

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.)

Leistung im Musikunterricht

Beiträge der Münchner Tagung 2008

aliteraverglag

**Musikpädagogische Schriften
der Hochschule für Musik und Theater München**

Herausgegeben von
Wolfgang Mastnak, Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Stephan Schmitt

Band 2

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.)
Leistung im Musikunterricht

Leistung im Musikunterricht

Beiträge der Münchner Tagung 2008

Unter Mitarbeit von Klaus Mohr

herausgegeben von Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

Weitere Informationen über den Verlag und sein Programm unter:
www.allitera.de

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

November 2008
Allitera Verlag
Ein Verlag der Buch&media GmbH, München
© 2008 Buch&media GmbH, München
Umschlaggestaltung: Kay Fretwurst, Freienbrink
Herstellung: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Germany · ISBN 978-3-86520-343-4

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	11
Franz Niermann	
Leistungen gehören kommuniziert	15
Brigitte Lion	
Verdeckte Botschaften – Paradoxien und unerwünschte Wirkungen im System Schule	32
Christine Stöger	
»Wag the dog« – das Lernen im Dienste der Leistungsbewertung?	41
Heinz Geuen	
»Das kann ich schon!« – Leistungsbewusstsein als Element individueller Lernweggestaltung im Musikunterricht	55
Christian Rolle	
Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz?	70
Christopher Wallbaum	
Ästhetische Freiheit in der Schule lehren und prüfen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume	101
Andreas Lehmann-Wermser	
Kompetenzorientiert Musik unterrichten?	112
Anne Niessen	
Leistungsmessung oder individuelle Förderung? Zu Funktion und Gestaltung von Aufgaben im Musikunterricht	134

Stefan Orgass

›Entwicklung von Problemlösungskompetenzen‹ als schlechte Trivialisierung
der Aufgabe des Musikunterrichts. Überlegungen zu einem musikpädagogischen
Leistungsbegriff 153

Hinweise zu den Autorinnen und Autoren 226

Der Kürze halber werden in mehreren Beiträgen die Bezeichnungen Lehrer,
Schüler usw. als Synonyma für weibliche und männliche Personen verwendet.

Vorwort

Nicht zuletzt nach den PISA-Studien¹ sowie den darauf folgenden Erhebungen wird für alle Schulfächer und deren Didaktiken in einer neuen Intensität die Frage gestellt, was als Ziele, was als (auch greifbare) Ergebnisse des Unterrichts in den einzelnen Fächern der allgemeinbildenden Schulen angesehen, was fachspezifisch Kompetenzen und was Standards genannt werden kann. Die Diskussion über Bildungs- und Qualitätsstandards auch im Schulfach Musik, die Frage, was sinnvoll im Blick auf die allgemeinbildende Schule musikbezogen Kompetenz genannt werden kann, hat seitdem in zunehmendem Maße (aber verstreut und nicht sehr ausführlich) in verschiedensten Bereichen der Musikpädagogik begonnen. Nicht allein im wissenschaftlichen Fachgespräch, sondern auch in mit musikpädagogischen Fragen beschäftigten Gremien der Bildungs- und Schulpolitik sowie der Schulorganisation ist der angesprochene Kontext von aktueller Bedeutung.² Doch nicht allein für Wissenschaft und Administration, auch in der konkreten Arbeit im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen stellt sich immer wieder und ganz konkret die Frage, was als *Leistung im Musikunterricht* bezeichnet werden kann oder angestrebt werden sollte; auch für diesen Arbeitszusammenhang wäre die Erarbeitung abgesicherter, wissenschaftlich fundierter Aussagen wichtig, wünschenswert und nützlich.

Ziele also die Beschäftigung mit dem Thema *Leistung im Musikunterricht* bei der Münchner Tagung einerseits auf Präsentation, Austausch und Verständigung wissenschaftlich begründender Sichtweisen, mithin auf Beiträge zur musikpädagogischen Theoriediskussion, so wurde damit andererseits zugleich eine Relevanz für die konkrete Gestaltung der Praxis von Musikunterricht intendiert. Um dieser Perspektivierung zu entsprechen, wurde bei der Konzipierung der Tagung darauf geachtet, dass das Thema nicht allein in Richtung auf wissenschaftliche Theoriebildung zur Bearbeitung kommt, sondern dass auch die anwendungsbezogene Perspektive bei den angestrebten Verständigungen be-

¹ Sie werden auch *Schulleistungsuntersuchungen* genannt.

