

Ergebnisprotokoll des AK III Musik

Der AK untersuchte die "Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Fach Musik" (im folgenden: Normenbuch) und die "Empfehlungen zur Aufgabenstellung der schriftlichen Arbeiten im Fach Musik" (im folgenden: NW-Empfehlungen) hinsichtlich der für die Vereinheitlichung der Anforderungen besonders wichtigen Problemkreise

Aufgabenformen,
Anspruchsniveaus (Lernzielstufen),
Bewertungsmatrizen.

Aus der Diskussion der "Vorbemerkungen" der NW-Empfehlungen, die einen Begründungsrahmen für die Wahl der Aufgabentypen und ein Bedingungsgefüge für die Konstruktion (und damit auch die Bewertung von Aufgaben) abstecken, ergab sich eine gemeinsame Beurteilungsbasis, von der aus man die einzelnen Probleme angehen konnte, denn dieser Rahmen der NW-Empfehlungen wurde inhaltlich voll akzeptiert.

1. Bei dem Vergleich der Aufgabenformen zeigte sich, daß einerseits die NW-Aufgabenformen in vergleichbarer Form auch im Normenbuch auftreten - überhaupt ist der Einfluß des NW-Curriculums auf das Normenbuch unverkennbar -, daß andererseits dort aber weitere Aufgabenformen aufgeführt werden, die mit den Vorstellungen des NW-Curriculums und der NW-Empfehlungen nicht in Einklang zu bringen sind. Das gilt in erster Linie für die "Aufgaben mit fachpraktischem Anteil", die aus zwei völlig isolierten Teilaufgaben bestehen und von daher schon sehr in Frage zu stellen sind. Die erste Teilaufgabe - Einübung und Vortrag eines Musikstückes - würde voraussetzen, daß Instrumentalspiel integrierender Bestandteil des Musikunterrichts ist, also ein völlig anderes Curriculum mit ganz anderen Schwerpunkten und Zielsetzungen erfordern. Die zweite Teilaufgabe - eine "normale" Aufgabe der Typen A - C - kann wegen der reduzierten Zeit nur GK-Niveau erreichen, d.h. dieser Aufgabentyp ist insgesamt nicht gleichwertig mit den anderen Aufgabenformen. Überdies geht auch die praktische erste Teilaufgabe, wie das Beispiel auf S. 15 des Normenbuches zeigt, kaum über das Niveau des "Musikantischen" hinaus; überdeutlich wird dies an der Künstlichkeit, mit der hier durch Verstümmelung des Notentextes ein "Problem" konstruiert wird. ("Notentext ohne genaue Tempoangabe, Vortragszeichen, Fingersatz, Phrasierung"). Auch die Aufgabenform D des Normenbuches ("Musikpraxis") muß, wie das Beispiel auf S. 15 deutlich macht, unter den Bedingungen der Schule im Handwerklich-Technischen steckenbleiben und genügt damit nicht dem Anspruch der Wissenschaftspropädeutik im Sinne der intendierten allgemeinen Hochschulreife. Angesichts der Kompliziertheit musikalischer Regelsysteme kann diese Aufgabenform nur einseitig die pragmatische Komponente betonen. Zur Erreichung einer Stufe, wo in diesem Bereich selbständige Gestaltung möglich wird, ist so viel handwerklich-technisches Regelwissen und ein so intensives Training erforderlich, daß die Schule dabei überfordert ist.

In den NW-Empfehlungen ist dieses Problem genau erkannt und beschrieben. Dort hat man versucht, diesem Dilemma zu entgehen, indem bei den "Gestaltungsaufgaben" durch die Reduzierung auf Elementares im handwerklich-technischen Bereich und durch eine offene Themenstellung dem Schüler ein größerer Spielraum für eigene Entscheidungen und Lösungen belassen wird. Die Begründung und Beschreibung dieses Aufgabentyps erscheint in der Theorie plausibel, in der Konkretisierung der Beispiele aber zeigen sich starke Mängel. Beim "Durchspielen" der Aufgabe "Kontraste" (S. 28) kam der AK zu dem Ergebnis, daß, nimmt man den Aufgabenapparat beim Wort, eine "richtige", aber qualitativ "billige" Lösung im Verein mit einem im reflektorischen Bereich hohen Niveau im Widerspruchsfalle mit der höchsten Punktzahl bewertet werden müßte. Da der Niveauanspruch der Gestaltung selbst nicht genau beschrieben ist, ist eine eindeutige Bewertung nicht möglich. Wie aber zusätzlich in die Aufgabenstellung ein-

