

»Du und die Musik« – eine Eingangsbefragung zur Erfassung musikalischer Lernvoraussetzungen

Vorüberlegungen

Wer als Musiklehrer an einer allgemein bildenden Schule eine Klasse neu übernimmt, möchte sich, um auch von Schülerseite her Anknüpfungspunkte für die Planung und Gestaltung des Musikunterrichts zu gewinnen, rasch ein möglichst realistisches Bild von den individuellen Voraussetzungen machen, die die Schülerinnen und Schüler für musikalische Lernprozesse mitbringen. Doch reichen hierfür eher unstrukturierte Einzelinformationen aus dem Unterrichtsgespräch in der Regel nicht aus. Ein allzu differenziertes und umfassendes Diagnoseverfahren wiederum würde die zur Verfügung stehenden Zeitressourcen deutlich übersteigen und wäre daher ebenso unangebracht. Dieser Ambivalenz Rechnung zu tragen, eine grundlegende Informationsbasis zu liefern und dabei zugleich praktikabel und gebrauchsfähig zu sein, ist Anliegen des hier vorgestellten Verfahrens zur Ersterfassung musikalischer Lernvoraussetzungen.

Zur Struktur des Fragebogens

Als Ergebnis mehrerer Erprobungen in Grund-, Hauptschule und Gymnasium versteht sich die Eingangsbefragung in Form eines Fragebogens, den wir hier in einer analogen und einer digitalen Version vorlegen, als heuristisches Modell für eine musikpädagogische »Eingangsdiagnose« in den Jahrgangsstufen 3 und 5, das von seinem Ansatz her in ähnlicher Form jedoch auch in anderen Jahrgangsstufen eingesetzt werden kann. Es ist allerdings kein standardisiertes Testverfahren mit Anspruch auf Erhebung objektiver, valider und reliabler Testergebnisse. Vielmehr geht es darum, auf Grundlage der von Greuel in diesem Band skizzierten Theorie einer musikpädagogischen Diagnose ein erstes subjektives, vorläufiges und partikulares »Bild« vom Schüler zu gewinnen, das sich auf die vier Erfahrungs- und Lernbereiche »Instrumentalspiel«, »Singen«, »Tanzen« und »Hören« bezieht. Selbstverständlich muss dieser vorläufige Ersteindruck durch weitere gezielte Beobachtungen entsprechend ausdifferenziert, gegebenenfalls auch korrigiert werden.

Der Fragebogen steht in analoger und digitaler Form auf beiliegender DVD-ROM zur Verfügung. Die digitale Version des Fragebogens wurde von Stefan Hülsermann mit dem Datenbankprogramm »Access« für die Windows-Plattform erstellt. Die genaue Funktionsweise wird in der Textdatei »Hinweise für den Benutzer« erläutert. Ein entscheidender Vorteil der digitalen Version des Fragebogens besteht neben der für die Schüler attraktiven Form der Bearbeitung in erster Linie darin, dass ein Großteil der Datenauswertung, von tabellarischen Übersichten bis hin zur Einzeldarstellung, vom Computer übernommen werden kann.

Fragenkomplex I: Instrumentalspiel

Im ersten Teil des Fragebogens geht es zunächst darum zu erfassen, welche Schüler der Klasse ein Musikinstrument spielen und evtl. auch außerschulischen Instrumentalunterricht erhalten (Fragen 1 und 2). Ebenso soll ein Eindruck davon gewonnen werden, welche Bedeutung dem Instrumentalspiel und damit musikalischer Aktivität im häuslichen Umfeld der Schüler zukommt. Als Indikator hierfür kann nach Gembris (1998) das Vorhandensein von Musikinstrumenten im Elternhaus gelten,¹ worauf das dritte Item dieses Fragenkomplexes ausgerichtet ist (Abb. 1).