² In Bayern z. B. wurde in diesem Jahr in der Beschäftigung mit neuen Formen der Oberstufe und des Abiturs im Kontext des achtstufigen Gymnasiums auch für das Fach Musik zum Thema, was als Standard, als Kompetenz oder als Leistung bezeichnet und zur Richtschnur schulisch-organisatorischer Maßnahmen genommen werden kann.

rücksichtigt ist. Daher enthielt die vom 12. bis 14. Juni 2008 in den Räumen der Hochschule für Musik und Theater München durchgeführte Tagung eine Mischung unterschiedlicher Arbeitsformen: Am ersten und am dritten Tag fanden Gespräche und Diskussionen der an verschiedenen bundesdeutschen und österreichischen Musikhochschulen und Universitäten tätigen Wissenschaftler unter sich statt.³ Sie boten am zweiten Tag, im ersten Abschnitt des öffentlichen Teils der Veranstaltung kurze, auf Fokussierung bedachte, lediglich zehnminütige Vorträge, die von den über einhundert (größtenteils extra angereisten) Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus der Schulpraxis und aus dem Schulmusikstudium angehört, durch Fragen ergänzt, kommentiert und andiskutiert wurden. Im zweiten Abschnitt des Tages teilte sich dieses Plenum auf, um mit den in Teams gruppierten Gastdozentinnen und Gastdozenten in thematisch unterschiedlich akzentuierten Seminaren zu arbeiten. Hier bestand Gelegenheit, verschiedene Aspekte der Tagungsthematik aus den je eigenen Perspektiven und Erfahrungen heraus zu behandeln. In den Seminaren wurden unter dem Titel *Vom Lehren zum Lernen* Konsequenzen für den Umgang mit Leistung im Schulalltag thematisiert, wurde über *Aufgaben im Musikunterricht als Lernchance (für Lernende und Lehrende)* nachgedacht und unter der Frage *Wie zeigt sich ästhetische Kompetenz?* die Leistungsbeurteilung in der gymnasialen Oberstufe in der Spannung zwischen der Freiheit ästhetischer Musikpraxis und verbindlichen Standards ins Gespräch gebracht und mit konkreten Überlegungen für eine Aufgabenkultur im Musikunterricht verbunden. Schließlich wurden die Ergebnisse der Seminare im Plenum präsentiert und diskutiert.

Komplettiert wird das Tagungsprojekt nunmehr durch Vorlage dieses Tagungsberichts, in dem einer interessierten Fachöffentlichkeit die Überlegungen zum Thema, die auf der Tagung auf Kerngedanken komprimiert vorgetragen worden waren, nunmehr in einer schriftlichen und ausführlicher gefassten Form für eine weitere Beschäftigung zur Verfügung gestellt werden.

Sehr herzlich gedankt sei an dieser Stelle den neun Kolleginnen und Kollegen aus bundesdeutschen und österreichischen Musikhochschulen und Universitäten, die bereit waren, der Einladung nach München Folge zu leisten und ihr Interesse an der Tagungsthematik in Arbeit umzusetzen. Dabei waren sie so freundlich und so couragiert, sich einem ungewohnten, ja strengen Setting der Veranstaltung auszusetzen, sich dort in vielfältigen Aktivitäten einzubringen

³ Diese Gespräche sind gewissermaßen noch nicht beendet, insofern für das Jahr 2009 eine Weiterführung vereinbart ist.

und schließlich auch (dazu noch sehr zeitnah) eine ausführliche schriftliche Fassung ihrer Überlegungen zu verfertigen und für die nunmehr hier vorgelegte Sammlung zur Verfügung zu stellen.

Zu danken ist auch der Hochschule für Musik und Theater München, zunächst dem Leitungskollegium und besonders dem Präsidenten, Herrn Prof. Dr. Siegfried Mauser, der die Durchführung dieser Veranstaltung wohlwollend unterstützt und durch seinen Einsatz für die Genehmigung eines Etats letztlich überhaupt ermöglicht hat. Dank sei ebenso Herrn Prof. Dr. Stephan Schmitt, der als Vizepräsident die Freundlichkeit hatte, für die Leitung des Hauses den zweiten Tagungstag zu eröffnen und zu begleiten. – Dankbar zu erinnern ist auch daran, dass eine größere Gruppe von Damen und Herren der Hochschule aus Verwaltung, Haustechnik und Studentenschaft durch ihre Mitarbeit die Veranstaltung ermöglicht und zu ihrem Gelingen beigetragen haben. – Insgesamt hätte sie aber in dieser Form wohl kaum ohne die Umsicht und die Ausdauer von Herrn Klaus Mohr stattfinden können, der als Geschäftsführer des ausrichtenden *Musikpädagogischen Instituts für Lehrerfortbildung und Unterrichtsforschung (MILU)* der Hochschule für Musik und Theater München erneut beispielhaft gewissenhaft und engagiert Planung und Durchführung der Tagung mitverantwortet hat. Zu danken ist ihm außerdem für seine stets zuverlässige und kompetente Mitarbeit bei Lektorat und Redaktion dieses Berichtsbandes.

