

Tab. 1**Von der Wahrnehmung zur musikpädagogischen Diagnose**

Stufe		Bezeichnung	phänomenologische Beschreibung	Beispiel
V	Diagnose	Konstruktion der individuellen Lernmöglichkeiten	Auf der Grundlage u.a. von Sachwissen und persönlichen Erfahrungen, musikdidaktischen Grundüberzeugungen, allgemeinen Bildungsvorstellungen und anthropologischen Grundannahmen konstruiert der Musiklehrer ein mentales Modell von den Lernresultaten, die vom gegenwärtigen Entwicklungsstand aus erreichbar sind.	Mit Hilfe entsprechender Übungen kann Manuel die Aktivierung der Randstimmfunktion lernen. Wegen seiner tiefen Stimme kann Manuel auch lernen, den neusten Song von Leonard Cohen zu singen.
IV		Rekonstruktion des individuellen Entwicklungsstands	Auf der Grundlage seiner Wahrnehmungen, unterstützt u.a. durch frühere Beobachtungen und weitere Kategorien, rekonstruiert der Musiklehrer die Kompetenzen, die dem musikalischen Verhalten des Schülers zugrunde liegen.	Manuel kann beim Singen die Vollstimmfunktion, nicht aber die Randstimmfunktion aktivieren.
III	Beobachtung	Identifikation und Einordnung (Kategorisierung)	Die wahrgenommenen Objekte und Vorgänge werden als bereits Bekanntes wiedererkannt und auf der Grundlage von Sachkompetenz in Kategorien eingeordnet.	Es ist Manuel, es ist das Lied »Bruder Jakob«, es ist der Klang der Vollstimme.
II	Wahrnehmung	perzeptuelle Organisation	Objekte und Vorgänge werden als Ganzheiten (»Gestalten«) mental repräsentiert.	Ich sehe ein Gesicht und ich höre eine Melodie mit Worten.
I		sensorische Empfindung	Schallwellen werden in neural kodierte Informationen transformiert.	Ich sehe dunkle und helle Punkte und Flächen und höre einzelne tiefe Töne und Klänge.

3.4 Musikpädagogische Diagnose – und dann?

Mit der Konstruktion individueller musikalischer Lernmöglichkeiten ist zwar der diagnostische Vorgang abgeschlossen. Doch das damit gewonnene Verständnis vom individuellen Möglichkeitsraum musikalischen Lernens erfüllt nur dann seine Funktion der Optimierung musikpädagogischen Handelns, wenn aus ihm *Folgerungen* »abgeleitet« werden für die Planung oder Gestaltung des Musikunterrichts. Andernfalls bliebe die musikpädagogische Diagnose irrelevant und insgesamt verzichtbar.

Dieses »Ableiten« von Folgerungen aus den Ergebnissen des musikpädagogischen Diagnostizierens darf jedoch schon deshalb nicht als formallogische Operation (»naturalistischer Fehlschluss«) missverstanden werden, weil aus Aussagen über das *Sein* generell keine Aussagen über das *Sollen* gefolgert werden können.³⁴ Vielmehr handelt es sich nach Grzesik (1998) um *modale Transformationen*, die sich auf unterschiedliche Personen und Zeiten beziehen. Er erklärt dies so:

»Der Sache nach geht es aber auch gar nicht um die logische Beziehung zwischen den Modi ‚Sein‘ und ‚Sollen‘ in zwei Aussagen, sondern um den Sachzusammenhang zwischen der psychischen Realität der Entwicklung eines Edukanden und der psychischen Realität des Zieles eines Erziehers. Dieser Sachzusammenhang hat die Form der Transformation von Annahmen über ein reales künftiges Können des Edukanden [...] in ein reales Wollen des Erziehers [...]. Dieses Wollen hat demnach zum Inhalt, dass der Edukand etwas tun soll, was er tun kann.«³⁵ Und weiter: »Erst durch die Reduktion des psychischen und sozialen Realitätsbereiches auf eine abstrakte Relation zwischen Aussagen entsteht das Scheinproblem eines logischen Fehlers.«³⁶

Folgt man dieser Beschreibung Grzesiks, muss das Ergebnis des musikpädagogischen Diagnostizierens, also das Verständnis von den individuellen Lernmöglichkeiten des Schülers, vom Musiklehrer zuerst in ein Wollen transformiert werden, bevor es überhaupt für die Ausführung einer Tätigkeit relevant wird. Da aber nicht jedes erreichbare musikalische Lernresultat auch musik- oder allgemeinpädagogisch *wünschenswert* ist, muss der Musiklehrer die diagnostizierten Lernmöglichkeiten des Schülers vor der Transformation in ein Wollen daraufhin *überprüfen*, ob sie auch als *anstrebenswert* betrachtet werden können (vgl. Abb. 3).

Diese Prüfung kann dazu führen, dass mögliche Lernresultate *nicht* in ein handlungsleitendes Wollen des Musiklehrers transformiert und auch im Musikunterricht nicht realisiert werden, wenn sie vom Musiklehrer nicht als anstrebenswert betrachtet werden. Sie kann auch dazu führen, dass Lernresultate, die unerwartet erreichbar erscheinen, nun angestrebt werden, obwohl sie bisher noch gar nicht im Zielhorizont des Musiklehrers standen. Sie kann auch dazu führen, dass die zeitliche Abfolge der Zielvorstellungen des Musiklehrers verändert und nun etwas angestrebt wird, was ursprünglich erst später angestrebt werden sollte, oder dass etwas für später vorgesehen wird, was ursprünglich schon jetzt angestrebt werden sollte.

