

Von der musikpädagogischen Diagnose zum musikalischen Arrangement

Die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler für das instrumentale Musikmachen sind auch in der Grundschule schon sehr unterschiedlich. So erhalten beispielsweise in einer dritten Klasse einige Kinder vielleicht bereits seit mehreren Jahren professionellen Instrumentalunterricht, andere hingegen haben gerade mit dem Instrumentalunterricht begonnen, wieder andere haben den Unterricht bereits abgebrochen, und eine mehr oder weniger große Gruppe von Kindern hat bisher keinen Instrumentalunterricht erhalten. Wie lässt sich für eine solch heterogene Gruppe ein Arrangement für das Klassenmusizieren entwickeln, das möglichst genau auf die individuellen instrumentalen Fähigkeiten und Möglichkeiten der einzelnen Kinder »zugeschnitten« ist?

Als gedankliche Fortführung unserer Eingangsbefragung »Du und die Musik« (in diesem Band) widmet sich dieser Beitrag folglich der Verknüpfung diagnostischer Prozesse mit Prozessen der Planung und Gestaltung von Musikunterricht. Am Beispiel von vier Instrumentalisten einer dritten Klasse mit unterschiedlichem Ausbildungsstand (Anna-Lina, Annika, Claudio und Isabel) stellen wir diesen Gedankengang vor, von der *Klärung der diagnostischen Fragestellung* des Musiklehrers über die *Aufgabenstellung für die Schüler*, die *Beobachtung*, *Dokumentation und Interpretation* des Schülerverhaltens bis zur Planung geeigneter Anschlussaktivitäten, hier also bis zur *Entwicklung eines musikalischen Arrangements* für die genannten Instrumentalisten. Durch diesen Vierschritt erhält die musikpädagogische Diagnose ihren unterrichtspraktischen »Sinn«, das musikalische Arrangement wiederum seine diagnostische Basis.

Erster Schritt: Klärung der diagnostischen Fragestellung

In einem ersten Schritt ist die grundlegende diagnostische Fragestellung zu klären: Welche Merkmale und Kompetenzen der Instrumentalschüler sind für das musikalische Vorhaben »Klassenmusizieren« relevant und sollen vom Musiklehrer eingeschätzt werden?

Aus der Eingangsbefragung stehen bisher folgende Informationen zur Verfügung: Anna-Lina spielt seit zwei Jahren Blockflöte, Annika nimmt seit zwei Jahren Querflötenunterricht, Claudio erhält seit einem Jahr Klavierunterricht, Isabel spielt seit drei Jahren Geige. Unter der Prämisse, mit der Klasse ein musikalisch interessantes und für die Schüler attraktives Musikstück realisieren zu wollen, bei dem sich alle Schülerinnen und Schüler nach ihren individuellen Fähigkeiten beteiligen können, ist das diagnostische Interesse im Hinblick auf die Instrumentalisten der Klasse auf die Beantwortung folgender Fragestellungen gerichtet:

- Spielen die Schüler nach Noten, spielen sie auswendig oder improvisieren sie?
- In welchem Tonraum können sich die Schüler auf ihrem Instrument sicher bewegen?
- Von welcher Qualität sind Tonbildung und Intonation?
- Wie sicher ist die rhythmisch-metrische Gestaltung?
- Wie überzeugend ist die musikalische Gestaltung? Gibt es beispielsweise dynamische Ausdifferenzierungen oder Phrasengestaltungen?

Zweiter Schritt: Aufgabenstellung für die Schüler

In einem zweiten Schritt geht es um das Aufgabensetting für die Schülerinnen und Schüler. Es soll zu beobachtbaren Tätigkeiten anregen, die für eine realistische Einschätzung der relevanten Merkmale und Kompetenzen dienlich sind.

Bei der diagnostischen Fragestellung, für die wir uns im ersten Schritt entschieden haben, kann die Aufgabenstellung für Anna-Lina, Annika, Claudio und Isabel bewusst offengehalten werden, um ihnen genügend Raum für eigene Entscheidungen zu lassen: »Spiele uns ein Stück deiner Wahl vor.«

Dritter Schritt: Beobachtung, Dokumentation und Interpretation

Auf welche Aspekte sich die Beobachtungen konzentrieren und wie die Beobachtungsergebnisse dokumentiert und interpretiert werden sollen, ist Ziel eines dritten Schrittes. Hierfür wird ein Beobachtungsbogen angelegt (vgl. hierzu entsprechende Vorlagen im Ordner 2 auf der beiliegenden DVD-ROM), der zur eigenen Orientierung auch eine abschließende Gesamtkategorisierung der Instrumentalisten vorsieht:

Anfänger, die beim Spiel noch nach einzelnen Tönen suchen oder das Metrum noch nicht sicher einhalten können;

Fortgeschrittene, die im rhythmisch-metrischen Bereich sicher sind und vielleicht auch eine Stimme schon selbstständig erarbeiten können;

»*Meister*«, die im Verhältnis zur Klassengruppe herausragende musikalische Leistungen erbringen und vielleicht auch anspruchsvollere solistische Aufgaben übernehmen können.

Die Vorspiele von Anna-Lina, Annika, Claudio und Isabel stehen als Audiodateien auf der beiliegenden DVD-ROM zur Verfügung. Die zugehörigen Aufzeichnungen sind Abb. 1 zu entnehmen.

Beobachtungsbogen für Instrumentalisten				Notations- grundlage			Tonraum (klingend)	Tonbildung / Intonation	rhythmisch- metrische Gestaltung	musikalische Gestaltung	Ausbildungs- stand insgesamt	Bemerkungen							
				mit Noten auswendig	improvisiert	von ... bis	noch geräuschhaft / unsauber	teilweise klar / teilweise sauber	klar / schön / sauber	noch unsicher	teilweise sicher	sicher	noch wenig überzeugend	teilweise überzeugend	überzeugend	A Anfänger	F Fort- geschrittener	M „Meister“	
Name	Datum	Instrument (Unterrichtsdauer)	Titel																
Anna-Lina		Blockflöte (2 Jahre)	»Der Mai...«	+			c ² -d ³ (fis)			+							F	Holzfl. (barock)	
Annika		Querflöte (2 Jahre)	»Eine Insel...«	+			g ¹ -g ²	+			+							A	im Umgang mit Fehlern souverän
Claudio		Klavier (1 Jahr)	»Summ, Bienenchen...«		+		c ¹ -g ¹			+								A	Hände parallel
Isabel		Violine (3 Jahre)	Vivaldi »3. Konz. 3. Satz...«	+			g-e ³		+			+						M	

Abb. 1: Beobachtungsbogen für Instrumentalisten

Die Beobachtungsergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen und interpretieren:

Erwartungsgemäß sind das spieltechnische und musikalische Niveau der Instrumentalisten bereits sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Anna-Lina (Hörbeispiel 1), die seit zwei Jahren Blockflöte spielt, hat sich »Der Mai ist gekommen« ausgesucht. Sie spielt das Stück – mit Notenvorlage – auf einer Holz-Sopranblockflöte (barocke Griffweise) in C-Dur. Dabei verwendet sie den Tonraum von c² bis d³ (einschließlich fis). Die Tonbildung ist sauber. Die rhythmische Gestaltung ist auch bei der Punktierung korrekt. Die musikalische Gestaltung überzeugt u.a. durch gute Artikulation. Als *Fortgeschrittene* ist Anna-Lina in der Lage, eine Stimme alleine zu übernehmen.

Annika (Hörbeispiel 2), die seit zwei Jahren Querflötenunterricht nimmt, spielt – ebenfalls mit Notenvorlage – das Lied »Eine Insel mit zwei Bergen« auf der Querflöte. Dabei verwendet sie den Tonraum von g¹ bis g². Der Ansatz ist noch recht verhaucht, die rhythmisch-metrische Gestaltung nur teilweise sicher. Die musikalische Gestaltung überzeugt noch wenig, da sie noch jeden Ton einzeln spielt. Ihr Umgang mit Fehlern ist jedoch erstaunlich souverän. Insgesamt ist Annika eine *Anfängerin* im Querflötenspiel, die beim gemeinsamen Musikmachen im Klassenverband vorerst die Gelegenheit erhalten sollte, sich an anderen zu orientieren.

Claudio (Hörbeispiel 3), der seit einem Jahr Klavierunterricht erhält, spielt das Lied »Summ, summ, summ« auswendig auf dem Klavier. Er spielt mit beiden Händen parallel und bleibt im Quintraum von C-Dur (c' - g'). Metrum und Tempo sind noch labil. Er gehört somit noch zu den *Anfängern* im Klavierspiel.