zufügende Regulative aussehen könnten, darauf fand der AK keine praktikable Antwort. Für die Gestaltungsaufgaben im experimentellen Bereich kommt als zusätzliches Problem hinzu, daß sie kaum klausurfähig sind. Sie erfordern ein Probieren des Schülers am Instrumentarium, im Regelfall müßte er dafür eine Gruppe zur Verfügung haben, die ihm bei der Realisierung seiner Ideen hilft. Eine große Schwierigkeit liegt auch in der Beurteilung des vom Schüler schriftlich fixierten. Der Lehrer kann z.B. einen grafisch notierten Klangverlauf selbst im günstigsten Fall nur approximativ sich klanglich vorstellen. Das ist aber nötig, denn nicht die "Grafik" oder die "Papiermusik" ist zu beurteilen, sondern die musikalische Gestaltung selbst. Ferner: Solche auf Elementares reduzierte Gestaltungen erlauben es dem Schüler wohl kaum, sich mit dem Produzierten und Kodifizierten zu identifizieren, da es seinem an gehörter Musik entwickelten Anspruch nicht gerecht wird. Diese Gefahr, auf (höchstens) Mittelstufenniveau stehen zu bleiben, beweist das Beispiel der Aufgabenform "Werkstatterbeit" aus dem Normenbuch (5. 16), wo bei der Gestaltung der Geschichte von David und Goliath ein Griff in die Klischeekiste des Kintopp ("die charakteristische Verwendung von Instrumenten, etwa Darstellung Goliaths durch Paukenwirbel, Gongschläge u.ä.") auf Transforniveau angesiedelt wird.

Der AK ist der Meinung, daß alle genannten Aufgabenformen den Ansprüchen einer schriftlichen Arbeit im Abitur nicht genügen. Dessen ungeachtet ist er der Meinung, daß musikalische Gestaltung ein unverzichtbarer Bestandteil des Musikunterrichts bleiben muß. Sowohl in der improvisatorischen Praxis, in der bastelnden, probierenden Aneignung und Erfahrung musikalischer Formungsprinzipien als auch im Erlernen harmonischer und kontrapunktischer Grundkenntnisse hat sie ihren Sinn und erlaubt dem Schüler auch Identifikation und Engagement. Bewertet werden kann sie allerdings nur bei der "sonstigen Mitarbeit".

2. Eine schwache Stelle des Normenbuches ist die Beschreibung der Anspruchsniveaus, die Zuordnung von Lernzielen zu Lernzielstufen. Das ist deshalb gravierend, weil ja gerade dadurch die Einheitlichkeit der Anforderungen gewährleistet werden soll. Zum einen sind einige Lernziele offensichtlich falsch eingeordnet (z.B. "Tendenzen, Probleme, Produktions- und Rezeptionsweisen gegenwärtiger Musik kennen" unter Reorganisation!), zum anderen wird nicht deutlich genug gesehen, daß viele der auf Gegenstandsbereiche und Aspekte bezogenen LZ ohne Kenntnis des Unterrichtszusammenhangs und des Anspruchs, den der Gegenstand stellt, nicht einer bestimmten LZstufe zugeordnet werden können. Je nach den im Unterricht erworbenen Vorkenntnissen und dem Schwierigkeitsgrad des Gegenstandes gehört z.B. das LZ "Materialstruktur und Ordnungen anhand der Notation beschreiben" in die LZstufen Reorganisation, Transfer oder problemlösendes Denken.
3. Sehr hilfreich und differenziert ist die Auflistung und Beschreibung der Kriterien der Leistungsbeurteilung. Doch bei ihrer Zuordnung zu den LZstufen in den Bewertungsmatrizen für die einzelnen Aufgabentypen lassen sich die gleichen Einwände machen wie bei der Zuordnung der LZ zu den LZstufen. So gehört z.B. in der Bewertungsmatrix für die Aufgabenformen A - C das Kriterium "Aufnahme von Informationen" je nach Gegenstand und Voraussetzungen nicht nur in die Ebene "Transfer" sondern ebenso gut in die Ebenen "Reorg." oder "Probl.D.". Die Ebene "Reproduktion" ist entschieden zu hoch gewichtet, denn in der schriftlichen Arbeit wird in der Regel keine bloße Reproduktion des Wissens und Könnens verlangt, sondern deren Anwendung an einem neuen Gegenstand oder unter einer neuen Fragestellung (Reorganisationsstufe). Die starre Gewichtung der einzelnen LZkontrollen nach Maximal-Rohpunkten ist unhaltbar, denn die Anteile der Leistungen auf den einzelnen LZstufen können in den verschiedenen Aufgaben erheblich voneinander abweichen. Sie müssen demnach auch in jeder Aufgabe neu gewichtet werden. Eine starre Quantifizierung, die