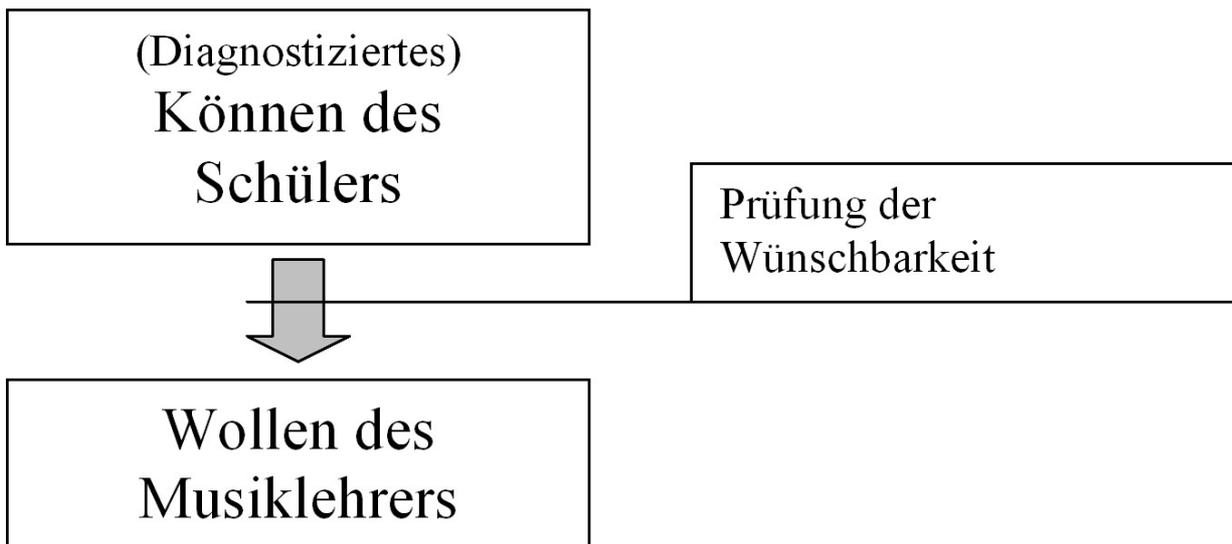


Abb. 3: Vor der Transformation des Könnens in ein Wollen muss das diagnostizierte Können auf seine Wünschbarkeit hin überprüft werden.

Nimmt man die Sollensforderungen hinzu, die an den Musikunterricht vonseiten Dritter an den Musikunterricht gestellt werden (z.B. in Form von Richtlinien oder Bildungsstandards), kommt ein weiterer »Transformationsprozess« in den Blick, der sich ebenfalls als ein mentaler Vorgang des Musiklehrers darstellt, nämlich die Transformation eines *Sollens* (z.B. was nach den Richtlinien oder Bildungsstandards die Schüler am Ende des Musikunterrichts erreicht haben sollen) in ein *Wollen* des Musiklehrers. Da aber nicht jedes gewünschte oder geforderte Lernresultat auch tatsächlich von jedem betreffenden Schüler *erreichbar* ist, muss eine solche normative Vorgabe vom Musiklehrer zuerst auf ihre *Realisierbarkeit* hin überprüft werden, bevor er sie in ein *handlungsleitendes Wollen* transformiert (Abb. 4) und sich dazu entscheidet, seinerseits vom Schüler zu fordern, dass es von ihm erreicht werden soll.³⁷ Diese Prüfung kann zur *Übernahme* der normativen Vorgabe führen, wenn sie den diagnostizierten Möglichkeiten entspricht. Sie kann aber auch zur *Ablehnung* oder zur *Modifikation* im Sinne einer »Absenkung« einer Sollensforderung führen, wenn unter den gegebenen Bedingungen (z.B. zur Verfügung stehende Zeit, Anzahl der Schüler einer Lerngruppe) die geforderten Lernresultate die diagnostizierten Lernmöglichkeiten der Schüler übersteigen. Schließlich ist es auch möglich, die vorgegebenen Sollensforderungen *auszuweiten*, wenn sie so »niedrig« angesetzt sind, dass sie als ungeeignet erscheinen, die diagnostizierten Möglichkeiten der Schüler auszuschöpfen (»Prüfung der Möglichkeitsentsprechung«).

