

## Theorie musikpädagogischer Diagnose

Nach den heute zur Verfügung stehenden Erkenntnissen der musikalischen Entwicklungspsychologie, aber auch nach allgemeiner Erfahrung, können die interindividuellen Entwicklungsunterschiede »bereits in den ersten Lebensjahren sehr groß« sein. »Deshalb«, so schreibt Gembris (2002), »lassen sich auch kaum definitive Aussagen darüber machen, welche musikalischen Fähigkeiten auf welcher Altersstufe vorhanden sind.«<sup>1</sup> Mit zunehmendem Alter vergrößern sich die Entwicklungsunterschiede »durch Professionalisierung und Übung bei den einen und durch Nichtgebrauch und Regression musikalischer Fähigkeiten bei den anderen.«<sup>2</sup> Für einen Musiklehrer haben diese entwicklungspsychologischen Erkenntnisse weitreichende Konsequenzen: Unabhängig davon, ob er im Vorschulbereich arbeitet, an einer allgemein bildenden Schule, an einer Musikschule, an einer Hochschule, Volkshochschule oder im Seniorenzentrum – in jedem Fall hat er mit beträchtlichen *Unterschieden in den musikalischen Lernvoraussetzungen* seiner Schülerinnen und Schüler zu rechnen, auch dann, wenn es sich dabei um relativ altershomogene Lerngruppen handelt. Ein Musiklehrer *muss*, wenn er sich nicht dysfunktional verhalten und »nach anderen als erzieherischen Gesichtspunkten« darüber entscheiden will, was er tut, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen seiner Schülerinnen und Schüler berücksichtigen.<sup>3</sup> Dies setzt voraus, dass er die tatsächlichen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler überhaupt »kennt«, d.h., dass er sie möglichst realistisch einschätzt.<sup>4</sup>

Diesen Vorgang, bei dem sich der Musiklehrende darum bemüht, eine realistische Vorstellung von den individuellen Voraussetzungen seiner Schülerinnen und Schüler für musikalische Lernprozesse zu gewinnen, nenne ich musikpädagogisches »Diagnostizieren«, dessen Ergebnis »musikpädagogische Diagnose«.

Mit diesem Beitrag will ich für die musikpädagogisch-diagnostische Praxis eine – bisher ausstehende – theoretische Grundlage bieten, indem ich Ziele, Funktionen, Methoden, Qualitätsanforderungen und fachliche Grundlagen des musikpädagogischen Diagnostizierens beschreibe. Die Beschreibungen sind Ergebnisse unterschiedlicher Erkenntnisbemühungen: Teilweise sind die Überlegungen deduktiv, indem sie entwicklungspsychologische bzw. erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse auf die musikpädagogisch-diagnostische Praxis anwenden. Teilweise sind sie induktiv, indem sie vom Besonderen ausgehend das musikpädagogisch-diagnostische Geschehen in seiner allgemeinen Grundstruktur in den Blick nehmen. Ein dritter Teil der Überlegungen geht über das Deskriptive hinaus und ist normativ ausgerichtet, indem Güteanforderungen an eine (künftige) musikpädagogisch-diagnostische Praxis aufgestellt werden. Als Ganzes stellt der hier vorgelegte Zusammenhang von Aussagen und Begründungen eine eigenständige deskriptiv-normative Theorie musikpädagogischer Diagnose dar. Sie kann als Grundlage dienen sowohl für die musikpädagogisch-diagnostische Praxis als auch für den Aufbau und die Steige-

rung musikpädagogischer Diagnosefähigkeit im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern. Die Aussagen werden abschließend in einer Definition musikpädagogischer Diagnose zusammengefasst.

## 1 Ziele

*Eine nahezu alltägliche Situation im Instrumentalunterricht: Zu Beginn der Stunde spielt der Schüler seiner Lehrerin vor, was er in der vergangenen Woche geübt hat. Bei diesem Vorspiel beobachtet die Lehrerin genau, was »gut« und was »weniger gut« gelingt. Auf diese Weise »erfährt« die Lehrerin, an welchen Stand der musikalischen Fähigkeiten des Schülers der Unterricht nun anknüpfen kann. – Wie lassen sich die Ziele eines solchen Beobachtungs- und Diagnoseprozesses beschreiben?*

Das musikpädagogische Diagnostizieren des Musiklehrenden ist mit einer zweifachen Zielsetzung verbunden: Erstens geht es darum, Informationen über den aktuellen Stand der musikalischen Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozesse (im jeweiligen Lern- oder Aufgabenbereich) einer Schülerin oder eines Schülers zu gewinnen.<sup>5</sup> Zweitens soll ein realistisches Verständnis davon gewonnen werden, welche musikalischen Lernresultate von dem gegenwärtigen Stand aus erreichbar sind. Für den Bereich zwischen dem aktuellen Stand der musikalischen Entwicklung einerseits und der Grenze des aktuell Erreichbaren andererseits wähle ich die Bezeichnung »Möglichkeitsraum musikalischen Lernens« (vgl. Abb.1).<sup>6</sup>

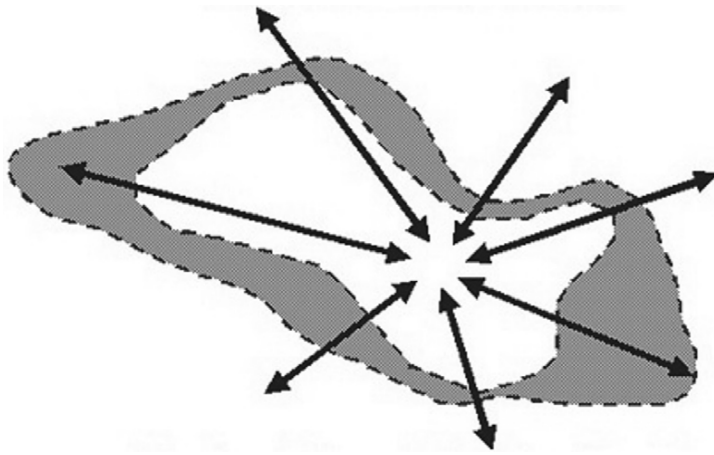


Abb. 1: Der individuelle und dynamische Möglichkeitsraum musikalischen Lernens. Die Lernentwicklung eines Menschen kann in den einzelnen musikpädagogisch relevanten Lernbereichen (Singen, Hören, Improvisieren usw.) in unterschiedlicher Geschwindigkeit verlaufen. Die Veränderungen können sich jeweils als »Gewinne« (Pfeile nach außen) oder als »Verluste« (Pfeile nach innen) darstellen. Schon vor Beginn des Musikunterrichts hat der Schüler in den verschiedenen Lernbereichen einen bestimmten Lernstand erreicht. Die innere weiße Fläche markiert diesen Bereich der bereits entwickelten musikalischen Kompetenzen. Das, was bereits gebrauchsfähig gelernt worden ist, muss nun nicht mehr zum Gegenstand musikpädagogischen Bemühens gemacht werden. Andererseits kann nicht sinnvoll angestrebt werden, was für den Schüler zurzeit gar nicht erreichbar ist. Die äußere Grenze markiert die individuelle Grenze des aktuell Erreichbaren in den einzelnen Lernbereichen. Zwischen dem aktuellen Lernstand einerseits (innere gestrichelte Linie) und der Grenze des aktuell Erreichbaren andererseits (äußere gestrichelte Linie) liegt der »Möglichkeitsraum musikalischen Lernens«. Der Möglichkeitsraum musikalischen Lernens ist der Ausschnitt aus der Realität, auf den sich musikpädagogisches Handeln bezieht.<sup>7</sup>