1. Spielst du ein Musikinstrument?

ja, und zwar:

nein (weiter mit Frage 3)

2. Hast du regelmäßig Unterricht?

ja, und zwar:

nein

3. Gibt es Musikinstrumente bei dir zuhause? Welche?

nein

Klavier

Gitarre

Blockflöte

Violine

Querflöte

Keyboard

Schlagzeug

andere:

Abb. 1: Fragenkomplex I (analoge Form)

Eine entsprechende »Auswertung« erfolgt hier zunächst durch einfache Auflistung der Schülerangaben in Tabellenform, wobei die digitale Version folgende Darstellungen erzeugt:

- Tabelle 01A: Instrumentalisten mit Unterricht
- Tabelle 01B: Instrumentalisten mit Unterricht (Unterricht beendet)
- Tabelle 02: Instrumentalisten ohne Unterricht
- Tabelle 03: Nicht-Instrumentalisten
- Tabelle 04: Musikinstrumente zuhause

Auf dieser Grundlage wäre so zum einen denkbar, ein Unterrichtskonzept zu entwickeln, bei dem die Instrumentalisten der Klasse zunächst ihr Musikinstrument vorstellen, wobei der Vortrag des selbst gewählten Musikstückes als Impuls für den weiteren Unterrichtsverlauf dient; das Vorspiel wird dabei vom Musiklehrer diagnos-

tisch begleitet, beispielsweise unter der Fragestellung, auf welchem spieltechnischen Niveau sich die einzelnen Instrumentalisten befinden; weiterführend ergeben sich so nach und nach wichtige Hinweise für die Entwicklung eines Arrangements für das Klassenmusizieren, das auf diese Weise bereits die individuellen spieltechnischen und musikalischen Voraussetzungen aller Instrumentalisten der Klasse berücksichtigt.²

Ebenso können Instrumentalisten auf der Grundlage ihrer Angaben als Interviewpartner für andere Schüler zur Verfügung stehen und über ihre Erfahrungen mit Instrumentalunterricht, Üben und den Umgang mit öffentlichen Auftritten berichten und durch den Austausch in der Gruppe wiederum zu gemeinsamen Musikaktivitäten angeregt werden, wozu der Musiklehrer konkrete Stücke vorschlagen oder auch freiere Gestaltungsideen anbieten kann. Erfahrungen im außerschulischen Instrumentalunterricht bieten aber auch die Möglichkeit, Mitschnitte von Vorspielen oder sonstige Ton- oder Videoaufnahmen zu präsentieren, die außerhalb des schulischen Rahmens für die Schülerinnen und Schüler Bedeutung erlangt haben und somit zur Diskussion anregen.

Aus den Informationen über die zuhause vorhandenen Musikinstrumente lassen sich möglicherweise auch Perspektiven für die Einbindung von Geschwistern oder Eltern in die unterrichtliche Arbeit entwickeln. So erscheint es durchaus lohnenswert nachzufragen, wer zuhause die genannten Instrumente spielt. Bei der digitalen Version können solche Zusatzinformationen im Rahmen der Nachbereitung mühelos eingefügt werden.

Die erwartungsgemäß sehr unterschiedlich ausfallenden Antworten der Schülerinnen und Schüler zu Frage 3 – vgl. hierzu die Beispiele in Abb. 2 – vermitteln bereits einen Eindruck von der Unterschiedlichkeit der primären musikalischen Sozialisations-erfahrungen der Schüler.³

The image shows two identical survey forms side-by-side. Each form asks 'Habt ihr Musikinstrumente zuhause? Welche?' (Do you have musical instruments at home? Which ones?).

Form 1 (Left):

- nein
- Klavier
- Blockflöte
- Gitarre
- Geige (Violine)
- Trompete
- Keyboard
- Schlagzeug
- andere:
 - Fagott
 - Xello

Form 2 (Right):

- nein
- Klavier
- Blockflöte
- Gitarre
- Geige (Violine)
- Trompete
- Keyboard
- Schlagzeug
- andere:
 - Plastik Gitarre
 -

Abb. 2: Schülerantworten zu Frage 3 (Erprobung Klasse 3)

Vor diesem Hintergrund erscheint es gerade auch für die Gruppe der Nicht-Instrumentalisten besonders wichtig, auf der Grundlage ihrer Angaben möglichst vielfältige elementare Erfahrungen im Umgang mit Musikinstrumenten zu machen und dabei eine

neue Dimension des persönlichen Ausdrucks kennen zu lernen, zugleich aber auch Möglichkeiten des instrumentalen Zusammenspiels im Klassenverband zu erhalten, bei dem sich alle Schülerinnen und Schüler konkreten Herausforderungen stellen und neue Höreindrücke sammeln.