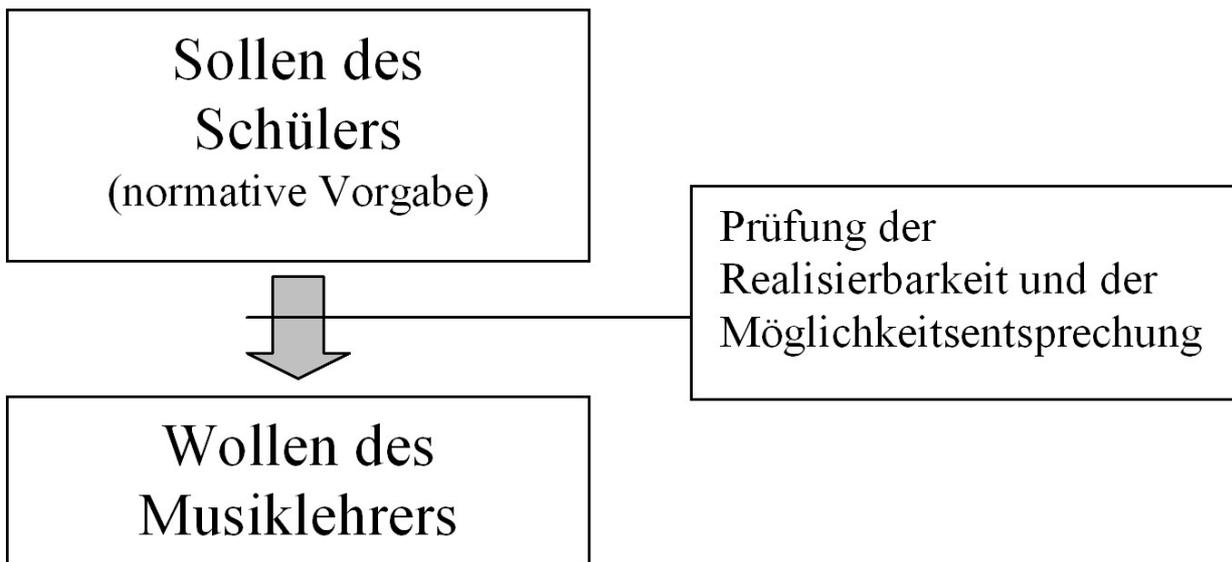


Abb. 4: Vor der Transformation des Sollens in ein Wollen muss das Sollen auf seine Realisierbarkeit bzw. auf seine Möglichkeitsentsprechung hin überprüft werden.

Können und Sollen stehen demnach in ständiger *Wechselwirkung* zueinander. Man kann das Verhältnis von Können und Sollen auch als »Fließgleichgewicht« bezeichnen, um die Notwendigkeit der dynamischen Anpassung sowohl des Könnens als auch des Sollens an die realen Veränderungen des Schülers bzw. der Normvorgaben deutlich zu machen. Es spielt dabei keine Rolle, ob der Musiklehrer zuerst das Können oder das Sollen in den Blick nimmt. Wichtig ist demgegenüber, dass er sich erst *nach* dem Abwägen von Können und Sollen dazu entscheidet, sozusagen den »Rubikon« zu überschreiten und eine handlungsleitende Volition zu bilden (Abb. 5).³⁸ Denn nur so kann vermieden werden, dass nicht anstrebenswerte Lernmöglichkeiten realisiert und unerreichbare Lernresultate angestrebt werden, und dass erreichbare und zugleich anstrebenswerte Lernresultate nicht tatsächlich angestrebt und geforderte und zugleich erreichbare Lernresultate nicht tatsächlich realisiert werden.

Auch mit dem Wollen des Musiklehrers ist der gesamte Zusammenhang musikpädagogischen Lehrens und musikalischen Lernens noch *keineswegs vollständig* beschrieben. Denn das nach außen hin sichtbare Verhalten des Musiklehrers (z.B. das Stellen einer Aufgabe), dem das oben beschriebene Wollen zugrunde liegt, ist aus der *Perspektive des Schülers* nichts mehr als eine »Information«, die er *aufnehmen* und *verstehen* muss, bevor er sich autonom dazu oder dagegen *entscheidet*, sein subjektives Verständnis von der Sollensforderung in ein eigenes handlungsleitendes Wollen zu *transformieren*. Wie jeder (Musik-)Lehrer weiß, sind hier unter Umständen eigene Kommunikations- und Verständigungsvorgänge erforderlich.

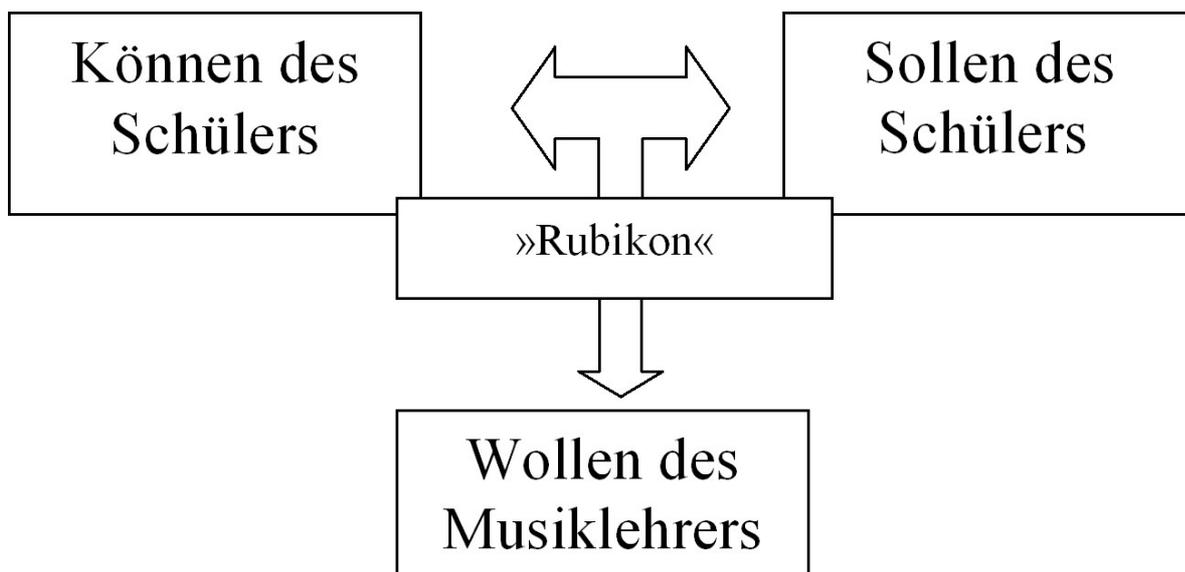


Abb. 5: Können und Sollen stehen in ständiger Wechselwirkung. Erst nach dem Abwägen von Sollen und Können wird die handlungsleitende Volition des Musiklehrers gebildet.