Mit einer musikpädagogischen Diagnose wird also versucht, einen spezifischen Ausschnitt aus der Realität in den Blick zu nehmen. Nicht die gesamte Persönlichkeit eines Schülers steht im Mittelpunkt des musikpädagogisch-diagnostischen Interesses, auch nicht die Gesamtheit des Entwicklungsstandes und der Lernmöglichkeiten eines Menschen, sondern nur ein fachbezogener Ausschnitt aus der Gesamtheit von Merkmalen einer Person, d.h. der Stand der *musikalischen* Entwicklung und der *musikalischen* Lernmöglichkeiten.<sup>8</sup>

In den meisten Fällen wird es aber auch weder möglich noch erforderlich sein, den gesamten Bereich der musikalischen Lernentwicklung zum Gegenstand des musikpädagogisch-diagnostischen Interesses zu machen. Vielmehr wird es in den meisten Fällen nur darum gehen, denjenigen Ausschnitt aus dem Möglichkeitsraum musikalischen Lernens diagnostisch einzuschätzen, der für den jeweiligen Lern- oder Aufgabenbereich relevant ist. Wer beispielsweise als Musiklehrer in einer allgemein bildenden Schule die Singfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erweitern will, benötigt dazu eine diagnostische Einschätzung der aktuellen Singfähigkeiten und der stimmlichen Lernmöglichkeiten seiner Schülerinnen und Schüler, nicht aber von deren Tanzfähigkeiten.

Je nach musikpädagogischer Profession wird aber selbst dieser Ausschnitt noch eine weitere Einschränkung erfahren müssen. Denn unter den Bedingungen einer allgemein bildenden Schule beispielsweise wird es nur in Ausnahmefällen möglich sein, sich ein umfassendes und genaues Bild von allen physischen und psychischen Aspekten der Singfähigkeit jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin zu machen. Denn dazu müsste man nicht nur sämtliche Vorgänge der Atmung, der Tonerzeugung und der Tonverstärkung jedes Schülers diagnostizieren, sondern auch seine Motivation und Einstellung zum Singen, seine Singinteressen und sängerischen Vorlieben, seine ästhetischen Vorstellungen von der »schönen Stimme« usw. Eine solch umfassende und genaue Diagnose der individuellen Voraussetzungen jedes Schülers für das Singen ist aber im Rahmen des Musikunterrichts in einer Schulklasse auch nicht erforderlich, um sinnvoll und professionell musikpädagogisch tätig werden zu können. Denn um beispielsweise entscheiden zu können, in welcher Tonlage ein gemeinsames Lied gesungen werden soll, reicht oft bereits eine realistische Einschätzung des Tonraums aus, in dem die einzelnen Schülerinnen und Schüler textgebunden singen können. Demgegenüber können an die Stimmdiagnose eines Gesangspädagogen im Einzelunterricht erheblich höhere Anforderungen gestellt werden.

Deshalb ist insgesamt das Ziel musikpädagogischen Diagnostizierens kein vollständiges und genaues, sondern ein nach Maßgabe der jeweiligen Profession *hinreichendes Verständnis* von einem lernbereichs- bzw. aufgabenspezifischen Ausschnitt aus dem individuellen Möglichkeitsraum musikalischen Lernens, d.h. ein »diagnostisches Bild« vom Schüler, das differenziert genug ist, um sinnvolle Anschlussmöglichkeiten für den Schüler auswählen zu können.<sup>9</sup>

In dieser Zielsetzung unterscheidet sich das Diagnostizieren von anderen Teilhandlungen des musikpädagogischen Handelns, steht aber dennoch mit ihnen in Verbindung. Abzugrenzen sind diagnostische Vorgänge insbesondere von den Vorgängen der *Leistungsbewertung*, weil es beim Diagnostizieren nur um die Erhebung von internen Bedingungen für künftige Lernprozesse geht, nicht aber um die Bewertung von Ergebnissen früherer Lernprozesse. Andererseits kann die diagnostische Einschätzung des individuellen Möglichkeitsraums musikalischen Lernens als individuelle Bezugsnorm eine Grundlage darstellen für die Bewertung einer musikalischen Schülerleistung.

Das musikpädagogische Diagnostizieren ist auch zu unterscheiden von Vorgängen der *Unterrichtsplanung*. Während bei einer Planung Entscheidungen darüber getroffen werden, was in einem künftigen Musikunterricht geschehen *soll*, geht es bei einer musikpädagogischen Diagnose um die Einschätzung dessen, was in der gegenwärtigen Realität an musikalischen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten vorhanden *ist*. Insofern ist die diagnostische Einschätzung des individuellen Möglichkeitsraums musikalischen Lernens eine entscheidende *Grundlage* für die Planungsentscheidungen über Ziele, Inhalte und Methoden des künftigen Musikunterrichts. Andererseits liegen dem diagnostischen Bemühen des Musiklehrers bereits anthropologische Grundannahmen, Bildungsvorstellungen, Zielentscheidungen, Erkenntnisinteressen, Werte und Normen zugrunde, etwa in Gestalt von Richtlinien oder Bildungsstandards für die allgemein bildenden Schulen. Sie können sogar den *Anlass* darstellen für die diagnostischen Bemühungen des Musiklehrers. Das Diagnostizieren ist also ein Vorgang, der sich vom Vorgang der Unterrichtsplanung abgrenzen lässt, zugleich aber mit ihm in einem Zusammenhang der Wechselwirkung steht (vgl. Abschnitt »Funktionen«).

Außerdem ist die musikpädagogische Diagnose zu unterscheiden von einer musikpädagogischen *Prognose* im Sinne einer *Vorhersage*. Während bei einer Prognose begründete Aussagen darüber gemacht werden, wie sich ein Mensch entwickeln wird, enthält eine Diagnose Aussagen darüber, welche Lernmöglichkeiten vom aktuellen Stand aus tatsächlich bestehen.

