

Beitrag 3

Musik (1. Zyklus)

Ästhetisches Urteilsvermögen ist für die Selbst- und Peerbeurteilung von künstlerisch-musikalischen Produkten zentral. Es kann durch gemeinsames Sprechen über Musik und das Erweitern des fachspezifischen Vokabulars gefördert werden. Eine verbale Rückmeldung bedeutet immer eine Übersetzung von Musik in Sprache. Dieser Wechsel – auch in andere nonverbale Medien – eröffnet ein besonderes Potenzial bei der Beurteilung von musikalischen Leistungen. Die vier musikalischen Parameter «Zeit», «Raum», «Kraft» und «Form» eignen sich im 1. Zyklus, um die Wahrnehmung für musikalische Strukturen zu schärfen, diese beim Musizieren zu differenzieren und Kriterien für die Beurteilung zu definieren. Diese vier Parameter stehen im Einklang mit dem Lehrplan 21 und unterstützen die Ableitung von Lernzielen, Aufgabenstellungen, Beurteilungsformen sowie Fördermaßnahmen aus vorgegebenen Kompetenzen. Offene Aufgabenstellungen im Musikunterricht erleichtern den Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, verlangen aber angepasste Formen der Beurteilung. Das Lied «Pippi Langstrumpf» bildet im ganzen Beitrag den thematischen und musikalischen Rahmen.

Wie kann durch das Beurteilen von Musik das ästhetische Urteilsvermögen gefördert werden?

Daniel Hildebrand

1 Einleitung

Hey, Pippi Langstrumpf, hollahi-hollaho-holla-hopsasa.
Hey, Pippi Langstrumpf, die macht, was ihr gefällt.

Wer diesen Text liest, hört vermutlich innerlich die Melodie des Liedes. Es ist eine wichtige Voraussetzung für das Musizieren, dass eine Klangvorstellung innerlich abrufbar ist. Diese Fähigkeit lässt sich schulen und entwickeln. Eine Weiterentwicklung wäre es, das Lied innerlich unterschiedlich schnell oder in anderen Tonhöhen zu hören. Als Herausforderung kann man eine weitere Ebene hinzunehmen und beispielsweise das Lied innerlich singen und dazu einen regelmäßigen Grundpuls oder den Rhythmus der Melodie klopfen. Professionelle Dirigenten können sogar eine Partitur mit allen Stimmen eines Sinfonieorchesters betrachten und sich dabei vor ihrem «inneren Ohr» verschiedene Varianten von Interpretationen des Werks anhören. Die Fähigkeit zu solchen musikalischen «Gedankenspielerien» oder eben Musik innerlich zu hören beziehungsweise «Musik zu denken», nennt Gordon (1997, 3) Audiation. Ohne innere Klangvorstellung Töne zu erzeugen, wie markierte Tasten auf einem Klavier zu drücken, ist möglich, es klingt aber meist mechanisch und unmusikalisch.

Wenn wir Interpretationen bestehender Musik beurteilen, vergleichen wir diese mit unseren Klangvorstellungen. Bei Musik, die von Schülerinnen und Schülern erfunden wird, kommt unsere persönliche Ästhetik, die wir größtenteils durch Enkulturation – also implizit – erlernt haben, hinzu. Es wäre theoretisch möglich, bei der Beurteilung eines Liedvortrags die Präzision der rhythmischen Ausführung und der Intonation der Stimme mithilfe von Aufnahmegerät und Software exakt auszuwerten und zu vergleichen, aber eine präzise Messung kann in der Kunst nur bedingt ein Kriterium sein. Karaoke-Spiele wie «SingStar» messen anhand eines Algorithmus verschiedene Parameter der Gesangsperformance. Wer damit schon Erfahrungen gesammelt hat, weiß aber, dass die Musikalität

zugunsten einer hohen Punktzahl schnell auf der Strecke bleibt. Welche Kriterien sollen also für das Singen gelten, oder wie kann beispielsweise eine Vertonung eines Bildes möglichst objektiv beurteilt werden, ohne dass dabei der künstlerische Ausdruck erstickt wird?

Zwei mal drei macht vier, widdewiddewitt und drei macht neune.
Ich mach' mir die Welt, widdewidde wie sie mir gefällt.

Was gefällt Pippi Langstrumpf? Welche ästhetischen Vorlieben haben die Schülerinnen und Schüler im 1. Zyklus schon entwickelt? Welche Musik gefällt der Lehrperson? Wie betreibt die Schule ästhetische Bildung? Das Lied «Pippi Langstrumpf» lädt zum Nachdenken, zum Erfinden neuer Musik und zur Reflexion von Beurteilung ein: «Zwei mal drei macht vier ...» – kann etwas, was aus mathematischer Sicht falsch ist, aus einer künstlerischen Perspektive geistreich sein?

Der Beantwortung dieser Fragen widmet sich der vorliegende Beitrag anhand von drei exemplarisch vertieften Grundansprüchen aus dem Lehrplan Musik. Als maßgebende Struktur werden die vier musikalischen Parameter «Zeit», «Raum», «Kraft» und «Form» beigezogen. Danach wird die Bedeutung des gemeinsamen Sprechens über Musik und das Erweitern eines fachspezifischen Vokabulars zur Förderung des ästhetischen Urteilsvermögens aufgezeigt. Neben der verbalen werden auch andere Rückmeldungsmöglichkeiten beschrieben. Der Beitrag schließt mit einigen allgemeinen Überlegungen zum Beurteilen im Musikunterricht im 1. Zyklus.

2 Kompetenzorientierter Musikunterricht nach Lehrplan 21

Abbildung 1

Schwerpunkte in den Kompetenzbereichen im Fachbereich Musik (nach D-EDK 2016, 408)

Gestaltungsprozesse (MU.5)			
<ul style="list-style-type: none"> • Themen musikalisch erkunden und darstellen • Gestalten zu bestehender Musik • Musikalische Auftrittskompetenz 			
Singen und Sprechen (MU.1)	Hören und Sich-Orientieren (MU.2)	Bewegen und Tanzen (MU.3)	Musizieren (MU.4)
<ul style="list-style-type: none"> • Stimme im Ensemble • Stimme als Ausdrucksmittel • Liedrepertoire 	<ul style="list-style-type: none"> • Akustische Orientierung • Begegnung mit Musik in Geschichte und Gegenwart • Bedeutung und Funktion von Musik 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensomotorische Schulung • Körperausdruck zu Musik • Bewegungsanpassung an Musik und Tanzrepertoire 	<ul style="list-style-type: none"> • Musizieren im Ensemble • Instrument als Ausdrucksmittel • Instrumentenkunde
Praxis des musikalischen Wissens (MU.6)			
<ul style="list-style-type: none"> • Rhythmus, Melodie, Harmonie • Notation 			

Aus diesen Kompetenzbereichen werden anhand des Liedes «Pippi Langstrumpf» folgende Grundansprüche exemplarisch vertieft betrachtet:

- MU.1.A.1 Die Schülerinnen und Schüler können in der Gruppe einstimmig singen.
- MU.5.A.1.b: Die Schülerinnen und Schüler können zu Themen ihrer Fantasie- und Lebenswelt eine Klanggeschichte entwickeln (z.B. im Wald, meine Wohnstraße).
- MU.6.B.1.c: Die Schülerinnen und Schüler können Notenwerten eine Bedeutung zuordnen und rhythmische Motive aus Halben, Vierteln und Achteln lesen.

