

Was ist eine musikalische Leistung?

Leistungsbewertung am Phänomen der Musik ausrichten

Musikunterricht entzieht sich meist der gewohnten Bewertungsnorm – und sucht nach neuen Wegen, um mit Schülerleistungen umzugehen. Gerade wenn es um Musik als ästhetischem Phänomen geht, muss umgedacht werden. In diesem Beitrag finden Sie vier Ebenen und zwei mögliche Wege der Beurteilung.

Das Fach Musik sperrt sich an vielen Stellen gegen die übliche Leistungsbewertung. Dabei sind es nicht so sehr jene Teile des Musikunterrichts, in denen musikbezogenes Wissen erworben und reflexiv angewendet wird. Sperrig sind vor allem jene Teile, in denen Musik zu einem Kunstfach im eigentlichen Sinne wird: Immer dann, wenn es im Musikunterricht darum geht, Musik individuell wahrzunehmen und zu erleben („Entwicklung und Differenzierung musikalischer Wahrnehmungs- und Erleb-

gruppe erfundene Musikstück besser, interessanter, gehaltvoller klingt als das einer anderen Gruppe? Geschmacksurteile über Kunst und ihre Qualitäten oder ästhetische Vorlieben – auch im echten Leben bleiben sie subjektiv. Und sie sollen es sogar bleiben. Denn das ist ihre Natur.

Man könnte sagen, dass die Musikpädagogik in den letzten Jahren aus der Not der schwierigen Bewertbarkeit eine Tugend gemacht hat. Sie hat sich auf den Weg gemacht und vielerlei Wege erprobt, die der

Funktionen von Leistungsbewertung auf der Vorder- und Hinterbühne

Unser oberstes Ziel ist das Lernen und die Entwicklung unserer Schülerinnen und Schüler. Die Bewertung ihrer Lernleistungen ist – neben vielen anderen Mitteln der Gestaltung von Unterricht und Schule – ein gut geeignetes Mittel, um dieses Lernen zu unterstützen. Sieht man genauer hin, werden vier Funktionen von Leistungsbewertung erkennbar. Leistungsbewertung funktioniert zuvorderst in Form von *Rückmeldungen* während des Lernverlaufs (als formative Leistungsbewertung), die ihnen zur Weiterarbeit nutzen, und in Form von Zensuren/Berichten am Ende von Teilabschnitten des Lernens (als summative Leistungsbewertung). An einigen Punkten im Lernverlauf erhalten diese summativen Bewertungen *Selektionsfunktion*, wenn sie Zugänge im weiteren Bildungsverlauf ermöglichen oder verschließen.

Wir wissen mittlerweile, dass sowohl formative als auch summative Rückmeldung hilfreich wirken. Wichtig ist dabei jedoch, dass für die Lernenden sehr gut geklärt wird, wann sie sich in einer Phase formativer Leistungsrückmeldungen befinden und wann der Punkt der summativen Leistungsbewertung ansteht. Die *Rückmelde-* und die *Selektionsfunktion* kann man

Wie können musikbezogene, individuelle Erfahrungen benotet werden? Auch Geschmacksurteile über Kunst bleiben immer subjektiv.

nisfähigkeit“¹⁾ oder Musik bedeutungsvoll zu gestalten und auszudrücken („Entwicklung und Differenzierung musikalischer Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit“, ebd.¹⁾), wird es streng genommen unmöglich, Leistungen objektiv und transparent zu bewerten. Denn wie können musikbezogene Erfahrungen, die erwiesenermaßen wichtige Ziele der Unterrichtsgestaltung sind, gemessen oder gar in Ziffernnoten umgerechnet werden? Wer bestimmt und auf welcher Basis, welches in einer Schüler-

Sache, der Musik als ästhetischem Phänomen, sinnvolle Formen des Umgehens mit Schülerleistungen an die Seite stellt. Inwiefern solche Ansätze auch in andere Fächer übertragbar sein könnten, kann eine spannende Frage für die nächste Zeit sein. Im Folgenden zeige ich an einigen Beispielen, wie in der Musikpädagogik aktuell zur Leistungsbewertung diskutiert und experimentiert wird. Und ich tue dies mit Blick auf vier verschiedene Funktionen von Leistungsbewertung.

Beispiel 1:

1

„Five Or Six or a Few More“

Über sieben Doppelstunden komponierten 17 Elftklässler:innen ein Stück im Stile der Aleatorik, angelehnt an das Stück „Five“ von John Cage. In einem öffentlichen Konzert führten sie ihre Interpretation direkt hinter dem von einem Musikerensemble gespielten Cage-Stück auf. Die schulischen Arbeitsphasen waren vorrangig in Gruppenphasen organisiert, in denen kompositorische Ideen entwickelt und regelmäßig auf ihre Qualität überprüft wurden. Die Musiklehrerin führte dazu zwei formative Bewertungsmethoden ein: erstens, eine eher aufwendige Videoreflexion. Dazu videografierten sich die Gruppen selbst beim Musizieren ihrer Zwischenprodukte und diskutierten den Stand, um auf dieser Basis nächste Schritte zu entscheiden. Zweitens wurden regelmäßig Prozentskalen genutzt, die rasch eine Selbsteinschätzung der Gruppen ermöglichen sollten: Wie viel von der Qualität der Aufführung haben wir schon auf einer Skala von 0% bis 100% erreicht? Was fehlt uns noch?