Besonders bedeutsam ist die Abgrenzung der musikpädagogisch-diagnostischen Praxis im Musikunterricht von der *wissenschaftlichen Praxis*. Während es in der Forschung darum geht, möglichst allgemein gültige Aussagen zu formulieren, etwa über die Entwicklung einer bestimmten Fähigkeit im Laufe der Lebensspanne, geht es in der diagnostischen Praxis um die Einschätzung des konkreten Einzelfalls. Das folgende Beispiel soll den unterschiedlichen Umgang mit dem Individuellen verdeutlichen:

Schellberg / Gembris (2004) haben die musikalischen Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik untersucht. Als Ziel der Untersuchung wird angegeben zu »prüfen, inwieweit die pädagogisch nutzbare Offenohrigkeit im Grundschulalter (noch) vorhanden ist bzw. wie sie sich verändert.«<sup>10</sup> Diese Fragestellung könnte man als diagnostisch betrachten, wenn sie tatsächlich auf den

Einzelnen gerichtet wäre. Tatsächlich aber werden »statistisch fundierte Aussagen« angestrebt,<sup>11</sup> die mit Prozessen der Anonymisierung, Generalisierung und Entindividualisierung verbunden sind. Zur Darstellung der allgemeinen Tendenz wird ein Median ermittelt und die Ergebnisse werden in sog. Boxplots dargestellt. »Wegen der besseren Lesbarkeit« werden dabei weder die »Extremwerte« noch die sog. »Ausreißer« abgedruckt.<sup>12</sup> Damit werden einzelne Schüler – statistisch korrekt – vorsätzlich ignoriert, wenn sie sich in besonderer Weise von der allgemeinen Tendenz abheben. Die Ergebnisse der Untersuchung haben dementsprechend die Form generalisierender Aussagen: »Erstklässler urteilen generell positiver als Kinder höherer Klassen.«<sup>13</sup>

Der Gebrauchswert einer solchen Aussage für den Musiklehrer vor Ort kommt über eine grobe Orientierungsfunktion nicht hinaus, weil die tatsächlichen Einzelfälle, mit denen der Musiklehrer konfrontiert ist, sich gravierend von der allgemeinen Tendenz unterscheiden können. Im Unterschied zur empirischen Forschung ist das musikpädagogisch-diagnostische Bemühen deshalb nicht auf allgemeine, überindividuelle Aussagen ausgerichtet, sondern »nur« auf Aussagen über das konkrete Individuum.

Diese strikte Konzentration auf den einzelnen Schüler, die die diagnostische Praxis des Musiklehrers von der wissenschaftlichen Praxis unterscheidet, entspricht auch einem Menschenbild, das niemanden ignoriert, nur weil er »anders« ist, das niemanden auf seine Defizite reduziert, nur weil er im Vergleich zu anderen etwas weniger gut kann, das aber auch niemanden ausgrenzt, nur, weil er in bestimmten Bereichen »hochbegabt« ist und mehr leisten kann als andere, sondern das jeden Menschen als Träger eines individuellen musikalischen Lern- und Entwicklungspotenzials betrachtet, mit dem es verantwortlich umzugehen gilt.

## **2 Funktionen**

Im Gesamtzusammenhang des Musikunterrichts dient das musikpädagogische Diagnostizieren des Musiklehrers dazu, sein Handeln zu optimieren. In besonderen Situationen, etwa bei einer Eignungsprüfung für einen musikalisch-künstlerischen oder einen musikpädagogischen Studiengang, kann der musikpädagogischen Diagnose auch eine Auswahlfunktion zukommen.

### **2.1 Die Optimierungsfunktion der musikpädagogischen Diagnose**

Um die Funktion einer musikpädagogischen Diagnose im Gesamtzusammenhang musikpädagogischen Handelns beschreiben zu können, greife ich auf eine von Jürgen Grzesik vorgelegte systemtheoretische Analyse des erzieherischen Gesamtzusammenhangs zurück.<sup>14</sup> Demnach besteht der Gesamtzusammenhang der Erziehung aus einer zyklisch wiederkehrenden Folge von sechs »notwendigen Teilsystemen der Informationsverarbeitung in den Handlungen von Erzieher und Edukand«. In Anlehnung an diese Analyse, die ich um die Prozesse des Aufbaus einer pädagogischen Beziehung zum Schüler sowie der Reflexion und Evaluation des Musikunterrichts ergänze, formuliere ich insgesamt acht Teilhandlungen musikpädagogischen Handelns:

- die musikalischen Lernmöglichkeiten des Schülers diagnostizieren;
- den Musikunterricht planen und vorbereiten;
- eine pädagogische Beziehung zu dem Schüler aufbauen und gestalten;
- sich mit dem Schüler über eine musikalische Lerntätigkeit verständigen;
- die Handlungsbereitschaft des Schülers zur Ausführung der musikalischen Lerntätigkeit fördern;
- die Ausführung der musikalischen Lerntätigkeit fachlich begleiten und unterstützen;
- mit dem Schüler über den Wert der vollzogenen musikalischen Lerntätigkeit kommunizieren;
- den Musikunterricht reflektieren und evaluieren.

Das Diagnostizieren ist aus dieser Sicht *Teil musikpädagogischen Handelns* und erfüllt zugleich die Funktion, die übrigen Teilhandlungen musikpädagogischen Handelns und damit auch das gesamte musikpädagogische Handeln zu optimieren. Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen:

Sinnvollerweise kann der Musiklehrer nur solche konkreten Ziele für das Lernen der Schüler anstreben, die einerseits noch nicht erreicht, andererseits aber erreichbar sind. Auch die ausgewählten Inhalte, Methoden und Sozialformen müssen den tatsächlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechen, wenn diese weder unter- noch überfordert werden sollen.<sup>15</sup> Bei einem Schüler beispielsweise, der aus seinem Instrumentalunterricht heraus schon seit langem die Notenschrift beherrscht, wäre es unsinnig anzustreben, dass er Viertel- und Achtelnoten zu unterscheiden lernen soll. Ebenso sinnlos wäre das Anliegen, einem anderen Schüler, der wegen einer geistigen Behinderung keine Aussicht darauf hat, jemals die traditionelle Notenschrift zu verstehen, diese Notenschrift vermitteln zu wollen. Insofern ist der oben beschriebene »Möglichkeitenraum musikalischen Lernens« nicht nur der Ausschnitt aus der Realität, auf den sich das diagnostische Handeln bezieht, sondern auch der Bereich, aus dem für das Individuum sinnvolle Lernziele ausgewählt werden können. Das Gleiche gilt für alle anderen Entscheidungen, die bei der Planung von Musikunterricht getroffen werden müssen, also über Inhalte, Gegenstände, Methoden, Sozialformen, Medien usw. Alle diese Planungsentscheidungen können umso angemessener getroffen werden, je umfassender und genauer das diagnostische Bild ist, das sich der Musiklehrer von seinem Schüler gemacht hat.

Auch das gesamte Kommunikationsverhalten des Musiklehrers im Musikunterricht kann durch ein realistisches Verständnis von den tatsächlichen Lernvoraussetzungen eines Schülers verbessert werden. Die Einschätzung etwa, dass eine Schülerin oder ein Schüler in einer Krisensituation, etwa in der Familie, mehr (oder auch weniger) persönliche Zuwendung benötigt als sonst, wird die Beziehungsgestaltung des Musiklehrers entsprechend verändern. Und in welcher Weise ein Musiklehrer eine Aufgabenidee mit dem Schüler kommuniziert, ob er ihm selbst die Möglichkeit gibt, eine weiterführende Aufgabe zu formulieren (»Was meinst du, wie könnte es jetzt weitergehen?«) oder ob er ihm eine enge Vorgabe macht (»Nun bearbeite bitte die folgende Aufgabe.«) ist abhängig von dem Bild, das er sich als Musiklehrer von diesem Schüler gemacht hat.

