

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit mit dem Thema „Leistungsbewertung im Musikunterricht an Grundschulen – eine Interviewstudie“ selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn entnommen wurden, habe ich in jedem einzelnen Fall durch die Angabe der Quellen kenntlich gemacht.

Unterschrift
(Nele Pelikan)

Ort, Datum

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
--------------------	---

Teil A: Theorie

2. Begriffsbestimmung.....	5
2.1 Leistung im pädagogischen Kontext.....	5
2.2 Leistungsbewertung im pädagogischen Kontext.....	7
2.3 Wandel der Lern- und Leistungskultur.....	8
2.4 Leistung und ihre Bewertung im musikpädagogischen Kontext.....	10
3. Forschungsstand.....	11
3.1 Relevanz der Leistungsbewertung im Musikunterricht.....	11
3.2 Bezugsnormen.....	13
3.2.1 Individuelle Bezugsnorm.....	14
3.2.2 Soziale Bezugsnorm.....	15
3.2.3 Sachliche Bezugsnorm.....	16
3.3 Besonderheiten der Leistungsbewertung im Musikunterricht.....	17
3.3.1 Probleme der Leistungsbewertung im Musikunterricht.....	17
3.3.2 Chancen der Leistungsbewertung im Musikunterricht.....	20
3.4 Verfahrensweisen der Leistungsbewertung im Musikunterricht.....	22
3.4.1 Kriterien der Leistungsbewertung im Musikunterricht.....	22
3.4.1.1 Kriterien der Individuellen Bezugsnorm.....	22
3.4.1.2 Kriterien der Sozialen Bezugsnorm.....	23
3.4.1.3 Kriterien der Sachlichen Bezugsnorm.....	24
3.4.1.4 Weitere Kriterien.....	24
3.4.2 Methoden der Leistungsbewertung im Musikunterricht.....	25
3.4.3 Aussagen der Rahmenlehrpläne 2004 und 2014 zur Leistungsbewertung im Musikunterricht.....	29

Teil B: Empirische Studie

4. Hypothesenbildung.....	31
5. Methodisches Vorgehen.....	32
5.1 Ziele der Studie.....	32
5.2 Entwicklung des Interviewleitfadens.....	32
5.3 Durchführung der Interviews.....	33

5.4	Transkription des Tonmaterials.....	34
5.5	Auswertungen der Interviews.....	34
6.	Ergebnisse.....	35
6.1	Ergebnisse zur Hypothese 1.....	36
6.2	Ergebnisse zur Hypothese 2.....	37
6.3	Ergebnisse zur Hypothese 3.....	40
6.4	Ergebnisse zur Hypothese 4.....	44
6.5	Weitere Ergebnisse.....	46
7.	Fazit und Ausblick.....	48
8.	Literaturverzeichnis.....	51
9.	Anhang.....	58

1 Einleitung

Schulleistungen wurden erstmals bereits vor ungefähr 100 Jahren erfasst und bewertet.¹ Heute sind u.a. standardisierte Schulleistungsstudien wie PISA, TIMMS, IGLU oder DESI ein kontinuierlich angewendetes Instrumentarium, anhand dessen eine vorgeschriebene Leistungsbewertung stattfinden kann.² Diese Studien erfassen allerdings vornehmlich Leistungen in den Fächern Mathematik, Deutsch und vereinzelt auch in Englisch und den Naturwissenschaften.³

Wie sieht es nun aber mit der Leistungsbewertung im Fach Musik aus? Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich gezielt mit der Frage, welches Grundkonzept Lehrer⁴ bei der Leistungsbewertung im Musikunterricht verwenden. Hierfür gliedert sich die Untersuchung in zwei Teile. In einem theoretischen Teil erfolgt zunächst eine Problematisierung der Begrifflichkeiten. Im Anschluss wird das Konzept der Bezugsnormorientierungen diskutiert, die bei der Frage der Leistungsbewertung immer auch eine wichtige Rolle spielen. Des Weiteren werden die Besonderheiten von Leistungsbewertung im Musikunterricht erläutert sowie die fachspezifischen Herausforderungen, die für den Lehrer als Leistungsbewerter damit verbunden sind. Schließlich werden im Theorieteil dieser Arbeit die Verfahrensweisen der Leistungsbewertung im Musikunterricht erörtert; gemeint sind die Kriterien und Methoden, die bei der Leistungsbewertung zum Tragen kommen. Die Sonderrolle der Leistungsbewertung im Musikunterricht ist in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus der Forschung gerückt. So fand eine Münchner Tagung von 2008 explizit zum Thema *Leistungsbewertung im Musikunterricht* statt.⁵

Gleichwohl ist festzustellen, dass für das Fach Musik nach wie vor keine relevanten Daten vorliegen, die Auskunft über Verfahrensweisen und Konzepte geben, die bei den Leistungsbeurteilungen von Musiklehrern angewendet werden.⁶ Hiermit bildet das Fach Musik nicht nur eine Ausnahme im sonstigen Fächerkanon, sondern, wie eine

¹ Vgl. Heller/Hany 2002, S. 87.

² Vgl. Niessen 2008, S. 135.

³ In den USA wird bereits ein Programm zur Lernstanderhebung in Musik durchgeführt.
<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=1999486>

⁴ Bei allen Bezeichnungen, die auf Personen bezogen sind, meint die Formulierung beide Geschlechter. Dies ist unabhängig von der in der Formulierung verwendeten geschlechtsspezifischen Bedeutung.

⁵ Eine Sammlung aller Beiträge ist zu finden in dem von Schäfer-Lembeck herausgegebenen Band „Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008“.

⁶ Vgl. Stöger 2008, S. 49.

Betrachtung des Rahmenlehrplans Musik aufzeigen wird, bietet es den Lehrern wenig Anhaltspunkte oder Richtlinien⁷, was den Umgang mit Leistungsbewertung betrifft. Das gewährt ihnen zwar einerseits großen Freiraum bei ihren Verfahrensweisen, versagt ihnen andererseits aber auch unter Umständen nötige Unterstützung und behindert außerdem die Vergleichbarkeit von Schülerleistungen. Um hier eine gewisse Klarheit und Systematik in die Diskussion zu bringen, müssen die Grundprinzipien der Leistungsbewertung im Musikunterricht sowohl von Musiklehrern als auch von fachfremd unterrichtenden Musiklehrern untersucht werden, um ein differenziertes Bild in Hinblick auf die verschiedenen Bedingungen zu erhalten, die Auswirkungen auf die Verfahrensweise der Bewertungen haben können. Aus diesem Grund werden auf Basis des Theorieteils eine explorative Fragestellung und vier Hypothesen aufgestellt, die die Kriterien, Bezugsnormorientierungen, Herausforderungen und Methoden der Leistungsbewertung im Musikunterricht umfassen und im zweiten Teil der Arbeit in einer empirischen Studie sowohl fünf Musiklehrer als auch fünf fachfremd unterrichtende Musiklehrer zu der Thematik der Leistungsbewertung im Musikunterricht befragt und in abschließenden Zusammenfassungen Unterschiede in ihren Konzepten gegenüberstellt.

Teil A: Theorie

2 Begriffsbestimmung

2.1 Leistung im pädagogischen Kontext

Der Schulpädagoge Werner Sacher erklärt: „*Leistung ist der Vollzug und das Ergebnis einer Tätigkeit, die mit Anstrengung verbunden, auf die Erlangung eines Zieles gerichtet und auf Gütemaßstäbe und Anforderungen bezogen ist.*“⁸ Mit dieser Begriffsbestimmung erfasst Sacher alle drei Bezugsnormen, die auch für die Leistungsbewertung eine Rolle spielen.⁹ Mit den Anforderungen und Gütemaßstäben benennt er die sachliche Bezugsnorm, der Vollzug und die damit verbundene Anstrengung bezeichnet die individuelle Bezugsnorm und mit dem Ergebnis der geleisteten Tätigkeit erfasst Sacher

⁷ Vgl. Stöger 2008, S. 50 und Geuen 2008, S. 56.

⁸ Sacher 2001, S. 1.

⁹ In Kapitel 3.2 werden die Bezugsnormen näher erläutert.

auch die soziale Bezugsnorm. Leistung orientiert sich also an diesen drei Bezugsnormen und lässt sich in diesen Kategorien messen.

Anne Niessen moniert, dass Leistungserbringung hier als punktueller Akt gesehen wird; eine Kritik, die sie mit folgendem Zitat von Heller und Handy zum Ausdruck bringt:¹⁰

„Die Schulleistung eines Schülers kann insgesamt nicht als eine vorübergehende Verhaltensweise oder als flüchtiges Merkmal aufgefasst werden. Sie sollte vielmehr als eine im Schüler "verborgene" Leistungsfähigkeit verstanden werden, die nur bei günstiger Gelegenheit vollständig "ans Licht kommt".“¹¹

Mit diesem Zitat kristallisiert sich deutlich die Komplexität der Erfassung des Leistungsbegriffs heraus. So ist eine schulische Leistung nicht etwas, das oberflächlich anhand von bestimmten Merkmalen eines Schülers beschrieben werden kann, sondern es handelt sich um einen intensiveren, komplexeren und situationsabhängigen Prozess, der sowohl die Ausübung von Leistung durch den Schüler als auch deren Erfassung durch die Lehrkraft einschließt. Das Zusammenwirken dieser Faktoren muss berücksichtigt werden, um die tatsächliche Leistungsfähigkeit eines Schülers erkennen zu können.

Nach Bartnitzky und Christiane sind es drei zentrale Aspekte, die den pädagogischen Leistungsbegriff ausmachen und woran sich die mit Leistungsbewertung befasste Lehrkraft orientieren soll, und zwar

1. *„am individuellen Lern- und Entwicklungsprozeß des Kindes (statt ausschließlich an Lernprodukten)*
2. *an der sozialen Dimension des Lernens (statt an konkurrierendem und rivalisierendem Lernen)*
3. *an den Grundsätzen des Ermutigens und Förderns (statt an Auslese).“¹²*

Bei der Erläuterung ihres pädagogischen Leistungsbegriffs richten sich Bartnitzky und Christiane bereits 1994 den Fokus sehr stark auf die individuelle Bezugsnorm. Wichtig scheint es ihnen ebenfalls, Aspekte, die sich der sozialen Bezugsnorm zuordnen lassen, als unpädagogisch einzustufen. So beziehen die Autoren Leistung nicht isoliert auf eine spezielle Tätigkeit der Schüler, sondern verstehen sie als abhängig von der Frage, wie der

¹⁰ Vgl. Niessen 2008, S. 136.

¹¹ Heller/Hany 2002, S. 90.

¹² Bartnitzky/Christiane 1994, S. 10.

Lehrer diese wahrnimmt oder mit ihr umgeht. Daraus folgt, dass neben einer hohen Selbstreflexionsbereitschaft der Lehrkraft die individuelle Bezugsnorm als pädagogische Komponente des Leistungsbegriffs verstanden werden muss. Franz Weinert definiert die individuelle Bezugsnorm von Leistung folgendermaßen:

„Leistung [ist] die Manifestation eines menschlichen Grundbedürfnisses, eine Möglichkeit der individuellen Selbstverwirklichung durch Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit; Leistungsanforderungen werden als individuelle Herausforderungen [...] verstanden; Leistungsmessungen und die damit verbundenen Möglichkeiten des Leistungsvergleichs zwischen verschiedenen Schülern, Klassen [...] stellen für sie wichtige Bedingungen der Möglichkeit zur rationalen Begründung bildungspolitischer Entscheidungen, zur Steuerung der Schulentwicklung, zur Verbesserung der Schulqualität [...] dar.“¹³

Weinert betrachtet Leistung zunächst also als das individuelle Schaffen. Leistungsanforderungen seien Hürden, die das Individuum zu bewältigen habe und bei deren Überwindung es sich seiner eigenen Schaffenskraft bewusst werde. Gleichzeitig beschreibt er Leistung bzw. die darauf ausgerichtete Leistungsmessung als eine Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen. Aus seiner Perspektive wird die grundlegende Bedeutung von Schülerleistungen im gesellschaftlichen Kontext deutlich, und zwar ausdrücklich auch im außerschulischen Bereich. Anhand des Vergleichs individuellen Schaffens, also der individuellen Erbringung von Leistung, lassen sich demnach zufolge Entscheidungen treffen bzw. im Nachhinein evaluieren, die den Bildungssektor in wichtigen Belangen mitgestalten.

2.2 Leistungsbewertung im pädagogischen Kontext

Auch die Leistungsbewertung muss im pädagogischen Kontext verortet werden. Sie bezeichnet nicht eine objektivierete Datenerhebung in Bezug auf Resultate individuellen Schaffens, sondern einen diagnostischen Prozess, bei dem die Lehrkraft die Lernsituation des Schülers nach pädagogischen Gesichtspunkten analysiert und deutet, um in diesem Kontext eine Leistungsmessung vorzunehmen. Wodzinski verdeutlicht diesen Vorgang in seinem Schaubild (Abb. 1). Leistungsbewertung ist demnach der zweite Schritt im

¹³ Weinert 2002, S. 18.

Prozess der Leistungsbeurteilung. So wird eine Leistung zunächst gemessen, um anschließend mithilfe von bestimmten Kriterien bewertet zu werden. Mit der Bewertung wird eine Leistung in einen Erwartungshorizont eingeordnet, d.h., die Leistungsbeurteilung zielt auf ein qualifizierendes Ergebnis ab.¹⁴

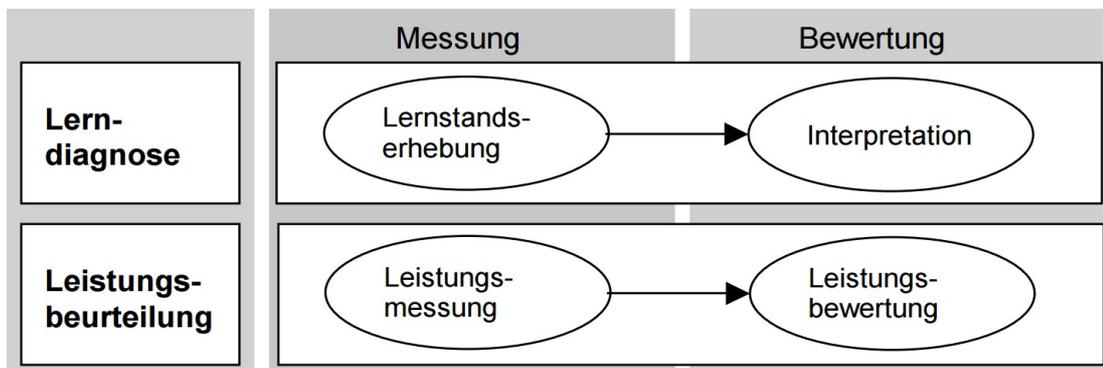


Abb. 1: Zusammenhang von Leistungsbewertung und Leistungsmessung (Wodzinski 2006, S. 1)

Auch für Jürgens ist Leistungsbewertung ein Vorgang, bei dem die zuvor getätigte Leistungsmessung interpretiert, ihr Wert kategorisiert und abschließend bewertet wird. Wie Wodzinski versteht Jürgens Leistungsmessung und -bewertung als zwei aufeinander aufbauende Schritte der Leistungsbeurteilung.¹⁵ Die Begrifflichkeiten Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung werden in der Literatur im schulischen Kontext allerdings fast immer synonym verwendet.

Auch im pädagogischen Kontext kommt Leistungsbewertung nicht ohne Referenz aus. Vielmehr ist ein Vergleichsmaß notwendig, um die Leistungsbewertung zu validen Aussagen zu führen.¹⁶

2.3 Wandel der Lern- und Leistungskultur

Die Einflüsse der Globalisierung auf Gesellschaft, Kultur und Wirtschaft machen auch vor dem Bildungswesen nicht halt. So ist schon seit mehreren Jahrzehnten ein

¹⁴ Vgl. Wodzinski 2006, S. 1 f.

¹⁵ Vgl. Jürgens 2010, S. 45 f.

¹⁶ Vgl. ebenda.

bedeutsamer Wandel in der Lehr-Lern-Struktur des Schulbetriebs zu verzeichnen, der seit längerem in schulpädagogischen Debatten thematisiert wird.¹⁷ In dem Maße, wie die Lehrperson aus dem Zentrum des Unterrichtsprozesses rückte und von der dozierenden Instanz mehr und mehr zu einer unterstützenden Begleitung des schulischen Lernens wurde, wuchs der Grad der Selbstständigkeit und damit auch der Selbstverantwortung des Schülers in diesem Prozess. Nicht dem Lehrenden, sondern dem Lernenden kommt nunmehr die Rolle des Hauptakteurs zu. Winter betont in diesem Zusammenhang, dass sich dieser Wandel nicht nur auf einzelne Methoden der Unterrichtsgestaltung bezieht, sondern als grundlegendes Prinzip eines neuen Denkens bezüglich des Wirkzusammenhangs von Lehren und Lernen zu gelten hat.¹⁸ Nicht nur die Schüler müssen lernen, Verantwortung zu übernehmen und bei der Leistungsbewertung mitzuwirken, was aus Schülersicht als positive Aufgabe erachtet wird.¹⁹ Auch Lehrern fällt es schwer, sich im Hintergrund zu halten und Verantwortung abzugeben.²⁰

Mit diesem strukturellen Wandel der Lernkultur geht eine Modifikation im Umgang mit Leistung und Leistungsbewertung einher. Wie und in welcher Form Leistungen erbracht und beurteilt werden, ist dementsprechend immer eng mit der Frage nach der entsprechenden Lernkultur verbunden. Niemann spricht in diesem Zusammenhang von einem „*Paradigmenwechsel*“²¹, der Lehrende und Lernende gleichermaßen betrifft und sich auch in der Lern- und Leistungskultur des Faches Musik vollzogen hat bzw. noch immer vollzieht. Wie für den übrigen Fächerkanon machte sich die Schulpädagogik auch im Fach Musik auf die Suche nach neuen Formen der Leistungsmessung und -bewertung. Mit der Einführung von Bildungsstandards und der Festlegung von Kompetenzen wird diese neue Lern- und Leistungskultur unterstützt. Im Vordergrund steht hier nicht mehr die reine Wissensaufnahme durch den Schüler (Input), sondern der Fokus auf den beobachtbaren Aufbau und die Anwendung neuer Fähigkeiten durch den Schüler (Output).²²

Es stellt sich nun die Frage, was dieser strukturelle Wandel des Unterrichtsprinzips konkret für die Bewertungskultur bedeutet. Es liegt auf der Hand, dass in diesem Sinne dringend neue Wege der Leistungsbeurteilung im Schulalltag beschritten werden

¹⁷ Vgl. Bohl o.J., S. 2.

¹⁸ Vgl. Winter 2004, S. 4 f.

¹⁹ Vgl. Kordes 2014, S. 303.

²⁰ Vgl. Green 2008, S. 31.

²¹ Vgl. Niemann 2008, S. 17 ff.

²² Vgl. Rauno 2013, S. 10.

sollten.²³ Dahingehend werden im Verlauf der vorliegenden Arbeit mögliche Methoden und Kriterien zur Leistungsbewertung im Fach Musik vorgestellt und diskutiert.

2.4 Leistung und ihre Bewertung im musikpädagogischen Kontext

Um Leistung, die im Rahmen des Musikunterrichts erbracht wurde, sinnvoll und gerecht bewerten zu können, bedarf es zunächst einer Definition dessen, was unter Leistung im Musikunterricht überhaupt zu verstehen ist. Allerdings herrscht in der Forschung weitgehend Einigkeit darüber, dass es hierfür keine klaren Richtlinien gibt. Dies liegt nach Lehmann-Wermser u.a. daran, dass an einem viel zu engen Leistungsbegriff festgehalten wird, der mehr auf messbare Resultate abzielt. Lehmann-Wermser plädiert dagegen für eine Umlenkung der Gewichtung dahin, die Leistung mehr als einen Prozess zu erachten, damit qualitativer und leistungsfördernder Unterricht thematisch in den Vordergrund rückt, der letztendlich ausschlaggebend für wertvolle Leistungen und Lernergebnisse ist.²⁴ Dem entspricht die Definition von Laack: „*Leistungsbewertung wird verstanden als Dokumentation und Beurteilung der individuellen Lernentwicklung und des jeweils erreichten Leistungsstandes.*“²⁵

Für die Leistungsbewertung im Musikunterricht würde dies bedeuten, dass der Lernprozess eines Schülers stärker für die Bewertung seiner Leistung im Musikunterricht herangezogen werden muss. Auch hier sollte es bei der Leistungsbewertung eine Entwicklung weg von der Produkt- und hin zur Prozessorientierung geben. Nicht beispielsweise die Präsentation eines geprobteten Instrumentalspieles wäre somit das einzige Bewertungskriterium einer Schülerleistung, sondern vor allem der Weg, den der Schüler dorthin zurückgelegt hat.