überdies nur eine Scheinquantifizierung ist, da innerhalb der einzelnen Lernzielkontrollebenen der Intensitätsgrad der erbrachten Leistungen nicht ohne einen sehr hohen Anteil qualitativer Urteile bestimmt werden kann, könnte in ihrer Scheinobjektivität bei schematischer Anwendung eine angemessene Bewertung gerade verhindern. Damit ist nicht gesagt, daß dieses exakt quantifizierte Gewichtungsmo­dell als Richtmodell mit großer Bandbreite nicht seinen Sinn haben könnte. Die Einschnürung der Bewertungskriterien in das Punktedeputat der einzelnen LZkontrollebenen ist bedenklich, da eine der jeweiligen Aufgabe angepaßte Gewichtung einzelner Kriterien dadurch sehr eingeschränkt wird. Die Entwicklung eines Alternativmodells konnte dem AK angesichts der kurzen Zeit und der Komplexität des Problems nicht gelingen.

4. In seiner letzten Arbeitsphase nahm der AK zu den allen Fachgruppen des AK III vorliegenden gemeinsamen Fragestellungen kurz Stellung: Die NW-Empfehlungen erscheinen als sinnvolle Fortschreibung und Ergänzung des Curriculums. Demgegenüber schlägt im Normenbuch überall der curriculare Dissens der Länder durch. Das zeigt sich im Fehlen eines übergreifenden Konzepts und in unverbundenen Nebeneinanderstehen widerstrebender Elemente. Der gefundene Kompromiß ist also rein additiv und verdeckt nur hauchdünn das Fehlen einer gemeinsamen Basis. Eine Einführung des Normenbuches in seiner jetzigen Form erscheint demnach nicht möglich.

Eine Festschreibung des Curriculums oder bestimmter Inhalte wird glücklicherweise sowohl im Normenbuch als auch in den NW-Empfehlungen vermieden.

Eine Einengung von Lehrer- und Schülerinitiative ist nicht gegeben. Die NW-Empfehlungen dürften eher eine positive Rückwirkung auf die Planung der Semesterkurse haben im Sinne des "multum, non multa", d.h. der wissenschaftspropädeutischen Vertiefung und Konzentration an Stelle einer enzyklopädischen Stoffreihung.

Ein Durchblick der Aufgabenbeispiele zeigt, daß der bei einigen anderen Normenbüchern beklagte übertriebene Leistungsdruck (Verwechslung der Wissenschaftspropädeutik mit hochschuladäquater Wissenschaftlichkeit) in beiden Papieren vermieden wird.

Interdisziplinäre Aspekte sind angemessen integriert, könnten allerdings in den Beispielaufgaben etwas vielfältiger hervortreten.

Der Unterschied zwischen GK und LK wird in beiden Papieren nicht als prinzipiell, sondern als graduell angesehen. Kennzeichnend für den GK ist eine Begrenzung der Vielfalt der Methoden, Aspekte und Arbeitstechniken sowie eine stärkere Vorstrukturierung des Arbeitsganges in den Handlungsanweisungen bei gleichem Anspruchsniveau des zu behandelnden Gegenstandes.