4. Qualitätsanforderungen

Wie ich den musikpädagogisch-diagnostischen Verstehensvorgang bisher beschrieben habe, handelt es sich um einen Teil der alltäglichen Praxis: Verhaltensbeobachtungen, die sich ohne vorherige Planung und Vorbereitung unmittelbar aus der Situation heraus ergeben, werden vom Musiklehrer als Ausdruck eines musikalischen Entwicklungsstands oder von musikalischen Lernmöglichkeiten interpretiert. Im Rahmen professionellen Handelns müssen solche Zufallsbeobachtungen einer *reflexiven Kontrolle* unterzogen werden, um die Beeinflussung der Beobachtungsergebnisse von subjektiven Faktoren (Sympathien oder Antipathien, Vorurteilen, Wahrnehmungsverzerrungen, Attributionsfehler u.a.) möglichst gering zu halten.

Als Reflexionsgesichtspunkte für die musikpädagogisch-diagnostische Praxis kommen u.a. auch einige der Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Testverfahren in Betracht, deren »Beachtung« von Ingenkamp/Lissmann gefordert wird.³⁹ So sollen vor allem die unvermeidbaren subjektiven Einflüsse des Musiklehrers auf das diagnostische Geschehen durch die Reflexion verringert und die Validität der Aufgabenstellung möglichst erhöht werden. Weitergehende Anforderungen, etwa nach »Ausschaltung« subjektiver Einflüsse oder nach mathematischer Berechnung der Beobachtungsgüte (einschließlich Zufallskorrekturen) der einzelnen Kriterien halte ich für die »nachwissenschaftliche« diagnostische Praxis des Musiklehrers⁴⁰ weder für erreichbar noch für erforderlich. Die Forderung nach Beachtung der Reliabilität ist in pädagogischen Zusammenhängen, die auf »Lernen«, also auf Selbstveränderungen der Schüler ausgerichtet sind, sogar ausdrücklich zurückzuweisen, wenn damit der Versuch gemeint ist, Merkmale einer Person möglichst zeitstabil zu erfassen.⁴¹

Neben der reflexiven Kontrolle lassen sich weitere Anforderungen an eine professionelle musikpädagogisch-diagnostische Praxis formulieren. Dazu beschreibe ich zunächst ein denkbar einfaches Beispiel einer systematischen musikpädagogisch-diagnostischen Bemühung, die ich bereits als professionell betrachte. Anschließend stelle ich dar, an welchen Merkmalen sich diese Professionalität zeigt und generalisiere die Ergebnisse zu sechs allgemeinen Qualitätsanforderungen einer systematischen musikpädagogischen Diagnose.

4.1 Beschreibung einer systematischen musikpädagogischen Diagnose (Fallbeispiel)

Die Musiklehrerin einer dritten Grundschulklasse möchte im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Thema »Oper« u.a. die Oper »Hänsel und Gretel« von Engelbert Humperdinck besprechen und den Besuch dieser Oper vorbereiten. Dazu will sie in Erfahrung bringen, wer von den Kindern denn schon einmal eine Operaufführung besucht hat. Nachdem die Kinder noch einmal kurz klären konnten, was eine »Oper« ist, erklärt die Musiklehrerin, was sie herausfinden möchte und fragt: »Wer von Euch war denn schon einmal ›live‹ in einer Oper?« Acht Schülerinnen und Schüler zeigen auf. Bei einem Schüler ist sie nicht sicher, ob er die Frage überhaupt aufmerksam verfolgt hat. Deshalb spricht sie ihn gezielt an, woraufhin auch er aufzeigt. Auf der Namensliste, die die Musiklehrerin auf Folie projiziert, kennzeichnet sie die Namen der »Opernbesucher« mit einem »O«. Das weitere Nachfragen ergibt, dass drei der Opernbesucher auch die Oper »Hänsel und Gretel« schon einmal gesehen haben, was sie auf der Folie ebenfalls kenntlich macht. Ein Junge ist unsicher, ob die Aufführung, die er einmal gesehen hat, tatsächlich eine Oper war. Weil sich das auch nicht schnell klären lässt, notiert die Musiklehrerin in diesem Fall ein Fragezeichen hinter dem Namen. Nach den Ergebnissen der Befragung bildet die Musiklehrerin nun drei Gruppen (Gruppe A: Kinder ohne Opernerfahrung; Gruppe B: Kinder, die schon einmal in einer Oper waren, aber nicht in »Hänsel und Gretel«; Gruppe C: Kinder, die die Oper »Hänsel und Gretel« schon einmal live gesehen haben), für die sie unterschiedliche Aufgabenstellungen in einem gemeinsamen Schulbuch ausgewählt hat. Mit dem unsicheren Kind verständigt sie sich über die Zuordnung zur Gruppe A.

4.2 Analyse

Durch die Festlegung des Unterrichtsthemas und des Vorhabens, eine bestimmte Opernaufführung vorzubereiten, ist das Diagnostizieren in einen normativen Zusammenhang eingebunden, vor allem in die Zielentscheidung, dass alle Schülerinnen und Schüler von ihrem jeweiligen Stand aus Kompetenzen im Bereich »Oper« aufbauen bzw. steigern sollen. Vor diesem Hintergrund hat das Diagnostizieren hier vor allem die Funktion, die Gestaltung des »Aufgabensettings« zu optimieren.⁴²

Das musikpädagogisch-diagnostische Geschehen selbst, das hier nicht dem Zufall überlassen bleibt, sondern geplant gestaltet wird, zeichnet sich durch folgende Merkmale aus: Ihm liegt erstens eine *klare diagnostische Fragestellung* der Musiklehrerin zugrunde, nämlich herauszufinden, wer schon einmal eine Oper besucht hat. Zweitens wird das Ausdrucksverhalten der Schüler (hier: Aufzeigen oder Nicht-Auf-

zeigen) durch einen geeignet erscheinenden *Frage- oder Aufgabenimpuls* der Musiklehrerin hervorgerufen («Wer von Euch war denn schon einmal ›live‹ in einer Oper?«). Durch ihre vorhergehende Begriffsklärung und durch ihr Nachfragen bei einem Schüler stellt sie dabei »sicher«, dass alle Kinder die Frage richtig verstehen und wahrheitsgemäß beantworten.⁴³ Drittens *dokumentiert* sie die Ergebnisse ihrer »Befragung«. Viertens macht sie sowohl die diagnostische Fragestellung als den gesamten diagnostischen Prozess einschließlich seiner Ergebnisse den Kindern *transparent*.⁴⁴ Fünftens münden die Ergebnisse der diagnostischen Bemühungen über eine Gruppenbildung in *entsprechende Unterrichtsmaßnahmen* ein.