²³ Vgl. Bohl o.J., S. 3.

²⁴ Vgl. Lehmann-Wermser 2008, S. 112.

²⁵ Laack 2006, S. 7.

Leistungsbewertung orientiert sich an Bezugsnormen. Die Bewertung einer Leistung ist nur dann sinnvoll möglich, wenn ein Vergleichsmaßstab herangezogen wird. Leistung sollte stärker am Output eines Schülers als am Input festgemacht werden. Für die Leistungsbewertung im Musikunterricht sollten unter Anwendung der individuellen Bezugsnorm Leistungen im Kontext des Lernprozesses Beachtung finden, um dem Perspektivwechsel von der Lehrer- zur Schülerzentrierung gerecht zu werden. Eine genaue Definition dessen, was Leistung im Musikunterricht ausmacht, ist nicht vorhanden.

3 Forschungsstand

3.1 Relevanz der Bewertung im Musikunterricht

Der Zweck der Leistungsbewertung liegt, neben der Leistungsermittlung und -beurteilung darin, als Instrument zur Lernförderung und Lernberatung zu dienen.²⁶ In diesem Sinne ist Bewertung insofern relevant, als dass sie den Schülern zur Verbesserung und Erweiterung ihrer Fähigkeiten verhilft. Im Folgenden soll nun explizit die Bedeutung von Noten oder Zensuren, die als Mittel der Bewertung dienen, thematisiert werden. Das Beurteilen von Schülerleistungen mittels Noten oder Zensuren fällt in den Bereich der Leistungsbewertung und ist deren gängige Form.²⁷ So schlägt der Duden-Online als Synonym für Bewertung die Notengebung vor.

Im Fach Musik wird diese Bewertungsform allerdings als unzureichend betrachtet.²⁸ Einige Gründe hierfür sind einer Diskussion über die grundsätzliche Sinnhaftigkeit von Noten im pädagogischen Kontext entnehmbar und werden im Folgenden dargestellt und auf den Musikunterricht übertragen.

Zunächst sind die vielen negativen Assoziationen und Erfahrungen mit der Notenkultur auffällig. So wird beim Umgang mit Zensuren auf den Missbrauch als Mittel unkontrollierter Machtausübung und Disziplinierung der Schüler verwiesen.²⁹ Nach Vierlinger ist es die Ziffernote, die „den Nährboden kontaminiert, auf dem Leistung

²⁶ Vgl. ebenda.

²⁷ Vgl. Jürgens 2010, S. 56 und Lehmann-Wermser 2008, S. 112.

²⁸ Vgl. Laack 2006, S. 10.

²⁹ Vgl. Ingenkamp 1989, S. 36 und Jürgens 1999, S. 29.

"wachsen" soll. ³⁰ Sie zerstört das Arbeitsklima von Schülern, Eltern und Lehrern.³¹

Aber auch der fachliche Nutzen von Zensuren ist umstritten, da der Informationswert von Noten gering ist, wenn daraus Schlüsse gezogen werden sollen für die weitere individuelle Förderung des Schülers. Eine Note zwischen 1 und 6 leistet ungenügend differenzierte Angaben.³² Hinzu kommt, dass dieselbe Zensur bei zwei Schülern, wurde sie von verschiedenen Lehrern erteilt, eine sehr unterschiedliche Leistung beschreiben kann.³³

Für die Benotung von Leistungen ist es unabdingbar, dass diese Leistungen abprüfbar sind, weshalb es sich meistens um abfragbares Wissen handelt, das für die Leistungsbewertung herangezogen wird.³⁴ Die Voraussetzung der Prüfbarkeit hat zur Folge, dass Kompetenzen im ästhetischen und affektiven Bereich als wesentliche Elemente des Musikunterrichts bei der Leistungsbeurteilung oftmals keinen Raum finden, da sie nicht abprüfbar sind. Folglich kann, so Wallbaum, dieser Zwang zur Prüfbarkeit einer Leistung für viele Schüler den Zugang zum Musikunterricht erschweren.³⁵ Es entsteht ein Lernprozess mitunter behinderndes Spannungsfeld zwischen prüfbaren Inhalten einerseits, die in der Musik einen kleineren Teil ausmachen und zensurentechnisch nicht erfassbaren Inhalten, die überwiegen und für die musikalische Erfahrung und Bildung unabdingbar sind.

Trotz dieser Vorbehalte gegen eine Zensurenerteilung als Bewertungsform werden Noten nach wie vor verwendet und ihr Nutzen im Musikunterricht hat innerhalb dieser Praxis durchaus ihre Berechtigung. So hat schulische Leistungsbewertung eine Selektionsfunktion.³⁶ Aufgrund dessen ist es im Sinne einer Gleichberechtigung aller Fächer wichtig, dass auch in Musik eine Bewertung mittels Noten erfolgt, damit diese in die Gesamtnote eingehen und somit beispielsweise die Schullaufbahneempfehlung für einen Schüler beeinflussen können. Nicht außer Acht gelassen werden sollte außerdem der Aspekt, dass die ästhetischen Unterrichtsfächer (u.a. Musik, Kunst, Sport) oftmals einen geringeren Stellenwert im Vergleich zu den „Hauptfächern“ einnehmen.³⁷ Aus diesem Grunde seien auch in diesen Fächern Noten wichtig, so Rauno, um die

³⁰ Vierlinger 1990, S. 7.

³¹ Vgl. ebenda.

³² Vgl. Ingenkamp 1089, S. 30.

³³ Vgl. Vierlinger 1999, S. 44 und Winkel 1997, S. 226.

³⁴ Vgl. Jürgens 1999, S. 29.

³⁵ Vgl. Wallbaum 2008, S. 107.

³⁶ Vgl. Lohmann 2006, S. 63 und Ingenkamp 1987, S. 27.

³⁷ Vgl. Füller 1974, S. 9 ff. und Rauno 2013, S. 14 f.

Signifikanz des Faches zu unterstreichen.³⁸

Nicht zuletzt fordern Schüler eine Rückmeldung bezüglich ihrer Leistungen ein. Sie möchten wissen, wo sie stehen und ob sich ihr Einsatz lohnt. Sie wollen also eine Einschätzung ihrer Leistungen durch die Lehrperson erhalten.³⁹

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass der Einsatz von Zensuren im Musikunterricht besondere Schwierigkeiten mit sich bringt, da hierbei ästhetische Inhalte und Kompetenzen außen vor bleiben, somit die erfasste Leistung nur einen Bruchteil der musikalischen Inhalte und Kompetenzen ausmacht und folglich das Potenzial des Schülers nur einseitig abbildet. Erschwerend kommt hinzu, dass der durch Noten beschriebene Leistungsbereich die musikalische Essenz des Lernprozesses nur an ihrer Oberfläche tangiert. Andererseits würde vermutlich ein kompletter Verzicht auf Noten das „Ansehen“ des Musikunterrichts im schulischen Fächerkanon schmälern und außerdem eine Zensurierung gewohnte Schüler nicht zufrieden stellen.

Die Auseinandersetzung mit der Problematik der Leistungsbewertung im Fach Kunst kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Auch hier erweist sich die Leistungsbeurteilung als notwendiger Bestandteil des Lehr-Lern-Prozesses, wie Rauno feststellt und es ergibt sich die Problematik, welche Inhalte und Kompetenzen zensiert werden können und wie diese Leistungsbewertung durch Zensuren sinnvoll gestaltet werden kann.⁴⁰

3.2 Bezugsnormen

Um der Antwort auf die Frage, wie Leistungsbewertung im Musikunterricht funktioniert, näher zu kommen, ist es notwendig, einen Blick auf die Bezugsnormen zu werfen, auf die die Leistungsbewertung ausgerichtet ist. Denn diese Ausrichtung beeinflusst das Ergebnis der Leistungsbewertung. Bereits Furck stellt fest:

„Je nachdem, ob er [der Lehrer] von dem Lehrplan, dem Klassenpensum, dem Schulziel oder der durchschnittlichen Klassenleistung ausgeht, wird dieselbe Leistung unterschiedlich bewertet.“⁴¹

³⁸ Vgl. Rauno 2013, S. 14 f.

³⁹ Vgl. Döpp 2002, S. 220.

⁴⁰ Vgl. Rauno 2013, S. 15.

⁴¹ Furck 1975, S. 111.

Man unterscheidet drei Grundarten von Bezugsnormen, die die Richtschnur bilden für die Leistungsbewertung aller Schülerleistungen in allen Schulfächern.⁴² Um eine Leistung sinnvoll zu bewerten, ist das Justieren der Bewertung nach einer solchen Norm unerlässlich.⁴³ Allein die Auskunft, dass ein Schüler in Musik 15 Punkte erreicht hat, sagt noch nichts über Art und Wert seiner Leistung aus. Es bedarf einer Norm, mit deren Hilfe die Lernleistung gemessen und bewertet werden kann, und dieses Werturteil kann, abhängig von der angewandten Bezugsnorm, variieren.⁴⁴ Es ist daher für das Gelingen von Leistungsbewertung absolut wichtig, zwischen den Bezugsnormen, die im Folgenden erläutert werden, sorgfältig zu differenzieren.

3.2.1 Individuelle Bezugsnorm

Die *individuelle Bezugsnorm* erfasst den individuellen Lernzuwachs des einzelnen Schülers. Ansatzpunkt für die *individuelle Bezugsnorm* ist eine empirische Erhebung, welche die Leistungsentwicklung des Individuums dokumentiert, sodass die individuelle zuvor erbrachte Leistung als Maßstab für die weitere Leistungsmessung herangezogen werden kann.⁴⁵ Eine Leistungssteigerung wird als eine gute Leistung und eine Leistungsminderung als schlechte Leistung bewertet. Stagnation auf sehr niedrigem Leistungsniveau wird als Mangel an Lernfortschritt und resultierend ebenfalls als eine schlechte Leistung gewertet, während eine konstant gehaltene Leistung auf anspruchsvollem Niveau als gute Leistung anerkannt wird.⁴⁶

In der Praxis lässt sich die gängige Art der Notenvergabe nur schwer mit der *individuellen Bezugsnorm* verknüpfen.⁴⁷ Dies ist umso bedauerlicher, als die *individuelle Bezugsnorm* die Motivation eines Schülers stark fördert, da der individuelle Lernzuwachs und die damit verbundene Anstrengung in die Leistungsbewertung mit einbezogen und somit honoriert werden. Auch leistungsschwächere Schüler können auf diese Weise Erfolge erleben.⁴⁸ Insbesondere für den Musikunterricht erweist sich die *individuelle*

⁴² Vgl. Brömer 2004, S. 2.

⁴³ Vgl. Sacher 2001, S. 41.

⁴⁴ Vgl. Rheinberg 1998, S. 39.

⁴⁵ Vgl. Klauer 198, S. 186, Brömer 2004 S. 1 und Bohl 2004, S. 63.

⁴⁶ Vgl. Sacher 2001, S. 42.

⁴⁷ Vgl. Brömer, 2004 S. 1.

⁴⁸ Vgl. Rheinberg 2002, S. 65.

Bezugsnorm als äußerst förderlich, da der kreative Schaffensprozess, der stark durch das individuelle Profil der Schüler geprägt und Bestandteil des Musikunterrichts ist, u.a. auf der Bereitschaft basiert, sich musikalisch zu öffnen und auszuprobieren. Um hier Hemmungen abzubauen und kompetitive Zwänge auszuschalten, müssen die individuelle musikalische Entwicklung des Schülers wertgeschätzt und seine Ergebnisse zunächst losgelöst von Vergleichen oder Anforderungsniveaus gewürdigt werden. Die individuelle Leistungsbewertung ist nicht nur für leistungsschwächere Schüler, sondern auch für die leistungsstarken Schüler, die bereits Musikinstrumente spielen können oder andere musikalische Vorerfahrung aufzuweisen haben, motivierend und regt sie an, sich anzustrengen und ihr Potenzial zu nutzen.

Es kann allerdings nicht bestritten werden, dass bei einer Leistungsbewertung nach *individueller Bezugsnorm* der Vergleich mit den Mitschülern fehlt und somit eine Informationsquelle, um den eigenen Stand in der Lerngruppe bezüglich der Kompetenzen und Fähigkeiten einzuschätzen.⁴⁹ Für die Leistungsbewertung im Fach Musik gilt dieser Einwand allerdings nur für einige Bereiche, wie z.B. für die Musiktheorie oder die Musikgeschichte. Für Aufgaben, die einer ästhetischen Beurteilung unterliegen, lassen sich oftmals keine vertretbaren Leistungsvergleiche zur Dokumentation des Leistungsstandes des jeweiligen Schülers im Verhältnis zu seinen Mitschülern anstellen.

3.2.2 Soziale Bezugsnorm

Hier wird die Leistung eines einzelnen Schülers in Relation zu der Leistungsverteilung in einer Gruppe bewertet. Als Bezugsgruppe dient oftmals die Klasse oder Lerngruppe.⁵⁰ Bei einer Leistungsmessung kann hierbei für den einzelnen Schüler im Vergleich zu seiner Bezugsgruppe ein durchschnittliches, überdurchschnittliches oder unterdurchschnittliches Leistungsergebnis festgestellt werden, das noch weiter differenziert werden kann.⁵¹

Die *soziale Bezugsnorm* spiegelt die sozio-ökonomischen Verhältnisse in einer leistungsorientierten Gesellschaft und kommt somit nicht nur in der Schule zur

⁴⁹ Vgl. ebenda.

⁵⁰ Vgl. Sacher 2001, S. 41, Klauer 1987, S. 184, Brömer 2004, S. 1 und Bohl 2004, S. 63.

⁵¹ Vgl. Klauer 1987, S. 184 f. und Brömer 2004, S. 1.

Anwendung.⁵² Es findet ein Leistungsranking statt, dessen Resultate mit der gesellschaftlichen und/oder wirtschaftlichen Position korrelieren. Auf die Schule bezogen bedeutet dies, dass eine ersichtliche Leistungsverbesserung des einzelnen Schülers nur durch das Überholen eines Mitschülers in der Rangfolge der Bewertungsergebnisse möglich ist, d.h., dass der Zusammenhang von Anstrengung und Leistung kaum zutage tritt. Da die *soziale Bezugsnorm* das Individuum nur in Abgrenzung zur Leistung der übrigen Individuen der Bezugsgruppe erfasst, wird außerdem der Lernzuwachs der gesamten Gruppe nicht ersichtlich.⁵³

Gerade weil der Musikunterricht das soziale Miteinander wie kaum ein anderes Fach fördern kann, indem beispielsweise gemeinsam musiziert, gesungen oder eine Aufführung vorbereitet wird, wäre eine ausschließlich angewandte soziale Bezugsnormorientierung mit ihrer Konkurrenzausrichtung paradox und würde dem kommunikativen Wesen des Faches in keiner Weise gerecht werden.

3.2.3 Sachliche Bezugsnorm

Sie beschreibt festgelegte inhaltliche Standards, die weder individuellen Lernfortschritt noch gruppeninterne Rangfolge berücksichtigen, sondern Anforderungen formulieren, die sach-, kriterien- und fachbezogen sind.⁵⁴ Die *sachliche Bezugsnorm* wird auch als curriculare, kriteriale oder Lernzielnorm bezeichnet. In der Schule bildet der Lehrplan die Referenzgröße für die sachlichen Bezugsnormen.⁵⁵ Die *sachliche Bezugsnorm* gibt Auskunft, ob ein Schüler die formulierten Kriterien, also das Lernziel, erfüllt oder übertroffen hat, was eine gute Leistung bedeutet, oder nicht erfüllen konnte, was als schlechte Leistung eingestuft wird.⁵⁶

Die *sachliche Bezugsnorm* lässt Informationen zum individuellen Lernfortschritt außer Acht, womit eine Möglichkeit, dem Schüler motivierende Hinweise zur individuellen Leistungssteigerung zu geben, ungenutzt bleibt.⁵⁷ Geht es dagegen darum, die Leistung eines Schülers nach objektiven, d.h. äußeren Anforderungskriterien, wie sie sich aus

⁵² Vgl. Sacher 2001, S. 47.

⁵³ Vgl. Rheinberg 2002, S. 64.

⁵⁴ Vgl. Sacher 2001, S. 41 f., Brömer 2004, S. 2 und Rheinberg 2002, S. 66.

⁵⁵ Vgl. Rheinberg 2002, S. 66.

⁵⁶ Vgl. Klauer 1987, S. 187, Sacher 2001, S. 41 f. und Brömer 2004, S. 2.

⁵⁷ Vgl. Brömer S. 2 und Rheinberg 2002, S. 66 ff.

Lernzielen oder Rahmenlehrplänen ergeben, zu bewerten, so gewährleistet die sachliche Bezugsnorm aussagekräftige Ergebnisse.⁵⁸ Bezogen auf den Musikunterricht, der vielfältige kreative und affektive Kompetenzen fördert und einfordert, die ästhetischen Maßstäben unterliegen, stößt die sachliche Bezugsnorm an ihre Grenzen. In kleineren Teilbereichen des Faches Musik ist es jedoch möglich, die Anforderungen so zu formulieren, dass Leistungsbewertung mit sachlicher Bezugsnorm sinnvoll und ohne kontraproduktiven Effekt eingesetzt werden kann.

Eine ideale Bezugsnorm als Orientierungsmaßstab für alle Leistungsbewertungen im Fach Musik gibt es wohl nicht. Jede der drei Bezugsnormen hat in der Praxis neben Vorteilen auch Nachteile zu verzeichnen. Angesichts des hohen Stellenwertes von Kooperation, Kommunikation und kulturästhetischer Kompetenz muss festgehalten werden, dass sich die individuelle Bezugsnorm für die Leistungsbewertung im Musikunterricht wegen ihres motivierenden, ermutigenden und konkurrenzfernen Charakters in besonderer Weise eignet.

Da die drei Bezugsnormen unterschiedliche Informationen zum Leistungsstand eines Schülers liefern, sei es sinnvoll, so Klauer, alle drei Bezugsnormen bei der Leistungsbewertung zu berücksichtigen.⁵⁹ Für die Praxis des Musikunterrichts sollte dabei allerdings beachtet werden, dass die Orientierung an der sozialen und sachlichen Bezugsnorm das musikalische Handeln der Schüler nicht durch extrinsischen Druck belastet, indem sie unbekümmertes, kreatives und spontanes Agieren unterdrückt.

3.3 Besonderheiten der Leistungsbewertung im Musikunterricht

3.3.1 Probleme der Leistungsbewertung im Musikunterricht

In der Grundschule stellt das Unterrichten und die Leistungsbewertung im Fach Musik ein besonderes Problem dar insofern, als dass hier der Einsatz von fachfremdem

⁵⁸ Vgl. Klauer 1987, S. 190.

⁵⁹ Vgl. ebenda.

Lehrpersonal gängige Praxis ist: Die große Mehrheit der Musik unterrichtenden Lehrkräfte ist fachfremd. Aufgrund eines Fachlehrermangels in Musik übernehmen üblicherweise die Klassenlehrer den Musikunterricht.⁶⁰ Angesichts der Tatsache, dass beispielsweise in Nordrhein-Westfalen rund 80 Prozent des Musikunterrichts an Grundschulen von fachfremden Lehrern ausgeübt werden⁶¹ und in Berlin aufgrund des Musiklehrermangels sogar 85 Prozent aller öffentlichen Grundschulen über keine Musiklehrkräfte verfügen⁶², ist davon auszugehen, dass sich unter den Herausforderungen, denen sich die fachfremd unterrichtenden Musiklehrer gegenüber sehen, auch die Leistungsbewertung im Fach Musik befindet. Denn auch wenn in den Studienordnungen für den Bachelor- und Masterstudiengang Lehramt Musik⁶³ die Leistungsbewertung im Musikunterricht kein Schwerpunktthema ist, bietet das Studium nicht nur für die Steuerung der Unterrichtsprozesse und die Vermittlung fachlicher Inhalte, sondern selbstverständlich auch für die Leistungsbewertung eine solide Ausbildung, über die fachfremd Musik Unterrichtende nicht verfügen.