Zur Erarbeitung dieser Kompetenzen aus dem Lehrplan 21 sind verschiedene didaktische Überlegungen nötig, aus denen unter anderem aufbauende Teilziele abgeleitet werden. Zu diesem Zwecke wurde in der Vergangenheit oft die Bloom'sche Taxonomie der kognitiven Lernziele zu Hilfe genommen (siehe Beitrag 1, Abschnitt 4.3.2). Da es sich hierbei um eine Taxonomie handelt, die sich auf das kognitive Lernen bezieht, kann sie dem kompetenzorientierten Musikunterricht jedoch nicht gerecht werden, denn für musikalische Kompetenz braucht es weit mehr als Kognition. Um Ziele zu finden, die im Einklang mit den Absichten eines kompetenzorientierten Musikunterrichts stehen, sind weitere Überlegungen notwendig.

Hilfreich könnten dabei Ausführungen von Gruhn (2010) sein. Er prägt das Verständnis musikalischer Kompetenz maßgeblich und interpretiert musikalische Bildung wie folgt:

Musikalische Bildung zeigt sich in dem Vermögen, Musik musikalisch erfahren, erleben, darstellen zu können. Nicht Wissen über Musik, sondern Kompetenz in Musik ist ihr Merkmal – Kompetenz, die sich in Produktion und Reproduktion, Improvisation und Interpretation, Empathie und kritischer Beobachtung niederschlägt. Musikalische Bildung hat, wer eigene musikalische Gedanken angemessen ausdrücken, fremde darstellen und verstehen sowie beide beurteilen und ggf. verändern kann. (Gruhn 2010, 120)

Gruhn bezieht hier eine Gegenposition zur bloßen Wissensvermittlung mit anschließenden «Paper-Pencil-Tests». Gerade aus Gründen der bequemen Beurteilung stellt diese Wissensvermittlung eine Versuchung für Lehrpersonen dar. Mit Blick auf das Beurteilen ist es deshalb bemerkenswert, dass Gruhn die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler hervorhebt, Musik auch selbst kritisch zu beobachten und zu beurteilen. Im Lehrplan 21 wird das «Schärfen eines ästhetischen Urteils» ebenfalls als Zielsetzung für den Fachbereich Musik genannt (D-EDK-2016, 404). Das Schärfen dieses ästhetischen Urteilsvermögens ist für die Beurteilung musikalischer Kompetenzen ein zentraler Punkt. Für eine transparente Leistungserwartung muss

dafür gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern ein Diskurs über ästhetische Vorstellungen stattfinden. Dazu soll im 1. Zyklus die Wahrnehmung für basale musikimmanente Phänomene geschärft werden.

Eine sinnvolle Struktur, um diese Phänomene erleb- und benennbar zu machen, sind die vier musikalischen Parameter: Zeit, Raum, Kraft und Form. Diese stellen auch in den meisten anderen Kunstformen zentrale Gestaltungselemente dar. Abbildung 2 zeigt im oberen Teil die Unterscheidung der vier Parameter (Zeit, Raum, Kraft und Form) und ihre Pole, wobei die möglichen Gegensätze der Pole innerhalb der einzelnen Parameter genannt werden. Diese Gegensätze können in Musik und in Bewegung dargestellt werden. Im unteren Teil der Abbildung 2 ist ersichtlich, dass innerhalb der einzelnen Parameter nicht nur Gegensätze herrschen, sondern verschiedene Differenzierungen existieren. So können Bewegungen beispielsweise nicht nur langsam oder schnell, sondern auch beschleunigt und verzögert ausgeführt werden (Danuser-Zogg 2019, 25).

Abbildung 2

Differenzierung der vier Parameter innerhalb der Pole (nach Danuser-Zogg 2019, 25)

Musik und Bewegung			
Zeit	Raum	Kraft	Form
<p>Pole</p> <ul style="list-style-type: none"> • lang – kurz • schnell – langsam • regelmäßig – unregelmäßig • Ruhe – Bewegung • Pausen 	<p>Pole</p> <ul style="list-style-type: none"> • hoch – tief • oben – unten • nah – fern • vorn – hinten • rechts – links 	<p>Pole</p> <ul style="list-style-type: none"> • laut – leise • schwach – stark • Spannung – Entspannung 	<p>Erste Begriffe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phrase • Motiv • Wiederholungen • geometrische Formen
<p>Differenzierung in</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tonlängen • verlangsamende/ beschleunigende Tempi • regelmäßige/unregelmäßige Tonfolgen • unterschiedliche Rhythmen • verschiedene Taktarten • freie Wechsel von Stille und Klang 	<p>Differenzierung in</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tonhöhen • Ton-Orte: Lokationen • aufsteigende/ absteigende Tonfolgen • sich entfernend / sich nähernd, seitwärts, • rund um den Körper – rundherum 	<p>Differenzierung in</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Lautstärken • crescendo/ decrescendo • verschiedene Artikulationsarten • pizzicato, legato, staccato, rubato, portato • unterschiedliche Klangfarben 	<p>Differenzierung in</p> <ul style="list-style-type: none"> • Thema, Figur • zwei-/dreiteilige Liedformen • Variationen • Rondo • unterschiedliche Linien und Punkte, • Kreis, Reihe, Spirale, Dreieck, Viereck

Nicht erlebte Begrifflichkeiten bleiben abstrakt und werden von Kindern im 1. Zyklus kaum vollständig verstanden. Im Kindergarten können Begriffe wie «hoch» und «tief» nicht vorausgesetzt werden. Um transparente Leistungserwartungen zu schaffen, ist es deshalb sinnvoll, innerhalb der vier Parameter die Wahrnehmung zu schulen und Fachbegriffe wie beispielsweise «Strophe», «Fortissimo», «regelmäßiger Puls» oder «Grundton» einzuführen. So wird ein Vokabular erarbeitet, das für die Besprechung, Gestaltung und Beurteilung von erklungener Musik tauglich ist. Im Lehrplan 21 wird das folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

Die Anwendung einer musikalischen Fachsprache ist notwendig, damit Schülerinnen und Schüler stufengerecht über Musik, ihre Funktion in der Gesellschaft und über ihre persönlichen Empfindungen sprechen können. Dazu gehört der Aufbau eines entsprechenden Vokabulars über alle Zyklen hinweg. (D-EDK 2016, 405)

Damit die Begriffe der Fachsprache mit einer Klangvorstellung verbunden werden, wird im Lehrplan 21 zudem darauf hingewiesen, dass die Einheit von Körper, Musik und Bewegung das Fundament der musikalischen Entwicklung bildet. Die musikalische Wahrnehmung soll am Anfang jedes musikalischen Tuns und gestalterischen Prozesses stehen. Von der Wahrnehmung ausgehend, werden Fähigkeiten aufgebaut und geübt. Dabei zählt der Lehrplan 21 zum erfolgreichen Üben neben dem Variieren und Wiederholen auch das Vergleichen und Beurteilen (ebd.).