Isabel (Hörbeispiel 4), die seit drei Jahren Geige spielt, kündigt ein »Stück von Vivaldi« an. Es entpuppt sich als der 3. Satz des Violinkonzertes op. 3 Nr. 6 in a-Moll – ein verhältnismäßig anspruchsvolles und langes Stück, dessen Tonumfang bis e''' hinaufreicht. Dabei bewältigt sie auch kompliziertere Bogenführungen (vgl. Abb. 2). Die Fähigkeit zur Autokorrektur der Intonation ist bereits ausgeprägt. Für eine Schülerin der 3. Klasse zeigt Isabel eine außergewöhnliche Leistung. Sie gehört in die Gruppe der »*Meister*«, die auch anspruchsvollere solistische Aufgaben übernehmen kann.



Abb. 2: Antonio Vivaldi: Konzert für Violine und Orchester op. 3/6, 3. Satz, Takt 16 (Violine)

Vierter Schritt: Entwicklung eines musikalischen Arrangements

Die Ergebnisse eines solchen musikpädagogisch-diagnostischen Bemühens eröffnen bereits für die hier in den Blick genommenen Instrumentalisten eine Vielzahl möglicher Anschluss Tätigkeiten im Hinblick auf ein Arrangement. Nach dem Prinzip der »Passung« (Heckhausen) müssen solche Anschluss Tätigkeiten einerseits erreichbar sein, andererseits aber einen gewissen »Anreiz« darstellen, damit die Schüler etwas lernen. Im Hinblick auf das zu entwickelnde Arrangement kommt nun eine dritte Anforderung an diese Anschluss Tätigkeiten hinzu: Sie müssen gleichzeitig ausgeführt werden können und daher auch musikalisch zusammen »passen«. Insofern könnte man hier von einem »Prinzip der doppelten Passung« sprechen.

In unserem Falle könnte man zu einer der von den Kindern vorgetragenen Liedmelodien (»Der Mai ist gekommen«, »Eine Insel mit zwei Bergen« oder »Summ, summ, summ«) ein geeignetes Arrangement entwickeln. Da die Kinder bislang eher reproduktiv an das Musikmachen herangehen, wären auch kreative Aufgabenstellungen denkbar, etwa die Entwicklung einer eigenen Minimalkomposition.

Eine weitere Gestaltungsidee, die wir hier etwas genauer verfolgen wollen, knüpft an das Violinkonzert an, aus dem Isabel einen Satz vorgetragen hat.

Charakteristisch für den Anfang dieses Konzertsatzes ist ein auftaktiges Motiv, das zuerst zur Terz der Molltonika hinaufführt und anschließend zum Grundton zurückkehrt (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Antonio Vivaldi: Konzert für Violine und Orchester op. 3/6, 3. Satz (Anfang)

Dieses Motiv tritt in einem späteren Tutti auch in C-Dur auf und wird dort mit sich selbst verkoppelt, d.h. sofort im piano wiederholt (siehe Abb. 4). Die Weiterführung besteht in einer viertaktigen, rhythmisch akzentuierten Phrase, die nach e-Moll moduliert.

Abb. 4: Antonio Vivaldi: Konzert für Violine und Orchester op. 3/6, 3. Satz (T. 91–99)

Hier setzt nun die Gestaltungsidee an, diese beiden musikalischen Gedanken (siehe Markierung A in Abbildung 3 und Markierung B in Abbildung 4) auch in a-Moll miteinander zu verbinden und auf dieser Grundlage ein kleines, folkloristisch anmutendes Spielstück zu erfinden (siehe Abbildung 5).



Abb. 5: Musikalische Idee für ein Spielstück

Diese musikalische Grundidee, bei der Isabel eine solistische Aufgabe erhalten könnte, stellt auch für sie etwas Neues dar, jedoch nicht im Sinne einer instrumentaltechnischen Erweiterung, die Inhalt ihres Geigenunterrichts wäre, sondern einer neuen Anwendung dessen, was sie bereits kann. Zu dieser Melodiestimme ließen sich nun Begleitstimmen erfinden, die auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind:

Anna Lina erhält eine Stimme für Blockflöte, die etwas einfacher als die Violinstimme gehalten ist. Annika erhält eine Querflötenstimme, die noch etwas einfacher gehalten ist und nur aus den drei Tönen c', h' und a' besteht, und zwar nicht als gebundene Linie, sondern als unterbrochene Achtel, was ihrer individuellen momentanen Spielweise, aber auch dem Originalmotiv Vivaldis entspricht. Claudio erhält einen Klavierpart, der beide Hände parallel führt, aber nicht im Quintraum von C-Dur, sondern von a-Moll, wozu er die Hand versetzen muss.