4.3 Allgemeine Qualitätsanforderungen

Nach dem hier zugrundegelegten Verständnis von musikpädagogischer Diagnose sind an eine systematische musikpädagogische Diagnose folgende Qualitätsanforderungen zu stellen:

1. *Das musikpädagogisch-diagnostische Handeln soll an einer möglichst klaren diagnostischen Fragestellung orientiert sein.*⁴⁵
2. *Das musikpädagogisch-diagnostische Handeln soll mit einer möglichst geeigneten (validen) Aufgabenstellung an die Schülerinnen und Schüler verbunden sein.*⁴⁶
3. *Das musikpädagogisch-diagnostische Handeln soll mit einem geregelten und praktikablen Verfahren zur Auswertung der beobachteten Daten und zur Dokumentation der Ergebnisse verbunden sein.*⁴⁷
4. *Die Ergebnisse der musikpädagogisch-diagnostischen Bemühungen sollen in entsprechende Unterrichtsmaßnahmen einmünden.*⁴⁸
5. *Der gesamte musikpädagogisch-diagnostische Prozess (Fragestellung, Erhebungs- und Auswertungsverfahren) soll den Schülerinnen und Schülern so gut wie möglich transparent gemacht und seine Ergebnisse zum Gegenstand der Verständigung mit den Schülern gemacht werden.*
6. *Das gesamte musikpädagogisch-diagnostische Handeln soll reflexiv kontrolliert werden, insbesondere im Hinblick auf die (unvermeidbaren) subjektiven Einflüsse des Musiklehrenden, auf Ziele, auf Erhebungs- und Auswertungsverfahren sowie auf den Umgang mit den Ergebnissen.*⁴⁹

5. Fachliche Grundlagen

In diesem Abschnitt wende ich mich den spezifischen Fähigkeiten zu, die ein Musiklehrender benötigt, um das Diagnostizieren in sein musikpädagogisches Handeln zu integrieren. Als spezifisch bezeichne ich dabei nicht nur die Fähigkeit, die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler für musikalisches Lernen realistisch einzuschätzen, sondern auch die Fähigkeit, die diagnostizierten Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht auch tatsächlich sinnvoll und angemessen zu berücksichtigen.

Das methodische Vorgehen in diesem Abschnitt besteht aus drei Schritten: In einem ersten Schritt beschreibe ich auch hier beispielhaft eine Praxis, die aus meiner Sicht eine »professionelle« Praxis darstellt. In einem zweiten Schritt analysiere ich diese Praxis unter dem Gesichtspunkt der zugrundeliegenden Fachkompetenz des Musiklehrers. Drittens schließe ich von dem konkreten Einzelfall auf die Gesamtheit aller Fälle musikpädagogischen Handelns.

5.1 Beschreibung einer professionellen musikpädagogisch-diagnostischen Praxis (Fallbeispiel)

Der Musiklehrer einer Grundschule möchte mit den Kindern seiner neuen ersten Klasse lehrplangemäß auch Lieder erarbeiten. Aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen (»Die Klassen werden immer heterogener!«), seines entwicklungspsychologischen Wissens (»Es gibt große interindividuelle Varianz in der Entwicklung der Singfähigkeiten«) und seines individualistischen Menschenbildes (»Jeder ist einzigartig«) geht er bei seiner Unterrichtsplanung (»In welcher Tonhöhe soll ich mit den Kindern singen?«) davon aus, dass die Schulanfänger keineswegs alle über die gleichen stimmlichen Voraussetzungen verfügen. Deshalb möchte er sich zunächst ein Bild machen von dem tatsächlichen individuellen »Stimmumfang« der einzelnen Kinder, genauer: von ihrem sängerisch nutzbaren Tonraum. Deshalb stellt er seine diagnostischen Bemühungen unter die Fragestellung: In welchem Tonraum können die einzelnen Kinder textgebunden singen?

Für die 24 Kinder der Klasse organisiert er außerhalb des regulären Unterrichts acht »Stimmproben«, bei denen er mit Gruppen von jeweils drei Kindern 15 Minuten stimmdiagnostisch arbeitet.⁵⁰ Dabei lässt er zunächst in spielerischer Form einige stimmbildnerische Übungen von den Kindern ausführen, die er zuerst vormacht und mit außermusikalischen Vorstellungen verbindet (z.B. »Aufzug«, »Feuerwerk«, »Klangschale«, »heller Luftballon« usw.). Anschließend lässt er von jedem einzelnen Kind einen Liedausschnitt in verschiedenen Tonarten singen, um den musikalisch nutzbaren Tonraum jedes Kindes zu erfassen. Dabei unterstützt er die Kinder mit einer geringstimmigen harmonischen Begleitung am Klavier. Sämtliche Einzelergebnisse hält er auf einem einfachen Diagnosebogen fest.