Fragenkomplex II: Singen

Im zweiten Abschnitt des Fragebogens geht es zunächst um eine Erfassung derjenigen Schüler, die Mitglied in einem Chor sind (Frage 4). Weitere Fragen richten sich auf die Selbsteinschätzung der Singfähigkeit und die Grundeinstellung der Schüler zum Singen (Fragen 5 und 6). Um hier differenzierte Angaben zu erhalten, wird mit der Satzergänzung »Singen finde ich..., weil...« gearbeitet.

4. Singst du regelmäßig in einem Chor oder Singkreis?

<input type="checkbox"/>	ja, und zwar in:	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	nein	

5. Was meinst du: Kannst du *gut* singen?

<input type="checkbox"/>	ja
<input type="checkbox"/>	nein
<input type="checkbox"/>	weiß nicht

6. Singen finde ich

weil

Abb. 3: Fragenkomplex II (analoge Form)

Auch die hier erhobenen Informationen werden in einer einfachen Tabellenauswertung zusammengefasst. Die digitale Version stellt hierfür folgende Tabellen zur Verfügung:

- Tabelle 05: Mitglieder von Chören
- Tabelle 06: Selbsteinschätzung Singen (Mädchen)
- Tabelle 07: Selbsteinschätzung Singen (Jungen)
- Tabelle 08: Grundeinstellung Singen (Mädchen)
- Tabelle 09: Grundeinstellung Singen (Jungen)

Die freien Texte, die bei den Satzergänzungen zu Item 6 entstehen, werden bei der digitalen Version nachbereitend zunächst den Kategorien »positive Grundeinstellung«, »negative Grundeinstellung« bzw. »unklare Grundeinstellung« zugeordnet. Die entsprechenden Übersichtstabellen 08 und 09 werden daraufhin automatisch erstellt.

Bei der Erprobung fiel die Selbsteinschätzung im Bereich Singen in der dritten Klasse überwiegend positiv aus, wie die nachstehenden Beispiele dokumentieren:

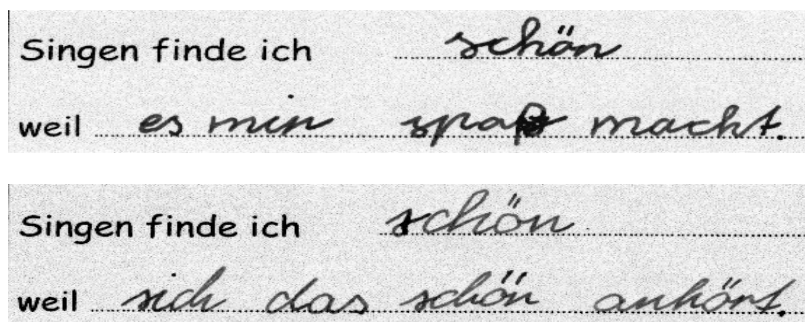


Abb. 4: Schülerantworten zu Frage 6 (Klasse 3)

In Einzelfällen wurden aber auch negative Grundeinstellungen deutlich, wie Abb. 5 zeigt.

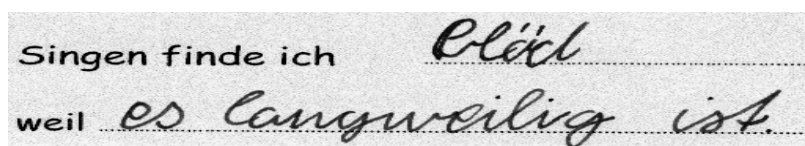


Abb. 5: Schülerantwort zu Frage 6 (Klasse 3)

Negative Grundeinstellungen wurden dabei in der Regel mit einer negativen Selbsteinschätzung verbunden, worauf Beispiel 6 hindeutet.

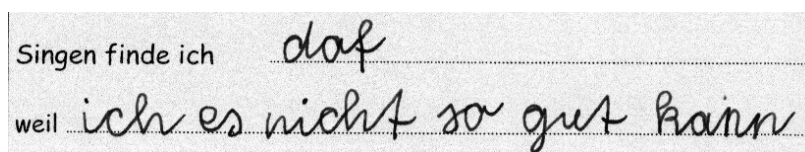


Abb. 6: Schülerantwort zu Frage 6 (Klasse 3)

Mit Blick auf eine Förderung der individuellen Singfähigkeit aller Schüler wäre hier zu überlegen, wie der Musikunterricht, gestützt auf eine behutsame diagnostische Erfassung der aktuellen stimmlichen Situation der Schüler,⁴ ermutigende und motivierende Lernangebote machen und so problematischen Attribuierungen vorbeugen bzw. begegnen kann.