2.1 Lernstandsanalyse

Zur Ermittlung des Lernstands der Kinder kann die Differenzierung in den vier oben genannten Parametern (Zeit, Raum, Kraft, Form) als Orientierungshilfe dienen. In jedem der sechs Kompetenzbereiche des Fachbereichs Musik nach Lehrplan 21 können diese vier Parameter als Matrix für die Gliederung von Entwicklungsschritten beigezogen werden. Sie werden dazu in eine rhythmische Komponente (Parameter Zeit), in eine melodische Komponente (Parameter Raum), eine Komponente des Ausdrucks (Parameter Kraft) und eine Komponente des musikalischen Ablaufs (Parameter Form) aufgliedert, wobei beim Kompetenzbereich «Bewegen und Tanzen» den Parametern Raum und Kraft eigene Begriffe zugeordnet werden (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3

Die Kompetenzbereiche des Fachbereichs Musik (MU.1 bis MU.6) in Beziehung mit zunehmenden Differenzierungen in den Parametern Zeit, Raum, Kraft und Form

Kompetenzbereiche (MU.1–4)	Differenzierungen in den Parametern			
	Raum	Kraft	Zeit	Form
Singen und Sprechen	hoch – tief	laut – leise bzw. schwer – leicht		
Hören und Sich-Orientieren	melodische Synchronisation untereinander oder mit vorgegebenen Tonhöhen	dynamische Synchronisation untereinander		
Musizieren	Melodie in Bezug auf tonales Zentrum (Grundton, Tonart)	Betonungen in Bezug zu Taktarten	schnell – langsam	Einheiten erfassen (Motive, Phrasen)
	Mehrstimmigkeit	Koordination von Lautstärke und Tempo oder Melodie	Rhythmen in Bezug zum Grundpuls	Wiederholungen und Muster erfassen
Bewegen und Tanzen	Orientierung im Raum und Körper	schwach – stark bzw. zart – grob	Koordination verschiedener Rhythmen	verschiedene Einheiten zu Abläufen verbinden
	räumliche Synchronisation untereinander oder mit vorgegebenen räumlichen Strukturen	dynamische Synchronisation untereinander	rhythmische Synchronisation untereinander oder mit festem Grundpuls	Mehrstimmigkeit (z. B. Kanon)
	Bewegungen mit klaren Raumrichtungen	Bewegungen in Bezug zu Musik		
	Koordination verschiedener Raumrichtungen	Koordination verschiedener Bewegungsqualitäten		

Oben stehende Kompetenzbereiche und Differenzierungen in den Parametern sind Mittel, um zu gestalten (MU.5 Gestaltungsprozesse), zu notieren und musiktheoretische Phänomene (MU.6 Praxis des musikalischen Wissens) erlebbar zu machen.

In der musikalischen Entwicklung steht am Anfang die Unterscheidung von groben Gegensätzen (hoch – tief, laut – leise usw.) innerhalb der Parameter. Mit zunehmender Entwicklung finden Differenzierungen statt. Das heißt beispielsweise, dass ein Kind zuerst lernt, ganz schnell und ganz langsam zu klatschen und erst später auch Ritardandi (Verlangsamungen) und Accelerandi (Beschleunigungen) auszuführen. Danach lernt es, sich mit einem festen Grundpuls zu synchronisieren, und differenziert den Parame-

ter Zeit so weit, dass es Rhythmen mehrstimmig lesen und interpretieren kann. In Abbildung 3 werden für die vier Parameter jeweils vier solche Entwicklungsstufen beispielhaft aufgelistet. Auf diesen Stufen sind Handlungen mit jedem der sechs Kompetenzbereiche des Lehrplans 21 möglich. Das heißt beispielsweise, dass Schülerinnen und Schüler Melodien sowohl singen (MU.1), hörend analysieren (MU.2), in Bewegung übersetzen (MU.3), gestalten (MU.5) als auch notieren (MU.6) können. Die Kompetenzbereiche «Gestaltungsprozesse» (MU.5) und «Praxis des musikalischen Wissens» (MU.6) erfordern immer einen anderen Kompetenzbereich als Mittel. Dies wird im Folgenden in den exemplarisch aufgeschlüsselten Grundansprüchen aus drei Kompetenzbereichen des Lehrplans 21 verdeutlicht: 1. Singen und Sprechen, 2. Gestaltungsprozesse, 3. Praxis des musikalischen Wissens.

2.2 Kompetenzbereich «Singen und Sprechen»

Für das Lied «Pippi Langstrumpf» bietet sich folgender Grundanspruch an: «MU.1.A.1 Die Schülerinnen und Schüler können in der Gruppe einstimmig singen.» Diese Kompetenzformulierung lässt graduelle Qualitätsansprüche wie beispielsweise den Schwierigkeitsgrad des Liedes offen.

Da im 1. Zyklus keine Schulnoten im Zeugnis aufgeführt werden, steht bei der Beurteilung des Singens nicht die Bewertung mit Noten im Fokus, sondern vielmehr die Ermutigung, das Erkennen besonderer Talente und Motivationen sowie das Feststellen von allfälligen stimmlichen Schwierigkeiten, die eine ärztliche oder logopädische Abklärung erfordern. Damit die Lehrperson diese Aufgaben wahrnehmen kann, muss sie Gelegenheiten schaffen, in denen sie die Kinder singen hört. Das müssen allerdings keine Vorsingprüfungen sein. Diese können, wenn sie in einem schlechten Klassenklima und unter Druck stattfinden, für das Kind demotivierende oder sogar traumatisierende Auswirkungen haben. Es ist aber möglich, das Vorsingen als lustvolle Aufführung zu inszenieren, bei der die Kinder die Gruppengröße, in der sie vorsingen, mitbestimmen dürfen, bei der nach jedem Vorsingen applaudiert wird und bei welcher der Gesang und der Mut, den es zum Vorsingen braucht, wertgeschätzt werden. Ein kindlicher Gesangsvortrag kann trotz Fehlern ein für alle Zuhörenden berührendes Erlebnis sein.

Die folgenden zwei Lernziele a) und b) orientieren sich am oben erwähnten Grundanspruch aus dem Lehrplan 21, beschreiben elementare Meilensteine in der musikalischen Gesangsentwicklung und zeigen typische Beispiele für eine fiktive Schulklasse.

- a) Lernziel Level 1: Die Schülerinnen und Schüler können ihre Stimme einer vorgegebenen Tonhöhe angleichen.
- Aufgabenstellung: Die Lehrperson singt einzelne lange Töne vor, und die Schülerinnen und Schüler singen einzeln die gleiche Tonhöhe mit. Die Beurteilung erfolgt also mittels aktiv-teilnehmender Beobachtung (siehe Beitrag 1, Abschnitt 4.1). Dabei werden die Kin-

der nicht vor der Klasse exponiert. Der Rest der Klasse wird währenddessen mit einer anderen Aufgabe beschäftigt.

- Form der Rückmeldung: Wenn die Schülerin oder der Schüler die Tonhöhe nicht abnehmen kann, passt sich die Lehrperson mit ihrer Stimme dem Kind an, zeigt so die Unterschiede des vorgegebenen und des zu imitierenden Tons und vermittelt nebenbei ein Gefühl für Einstimmigkeit. Die Tonhöhenanpassung der Lehrperson entspricht einem nonverbalen Feedback.
- Fördermaßnahmen:
 - Vokale Glissandi («Fahrstuhlfahren» mit der Stimme).
 - Die Lehrperson kann singend die Tonhöhe der Schülerin oder des Schülers imitieren und anschließend langsam variieren. Dabei versucht die Lehrperson die Schülerin oder den Schüler zu ermutigen, die Variationen der Lehrperson mitzusingen.
 - Bei sofortigem Treffen der Töne können weitere anspruchsvollere Tonhöhen vorgegeben werden.
 - Tonhöhen-Memory: Die Schülerinnen und Schüler ordnen in einer Gruppenarbeit Xylofon- und Metallofon-Klangstäbe oder Boomwhacker (evtl. Notennamen überkleben) und suchen die jeweils gleiche Tonhöhe.

b) Lernziel Level 2: Die Schülerinnen und Schüler können das Lied «Pippi Langstrumpf» einstimmig singen.