Nun bringt nicht jeder Schüler, der verstanden hat, was er tun soll, auch die erforderliche Motivation bzw. Volition zur Ausführung der Lerntätigkeit auf. Auf welche Weise aber ein Musiklehrer sich darum bemüht, die Handlungsbereitschaft eines Schülers zu stärken, hängt, wenn er über ein gewisses Repertoire an Verhaltensmöglichkeiten verfügt, auch von seinem diagnostischen Verständnis vom Schüler ab. Der eine Schüler ist zwar möglicherweise hochgradig intrinsisch motiviert, übt aber ein bestimmtes Stück nicht, weil er auch nach ernsthaftem Bemühen »einfach keinen emotionalen Zugang« findet, wie er selbst erklärt. Ein anderer Schüler ist deutlich weniger intrinsisch motiviert und macht seine Aufgabe nicht, weil sie ihm zuviel Anstrengungsbereitschaft abverlangt. Bei dem einen Schüler wird es vielleicht sinnvoll sein, die Bearbeitung des vorgesehenen Stückes auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben, bei dem anderen Schüler ist es vielleicht sinnvoll, ihm eigene Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräume einzuräumen, um seine intrinsische Motivation zu stärken oder ihm die Folgen eines künftigen Nicht-Übens deutlich zu machen.

Erst wenn die Verständigung über die musikalische Lerntätigkeit erzielt ist und der Schüler auch die entsprechende Handlungsbereitschaft aufbringt, kommt es zur tatsächlichen Ausführung dieser Lerntätigkeit. Wie diese Ausführung vom Musiklehrer begleitet wird, ist u.a. wiederum abhängig von seiner diagnostischen Einschätzung. Sie kann beispielsweise eher »ermutigend« im Sinne des individualpsychologisch orientierten Ermutigungskonzepts (Adler, Dreikurs) gestaltet werden, oder eher »störend« im Sinne des kognitionspsychologischen Äquilibrationskonzepts (Piaget).

Wenn die musikalische Lerntätigkeit dann vollzogen ist, gilt es, mit dem Schüler über den Wert dieser Lerntätigkeit und ihres Ergebnisses zu kommunizieren. Das kann mehr sein als nur die Mitteilung einer Leistungsbeurteilung durch den Musiklehrer. Vielmehr können die Selbsteinschätzung des Schülers und die Fremdeinschätzung des Lehrers in einen Prozess der Verständigung eingebracht werden. Für beide Einschätzungen können die Ergebnisse der diagnostischen Bemühungen (Selbst- und Fremddiagnose) eine »individuelle Bezugsnorm« darstellen: In welchem Umfang konnte der anfängliche Lernstand verbessert werden? In welchem Grad ist es gelungen, die individuellen Lernmöglichkeiten auszuschöpfen?

Schließlich kann die musikpädagogische Diagnose auch zur Optimierung der Reflexion und Evaluation von Musikunterricht beitragen. So können etwa die erreichten Schülerleistungen nach einer Unterrichtsreihe mit früheren Leistungen derselben Lerngruppe verglichen werden, um die Auswirkungen des Musikunterrichts einschätzen zu können.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Alle genannten Teilprozesse des musikpädagogischen Handelns können durch diagnostische Bemühungen optimiert werden. Dies ist die zentrale Funktion einer musikpädagogischen Diagnose. Zugleich können alle beschriebenen Teiltätigkeiten musikpädagogischen Handelns zur Erweiterung, Differenzierung oder Korrektur der diagnostischen Einschätzung des Musiklehrers führen. Des-

halb steht die musikpädagogische Diagnose in einem Wechselwirkungszusammenhang mit den übrigen Teilprozessen musikpädagogischen Handelns (vgl. Abb. 2).

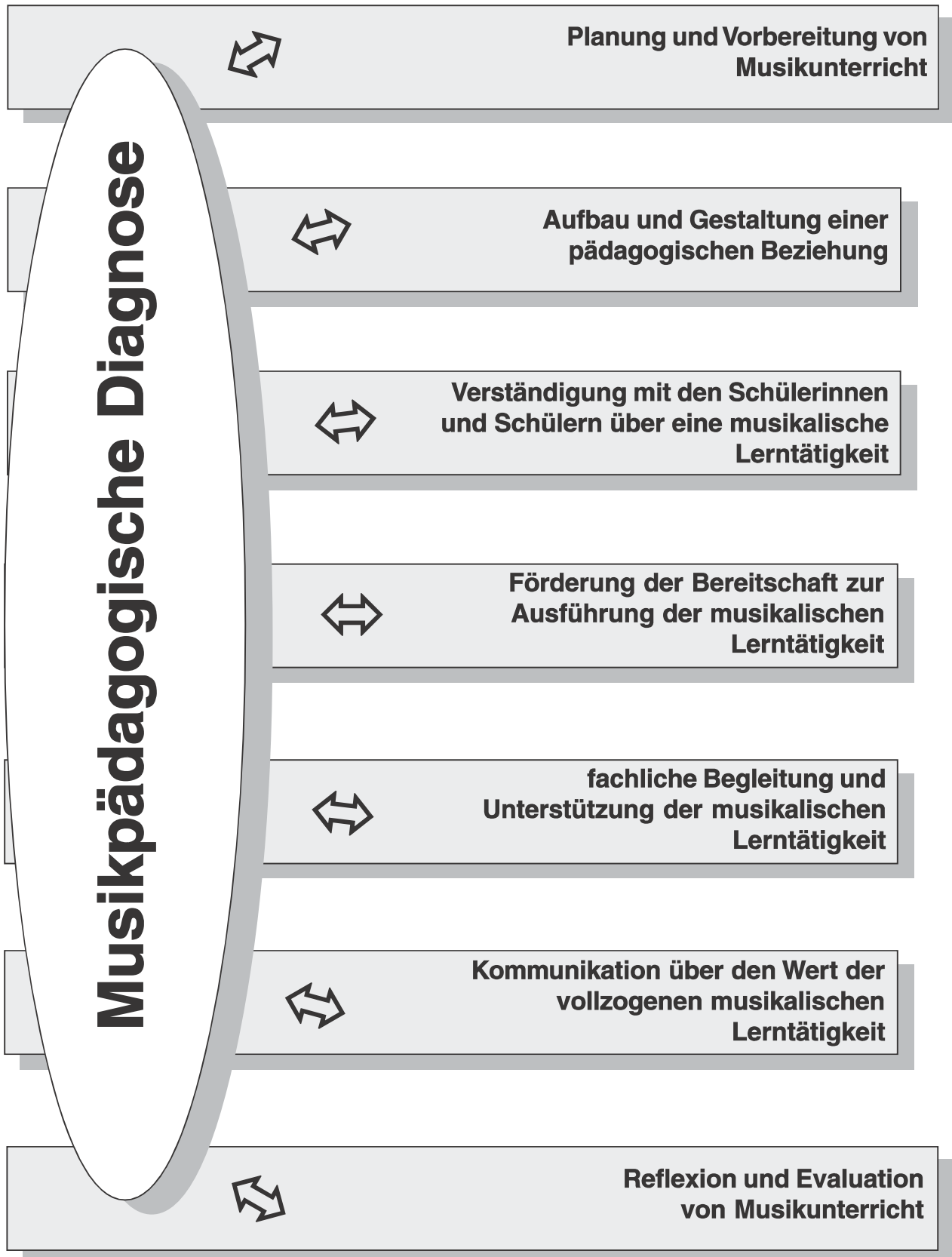


Abb. 2: Die Optimierungsfunktion musikpädagogischer Diagnose



## 2.2 Die Auswahlfunktion einer musikpädagogischen Diagnose

In besonderen Situationen kann das Diagnostizieren auch dazu dienen, eine Auswahlentscheidung zu treffen. Typische Situationen dieser Art sind:

- die Eignungsprüfung für einen musikpädagogischen Studiengang,
- ein Casting, bei dem die Rollen für ein Musiktheaterprojekt zugeordnet werden.

