterne am hellsten ist. Die Argumentationslinie sieht, sehr grob nachgezeichnet, in etwa so aus: Es herrscht in der Musikpädagogik keine Einigkeit über Bildungsziele. Es gibt aber so etwas wie einen *Rahmen*, der z. B. durch Sichtung derzeit vorliegender Lehrpläne abgesteckt werden kann. Im sog. „Aufbauenden Musikunterricht“, so wie er derzeit von Werner Jank u. a. vertreten wird (vgl. Jank 2005), laufen eine Reihe dieser Bildungsziele zusammen. Sie lassen sich, im Rückgriff auf Arbeiten Hermann J. Kaisers, als Versuch bestimmen, die musikalischen Gebrauchspraxen von Schülern und Schülerinnen gezielt zu vertiefen und zu erweitern. Diese Gebrauchspraxen bestehen in der Regel daraus, dass Menschen Musik machen und Musik hören. Weiterhin wird in diesen Praxen in unterschiedlicher Form auch über Musik nachgedacht. Damit wären dann drei Felder bestimmt, die für alle erdenklichen Gebrauchspraxen eine wesentliche Rolle spielen und die somit als Grundgerüst für ein Kompetenzmodell „Musik“ tauglich sind.

Es ist hier jetzt nicht Zeit und Raum, diese Argumentationslinie im Einzelnen nachzuzeichnen. Ich möchte daher an ihren Anfang zurückgehen, da von dort aus meiner Meinung nach eine etwas schiefe Richtung angepeilt wird. Wirft man einen Blick auf die Geschichte der Bildungstheorie, so kann man durchaus ‚in der Vielheit ihrer Stimmen‘ so etwas wie einen konzeptionellen Kern von Bildung ausmachen. Diesen kann man in etwa so beschreiben: Bildung ist immer *Selbstbildung* in einem doppelten Sinn. Bildung kann nicht von außen auferlegt werden, sondern geschieht in selbstbezüglichen Erfahrungsvollzügen; ob eine identische Situation für Person x bildungsrelevant ist und für Person y nicht, kann aus der Situation selbst nicht erschlossen werden und ist auch der Person, die sich in der Situation befindet, in der Regel nicht bewusst. Allenfalls lassen sich in biographischen Rekonstruktionen Indizien dafür sammeln, dass es sich im reflektierenden Rückblick um bildungsrelevante Ereignisse gehandelt hat⁷. Weiterhin geht es um die Bildung des Selbst, oder, klassisch und richtiger formuliert: um das sich-bildende Subjekt. Versteht man unter Subjekt nicht das empirische Individuum, sondern um ein wie immer fragiles und zerstörbares, aber doch allen Lebensvollzügen ‚Zugrunde-Liegendes‘, so wird deutlich, dass der Bildungsbegriff eine permanente und durchaus paradoxe Selbst-Überbietung impliziert. Einfacher formuliert: Bildung ist unabschließbar, da das Subjekt sich ständig gewissermaßen selbst überschreiten muss und nie mit sich fertig wird; wäre es das, so wäre die Bildung nicht abgeschlossen, sondern am Ende angekommen.

Zunächst einmal muss erwähnt werden, dass im bildungstheoretisch gehaltvollsten Teil der Klieme-Studie wohl vom Berliner Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth behauptet wird, die klassischen Bildungstheorien würden hier auch von nichts anderem als von Kompetenzen reden⁸. Dies ist gelinde gesagt, eine eigenwillige Interpretation, die innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft eine besondere wissenschaftsstrategische Position markiert (vgl. etwa

⁷ Hier wird denn auch zu Recht ein Bereich vermutet, in dem Bildungstheorie und (qualitative) Bildungsforschung sich zumindest annähern können (vgl. etwa Schäfer 2006 oder Koller 2006)

⁸ „Kompetenzen beschreiben aber nichts anderes, als solche Fähigkeiten des Subjekts, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so daß sie sich intern gaduieren lassen, z. B. von der grundlegenden zu erweiterten Allgemeinbildung; aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen“ (Klieme et al. 2003, S.65).

Tenorth 1997, 2003), auf die ich hier leider nicht näher eingehen kann (vgl. dazu etwa Gruschka 2007). Auch spielt sie, soweit ich sehen kann, im Bremer Papier leider gar keine Rolle.