- Aufgabenstellung: Die Lehrperson stimmt den Anfangston des Liedes an, und die Schülerinnen und Schüler singen anschließend in Kleingruppen das Lied einstimmig.
- Form der Rückmeldung: Bei ihrer mündlichen Fremdbeurteilung kann sich die Lehrperson gedanklich am Raster in Abbildung 4 orientieren.

Abbildung 4

Raster zur Beurteilung der Singleistung

Wie oft wurden die Tonhöhen der Melodie richtig gesungen?

immer	häufig	zur Hälfte	selten	nie
-------	--------	------------	--------	-----

Wie viel des Liedes wurde rhythmisch richtig gesungen?

alles	viel	die Hälfte	wenig	nichts
-------	------	------------	-------	--------

Wie viel des Liedtextes wurde beim Singen verständlich und deutlich ausgesprochen?

alles	viel	die Hälfte	wenig	nichts
-------	------	------------	-------	--------

Die Lehrperson soll in der anschließenden mündlichen Rückmeldung so gut wie möglich das Positive betonen und konkrete Übungs- und Fördermöglichkeiten aufzeigen. Zum Beispiel: «Du hast den Text sehr verständlich und deutlich gesungen, und ein Großteil des Liedes war rhythmisch korrekt. Versuch jetzt noch, die Tonhöhen genauer zu treffen. Hast du eine Idee, wie du das üben könntest? Falls du keine Idee hast: Ich habe dir die Stellen, die für dich schwierig waren, umkreist. Hör dir diese noch einige Male auf der Aufnahme an und versuch dann, zur Aufnahme mitzusingen.»

Wichtig ist, dass nicht die Sängerin oder der Sänger als Person beurteilt wird (siehe Beitrag 1, Abschnitt 4.2), sondern eine sachbezogene Beurteilung zu den einzelnen Kriterien der aktuellen Gesangsleistung erfolgt. Diese Beurteilung nach kriterialer Bezugsnorm sorgt für Motivation, weil eine Wahrscheinlichkeit besteht, sich auch verbessern zu können. Je zuversichtlicher ein Kind ist, dass bei einer Wiederholung des Vortrags eine Leistungsverbesserung möglich ist, desto motivierter wird es das nächste Mal ans Werk gehen.

- Fördermaßnahmen:

- Radiospiel: Das Lied als Ganzes stehend singen. Die Lehrperson hat eine Taschenlampe. Immer wenn diese angeht, befindet sich das Autoradio im Tunnel, und der Empfang fällt aus. Das Lied geht aber innerlich weiter. Ist das Licht der Taschenlampe wieder aus, kommt der Empfang zurück, und die Kinder singen weiter. Dieses innere Singen fördert die Audiation. Wenn niemand hörbar singt, muss die Schülerin oder der Schüler die Melodie in sich selbst finden. Dies stärkt die Selbstverantwortung, weil nicht mehr auf starke Sängerinnen oder Sänger gehört und ihnen den Bruchteil einer Sekunde später hinterhergesungen werden kann.
- Die Klasse steht im Kreis und singt das Lied als Ganzes eher leise. Immer wenn die Lehrperson mit einem Mikrofon vorbeikommt, sollen die Kinder in der Nähe des Mikrofons besonders laut singen. So können vorsichtig solistische Gesangseinlagen angezeigt werden. Das Mikrofon kann eine Attrappe sein, oder es können tatsächlich Aufnahmen mit einem echten Mikrofon oder Smartphone erstellt werden. Die Aufnahme kann gemeinsam angehört werden. In diesem Fall sollen die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Aufnahme nicht sprechen. Auf der Aufnahme werden einzelne Kinder dann lauter hörbar, ohne dass sie übermäßig exponiert sind. Mit der Frage «Was hat euch gefallen?» kann ein ressourcenorientiertes Peerfeedback (siehe Beitrag 1, Abschnitt 5.2) eingeholt werden. Damit ein konstruktives Feedback formuliert werden kann, ist es hilfreich, wenn zuvor entlang der vier musikalischen Parameter ein sprachliches Vokabular aufgebaut wurde.

- Die Lehrperson singt einzelne Phrasen vor; die Schülerinnen und Schüler singen nach. Je ein Kind zeigt mit dem Daumen, wie gut die Melodie, der Rhythmus oder der Text nachgesungen wurde. Die Lehrperson kann gegebenenfalls eingreifen und die bewertenden Schülerinnen und Schüler um mehr Nachsicht oder Strenge bitten.
- Weitere Aufnahmen für die Selbstbeurteilung von Interpretationen erstellen.

Neben diesen Fördermaßnahmen, die eine Lehrperson mit Schülerinnen und Schülern selbst durchführt, können auch Angebote wie beispielsweise Logopädie, außerschulischer Musikunterricht oder ein Kinderchor in Erwägung gezogen werden.

2.3 Kompetenzbereich «Gestaltungsprozesse»

Im Lehrplan 21 wird der Kompetenzbereich «Gestaltungsprozesse wie folgt beschrieben:

Die Schülerinnen und Schüler bilden ihre Kreativität, indem sie sich als Person einbringen, auf Gestaltungsprozesse in der Gruppe einlassen und eigenständige Ideen entwickeln. Sie erkunden, experimentieren und improvisieren mit Körper, Stimme, Rhythmus, Klang sowie verschiedenen Instrumenten und Medien. Ausgeformte Gestaltungen können in der Klasse oder klassenübergreifend präsentiert werden. (D-EDK, 409)

Der Kompetenzbereich «Gestaltungsprozesse» ist so angelegt, dass alle anderen Kompetenzbereiche Mittel für musikalische Gestaltungen sein können. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler gestalten beispielsweise singend oder tanzend.

Während die Inhalte des Kompetenzbereichs «Singen und Sprechen» größtenteils selbsterklärend sind, wirft der Kompetenzbereich «Gestaltungsprozesse» einige inhaltliche Fragen auf. Interessanterweise sind die Gestaltungsprozesse ein neues Themenfeld, das in den meisten bisherigen Lehrplänen vor dem Lehrplan 21 kaum Eingang fand. Ein Grund dafür könnte sein, dass im Gegensatz zum kreativen Schreiben im Deutschunterricht oder dem Zeichnen, Malen und Modellieren im Bildnerischen Gestalten Erfindungsübungen im schulischen Musikunterricht bis heute eine Ausnahme darstellen. Das mit Klängen und Geräuschen experimentierende Kind wird nicht selten als störend empfunden (Handsick 2015, 181). Der Musikpädagoge Matthias Schwabe, der sich intensiv mit der Didaktik der musikalischen Improvisation auseinandergesetzt hat, fragt und postuliert:

«Wieso eigentlich ist Musik die einzige Kunst, bei der Kreativität angeblich nur wenigen vorbehalten sein soll? Malen traut man Kindern schon im Kindergarten zu, und später, in der Schule, dürfen sie auch Geschichten schreiben. [...] Aber ebenso wie man Geschichten erfinden kann, bevor man schreiben gelernt hat, kann man auch Musik erfinden, ohne deren Notation zu beherrschen.» (Schwabe 1992, 104)

Der Lehrplan 21 bestätigt diese Ansicht: «Eigengestalterische Prozesse [...] können von jedem Kind auf jeder Stufe durchlebt werden. Der Entwicklung von Selbstaussdruck und Kreativität wird dabei große Bedeutung zugemessen» (D-EDK 2016, 405).