Auswahlentscheidungen dieser Art sind zum Teil außerordentlich folgenreich, wenn etwa von dem Bestehen oder Nichtbestehen einer Eignungsprüfung das gesamte Berufsleben eines Menschen beeinflusst wird. Im Unterschied zu den häufig prozessorientierten diagnostischen Bemühungen eines Musiklehrers im Musikunterricht beruhen die Ergebnisse von Eignungsprüfungen oft auf wenigen oder sogar einmaligen Erhebungen an einem einzigen Tag und haben daher eher den Charakter einer Statusdiagnose. Solche Stuserhebungen sind generell problematisch, weil sie stärker als prozessdiagnostische Verfahren durch situative Bedingungen beeinflusst werden.

## 3 Methoden

Sowohl der musikalische Entwicklungsstand eines Schülers als auch dessen individuelle Lernmöglichkeiten sind dem Musiklehrer nur aufgrund eines Prozesses zugänglich, den ich im Folgenden als einen *Verstehensprozess* beschreibe.

Weil Kompetenzen und Lernmöglichkeiten nicht sinnlich wahrnehmbar sind, muss sie der Musiklehrer aus dem beobachtbaren Verhalten des Schülers erschließen. Das setzt ein äußeres Verhalten des Schülers voraus, das als Indikator für einen musikalischen Entwicklungsstand oder für eine musikalische Lernmöglichkeit fungieren kann. Erst dieses äußere Verhalten des Schülers kann vom Musiklehrer wahrgenommen und als Ausdruck einer vorhandenen Kompetenz oder Lernmöglichkeit interpretiert werden. Sowohl der Ausdrucksvorgang des Schülers als auch der Wahrnehmungs- und Interpretationsvorgang des Musiklehrers – beide Vorgänge nehme ich im Folgenden etwas genauer in den Blick – sind höchst störanfällig und keineswegs frei von subjektiven Einflüssen. Deshalb bedarf das Verständnis vom individuellen Möglichkeitsraums des Schülers der reflexiven Kontrolle durch den Musiklehrer.

### 3.1 Der Ausdrucksvorgang des Schülers

Als Erkenntnisquelle für die diagnostischen Bemühungen des Musiklehrers kommt das gesamte äußere Verhalten des Schülers in Betracht, soweit es sich als »Ausdruck« musikalischer Kompetenzen auffassen lässt. Alle körperlichen Aktivitäten (z.B. Sprechen, Schreiben, Mimik, Körperhaltung) können als Medien fungieren und diagnostisch relevante Hinweise geben, auch wenn sie in keinem direkten Zusammenhang mit Musik oder mit Musikunterricht stehen.<sup>16</sup>

Inbesondere lassen sich aber die *musikspezifischen* Verhaltensweisen als Indikatoren des aktuellen musikalischen Entwicklungsstandes bzw. von musikalischen Lernmöglichkeiten auffassen:

- Singen;
- Spielen eines Musikinstruments;
- Improvisieren;
- Komponieren;
- Tanzen;
- alle Formen der Transposition von Musik in Sprache, Bewegung oder bildnerische oder szenische Darstellung;
- alle schriftlichen und mündlichen Äußerungen über Musik oder über ihre Wirkung;
- alle schriftlichen und mündlichen Äußerungen über die eigene Person in Bezug auf Musik, auf musikalische Tätigkeiten und auf musikalische Fähigkeiten;
- alle schriftlichen und mündlichen Äußerungen über Musikunterricht, über Musiklehrende und über musikalische Lernvorgänge.

Eingeschlossen sind dabei auch die »vom Leib abgelösten Artefakte«<sup>17</sup>, d.h. die Ergebnisse (Produkte) der genannten Verhaltensweisen. So können beispielsweise auch fertige Kompositionen oder Tonaufnahmen etwas über den Möglichkeitsraum eines Schülers »aussagen«. Eingeschlossen sind hier auch alle Äußerungen von Schülern ohne Kundgabezweck<sup>18</sup> und sogar alle »Ausdrucksbewegungen«,<sup>19</sup> d.h. Verhaltensweisen, die nicht mit einer bewussten Absicht verbunden sind.<sup>20</sup>

Mögliche Anknüpfungspunkte für das musikpädagogisch-diagnostische Verstehen sind auch alle Verhaltensweisen der Schüler, die aufgrund eines Frage- oder Aufgabenimpulses des Musiklehrers zustande gekommen sind, z.B. das erstmalige Nachmachen einer Bewegung, eine Antwort auf einem nicht standardisierten Fragebogen oder ein Verhalten im Rahmen eines speziell aus diagnostischem Interesse heraus entwickelten »Tests«. Diagnostisch relevante Äußerungen können aber auch von den Schülern selbst ausgehen, etwa wenn ein Schüler seinem Musiklehrer eine Einladung zu einem Konzert überreicht, in dem er mitwirken wird.

Eingeschlossen sind auch alle Verhaltensweisen, ob sie nun »richtig« oder »falsch«, »gut« oder »schlecht« sind. Gerade die Fehler, die Schüler machen, können oft als Hinweise auf die aktuellen Lernmöglichkeiten aufgefasst werden.

Die Vielzahl der möglichen Anknüpfungspunkte darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine der zentralen musikspezifischen Verhaltensweisen nicht oder nur kaum an ein äußeres Verhalten gebunden ist: das Musikhören. Was ein Schüler wahrnimmt, wenn er Musik hört, welche Empfindungen er dabei hat, welche Audiationsvorgänge sich abspielen usw. – all diese inneren Vorgänge bleiben für den außenstehenden Musiklehrer so lange im Verborgenen, bis sie in irgendeiner Weise vom Schüler zum Ausdruck gebracht werden.