Festzuhalten bleibt, dass mindestens die Merkmale der *Selbstbezüglichkeit* und *Unabschließbarkeit* von Bildung auch von musikbezogenen Bildungstheorien in unterschiedlicher Weise aufgegriffen werden (vgl. etwa Rolle 1999, Vogt 2002). Dies ist auch in den Arbeiten von Hermann J. Kaiser der Fall, auf den sich das Papier ausdrücklich beruft. Dabei wird ein in *Musik & Bildung* erschie- nener Text nicht erwähnt, in dem Kaiser schon 2001 das Verhältnis von musikalischer Bildung und musikalischen Kompetenzen diskutiert⁹. Im Hinblick auf Bildungsziele ist Kaisers Fazit hier ernüchternd:

„Man kann keine Mittel-Zweck-Relation aufbauen, die garantiert, dass man am Ende dieses Prozesses musikalisch gebildet ist. Im Hinblick auf musikalische Bildung kann nicht bestimmt werden, ob und wann jemand kompetent handelt. (...) Der Kompetenzbegriff ist im Hinblick auf Bildungsprozesse fehl am Platze“ (Kaiser 2001, S.9f.).

Wenn dies nun das letzte Wort in dieser Angelegenheit wäre, so müssten wir uns mit der Frage nach musikalischen Kompetenzen gar nicht weiter beschäftigen; man könnte diese postulieren, unterrichten und auch abtesten, aber „Bildung“ wäre davon gar nicht berührt. Kaiser bringt aber auch den Begriff der „Gebrauchspraxis“ ins Spiel, und zu einer erfolgreichen Gebrauchspraxis, die zunächst gar nichts mit Bildung zu tun hat, sind selbstverständlich musikalische Kompetenzen vonnöten, die auch gelehrt und überprüft werden können. Ich zitiere noch einmal Kaiser:

„Das subjektive Urteil ‚Ich kann in diesen Situationen kompetent oder noch nicht kompetent handeln‘ wird gefällt im Hinblick auf die technischen und pragmatischen Implikationen jener Situation, in der eine jeweils spezifische Musik gebraucht wird“ (Kaiser 2001, S.10).

Bildungspraxis und Gebrauchspraxis stehen nun bei Kaiser in einem durchaus labilen Verhältnis zueinander: Aus kompetentem musikalischem Gebrauchshandeln kann durchaus eine Form der Bildungspraxis werden; ob und wie dies geschieht, ist aber nicht zu prognostizieren. Keineswegs sind nach Kaiser musikalische Bildungspraxis und Gebrauchspraxis miteinander identisch. Auch bilden sie keine Stufenfolge, nach der etwa die Bildungspraxis auf der etwas schlichteren Gebrauchspraxis aufruhend würde – es gibt keine isolierte „Bildungspraxis an sich“ ohne Gebrauchspraxis, und Bildung realisiert sich eben nicht „kumulativ“. Musikalische Gebrauchspraxis ist vielmehr eine *notwendige*, aber keineswegs *hinreichende* Bedingung für musikalische Bildungspraxis. Eindeutige Kriterien dafür, ob und wann aus Gebrauchspraxis Bildungspraxis werden kann und wie man das erkennt, existieren aber nicht, wie sollten sie auch? Es ist also außerordentlich verdienstvoll, wenn darauf hingewiesen wird, dass zur musikalischen Bildung notwendig musikalische Praxis gehört; das Verhältnis der beiden zueinander wird aber als kontingent dargestellt – wann, warum und wie musikalische Gebrauchspraxis in Bildungspraxis umschlägt, lässt sich nach Kaiser weder prognostizieren noch planen.

Die Verfasser des Bremer Papiers machen es sich nun aber ein wenig zu einfach, wenn sie den Begriff der *Bildungspraxis* gar nicht mehr erwähnen und ihre Bildungsziele einfach mit musikalischer *Gebrauchspraxis* kurzschließen. Dass der „sachgerechte Gebrauch von Musik für verschiedene Zwecke und deren Nutzbarmachung für das eigene Leben“ (Niesen et al. 2007, S. 3) das Ziel musikalischer Bildung sei, hat jedenfalls meines Wissens nach noch nie jemand ernsthaft behauptet. Damit wird aber der klassische Bildungsbegriff, dem auch Kaiser verpflichtet ist, in

⁹ [Dies ist in der nun vorgelegten Version nachgeholt. Allerdings wird nun auf den Bildungsbegriff ganz verzichtet; vgl. auch Fußnote 4.]

ein *funktionalistisches* Bildungsverständnis umgebogen (vgl. kritisch z. B. Ruhloff 2005), das ja auch dem Kompetenzbegriff Weinerts zugrunde liegt. Kompetent ist man, wenn man in der Lage ist, bestimmte *Probleme* zu lösen; um welche Probleme es sich dabei handelt wird nicht gesagt, und es ist in dieser Perspektive auch ganz gleichgültig: das „Kompetenz-Subjekt“ soll, anders als das „Bildungs-Subjekt“, mit Fähigkeiten ausgestattet werden, die es ihm erlauben, mit allen *erdenklichen* Problemen fertig zu werden, die das Leben für es in Zukunft bereit stellt¹⁰.