Um auch diejenigen Schülerinnen und Schüler in eine Gestaltung einzubinden, die bisher noch keine oder wenig Erfahrung im Umgang mit Instrumenten sammeln konnten, müsste der oben skizzierte Gedankengang für diese Gruppe entsprechend variiert werden. Die diagnostische Fragestellung könnte dabei zunächst auf die Einschätzung der rhythmischen Fähigkeiten gerichtet werden, wobei als Aufgabenstellung beispielsweise eine Form des »musikalischen Dialogs« in Betracht käme. Die Beobachtungen könnten auch hier in einem Bogen dokumentiert werden.

Die Ergebnisse dieses Prozesses ließen sich nun mit dem Arrangement für die Instrumentalisten verbinden, wofür bereits einige Stimmen für Stabspiele vorgesehen sind (Abb. 6).

Die Tonrepetitionen im vorletzten Takt dienen u.a. zur Schulung des beidhändigen Spiels. Für diejenigen Schüler, für die diese Stimmen zu einfach sind, ist Xylophonstimme 5 gedacht, die spieltechnisch etwas höhere Anforderungen stellt. Selbstverständlich kann das Arrangement auch durch Perkussionsinstrumente erweitert werden, was allerdings sparsam geschehen sollte, um den Satz nicht zu »zerschlagen«. In dem Arrangement sind bereits zwei Rhythmusstimmen unterschiedlichen Anspruchsgrades vorgesehen, die nach den Ergebnissen der diagnostischen Bemühungen entsprechenden Schülern zugeordnet werden können. Um die Möglichkeit zu erhalten, auch während des Unterrichtsgeschehens flexibel zu reagieren, werden im Rahmen

der Vorbereitung des Musikunterrichts zusätzlich zwei leere Systeme eingefügt, in die eine weitere Melodie- oder Rhythmusstimme eingetragen werden kann.

The musical score is written in 4/4 time and consists of the following parts:

- Isabel Vl.**: Vocal line in treble clef, starting with a forte (*f*) dynamic.
- Anna Lina Fl.**: Flute line in treble clef.
- Annika Querfl.**: Clarinet line in treble clef.
- Claudio Kl.**: Piano line in bass clef.
- Xylo. 1-5**: Five xylophone parts in treble clef. Xylo. 1 and 2 have dynamic markings of *f* and *p*. Xylo. 3, 4, and 5 have dynamic markings of *f* and *p*. Xylo. 5 includes an 8-measure rest in the first measure.
- Rhythmus 1**: A blank staff with a 4/4 time signature.
- Rhythmus 2**: Rhythm line with eighth-note patterns.
- Rhythmus 3**: Rhythm line with quarter-note patterns.

The image displays a musical score for a chamber ensemble. It consists of 11 staves, each labeled with a part name on the left. The parts are: Isabel Vl. (Violin I), Anna Lina Fl. (Flute), Annika Querfl. (Recorder), Claudio Kl. (Clarinete), Xylo. 1, Xylo. 2, Xylo. 3, Xylo. 4, Xylo. 5 (Xylophone), Rhythmus 1, Rhythmus 2, and Rhythmus 3 (Rhythm). The score is divided into two measures. The first measure shows the beginning of the piece, with various rhythmic patterns and melodic lines. The second measure continues the music, featuring more complex rhythmic structures and melodic developments. The notation includes notes, rests, and dynamic markings such as 'f' (forte) and 's' (piano).

Abb. 6: Musikalisches Arrangement (nach Ideen von Antonio Vivaldi)

Wenn es gelänge, diagnostische Prozesse mit Maßnahmen der binnendifferenzierenden Unterrichtsgestaltung im Sinne des hier modellhaft beschriebenen Gedankengangs miteinander zu verbinden und diese Vorgehensweise auch auf andere Lernbereiche wie beispielsweise Improvisation oder Musikhören auszuweiten, wäre dies – nicht zuletzt mit Blick auf die subjektive Bedeutsamkeit des Unterrichtsgeschehens für den Schüler – möglicherweise ein wesentlicher Beitrag zur Verankerung musikpädagogischer Lernprozesse an den individuellen Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler und damit auf lange Sicht zur Steigerung der Qualität von Musikunterricht.