Dieser Ausdrucksvorgang ist jedoch generell höchst störanfällig. Denn es kann sein, dass sich ein Schüler bewusst oder unbewusst nicht »authentisch« verhält, dass seine musikalische »Leistung« also nicht seinem tatsächlichen Können oder seinen tatsächlichen Kenntnissen entspricht. So muss ein Schüler im Gesangsunterricht beispielsweise bereit sein, sich stimmlich zu öffnen und zu präsentieren, was als

ein hochgradig intimer Vorgang empfunden werden kann. *Hemmungen* können diesen Vorgang störend beeinflussen. Es kann auch sein, dass ein Schüler zwar gerne eine musikalische Empfindung zum Ausdruck bringen möchte, er aber nicht über die *sprachlichen Mittel* verfügt, dies authentisch zu tun. Eine weitere mögliche Störung könnte in einer bewussten *Täuschung* liegen, etwa, wenn ein Schüler unwahre Angaben über den Zeitaufwand seines Übens macht, wenn ein Schüler angibt, eine schwierige musiktheoretische Aufgabe alleine bewältigt zu haben, obwohl er fremde Hilfe in Anspruch genommen hat, oder wenn ein Schüler aus der Angst heraus, vorspielen zu müssen, verschweigt, dass er jahrelang Instrumentalunterricht gehabt hat. Die Fähigkeit, Hemmungen und Täuschungen dieser Art als solche zu erkennen, wird wahrscheinlich stark von der Fähigkeit zur Empathie und von der Erfahrung des Musiklehrers abhängen.

### 3.2 Der Verstehensvorgang des Musiklehrers

Der diagnostische Verstehensvorgang des Musiklehrers beginnt mit einem Prozess der Wahrnehmung, denn der Musiklehrer kann nur von solchen Verhaltensweisen auf den Möglichkeitsraum eines Schülers schließen, die er tatsächlich wahrgenommen hat.

Zimbardo und Gerrig (2003) beschreiben den Wahrnehmungsvorgang in drei »Stufen«: In einer ersten Stufe wird physikalische Energie in eine neural kodierte Information umgewandelt, die vom Gehirn weiterverarbeitet werden kann. Dieser Prozess wird »Empfindung« genannt. In einer zweiten Stufe wird ein sog. Perzept aufgebaut, d.h. eine innere Repräsentation des Objektes oder Ereignisses. Diesen Vorgang nennen sie »perzeptuelle Organisation«. In einer dritten Stufe wird diesen Perzepten Bedeutung zugeschrieben, was als Prozess des »Identifizierens und Einordnens« (im Sinne von Wiedererkennen) bezeichnet wird.

Schon bei der ersten Stufe der Wahrnehmung spielt die psychische Aktivität des Wahrnehmenden eine entscheidende Rolle, weil es von seiner *Aufmerksamkeit* abhängt, welche Informationen überhaupt ins Bewusstsein gelangen.<sup>21</sup> Vor allem aber auf der dritten Stufe wird deutlich, dass Wahrnehmung ein subjektiver *Konstruktionsprozess* ist: »In Abhängigkeit von unserem Vorwissen und vom Kontext kann die Interpretation ein und desselben Reizes zu sehr unterschiedlichen Wahrnehmungsergebnissen führen.«<sup>22</sup> Dies wird damit erklärt, dass bei dem Prozess des Identifizierens und Einordnens nicht nur die »Bottom-up-Informationen« eine Rolle spielen, also die physikalischen Eigenschaften des Objektes bzw. des Ereignisses, sondern auch auf bereits vorhandene Informationen, sog. Top-Down-Informationen, zurückgegriffen wird. Anders ausgedrückt: Auf der dritten Stufe der Wahrnehmung wird das Wahrgenommene Kategorien untergeordnet, die zuvor gelernt worden sein müssen.

Wenn also beispielsweise eine Erzieherin oder eine fachfremd unterrichtende Grundschullehrerin aufgrund fehlender Aus- und Weiterbildung nicht ansatzweise über stimmbildnerische Kompetenz verfügt, wenn sie kaum über fachlich fundierte Erfahrungen im Umgang mit der eigenen Singstimme verfügt und wenn sie nichts über die stimmphysiologischen Grundlagen des Singens weiß, wird sie zwar möglicherweise noch in

der Lage sein wahrzunehmen, dass ein Kind in höheren Lagen falsche Töne singt, sie wird aber nicht in der Lage sein, diese Wahrnehmung fachlich einzuordnen und zu erkennen, dass dieses Kind möglicherweise nach dem »Druckprinzip« versucht, auch die hohen Töne mit der Vollstimme zu erreichen und seine Randstimmfunktion nicht aktiviert. Vielleicht wird sie das Kind sogar für »unmusikalisch« halten oder ihm die Rückmeldung geben, dass es nicht singen kann. Jedenfalls wird sie kaum Anlass sehen, gezielte Übungen zur Aktivierung der Randschwingung einzusetzen, um dem Kind auch höhere Tonbereiche stimmlich erschließbar zu machen.

Dieses zwar drastische, aber keineswegs unrealistische Beispiel weist nicht nur auf die besondere Bedeutung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeiten im Zusammenhang mit der musikpädagogischen Diagnostik hin, sondern macht vor allem deutlich, wie stark der Verstehensvorgang des Musiklehrenden von seiner *Sachkompetenz* beeinflusst wird. Denn in dem genannten Beispiel ist das Identifizieren (Wiedererkennen) des wahrgenommenen Stimmklangs als »Klang der Vollstimme« nur möglich, wenn die Erzieherin oder die Grundschullehrerin über die entsprechenden Kategorien verfügt, wenn sie also diesen Stimmklang kennt und ihn vom Klang der Randstimme unterscheiden kann. Das setzt nicht nur *Sachkenntnisse*, sondern auch *auditive Beurteilungsfähigkeit* voraus. Damit unterscheidet sich die dritte Stufe deutlich von den beiden ersten. Um diesen Unterschied auch sprachlich zu verdeutlichen, verwende ich für diese kategoriengeleitete Stufe der Wahrnehmung den Ausdruck »Beobachtung«.<sup>23</sup>

Mit der Beobachtungsstufe ist jedoch das Ziel des musikpädagogischen Diagnostizierens noch nicht erreicht; denn dazu muss der Musiklehrende den wahrgenommenen Ausdruck – unter Verwendung zusätzlicher Kategorien – auch noch als Ausdruck einer musikalischen Kompetenz oder einer musikalischen Lernmöglichkeit interpretieren. In beiden Fällen handelt es sich um eine Konstruktion des Musiklehrers, jedoch mit unterschiedlicher zeitlicher Ausrichtung: »Im ersten Fall wird rückwärtsgerichtet rekonstruiert, im zweiten Fall vorwärtsgerichtet konstruiert, was wahrscheinlich gelernt werden kann.«<sup>24</sup> Dabei ist die Konstruktion von individuellen Lernmöglichkeiten nicht vorstellbar ohne die vorherige Rekonstruktion des aktuellen Entwicklungsstands.

Insgesamt lassen sich also in dem Verstehensvorgang des Musiklehrers fünf Stufen unterscheiden (vgl. Tab. 1): zwei Stufen der »Wahrnehmung«, eine Stufe der »Beobachtung« und zwei diagnostische Stufen der »Rekonstruktion« und »Konstruktion«. Dabei ist jede Stufe Voraussetzung für die nächst höhere. Unterschiedlich starke Bedeutung haben dabei die sog. Top-Down-Prozesse. Zwar wurden auch schon unterhalb der Bewusstseinschwelle Aktivitäten nachgewiesen, bei denen vorhandenes Wissen zur Anwendung kommt,<sup>25</sup> doch sind die sensorischen Prozesse noch in erster Linie »datengeleitet«, d.h. von den »Daten« der Umweltstimuli geprägt. Bei der dritten Stufe der Einordnung und Identifizierung haben dagegen die »konzeptgeleiteten« Prozesse erheblich größere Bedeutung.