Gerade der kreative Freiraum, der im Fach Musik sowohl in Bezug auf Auswahl und Präsentation von Inhalten als auch hinsichtlich der Wahl von Bezugsnormen bei der Leistungsbewertung gewährt wird und den ausgebildeten Musiklehrern viel Gestaltungsspielraum verschafft, stellt für fachfremd Musik Unterrichtende eine besondere Herausforderung dar. Ohne entsprechendes Fachwissen verursachen ihnen ein Abweichen von der gängigen Notenbewertung und ein musikspezifisches Verhältnis von mündlichen und schriftlichen Leistungen erhebliche Probleme. Besonders zu nennen ist in diesem Zusammenhang die Bewertung kreativer Leistungen. Gerade das Zusammenspiel aus unzureichender Übung und Erfahrung diesbezüglich vonseiten der Lehrer bildet eine erste Problematik. So sind Leistungsbewertungen in den anderen Schulfächern meist nicht speziell darauf ausgelegt, die Kreativität eines Schülers zu fordern, zu erfassen und zu bewerten.⁶⁴ Während Musiklehrer in ihrem Studium mit der Thematik der Bewertung kreativer Leistungen zum Teil in Berührung kommen, fehlt fachfremden Musiklehrern dieser Hintergrund und sie sind gezwungen, ohne fachdidaktische Anleitung Neuland zu betreten.

⁶⁰ Vgl. Schellberg 2005, S. 78 und Helms 2001, S. 134 und Hammel 2012, S. 238.

⁶¹ Vgl. Schellberg 2005, S. 78 und

⁶² Vgl. Anders, Florentine, in: <http://www.morgenpost.de/berlin/article207601385/Berliner-Musikschulen-finden-keine-Lehrer-mehr.html>.

⁶³ Die Studienordnung für den Bachelorstudiengang „Lehramt an Grundschulen mit dem vertieften Fach Musik“ findet sich im UdK-Anzeiger 2/2015, S. 54-62 und für den Masterstudiengang „Lehramt an Grundschulen mit dem vertieften Fach Musik“ im UdK-Anzeiger 8/2015, S. 57-67.

⁶⁴ Vgl. Rolle 2008, S. 75 und Stöger 2006, S. 5.

Aber auch für ausgebildete Musiklehrer bedeutet die Bewertung kreativer Leistungen eine große Herausforderung, wenn es beispielsweise darum geht zu beurteilen, ob das Produkt einer Kompositionsaufgabe, gut klingt und somit gelungen ist oder ob der Schüler den Leistungsanforderungen nicht gerecht wurde. Hierbei handelt es sich um Leistungsbewertungen, in denen ästhetische Urteile eine Rolle spielen.⁶⁵ Orgass fasst die Komplexität und Problematik der Leistungsbewertung im Bereich der künstlerischen Kreativität wie folgt zusammen:

„Je größer der Spielraum ausfällt, der den zu beurteilenden Individuen für >Lösungen< von >Aufgaben< gewährt wird, desto vager verbleiben mit Notwendigkeit die antizipierenden Beschreibungen dieser >Lösungen<, mithin die Angaben zum sogenannten >Erwartungshorizont<.“⁶⁶

Um als Lehrperson innerhalb dieses Aufgabenbereichs eine Leistungsbeurteilung legitimieren zu können, muss man seiner Bewertung die „*Rationalität des Ästhetischen*“⁶⁷ zugrunde legen. Eine weitere Herausforderung bedeutet es für den Musiklehrer, in seine Leistungsbewertung den Schüler als Schöpfer der Leistung (d.h. als Komponisten, Arrangeur, Musizierenden usw.) einzubeziehen, der als Voraussetzung dafür im Unterrichtsprozess die entsprechenden ästhetischen Argumentationsfähigkeiten erworben haben sollte.⁶⁸

In der Grundschule nehmen kreative Gestaltungsaufgaben im Rahmenlehrplan innerhalb des Bereiches *Musik erfinden, wiedergeben und gestalten* eine bedeutende Position ein. So lauten die Anforderungen u.a.:

„Die Schülerinnen und Schüler setzen ihre Stimme als Ausdrucksmittel zur Gestaltung vokaler Aktionen und Lieder ein, lösen musikalische Gestaltungsaufgaben mit Instrumenten und Gegenständen, erarbeiten selbstständig musikalische bzw. musikbezogene Ausdrucksmöglichkeiten [und] führen selbst erdachte und nachgestaltete Lieder und musikalische Darbietungen vor.“⁶⁹

In Hinblick auf das weite Spektrum dieser Aufgabenart, ist es verständlich, dass in der musikdidaktischen Forschung für eine Bewertungskultur plädiert wird, in der das Bewerten solcher Leistungen geübt und zur gängigen Praxis wird.⁷⁰ Auch Rolle setzt bei

⁶⁵ Vgl. Rolle 2008, S. 76 ff.

⁶⁶ Orgass 2008, S. 205.

⁶⁷ Rolle 2008, S. 79.

⁶⁸ Vgl. ebenda.

⁶⁹ Rahmenlehrplan Musik für Berlin und Brandenburg 2004, S. 21.

⁷⁰ Stöger entwarf u.a. für die fünfte Klassenstufe eine kreative Gestaltungsaufgabe, anhand derer sie ein mögliches Konzept bei der Leistungsbewertung erläutert, das die Schüler mit einbezieht und ihre Selbsteinschätzung in den Fokus rückt.

der Leistungsbewertung auf Erfahrung und Übung als Basis für eine differenzierte, effektive und rationale ästhetische Diskussion zwischen Lehrern und Schülern, die auf Seiten des Schülers durch dessen sprachliche und fachliche Kompetenz, sowie durch sein Alter der Schüler beeinflusst werden.⁷¹

Das breite Spektrum an Möglichkeiten bezieht sich auf den gesamten Musikunterricht. Er zeichnet sich nämlich wie kaum ein anderer Unterricht durch häufige und umfangreiche Wechsel aus, die u.a. die Unterrichtskulisse, die Unterrichtssituation, den Medieneinsatz oder die Organisations- und Sozialform betreffen. Die Fähigkeit des Musiklehrers zur Unterrichtsbeobachtung ist hier besonders gefordert.⁷² Das Bewerten von Schülerleistung basiert natürlich zu einem großen Teil auf diesen Beobachtungen. Laack schlägt daher vor, die Bewertungskriterien in diesem Kontext auf wenige, ausgewählte zu reduzieren, um diesen dann auf der Basis der Beobachtungen annähernd gerecht werden zu können.⁷³

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Leistungsbewertung im Fach Musik besondere Herausforderungen an die Lehrperson stellt, denen einerseits mit fachlichem und fachdidaktischem Können und andererseits durch Erfahrung und Übung – auch im Umgang mit einer Schülerpartizipation – begegnet werden muss.

3.3.2 Chancen der Leistungsbewertung im Musikunterricht

Leistungsbewertung im Musikunterricht bringt nicht nur Herausforderungen, sondern auch Chancen mit sich, die sich oftmals aus derselben Quelle speisen wie diese. Daher erweist es sich als lohnenswert, sich den Herausforderungen zu stellen und diese Anstrengungen als lohnenswerte Investition in die musikalische Bildung der Schüler zu betrachten. Im Folgenden sollen die Chancen der Leistungsbewertung im Fach Musik näher erläutert werden.

Die Bewertungsformen, die mit der oben skizzierten neuen Leistungskultur einhergehen,⁷⁴ lassen sich im Fach Musik besonders gut praktizieren. Denn im Kontext der Selbstbildung und Selbstständigkeit sollen Schüler mit in Bewertungs- und

⁷¹ Vgl. Rolle 2008, S. 79.

⁷² Vgl. Harnischmacher/Hofbauer 2012, S. 70.

⁷³ Vgl. Laack 2006, S. 13.

⁷⁴ Siehe Kapitel 2.3.

Reflexionsprozesse einbezogen werden.⁷⁵ Gerade der Musikunterricht schafft hierfür Raum. Im Gegensatz zum Mathematikunterricht beispielsweise, in dem es oftmals nur ein Richtig oder Falsch gibt, bieten Inhalte des Musikunterrichts, wie eine Tanzperformance oder die Kreation eines Musikstücks, ein breites Beurteilungsspektrum, das nicht nur eine Stellungnahme der Lehrperson fordert, sondern auch zum kommunikativen Austausch mit den Lernenden drängt, der verschiedene Perspektiven und Aspekte zulässt. Wie Stöger betont, sind diese Besonderheiten der Leistungsbewertung im Fach Musik nicht nur organisatorischer, sondern vor allem qualitativer Natur.⁷⁶

Eine weitere Chance der Leistungsbewertung im Musikunterricht ist der hohe Stellenwert, den die individuelle Bezugsnorm hier einnimmt. Diese Orientierung der Beurteilung ermöglicht gerade Schülern, die in sogenannten „Leistungsfächern“ mit überwiegend sozial oder inhaltlich ausgerichteter Bewertung unbefriedigende Resultate erzielen, eine stressfreiere Entfaltung ihrer Möglichkeiten und der Lehrperson die Möglichkeit, diese Fähigkeiten an ihnen wertschätzen zu lernen.

Der Musikunterricht an Grundschulen wird größtenteils von fachfremden Lehrern erteilt. Der Mangel an fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Basis beeinträchtigt nicht nur die Vermittlung von Lerninhalten und die Organisation des Unterrichtsprozesses, sondern auch die Leistungsbewertung, die besonders als Bewertung kreativer Resultate für fachfremd unterrichtende Musiklehrer Neuland bedeutet. Allerdings stellt die Steuerung und Bewertung kreativer Lernprozesse und künstlerisch-ästhetischer Aktionsformen auch ausgebildete Musiklehrer vor Herausforderungen, deren Bewältigung aber große Chancen der individuellen und phantasievollen Förderung der Lernenden eröffnet – Freiräume, die kaum ein anderes Schulfach bietet.

⁷⁵ Vgl. Winter 2004, S. 10.

⁷⁶ Vgl. Stöger 2006, S. 5.

3.4 Verfahrensweisen der Leistungsbewertung im Musikunterricht

3.4.1 Kriterien der Leistungsbewertung im Musikunterricht

Die Auswahl möglicher Kriterien bei der Leistungsbewertung lässt sich den Bezugsnormen⁷⁷ zuordnen. Im Folgenden werden diverse Kriterien, die eine Rolle bei der Leistungsbewertung im Musikunterricht spielen können, den unterschiedlichen Bezugsnormen zugeordnet. Sie werden im empirischen Teil der Arbeit eine Rolle spielen und sollen daher an dieser Stelle vorgestellt werden.

3.4.1.1 Kriterien der Individuellen Bezugsnorm

Kompetenzerwerb: *„Kompetenzen sind prozesshafte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf problemlösendes Verhalten zielen. Sie sind damit etwas anderes als bloße Wissensbestände“*⁷⁸ Kompetenzen sind auf die Bildungsstandards bezogen, die im Rahmenlehrplan festlegen, über welche Fähigkeiten Schüler verfügen sollen. Diese werden durch Kompetenzanforderungen konkretisiert.⁷⁹ Die im Rahmenlehrplan definierten Kompetenzen können ein Bewertungskriterium für Schülerleistungen im Musikunterricht sein.

Entwicklungsprozess: Der Entwicklungsprozess, den ein Schüler in einer Unterrichtsstunde oder einem Schulhalbjahr vollzieht, gehört zur Leistungsbewertung im Musikunterricht und zählt nach Niermann neben Produkt und Präsentation zu den wesentlichen Kriterien in der Leistungsbewertung.⁸⁰ Für den Umgang mit der Prozessorientierung von Unterricht, insbesondere für die Anforderungen, die das intensive Beobachten an die Lehrperson stellt, fehlt vielen Unterrichtenden bislang die Vorbereitung, weshalb dieses Kriterium noch wenig Anwendung in der Leistungsbewertung findet.⁸¹

Als qualitätsvolles Kriterium für die Leistungsbewertung im Musikunterricht wird u.a.

⁷⁷ Siehe Kapitel 3.2.

⁷⁸ Lehmann-Wermser 2008, S. 114.

⁷⁹ Vgl. ebenda, S. 114 f.

⁸⁰ Vgl. Niermann 2008, S. 26.

⁸¹ Vgl. Winter 2004, S. 13.

die Fokussierungen auf den Prozess genannt.⁸²

Anstrengung: Die Anstrengung des Schülers ist ein zeitvariabler Faktor, der unabhängig von Leistungsstand, Ausgangslage oder Fähigkeiten gezeigt werden kann. Wird die für eine Aufgabe aufgewendete Energie als Kriterium in die Leistungsbewertung einbezogen, gehört sie in den Bereich der individuellen Bezugsnormorientierung.⁸³

Motivation: Ein motivierter Schüler ist „[...] offensichtlich ein Sachverhalt, der nicht – oder nicht mehr – selbstverständlich ist.“⁸⁴ Demnach lässt sich die Motivation der individuellen Bezugsnorm zuordnen. Sie kann als intrinsische oder extrinsische Form auftreten. Ein intrinsisch motivierter Schüler setzt sich selber Ziele, die er im Lernprozess erreichen will. Antrieb ist hier Ehrgeiz oder Pflichtbewusstsein. Extrinsische Motivation erfolgt durch äußere Faktoren, wie ein motivierender Lehrer, Elternerwartung oder Notendruck mit Blick auf Versetzung, Laufbahnempfehlung o.ä. Motivation ist ein Bestandteil eines dynamischen Leistungsbegriffs. Da sie ein wesentlicher Motor für das Erbringen von Leistungen ist,⁸⁵ kann sie auch ein Kriterium für die Bewertung dieser Leistungen sein.

3.4.1.2 Kriterien der Sozialen Bezugsnorm

Klassendurchschnitt: Der Klassendurchschnitt ist für die Leistung eines Schülers insofern ausschlaggebend, als dass eine Leistung mit dem Durchschnitt des Leistungsniveaus der gesamten Klasse verglichen wird. Die Leistung wird danach beurteilt, wie weit sie vom Klassendurchschnitt abweicht.⁸⁶

Vergleichbarkeit: Die Leistung eines Schülers wird mit anderen Einzelleistungen der Mitschüler verglichen und danach bewertet. Die beste Voraussetzung hierfür ist, wenn

⁸² Vgl. Lohmann 2006, S. 64, Jürgens 2010, S. 31 f. und Laack 2006, S. 11.

⁸³ Vgl. Rheinberg 1998, S. 41

⁸⁴ Heckenhausen 1980, Vorwort.

⁸⁵ Vgl. Stöger 2008, S. 43.

⁸⁶ Vgl. Wagener 2003, S. 26.

die Bearbeitung gleicher Aufgaben miteinander verglichen wird.⁸⁷ Der Vergleich der Resultate mehrerer Klassen oder Schulen für eine Leistungsbewertung ist auch denkbar.

3.4.1.3 Kriterien der Sachlichen Bezugsnorm

Produkt: Als Produkt wird das vom Schüler erbrachte Ergebnis bezeichnet, mit dem er einen bestimmten Lern-Leistungsprozess abschließt. Das Produkt ist mit diesem Prozess verbunden, bzw. von ihm abhängig. So können qualitätsvolle Produkte nur zustande kommen, wenn bereits eine Qualität im Prozess vorhanden ist.⁸⁸

Bewertungskriterien für das Produkt können u.a. seine kreative Gestaltung, sein fachlicher Informationswert und der Grad der Erreichung des Anforderungsniveaus sein.⁸⁹ Das im Musikunterricht oftmals angestrebte ästhetische Produkt kann in Hinblick auf das Ziel des Prozesses motivierend für die Schüler sein.⁹⁰

Anforderungen: Anforderungen bzw. das Anforderungsniveau sind insofern ein Kriterium der Leistungsbewertung, als sie der sachliche Bezugspunkt sind, um zu beurteilen, inwieweit der einzelne Schüler, unabhängig von den Leistungen der Mitschüler, in der Lage ist, den Umfang und das Niveau gestellter Aufgaben selbstständig und richtig unter Anwendung seiner Kenntnisse und Fähigkeiten, auszuführen.⁹¹

3.4.1.4 Weitere Kriterien

Weitere mögliche Kriterien für die Leistungsbewertung im Fach Musik bilden die *Begabung* und *Intelligenz*. Sie lassen sich nicht konkret den Bezugsnormen zuteilen.

⁸⁷ Vgl. ebenda.

⁸⁸ Vgl. Lehmann-Wermser 2008, S. 118.

⁸⁹ Vgl. Laack 2006, S. 11.

⁹⁰ Vgl. Wallbaum 2009, S. 18.

⁹¹ Vgl. Ingenkamp 1989, S. 16.

Begabung: Die Forschung streitet darüber, ob (musikalische) Begabung angeboren ist oder teilweise auch erworben werden kann.⁹² In jedem Fall darf sie keine Bezugsnorm für die Leistungsbewertung sein, da anderenfalls gegen die Chancengleichheit unter den Schülern verstoßen würde.

Intelligenz: Intelligenz kann sich im Grad der Leistungsqualität ausdrücken.⁹³ Für diesen Faktor gilt das gleiche wie für die Begabung. Intelligenz kann die Qualität der Problemlösung beeinflussen, sollte aber keinesfalls als Kriterium in die Leistungsbewertung einfließen.

3.4.2 Methoden der Leistungsbewertung im Musikunterricht

Eine Umfrage unter Musiklehrern aller Schulformen von 1977 ergab, dass fast die Hälfte aller Lehrer umfassende schriftliche Lernerfolgskontrollen für die Leistungsbewertung heranziehen, 61 Prozent mündliche Erfolgskontrollen bevorzugen und eine Bewertung praktischer Leistungen mit nur 32 Prozent am seltensten stattfindet.⁹⁴

Die Frage, welche alternativen Methoden der Leistungsbewertung im Musikunterricht eingesetzt werden können, um dem besonderen Stellenwert von Kreativität und ästhetischen Elementen in diesem Fach gerecht zu werden, wird in der Forschung nach wie vor diskutiert. Lohmann verweist auf die Notwendigkeit dieser Diskussion, da sich in der Praxis oftmals gezeigt hat, dass eine große Unsicherheit herrscht bezüglich adäquater Methoden und ihrer Anwendung.⁹⁵ Wodurch zeichnen sich nun aber adäquate Methoden aus bzw. welche Methoden der musikunterrichtbezogenen Leistungsbewertung gibt es überhaupt?

Im Folgenden werden verschiedene Methoden der Leistungsbewertung vorgestellt, die Alternativen zu klassischen schriftlichen Tests und mündlicher Mitarbeit darstellen, und es wird herausgearbeitet, weshalb sie sich für die Leistungsbewertung im Fach Musik eignen und dort Gültigkeit erhalten.

⁹² Vgl. Bentley 1983, S. 16.

⁹³ Vgl. Muttentz 1980, S. 54 f.

⁹⁴ Vgl. Bröhmse 1977, S. 126.

⁹⁵ Vgl. Lohmann 2006, S. 63.

Transparenz

Eine wichtige Methode bei der Leistungsbewertung im Fach Musik ist die Transparenz. Die Bewertungskriterien müssen den Schülern nicht nur bekannt sein, sondern sollten nach Möglichkeit mit ihnen gemeinsam diskutiert und entschieden werden.⁹⁶ Das erhöht sowohl ihre Akzeptanz bei den Schülern als auch den Grad ihrer Objektivität.⁹⁷

Die Methode, Schüler im Sinne von Transparenz in die Festlegung möglicher Bewertungskriterien miteinzubeziehen, eignet sich für den Musikunterricht hervorragend. Denn viele Aufgabenbereiche, in denen es um kreative Prozesse ohne eindeutig richtige oder falsche Lösungen geht, laden geradezu zum Kommunizieren über mögliche Bewertungsschwerpunkte ein. Voraussetzung ist allerdings, dass die Lehrkraft ausreichend Material für die Kriteriendiskussion zur Verfügung stellt, gewissermaßen als Pool, aus dem für die Diskussion geschöpft werden kann.⁹⁸

Selbstbewertung

Die Interaktion von Lehrperson und Lernenden bei der Festlegung von Bewertungskriterien legt nahe, dass auch die Leistungsbewertung nicht allein aus Lehrersicht erfolgen, sondern die Schüler einbeziehen sollte. Daraus ergibt sich folgerichtig eine weitere, dem Musikunterricht adäquate Methode, die Selbstbewertung.⁹⁹ Die Schüler sollen ihre Leistung selber einschätzen und werden so in den Bewertungsprozess einbezogen. Im kommunikativen Rahmen sollen sie lernen, ihre Leistungen zu reflektieren und zu einem Urteil zu gelangen.¹⁰⁰ Hier liegt auch die Möglichkeit der Korrektur subjektiver Momente der Bewertung, die dem Lehrer zuweilen gar nicht bewusst sind. Beachtet werden muss bei dieser Methode allerdings die Gefahr eines Einflussmissbrauchs durch den Schüler.¹⁰¹

Freitag schlägt für die Selbsteinschätzung die Anwendung eines Lerntagebuchs vor. Im Zentrum steht hier die Selbsteinschätzung des Schülers, der dokumentiert, welche Unterrichtsinhalte er schon gut kann und wo noch Übungsbedarf besteht.¹⁰²

⁹⁶ Vgl. Bohl 2009, S. 76.

⁹⁷ Vgl. Laack 2006, S. 9.