Die Herausforderung bei musikalischen Kreativprozessen scheint im Vergleich zu anderen Kunstformen ihre Flüchtigkeit zu sein. Gemaltes oder Geschriebenes kann nachträglich gemeinsam betrachtet werden. Bei solchen Dokumenten können Markierungen und schriftliche Korrekturen angebracht werden, während verklungene Musik ohne Aufnahme und Notation nur noch aus der Erinnerung «betrachtet» werden kann.

In der Sprachdidaktik wird der Schreibprozess in verschiedene Phasen aufgliedert (Bartnitzky 2015, 101), und das Schreibprodukt entwickelt sich über mehrere Etappen weiter. Musikalische Kreationen hingegen reduzieren sich oft auf eine einmalige Präsentation, die meist einem ersten Entwurf gleichkommt, ohne dass daran weitergearbeitet wird. Dabei wird das Lernpotenzial, das in der Überarbeitung und Weiterentwicklung musikalischer Produkte steckt, vernachlässigt. Im 1. Zyklus sind Ton- und Videoaufnahmen¹ sowie grafische Partituren ein probates Mittel, um Etappen eines kreativen Prozesses festzuhalten, zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

2.4 Bildvertonungen

Im 1. Zyklus sind Bildvertonungen sinnvolle kompetenzorientierte Aufgabenstellungen, die durch die gegebene Statik des Bildes die Kinder nicht überfordern. Zum Thema «Pippi Langstrumpf» könnten beispielsweise drei Bilder mit Instrumenten vertont werden. Das erste Bild zeigt Pippi Langstrumpf draußen in einer Winterlandschaft starr mit Eiskristallen in den Haaren, das zweite Bild zeigt, wie sie mit Piraten kämpft, und das dritte Bild zeigt sie auf dem Hausdach sitzend und den Sonnenuntergang betrachtend. Durch das «Sich-in-Pippi-Hineinversetzen» und das anschließende gemeinsame Gespräch in der Klasse können mithilfe der vier musikalischen Parameter Kriterien abgeleitet werden, wie die Vertonung des jeweiligen Bildes klingen soll.

¹ Ton- und Videoaufnahmen benötigen aus Gründen des Datenschutzes eine Einverständniserklärung der Eltern.

Beispiele:

- Das erste Bild klingt hoch, leise, schlotternd schnell und gleichförmig.
- Das zweite Bild variiert in der Tonhöhe, klingt laut, schnell und endet mit einem plötzlichen Knall.
- Das dritte Bild sinkt langsam in der Tonhöhe und in der Lautstärke und klingt ganz allmählich aus.

Anhand dieses Beispiels und unter Berücksichtigung der zunehmenden Differenzierung in den vier Parametern werden beispielhaft die Lernziele a) und b), Aufgabenstellungen, Beurteilungsformen und Fördermaßnahmen für folgenden Grundanspruch abgeleitet: «MU.5.A.1.b: Die Schülerinnen und Schüler können zu Themen ihrer Fantasie- und Lebenswelt eine Klanggeschichte entwickeln (z. B. im Wald, meine Wohnstraße).»

a) Lernziel Level 1: Die Schülerinnen und Schüler können auf Instrumenten leise und laute Klänge erzeugen (Parameter Kraft) und sich dabei an einfache Abläufe in einem musikalischen Spiel oder Bewegungslied halten (Parameter Form).

- Aufgabenstellung: Die Lehrperson dirigiert mit Gesten, ob mit Schlaghölzern laut oder leise gespielt wird. Sobald die Hände der Lehrperson sich berühren, wird das Spielen unterbrochen, und die Schlaghölzer werden hingelegt.
- Beurteilungsform: Für diese Aufgabe bietet sich eine nonverbale Fremdbeurteilung an. Die Lehrperson verharrt so lange in einer Geste, bis alle Schülerinnen und Schüler die gewünschte Lautstärke erzeugen. Mit einem Nicken können bestimmte Schülerinnen und Schüler in ihrem Spiel bestätigt werden, während bei anderen Schülerinnen und Schülern mit Gesten insistiert wird. So kann die Lehrperson für ganz leise Musik ihre Handflächen beispielsweise so lange nahe zusammenführen, bis alle in der gewünschten Lautstärke musizieren. Danach variiert die Lehrperson wieder den Abstand zwischen ihren Händen, um andere Lautstärken anzuzeigen. Verbal kann die gewünschte Lautstärke noch präzisiert werden: «Spielt so leise, dass ich die Vögel draußen oder das Rauschen der Heizung noch höre.» Wer nicht unmittelbar stoppt, wenn sich die Handflächen der Dirigentin oder des Dirigenten berühren, gibt die Schlaghölzer ab und setzt eine Runde aus. Dies erhöht die Verbindlichkeit der Spielregel und die Chance, dass aussetzende Schülerinnen und Schüler andere beobachten und dabei von ihnen lernen können.
- Fördermaßnahmen:
 - Einzelne Schülerinnen und Schüler dürfen die Lehrperson dirigieren und erleben so eine vorbildliche Ausführung.

- Die Schülerinnen und Schüler klopfen mit dem Xylofon-Schlägel ihren Körper ab und experimentieren so mit verschiedenen Kraftdosierungen; dabei erleben sie eine taktile Rückmeldung am eigenen Körper.
- b) Lernziel Level 2: Die Schülerinnen und Schüler können in einer Kleingruppe mit frei gewählten Instrumenten ein Musikstück improvisieren und dabei drei vorgegebene Parameter gemeinsam einhalten.»
- Aufgabenstellungen: Die oben erwähnten drei Bilder von Pippi Langstrumpf werden mit je drei definierten Differenzierungen in den musikalischen Parametern und selbst gewählten Instrumenten vertont.
 - Beurteilungsform: Für diese Aufgabe bietet sich eine Fremdbeurteilung mit folgenden Kriterien an:
 - Die Wahl der Instrumente begünstigt die Umsetzung der Parameter (z. B. klingt das Rassel-Ei von Natur aus leise, während es hingegen schwierig ist, ein großes Tschinellen-Paar leise zu spielen). Die Lehrperson meldet mündlich zurück, welche Instrumente wegen welcher Eigenschaften die Umsetzung der Parameter erschweren, und führt einen Vergleich mit alternativen Instrumenten durch oder lässt die Schülerinnen und Schüler selbst vergleichen und experimentieren.
 - Die drei vorgegebenen Differenzierungen innerhalb der Parameter (z. B. die Musik klingt langsam, leise und wird allmählich höher) sind hörbar. Die Lehrperson meldet mündlich zurück, welche Differenzierungen noch verdeutlicht werden können, und demonstriert nach Möglichkeit die gewünschte Klangqualität.
 - Fördermaßnahmen:
 - Experimentieren mit Instrumenten
 - Instrumente sortieren nach Klangdauer, Tonhöhe ...
 - Namen der Instrumente mit geschlossenen Augen am Klang erkennen

Mit einer Vertonung von außermusikalischen Inhalten (Programmmusik) wie den Pippi-Langstrumpf-Bildern oder beispielsweise auch einer Vertonung des Wetters kann an die Lebenswelt der Kinder angeknüpft werden. Besonders hinsichtlich des dramaturgischen Aufbaus und Spannungsverlaufs stellt dies eine Bereicherung dar (Reitinger 2008, 205).

Programmmusik zu gestalten, wirkt motivierend auf die Schülerinnen und Schüler. Ein Nachteil ist aber, dass die verwendeten Klänge und Geräusche nicht mehr als eigenständige und primär ästhetische Phänomene wahrgenommen werden (Handschock 2015, 187).