Auch die beiden diagnostischen Stufen IV (Rekonstruktion) und V (Konstruktion), die sich an den Prozess der Wahrnehmung und Beobachtung anschließen, unterscheiden sich im Anteil der daten- und konzeptgeleiteten Informationen. Während die Rekonstruktion des aktuellen Lernstands oft noch stark von den Sinnesdaten geleitet wird (Beobachtung: »Der Schüler nimmt bei der schwierigen Passage das Tempo zurück«; Rekonstruktion: »Der Schüler kann die schwierige Passage noch nicht so schnell spielen«), ist die Konstruktion der individuellen Lernmöglichkeiten vorrangig auf Top-Down-Informationen angewiesen.

Zu diesen Top-Down-Informationen, die den Diagnosevorgang des Musiklehrers stützen (Konstruktion) bzw. unterstützen (Rekonstruktion), können u.a. gehören:

- Ergebnisse früherer Beobachtungen des Schülers, soweit sie dem Musiklehrer im Gedächtnis sind oder ihm über eigene Aufzeichnungen zur Verfügung stehen;
- Informationen von Eltern, Kollegen oder von anderen Schülern über musikalische Tätigkeiten oder Äußerungen eines Schülers;
- Erfahrungen mit anderen Schülern in vergleichbaren Lern- und Entwicklungssituationen;
- Kenntnisse von der allgemeinen und musikalischen Entwicklung des Menschen durch Lernen (Entwicklungsmodelle);
- Kenntnisse von musikalischen Phänomenen und Tätigkeiten;
- Einschätzung des Anspruchsgrads bestimmter musikalischer Tätigkeiten;
- Kenntnisse von den Möglichkeiten, den Anspruchsgrad einer musikalischen Tätigkeit zu erhöhen oder zu verringern;
- musikdidaktische Grundüberzeugungen;
- allgemeine Wunschvorstellungen von den Ergebnissen musikalischer Bildungsprozesse (musikalische Bildungsziele);
- Verständnis von den normativen Vorgaben zu den Zielen, Inhalten und Methoden des Musikunterrichts in der jeweiligen Institution;
- eigene normative Vorstellungen;
- eigene Wertvorstellungen;
- eigene Interessen und Präferenzen;
- eigene Erfahrungen mit Musik;
- Verständnis von dem Beziehungsgeflecht innerhalb der Schülergruppe;
- Vorstellungen von der Bedeutung musikalischer Lernprozesse im gesellschaftlichen Kontext;
- anthropologische Grundannahmen.

Wichtig ist, dass solche Top-Down-Informationen ausschließlich Ergebnisse subjektiver Verarbeitungsprozesse sind. Handlungswirksam werden beispielsweise nicht musikdidaktische Theorien selbst, sondern nur deren subjektives Verständnis.<sup>26</sup>

Zu den Top-Down-Informationen gehören offenbar auch Erfahrungen, die gar nicht dem persönlichen Erleben entspringen, sondern sich als kulturübergreifende Erfahrungen manifestiert haben. So gibt es »beträchtliche Hinweise« darauf, dass die

Ausdrucksformen der sechs Primäremotionen (Wut, Freude, Überraschung, Furcht, Ekel und Traurigkeit) universell, d.h. kulturunabhängig sind.<sup>27</sup> Die Fähigkeit zur Dekodierung dieser Ausdrucksformen weist nach Aronson (2004) »eine gewisse Gleichförmigkeit über ganz unterschiedliche Kulturen hinweg (interkulturelle Universalität)« auf und ist ein Teil »des Menschseins an sich und nicht Ergebnis spezifischen kulturellen Erlebens.«<sup>28</sup> So ist es erklärlich, dass manche inneren Vorgänge im Umgang mit Musik, z.B. Verwunderung, innere Ablehnung oder Chills sozusagen schon am Gesichtsausdruck eines Schülers »ablesbar« sind.

Insgesamt gesehen ist der diagnostische Verstehensvorgang des Musiklehrers jedoch ein höchst fehleranfälliger Prozess. Eine mögliche Fehlerquelle besteht in dem sog. Fundamentalen Attributionsfehler, d.h. in der Tendenz, das Verhalten anderer Menschen in erster Linie auf Merkmale der Persönlichkeit zurückzuführen und dabei die Bedeutung des sozialen Einflusses zu unterschätzen.<sup>29</sup> So kann ein Musiklehrer, der die Zurückhaltung eines männlichen Schülers bei einer Aufgabe zur Transposition von Musik in Bewegung auf mangelnde Bewegungsfreude, mangelndes Bewegungsinteresse oder gar mangelnde Bewegungsfähigkeit des Schülers zurückführt, eben diesem Attributionsfehler unterliegen, wenn es in Wirklichkeit die Anwesenheit von Mädchen ist, die den Jungen hemmt.

Eine andere Fehlerquelle besteht in der nachgewiesenen Tendenz eines Beobachters, das Verhalten anderer Personen eher auf interne Ursachen zurückzuführen, während man bei dem eigenen Verhalten eher situative Faktoren berücksichtigt. Diese Tendenz wird in der Sozialpsychologie als »Akteur-Beobachter-Divergenz« beschrieben.<sup>30</sup> Wenn beispielsweise Schüler und Lehrer gemeinsam in einem Orchester spielen, tendiert demnach der Musiklehrer als Beobachter dazu, die Fehler des Schülers eher auf interne Faktoren (z.B. mangelnde Fähigkeit) zurückzuführen, während er seine eigenen Fehler eher auf die Umstände (z.B. zu geringe Vorbereitungszeit) zurückführt.

Fehlinterpretationen können auch aufgrund zahlreicher anderer Vorgänge zustande kommen, die niemals vollständig ausgeschlossen werden können. So kann schon eine *ungeregelte Aufmerksamkeit* dazu führen, dass der eine Schüler besser (genauer) wahrgenommen und »verstanden« wird als der andere. Die *Erwartungen* des Lehrers können zu hoch oder zu tief angesetzt sein. Möglicherweise kommen Fehlinterpretationen auch durch die eigene »Schule« des Musiklehrers zustande, d.h. von seiner *Denktradition* und seiner *musikdidaktischen Grundorientierung* (z.B. »Kunstwerkorientierung«, »Schülerorientierung«). Seine *individuellen Erfahrungen*, sein eigener *kultureller und musikkultureller Hintergrund*, seine *Einstellungen und Grundhaltungen* sowie seine *Musikpräferenzen* können Einfluss ausüben auf die Interpretation des wahrgenommenen Schülerverhaltens, auch seine gesamte *Persönlichkeit*. Die *impliziten Persönlichkeitstheorien* des Musiklehrers können eine Rolle spielen, auch *Projektionen* und *Übertragungen*. Auch der *Kontext*, die *Reihenfolge der Schülerbeobachtungen* können Einfluss ausüben. Schon diese stichwortartige Auflistung macht bereits die Störanfälligkeit des gesamten

diagnostischen Verstehensprozesses deutlich. Deshalb erscheint es insgesamt als unrealistisch, eine »objektive«, d.h. vom Wahrnehmenden unabhängige Verstehensleistung zu erbringen. In der pädagogischen Situation ist der diagnostische Verstehensprozess auch immer abhängig von dem »pädagogischen Bezug« (Nohl), d.h. von dem persönlichen (»geistig-seelischen«) Verhältnis des Musiklehrers zu seinen Schülerinnen und Schülern.<sup>31</sup>