München, im September 2008
Der Herausgeber

Einleitung¹

Als Leistung im Musikunterricht könnte z.B. bezeichnet werden, wenn ein Schüler die Namen der Stammtönereihe oder der Streichinstrumente sagen, ein Lied vorsingen oder in einem Bläserklassenarrangement die zweite Trompetenstimme spielen kann; Leistung könnte es auch genannt werden, wenn die Stationen eines Lernzirkels diszipliniert und eifrig absolviert werden, wenn stilistisch und formal gebunden oder wenn frei improvisiert wird, wenn in einer Klasse jeder ein Lied komponiert hat oder wenn eine Lerngruppe einen Vokalsatz musizieren kann, wenn Wahrnehmungen, Stellungnahmen gefasst werden oder mit Interesse, Gewinn und Freude diskutiert wird, warum Rellstab 1839 beim Betrachten von Schumanns Kinderszenen »in der That in Verlegenheit geräth«;² eine Leistung wäre es vielleicht auch, wenn ein Musikbeitrag beim Schulfest gelingt, wenn in irgend einer Weise musikalische Kontakte mit den türkischen Nachbarn im Quartier glücken oder wenn die Produktion einer CD als musikalischer Stadtführer geplant und realisiert wird oder wenn Schulchor, Orchester oder Musicalgruppe freudig bejubelte Aufführungen hinbekommen.

Die genannten Beispiele befinden sich (mehr oder weniger) in Übereinstimmung mit der Definition von »Leistung«, wie sie in fast gleichem Wortlaut an verschiedenen einschlägigen Stellen³ pädagogischer Fachliteratur zu finden ist: Hier wird Leistung der Vollzug und das Ergebnis einer Tätigkeit genannt, die

¹ Der hier wiedergegebene Text enthält den Aufriss des Themas der Tagung, wie er den Referentinnen und Referenten mit der Einladung übergeben worden war.

² LUDWIG RELSTAB: *Iris im Gebiete der Tonkunst* 10, Nr. 32. Berlin 1839, S. 126/127 (zit. n. BERNHARD APPEL: *Ein produktives Missverständnis*, in: *Die Musikforschung*. 40. Jg. 1987, S. 109). Oder wenn eine vergleichbare Äußerung von August Reißmann bearbeitet wird, der dieselbe Sammlung von Stücken 1865 unter dem Titel »oppositionelle Kompositionen« rubrizierte (s. ebd., S. 111).

³ WOLFGANG KLAFKI: *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung* [1974], zit. n.: DERS.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim 1985, S. 174; HARTWIG SCHRÖDER: *Didaktisches Wörterbuch*. 3. Auflage. München 2001, S. 217; WERNER SACHER: *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn 2001, S. 1, zit. n.: ANNE NIESSEN, in: WERNER JANK (Hg.): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2005, S. 137.

mit Anstrengung verbunden ist und mit Gütemaßstäben in Verbindung gebracht wird. Allerdings war nur bei einigen der Ergebnisse der oben als »Leistungen« bezeichneten verschiedenen musikalischen oder musikbezogenen Handlungen direkt zu erkennen, dass »Gütemaßstäbe« im Spiel, noch seltener, welche es genauer waren. Gänzlich unerwähnt blieb, wer diese Maßstäbe handhabte und in Geltung setzte und warum er das tat. – Im Einzelnen dürfte eine Einigkeit darüber, welches die Leistung beim Nennen der Namen der Stammtonreihe ist, relativ schnell zu erreichen sein. Schon schwieriger könnte z. B. ein Versuch von Klärungen sein, ob, inwieweit oder wann im oben angedeuteten Fall in einer 6. Klasse das Spiel einer zweiten Trompetenstimme in jenem Bläserklassenarrangement als Leistung erfasst, rückgemeldet oder bewertet werden kann und welches dabei die Maßstäbe sind, die hier oder über die eine Situation hinaus als gültig anerkannt werden können. Und schließlich gut vorstellbar, dass in Bezug auf das eine oder andere der Beispiele in Zweifel gezogen würde, ob das Bezeichnete überhaupt eine Leistung genannt werden kann oder dass vielleicht angemerkt würde, dass hier eine weit gehende, jenseits »normaler« Situationen von Musikunterricht angesiedelte Auffassung von »Leistung« angelegt worden sei. – Dass hier nicht alle Sichtweisen gleich sind, macht es erforderlich, sich über Schnittmengen bezüglich zentral eingeschätzter Aspekte auszutauschen sowie über dabei als wichtig erachtete Gründe. Sinnvoll scheint auch eine Verständigung darüber, inwieweit Erweiterungen der jeweiligen Blickfelder für angebracht oder gar nötig gehalten werden. Und vermutlich dürfte bei der Suche nach Antworten auf die Frage, was Leistungen im Musikunterricht sein könnten (oder vielleicht sogar sollten), unvermeidlich sein zu bedenken, welche Gütemaßstäbe, Qualitätskriterien in Geltung genommen werden könnten oder welche als fachbezogene Leistungsstandards zu bezeichnen wären. Dabei dürfte weder auf die Diskussion von konkreten Beispielen noch auf Klärungen bezüglich jener »Gütekriterien« noch auf Orientierungen in Bezug auf Zielbestimmungen für den Musikunterricht verzichtet werden können.