Ich halte diese Konsequenz nun allerdings nicht für unvermeidlich. Die zentrale Frage scheint mir dabei zu sein, wie das Verhältnis von musikalischer Bildungspraxis zu musikalischer Gebrauchspraxis wirklich bestimmt werden kann¹¹. Ich kann hier natürlich nur andeuten, in welche Richtung die Beantwortung dieser Frage gehen könnte. Zunächst einmal: Auch zu einer musikalischen Bildungspraxis gehören Kompetenzen. Wenn Kaiser zum Beispiel musikalisch gebildeten Personen attestiert, sie seien „in der Lage, ihre spezifische Konstitution des Gegenstandsbereichs, die in einem Bild von Musik kulminiert, zu rechtfertigen und zu verantworten“ (Kaiser 1998, S.109), so beschreibt er ja nichts anderes als eine bestimmte *Kompetenz*, nämlich die *Fähigkeit*, subjektive „Bilder von Musik“ angemessen zu *verantworten* und zu *rechtfertigen*. Eine solche musikbezogene „Rechtfertigungskompetenz“ kann aber nur bis zu einem bestimmten Grad allgemein und abstrakt beschrieben werden. Gefragt werden muss vielmehr: was bedeutet es z. B. für einen Jugendlichen im Hinblick auf eine bestimmte musikalische Gebrauchspraxis – etwa eine bestimmte Jugendkultur –, ein „Bild von Musik“ zu rechtfertigen und vor allen Dingen wem gegenüber?

Ich gehe davon aus, dass man diese Kompetenz – wie auch andere – recht gut beschreiben könnte; Voraussetzung dafür wäre allerdings ein enger Bezug zu den jeweiligen musikalischen Gebrauchspraxen, auf die etwaige „Bildungskompetenzen“ unweigerlich verwiesen sind. Hier sehe ich nun allerdings ein schwerwiegendes Problem: Inwieweit dürfen Kompetenzmodelle, die in Testaufgaben münden sollen, von den konkreten Situationen abstrahieren, in denen musikalische Bildung möglicherweise geschieht, in denen musikalische Erfahrungen stattfinden, die wiederum in soziale Lernsituationen eingebettet sind? Ich halte es nicht für prinzipiell unmöglich, Aufgaben zu entwickeln, die so etwas wie musikalische „Bildungskompetenzen“ überprüfen. Ob

¹⁰ Hier werden alle Kompetenzmodelle natürlich von der klassischen pädagogischen Frage eingeholt, wie in ihnen das Verhältnis von (schulischer) Gegenwart und (nach-schulischer) Zukunft gedacht ist. Schleiermacher (1983/1826) hat bekanntlich die pädagogische „Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen“ kritisiert (S.46) und stattdessen die Einheit von Zukunftsperspektive und „Befriedigung in der Gegenwart“ (S.48) gefordert. Im Blick auf den Musikunterricht gibt es demnach keine Ausrichtung auf Zukunft, die ohne eine Form gegenwärtiger musikalischer Gebrauchspraxis auskäme. Ob diese Praxen allerdings den Schlüssel für die (musikalische) Zukunft von Kindern und Jugendlichen bereitstellen, wird damit noch nicht gesagt. Es wäre also im Anschluss an Baumert (2002, S.113) vielleicht eher danach zu fragen, welche relativ allgemeinen *musikalisch-ästhetischen* Kompetenzen eigentlich durch die Beschäftigung mit musikalischen Gebrauchspraxen erworben werden können.

¹¹ Kaisers Anregung, die außerschulische Gebrauchspraxis der Schüler und Schülerinnen sei in der Schule zu „verständiger Musikpraxis“ umzuwandeln (Kaiser 2001a, S.95), hat sich im Hinblick auf ihre Rezeption als wenig hilfreich erwiesen. Kaiser differenziert hier den alltäglichen Begriff von Praxis mit Hilfe der aristotelischen Unterscheidung zwischen „Poiesis“ und „Praxis“; die „verständige Musikpraxis“ soll offensichtlich der aristotelischen „Praxis“ korrespondieren (ebd., S.96). Das Adjektiv „verständlich“ kennzeichnet den Praxisbegriff aber nicht, da dieser in erster Linie, wie Kaiser auch selbst ausführt, als „sittliches Handeln“ zu beschreiben ist (vgl. ausführlicher Regelski 1998, Vogt 2004). Mit dem Begriff der „Anerkennung“ rückt Kaiser neuerdings die sittliche Komponente der Musikpraxis deutlicher in den Vordergrund (vgl. Kaiser 2007).