Schülerinnen und Schüler mit positiver Selbsteinschätzung im Bereich Singen können die schulische Lerngruppe als Forum für einen kleinen Auftritt nutzen und andere Schüler dazu ermutigen, sich selbst in der Klasse zu präsentieren. Dazu können auch kreative Formen vokaler Betätigung, evtl. auch in Verbindung mit stimmbildnerischen Übungen, eine sinnvolle Ergänzung darstellen.

Mitglieder von Chören können ihren Chor vorstellen und über ihre Erfahrungen mit dem Singen und mit Auftrittssituationen berichten. Möglicherweise ergeben sich daraus auch Anregungen für das Erlernen neuer Stücke im Klassenverband.

Fragenkomplex III: Tanzen

Analog wird auch in Bezug auf das Tanzen zunächst nach der Mitgliedschaft in einer entsprechenden Gruppe gefragt (Frage 7). Auch hieran knüpfen sich Angaben zur Einschätzung der eigenen Tanzfähigkeit (Frage 8) und der Grundeinstellung zum Tanzen (Frage 9).

7. Tanzt du regelmäßig in einer Gruppe?

<input type="checkbox"/>	ja, und zwar:	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	nein	

8. Was meinst du: Kannst du *gut* tanzen?

<input type="checkbox"/>	ja
<input type="checkbox"/>	nein
<input type="checkbox"/>	weiß nicht

9. Tanzen finde ich

weil

Abb. 7: Fragenkomplex III (analoge Form)

In der digitalen Version wird hierfür folgende Systematik erzeugt:

- Tabelle 10: Mitglieder von Tanzgruppen
- Tabelle 11: Selbsteinschätzung Tanzen (Mädchen)
- Tabelle 12: Selbsteinschätzung Tanzen (Jungen)
- Tabelle 13: Grundeinstellung Tanzen (Mädchen)
- Tabelle 14: Grundeinstellung Tanzen (Jungen)

Vor der Ausgabe der Tabellen 13 und 14 werden die freien Antworten der Schüler zu Frage 9 zunächst wieder den Kategorien »positive«, »negative« bzw. »unklare« Grundeinstellung zugeordnet. Hier besteht ferner die Möglichkeit, freie Lehrerkommentare einzutragen (vgl. Abb. 8).

Nachname **B.** Vorname **Kathrin** Geschlecht **w** Alter **8** 299 9

Die Fragen wurden folgendermaßen beantwortet: Klasse

Tanzen in einer Tanzgruppe
 Name der Tanzgruppe
 Lehrer-Kommentar
 Selbsteinschätzung Tanzen
 Lehrer-Kommentar
 Ich finde Tanzen
 weil
 Kategorisierung
 Lehrer-Kommentar

Abb. 8: Bearbeitung der Schülerantworten zum Fragenkomplex Tanzen (Screenshot digitale Version)

Nach den bisherigen Erfahrungen mit dem Fragebogen können gerade im Bereich Tanzen die Angaben deutlich geschlechtsspezifisch ausfallen. So kamen einige Mädchen zu einer ausnehmend positiven Selbsteinschätzung (Abb. 9).

Was meinst du: Kannst du *gut* tanzen?

sehr gut

ja

nein

weiß nicht

Abb. 9: Antwort einer Schülerin zur Frage 8 (Klasse 3)

Die Grundeinstellung zum Tanzen hingegen fiel bei der Mehrzahl der Jungen, unabhängig von der Selbsteinschätzung, eindeutig negativ aus (Abb. 10).

Tanzen finde ich plööt
weil das Mädchen gramist.

Tanzen finde ich blöd
weil Tanzen nicht für Jungs ist.

Abb. 10: Schülerantworten zu Frage 9 (Klasse 3)

Die Gründe für diese ablehnende Haltung sind sicher vielfältig und auch interindividuell verschieden. Doch lässt sich bereits aus der bemerkenswert offenen Satzergänzung eines Schülers (Abb. 11) entnehmen, dass Tanzen als ein eher intimer Vorgang aufgefasst wird.