Beide Formen gehören in die Gruppe der formativen Selbst- und Peer-Bewertungsformen. Die summative Schlussbenotung erfolgte zweischrittig: In einem ersten Schritt schätzten die Lernenden ihre Projektleistungen individuell entlang der Kompetenzfelder des Rahmenlehrplanes ein und gaben die Einschätzungen ab. Die Musiklehrerin vergab Noten, die die Selbsteinschätzungen sowie Prozessfaktoren mit aufnahmen.

Beispiel 2:

2

„Wir tanzen deutschen Schlager“

Über sechs Unterrichtsstunden hinweg entwickelten 24 Sechstklässler:innen in Kleingruppen Tanz- und Bewegungschoreografien zum deutschen Schlager der 1950er- und 1960er-Jahre. Zu Beginn der Unterrichtssequenz wurde gemeinsam bestimmt, welche Qualitäten die Stücke aufweisen sollten (es waren hier: erkennbare Verarbeitung von Textinhalten in der Choreografie/verdeutlichende Darstellung der Formteile durch Bewegung/ein grundsätzlicher Unterhaltungswert – „die Gelungenheit“).

In der Mitte der laufenden Arbeit zeigte jede Gruppe ein Zwischenergebnis, die Zusehenden notierten Feedback auf Plakate. Jede Gruppe entschied selbst, welche Aspekte dieser Plakate sie aufgreifen wollte. Die Präsentation wurde erneut von einer Peer-Bewertung anhand der zu Beginn vereinbarten Kriterien genutzt. Die Lehrerin bezog in die Schlussnote, die eine Gruppennote war, zu 50% diese Peer-Bewertungen mit ein, zu 50% bewertete sie die Leistungen Prozess, Produkt und Präsentation aus Lehrendensicht.

also als die zwei guten Bekannten auf der Vorderbühne der Schule bezeichnen. Auf der Hinterbühne wirken noch zwei weitere Funktionen: die *Sozialisierungsfunktion* und die *Anreiz- bzw. Disziplinierungsfunktion*. Auf der Hinterbühne positioniere ich diese beiden deshalb, weil im Gegensatz zur Rückmelde- und Selektionsfunktion über sie wenig gesprochen wird und Schülerinnen und Schüler auf die hier wirkenden Dynamiken eher selten Zugriff haben. Dem, was als Leistung im Musikunterricht verlangt wird, wird ein hoher Wert zugeschrieben, das Bewertete wird wert-

voll. So kommt es zur *Ein-Sozialisierung* in bestimmte Normen. Ein Beispiel aus dem Musikunterricht wäre die Auswahl der im Unterricht behandelten Musikstücke (mit ihren kulturellen Bedeutungen), die die Lernenden hören, behandeln und die sie z. B. bei Analyseaufgaben unterschiedlich einordnen und auch hinsichtlich ihrer Güte oder kulturellen Bedeutung einschätzen sollen. Bei einer Leistungskontrolle ein Musikstück ähnlich einzuordnen, wie dies der Musiklehrer erwartet oder wie es bereits im Unterricht eingeordnet wurde, wären Akte einer solchen Ein-Sozialisierung. Zu

guter Letzt: Über Leistungsbewertung *Anreize* zu höheren Leistungen zu schaffen oder zu *disziplinieren* – dies ist eine vierte, ebenfalls eher versteckt genutzte Funktion von Leistungsbewertung.

Welche Ansätze finden sich nun mit Blick auf diese vier Funktionen beim Erbringen musikalischer Leistungen? Die beiden Unterrichtsbeispiele (s. **Kasten 1** und **2**) stammen aus einem einjährigen Praxisforschungsprojekt mit Musiklehrkräften an Wiener Gymnasien. In diesem Projekt entwickelten, erprobten und evaluierten die Lehrkräfte Formen formati-

ver Leistungsbewertung für künstlerisch-kreative Unterrichtsphasen (Malmberg 2013, S. 14–15).

Beide Beispiele zeigen klar getrennte formative und summative Rückmeldephasen. In beiden Fällen werden in die abschließende summative Bewertung auch Selbst- bzw. Peer-Einschätzungen miteinbezogen.

Summative Bewertungen, die Prozess, Produkt und Präsentationsleistung einer Gruppe miteinbeziehen, sind für Lernende transparent.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die formativen Bewertungsformen Anreize zur Weiterarbeit schafften – darüber hinaus sicherlich auch die anstehenden Präsentationssituationen. Und es kann davon ausgegangen werden, dass die summativen Bewertungen, die jeweils Prozess, Produkt und Präsentationsleistungen mit einbeziehen, als transparent empfunden wurden.