⁹⁸ Vgl. Winter 2004, S. 10.

⁹⁹ Vgl. Lohmann 2006, S. 64, Rolle 2008, S. 81 und Laack 2006, S. 9.

¹⁰⁰ Vgl. z.B. Winter 2004, S. 236 f. Bohl 2004, S. 124 f., Niemann 2008, S. 18 f., Parker o.J., S. 2 und Bohl 2001, S. 311 f.

¹⁰¹ Vgl. Bohl 2001, S. 312.

¹⁰² Vgl. Freitag 2013, S. 8.

Schülerbewertung

Eine weitere Methode, die auf der transparenten Kriterienauswahl aufbaut, ist die Schülerbewertung. Schüler bewerten dabei die Leistungen ihrer Mitschüler. Sie beobachten, reflektieren und argumentieren innerhalb dieses Bewertungsprozesses.¹⁰³ Winter bezeichnet diese Methode auch als „*Feedback-Kultur*“.¹⁰⁴ Wie die Selbstbewertung erhöht sie die Multiperspektivität der Leistungsbewertung und damit Akzeptanz zur Objektivität. Auch wenn die Etablierung dieser Methode gefordert wird, ist sie längst noch keine gängige Praxis im Musikunterricht.¹⁰⁵ Eine gewisse Problematik besteht hier allerdings in der Bevorzugung von Freunden bei der gegenseitigen Bewertung. Sollte sie erkennbar sein, muss sie sofort vom Lehrer thematisiert bzw. entsprechende Hinweise von Schülerseite sollten von ihm aufgegriffen werden mit dem Ziel, solche Praktiken zu unterbinden.¹⁰⁶

Die besondere Eignung der Schülerbewertung soll an einem Beispiel erläutert werden. Soll die Präsentation eines selbsterdachten Xylophonstücks bewertet werden, gibt es viele verschiedene Bewertungskriterien, wie Spieltechnik, Schlegelhaltung, phantasievolle Gestaltung, passender Rhythmus, um nur einige zu nennen. In einer Grundschulklasse wird diese Präsentation nur relativ kurz ausfallen, so dass die Lehrkraft allein gar nicht in der Lage ist, auf alles zu achten bzw. mit gleicher Aufmerksamkeit zu würdigen. Hier kann mit Hilfe der Schülerbewertung ein ausgewogenes Urteil gefällt werden.

Kaiser gibt in diesem Zusammenhang allerdings zu bedenken, dass Leistungen, die stark ästhetisch kreativ konnotiert und daher in der Praxis Standardisierungen bzw. Normierungen entzogen sind, nicht vollständig auf Genormtes verzichtet werden dürfe, um diese Besonderheit eines offen gestalteten Lernprozesses hervorzuheben.¹⁰⁷

Positive Leistungsbewertung

Auch die Methode der ausschließlich positiven Leistungsbewertung, d.h. die Beschränkung der Notenskala auf die Zensuren 1 bis 3 ist für den Musikunterricht geeignet und dort tatsächlich nicht unüblich, wie Stöger feststellt.¹⁰⁸ Freitag liefert in einem 2013 entwickelten Aufgabenheft für das Messen und Bewerten von Leistungen im

¹⁰³ Vgl. Bohl 2009, S. 129.

¹⁰⁴ Winter 2004 S. 237.

¹⁰⁵ Vgl. ebenda.

¹⁰⁶ Vgl. Bohl 2001, S. 316 f.

¹⁰⁷ Vgl. Kaiser 2005, S. 75.

¹⁰⁸ Vgl. Stöger 2008, S. 49.

Fach Musik ein Beispiel für die positive Leistungsbewertung einer kreativen Leistung.¹⁰⁹ Die Aufgabenstellung fordert das Erfinden eines Musikstücks. Das Produkt ist jedoch nicht ausschlaggebend für die Bewertung, es fließt nicht einmal in die Note ein. Die Bewertungskriterien beziehen sich auf die Reflexion des Entstehungsprozesses.

Note 1: „[Der Schüler] kann begründen, wie eine erfundene Melodie zustande gekommen ist.“¹¹⁰

Note 2: „[Der Schüler] kann begründen, wie er eine Melodiefindung angehen würde.“¹¹¹

Niermann moniert in diesem Zusammenhang allerdings einen Mangel an Differenzierungsmöglichkeiten.¹¹² Dies wird jedoch aufgewogen durch die Tatsache, dass sich insbesondere kreativen und künstlerischen Leistungen eine ausschließlich positive Bewertung als sehr motivierende Methode der Leistungsbewertung erweist. Legler stellte innerhalb seiner kunstpädagogischen Tätigkeit fest, dass sich aufgrund einer schlechten schulischen Benotung eine Entmutigung des Schülers oftmals insofern gravierend äußern kann, dass der Betroffene nicht mehr malen oder zeichnen möchte mit der Begründung, dass er es nicht könne.¹¹³ Dieses Beispiel, das durchaus auf den Musikunterricht übertragbar ist, zeigt ein weiteres Argument für die Methode der positiven Leistungsbewertung auf.

Bewertungsfreier Raum

Steht der Prozess im Fokus der Leistungsbeurteilung, kann phasenweise auf eine Bewertung ganz verzichtet werden. Diese Methode des bewertungsfreien Raums wirkt dem mitunter lähmenden Gefühl, ständig bewertet oder benotet zu werden, entgegen.¹¹⁴ Der zeitweilige Wegfall von Prüfungsdruck oder –angst kann zur Leistungssteigerung führen, da der Schüler sein Potenzial entspannt ausschöpfen kann.¹¹⁵

Bewertungsbogen

Eine besonders für die Bewertung von Gruppenarbeiten bewährte Methode ist der Bewertungsbogen. Dieser beinhaltet Kriterien, die für die Bewertung herangezogen werden. Diese Kriterien wurden idealerweise im Sinne der Transparenz im Dialog mit

¹⁰⁹ Vgl. Freitag 2013, S. 19.

¹¹⁰ Ebenda.

¹¹¹ Ebenda.

¹¹² Vgl. Niermann 2008, S. 23.

¹¹³ Vgl. Legler 2008, S. 134.

¹¹⁴ Vgl. Bohl 2009, S. 44.

¹¹⁵ Vgl. Füller 1974, S. 19.

den Schülern zuvor bearbeitet. Der Bewertungsbogen legt zudem eine Struktur für die Bewältigung der Aufgabe fest. So erfasst er den Prozess, das Produkt und die Präsentation innerhalb einer Gruppenarbeit.¹¹⁶

Da Gruppenarbeit eine häufig im Musikunterricht verwendete Sozialform ist, ist der Bewertungsbogen eine dem Fach Musik adäquate Methode der Leistungsbewertung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es eine Vielzahl alternativer Methoden der Leistungsbewertung im Fach Musik gibt, die von der gängigen Beurteilungspraxis abweichen. Ausschlaggebend für ihre Qualität ist, wie überzeugend sie an das Lernverhalten des Schülers anknüpfen.¹¹⁷ Nicht der gesellschaftliche Zwang der Normierung und Klassifizierung und nicht die Lehrperson als dessen ausführendes Organ darf Dreh- und Angelpunkt der Leistungsbewertung sein, sondern die Schüler. Daraus ergibt sich die Forderung nach Transparenz, Schülerbeteiligung und Angstfreiheit als Grundlage aller Methoden der Leistungsbewertung und in besonderem Maße derer, die kreativ-ästhetische Lernprozesse sowie kooperative Produkte betreffen.

3.4.3 Aussagen der Rahmenlehrpläne 2004 und 2014 zur Leistungsbewertung im Musikunterricht

Der Rahmenlehrplan (2004) für Musik erklärt zunächst sehr allgemein, dass in der Leistungsbewertung sowohl die fachliche als auch die pädagogische Beurteilung von Schülerleistungen durch die Lehrkraft zusammenfließen.¹¹⁸ Diese Definition von Leistungsbewertung gilt für alle Schulfächer und muss fachspezifisch konkretisiert werden.

Der Rahmenlehrplan Musik verlegt diese Konkretisierung in die Verantwortung der Schulen, die auf der Basis der im Rahmenlehrplan festgelegten und nach Klassenstufen

¹¹⁶ Vgl. Bohl 2009 S. 116 ff.

¹¹⁷ Vgl. Bohl o.J., S. 10.

¹¹⁸ Vgl. Rahmenlehrplan für Musik 2004, S. 14.

variierten Standards und Kompetenzen Kriterien und Methoden der Leistungsbewertung entwickeln sollen.¹¹⁹ Als einzige Vorgabe findet sich die Forderung nach Transparenz für alle Beteiligten bezüglich dieser Kriterien und Methoden.¹²⁰

Bei der Art der zu bewertenden Leistungen wird in praktische, mündliche und schriftliche Leistung unterschieden,¹²¹ ohne dass diesbezüglich ein prozentuales Verhältnis oder eine Gewichtung angegeben wird.

Dagegen wird Selbstbewertung und Bewertung durch Mitschüler als wünschenswert und explizit als Instrumente für eine Leistungsermittlung und -bewertung genannt, mit deren Hilfe die Schüler diese Leistungsbewertung bewerkstelligen sollen.¹²²

An dieser Stelle soll noch ein Blick in den neuen Rahmenlehrplan Musik geworfen werden, dessen Einführung für das Schuljahr 2017/18 geplant ist.¹²³ Im Gegensatz zum gegenwärtig gültigen Rahmenlehrplan thematisiert der neue Plan die Leistungsermittlung und -bewertung nicht, sondern begnügt sich mit dem Ausweisen von Standards und Kompetenzen, auf deren Grundlage der Leistungsstand eines Schülers ermittelt werden soll.¹²⁴

Zusammengefasst lassen beide Rahmenlehrpläne den Musiklehrern große Freiräume, was die Art der Leistungsermittlung und -bewertung betrifft. Die Hinweise auf punktuelle/kontinuierliche, individuelle/gruppenbezogene und standardisierte/nicht standardisierte Leistungsbewertung¹²⁵ sind nicht musikspezifisch, sondern können auf alle Fächer bezogen werden. Lediglich die Erwähnung von praktischen Leistungen (neben mündlichen und schriftlichen) betrifft ein Spezifikum des Faches Musik.

¹¹⁹ Vgl. ebenda.

¹²⁰ Vgl. ebenda, S. 14.

¹²¹ Vgl. ebenda, S. 34.

¹²² Vgl. ebenda, S. 34.

¹²³ Der Neue Rahmenlehrplan Musik umfasst die Jahrgangsstufen 1-10 und fasst diese nach wie vor in Doppeljahrgangsstufen auf.

¹²⁴ Vgl. Rahmenlehrplan für Musik und Brandenburg 2014, S. 7.

¹²⁵ Vgl. ebenda, S. 14.

Teil B: Empirische Studie

4.4 Hypothesenbildung

Im Zuge des Theorieteils werden deduktive Hypothesen formuliert, die Annahmen zu bestimmten Vorgehensweisen der Leistungsbewertung äußern. Grundlage bildet hierbei eine explorative Fragestellung F1. Die vier darauf folgenden zu überprüfenden Hypothesen stellen konkretisierte Annahmen zur Beantwortung der Fragestellung dar. In ihrer Varianz decken sie vier Komponenten des Musikunterrichts ab. So formuliert die erste Hypothese Vermutungen zur Fachdidaktik. In der folgenden Hypothese werden Äußerungen zur Methodenauswahl gemacht, wobei alternative Bewertungsmethoden¹²⁶ im Fokus stehen, so u.a. die Schülerbewertung¹²⁷, die im Gegensatz zu den Standardmethoden, wie den klassischen schriftlichen Tests, stehen. In der dritten Hypothese werden Mutmaßungen zu der angewandten Bezugsnormorientierung aufgestellt, die in den Erläuterungen indiziert werden.¹²⁸ Die letzte Hypothese hingegen formuliert thematische Überlegungen zu Herausforderungen, die mit dem Bewerten kreativer und künstlerischer Schülerleistung einhergehen.

Auf Grundlage des Theorieteils werden folgende explorative Fragestellung und Hypothesen formuliert, die es nun im nachfolgenden empirischen Teil mit Hilfe der geführten Interviews zu überprüfen gilt:

F1: Nach welchen Kriterien beurteilen Musiklehrerinnen und Musiklehrer Leistungen im Musikunterricht?

H1: In der Leistungsbewertung dominieren klar abprüfbare Unterrichtsinhalte.

H2: Alternative Bewertungsmethoden finden im Musikunterricht kaum Anwendung.

H3: Die Kriterien orientieren sich an einer Kombination aus individueller und sachlicher Bezugsnorm.

H4: Die Bewertung kreativer Musikpraxen stellt die Musiklehrer vor besondere Herausforderungen.

¹²⁶ Weitere Ausführungen alternativer Bewertungsmethoden sind in Kapitel 3.4.2 nachzulesen.

¹²⁷ Siehe Kapitel 3.4.2.

¹²⁸ Die Bezugsnormen werden in Kapitel 3.2 erläutert.

5 Methodisches Vorgehen

5.1 Ziele der Studie

Ziel der Studie ist es, ein Überblick darüber zu gewinnen, welche Verfahrensweisen Musiklehrer an Grundschulen zur Leistungsbewertung im Musikunterricht nutzen. Hierfür wurden zehn Interviews mit an Grundschulen unterrichtenden Lehrkräften geführt, die teils ausgebildete Musiklehrer sind, teils fachfremd Musikunterricht erteilen. Die Personen A bis E gehören zu ersten Gruppe, die Personen F bis J zur zweiten. Person D ist seit kurzer Zeit im Ruhestand. Auf Grundlage der geführten Interviews sollen repräsentative Aussagen über die Gültigkeit der oben aufgeführten Hypothesen, also zu didaktischen und methodischen Vorgehensweisen, zu vorherrschenden Bezugsnormorientierungen, verwendeten Kriterien sowie den Herausforderungen der Bewertung fachspezifischer praktischer Leistungen getroffen werden.

5.2 Entwicklung des Interviewleitfadens

„Leitfaden-Interviews [...] eignen sich, wenn einerseits subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet sein soll, und wenn andererseits von den Interviewenden Themen eingeführt werden sollen und so in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen werden soll. Die Eingriffe sind durch das Forschungsinteresse zu legitimieren.“¹²⁹

Der Interviewleitfaden wurde auf Basis theoriegeleiteter Informationen, die Fragen zu verschiedenen Themenbereichen auslösten, entwickelt. Das Leitfadeninterview ist kategorisch einem nicht standardisierten Interview zuzuordnen und eignet sich aufgrund seiner flexiblen Form hervorragend für die vorliegende Untersuchung, da „[...] mehrere unterschiedliche Themen behandelt werden müssen und [...] auch einzelne, genau bestimmbare Informationen erhoben werden müssen.“¹³⁰

Der Interviewleitfaden¹³¹ ist so aufgebaut, dass der Proband zunächst an die Thematik herangeführt wird, indem er die Leistungsbewertung in Musik mit den anderen Unterrichtsfächern vergleichen soll. Anschließend wird nach didaktischen

¹²⁹ Helfferich 2011, S. 179.

¹³⁰ Gläser/Laudel 2009, S. 111.

¹³¹ Der vollständige Interviewleitfaden ist im Anhang einzusehen.

Besonderheiten des Musikunterrichts gefragt, wobei die Frage so offen formuliert ist, dass sowohl Chancen als auch Probleme angesprochen werden können. Um konkretere Informationen über die Verfahrensweisen der Leistungsbewertung in Musik im Gespräch zu erlangen, erhält der Interviewpartner Karten, auf denen verschiedenen Kriterien notiert sind, die zur Leistungsbewertung herangezogen werden können. Mit der Aufforderung, wichtige Kriterien auszusuchen, wird der Proband angeregt, die Signifikanz der einzelnen Kriterien zu erläutern. Im Anschluss daran, zugehörig zur Verfahrensweise der Leistungsbewertung, wird das Gespräch auf Methoden gerichtet, mit deren Hilfe die Schülerleistungen bewertet werden.

In einem abschließenden Themenblock erhält der Interviewpartner die Gelegenheit, Stellung zu der Frage nach der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Zensuren im Musikunterricht zu beziehen.

5.3 Durchführung der Interviews

Im Zeitraum Juni/Juli 2016 wurden zehn Interviews geführt. Diese fanden in der Regel in den Unterrichtsräumen der Lehrkräfte statt. In zwei Fällen wurden die Interviews auf Wunsch der Musiklehrer in ihren Privatwohnungen geführt. In einem Vorgespräch, das telefonisch oder als E-Mail-Austausch stattfand, wurden die Probanden über die Ziele der Untersuchung informiert. Auch wurden im Vorfeld Vereinbarungen zum Datenschutz getroffen, die den Probanden Anonymität zusichern.

Die Interviews zeichneten sich durch eine angenehm lockere Atmosphäre aus und konnten ohne Störungen durchgeführt werden. Sie stützten sich alle auf den Interviewleitfaden.

Im Anschluss an das Interview füllten die Probanden den vorbereiteten Fragebogen aus, der Hintergrundinformationen über den Person liefert, wie u.a. Hinweise dazu, in welchen Klassenstufen und welche Fächer der Lehrer unterrichtet und ob er ein fachfremd oder ausgebildeter Musiklehrer ist.¹³²

¹³² Der vollständige Fragebogen ist im Anhang einzusehen.

5.4 Transkription des Tonmaterials

Die Interviews wurden aus Sicherheitsgründen nicht nur mit einem Aufnahmegerät, sondern zusätzlich mit zwei Smartphones aufgenommen. Jedes Interview wird wortwörtlich und in Gänze wiedergeben¹³³, mit Ausnahme der Abschlussfrage *Möchten Sie noch etwas zur Thematik loswerden?* Hier werden Passagen, die zu weit von der Thematik wegführten, ausgespart. Zwecks Anonymisierung wurden die Namen der Befragten durch Großbuchstaben in alphabetischer Reihenfolge ersetzt (Person A, B, C etc.). Außerdem wurde zur besseren Lesbarkeit und für einen leichteren Zugang zu den Interviewinhalten die einfache Transkriptionsform gewählt, da der Inhalt der Gespräche im Vordergrund steht.¹³⁴

Im Rahmen der Transkription wurden folgende Zeichen verwendet¹³⁵:

..	= kurze Pause
...	= mittlere Pause
(Pause)	= lange Pause
(lacht)	= Person lacht
mhm	= Zustimmung
I	= Interviewende Person
L	= Lehrkraft

5.5 Auswertungen der Interviews

Die Interviewanalysen wurden mit der Software MAXQDA computergestützt durchgeführt. Als Analysetechnik zur Auswertung der Interviews wurde die Inhaltliche Strukturierung angewendet, da hierbei mithilfe festgelegter Kategorien bestimmte Aspekte und inhaltliche Aussagen erfasst und zu Themenfeldern gebündelt werden.¹³⁶

¹³³ Die vollständigen Transkripte sind im Anhang einzusehen.

¹³⁴ Vgl. Dresing/Pehl 2013, S. 18 f.

¹³⁵ Vgl. Mayring 2002, S. 92.

¹³⁶ Vgl. Mayring 1983, S. 82.

Hierfür wurde im Vorfeld der Erhebung ein theoriegeleitetes Kategoriensystem aufgestellt (deduktiv), nach dem das Material ausgewertet wird. Mayring weist im Zuge der Analyse darauf hin, dass sich im Laufe der Analyse nach einer ersten Auseinandersetzung mit dem Material oftmals „eine Überarbeitung, eine teilweise Neufassung vom Kategoriensystem und seinen Definitionen [ergibt].“¹³⁷ Dies bedeutet, dass diese Analyseform ein flexibles Konstrukt ist. Änderungen des Kategoriensystems erfolgten nach Probendurchläufen an den Interviews (induktiv). Es wurden in Hinblick auf die Hypothesen vier Hauptkategorien erstellt: *Abgeprüfte Leistungen*, *Bewertungsmethoden*, *Bezugsnormorientierung* und *Herausforderungen*. Die dazugehörigen entwickelten deduktiven und induktiven Kategoriensysteme sind im Anhang und wegen der besseren Übersicht in Form von Mindmaps dargestellt.

6 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen der Interviews nach ihrer Relevanz für die aufgestellten Hypothesen¹³⁸ im Kontext der explorativen Frage zugeordnet und mit aus dem Material gestützten Zitaten zu Schlussfolgerungen zusammengefasst. Aufgrund der beschränkten Probandenzahl besitzen die Ergebnisse keine Allgemeingültigkeit, sondern zeigen lediglich Tendenzen auf.