Tanzen finde ich blöde
weil ich mich schäme.

Abb. 11: Schülerantwort zu Frage 9 (Klasse 3)

Eine sinnvolle Reaktion auf dieses pädagogisch ernstzunehmende Gefühl der Scham besteht jedoch nicht etwa in einem generellen Verzicht auf Tanzaktivitäten mit Jungen. Vielmehr können tanzpädagogische Aktivitäten innerhalb des Klassenverbandes in einer Form gestaltet werden, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich tänzerisch auszudrücken und zu präsentieren, dabei aber als Person weitgehend im Verborgenen zu bleiben. Lietzmann (2003) weist in ihrer Theorie der Scham in diesem Zusammenhang auf die besondere Bedeutung des Rollenspiels hin, das bei aller Veräußerung der Rolle den Schutz des Privatraumes gewährt.⁵

Eine Möglichkeit, Tanz und Rollengestaltung in dieser Form miteinander zu verbinden, bietet Vogel (2004) in dem kreativen Kindertanz »Die Monsterversammlung«.⁶ Darüber hinaus könnten aber auch filmische Figuren wie »Billy Elliot« oder Charaktere aus Filmen wie »Rhythm is it!« als mediale Vorbilder dienen und Jungen zu einer offeneren Haltung und differenzierteren Sichtweise gegenüber dem Tanzen anregen.

Fragenkomplex IV: Musikhören

Der letzte Abschnitt des Fragebogens bezieht sich auf das Musikhören, und hier zum einen auf Angaben zu bereits besuchten Musikaufführungen (Konzert, Oper, Musical; Frage 10), zum anderen werden die individuellen Musikvorlieben⁷ der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt gestellt (Frage 11). Die Musikpräferenzen jedes Schülers zu erfassen ist deshalb von Bedeutung, da sie eine grundlegende Bedingung für die individuelle Rezeption von Musik und damit eine wichtige Komponente auch des schulischen Musiklernens darstellen.⁸

Für das diagnostische Verständnis einer Musikpräferenz ist darüber hinaus auch von Bedeutung, etwas über die Hintergründe der individuellen Präferenzbildung zu

erfahren. Das für diesen Fragenkomplex gewählte Item beschränkt sich daher nicht auf die Frage »Welche Musik hörst du gerne?«, sondern wird mit einer Aufgabe für einen Kurzaufsatz verbunden (»Beschreibe möglichst genau und begründe.«).

10. Hast du Musik schon einmal in einer Aufführung erlebt?

<input type="checkbox"/>	ja, in einem Konzert:	
<input type="checkbox"/>	ja, in einer Oper:	
<input type="checkbox"/>	ja, in einem Musical:	
<input type="checkbox"/>	nein	

11. Welche Musik hörst du gerne?

Beschreibe möglichst genau und begründe.

Abb. 12: Fragenkomplex IV (analoge Form)

Die Spannbreite der Schülerantworten in den Jahrgangsstufen 3 und 5 reicht hierbei nach unseren Erfahrungen von der einfachen unbegründeten Nennung einiger weniger Titel oder Stilrichtungen (Abb. 13) über mehr oder weniger präzise Angaben (Abb. 14) bis hin zu recht differenzierten und damit diagnostisch besonders aufschlussreichen Äußerungen (Abb. 15).

Rap, rock,

Abb. 13: Schülerantwort zu Frage 11 (Klasse 3)

~~Hipop~~ Ich höre Hipop.
weil ~~es~~ die Masick mich spanenel
macht.

Ich mag gerne Pushi Kat weil es
cool ist.

Abb. 14: Schülerantworten zu Frage 11 (Klasse 5)

-klassische Musik, z.B. Mozart, gefällt mir, weil wir es zum 250 Geburtstag von Mozart im Unterricht genau durchgenommen haben, ich die Kassetten von der Zauberflöte habe, ich Lieder von Mozart auf der Flöte spielen kann und ich kleine Amadeus im Fernsehen angesehen habe.

- Musik aus dem Musical „König der Löwen“, weil ich die Musik schön finde, ich die CD dazu habe, ich schon ein paar Ausschnitte davon im Fernsehen gesehen habe und mir die Kostüme und die Geschichte sehr gut gefallen.