Bei Vertonungen ist es deshalb wichtig, nicht nur Bilder und Ereignisse klingend abzubilden, sondern auch eigenständige Musikstücke wie beispielsweise eine Stimmungsmusik zu kreieren. Die beschriebenen Bilder

mit Pippi Langstrumpf eignen sich dafür, weil sich ein Kind in Pippi hineinversetzen und dabei ihre Gefühlsregungen sowie Bewegungsqualitäten nachempfinden kann. So lassen sich musikalische Parameter ableiten und damit eine Gestaltung strukturieren, ohne dass diese banal wird. Die Aufforderung, eine «passende Musik» zu kreieren, ist dann problematisch, wenn offenbleibt, welche Kriterien definieren, ob eine Musik passt oder wenn das Medium Musik darauf reduziert wird, Geräusche wie beispielsweise Vogelgezwitscher oder das Rauschen des Windes zu imitieren.

2.5 Kompetenzbereich «Praxis des musikalischen Wissens»

Der Inhalt des Kompetenzbereichs «Praxis des musikalischen Wissens» könnte vorschnell auf Musiktheorie und schriftliches Arbeiten reduziert werden. Bei einem solchen Zugang würde allerdings die Kompetenzorientierung vernachlässigt. Schülerinnen und Schüler schriftlich Notennamen bestimmen, einen unvollständigen Takt mit Notenwerten ergänzen oder Noten mit Solmisationssilben bezeichnen zu lassen, wären zwar leicht überprüfbare Aufgabenstellungen, aber für kompetenzorientierten Unterricht unzureichend.

Wenn Unterrichtsinhalte hinsichtlich ihrer leichten Bewertbarkeit ausgewählt werden und kreative Prozesse zugunsten abfragbaren Wissens aus der Leistungsbewertung herausfallen, dann wedelt also der Schwanz mit dem Hund. (Stöger 2008, 41–42)

Dies gilt auch für den Kompetenzbereich «Praxis des musikalischen Wissens». Er soll also nicht aufgrund der leichten Bewertbarkeit auf eine bloße Wissensvermittlung beschränkt werden. Der Lehrplan 21 hebt in Bezug auf diesen Kompetenzbereich das Erfahrbarmachen von musikalischen Strukturen als Ziel heraus. Dies soll nicht isoliert geschehen, sondern in stetiger Verbindung mit Musikpraxen der anderen musikalischen Kompetenzbereiche. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich die elementare Musiklehre also handlungs- und praxisorientiert aneignen (D-EDK 2016, 409).

Für die Gestaltung des Lernangebots werden im Lehrplan 21 weiter folgende Hinweise genannt:

Handeln, Wissen und Können: Musikalisches Lernen geschieht über den Weg des Handelns zur Aneignung des Wissens und somit zum Begreifen von Musik. Im Unterricht kann diese Reihenfolge auch variiert und der Situation angepasst werden. (A. a. O., 405)

Unter Berücksichtigung dieser Vorgaben werden anhand des Liedes «Pippi Langstrumpf» für folgenden Grundanspruch Lernziele a) und b),

Aufgabenstellungen, Beurteilungsformen und Fördermaßnahmen formuliert: «MU.6.B.1.c: Die Schülerinnen und Schüler können Notenwerten eine Bedeutung zuordnen und rhythmische Motive aus Halben, Vierteln und Achteln lesen.»

Die Strophe des Liedes eignet sich dazu, Verhältnisse von Notenwerten aufzuzeigen, da sie nur aus Achteln, Vierteln und Halben besteht und exemplarisch die proportionalen Verhältnisse von Notenwerten aufzeigt. Folgende zwei Lernziele mit jeweils entsprechenden Aufgabenstellungen, Beurteilungsformen und Fördermaßnahmen werden daraus abgeleitet.

a) Lernziel Level 1: Die Schülerinnen und Schüler können das Tempo eines festen Grundpulses übernehmen, verdoppeln und halbieren.

- Aufgabenstellungen: Die Klasse sitzt im Kreis, den Blick nach außen gewandt, dabei klopft jedes Kind mit zwei weichen Filzschlägeln den Grundpuls einer Musik (z. B. zum Pippi-Langstrumpf-Lied oder zu einem Popsong) möglichst unhörbar auf die Oberschenkel. Wenn die Lehrperson «doppelt» oder «halb» ruft, verdoppeln oder halbieren die Schülerinnen und Schüler das Tempo des Klopfens.
- Beurteilungsform: Die Lehrperson (es kann auch eine Schülerin oder ein Schüler sein) gibt die «Lösung» bekannt, indem sie hörbar auf die Sitzfläche klopft. Es können zuerst verschiedene Lösungen verglichen werden, bis dann die ganze Klasse hörbar das korrekte Tempo übernimmt. Wenn die Klasse als Ganzes aufgrund der großen Anzahl Schülerinnen und Schüler ungenau klopft, können die Schülerinnen und Schüler der Reihe nach hörbar einsetzen. Es können zusätzlich Unterbrechungen des Klopfens eingebaut werden. Während der Unterbrechungen hört die Klasse nur noch die Begleitmusik, versucht innerlich eine Verdopplung oder Halbierung zu hören (audiieren) und auf ein Zeichen hörbar und im richtigen Tempo wieder einzusteigen.
- Fördermaßnahmen:
 - Rhythmen mit zunehmender Schwierigkeit vor- und nachklatschen.
 - Die Lehrperson passt ihr Klatschen dem Tempo von einzelnen Schülerinnen und Schülern an und vermittelt so ein Gefühl von rhythmischer Synchronizität.

b) Lernziel Level 2: Die Schülerinnen und Schüler können mit den Silben der Rhythmussprache die rhythmischen Motive des Liedes «Pippi Langstrumpf», die aus Achteln, Vierteln und Halben bestehen, korrekt lesen und sprechen.

- Aufgabenstellung: Schülerinnen und Schüler sprechen der Lehrperson einzeln vorgegebene Rhythmen vor. Dabei werden die Kinder nicht vor der Klasse exponiert. Der Rest der Klasse wird währenddessen mit einer anderen Aufgabe beschäftigt. Die Lehrperson

wählt die Rhythmen für jedes Kind so aus (schwieriger, leichter), dass sie bewältigbar sind und daraus Erfolgserlebnisse resultieren.

- Beurteilungsform: Bei ihrer schriftlichen Fremdbeurteilung markiert die Lehrperson mit Grün die richtig interpretierten Abschnitte. Diese Form der ressourcenorientierten Rückmeldung bietet die Möglichkeit, bei Wiederholungen weitere Teile grün zu markieren.
- Fördermaßnahmen:
 - Gemeinsames wiederholtes Identifizieren, Sprechen (Rhythmusprache) und Klatschen von Rhythmen.
 - Vereinfachen oder Erschweren der vorgegebenen Rhythmen.
 - Tempo und Phrasenlängen anpassen.

Für die oben beschriebenen Beurteilungen rhythmischer Kompetenzen aus dem Kompetenzbereich «MU.6 Praxis des musikalischen Wissens» werden das Sprechen und das Musizieren zu Hilfe genommen. Es können auch Rhythmen bewegt, gestaltet oder hörend identifiziert werden, um diese Kompetenz hörbar oder beobachtbar zu machen. Die vier musikalischen Parameter zeigen Verwandtschaften unter solchen unterschiedlichen musikalischen Tätigkeiten. Wenn Rhythmen beispielsweise zuerst getanzt, dann notiert und anschließend mit Instrumenten gespielt werden, findet ein Medienwechsel statt. Solche Medienwechsel bieten bei der Förderung und Rückmeldung großes Potenzial – auch für das variierende Üben und Wiederholen im Sinne des Spiralprinzips. Im folgenden Kapitel wird dieses Thema vertieft.