Rechtliche Rahmensetzungen bestimmen für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, dass »Schülerinnen und Schüler in angemessenen Zeitabständen entsprechend der Art des Fachs schriftliche, mündliche und praktische Leistungen«⁴ erbringen. Wenn das so ist und wenn zusätzlich das Schulfach Musik aus (musik-)pädagogischen Gründen auf Leistungen nicht verzichten kann oder will⁵,

⁴ Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) vom 01.08.2003; Art. 52 (1), z. B.

⁵ »In keinem Schulfach kann auf Dauer auf Leistungen verzichtet werden, weil das dilettantische Auf-der-Stelle-Treten jede Freude am Unterricht abtötet.« KLAUS FÜLLER: *Bewertungskriterien im Musikunterricht der Sekundarstufe I*, in: K. H. EHRENFORTH (Hg.): *Musiker-*

ist ein speziell fachlich-pädagogischer Blick notwendig, aus dem heraus konkretisiert wird, welche speziell musikalischen Leistungen es dann sind, die in den Unterricht und in die Schule passen. Dies wird auch von Gesetzgebern eingeräumt, wenn es z. B. heißt, dass »Art, Zahl, Umfang, Schwierigkeit und Gewichtung der Leistungsnachweise« sich »nach den Erfordernissen« der jeweiligen Schulart und Jahrgangsstufe »sowie der einzelnen Fächer«⁶ richten. Leistung wird demnach also als etwas Fachliches bestimmt und als etwas (musik-)pädagogisch zu Konkretisierendes.

Kein Zweifel, dass diese Konkretisierung weder durch Gesetze, Verordnungen oder Theorien dekretiert werden kann, sondern von jeder einzelnen Musiklehrerin, von jedem einzelnen Musiklehrer geleistet werden muss. Selbst wenn dabei auf schlichte Art versucht würde die Denkfigur umzusetzen, im schulischen Unterricht Lehrstoff einzuüben,⁷ so hieße das jedesmal, dass eine Lehrerin (oder ein Lehrer) bestimmte didaktische und methodische Maßnahmen und Verfahren, die sie von anderen unterscheidet, wählt, weil diese ihr in Bezug auf unterrichtliche Ziele oder im Hinblick auf Leistungen im Unterricht geeignet erscheinen. Indem die unterrichtende Person den Unterricht gestaltet, Handlungen (Kommunikations- und Interaktionsvorgänge) mit dem Fachlichen oder in Bezug auf das Fachliche initiiert, nutzt sie didaktisch-methodisches wie fachliches Erfahrungswissen oder diesbezügliche Theorien, die ihr zur Verfügung stehen (ohne dass sich aus solchen quasi automatisch Verfahren ableiten würden, die jenseits der jeweils konkreten Situation jedes Mal das Musiklernen, das Einüben des Lehrstoffes oder auch das Erzeugen von Leistungen im Musikunterricht gewährleisten könnten). Und umgekehrt können die jeweils vollzogenen unterrichtlichen Konkretisierungen in Bezug auf solches Wissen / Theorien beschrieben werden, auch wenn diese nicht im Blick waren. Anders ausgedrückt ließe sich sagen, dass die einzelne Lehrkraft ihre Handlungen in Bezug auf Vorstellungen bezüglich Unterrichtsergebnissen, Leistungen oder in Bezug von Lernen und von Bildung dimensionieren oder an diesbezügliche Theorien anschließen kann. Umgekehrt wäre genauso zu formulieren, dass – in einer quasi komplementären Bewegung – vorhandene Theorien auf ihre Anschließbarkeit und Tauglichkeit in

ziehung als Herausforderung der Gegenwart. (Kongressbericht Bundesschulmusikwoche Braunschweig 1980). Mainz 1981, S. 162ff., S. 166.

⁶ BayEUG Art. 52 (1).

⁷ Schulordnung für die Gymnasien in Bayern, 27. Auflage vom 23. Januar 2007; § 52 zu Hausaufgaben: »Um den Lehrstoff einzuüben und die Schülerinnen und Schüler zu eigener Tätigkeit anzuregen, werden Hausaufgaben gestellt, die von Schülerinnen und Schülern mit durchschnittlichem Leistungsvermögen in angemessener Zeit erledigt werden können.«

Bezug auf unterrichtliche Situationen hin zu prüfen und eventuell durch neu zu entwickelnde zu ergänzen sind.

Aus pädagogisch-theoretischer Sicht scheint klar, dass jene Konkretisierung im Unterricht von der einzelnen Lehrkraft vollzogen wird und dass das Lehren und Lernen nicht per Gesetz und Verordnung geregelt werden kann. Offensichtlich wird das auch von Parlamenten und Kultusverwaltungen so gesehen, denn in von dort gegebenen Rahmungen wird nicht nur in Bezug auf die speziell fachlich zu bestimmende Art der Leistung, sondern auch hinsichtlich der Bewertung und der Zensuren eine spezielle Zuständigkeit von Lehrerinnen und Lehrern festgestellt. So heißt es z. B., dass »die gesamten Leistungen einer Schülerin bzw. eines Schülers unter Wahrung der Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler in pädagogischer Verantwortung der Lehrkraft bewertet«⁸ werden. – Das, was als Leistung bezeichnet und dann bewertet wird, ist also Teil eines Lehrerhandelns *in pädagogischer Verantwortung*. Wenn Verantwortung bedeutet, zu einer Handlung zu stehen, prinzipiell bereit zu sein diese zu rechtfertigen, die Folgen für eigene oder fremde Handlungen zu bedenken oder zu tragen, dann heißt pädagogische Verantwortung, dass das eigene konkrete unterrichtliche Handeln (auch in Bezug auf Leistung) in weiteren Zusammenhängen zu bedenken ist – im vorliegenden Kontext z. B. in Bezug auf Probleme von Messbarkeit oder andere schul-, lern- und bildungstheoretische Aspekte.