- Alte Schlager aus den 70er und 80er Jahren, weil sie schön sind und ich ein paar Texte mitsingen kann.

Abb. 15: Schülerantwort zu Frage 11 (Klasse 3)

Die Angaben zu den besuchten Musikaufführungen ermöglichen eine eher unproblematische Auswertung und Wahl geeigneter Anschlussaktivitäten. Bei der Erprobung des Fragenkomplexes in einer dritten Grundschulklasse zeigte sich beispielsweise, dass noch keines der Kinder eine Oper besucht hatte, woraufhin die Lehrerin dies zum Anlass nahm, einen Opernbesuch mit der Klasse zu initiieren und entsprechend vor- und nachzubereiten.

Für eine systematische Auswertung der freien Schülertexte zu Frage 11 hingegen werden Kategorien benötigt, die über die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring ⁸2003) aus den Texten selbst gewonnen werden können. Auf diese Weise werden in der Auswertung der vorliegenden Schülertexte aus verschiedenen Jahrgängen und Schulformen zehn »Zugänge zu Musik« unterschieden, die in Abb. 16 mit prototypischen »Ankerbeispielen« dargestellt sind.

Zugang zu Musik	Ankerbeispiele
musikimmanent (i)	<ul style="list-style-type: none"> • »Ich höre gerne schnelle Musik.« • »Ich höre gerne E-Gitarre, in allen Tonlagen.«
textbezogen (t)	<ul style="list-style-type: none"> • »Ich höre auch gerne die ›Toten Hosen‹, weil sie so ausgeflippte Texte haben.« • »Ich höre gerne die Musik von Xavier Naidoo, weil ich die Texte verstehe.« • »Am wichtigsten finde ich, dass er tolle Texte hat.«
musikpraktisch (pr)	<ul style="list-style-type: none"> • »Ich höre gerne Mozart, Bach, Vivaldi, Haydn, weil ich sie selber auf der Geige spiele.« • »Da kann man schön mitsingen.«
funktional (f)	<ul style="list-style-type: none"> • »Ich höre gerne Rockmusik. Weil man dazu so gut tanzen kann.« • »Aber wenn ich traurig bin, höre ich gerne zum trösten Klassische Musik.«
wirkungsbezogen (w)	<ul style="list-style-type: none"> • »Außerdem höre ich gerne die Filmmusik von den Wilden Kerlen. Da wird man schön wild.«
außermusikalisch (a)	<ul style="list-style-type: none"> • »Ich höre gerne Boney M.: erinnert mich an Cabrio fahren, Sommer und Sonne.«
über die Person des Musikers (P)	<ul style="list-style-type: none"> • »Ich finde Sasha cool und fetzig.« • »Ich hör gerne Wolfgang Amadeus Mozart, weil er ein sehr begabter Junge war.« • »Die Killerpilze höre ich gern, weil sie sich für einen guten Zweck einsetzen.« • »Am besten gefallen mir die Lieder von meinem Cousin. Er singt in einem Chor. Diesen höre ich dann stundenlang auf der CD.«
Popularität (Pop)	<ul style="list-style-type: none"> • »Queen mag ich gerne, weil es eine sehr bekannte Rockband ist.« • »Ich höre gerne Mozart, weil er auch sehr bekannt ist.«
Medien (Me)	<ul style="list-style-type: none"> • »Klassische Musik, z.B. Mozart, gefällt mir, weil ich ›Little Amadeus‹ im Fernsehen gesehen habe.«
Musikunterricht (MU)	<ul style="list-style-type: none"> • »Klassische Musik, z.B. Mozart, gefällt mir, weil wir es zum 250. Geburtstag von Mozart im Unterricht genau durchgenommen haben.«

Abb. 16: Kategoriensystem zur Auswertung der freien Schülertexte zu Frage 11

Auf der Grundlage eines solchen Kategorisierungssystems bieten sich für die weitere Planung und Gestaltung u.a. folgende Zielperspektiven an:

So können Zugangsweisen zu Musik von den Schülern zunächst *selbst ermittelt*, *unterschieden* und *reflektiert* werden.