Auf dieser Grundlage unterteilt er die gesamte Klassengruppe in drei Teilgruppen, die sich unter dem Aspekt des singbaren Tonraums als relativ homogen erweisen: »Tiefsänger«, »Mittelhochsänger« und »Hochsänger«.

Bei der Einstudierung des Liedes im Unterricht ordnet er diesen Gruppen spezielle Aufgaben zu: Die »Tiefsänger« singen die erste Strophe des Liedes in einer tiefen Tonlage, die Mittelhochsänger singen die zweite Strophe des Liedes in einer mittleren Tonlage, und die Hochsänger singen die dritte Strophe des Liedes in einer hohen Tonlage. Zwischen den einzelnen Strophen fügt er modulierende Zwischenspiele ein, während derer die Kinder die inhaltliche Aussagen des Liedes durch kurze szenische Gestaltungen veranschaulichen. Die vierte Strophe darf eine besonders »begabte«

Sängerin solistisch vortragen. Die fünfte und letzte Strophe des Liedes wird nach einem eigens auf die Gruppe zugeschnittenen Arrangement des Musiklehrers mehrstimmig vorgetragen.

5.2 Analyse

In diesem Beispiel wird die Vorgehensweise des Musiklehrers deutlich von subjektiven Faktoren beeinflusst. Die eigene berufliche Erfahrung, sein Menschenbild und auch das entwicklungspsychologische Wissen, wie es ihm zur Verfügung steht, bestimmen seine reflektierte Sicht- und Herangehensweise. Implizit macht er sich auch das allgemeine Unterrichtsprinzip der »Passung« (Heckhausen) zu eigen, nach dem aus motivationspsychologischen Gründen die Aufgabenanforderung an den momentanen Fähigkeitsstand der Schülerinnen und Schüler optimal (im Sinne einer »mäßig dosierten Überforderung«) angepasst werden soll.⁵¹

Folgerichtig entschließt er sich zur Durchführung eines stimmdiagnostischen Verfahrens. Dabei grenzt er seine diagnostische Fragestellung gezielt ein, indem er sich auf den »Liedraum« der Kinder konzentriert. Diese Eingrenzung ist ihm nur möglich, weil ihm ein hinreichendes *Sachwissen* zur Verfügung steht, nämlich die Unterscheidung des musikalisch nutzbaren Stimmumfangs von dem gesamten Raum der stimmlich produzierbaren Töne. Außerdem verfügt er über das *methodische Wissen*, wie man verhältnismäßig schnell und unkompliziert den musikalisch nutzbaren Stimmumfang erfassen kann. Für die konkrete Umsetzung dieses Verfahrens benötigt er nicht nur die *Fähigkeit, die stimmlichen Leistungen der Kinder auditiv zu beurteilen*, sondern auch die *instrumentalpraktischen Fähigkeiten* zur unterstützenden Begleitung von Liedern.

Für die Unterrichtsgestaltung steht ihm *methodisches Wissen* zur Verfügung, wie man beim gemeinsamen Singen eines Liedes die verschiedenen »Liedräume« der Kinder berücksichtigen kann. Außerdem ist er in der Lage, das Lied *stilgerecht in verschiedenen Tonhöhen zu begleiten* und dabei *modulierende Zwischenspiele zu improvisieren*. Für die mehrstimmige Ausführung des Liedes benötigt er die *Fähigkeit, Lieder so zu arrangieren*, dass es zu den aktuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler passt.

Von den zahlreichen Fähigkeiten und Kenntnissen, die hier zur Geltung kommen, erscheinen mir folgende als spezifisch für die Diagnoseorientierung des musikpädagogischen Handelns:

1. Fähigkeit, die subjektiven Anteile in der Einschätzung der stimmlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren;
2. Anwendbares Sachwissen von der Singstimme;
3. Anwendbares methodisches Wissen von den Möglichkeiten, die stimmlichen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schüler realistisch einzuschätzen;
4. Fähigkeit zur auditiven Beurteilung von Singstimmen;
5. Fähigkeit zur schulpraktischen Liedbegleitung (unterstützendes, stilgerechtes

Begleiten in unterschiedlichen Tonarten mit Improvisation von modulierenden Zwischenspielen);

6. Anwendbares methodisches Wissen von den Möglichkeiten, bei der Gestaltung von Liedern die diagnostizierten Liedräume zu berücksichtigen;
7. Fähigkeit zum schulpraktischen Arrangieren von Liedern.

5.3 Allgemeine Aussagen

Die Verallgemeinerung dieser auf stimmdiagnostisches Handeln bezogenen Analyse auf alle Bereiche musikpädagogischen Handelns ergibt folgendes Bild: Erstens benötigt der Musiklehrende die Fähigkeit, seine subjektive Auffassung vom Schüler zu reflektieren. Dazu können nicht nur persönliche Merkmale wie Vorurteile, Sympathien, Antipathien, Projektionen, Übertragungen, Wünsche, Hoffnungen, Erfahrungen, Einstellungen, Haltungen usw. gehören, sondern auch die Ergebnisse aus der Forschung. So fließen z.B. entwicklungspsychologische Erkenntnisse nur insoweit in das innere Bild des Lehrers vom Schüler ein, wie sie wahrgenommen, verstanden und behalten worden sind. Es gehört zur Professionalität, dass das subjektive Bild vom Schüler nicht unreflektiert Grundlage des Handelns wird, sondern statt dessen einer stetigen Reflexion unterzogen wird, und zwar nicht nur, weil das eigene Bild vom Schüler möglicherweise nicht oder nicht vollständig der Wirklichkeit entspricht, sondern auch, weil sich diese »Wirklichkeit«, d.h. die tatsächlichen Voraussetzungen der Schüler, stetig verändert.