Um für die Umsetzung solcher musikpädagogischer Verantwortung Anstöße zu liefern, sollen eine Reihe von Aspekten unter dem Titel *Leistung im Musikunterricht* zur Besprechung gebracht werden. – Gerade weil unterschiedliche Auffassungen denkbar und vielfältige Blickpunkte und Blickrichtungen zu berücksichtigen sind, scheint ein fundierender Gedankenaustausch, scheint der Versuch von Verständigungen sowohl in Hinsicht auf unterrichtliche Umsetzungen wie auf Theoriebildung wichtig und lohnend.

⁸ Art. 52 (3) BayEUG.

Franz Niermann

Leistungen gehören kommuniziert

Im Kontext der dynamischen Weiterentwicklung von Schule und Unterricht spielt die Frage nach erbrachten Leistungen und ihrer möglichen Bewertung eine große Rolle. Sie gliedert sich ein in eine Reihe anderer Impulse, die zum Wandel des Systems Schule beitragen wie die Werte-Debatte, der grundsätzlich veränderte Begriff von Lern-Kultur, die stark sich wandelnden Beziehungen zwischen Lehrerinnen bzw. Lehrern und Schülern bzw. Schülerinnen, die Suche nach Formen des angemessenen Umgangs mit Gewalt in der Schule, die Diskussionen um »PISA« usw. Die Europäische Kommission hat 2007/2008 ein groß angelegtes Konsultationsverfahren über die »Schulen für das 21. Jahrhundert« durchgeführt. Der Diskussionsprozess, der sich darin spiegelt, verweist darauf, dass tatsächlich weit reichende Wandlungen des Schulsystems in Europa sowie der Formen und Zielvorstellungen des Lernens und Lehrens zu erwarten sind.¹

Für den Prozess der Umgestaltung des Bildungswesens sind die globalen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen in der Welt maßgebend; in Europa wird versucht, im Rahmen der so genannten Lissabon-Strategie dieser Entwicklung Richtung und Schubkraft zu geben. Sie geht davon aus, dass Europa in den kommenden Jahren zum »wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt«² werden soll. Dabei wird unter Wissen weniger das Verfügen über Daten und Fakten verstanden als vielmehr die Möglichkeit, Erkenntnisse, deren Zusammenhänge und ihre gesellschaftliche Bedeutung praktisch zu nutzen. Individuelles und gesellschaftliches Selbstbewusstsein, Kreativität und Innovationsbereitschaft sind dabei von essentieller Bedeutung.

¹ Informationen über diesen Diskussionsprozess finden sich auf dieser Website: http://ec.europa.eu/education/news/news492_en.htm, die Ergebnisse sind hier dokumentiert: http://ec.europa.eu/education/school21/results_en.html. Die Stellungnahme für das Schulfach Musik ist auf der EAS-Website abrufbar: <http://www.eas-music.net/index.php?id=3&content=195&lang=de>.

² http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_de.htm (zuletzt geprüft am 02.08.2008)

In diesem Kontext spielt der Leistungsbegriff eine große Rolle. Er soll in allen gesellschaftlichen Bereichen, aber auch in der Schule neu gefasst werden, und zwar vor allem positiv. Manche Vorstellungen um den Leistungsbegriff herum erkennen wir heute als eher veraltet, von anderen glauben wir, dass sie zukunftssträftig sind. Die Fachliteratur zu diesem Thema ist umfassend und wächst rasant. Als ein Beispiel sei das 2008 erschienene Buch von Felix Winter genannt: »Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen«.³

Im Musikunterricht spiegelt sich alles, was generell zum Thema Leistung und Leistungsbewertung debattiert wird, besonders scharf konturiert. Sollte nicht vieles von dem, was den Musikunterricht in seiner Substanz ausmacht, aus der Leistungsfrage herausgehalten werden, zum Beispiel alles rund um das Musizieren, das Musikhören und den Musikgeschmack? Oder müssen wir es umgekehrt sehen: Wird nicht gerade in diesen Bereichen so viel wertvolle Arbeit geleistet, die viel mehr wertgeschätzt werden sollte?