Weiterhin kann auf eine *Ausdifferenzierung* der individuellen Zugänge hingearbeitet werden. Wer beispielsweise bislang eher textliche Anregungen (t) genutzt hat, kann sich auf dieser Grundlage intensiver mit dem Aspekt »Songwriting« oder dem Verhältnis von Text und Musik/Video auseinandersetzen. Weitgehend musikimmanente Zugänge (i) hingegen können durch eine Beschäftigung mit musiktheoretischen oder instrumentenkundlichen Aspekten gestärkt werden, funktionale Herangehensweisen (f) bieten Möglichkeiten einer entsprechenden Analyse, beispielsweise zur Bedeutung der Stimmungsregulierung (»mood management«) durch Musik.

Das individuelle Spektrum bisher gewählter Zugänge lässt sich jedoch auch *erweitern*, indem neue Zugänge »erprobt« oder bereits bekannte Zugänge auf eine für die Schüler »neue« Musik angewendet werden.

Es wäre wünschenswert, wenn das hier vorgestellte Verfahren einer Eingangsbefragung zu den vier Erfahrungs- und Lernbereichen »Instrumentalspiel«, »Singen«, »Tanzen« und »Hören« dazu beitragen könnte, auf lange Sicht ein realistischeres Verständnis von den individuellen Lernvoraussetzungen der eigenen Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, somit den »diagnostischen Blick« zu schärfen und dazu anregen, die Gestaltung des Musikunterrichts auf eine diagnostische Basis zu stellen.

Doch können und sollten die Ergebnisse einer solchen Befragung nicht die einzige Grundlage hierfür darstellen. Vielmehr sind weitere diagnostische Verfahren zu entwickeln, deren Anliegen es ist, die tatsächlichen Fähigkeiten der Schüler in den einzelnen Lernbereichen, beispielsweise die spieltechnischen Fähigkeiten der Instrumentalisten oder die Singfähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler, in den Blick zu nehmen.

Dazu liefern die nachfolgenden Beiträge erste Ideen.

Literatur

- Gembris, Heiner (1998): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Augsburg (=Forum Musikpädagogik, 20).
- Lietzmann, Anja (2003): Theorie der Scham. Eine anthropologische Perspektive auf ein menschliches Charakteristikum. Diss. Tübingen, online verfügbar unter: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=968937446&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=968937446.pdf [25.5.2007]
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim.
- Schulten, Maria Luise (2005): Art. Musikpräferenz. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf: Lexikon der Musikpädagogik. Kassel. S. 180–183.
- Vogel, Corinna (2004): Tanz in der Grundschule. Geschichte, Begründungen, Konzepte. Augsburg.

Anmerkungen

- 1 Gembris 1998, S. 197.
- 2 vgl. hierzu auch Greuel, Thomas; Szczepaniak, Elke: Von der musikpädagogischen Diagnose zum musikalischen Arrangement, in diesem Band.
- 3 Als Teil der primären Sozialisation im Elternhaus spielen vorhandene wie fehlende Vorbildfunktion und Ermutigung zu musikalischer Aktivität eine ebenso entscheidende Rolle wie eine möglicherweise auch als einengend empfundene »bewußte Organisation und Kanalisierung von Interessen, Zeit und Aktivitäten des Kindes«. Gembris (1998), S. 190-197, hier: S. 195. Vgl. in diesem Zusammenhang auch den Beitrag von Mechthild von Schoenebeck über »Familiale Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen« in: Dies. (Hg.) (1998): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive, Essen (= Musikpädagogische Forschung, 19). S. 111–130.
- 4 vgl. hierzu: Greuel, Thomas; Heyer, Thomas; Horst, Ulrich: Musikpädagogische Stimmdiagnostik. Ein heuristisches Modell für die allgemein bildende Schule, in diesem Band.
- 5 Lietzmann, Anja (2003): Theorie der Scham. Eine anthropologische Perspektive auf ein menschliches Charakteristikum, online verfügbar unter: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=968937446&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=968937446.pdf [25.5.2007], S. 170.
- 6 Vogel 2004, S. 348ff.
- 7 »Musikpräferenz« bezeichnet hierbei nach Schulten (2005) relativ überdauernde positive Einstellungen zu einer bestimmten Musik oder Musikrichtung.
- 8 Nach Schulten (2005), S. 181 wird »jeder musikalische Eindruck [...] unmittelbar mit emotionalen Reaktionen und Urteilen verbunden und beeinflusst den weiteren Verlauf der Rezeption und des Umgangs mit Musik«.