Für durchgängige strukturelle Klarheit sei auf die weitere Vorgehensweise hingewiesen: In den Auswertungen werden fachfremde und nicht fachfremde Aussagen der Musiklehrer gemeinsam ausgewertet. Zu Zwecken der besseren Lesbarkeit kann der unterschiedliche Status der hinter der Aussage stehenden Klammer entnommen werden. Im Anschluss an die Konfrontation der Hypothesen mit dem Material der Interviews werden jedoch, sofern vorhanden, grundlegende Unterschiede zwischen den Aussagen von fachfremden und ausgebildeten Musiklehrern benannt.

¹³⁷ Ebenda, S. 76.

¹³⁸ Siehe Kapitel 4.

6.1 Ergebnisse zur Hypothese 1

H1: In der Leistungsbewertung dominieren klar abprüfbare Unterrichtsinhalte.

Die Analyse der Unterrichtsinhalte, die Musiklehrer laut der eigenen Aussage zur Leistungsbewertung heranziehen, hat ergeben, dass klar abprüfbare Unterrichtsinhalte bei der Leistungsbewertung dominieren. So ist der am häufigsten genannte Themeninhalt zur Leistungsabfrage und Bewertung die *Musikgeschichte*, die acht der zehn Befragten verwenden. Es folgt die *Musiktheorie* mit sieben von zehn Nutzern als weiterer klar prüfbarer Inhalt. Aber auch das *Vorsingen* findet bei der Leistungsbewertung oft Anwendung. Mehr als die Hälfte, sechs der zehn Probanden, bewerten dies, was kategorisch nicht den klar prüfbarer Unterrichtsinhalten zuzuordnen ist.

Viel genannt wird die Anwendung abprüfbarer Unterrichtsinhalte zur Leistungsbewertung in den Klassenstufen fünf und sechs. So berichtet die Hälfte der befragten Musiklehrer, dass für sie insbesondere in den Klassenstufen fünf und sechs konkrete Ergebnisse für die Notengebung von Wichtigkeit seien. „*Was vielleicht bei mir persönlich sich doch verändert hat ist, dass ich in der fünften und sechsten Klasse mehr Wert darauf lege, wirklich abfragbares Wissen auch in Tests [...] zu erarbeiten, [...] damit ich das auch so ein bisschen belegen kann.*“¹³⁹ (Person C); „*[...] gerade bei den Großen ist es tatsächlich so, dass [...] irgendwelche Themen in jedem Halbjahr unbedingt mit bei sind, wo einfach klipp und klar ist, es ist richtig oder es ist falsch.*“¹⁴⁰ (Person E).

Konkrete Ergebnisse erweisen sich also für die Lehrer insofern als hilfreich, dass die Entscheidung der Notenvergabe klar zugeordnet und belegt werden kann, was auch in der Literatur festgestellt wurde.¹⁴¹

Eine Lehrkraft zählte für die Leistungsbewertung ausschließlich abfragbare Inhalte auf, unabhängig von der Klassenstufe. So werden für die abprüfbaren Inhalte entsprechende Systeme von der Person aufgeführt, so „*[...] beispielsweise bei Notenlehre, wenn ein Akkord konkrete Ergebnisse liefert und die Schüler [...] das zu Papier bringen. Dann könnte man [...] zum Beispiel auch bewerten, wie die Instrumente gehandhabt werden. [...] So was können Kinder erkennen und auch bewerten.*“¹⁴² (Person A).

¹³⁹ Abschnitt 158 ff.

¹⁴⁰ Abschnitt 356.

¹⁴¹ Vgl. Kapitel 3.3.1.

¹⁴² Abschnitt 6 ff.

Es sei darauf hingewiesen, dass zwar klar abprüfbare Unterrichtsinhalte bei der Leistungsbewertung dominieren und die Hypothese bestätigt werden kann, jedoch der Unterricht nicht ausschließlich auf diesen Lehrstoffen basiert. So fordern die Befragten durchaus kreative oder künstlerische Leistungen von den Schülern, beziehen diese allerdings nur selten mit in die Leistungsbewertung ein. Einige Probanden gaben an, sich allerdings Notizen zu machen. Bezüglich des Themas Tanzen äußert sich Person B zu ihren Notizen. „*Da finde ich auch schön, dass ich von meinem Gefühl jetzt nicht alles mit Noten bewerte[,] [...] sondern dass ich auch gerne so mit Plus, Wellen oder Kreisen arbeite.*“¹⁴³ (Person B).

Unterschiede zwischen fachfremden und fachkundigen Musikkräften

Während vier der fünf fachkundigen Musiklehrer betonten, dass sie in den Klassenstufen fünf und sechs klar abprüfbare Unterrichtsinhalte für die Leistungsbewertung von Wichtigkeit halten, wies darauf nur eine fachfremd unterrichtende Musikkraft hin. Allerdings unterrichten Erstere sowohl in den niedrigen als auch höheren Klassenstufen, wohingegen die befragten fachfremd unterrichtenden Musiklehrer vorwiegend in Klasse eins und zwei den Unterricht ausrichten, vereinzelt auch in der dritten und vierten Klasse.

6.2 Ergebnisse zur Hypothese 2

H2: Alternative Bewertungsmethoden finden im Musikunterricht kaum Anwendung.

Die Antworten auf die Frage nach den verwendeten Methoden der befragten Probanden zur Bewertung der Schülerleistungen im Musikunterricht ergaben, dass fünf von zehn Befragten, also die Hälfte der Probanden, Wert darauf legen, eine *Transparenz* der Bewertungskriterien gegenüber den Schülern zu gewährleisten. Dies geschieht auf unterschiedliche Art und Weise. „*Also wenn irgendwas präsentiert werden muss, wissen*

¹⁴³ Abschnitt 109.

die Schüler auch die Kriterien. Also die Kriterien, nach denen bewertet wird [...].¹⁴⁴ (Person A). Ein Weg ist es also, den Schüler die festgelegten Kriterien mitzuteilen. Person B bezieht die Schüler methodisch weiter mit ein. „Im Musikunterricht [...] stelle [ich] gemeinsam mit den Kindern Kriterien auf, anhand derer bewertet wird.“¹⁴⁵ (Person B). Die Notwendigkeit einer transparenten Leistungsbewertung im Musikunterricht ist laut Aussage der Befragten nicht zu unterschätzen: „[...] ich habe auch schon Rückmeldungen bekommen von Kindern, gerade fünfte und sechste Klasse, [...] dass sie auch einfordern eine Transparenz. Warum kriege ich diese Zensur, wie kann ich mich noch verbessern und ja.“¹⁴⁶ (Person C). Eine Transparenz gegenüber den Schülern beeinflusst folglich deren Leistungsverhalten positiv.

Als weitere Methode wurde eine *positive Leistungsbewertung* von sechs der Befragten genannt: „[...] die Noten in Musik bewegen sich zwischen 1 und 2, wenn die Anstrengungsbereitschaft da ist. Manchmal gibt es auch eine 3, wenn die Schüler lustlos sind. Aber insgesamt hat jedes Kind die Chance auf eine gute Note in Musik [...].“¹⁴⁷ (Person I). Woher das kommt, lässt sich anhand folgender Aussage vermuten. „Da bin ich ganz, ganz vorsichtig mit der [...] Leistungsbewertung und tendiere eher zu einer positiven, also einer guten Note, [...] die Leistungsbewertung, also zählt für mich im Fach Musik mit dazu, auch zu motivieren.“¹⁴⁸ (Person A). Person B äußert diesbezüglich eine kontroverse Meinung. So lautet ein Gegenargument der positiven Leistungsbewertung: „[...] ich finde es auch ganz wichtig, die Noten genauso breit zu streuen, wie in anderen Fächern, weil sonst mutieren wir genau dorthin, was es immer heißt: Ja, Musik braucht man nicht als Fach. [...] Also da machen wir genau dieses Fach zunichte, weil es einfach genauso wichtig ist, wie andere Fächer [...].“¹⁴⁹ (Person B).

Die Hälfte der Probanden gab an, die *Schülerbewertung* als eine Methode der Leistungsbewertung im Musikunterricht einzubeziehen. „So mache ich das. [...] Dass die Kinder und ich, also die restlichen Kinder, die das Referat beispielsweise angehört haben, dass wir Bewertungskriterien festlegen. [...] und so finden wir schon gemeinsam eine Bewertung für die Gruppe.“¹⁵⁰ (Person G).¹⁵¹

¹⁴⁴ Abschnitt 4.

¹⁴⁵ Abschnitt 103.

¹⁴⁶ Abschnitt 194.

¹⁴⁷ Abschnitt 585.

¹⁴⁸ Abschnitt 25.

¹⁴⁹ Abschnitt 137.

¹⁵⁰ Abschnitt 473.

¹⁵¹ Siehe ebenfalls: weiter oben, Aussage zur Transparenz der Bewertungskriterien, Person B.

Ein Vorteil und auch eine Chance der Schülerbewertung aus der Praxis, die auch die Literatur¹⁵² beschreibt, bildet sich wie folgt ab: „[...] *auch meine Wahrnehmung ist ja subjektiv und die Kinder sehen möglicherweise ganz andere Kompetenzzuwächse, was ich ja vielleicht gar nicht so richtig mitbekommen habe. Von daher bin ich dankbar über jede Äußerung der Kinder, die sie noch tätigen.*“¹⁵³ (Person A). Aber auch Bedenken bezüglich dieser Methode werden geäußert und können als Nachteil oder Rat zur Vorsicht aufgefasst werden. „*Man muss natürlich aufpassen, dass sie ihre Freunde dann doch eher positiv bewerten als die, die sie nicht so leiden können.*“¹⁵⁴ (Person H)

Die Standardmethode, der Einsatz von *schriftlichen Tests*, wird von acht Probanden verwendet. Die restlichen Befragten, fachfremd unterrichtende Musiklehrer, tun dies nicht, da sie die Klassenstufen eins und zwei unterrichten, wo diese Form der Leistungsabfrage laut eigener Aussage noch nicht möglich sei.

Sechs der zehn Befragten lassen ihre Schüler *vorsingen* und bewerten dies. Allerdings bestehen pädagogische Bedenken des Einzelvorsingens, weshalb die Form der Gesangsbewertung variiert. So lässt beispielsweise Person C verlauten: „*Ich lasse auch Schüler mal vorsingen, allerdings niemals alleine. Ich kündige das eine Musikstunde vorher an und sage: Suche dir eine Gruppe.*“¹⁵⁵ (Person C). Person E versucht eine schlechte Bewertung für das Vorsingen zu umgehen. „*Minus versuche ich auch zu vermeiden und die Kinder, die brummen, die kriegen einfach in dem Bereich keine Beurteilung fertig. [...] Da sag ich: Bei dir schaue ich auf den Text, ob du den auswendig kannst [...] und wenn das Kind es kann, kriegt es ebenso eine wirklich gute Beurteilung [...].*“¹⁵⁶ (Person E).

Resultierend ist eine Standardmethode, schriftliche Test, die weitesten verbreitete Form, indem sie von fast allen befragten Musiklehrern angewendet wird. Aber auch alternative Bewertungsmethoden finden in der Praxis, anders als die Literatur erwarten lässt¹⁵⁷, bereits ihren Platz in der Leistungsbewertung. Die von den Musiklehrern genannten alternativen Bewertungsmethoden sind die *Transparenz*, *positive Leistungsbewertung* und *Schülerbewertung*. Die Hypothese, dass alternative Bewertungsmethoden im Musikunterricht kaum Anwendung finden, kann insofern widerlegt werden, als dass zwar

¹⁵² Vgl. Kapitel 3.4.2.

¹⁵³ Abschnitt 25.

¹⁵⁴ Abschnitt 546.

¹⁵⁵ Abschnitt 182.

¹⁵⁶ Abschnitt 344.

¹⁵⁷ Vgl. Kapitel 3.4.2.

nicht alle alternativen Methoden von allen Musiklehrern Anwendung finden, aber jeder Musiklehrer mindestens eine alternative Bewertungsmethode zur Leistungsbewertung hinzuzieht.

Unterschiede zwischen fachfremden und fachkundigen Musikkräften

Eine deutliche Diskrepanz zwischen den Bewertungsmethoden fachfremder und fachkundiger Musiklehrer ließ sich in der Transparenz der Bewertungskriterien von Schülerleistungen feststellen. Während vier von fünf fachkundigen Musiklehrern aufzählten, eine transparente Bewertung zu praktizieren, wurde dies lediglich von einer fachfremd unterrichtenden Musikkraft genannt.

Während drei von fünf fachfremden Musikkräften ebenfalls die Heftführung in Musik benoten, tut dies keiner der nicht fachfremden Musiklehrer.

6.3 Ergebnisse zur Hypothese 3

H3: Die Kriterien orientieren sich an einer Kombination aus individueller und sachlicher Bezugsnorm

Bei der Festlegung auf die drei wichtigsten Kriterien zum Heranziehen der Bewertung von Schülerleistungen im Musikunterricht konnte sich lediglich die Hälfte der Probanden nach der geforderten Anzahl an Kriterien richten. Die anderen Interviewpartner wählten zwischen vier und sechs Kriterien aus, die eine besondere Rolle bei der Leistungsbewertung im Fach Musik spielen. Diese Gegebenheit lässt sich unter Umständen darauf zurückführen, dass einige Kriterien nach Aussagen der Befragten zusammengehören und folglich nicht einzeln aufgezählt wurden. Insbesondere die Kriterien Anstrengung und Motivation wurden von vier Personen als Pärchen ausgewählt. „*Motivation und Anstrengung das geht für mich schon ineinander. Also ich nehme das auch aber es geht ineinander.*“¹⁵⁸ (Person B). Die Trennung der beiden Kriterien stellte eine Schwierigkeit dar. „*Schwierig. ... Ich finde, dass fließt ineinander*

¹⁵⁸ Abschnitt 120.

über, bzw. weiß ich auch nicht, ob das eine unbedingt ohne das andere geht.“¹⁵⁹ (Person F).

Im Folgenden wird die eng getroffene Auswahl der Kriterien durch die Befragten systematisch auf die vorherrschende Bezugsnormorientierung analysiert. Anschließend wird ein Überblick darüber verschafft, inwieweit die vorher getroffene Vermutung belegt werden kann, dass sich die Leistungsbewertung in Musik grundsätzlich an einer Kombination aus sachlicher und individueller Bezugsnorm orientiert.

Person A benennt bereits im Verlaufe des Interviews, dass sie sich an der individuellen Bezugsnorm orientiert, da sich diese, wie im Theorieteil erläutert¹⁶⁰, am besten für die Leistungsbewertung im Musikunterricht eignet. *„Also ich ziele immer auf die individuelle Leistungsbewertung ab. Ja, also das ist wirklich wichtig!“*¹⁶¹ (Person A).

Auch die von Person A getroffene Auswahl der Kriterien Entwicklungsprozess, Anstrengung und Vergleichbarkeit unterstützen die Aussage.¹⁶² Die Vergleichbarkeit nimmt in diesem Kontext für den Probanden eine besondere Bedeutung ein. *„[...] die Vergleichbarkeit finde ich auch sehr wichtig. Aber auch wieder nur, also interpretiere das jetzt so, die Vergleichbarkeit eines Schülers mit seinen früheren Leistungen.“*¹⁶³ (Person A). Gemeint ist also kein querschnittlicher Vergleich zwischen Schülern, dem eine soziale Bezugsnormorientierung zugrunde liegen würde, sondern eine längsschnittliche Untersuchung von individuellen Lernentwicklungsprozessen.

Person B entschied sich für die Anforderungen, Anstrengung und Vergleichbarkeit.¹⁶⁴ Die Vergleichbarkeit beschreibt auch für Person B keinen sozialnormorientierten Vergleich: *„Also ich orientiere mich ja an meinen Kriterien und die sind meine Vergleichbarkeit. [...] Vergleichbarkeit wäre für mich jetzt nur in Hinblick darauf, dass es durch die Kriterien vergleichbar wird. Also, dass ich dadurch sagen kann: Er hat das bekommen, weil .. und er hat das bekommen, weil. .. Also deswegen wäre für mich Vergleichbarkeit wichtig.“*¹⁶⁵ (Person B). Somit fällt diese Interpretation kategorisch in die sachliche Bezugsnorm und es bleibt eine Kombination aus individueller und sachlicher Bezugsnorm, an der sich Person B orientiert.

Person C beschreibt, dass der Kompetenzerwerb, ein Interagieren und soziales

¹⁵⁹ Abschnitt 404.

¹⁶⁰Vgl. Kapitel 3.2.1.

¹⁶¹ Abschnitt 15.

¹⁶² Anlage 5.1.

¹⁶³ Abschnitt 15.

¹⁶⁴ Anlage 5.2.

¹⁶⁵ Abschnitt 120.

Miteinander, der Entwicklungsprozess und die Motivation ausschlaggebende Kriterien für die Leistungsbewertung in Musik seien.¹⁶⁶ Mit dieser Auswahl bezieht sie sich ausschließlich auf die individuelle Norm.

Person D verwendet eine Mischung aus individueller und sachlicher Bezugsnormorientierung innerhalb der Leistungsbewertung in Musik. Sie wählte die Motivation, kreatives Ausprobieren und zielgerichtetes Annähern an ein gewünschtes Ergebnis.¹⁶⁷ Letzteres ist gemäß den Erläuterungen der Person mit den Anforderungen vergleichbar: „[...] und auch ein Ziel. Ist das hier irgendwo dabei? Ist das die Anforderung? Also ja, [...]“. ¹⁶⁸ (Person D).

Person E wählte sechs Kriterien aus, die für sie eine besondere Rolle bei der Leistungsbewertung in Musik spielen, und zwar Anstrengung, Motivation, Anforderungen, Produkt, Kompetenzerwerb und Entwicklungsprozess,¹⁶⁹ womit sie vier individuelle und zwei sachliche Kriterien zur Bewertung heranzieht. Demzufolge kann auch hier eine Kombination aus individueller und sachlicher Bezugsnorm festgestellt werden.

Auch Person F legte sich auf sechs Kriterien fest. So sind für ihre Bewertung im Musikunterricht Engagement, Entwicklungsprozess, Kompetenzerwerb, Produkt, Motivation und Anstrengung ausschlaggebend.¹⁷⁰ Eine Zuordnung zeigt, dass auch hier deutlich die individuelle Bezugsnorm dominiert, aber mit dem Kriterium Produkt auch die sachliche Bezugsnorm Einfluss auf die Bewertung hat.

Person G fielen im Gespräch keine eigenen Kriterien ein, die sie für die Leistungsbewertung heranzieht. „Nach welchen Kriterien? [...] (Pause) Da verstehe ich jetzt nicht, worauf das hinausläuft. [...] ... Nee, das weiß ich jetzt nicht.“¹⁷¹ (Person G). In die engere Auswahl wählte sie die Anstrengung, Motivation, den Entwicklungsprozess und die Anforderung.¹⁷² In dieser Kombination aus individuellen und sachlichen Bezugsnormen überwiegen die individuellen Bezugsnormen.

Die befragte Person H beschreibt durchgängig eine individuelle Bezugsnormorientierung. Für sie spielen Begeisterung, Motivation und Anstrengung eine entscheidende Rolle¹⁷³, „[...] weil ich denke mal, den Kindern muss man einfach die Freude an der Musik lassen

¹⁶⁶ Anlage 5.3.

¹⁶⁷ Anlage 5.4.

¹⁶⁸ Abschnitt 241.

¹⁶⁹ Anlage 5.5.

¹⁷⁰ Anlage 5.6.

¹⁷¹ Abschnitt 442 ff.

¹⁷² Anlage 5.7.

¹⁷³ Anlage 5.8.

und diese Begeisterung. Also wir versuchen auch viel mit singen und sie bei dieser Begeisterung zu halten[,] [...] damit sie nachher Spaß und Freude an der Musik haben und auch gerne weiter Musikunterricht nehmen.“¹⁷⁴ (Person H).

Ein wenig abweichend ist die Auswahl, die Person I getätigt hat. So suchte sie die Anstrengung, sich Mühe geben, Motivation und die Begabung aus¹⁷⁵, womit sie die Einzige ist, die außer der individuellen oder sachlichen Bezugsnorm die Begabung für ein besonders bedeutendes Kriterium in der Leistungsbewertung hält. *„Die Begabung spielt auch eine große Rolle, weil mir zum Beispiel ein Kind, was prima Klavier spielen kann „ähm“ beispielsweise zeigt, dass es eine gewissen Musikalität besitzt und das bewerte ich dann natürlich gut.*“¹⁷⁶ (Person I). Zusammengefasst nutzt Interviewpartner I die individuelle Bezugsnormorientierung und die Begabung zur Leistungsbeurteilung.