Eine zweite, unverzichtbare Grundlage für diagnostisches Handeln ist das – möglichst umfassende und aspektreiche – *Wissen in dem jeweiligen Sachbereich*. Im Bereich Stimmdiagnostik beispielsweise sind dabei u.a. folgende Aspekte denkbar:

- physiologische Aspekte (Atmungssystem, Tonerzeugungssystem, Tonverstärkungssystem und das optimale Zusammenwirken dieser Teilsysteme in dem Gesamtsystem »Stimme«);
- psychologische Aspekte (Singhemmnungen, Singangst, Selbstwertgefühl in Bezug auf die eigenen Singfähigkeiten)
- soziologische Aspekte (Stars, Idole, Vorbilder, Medien)
- ästhetische Aspekte (Stimmideale in historischen und kulturellen Kontexten)
- Entwicklungsaspekte (reguläre Entwicklung, defizitäre Entwicklungen, »Stimmwunder«)

Eine dritte fachliche Grundlage ist das *methodische Wissen*, wie man in dem jeweiligen Anforderungsbereich die relevanten Voraussetzungen der Schüler erfassen kann: Welche diagnostischen Fragestellungen sind möglich? Mit welchen Erhebungsverfahren lassen sich die gewünschten Informationen gewinnen? Wie sehen geeignete Auswertungsverfahren aus?

Viertens benötigt der Musiklehrer die Fähigkeit zur *fachlichen Beobachtung* des Schülerverhaltens. Bei allen musikalischen Äußerungen ist dabei vor allem die auditive Beurteilungsfähigkeit des Musiklehrers gefragt.

Eine fünfte fachliche Grundlage besteht in den *musikpraktischen Fähigkeiten*, die zur Durchführung eines musikpädagogischen Diagnoseverfahrens erforderlich sind. Dazu gehört die Fähigkeit, das Schülerverhalten in der Erhebungsphase musikpraktisch zu unterstützen, z.B. durch Vorsingen oder durch instrumentales Begleiten.

Um die Ergebnisse des musikpädagogisch-diagnostischen Bemühens auch unterrichtswirksam werden lassen zu können, benötigt der Musiklehrer außerdem die Fähigkeit, die konkreten Diagnoseergebnisse mit geeigneten Unterrichtsmaßnahmen zu verbinden. Im Klassen- oder Gruppenunterricht benötigt der Musiklehrer dazu die *unterrichtsmethodische Fähigkeit*, Musikunterricht so zu gestalten, dass die Schüler gleichzeitig an verschiedenen Aufgabenstellungen oder auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus arbeiten können. Dazu ist anwendbares Wissen von den Formen binnendifferenzierenden Musikunterrichts erforderlich (z.B. Projektarbeit, Portfolioarbeit, Stationenlernen). Mit Blick auf das gemeinsame Musikmachen in der allgemeinbildenden Schule erhält die *Fähigkeit zum schulpraktischen Arrangieren* zentrale Bedeutung, d.h. die Fähigkeit, auf diagnostischer Grundlage Musikstücke so zu arrangieren, dass alle Schülerinnen und Schüler eine für ihren Lernprozess förderliche Stimme erhalten.⁵²

6. Definition

Eine musikpädagogische Diagnose ist das Ergebnis von zielgerichteten, fachlich fundierten, methodisch geregelten und reflexiv kontrollierten Tätigkeiten, mit denen ein subjektives, partikulares und dynamisches Verständnis von dem individuellen Möglichkeitsraum musikalischen und musikbezogenen Lernens aufgebaut wird. Dieses musikpädagogisch-diagnostische Verständnis umfasst in seiner optimalen Ausprägung sowohl die Einschätzung des aktuellen Stands der musikalischen und musikbezogenen Kompetenzen eines Schülers als auch die vom aktuellen Entwicklungsstand aus erreichbaren Lernresultate.

Im Gesamtzusammenhang musikpädagogischen Handelns ist das Diagnostizieren ein Teilprozess, dessen Funktion darin besteht, alle anderen Teilprozesse musikpädagogischen Handelns (Planung und Vorbereitung von Musikunterricht, Aufbau und Gestaltung einer pädagogischen Beziehung, Verständigung über eine musikalische Lerntätigkeit, Förderung der Bereitschaft zur Ausführung der musikalischen Lerntätigkeit, fachliche Begleitung und Unterstützung der musikalischen Lerntätigkeit, Kommunikation über den Wert der vollzogenen musikalischen Lerntätigkeit, Reflexion und Evaluation von Musikunterricht) zu optimieren. So erhalten z.B. Maßnahmen der Inneren Differenzierung und des schulpraktischen Arrangierens erst durch die Verbindung mit den Ergebnissen des musikpädagogischen Diagnostizierens ihre »Pasung« an die tatsächlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.

Bei einer musikpädagogischen Fremddiagnose handelt es sich um ein mentales Modell des Musiklehrers von den individuellen Lernvoraussetzungen eines Schülers. Es ist Ergebnis eines Verstehensprozesses, der in erheblichem Maß von der

individuellen Wahrnehmungskompetenz, Sachkompetenz und Erfahrung des Musiklehrers sowie von seinen (fach-)didaktischen Grundorientierungen, allgemeinen Bildungsvorstellungen und anthropologischen Grundannahmen beeinflusst wird. Wegen der hohen Bedeutung subjektiver Anteile bedarf der gesamte Diagnoseprozess der reflexiven Kontrolle. Als Reflexionsgesichtspunkte finden dabei auch einige der Gütekriterien der empirischen Sozialwissenschaften Beachtung.

Die Gesamtheit der diagnostischen Bemühungen in der wissenschaftlichen Theorie und Praxis nennt man Musikpädagogische Diagnostik.