Die intensiv geführte Debatte um Leistungen in der Schule kreist zumeist viel zu schnell um Fragen der Leistungsbewertung und -beurteilung. Hierbei geht es immer wieder um die Gegenpole von Zensurenbeurteilung einerseits und offeneren Formen der Leistungsdarbietung und -bewertung andererseits, wie sie häufig mit dem Begriff Portfolio verknüpft werden. Beides greift zu kurz, sowohl die vorschnelle Verknüpfung von Leistung mit ihrer Beurteilung als auch die alternative Gegenüberstellung von Zensuren und Portfolio.

Im Folgenden gehe ich von der Hypothese aus, dass ein Angelpunkt für einen verbesserten Umgang mit Leistungen die Kommunikation über sie ist. Das werde ich auf verschiedenen Ebenen erläutern und dann einige Methoden und Tools nennen, welche die Kommunikation über Leistungen im Schulalltag erleichtern und verbessern können.

Ich beginne mit zwei spielerischen Gedankenfiguren.

Wem gehören die Leistungen?

Dieses kleine Gedankenspiel mag auf eigene Weise untermauern, wie selbstverständlich wichtig (wenn auch schwierig) es ist, über Leistungen angemessen miteinander zu sprechen.

Man kann juristisch herangehen und in Leistungen wie beim Copyright die

³ WINTER 2008.

Urheberschaft, das Eigentum, den Besitz betonen: Wer hat was geleistet? Wem gehört die Leistung, die ihm oder ihr niemand wegnehmen darf?

Leistungen, die im schulischen (Musik-)Unterricht erbracht werden, gehören der einzelnen Schülerin bzw. dem einzelnen Schüler.

Und der Schulklasse als Gruppe, in deren Kontext diese Leistungen erbracht wurden.

Die Leistungen des Lehrers bzw. der Lehrerin gehören ihm bzw. ihr und sind gleichzeitig Teil der Gruppenleistung.

Eine Einzelperson (Schüler einerseits, Lehrerin andererseits) kann nicht – oder nur in problematischen Teilaspekten – die in einem Lernkontext entstandenen Leistungen feststellen, messen und bewerten. Dies kann im Wesentlichen nur von der Kommunikation in der Gruppe geleistet werden.

Anschließend mag, wenn es sein muss, der Lehrer eine Zensur oder andere Form von Beurteilung draufsetzen. Das ist eine eigene Sache – und eine Entscheidung durch den Lehrer. Seine Entscheidung hat subjektiven Charakter; eine objektive Zensurenggebung gibt es nicht.

Moralisch argumentierend könnte man sagen, es »gehört sich nicht« (im Sinne von »es ist unanständig«), Schülerleistungen durch eine Zensur zu beurteilen – und gar zu behaupten, das sei eine objektive Bewertung –, ohne vorher angemessen darüber kommuniziert zu haben.

Stellen wir uns eine Schülerin vor, die mit starkem emotionalem Ausdruck ein Solo bei einem Musical gesungen hat und mit strahlendem Gesicht den Applaus entgegennimmt. Oder, um ein anderes plakatives Beispiel zu nehmen, den Schüler, der eine Präsentation über HipHop mit anschaulicher Information darbietet, mit Beispielen, die ihm am Herzen liegen, der vielleicht zu eigens eingespielten Rhythmen einen selbst gemachten Text »quasselt«. Was muss das für ein Gefühl sein, dafür unvermittelt mit einer »objektiven« Zensur belegt zu werden? Das ist »nicht in Ordnung«; es kann leicht so wirken, wie wenn die Leistung dem Schüler weggenommen, wie wenn sie ihm entrissen würde. Mag es auch eine gute Note sein: sie bleibt völlig unter dem Niveau dessen, worum es der Schülerin bzw. dem Schüler gegangen ist. In jedem Falle »gehört sich« hier eine respektvolle Kommunikation.

Der Paradigmenwechsel »Vom Lehren zum Lernen«

Im Zusammenhang mit dem über Jahrzehnte sich vollziehenden und derzeit recht dynamischen Wandel des Systems Schule kann man vom Paradigmenwechsel »Vom Lehren zum Lernen« sprechen. Dieses neue Paradigma wird häufig auch

als »Neue Lernkultur«⁴ apostrophiert, für die ein »erweiterter Lernbegriff«⁵ maßgeblich sei. Im herkömmlichen Paradigma ist der Lehrer bzw. die Lehrerin die Zentralfigur für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Dieses Prinzip – Der Lehrer lehrt die Schüler – ist kritisch auch »Belehrenskultur«⁶ genannt worden. Das neue Paradigma verändert die Rollen und die Lehr- / Lernprozesse grundlegend: Schülerinnen nehmen – mit Hilfe der Lehrerinnen – ihr Lernen selbst in die Hand.