Der „Streit“ um ästhetische Eindrücke wirkt bildend

In beiden Unterrichtsbeispielen wird laufend über musikalische Eindrücke verhandelt – mitunter sogar gestritten. Und hier wandelt sich das Bewertungsproblem zur Chance für unser Fach, gerade das Problem der Unbestimmtheit der ästhetischen Eindrücke wird zum zentralen Lernort. Am Bewertungsproblem wird die Kernfrage von Kunst deutlich. Niemand kann objektiv festlegen, ob dieses oder jenes Gruppenprodukt weiter für die Cage-Aufführung genutzt werden soll, und keiner kann eine Zwischenpräsentation als eindeutig gut oder schlecht gelungen bewerten, sondern es ist die gemeinsame Aushandlung darüber, die bildend wirkt. Der zugehörige musikpädagogische Ansatz ist der sogenannte „ästhetische Streit“ (Rolle 2014).

Beispiel 2 zeigt einen weiteren Kniff, wie die Aushandlung über Inhalte zur Sache der Lernenden werden kann. Die Musikpädagogin Christine Stöger nennt es „die Auswertung an den Anfang denken“ (Stöger 2006). Zu Beginn der Unterrichts-

sequenz legt die 6. Klasse zusammen mit der Musiklehrerin fest, welche Qualitäten für die Choreografien gelten sollen. Im Gespräch über diese Qualitäten wird der Kern der Aufgabe gut geklärt und kann sich anschließend wie ein roter Faden durch alle Unterrichtsphasen ziehen – bis die Kriterien zuletzt auch noch zur (transparenten)

Eigen- und Fremdeinschätzung genutzt werden. Auf diesem Wege wird übrigens die Sozialisierungsfunktion von Leistungen von der Hinter- auf die Vorderbühne geholt: Es gilt nicht irgendeine Norm, sondern die, die jetzt in dieser Klasse für alle als stimmig erklärt wurde.

Kreativität durch formative Bewertung unterstützen

Musikunterricht unterliegt der gesellschaftlichen Erwartung, Kreativität zu fördern. Das ist eine schwierige Forderung. Denn zu großen Teilen entzieht es sich unserer Macht, als Musiklehrkräfte bedeutungsvolle kreative Phasen zu garantieren. Produktiver ist die Sichtweise, durch vielerlei förderliche Rückmeldungen (Selbst-, Peer- oder Lehrendenrückmeldung) kreative Phasen anzuregen. Dies bedeutet auch, Gruppenarbeitsphasen regelmäßig mit Einzelarbeitsphasen abzuwechseln, denn nicht immer ist die Gruppe der Ort der kreativsten Leistung. Heike Gebauer beschreibt 2013 Unterstützungsmechanismen in musikalischen Gestaltungsprozessen und fasst ihre Erkenntnisse zur Kreativitätsförderung in vier Punkten zusammen. Kreativität und Bewertung passen dann gut zusammen, wenn ...

- Kreativität über einen längeren Zeitraum entwickelt werden kann.
- in Förderung, Anleitung und Lernstandsmessung Prozess und Produkt gut in Balance stehen.
- der Prozess in eine reiche Feedbackkultur eingebunden ist.

- der Prozess von großer Verarbeitungstiefe gekennzeichnet ist.

Musikalische Leistungen gehören den Lernenden – und höchstens noch dem Publikum

In beiden Beispielen wird viel dafür getan, dass die Verantwortung für die Qualitäten der entstehenden Musik- und Tanzstücke bei den jungen Musizierenden bleibt: Feedbackplakate bleiben Angebote, über deren Nutzung die jungen Tänzerinnen und Tänzer selbst entscheiden. Auch über die Art und Weise, wie Videos von Zwischenprodukten zur Weiterarbeit genutzt werden, entscheiden die Gruppen.

Allerdings wird – wie in der echten Welt der Musik – dabei laufend die Ebene eines zuhörenden und zusehenden Publikums mitgedacht. Und dabei entsteht die nächste, ursächlich kunstbezogene und damit in der Sache bildende Diskussion, die im Unterricht geführt werden kann: Nämlich inwieweit Künstlerinnen und Künstler für sich selbst und ihren eigenen Gestaltungswillen oder für ein Publikum Musik oder Tänze erfinden und die Welt tragen.

Anmerkung

¹ vgl. RLP Berlin Brandenburg, online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf, S. 5 – 6.

Literatur

- Gebauer, H. (2013). „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“ Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. In: Lehmann-Wermser, A./Krause-Benz, M. (Hrsg.). *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Münster: Waxmann. S. 61 – 79.
- Malmberg, I. (2013). *Kunst benoten? MusiklehrerInnen erproben formative Leistungsbewertung*. In: *Musik-erziehung*, Jg. 66/2013-2. S. 5 – 13.
- Parma, C. (2021). *Die fachpraktische Prüfung im Abitur als Spiegelbild des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Musikunterricht der Oberstufe*. In: *Diskussion Musikpädagogik* 89, 1. Quartal 2021. S. 7 – 11.
- Rolle, Ch. (2014). *Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung*. In: *Art Education Research* 9. S. 1 – 8. Online unter: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_rolle.pdf [letzter Zugriff: 14.12.2021]