Person J bezieht nach eigener Aussage ausschließlich individuelle Kriterien für die Bewertung von Schülerleistungen in Musik ein. Neben der Motivation und Anstrengung suchte sie noch den Entwicklungsprozess und Kompetenzerwerb aus.¹⁷⁷

Insgesamt orientieren sich die Kriterien zur Leistungsbewertung im Musikunterricht von fünf Befragten an der individuellen Bezugsnorm, wovon eine Person zusätzlich die Begabung miteinbezieht. Die andere Hälfte der Befragten orientiert sich an einer Kombination aus individueller und sachlicher Bezugsnorm, wobei ebenfalls die individuellen Kriterien überwiegen. Mit jeweils acht von zehn Befragten bilden die Motivation und die Anstrengung die am meist benutzten Kriterien für die Leistungsbewertung im Musikunterricht. Es folgt der Entwicklungsprozess, den sechs der zehn Probanden auswählten. Erst danach folgt ein sachliches Kriterium, die Anforderung, die vier der zehn Musiklehrer als eines der wichtigsten Bewertungskriterien in ihre Leistungsbeurteilung einbeziehen. Aufgrund der Ergebnisse, die nur die Auswahl der bedeutendsten Kriterien zur Leistungsbewertung analysiert hat, kann hiermit die These insoweit ergänzt werden, dass sich die Kriterien zur Leistungsbewertung, die den Musiklehrern am wichtigsten erscheinen, teilweise aus einer Kombination der sachlichen und individuellen Bezugsnorm und aus einer durchgängig angewendeten individuellen Bezugsnorm zusammenstellen. Sonstige Vergleichsmaße werden nicht herangezogen.

Im Folgenden soll darauf hingewiesen werden, dass die Antworten der Befragten mit

¹⁷⁴ Abschnitt 538.

¹⁷⁵ Anlage 5.9.

¹⁷⁶ Abschnitt 601.

¹⁷⁷ Anlage 5.10.

Antworttendenzen behaftet sein können, wie mit der Tendenz der „sozialen Erwünschtheit“.

Unterschiede zwischen fachfremden und fachkundigen Musikkräften

Die Analyse ergab keine gravierenden Unterschiede zwischen den fachfremden und ausgebildeten Musiklehrern. Die Orientierung der fachfremd unterrichtenden Musiklehrer an Kriterien der individuellen Bezugsnormen überwiegt mit 20 Prozent. Bei den fachkundigen Musiklehrern sind es nur zwei der fünf Probanden, die sich ausschließlich an der individuellen Bezugsnorm orientieren. Die Auswertung der Kriterien ergab, dass alle befragten fachfremd unterrichtenden Musiklehrer die Motivation als ein Kriterium für die Leistungsbewertung heranziehen. In der anderen Probandengruppe tun dies nur drei der fünf Befragten.

6.4 Ergebnisse zur Hypothese 4

H4: Die Bewertung kreativer Musikpraxen stellt die Musiklehrer vor besondere Herausforderungen.

Im Rahmen der Herausforderungen, die kreative Musikpraxen an die praktizierenden Musiklehrer stellen, hat sich eine Vielzahl an Problematiken herauskristallisiert. So ergab die Untersuchung, dass nach den Angaben der Befragten sieben Personen kreative Leistungen bewerten. Künstlerische Leistungen werden sogar nur von vier Probanden im Musikunterricht in die Leistungsbewertung integriert. Dies lässt sich, wie bereits die Literatur hergibt¹⁷⁸, darauf zurückführen, dass die Bewertung von kreativen und künstlerischen Leistungen eine grundlegende Schwierigkeit darstellt. „Also diese Bereiche finde ich super, super schwer ... und ich laviere mich da auch so ein bisschen rum und verstecke mich, muss ich sagen.“¹⁷⁹ (Person E).

Als weitere Problematik werden die verschiedenen Voraussetzungen, die die Schüler in diesem Bereich mitbringen, genannt. Gerade „[...] in Musik ist es sehr schwierig, [...]“

¹⁷⁸ Vgl. Kapitel 3.3.1.

¹⁷⁹ Abschnitt 352.

*da die Kompetenzen der Schüler ja sehr unterschiedlich sind und ich eigentlich eine kreative oder eine künstlerische Leistung eines Schülers eigentlich gar nicht bewerten kann. Das ist meine Grundeinstellung. [...] Die Schüler, [...] also die ohne Vorerfahrungen, die können natürlich gar nicht so ein umfangreichen, hochwertigen, künstlerischen Produkt im Musikunterricht abliefern und das wäre einfach unfair, die Schüler aufgrund dessen dann schlecht zu bewerten und ja.*¹⁸⁰ (Person A). Musik hebt sich außerdem gerade bezüglich der verschiedenen Voraussetzungen, die die Kinder aufweisen, von anderen Fächern ab. So ist *„[...] eben diese Sparte größer, als in den anderen Fächern, weil es ja auch darauf ankommt, was und wie viel die Kinder da von zu Hause mitbringen. Find ich jetzt so. Also das ist halt sehr unterschiedlich, ob die Kinder zu Hause mit Musik in Berührung kommen, ob die sich dafür auch öffnen. Also manche Kinder sind ja auch sehr beschämt, wenn sie singen müssen, wenn sie tanzen müssen. Also das ist auf jeden Fall schon schwieriger.*¹⁸¹ (Person F).

Hinzu kommt, dass einige Probanden Verständnisprobleme mit den Begrifflichkeiten der kreativen und künstlerischen Leistungen hatten. Folglich fragten vier der zehn Interviewpartner, was genau mit den Begriffen gemeint sei. *„... Kreative Leistungen? Wie meinst du das jetzt genau? Kannst du da mal ein Beispiel geben?*¹⁸² (Person I). Ein weiterer Proband stellte fest, dass die künstlerische Leistung *„[...] auch ein schwammiger Begriff [...]“*¹⁸³ (Person C) sei.

Zusätzlich beschreiben einige Befragte die zu hohen Erwartungen, die künstlerische Leistungen mit sich bringen und die nicht altersentsprechend für die Grundschule seien. *„Nee, das ist so in Klasse drei, vier noch ... relativ wenig umfangreich, was die Kinder vorspielen. [...] Das Glockenspiel gibt so viel künstlerischen Raum nicht her. Also das ist nicht, das kann für mich nur ein Kriterium ganz am Rande sein.*¹⁸⁴ (Person G). Person B bewertet keine künstlerischen Leistungen, *„[weil] wir hier in der Grundschule sind und meines Erachtens nach kommt es da auf andere Dinge an. Also das mach ich einfach nicht. .. Aus. Ich muss sagen, ich finde es einfach gerade in der Grundschule wichtig, dass es darum geht, Kinder an ein Instrument heranzuführen. Also überhaupt, dass sie mal die Chance haben, überhaupt ein Instrument zu spielen. [...] [Das] ist wirklich das, worauf es ankommt und nicht, ja.*¹⁸⁵ (Person B).

¹⁸⁰ Abschnitt 2 ff.

¹⁸¹ Abschnitt 370.

¹⁸² Abschnitt 609.

¹⁸³ Abschnitt 154.

¹⁸⁴ Abschnitt 490.

¹⁸⁵ Abschnitt 135.

Überdies verdeutlichen Aussagen der befragten Musiklehrer, dass die Objektivität bei der Bewertung kreativer Musikpraxen verloren gehe. „*Aber das sind natürlich dann alles die Bewertungskriterien, sind dann natürlich alle aus dem Bauch. Also aus dem Gefühl raus.*“¹⁸⁶ (Person H). „*Also wenn man merkt, jemand macht das besonders gut, also künstlerisch, also sehr musikalisch. Ist auch ein schwammiger Begriff aber man merkt das ja [...]. Man merkt das schon, wenn ein Kind besondere Elemente einbaut oder sich eben passend zur Musik bewegen kann.*“¹⁸⁷ (Person C).

Die Ergebnisse zeigen, wie gravierend die Herausforderungen der Leistungsbewertung von kreativen und künstlerischen Musikpraxen sind. Der signifikanteste Indikator dessen ist die Tatsache, dass weniger als die Hälfte aller Interviewpartner künstlerische Leistungen überhaupt in die Bewertung einfließen lässt. Aber auch weitere Problematiken, die mit der Bewertung dieser Leistungen einhergehen, wurden im Zuge dessen offensichtlich, was zeigt, dass die Hypothese hiermit belegt ist.

Unterschiede zwischen fachfremden und fachkundigen Musikkräften

Es ließen sich keine großen Unterschiede zwischen den fachfremden und fachkundigen Musiklehrern bezüglich der Herausforderungen, die mit der Leistungsbewertung kreativer Musikpraxen einhergehen, feststellen. Innerhalb der Begriffsschwierigkeiten waren es jedoch dreimal so viele Probanden aus der Musik fachfremd unterrichtenden Sparte, die Unsicherheiten aufwiesen, was die Begrifflichkeiten von kreativen oder künstlerischen Leistungen in der Praxis beschreiben.

6.5 Weitere Ergebnisse

Weitere Ergebnisse der Interviewanalysen, die nicht den Bereich der explorativen Frage und Hypothesen betreffen, sind dennoch so interessant, dass sie nicht unerwähnt bleiben sollen.

Wenn acht der zehn Befragten angeben, dass die Leistungsbewertung ihnen im Fach Musik schwerer fällt als in den anderen Unterrichtsfächern, wird deutlich, dass

¹⁸⁶ Abschnitt 548.

¹⁸⁷ Abschnitt 187.

Leistungsbewertung im Fach Musik tatsächlich besondere Herausforderungen darstellt. Wie im theoretischen Teil der Arbeit ausgeführt¹⁸⁸, liegt ein Grund im Mangel an Methodenwissen der Musiklehrer: „[...] ansonsten habe ich dazu auch einfach gar nichts gelernt und ich finde es auch schade, weil man selber guckt ja auch immer: Ja, wie kann man in Musik bewerten? Aber in dem Sinne ist das immer so ein bisschen schwammig.“¹⁸⁹ (Person B).

Umso überraschender erscheint die Tatsache, anders, als die Literatur aufgrund der erläuterten Schwierigkeiten erwarten lässt¹⁹⁰, dass sich dennoch die Hälfte der befragten Musiklehrer eindeutig für Zensuren im Musikunterricht aussprach. Ein Argument hierfür ist die Funktion von Zensuren als Druckmittel: „[...] die brauchten einfach den Druck, dass sie wissen, wenn sie nicht gelernt haben und da haben wir dann eben auch Tests geschrieben, da kriegen sie halt die schlechte Note.“¹⁹¹ (Person H). Doch auch aus der Schülerperspektive wird von Musiklehrern ein Wunsch nach Noten signalisiert: „[...] man hat ja auch oft die Rückmeldung, dass Kinder diese Zensuren einfordern. Also sie wünschen sich auch einen Hinweis.“¹⁹² (Person C).

Lediglich eine Lehrkraft plädierte für eine zensurenfreie Bewertung in Musik. „Nein! Eindeutig nein! Da es ein künstlerisches Fach ist, sollte es da meiner Meinung nach keine Noten geben. Es ist einfach durch die sechs Noten, die wir haben, nicht möglich, die Leistungen der Schüler abzubilden. Dass ist einfach viel zu vielfältig, ja zu vielfältig, als dass man das durch sechs Zensuren bewerten könnte.“¹⁹³ (Person A).

Zwei weitere Lehrpersonen lehnen Zensuren im Musikunterricht zwar nicht kategorisch ab, halten sie aber für wenig sinnvoll. Zwei Musikkräfte bezogen der Fragestellung gegenüber eine neutrale Position.

Unterschiede zwischen fachfremden und fachkundigen Musikkräften

Paradoxerweise empfinden *alle* Fachmusiklehrer Leistungsbewertung im Musikunterricht als schwieriger als in ihren anderen Unterrichtsfächern, während gegenteilig zur Literatur¹⁹⁴ nur drei der fünf fachfremden Musiklehrer dies äußerten.

¹⁸⁸ Vgl. Kapitel 3.3.1.

¹⁸⁹ Abschnitt 145.

¹⁹⁰ Vgl. Kapitel 3.1.

¹⁹¹ Abschnitt 558.

¹⁹² Abschnitt 190.

¹⁹³ Abschnitt 27.

¹⁹⁴ Vgl. Kapitel 3.3.1.

7 Fazit und Ausblick

Obwohl die Ergebnisse der Interviewanalyse nur die Praxis von zehn Probanden widerspiegeln, lässt sich daraus ein Fazit über Tendenzen bei der Leistungsbewertung im Musikunterricht, wie sie in Berlin gehandhabt wird, ziehen.

Für die explorative Fragestellung F1 (Nach welchen Kriterien beurteilen Musiklehrer Leistungen im Musikunterricht?) lässt sich Folgendes festhalten: Das Konzept der Leistungsbewertung im Musikunterricht orientiert sich überwiegend an der individuellen und in Teilen auch an der sachlichen Bezugsnorm. Die am häufigsten herangezogenen Kriterien zur Leistungsbewertung sind Motivation und Anstrengung der Schüler, Kriterien, die sich der individuellen Bezugsnorm zuordnen lassen und, da vom Produkt unabhängig, jedem Schüler die Möglichkeit zu einer guten Leistungsbewertung bieten. In diesem Zusammenhang konnte auch festgestellt werden, dass ein Großteil der befragten Musiklehrer eine positive Leistungsbewertung nutzt, da sie die genannten Kriterien der Motivation und Anstrengung günstig beeinflusst und somit zur Leistungssteigerung beiträgt. Die soziale Bezugsnorm spielt eine eher untergeordnete Rolle in der Leistungsbewertung im Fach Musik. So gehört für keinen Probanden ein Kriterium der sozialen Bezugsnorm in die engere Auswahl an wichtigen Anhaltspunkten. In den Interviews hat sich herausgestellt, dass die Berücksichtigung der sozialen Bezugsnorm am ehesten aus Gründen der Vergleichbarkeit Anwendung findet. Den Probanden stellt sich besonders die Bewertung kreativer und künstlerischer Leistungen als eine Herausforderung dar, weshalb weniger als die Hälfte von ihnen diese bei ihrer Leistungsbewertung berücksichtigen und für die Notengebung lieber auf klar abprüfbare Unterrichtsinhalte zurückgreifen. Diese sollten allerdings unbedingt in die Leistungsbewertung mit einbezogen werden, um dem Fach gerecht zu werden. Hierfür empfiehlt es sich alternative Bewertungsmethoden, wie die Transparenz und Schülerbewertung, einzubeziehen, da diese die Objektivität stützen und somit die Bewertung erleichtert wird.

Angesichts der Tatsache, dass der Zwang zur Notengebung wesentliche Teile des Musikunterrichts, nämlich seine kreativen und ästhetischen Prozesse, stark beeinträchtigt und dass im Jahre 2002 eine Befragung von Lehrern, darunter auch Musiklehrer, ergab,

dass diese Noten übereinstimmend ablehnen,¹⁹⁵ ist es überraschend, dass die Analyse der Interviews ergab, dass die Hälfte der Musiklehrer für Zensuren in diesem Fach plädieren. Sie argumentieren mit der Gleichberechtigung des Faches im Fächerkanon und befürchten bei notenfreier Leistungsbewertung eine Minderung des „Ansehens“ des Faches Musik.

Es scheint lohnend, die vorliegende empirische Studie durch eine Studie zur gleichen Thematik an Gymnasien zu ergänzen. Die Ausgangslage an Gymnasien unterscheidet sich von der an Grundschulen insofern, dass es an ersteren keine fachfremden Musiklehrer gibt. Interessant wäre darüber hinaus zu untersuchen, in welcher Weise der Aspekt des Altersunterschiedes eine Rolle spielt und ob er möglicherweise ausschlaggebend für eine Umorientierung der Bezugsnormen ist. Um in dieser Frage signifikante Aussagen zu erhalten, müssten Musiklehrer höherer Klassenstufen befragt werden.

Da die Forderung nach Transparenz und Akzeptanz die Schüler stärker in den Fokus der Leistungsbewertung rückt, wäre es sinnvoll, zu diesem Thema auch Schülerbefragungen durchzuführen und wissenschaftlich auszuwerten, um Hinweise auf schüleradäquatere Kriterien und Methoden der Leistungsbewertung zu erhalten.

Hammel forschte zum Selbstkonzept von Musiklehrern und befragte innerhalb dieser Studie fachfremd unterrichtende Musiklehrer an Grundschulen. Es stellte sich heraus, dass viele der befragten Probanden von Unsicherheit bei ihrer Unterrichtsgestaltung sprachen und sich für nicht ausreichend qualifiziert halten.¹⁹⁶ Interessant wäre auch eine empirische Untersuchung von Noten im Musikunterricht, d.h. der Frage, wie stark Leistungen differenzieren, die mit derselben Note beurteilt wurden. Hier ließe sich ebenfalls die Problematik fachfremd unterrichtender Musiklehrer aufgreifen, indem untersucht wird, ob sich die Unsicherheit dieser Lehrer auf die Leistungsbewertung auswirkt, d.h. ob es bei fachfremd unterrichtenden Musiklehrern leichter ist, gute Noten zu erhalten.

Für die weitere Forschung bezüglich der Leistungsbewertung im Musikunterricht ist es wichtig, Unterrichtsbesuche mit einem vollständigen Verzicht auf Benotung wissenschaftlich zu begleiten, um Vor- und Nachteile eines solchen Ansatzes genau zu erforschen.

¹⁹⁵ Vgl. Döpp 2002, S. 209.

¹⁹⁶ Hammel 2012, S. 243 f.

Ein weiterer Themenaspekt, der die Schüler in den Fokus rückt, wäre eine Vertiefung der Frage, als wie sinnvoll Schüler die Leistungsbewertung speziell im Musikunterricht empfinden. Die Aussagen der Lehrer in der vorliegenden Interviewstudie waren diesbezüglich sehr gegensätzlich und einige Probanden schrieben den Schülern keine konkrete Meinung zu. Eine Umfrage von 1992 ergab, dass eine Mehrheit der Kinder sich für Noten in der Schule aussprach, wobei eine nähere Analyse zeigte, dass sich das Interesse nur durch das mögliche Erhalten guter Noten erklären ließe.¹⁹⁷ Da die Analyse der Interviews diesbezüglich Unklarheiten zurücklässt, könnte mit Hilfe von Schülerinterviews Klarheit in diesen Bereich gebracht werden.

¹⁹⁷ Vgl. Bartnizky/Portmann 1992, S. 79 ff.

8. Literaturverzeichnis

ANDERS, F. (2016): Berliner Musikschulen finden keine Lehrer mehr. In: Berliner Morgenpost, vom 25. Mai 2016
<http://www.morgenpost.de/berlin/article207601385/Berliner-Musikschulen-finden-keine-Lehrer-mehr.html>, zuletzt geprüft am 10. Juni 2016.

BRÖMER, B. (2004): Die Bedeutung der Bezugsnormen. Online verfügbar unter: http://dms-portal.bildung.hessen.de/elc/fortbildung/pdo/modul_diag_foe/foerdern/unt/station_3/bezugsnormen.pdf, zuletzt geprüft am 03.08.2016.

BARTNITZKY, H./CHRISTIANE, R. (1994): Zeugnisschreiben in der Grundschule. Erweiterte Neuausgabe. Heinsberg.

BARTNITZKY, H./PORTMANN, R. (1992): Leistung der Schule – Leistung der Kinder. Frankfurt am Main.

BENTLEY, A. (1983): Musikalische Begabung bei Kindern und ihre Meßbarkeit. (=Schriftenreihe zur Musikpädagogik). 3. Auflage. London.

BOHL, T. (2009): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. 4. neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel.

BOHL, T. (2001): Analyse der Fallstudien. In: ders./Grunder, H. U. (2001): Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Baltmannsweiler, S. 273-356.

BOHL, T. (o.J.): Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/3976-4000-1-bohl_leistungsbewertung_2te_version020505zo.pdf, zuletzt geprüft am 28.07.2016.

BRÖHMSE, P. (1977): Über die Einstellung von Lehrern zum Musikunterricht. Ergebnisse einer Umfrage in Hessen anhand von Daten der Grundauszählung. In: Kraus, E./Noll, G. (Hrsg.): Forschung in der Musikerziehung. Mainz, S. 108-133.

DÖPP, W. u.a. (2002): Lernberichte statt Zensuren. Erfahrungen von Schülern, Lehrern und Eltern. Rieden.

DRESING, T./PEHL, T. (Hrsg.) (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg.

FREITAG, W. (2013): Leistung messen und beurteilen im Fach Musik. Musteraufgaben, Bewertungshilfen, Praxistipps. Bobingen.

FURCK, C. L. (1975): Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. 5., ergänzte Auflage. Weinheim und Basel.

FÜLLER, K. (1974): Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht. Weinheim und Basel.

GLÄSER, J./LAUDEL, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden.

GREEN, L. (2008): Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy. Surrey.

HAMMEL, L. (2012): Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theorie-Studie. In: Knigge, J./Niessen, A. (Hrsg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 33), S. 237-255.