Für die Beteiligten bedeutet das sehr viel; wir sehen, wie es beiden Seiten schwerfällt, sich in ihren neuen Rollen zurechtzufinden – und dies dauert voraussichtlich noch lange Zeit. Denn die Rollen sind vielfältiger und differenzierter geworden. Lehrerinnen und Lehrer bieten Informationen, Sachwissen, Erkenntnisse und Wertehaltungen an,⁷ sie steuern und betreuen Prozesse, sie stellen sich selbst selbstbewusst und selbstkritisch als Leitfiguren und Vor-Bilder zur Verfügung, sie prüfen und bewerten, sie geben immer wieder das Heft aus der Hand, ziehen sich auf eine Assistentenfunktion zurück und überlassen den Schülerinnen die Federführung für ihr Lernen usw.⁸ Schülerinnen und Schüler sind in zunehmendem Maße mit ihren bereits gemachten Erfahrungen gefragt, sie finden Wege und Formen, ihre Kompetenzen mit ins Spiel zu bringen und die der Anderen mit einzubeziehen, sie haben Entscheidungen zugunsten ihres eigenen Lernens zu treffen, sie haben auf ungewohnte Weise das vom Lehrer Angebotene sich zu eigen zu machen usw.

Hier stellt sich zwangsläufig auch die Leistungsfrage neu: Der Paradigmenwechsel »Vom Lehren zum Lernen« verlangt die Entwicklung einer positiven Leistungskultur als Teil der Lernkultur. In dem Maße, wie der Perspektivenwechsel »Vom Lehren zum Lernen« gelingt (von »Der Lehrer lehrt die Schüler«

⁴ Vgl. zu diesem Begriff die Erläuterungen und ausführlichen Literaturhinweise in: WINTER, S. 4 ff.

⁵ Der »erweiterte Lernbegriff« wird gut zusammengefasst in: BOHL 2006, S. 20.

⁶ Vgl. z. B. KLIPPERT 2006, S. 7. – Im Rahmen der Kritik der »alten« Lernkultur im Unterschied zur »neuen« finden sich aber auch wichtige Differenzierungen, z. B.: »Zudem ist bekannt, dass Schüler mit ungünstigen affektiven und kognitiven Voraussetzungen eher aus dem informationsvermittelnden, lehrerzentrierten Unterricht Nutzen ziehen, während Schüler mit guten Lernvoraussetzungen eher von offenen, wenig strukturierten Lernumgebungen mit Wahlmöglichkeiten profitieren.« (GUDJONS 2006, S. 31).

⁷ In der neuen Lernkultur kann auch der lange Zeit in Verruf geratene Frontalunterricht einen guten neuen Stellenwert bekommen. Vgl. hierzu z. B.: MEYER/MEYER.

⁸ Wie sehr die neuen Rollenanforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer, auch einmal »das Heft aus der Hand zu geben«, von Misstrauen und Angst begleitet sind, wird anschaulich herausgearbeitet in einem Aufsatz von COHN et al. S. 100–102.

zu »Schüler nehmen – mit Hilfe des Lehrers – ihr Lernen selbst in die Hand«), muss er auch gelten für den Umgang mit Leistung: von »Der Lehrer beurteilt die Schülerleistung« zu »Schüler schätzen – mit Hilfe der Lehrer – ihre Leistungen im kommunikativen Prozess selber ein.« – Und noch weiter gehende Implikationen stellen sich neu dar, wenn wir im letzten Satz die stark wirksame Bedeutung der Geschlechter explizit formulieren: »Schüler ... mit Hilfe der Lehrerinnen ...«, Schülerinnen ... mit Hilfe der Lehrer ...«, »Schülerinnen ... mit Hilfe der Lehrerinnen ...«.

Interessanterweise wirken in diesen Prozess der Wandlung der Lehr-/Lernkultur pädagogische Orientierungen hinein, die uns vor weitere Probleme stellen und damit neue Chancen der Entwicklung eröffnen. Zwei seien hier exemplarisch benannt:

■ Standards

Im Unterschied zu herkömmlichen Lehrplänen und Curricula werden Bildungs- oder Leistungsstandards⁹ – auch »Learning Outcomes« – im Sinne der »Output-Orientierung« formuliert. Damit werden primär nicht mehr der Unterricht bzw. seine Inhalte und Methoden in den Blick genommen (»Input-Orientierung«), sondern das, was am Ende an möglichen Ergebnissen und Leistungen herauskommen sollte.

»Bildungsstandards drücken eine normative Erwartung aus, auf die die Schule hinarbeiten soll. (...) Bildungsstandards legen nicht fest, was guter Unterricht ist. Sie beeinflussen den Unterricht indirekt durch einen pädagogischen Orientierungsrahmen und den Blick auf Lernergebnisse (Outcomes).«¹⁰

Im Kontext der »Standards« oder »Kompetenzen« stellt sich die Frage des Umgangs mit Leistung und deren Bewertung auf völlig neue Weise.¹¹

■ Informelles Lernen

Mehr und mehr drängt in der Debatte um »Kompetenzen« und »Leistungen« der Begriff des »Informellen Lernens« ins Blickfeld: Vieles von dem, was Schülerinnen und Schüler lernen, ist im institutionalisierten schulischen Unterricht »nicht vorgesehen«. Es speist sich aus Lernvorgängen, die sich neben

⁹ Vgl. OSTERMEIER, C. und PRENZEL, M.: »Generell versteht man unter ›Standard‹ einen Maßstab, einen Anker, eine Norm, ein Kriterium oder eine bestimmte – vorab festgelegte – Leistung.«

¹⁰ KLIEME, ECKHARD et al 2003.