Aufgabenstellungen, die für ein großflächiges „Bildungsmonitoring“ entwickelt werden, dazu aber geeignet sind, wage ich vorläufig zu bezweifeln. Voraussetzung wäre aber auf jeden Fall eine neuerliche Reflexion dessen, was man unter „Bildungskompetenzen“ verstehen könnte – diese wären zu bestimmen als Kompetenzen, deren Erwerb die *Wahrscheinlichkeit* erhöhen, dass musikbezogene Bildung – möglicherweise – geschieht.

Kurzer Nachtrag im Oktober 2007

Nach Abschluss des hier vorliegenden Textes wurde ich auf „Klieme II“ aufmerksam gemacht, d. h. auf die von Hartig & Klieme jüngst (2007) herausgegebene Expertise zu den *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdidagnostik*. War schon die in „Klieme I“ postulierte Einheit von „Bildung“ und „Kompetenz“ hochgradig bedenklich, so wird hier nun die Katze endgültig aus dem Sack gelassen. Mit dem Begriff der „Kompetenz“, so der erste Beitrag zu *Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen* (Eckard Klieme, Katharina Maag-Merki & Johannes Hartig) sollen die „Ergebnisse von Bildungsprozessen“ (S.5) charakterisiert werden. Was „Bildungsprozesse“ sind, wird zwar nicht genau gesagt, es lässt sich aber erschließen, was damit gemeint ist:

„Infolge der zunehmenden Wissensintensität in vielen Arbeits- und Lebensbereichen und der Globalisierung von Arbeits- und Bildungsmärkten wird die Frage nach der Produktivität des Bildungswesens zu einer gesellschaftlichen Kernfrage. Von der Bildungsforschung wird erwartet, dass sie diese Produktivität messbar macht, Erklärungsmodelle für Verlauf, Effektivität und Effizienz von Bildungsprozessen bereitstellt und Interventionsstrategien wissenschaftlich untersucht. Diese Anforderungen wachsen in dem Maße, in dem das Bildungswesen selbst zum Gegenstand internationalen Wettbewerbs wird, beispielsweise durch die Vergleichsstudien der OECD zu life skills von Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit (PISA) oder durch die einheitliche Regelung von Studienzulassung, Studienverlauf und Zertifizierungen im Rahmen des Bologna-Prozesses. Um zu beschreiben, inwieweit Individuen den Anforderungen in verschiedenen Kontexten gewachsen sind, wird häufig der Begriff *Kompetenz* verwendet. Über Kompetenz in einem bestimmten Bereich zu verfügen, bedeutet in diesem Bereich erfolgreich handeln zu können, Inkompetenz heißt, den Anforderungen in diesem Bereich nicht gewachsen zu sein“ (S.5).

Eine ausführliche Interpretation dieses Zitates kann hier leider nicht erfolgen; festzuhalten bleibt, dass die hier angesprochenen „Bildungsprozesse“ mit Bildung nun *gar* nichts mehr zu tun haben, denn dass durch Bildungsforschung „Effektivität“ und „Effizienz“ von Bildungsprozessen im emphatischen Sinne des Wortes „messbar“ gemacht werden könnte, wird wohl niemand ernsthaft in Erwägung ziehen wollen. Worum es geht, ist dagegen umso deutlicher, nämlich um die „Produktivität des Bildungswesens“, also um die im Rahmen pädagogischer Institutionen mögliche Produktion von ‚Humankapital‘ (vgl. dazu Lohmann 2007). Die sog. „life skills“ sind diejenigen Fähigkeiten, die man auf dem „Arbeits- und Bildungsmarkt“ gewinnbringend in die Waagschale werfen kann; alles andere wäre auch für die OECD, der Auftraggeberin von PISA, ganz uninteressant. Was aber für die OECD wichtig sein mag, ist es aber für eine musikpädagogische Bildungstheorie gewiss noch lange nicht. Es wirft ein bezeichnendes Licht auf die derzeitige Bildungs(!)politik, dass sie sich allein noch den Maßstäben der OECD und anderer Akteure verpflichtet fühlt. Die Musikpädagogik, die ohnehin in Sachen „Wissensintensität“ und arbeitsmarktbezogenen „life skills“ wenig beizusteuern hat – die Scheußlichkeit der Begriffe mag ein Indikator für die Scheußlichkeit des Gemeintem sein –, sollte, im Sinne Erich Kästners, gar nicht erst versuchen, von dem Kakao, durch den sie gezogen wird, auch noch zu trinken. Zur musikbezogenen Bildung gehören Kompetenzen, gewiss, aber nicht solche, die für den ‚Wirtschafts-