3 Beurteilung im Musikunterricht

Im 1. Zyklus wird für den Fachbereich Musik keine Note im Zeugnis abgebildet, und die Beurteilung hat auch keinerlei selektive Funktion. Aus diesem Grund erhält die förderorientierte beziehungsweise formative Beurteilung ein besonderes Gewicht. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden einige Überlegungen zum Beurteilen und Fördern im Fach Musik angestellt.

3.1 Das Medium der Rückmeldung

Der Musikunterricht bietet Hand für nonverbale Rückmeldungen. Gesten wie Zunicken, Lächeln oder den erhobenen Daumen zu zeigen eignen sich deshalb, weil sie sehr natürlich sind und unmittelbar ermutigen, ohne dabei akustischen Raum einzunehmen und erklingende Musik zu stören. Eine verbale Rückmeldung bedeutet immer eine Übersetzung von Musik in Sprache. Dieser Medienwechsel erzeugt zwar eine «Verfälschung», allerdings kann er für die Rückmeldenden bei der Selbst- und

Peerbeurteilung eine reichhaltige Transferaufgabe darstellen. Musik kann neben der Sprache auch in Bewegung, Bild oder in Symbole übersetzt werden. Abbildung 5 zeigt vier Beispiele.

Abbildung 5

Rückmeldungen durch Medienwechsel

Person A präsentiert mittels:	Medienwechsel	Person B meldet zurück mittels:
Bewegung	←————→	Musik
	Person B macht die Schritte der Person A mit der Trommel hörbar.	
Musik		Bild
	Person B zeichnet den Melodieverlauf der Flötenmusik der Person A.	
Bewegung		Sprache
	Person B beschreibt mit Worten den Bewegungsablauf der Person A.	
Symbol		Sprache
	Person B sucht Worte mit passenden Silben für die von Person A notierten Rhythmen (z. B. «Lö-we» für zwei Viertel und «Klapper-schlan-ge» für vier Achtel).	

«Über Musik zu sprechen, ist wie Architektur zu tanzen» ist ein bekanntes Zitat, das unterschiedlichen Musikern zugeschrieben wird. Es soll die Problematik des Medienwechsels aufzeigen. Dieser Wechsel ist für die Beurteilung denn auch nicht zwingend. Rückmeldungen zu musikalischen Leistungen geschehen am direktesten durch eine ebenfalls musikalische Handlung der Lehrperson. Beispielsweise kann die Imitation von musikalischen Handlungen als Dialog verstanden werden. Idealerweise ist dabei das Vor- und Nachmachen ein agiler Prozess, bei dem beide Parteien aufeinander eingehen und Anpassungen vornehmen. Dies kann durch das Anpassen von vorgemachten Phrasenlängen, durch das Imitieren von fehlerhaften Sequenzen² oder durch häufigeres Wiederholen bestimmter Abschnitte geschehen.

² Das Imitieren von Fehlern birgt zwei Gefahren: Es kann schnell als despektierliches «Nachäffen» empfunden werden. Zudem kann der fehlerhafte Klang durch die Imitation tiefer verinnerlicht werden, was kontraproduktiv wäre. Entscheidend ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler einer Unstimmigkeit bewusst werden und folglich den Weg zum Ideal suchen. Das Bewusstmachen durch wiederholtes Vergleichen von zwei Varianten ist also hilfreich, damit Schülerinnen und Schüler die Herausforderung erst einmal erkennen. Außerdem werden verbale Anweisungen besonders im 1. Zyklus nicht immer verstanden. Eine Aufforderung der Lehrperson wie «Ihr nuschelt noch, artikuliert die Worte bitte deutlicher» wäre zu abstrakt. Erst durch das Vormachen des Nuschelns und der deutlichen Artikulation wird die Anweisung und die mit ihr einhergehende Herausforderung verständlich.

Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrperson Leistungen der Schülerinnen und Schüler anhaltend diagnostiziert und entsprechende Fördermaßnahmen ableitet. Das heißt, dass Zuhören und Beobachten zentrale Elemente aller Diagnosesituationen sind. Offene Lernformen unterstützen dies, da sie den Lehrenden Freiräume ermöglichen, die für Beobachtungssituationen genutzt werden können (vgl. Schilling-Sandvoss 2015, 347).

Neben verschiedenen Möglichkeiten nonverbaler Reflexion wird im Lehrplan 21 die Wichtigkeit des sprachlichen Austauschs betont:

Die Förderung der Sprachkompetenz in allen Fachbereichen ist ein entscheidender Schlüssel zum Schulerfolg. Sprache ist ein grundlegendes Instrument der Kultur- und Wissensaneignung, des Austauschs und der Reflexion. Vorstellungen und Begriffe von Gegenständen und Situationen entwickeln sich mit und in der Sprache. Deshalb muss Fachunterricht immer ein Stück weit auch Sprachunterricht sein. (D-EDK 2016, 28)

Die vier musikalischen Parameter können eine Struktur für den Aufbau eines Vokabulars bilden. Es soll aber keine Reduktion auf den Aufbau von Fachbegriffen im Sinne einer Alphabetisierung stattfinden, vielmehr ist ein musikbezogenes ästhetisches Urteilsvermögen und kompetentes Argumentieren über Musik das Ziel. Die beiden Musikpädagogen Christian Rolle und Christopher Wallbaum weisen dem Unterrichtsgespräch über Musik eine besondere Bedeutung zu und definieren den Begriff «ästhetischer Streit» als Medium des Musikunterrichts, in dem das argumentierende Sprechen über Musik in den Fokus gerückt wird.

Unterrichtsgespräche über Musik sind kein leeres Gerede, nur weil fachsprachliche Kompetenzen fehlen. Der «Ästhetische Streit» sieht die Schülerinnen und Schüler als mündige musikalische Gestalter und Gestalterinnen. (Rolle u. Wallbaum 2010, 508)

So können Selbst- und Peerbeurteilungen auch zur Übung für das argumentierende Sprechen über Musik werden.

3.2 Mit Rückmeldungen die Wahrnehmung schärfen und somit die Audiation fördern

Im Fach Musik ist die Wahrnehmungsschärfung zentral. Der Anteil an deklarativem Wissen ist bei musikalischen Kompetenzen vergleichsweise klein. Ein empirisch validiertes Modell, das musikalische Kompetenzen in Wissensformen aufschlüsselt, existiert zurzeit nicht. Seien es nun motorische, kognitive oder affektive Fähigkeiten, die Wahrnehmungsschärfung ist stets ein Schlüsselement auf dem Weg des Lernens.

Eine Redewendung unter Musikpädagoginnen und -pädagogen lautet: «Für das Singen ist das Ohr das wichtigste Organ.» Sie meint, dass das «Sich-selbst-und-anderen-Zuhören» für das Singen wichtiger ist als beispielsweise die korrekte Position des Kehlkopfs und des Zwerchfells. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler mittels Beurteilung von Musik zu lenken und dem Wahrgenommenen eine Bedeutung beizumessen. Durch wiederholtes Zuhören, Vergleichen und Beurteilen entsteht ein differenziertes musikalisches Vorstellungsvermögen (Audiation), das die Grundlage für die musikalische Bewegungssteuerung bildet. Dabei sind Vorstellungsbilder oder vorbildliche musikalische Ausführungen viel wirkungsvoller als eine technisch-anatomische Erklärung von Bewegungsmustern. Das heißt, eine Fehlerkorrektur ohne das Vermitteln eines gewünschten Klangs ist wenig lernförderlich.