### 3.3 Das Ergebnis des Verstehensprozesses

Das Ergebnis eines musikpädagogisch-diagnostischen Bemühens besteht in einem Verständnis von dem aktuellen Entwicklungsstand eines Schülers sowie seiner individuellen Lernmöglichkeiten, auch wenn dieses Verständnis immer nur subjektiv und partikular bleibt. Als »Lernmöglichkeiten« werden dabei die musikalischen Lernresultate bezeichnet, die vom aktuellen Lern- und Entwicklungsstand des Schülers aus erreichbar sind. Dabei lassen sich verschiedene Richtungen unterscheiden: Erstens können bereits vorhandene Kompetenzen *verbessert* werden, z.B. durch höhere Genauigkeit einer Finger-, Hand- oder Armbewegung, durch präzisere Artikulation, durch bewusstere Atemführung, durch erhöhte Aufmerksamkeit auf einen Spielpartner oder durch stärkere Regulierung von Emotionen. Zweitens können auch *neue Kompetenzen* aufgebaut werden. So kann ein Geigenschüler, der bisher nur in der ersten Lage gespielt hat, nun vielleicht lernen, die linke Hand zu versetzen und Töne in der zweiten Lage zu spielen. Drittens können vorhandene Kompetenzen auch *neu miteinander verbunden* werden, um immer komplexere Kompetenzen aufzubauen. Wer beispielsweise als Organist eine Triosonate spielen will, wird zuerst die einzelnen Stimmen alleine üben, dann verschiedene Zweierkombinationen (beide Hände, rechte Hand mit Pedal, linke Hand mit Pedal) und schließlich alle drei Stimmen zusammen.

Entscheidend ist nun, dass es von jedem Lernstand aus nicht nur eine, sondern eine Vielzahl von Lernmöglichkeiten gibt. Dazu ein Beispiel: Julian, sieben Jahre alt, hat im Cellounterricht gelernt, die Melodie von Robert Schumanns »Fröhlichem Landmann« aus dem »Album für die Jugend«, transponiert nach C-Dur, technisch zu bewältigen. Von diesem Stand aus besteht die Möglichkeit, die *differenzierte* musikalisch-künstlerische Gestaltung des Stückes zu lernen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, ein neues Stück anzufangen, etwa ein Menuett in C-Dur von Johann Sebastian Bach. Vom aktuellen Lernstand aus besteht außerdem die Möglichkeit zu lernen, den »Fröhlichen Landmann« in einer Gruppe von Cellisten, in einem Orchester oder mit verschiedenen Klavierbegleitern zu spielen und sich dabei flexibel dem Spiel der anderen anzupassen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, anhand eines Hörvergleichs mit der Originalkomposition in F-Dur den Begriff der »Transposition« zu lernen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die auf dem Cello erworbenen Fähigkeiten auf ein anderes Streichinstrument (z.B. Kontrabass) zu übertragen. Und schließlich ist es vom aktuellen Entwicklungsstand vielleicht auch möglich zu lernen, selbst eine Melodie zu transponieren oder sogar eine eigene Melodie zu erfinden, etwa mit dem Titel »Der traurige Landmann«.

So ergeben sich von jedem Entwicklungsstand aus Lernmöglichkeiten in verschiedene Richtungen. Grzesik (2002) führt diesen Gedanken fort:

*»Von jedem momentanen Entwicklungsstand aus eröffnet sich ein Möglichkeitsraum für sehr verschiedene Entwicklungsrichtungen des einzelnen Schülers, aus denen immer nur eine ausgewählt werden kann. Durch die ständige Wiederholung dieser Selektion ergibt sich die Dynamik seiner tatsächlichen individuellen Entwicklung gegenüber der Vielzahl anderer nicht realisierter Möglichkeiten. Die manifestierte tatsächliche Entwicklung verstellt den Blick auf die Vielzahl anderer nicht realisierter Möglichkeiten. Sie werden uns oft nur bewusst, wenn wir ausgeprägte Alternativen haben, oder auch, wenn wir an Entwicklungsmöglichkeiten denken, die es in anderen Kulturen, Zeiten oder in einem anderen Elternhaus gegeben hätte.«<sup>32</sup>*

Entsprechend fragwürdig erscheinen Konzepte der programmierten Unterweisung. Auch dazu Grzesik (2002):

*»Aus den vielfältigen Überlegungen über Lernmöglichkeiten seiner Schüler entwickelt sich bei jedem Lehrer eine subjektive Theorie vom ‚Raum‘ der Lernmöglichkeiten jedes Menschen. In diesem ‚Raum‘ kann er sich bewegen. Wenn der Lehrer ‚sieht‘, in welchen Richtungen bisher Entwicklungen stattgefunden haben, dann besitzt er einen ‚Orientierungsrahmen‘, in dem er sich in jedem einzelnen Fall für eine bestimmte Richtung des Lernfortschritts entscheiden kann. Dieses allgemeine Wissen verschafft ihm auch die notwendige Beweglichkeit, die jeweiligen Lernmöglichkeiten seiner Schüler für die Entwicklung der von ihm angestrebten Fähigkeiten zu nutzen. Nicht die feste Programmierung der Anschlüsse von Lernmöglichkeiten für bestimmte Lernziele, sondern umgekehrt der offene Raum für zahlreiche Anschlüsse verleiht ihm die Flexibilität, die Dynamik der Entwicklung des einzelnen so gut wie möglich zu fördern. Anders als durch diese Flexibilität ist die Problematik der großen Zahl der Schüler und die ständige Veränderung der Anschlussmöglichkeiten durch das Lernen selbst nicht zu bewältigen.«<sup>33</sup>*

Wegen der Dynamik des Entwicklungsgeschehens, aber auch wegen der Fehleranfälligkeit des gesamten diagnostischen Prozesses wird es sehr darauf ankommen, das diagnostische »Bild vom Schüler« stets veränderlich zu halten. Eine einmalige diagnostische Bemühung (im Sinne einer »Statusdiagnostik«) dürfte dazu kaum ausreichen. Vielmehr gilt es, im Sinne einer »Prozessdiagnostik« reflektiertes Beobachten und Diagnostizieren als Daueraufgabe zu betrachten, als Teilprozess musikpädagogischen Handelns. Aus musikpädagogischer Sicht wäre kaum etwas schlimmer als die unkritische Fixierung eines diagnostischen Verständnisses zu dem Klischee: »Dieser Schüler ist und bleibt unmusikalisch.«