HARNISCHMACHER, C./HOFBAUER, V. (2012): Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die

Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern. In: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 33), S. 70-85.

HECKENHAUSEN, H. (1980): Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin.

HELFFERICH, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden.

HELLER, K./HANY, E. (2002): Standardisierte Schulleistungsmessungen. In: Weinert, F. (Hg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, S. 87-102.

HELMS, S. (2001): Musikunterricht in allgemein bildenden staatlichen Schulen. In: Ders. u.a. (Hrsg.): Praxisfelder der Musikpädagogik, Kassel, S. 115-139.

INGENKAMP, K. (Hrsg.) (1989): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. 8. Auflage. Weinheim und Basel.

JÜRGENS, E. (2010): Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. 7., überarbeitete Auflage. Sankt Augustin.

JÜRGENS, E. (1999): Zeugnisse ohne Noten. Ein Weg zur differenzierten Leistungserziehung. Braunschweig.

KAISER, H. (2005): Die Grundschule als Ort musikalischen Lernens. In: Vogt, J. (Hrsg.): Musiklernen im Vor- und Grundschulalter (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 26). Essen, S. 63-77.

KLAUER, K. J. (1987): Fördernde Notengebung durch Benotung unter drei Bezugsnormen. In: Olechowski, Richard/Persy, Elisabeth (Hrsg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Wien - München, S. 180-206.

KORDES, U. u.a. (2014): A Model of Formative Assessment in Music Education. In: Journal of Education, S. 295-307. Online verfügbar unter: www.atiner.gr/journals/education/2014-1-4-2-Kordes.pdf, zuletzt geprüft am 05.08.2016.

MUTTENZ, H. W. (1980): Zum Problem der Begabung und Intelligenz. (=Psychologische Praxis, Bd. 55), Basel.

LAACK, G. u.a. (2006): Musiklernen neu angefasst – zum Umgang mit der Schülerleistung. Implementation der Rahmenlehrpläne Grundschule. Land Brandenburg: Minister für Bildung, Jugend und Sport. Online verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/faecher_lernbereiche/gschule_musik/musiklernen_neu_angefasst_2006.pdf, zuletzt geprüft am 29.07.2016.

LEGLER, W. (2008): Ermutigung und künstlerischer Anspruch. In: Peez, G. (Hrsg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. Seelze-Velber, S. 134-143.

LEHMANN-WERMSE, A. (2008): Kompetenzorientiert Musik unterrichten? In: Schäfer-Lembeck, H. U. (Hrsg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. München, S. 112-133.

LOHMANN, W. (2006): Leistungserfassung – Leistungsbeurteilung – Leistungsbewertung. In: Helms, S. u.a. (Hrsg.): Handbuch des Musikunterrichts. Primarstufe. 3. Auflage. Kassel, S. 63-69.

MAYRING, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. neu überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel.

MAYRING, P. (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel.

NIESSEN, A. (2008): Leistungsmessung oder individuelle Förderung? Zu Funktion und

Gestaltung von Aufgaben im Musikunterricht. In: Schäfer-Lembeck, H. U. (Hrsg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. München, S. 134-152.

NIERMANN, F. (2008): Leistungen gehören kommuniziert. In: Schäfer-Lembeck, H. U. (Hrsg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. München, S. 15-31.

ORGASS, S. (2008): >Entwicklung von Problemlösekompetenzen< als schlechte Trivialisierung der Aufgabe des Musikunterricht. Überlegungen zu einem musikpädagogischen Leistungsbegriff. In: Schäfer-Lembeck, H. U. (Hrsg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. München, S. 153-225.

PARKES, K. (o.J.): Recent Research in Applied Studio Instruction: Evaluation and Assessment. In: Journal of Research in Music Performance. Online verfügbar unter: https://www.soe.vt.edu/tandl/pdf/Parkes/Publication_Parkes_Recent_Research_Online_Journal.pdf, zuletzt geprüft am 17.07.2016

PERSKY, H. R. (u.a.) (1998): The NAEP 1997 Arts Report Card: Eighth Grade Findings From the National Assessment of Education Progress. Washington. Online verfügbar unter: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=1999486>, zuletzt geprüft am 03.08.2016.

RAUNO, K. (2013): Möglichkeiten der Leistungsbeurteilung und -bewertung im heutigen Kunstunterricht der Primar- und Sekundarstufe 1. ver. Masterarbeit, Univ. Flensburg. Online verfügbar unter: <http://www.edition-kupaed.de/wp-content/uploads/2013/08/8.pdf>, zuletzt geprüft am 15.07.2016.

RHEINBERG, F. (2002): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, F. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, S. 59-72.

RHEINBERG, F. (1998): Bezugsnormorientierung. In: Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 39-43.

ROLLE, C. (2008): Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz? In: Schäfer-Lembeck, H. U. (Hrsg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. München, S. 70-100.

SACHER, W. (2001): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. 3. erweiterte und überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn.

SCHÄFER-LEMBECK, H. U. (Hrsg.) (2008): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. München.

SHELLBERG, G. (2005): Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In: Vogt, J. (Hrsg.): Musiklernen im Vor- und Grundschulalter (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 26). Essen, S. 78-93.

SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (Hrsg.) (2004): Rahmenlehrplan für die Grundschule. Musik. Berlin.

SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (Hrsg.) (2014): Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufe 1-10. Musik. Berlin und Brandenburg.

STÖGER, C. (2008): „Wag the dog“ - das Lernen im Dienste der Leistungsbewertung? In: Schäfer-Lembeck, H. U. (Hrsg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. München, S. 41-54.

STÖGER, C. (2006): Leistungsbeurteilung im Musikunterricht. In: AfS-Magazin 22, S. 4-9. Online verfügbar unter: <http://www.afs-musik.de>, zuletzt geprüft am 29.07.2016.

STUDIENORDNUNG für den Bachelorstudiengang „Lehramt an Grundschulen mit dem vertieften Fach Musik“. In: Anzeiger der Universität der Künste Berlin (2/2015). Online verfügbar unter: https://www.udk-berlin.de/fileadmin/2_dezentral/Referat_Studienangelegenheiten/UdK_Anzeiger/2015/02-2015_ger.pdf, S. 54-62, zuletzt geprüft am 31.07.2016.

STUDIENORDNUNG für den Masterstudiengang „Lehramt an Grundschulen mit dem vertieften Fach Musik“. In: Anzeiger der Universität der Künste Berlin (8/2015)
Online verfügbar unter: https://www.udk-berlin.de/fileadmin/2_dezentral/Referat_Studienangelegenheiten/UdK_Anzeiger/2015/08_2015_ger.pdf, S. 57-67, zuletzt geprüft am 31.07.2016.

VIERLINGER, R. (1999): Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg.

WAGENER, M. (2003): Ziffernzensuren oder verbale Beurteilung. Weinheim und Basel.

WALLBAUM, C. (2008): Ästhetische Freiheit in der Schule lehren und prüfen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume. In: Schäfer-Lembeck, H. U. (Hrsg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. München, S. 101-111.

WALLBAUM, C. (2009): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. 2. unveränderte Auflage. Sachsen.
Online verfügbar unter: <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/2473/Wallbaum-Produktionsdidaktik-Aufl2-2009.pdf>, zuletzt geprüft am 04.08.2016.

WINKEL, R. (1997): Zensuren, Zeugnisse, Berichte: Lerndiagnostische Reformen. In: Ders.: Theorie und Praxis der Schule. Baltmannsweiler, S. 220-242.

WINTER, F. (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. (=Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 49). Baltmannsweiler.

WODZINKSKI, C. T. (2006): Lerndiagnose und Leistungsbeurteilung – Perspektiven aus Theorie und Forschung. Online verfügbar unter: http://www.wl-lang.de/Paedagogische%20Leistungskultur/Heterogaenitaet%20Foerdern%20und%20Fordern/Lerndiagnose_Theorie.pdf, zuletzt geprüft am 28.07.2016.

Anhang

Anlage 1	Leitfaden	S. 59
Anlage 2	Fragebogen	S. 61
Anlage 3	Mindmaps, Kategorien	S. 63
Anlage 4	Dokumentation der Kriterienauswahl der Probanden	S. 67
Anlage 5	Interviews	S. 71
Anlage 5.1	Interview Person A	S. 71
Anlage 5.2	Interview Person B	S. 77
Anlage 5.3	Interview Person C	S. 89
Anlage 5.4	Interview Person D	S. 98
Anlage 5.5	Interview Person E	S. 110
Anlage 5.6	Interview Person F	S. 125
Anlage 5.7	Interview Person G	S. 136
Anlage 5.8	Interview Person H	S. 145
Anlage 5.9	Interview Person I	S. 152
Anlage 5.10	Interview Person J	S. 159

Anlage 1

Leitfaden

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen – nur stellen, wenn nicht von allein angesprochen! Formulierung anpassen	Konkrete Fragen – an passender Stelle (auch am Ende möglich), in dieser Formulierung stellen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Einleitung			
1) Wenn Sie ihren Musikunterricht mit ihrem Zweifach vergleichen, wo fällt Ihnen die Leistungsbewertung leichter?	- Zweifach/ weitere Fächer	Warum fällt es Ihnen leichter?	
Fachdidaktik			
1) Sehen Sie Besonderheiten darin, im Musikunterricht zu bewerten? 2) Was ist für Sie Leistung im Musikunterricht?	- Chancen und Probleme der LB in Musik - „Definition“ von Leistung - speziell im Musikunterricht	Hat sich diese Ansicht im Laufe Ihrer Berufserfahrung verändert? Wenn Sie an Ihre letzte Musikstunde denken, welche Leistungen haben sie SuS erbracht?	Wenn ja, wie/was? Was bewerten Sie als Leistung? Können Sie Beispiele nennen? Können Sie das etwas konkreter erläutern?
Individuelle Kriterien			
1) Nach welchen Kriterien beurteilen Sie diese Leistung? 4a) Notieren Sie bitte Ihre wichtigsten Kriterien auf diese Zettel. 2) Suchen Sie sich aus diesen Zetteln alle Kriterien raus, welche für Sie noch eine Rolle spielen. 5a) Suchen Sie bitte daraus 2-3 Kriterien aus, welche für Sie bei der Bewertung im Musikunterricht eine besondere Rolle spielen. 5b) Bitte bringen Sie diese jetzt	- Kriterien	Was sind Ihre Anhaltspunkte bei der LB? Beschreiben Sie eine Situation aus einer Ihrer letzten Musikstunden. Erläutern Sie doch bitte, was genau diese besonders wichtig macht? Können Sie Ihre Wahl näher erläutern? Wie würden Sie Ihre Auswahl begründen?	Können Sie diese zu einem Oberbegriff zusammenfassen? Können Sie eine Situation aus Ihrem Unterricht nennen, bei welcher diese eine Rolle gespielt haben?

in eine Rangfolge. → Erläuterung??			
Methoden			
<p><i>Es gibt ja verschiedene Methoden der Leistungsbewertung zum B. Tests, Vorsingen...</i></p> <p>1) Welche Methoden setzten Sie zur Leistungsbewertung ein?</p> <p>6a) Bewerten Sie kreative Leistungen im Musikunterricht?</p> <p>Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?</p> <p>6b) Bewerten Sie künstlerische Leistung im Musikunterricht?</p> <p>Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Test, Vortrag, Vorsingen - Mdl./ schriftl. - Kreative Leistung - Künstlerische Leistung - Transparenz - Bewertungsbögen? - Schülerbewertung? - Selbsteinschätzung? - Reflexion/ Feedbackkultur - Bewertungsfreier Raum? <p>Zusammensetzung der Zensur</p> <p>Künstlerische Leistung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individueller Ausdruck - Performance - Interpretation 	<p>Verwenden Sie alternative Bewertungsformen?</p> <p>Wie gehen Sie mit kreativer Leistung um?</p> <p>Inwiefern haben diese Methoden (tatsächlich) Einfluss auf die Benotung?</p> <p>Woraus setzten sich Ihre Zensuren zusammen? (Zeugnis/ Unterricht)</p>	<p>Warum bieten sich gerade diese an?</p> <p>Inwiefern haben sich Ihre Methoden bewährt/ als sinnvoll erwiesen?</p> <p>Haben Sie Ihre Methoden im Laufe Ihrer Berufslaufbahn geändert?</p> <p>Haben sie schon andere Methoden ausprobiert?</p>
Relevanz der Bewertung			
<p>7) Finden Sie es sinnvoll im Musikunterricht Zensuren zu erteilen?</p> <p>7a) Wie sehen das Ihre SchülerInnen?</p> <p>7b) Wie stehen Ihre Kollegen der anderen Fächer dazu?</p>			<p>Begründen Sie Ihre Antwort</p> <p>Was sind Reaktionen der SuS auf die Zensuren die sie erhalten?</p>
Zusammenfassung des Interviews... Interviewer			
1) Haben Sie noch etwas, was noch nicht zur Sprache kam?			

Begriffe/Kriterien: Produkt, Entwicklungsprozess, Kompetenzerwerb, Motivation, Klassendurchschnitt, Vergleichbarkeit, Aufgabenerfüllung (Anforderungen), Anstrengung, Intelligenz, Begabung

Anlage 2

Fragebogen 1: Eckdaten zu den Probanden

MusiklehrerInnen

1. Wie lange sind Sie als LehrerIn tätig? _____ Jahre

2. Welche Fächer unterrichten Sie?

3. Welche Klassenstufen unterrichten Sie?

4. Welches ist Ihr Hauptinstrument?

5. Sind Sie neben Ihrer Lehrtätigkeit musikalisch aktiv? Ja [] / nein []

Wenn ja, wie?

6. Leiten Sie neben dem Musikunterricht noch andere musikalische Aktivitäten für Kinder/Jugendliche?

Ja [] / nein [] - innerhalb der Schule/ außerhalb der Schule

Wenn ja, welche?

Innerhalb der
Schule: _____

Außerhalb der
Schule: _____

Fragebogen 2: Eckdaten zu den Probanden

**fachfremde
MusiklehrerInnen**

1. Wie lange sind Sie als LehrerIn tätig? _____ Jahre

2. Welche Fächer unterrichten Sie?

3. Welche Klassenstufen unterrichten Sie?

4. Warum unterrichten Sie Musik?

5. Haben sie musikalische Erfahrungen? Wenn ja, welche?

6. Sind Sie neben Ihrer Lehrtätigkeit musikalisch aktiv? Ja [] / nein []

Wenn ja, wie?

7. Leiten Sie neben dem Musikunterricht noch andere musikalische Aktivitäten für Kinder/Jugendliche?

Ja [] / nein [] - innerhalb der Schule/ außerhalb der Schule

Wenn ja, welche?