Bekannte Prüfungsformen im Fach Musik, in denen beispielsweise einzelne Kinder vor der Klasse vorsingen, wonach ihnen eine Rückmeldung in Form einer Note gegeben wird, dienen weder dem Lernen noch einem lernförderlichen Unterrichtsklima. Förderlicher als Noten sind ermutigende und ressourcenorientierte mündliche Rückmeldungen von Peers und Lehrpersonen, was eine Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler für weitere solistische musikalische Vorträge motiviert. So gelingt eine positive Unterstützung des musikalischen Selbstkonzepts, das ein eigentliches Korrelat akkumulierter musikalischer Erfahrungen ist. Es bestimmt, wie sich eine Person in diesem Lebensbereich selbst wahrnimmt und einschätzt und worauf sie rekurriert, wenn sie sich diesbezüglich beschreibt (Spychiger 2007, 14).

Um Schülerinnen und Schüler beim Aufbau eines positiven Selbstkonzepts zu begleiten, ist Fingerspitzengefühl gefordert, denn beim Musizieren exponiert sich das Kind auf eine persönlich tiefgreifendere Weise als bei einem schriftlichen Test. Um behutsam und taktvoll zu kritisieren, empfiehlt Handschick (2015, 197), dass

- jede Stellungnahme mit mindestens einer positiven Beobachtung beginnt, bevor die kritischen Anmerkungen erfolgen;
- in den Formulierungen die Subjektivität der Einschätzung deutlich wird;
- die jeweils betroffenen Schülerinnen und Schüler das letzte Wort behalten.

Dabei sollen Rückmeldungen möglichst sachbezogen sein. Auf floskelhaft lobende Rückmeldungen wie beispielsweise «ganz toll» sollte verzichtet werden.

3.3 Differenzierung durch Öffnung des Musikunterrichts

Gerade die thematische Breite, die der Lehrplan 21 im Fachbereich Musik mit seinen sechs oben genannten Kompetenzbereichen bietet, erhöht die Chance, dass jedes Kind Erfolge erlebt. In eine umfassende Beurteilung sollten deshalb alle sechs Kompetenzbereiche einfließen. Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten innerhalb dieser Kompetenzbereiche wirken dabei motivierend, ermöglichen eine natürliche Differenzierung und erleichtern den Umgang mit Heterogenität. Wenn bei der natürlichen Differenzierung vom Kind ausgegangen werden soll, müssen sich aber auch die Aufgabenstellungen anpassen.

Der Schlüssel dafür liegt in Lernangeboten, die eine niedrige Eingangsschwelle haben, einen bestimmten Grundbestand von Kenntnissen und Fertigkeiten sichern und darüber hinaus den Kindern Optionen ermöglichen, die sie nach ihren individuellen Möglichkeiten wahrnehmen können. (Wittmann 2010, 63)

Im Musikunterricht kann das bedeuten, dass beispielsweise einfache Klasseninstrumente zum freien Spielen zur Verfügung stehen. Daraus kann ein angeregtes Experimentieren, eine spontane Liedbegleitung oder das Üben eines Musikstücks (z.B. «Alle meine Entchen» auf dem Glockenspiel) entstehen. Wenn die Schülerinnen und Schüler ihrer Neugierde und ihren Interessen folgen, kann die Lehrperson sie dabei anregen und unterstützen. Eine Beurteilung anhand einer Lernzielüberprüfung ist allerdings durch die Offenheit kaum möglich. Hier kann die Beurteilung oder eher die Rückmeldung und Reflexion in Form einer Spielbegleitung und eines gemeinsamen Dialogs stattfinden.

Die Operationalisierung von Lernzielen birgt die Gefahr, offene Unterrichtsformen zu vernachlässigen und Unterrichtsinhalte zugunsten ihrer Überprüfbarkeit zu simplifizieren, sodass eine kognitive Aktivierung nicht mehr gewährleistet ist.

3.4 «Kunst kommt von Können»

Pippi Langstrumpf ist rebellisch und hält sich mit ihrem Lebenswandel nicht an die gängigen Normen. Rebellion spielt auch in der Musik vor allem in den Jugendkulturen immer wieder eine zentrale Rolle. Wenn in der Kunst die Normen immer wieder erfolgreich gebrochen werden, wie kann Kunst dann beurteilt werden?

«Kunst kommt von Können» ist ein geflügeltes Wort, das in der Kunstdebatte verwendet wird. Es ist eine Kernaufgabe des Fachs Musik, das «Können», also das künstlerische Handwerk, zu vermitteln. Weil beim künstlerischen Handwerk bewährte Praktiken und bestimmte Normen existieren, ist es leichter, das künstlerische Handwerk zu beurteilen als

die gute Kunst. Dennoch sollte man im Fach Musik in seiner kompetenzorientierten Variante den Mut haben, musikalische Kunst zu beurteilen und dabei das ästhetische Urteilsvermögen und das argumentative Sprechen über Musik zu fördern. Die Künstlerin Pippi Langstrumpf kann dabei als inspirierende Leitfigur dienen.

Weiterdenken

- **Warum ist das Sprechen über Musik bei der Beurteilung wichtig, und wo kommt die Sprache bei der Beurteilung von Musik an ihre Grenzen?**
- **Wie können im 1. Zyklus verständliche musikalische Beurteilungskriterien eingeführt werden?**
- **Warum ist es wichtig, im Musikunterricht bei der Beurteilung die thematische Vielfalt des Lehrplans 21 im Fachbereich Musik zu berücksichtigen?**

Literatur

- Bartnitzky, Horst. 2015. *Sprachunterricht heute: Lernbereich Sprache – Kompetenzbezogener Deutschunterricht – Unterrichtsbeispiele für alle Jahrgangsstufen*. Berlin: Cornelsen.
- Danuser-Zogg, Elisabeth. 2019. *Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung*. 4. Aufl. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), Hrsg. 2016. *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
- Gordon, Edwin. 1997. *Learning Sequences in Music. Skill, Content and Patterns. A Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.
- Gruhn, Wilfried. 2010. *Lernziel Musik*. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- Handschick, Matthias. 2015. «Musik erfinden: Experimentieren, Improvisieren und Komponieren.» In *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*, hrsg. v. Mechthild Fuchs, 180–199. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Reitinger, Renate. 2008. *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Regensburg: ConBrio.
- Rolle, Christian und Christopher Wallbaum. 2010. «Ästhetischer Streit im Musikunterricht.» In *Reden über Kunst: Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*, hrsg. v. Johannes Kirschenmann, Christoph Richter, Kaspar H. Spinner, 507–536. München: Kopaed.
- Schilling-Sandvoss, Katharina. 2015. «Leistungen feststellen und bewerten.» In *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*, hrsg. v. Mechthild Fuchs, 342–353. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Schwabe, Matthias. 1992. *Musik spielend erfinden*. Kassel: Bärenreiter.
- Spychiger, Maria. 2007. «Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts.» *Diskussion Musikpädagogik* 33 (5): 9–21.
- Stöger, Christine. 2008. «Wag the dog – das Lernen im Dienste der Leistungsbewertung.» In *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchener Tagung*, hrsg. von Hans-Ullrich Schäfer-Lembeck, 41–54. München: Aliterata.
- Wittmann, Erich C. 2010. «Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule – vom Fach aus.» In *Anspruchsvolles Fördern in der Grundschule*, hrsg. v. Petra Hanke, Gudrun Möwes-Butschko, Anna Katharina Hein et al. Münster: Zentrum für Lehrerbildung.