¹¹ Vgl. hierzu auch die entsprechenden Beiträge im vorliegenden Buch.

dem unterrichtlichen Geschehen oder überhaupt außerhalb sozusagen ergeben, oft ungezielt, ungeplant und unsystematisiert, und doch nicht weniger wirkungsvoll. Im schulischen Unterricht, ganz speziell im Fach Musik, spielen die Ergebnisse des »informellen Lernens« eine große Rolle, insbesondere da bei der Feststellung von Leistungen und Kompetenzen nicht mehr der Unterrichtsinhalt zur Debatte stehen soll, sondern das, was am Ende – wie auch immer – herausgekommen ist.¹²

Leistungen im Schulsystem

Viele Elemente des Lernens und des Umgangs mit Leistung in der heutigen Schule stammen aus der noch andauernden Zeit vor dem genannten Paradigmenwechsel. Hierzu gehören Aspekte, die in der einschlägigen Literatur zur Genüge untersucht wurden und hier im Hinblick auf eine neue Lernkultur kurz zusammengefasst werden können.

Leistung neu denken

Der Begriff der Leistung ist weitgehend negativ besetzt; er ist oft konnotiert mit pejorativen Termini wie »Leistungsdruck«, »Leistungsgesellschaft«, »Leistungsschwäche«, »Leistungsverweigerung« usw. Die Tatsache, dass im Prinzip jedes Kind darauf aus ist und Freude daran hat, etwas zu lernen und zu leisten, wird im Kontext Schule oft ausgeblendet oder gar ins negative Gegenteil verkehrt. Im Sinne der neuen Lernkultur erscheint es unabdingbar, den Leistungsbegriff neu zu denken und positiv zu verankern.

Fehler als Problem und als Chance

Ein destruktiver Umgang mit Schwächen und Fehlern steht traditionell im Vordergrund schulischen Lernens; generell sind sie negativ besetzt, »zu vermeiden«, »auszumerzen«, »zu überwinden« usw. Es gibt zwei positive Alternativen: grundsätzlich an tatsächlichen Ressourcen konstruktiv ansetzen (und Schwächen und Fehler eher links liegen lassen) oder: Fehler selber positiv besetzen, indem z. B. der Kontext gewürdigt wird, in dem er sich zeigt, und dabei der »Fehler

¹² Zum Thema des informellen Lernens im Kontext der Musik sei besonders hingewiesen auf LUCY GREEN.

als Leistung«¹³ verstanden werden kann. Solche positiven Sichtweisen auf Fehler haben es in der Schule nach wie vor schwer.

Leistungsdarstellung

Es gibt kaum einen kultivierten Umgang mit eigener positiver Leistungsdarstellung; die eigenen Leistungen selbstbewusst darzustellen, hat – ähnlich wie »Eigenlob« – etwas merkwürdig Anrühiges. Dabei ist hier der entscheidende Ansatzpunkt zu einer verbesserten Kommunikation über Leistung zu finden.¹⁴

Leistung nicht vorschnell mit ihrer Beurteilung verknüpfen

Die allzu schnelle und zumeist lineare Verknüpfung von Leistung mit Leistungsmessung und -bewertung bzw. -beurteilung ist für eine verbesserte Kommunikation über Leistung auf jeden Fall eher hinderlich als förderlich. Ein erster produktiver Schritt ist das bewusste und behutsame Innehalten in Bezug auf das Zensieren. In dem Maße, wie die Kommunikation über Leistung angemessenen Raum erhält und besser gelingt, wird die Benotung relativiert und bekommt so möglicherweise einen anderen, besseren Stellenwert.

Prüfung versus Leistung

Die Verknüpfung von Prüfung und Leistung erscheint uns völlig selbstverständlich, Leistungsüberprüfungen gehören für uns Lehrer schlicht zur Alltagsarbeit. Genau besehen ist diese Verknüpfung höchst problematisch. Was sich an Leistungsfähigkeit und wirklich erbrachten Leistungen in Prüfungssituationen zeigen kann, ist zumindest äußerst fraglich. In einem aktuellen Dokument des österreichischen Bildungsministeriums mit dem Titel »Schulgipfel, Verantwortungspartnerschaft Bildung« wird hierzu auf radikale Weise Stellung bezogen. Im Kapitel »Lern- und Prüfungskultur – Leistungsbegriff in der Bildung« heißt es, eine Prüfung sei »definitiv keine adäquate Möglichkeit des Darstellens von Wissen« und generell erst recht kein brauchbares Instrument des Feststellens, Messens und Bewertens von Leistungen.¹⁵

¹³ FUNKE-WIENEKE, S. 50–52.

¹⁴ Vgl. WINTER 1997, S. 34ff.

¹⁵ Vgl. SCHMIED sowie GUDJONS 1997 und OTTO 1997.