standort Deutschland' von Belang wären. Fraglich ist allerdings, ob musikbezogene Bildung im öffentlichen Bildungswesen überhaupt noch irgend jemanden wirklich interessiert. Im Zeitalter der ökonomischen Durchdringung aller Lebensbereiche erscheinen mittlerweile selbst die im Sinne Adornos ‚Halbgebildeten‘ schon wie Relikte aus einer anderen Zeit.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1978): Ziele des Musik-Lernens. Teil 1: Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie, Mainz: Schott
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen & Reisch, Linda (Hrsg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.100-150
- Benner, Dietrich (Hrsg.) (2007): Bildungsstandards. Kontroversen, Beispiele, Perspektiven, Paderborn: Schöningh
- Flämig, Matthias (1999): „Versteh mal!“. Operationalisieren von Lernzielen als Auffordern zum Handeln, in: Musik & Bildung, 3, S.24-28
- Gruschka, Andreas (2007): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben, in: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland & Wimmer, Michael (Hrsg.), Bildung – Wissen – Kompetenz, Bielefeld: Janus Presse, S.9-29
- Hartig, Johannes & Klieme, Eckard (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (= Bildungsforschung Band 20), Bonn & Berlin: BMBF
- Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff „Kompetenz“ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit, in: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland & Wimmer, Michael (Hrsg.), Bildung – Wissen – Kompetenz, Bielefeld: Janus Presse, S.30-43
- Huisken, Freerk (2005): Der „PISA-Schock“ und seine Bewältigung. Wieviel Dummheit braucht/verträgt die Republik?, Hamburg: VSA
- Jank, Werner (Hrsg.) (2005): Musik-Didaktik, Frankfurt a. M.: Cornelsen
- Kaiser, Hermann J. (1998): Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung, in: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.), Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/95 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Mainz: Schott, S.98-114
- Kaiser, Hermann J. (2001): Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs, in: Musik & Bildung, Nr. 3, S. 5–10
- Kaiser, Hermann J. (2001a): Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis, in: Ehrenforth, Karl-Heinrich (Hrsg.), Musik – unsere Welt als andere, Würzburg: Königshausen & Neumann, S.85-98
- Kaiser, Hermann J. (2007): Anerkennungstheoretische Voraussetzungen gemeinsamen Musizierens, in: Lehmann, Andreas C. (Hrsg.), Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule, Essen: Die Blaue Eule, Ms., i.V.
- Kaiser, Hermann J. & Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Eine Lese- und Arbeitsbuch, Mainz: Schott
- Klieme, Eckard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, URL: <www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler-bildungsstandards.pdf>
- Koller, Christoph (2006): Das Mögliche identifizieren?, in: Pongratz, Ludwig; Wimmer, Michael & Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld: Janus Presse, S.109-126
- Kreitz, Robert (2007): Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch, in: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland & Wimmer, Michael (Hrsg.), Bildung – Wissen – Kompetenz, Bielefeld: Janus Presse, S.98-135

- Lohmann, Ingrid (2007): Was bedeutet eigentlich „Humankapital“?, in: UTOPIE kreativ, H.201/202, S.618-625
- 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/sonder2008.html>, zuletzt geprüft am 25.1.2008.
- Regelski, Th. A. (1998): The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis, in: Philosophy of Music Education Review, 6, 1, Spring, S.22-59
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel: Bosse
- Ruhloff, Jörg (2005): Vita brevis – ars longa. Über Substanzbegriff und Funktionsbegriff in der Pädagogik, in: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 380-391
- Schäfer, Alfred (2006): Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen, in: Pongratz, Ludwig; Wimmer, Michael & Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld: Janus Presse, S.87-108
- Schleiermacher, Friedrich (1983): Pädagogische Schriften 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, hrsg. von Erich Weniger, Frankfurt a. M. u.a.: Ullstein
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft, in: ZfP, 43. Jg., Nr.6, S.969-984
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): „Wie ist Bildung möglich?“ – Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft, in: ZfP, 49.Jg., H.3, S.422-430
- Vogt, Jürgen (2002): Anschwellender Bocksgesang? Musikalische Bildung zwischen Moderne und Post-Moderne, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), Sonderedition 1: Musikpädagogik zwischen Bildungstheorie und Fachdidaktik, S.44-59, <<http://home.arcor.de/zfkm/vogt1.pdf>>
- Vogt, Jürgen (2004): (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), 17 S., <<http://home.arcor.de/zfkm/vogt7.pdf>>