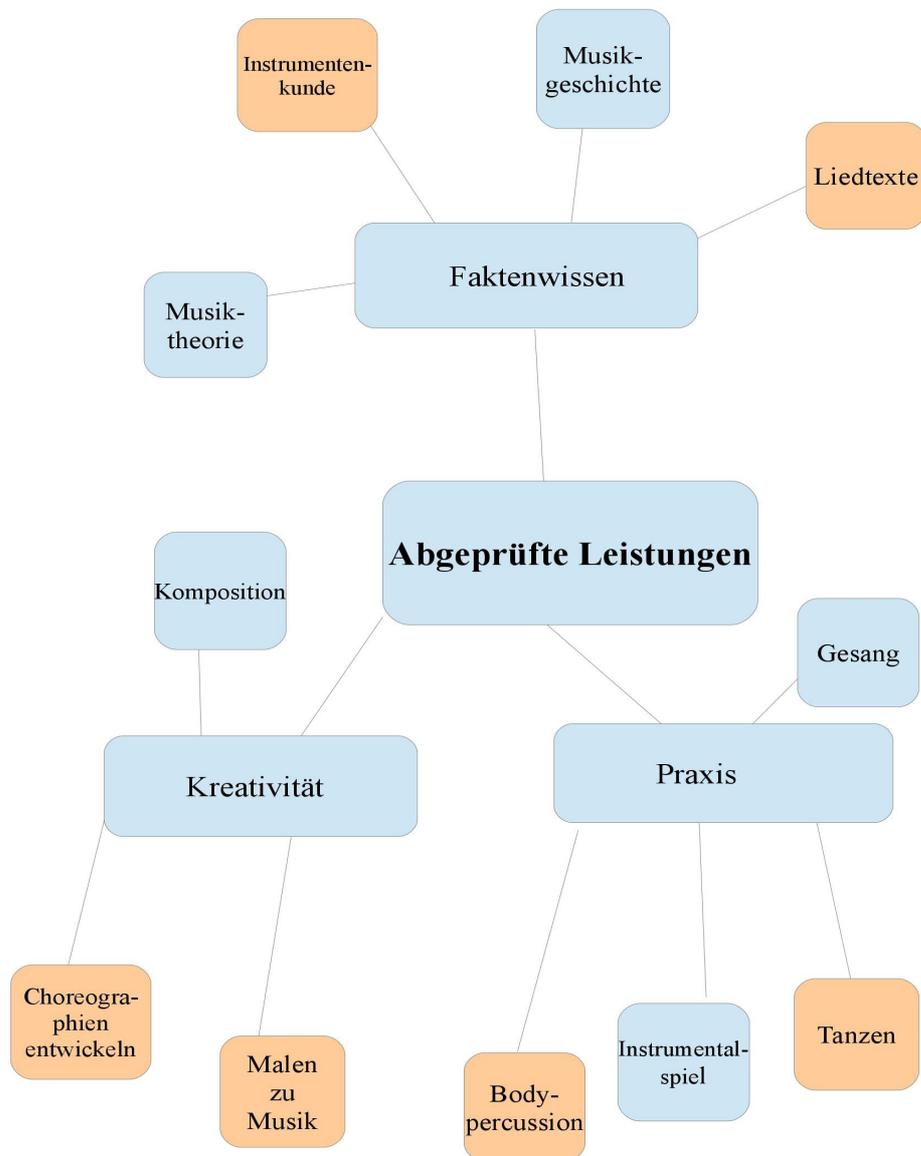
Innerhalb der

Schule: _____

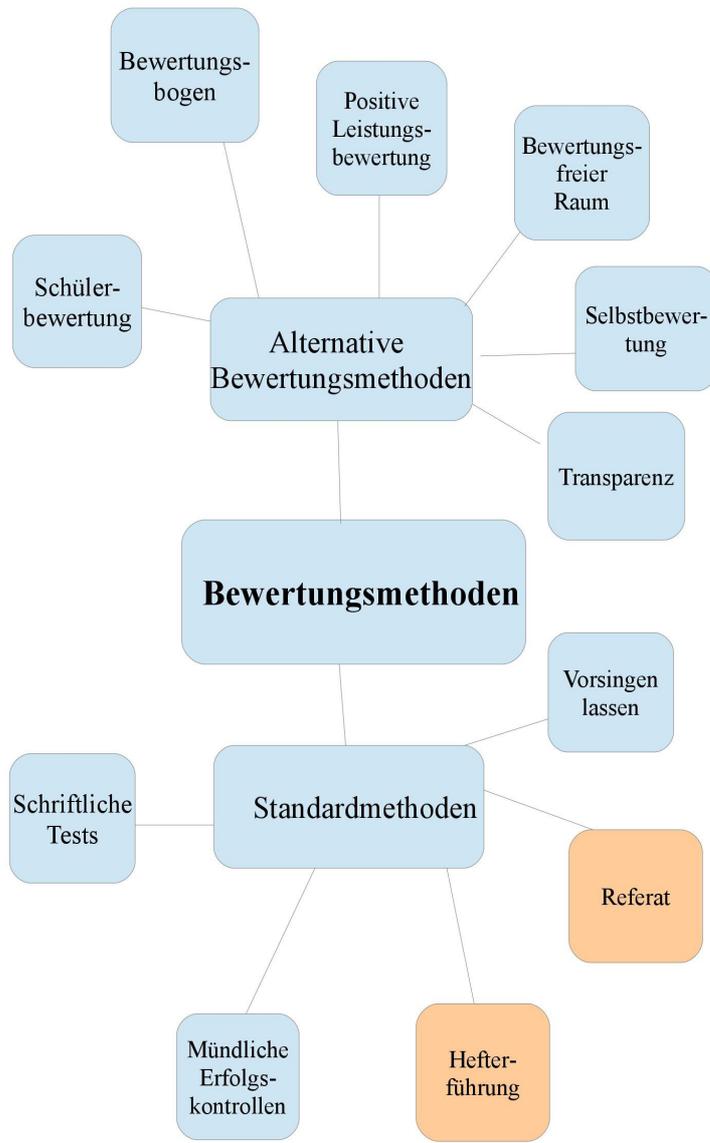
Außerhalb der

Schule: _____

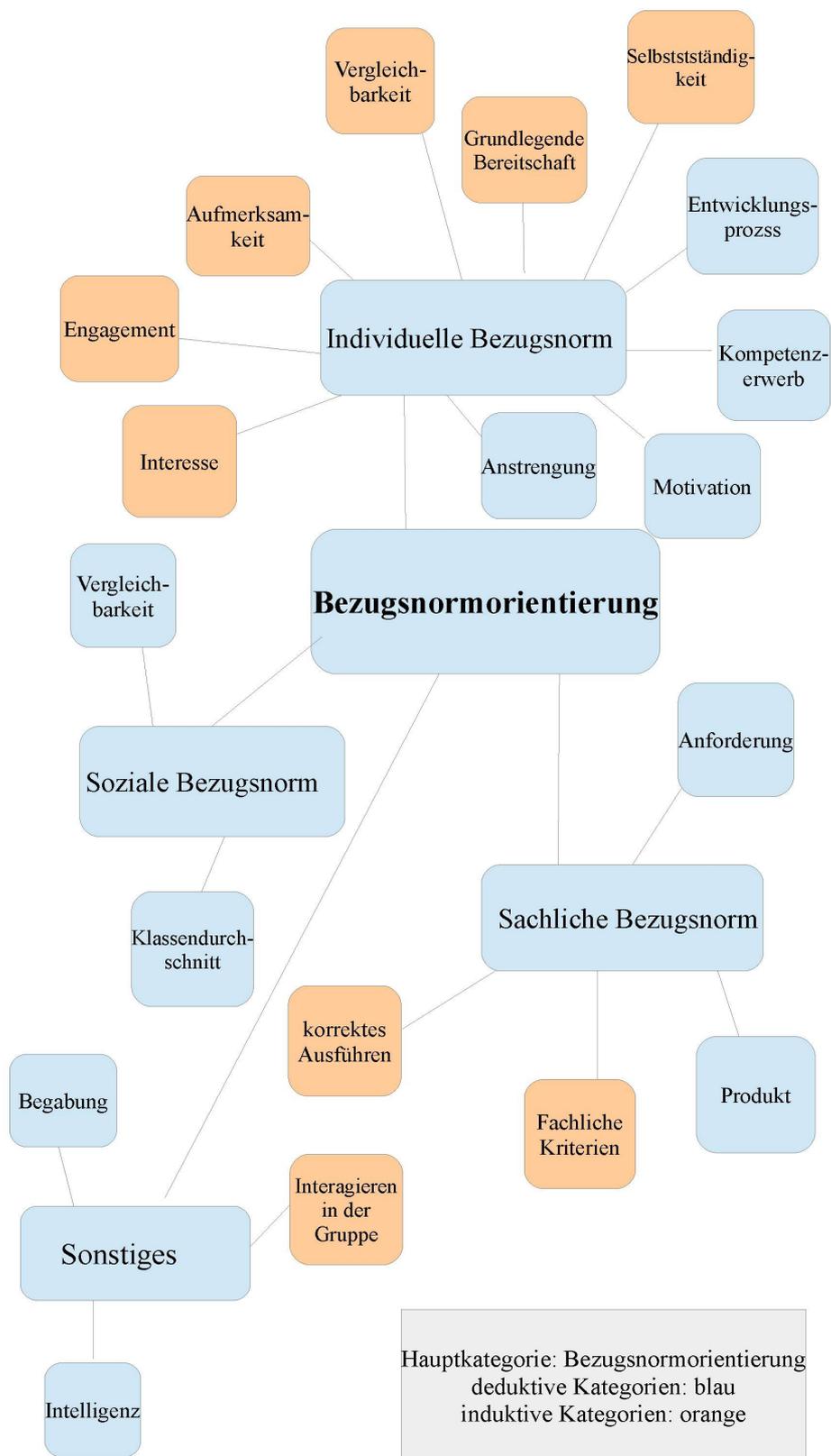
Anlage 3

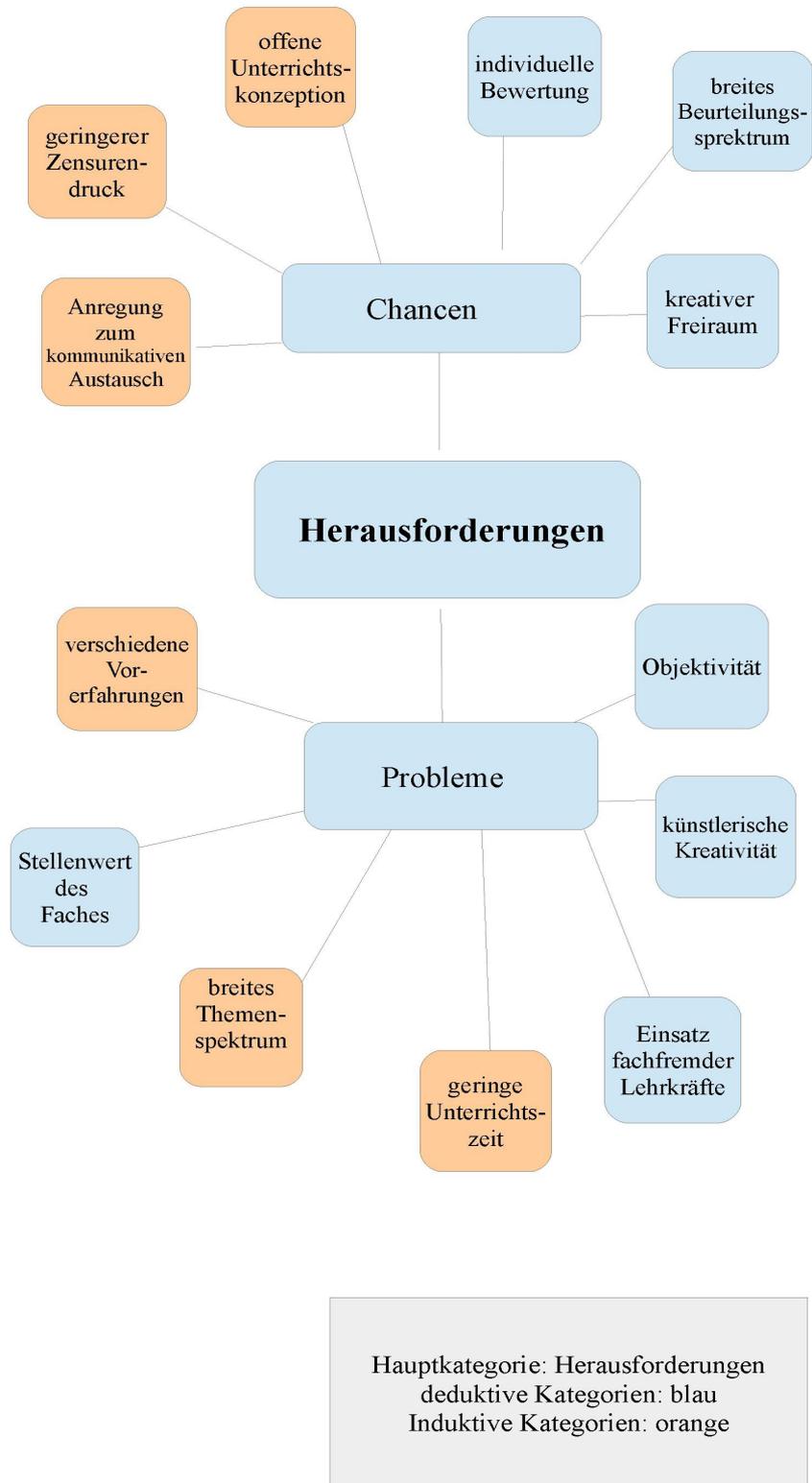


Hauptkategorie: Abgeprüfte Leistungen
 deduktive Kategorien: blau
 induktive Kategorien: orange

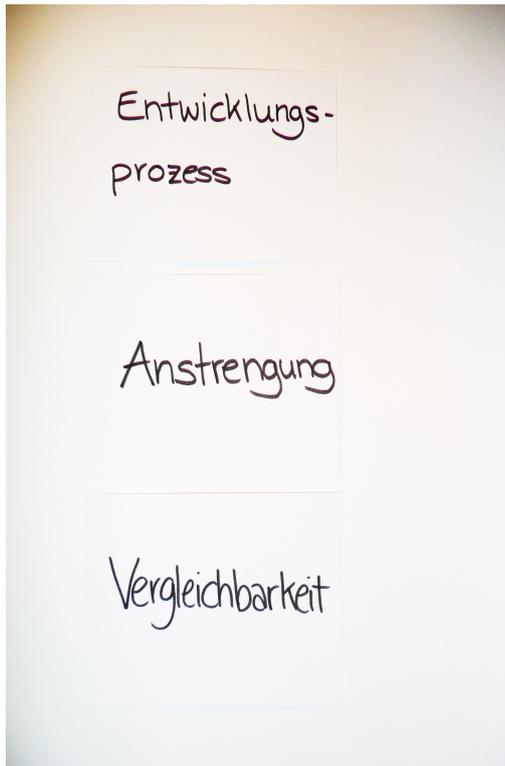


Hauptkategorie: Bewertungsmethoden
 deduktive Kategorien: blau
 induktive Kategorien: orange





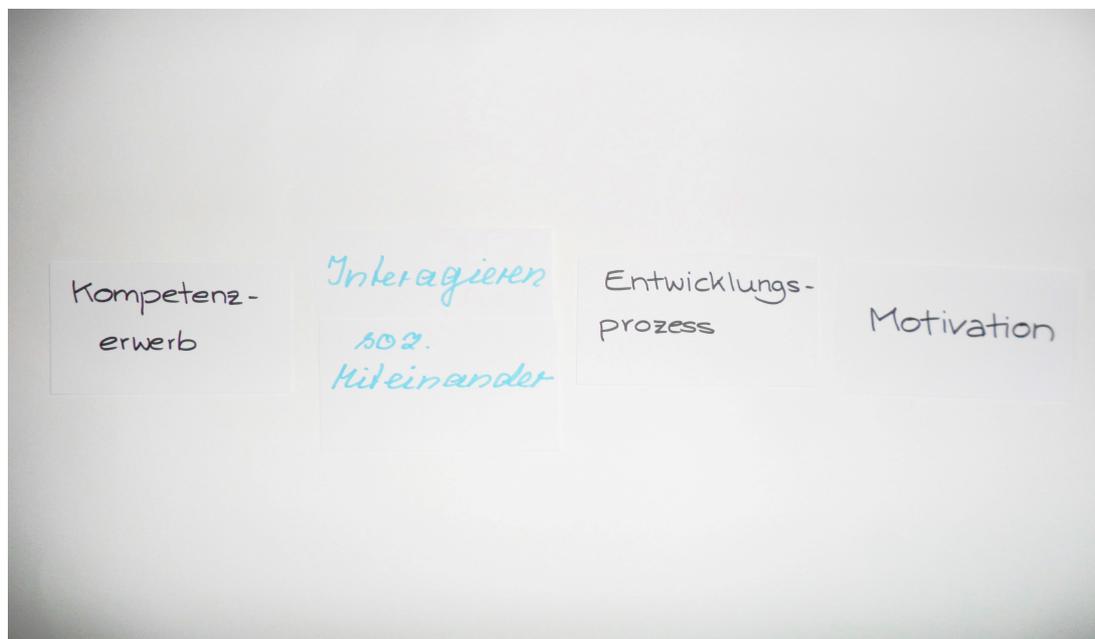
Anlage 4



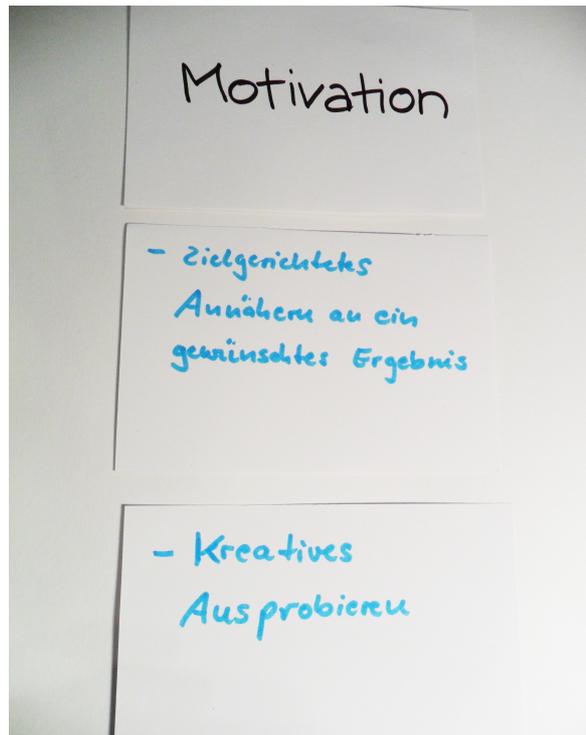
Anl. 4.1: Kriterien, Person A



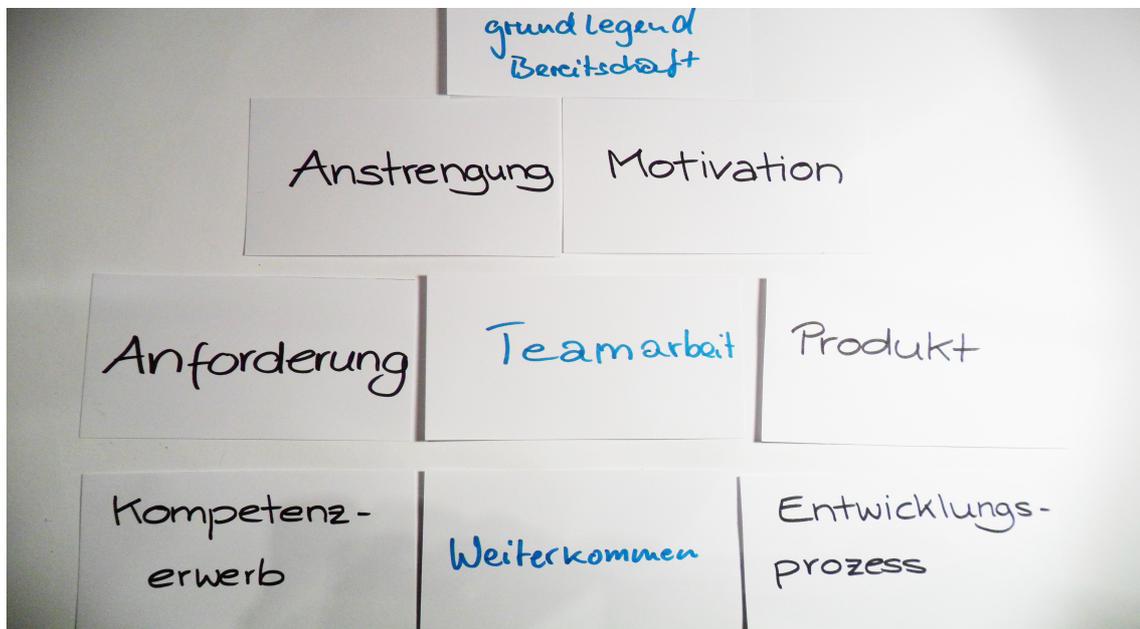
Anl. 4.2: Kriterien, Person B



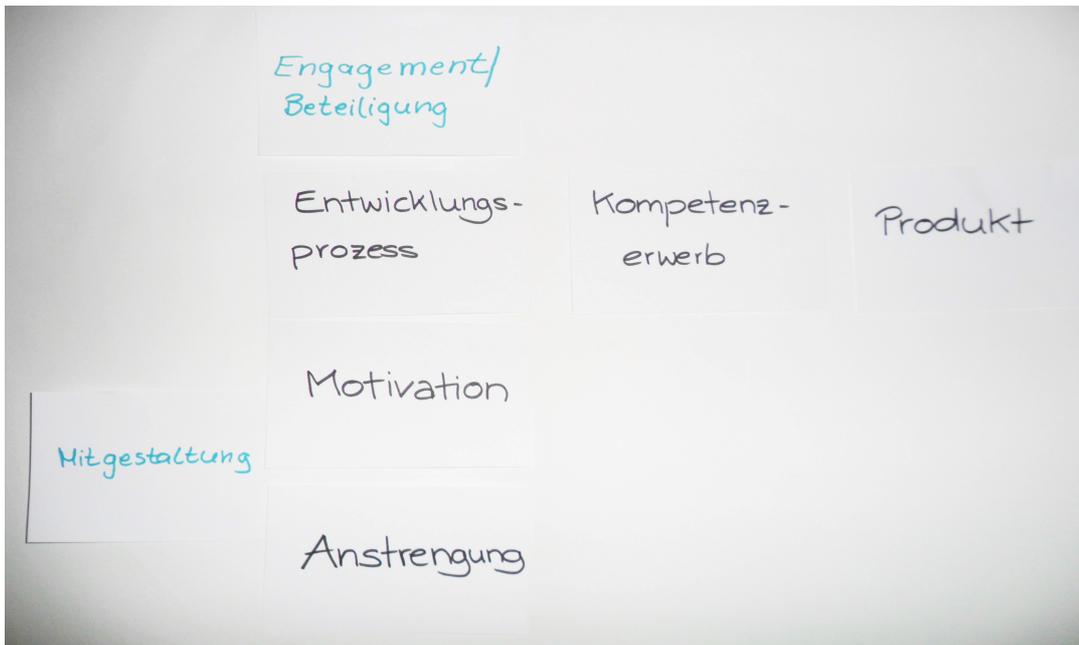
Anl. 4.3: Kriterien, Person C



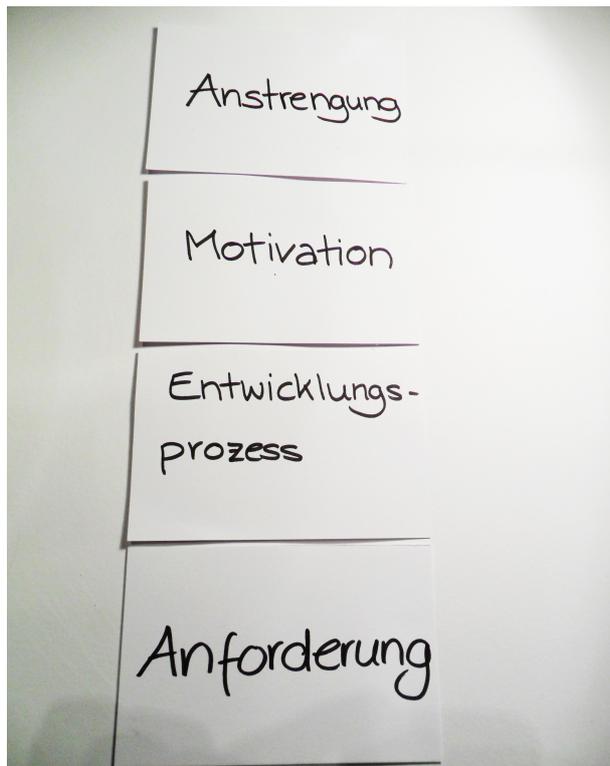
Anl. 4.4: Kriterien, Person D



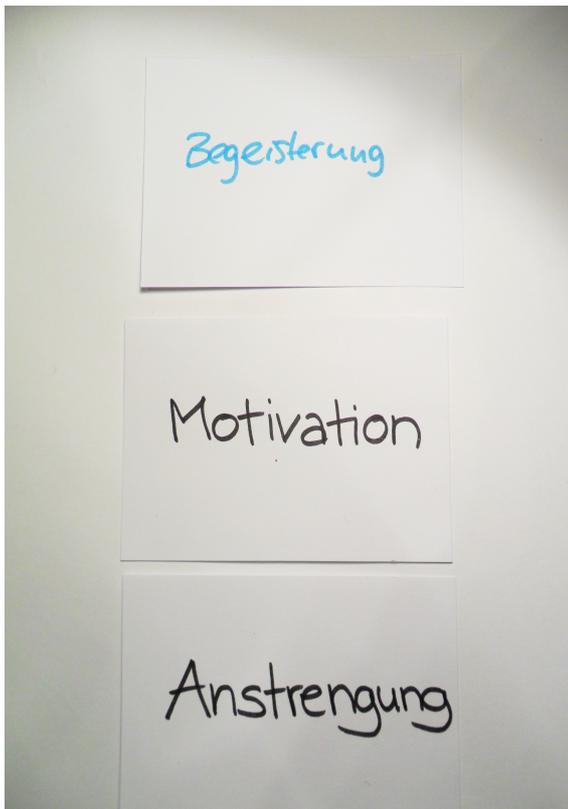
Anl. 4.5: Kriterien, Person E



Anl. 4.6: Kriterien, Person F



Anl. 4.7: Kriterien, Person G



Anl. 4.8: Kriterien, Person H



Anl. 4.10: Kriterien, Person J



Anl. 4.9: Kriterien, Person I