Literatur

- Ader, Sabine (2006): Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Weinheim.
- Aristoteles (2003): Metaphysik. Übersetzt, mit Einleitung und Anmerkung versehen von Hans Günter Zekl. Würzburg.
- Aronson, Elliot; Wilson, Timothy D.; Akert, Robin M. (2004): Sozialpsychologie. München.
- Baumert, Jürgen u.a. (2000): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Aufl. Berlin.
- Dinkmeyer, Don; Dreikurs, Rudolf (1980): Ermutigung als Lernhilfe. 5. Aufl. Stuttgart.
- Dreikurs, Rudolf; Soltz, Vicki (1995): Kinder fordern uns heraus. Wie erziehen wir zeitgemäß? Stuttgart.
- Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hg.) (1998): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim.
- Eggert, Dietrich (1998): Von der Testdiagnostik zur qualitativen Diagnose in der Sonderpädagogik. In: Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik. Weinheim. S. 16–38.
- Gembris, Heiner (2002): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. 2. Aufl. Augsburg.
- Girmes, Renate (2004): [Sich] Aufgaben stellen. Seelze.
- Gollwitzer, Peter M. (1987): Suchen, Finden und Festigen der eigenen Identität: Unstillbare Zielintentionen. In: Heckhausen, Heinz; Gollwitzer, Peter M.; Weinert, Franz E. (Hg.): Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin. S. 176–189.
- Greuel, Thomas (2003): »... was zu lernen die Kinder imstande sind.« Musikpädagogische Diagnosefähigkeit als Ziel der Musiklehrerausbildung. In: Kruse, Matthias; Schneider, Reinhard (Hg.): Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms. Kassel. S. 67–90.
- Greuel, Thomas (2004): Übungen zur Entwicklung musikpädagogisch-diagnostischen Problembewusstseins in der Musiklehrerausbildung. In: Heß, Frauke (Hg.): Qualität von Musikunterricht an Schule und Musikschule. Ergebnisse und Methoden aktueller Unterrichtsforschung (= Musik im Diskurs, 19). Kassel. S. 55–75.
- Grzesik, Jürgen (1998): Was kann und soll Erziehung bewirken? Möglichkeiten und Grenzen der erzieherischen Beeinflussung. Münster.
- Grzesik, Jürgen (2002): Effektiv lernen durch guten Unterricht. Optimierung des Lernens im Unterricht durch systemgerechte Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern. Bad Heilbrunn.
- Hartmann, Nicolai (1966): Möglichkeit und Wirklichkeit. 3. Aufl. Berlin.
- Heckhausen, Heinz (1980): Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten.

- In: Roth, Heinrich (Hg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. 12. Aufl. Stuttgart. S. 193–228.
- Heckhausen, Heinz (1987): Perspektiven einer Psychologie des Wollens. In: Heckhausen, Heinz; Gollwitzer, Peter M.; Weinert, Franz E. (Hg.): Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin. S. 121–142.
- Hüntelmann, Rafael (2000): »Möglich ist nur das Wirkliche«. Nicolai Hartmanns Modalontologie des realen Seins. Dettelbach.
- Ingenkamp, Karlheinz; Lissmann, Urban (2005): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 5., völlig überarbeitete Auflage. Weinheim.
- Kaiser, Hermann J. (Hg.) (2004): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien. Essen.
- Niessen, Anne (2006): Individualkonzepte von Musiklehrern. Berlin..
- Nohl, Hermann (2002): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Unveränderter Nachdruck der 2. Aufl. von 1935. 11. Aufl. Frankfurt/Main.
- Piaget, Jean (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart.
- Roth, Heinrich (Hg.) (1980): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. 12. Aufl. Stuttgart.
- Schellberg, Gabriele; Gembris, Heiner (2004): Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien. Essen. S. 37–46.
- Schütz, Alfred (2004): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Ein Einleitung in die verstehende Soziologie. Konstanz (Alfred Schütz Werkausgabe, II).
- Zimbardo, Philip G.; Gerrig, Richard J. (2003): Psychologie. 7. Aufl. Berlin.

Anmerkungen

- 1 Gembris 2002, S. 51.
- 2 Gembris 2002, S. 51.
- 3 vgl. Grzesik 1998, S. 141.
- 4 Einen Hinweis darauf, wie weit die diagnostische Einschätzung des Lehrers von den tatsächlichen Kompetenzen der Schüler entfernt sein kann, hat die Studie »PISA 2000« im Zusammenhang mit der Diagnose der Lesefähigkeit ergeben. Bei dieser Untersuchung wurde der größte Teil (!) der Schülerinnen und Schüler aus der sog. Risikogruppe von den Lehrkräften nicht erkannt; vgl. Baumert 2000, S. 119f.
- 5 Der Ausdruck »musikalisches Lernen« meint in diesem Beitrag nicht nur die Lernprozesse, die bei musikalischen Tätigkeiten wie beispielsweise Singen, Improvisieren oder Hören zustande kommen, sondern schließt auch diejenigen Lernvorgänge mit ein, die bei »musikbezogenen« Tätigkeiten zustande kommen, z.B. bei dem Lesen eines musikhistorischen Textes.
- 6 Dieser Möglichkeitsraum musikalischen Lernens ist nicht nur interindividuell verschieden, sondern auch dynamisch. Der aktuelle Lern- und Entwicklungsstand verschiebt sich durch Lernprozesse und durch Reifung als »Gewinn«, aber auch durch Vergessen, mangelnde Übung oder ebenfalls durch biologische Reifungsprozesse als »Verlust« (z.B. bei dem Phänomen »Stimmbruch«). Auch die Grenze des Erreichbaren ist offenbar nicht starr, sondern veränderlich (vgl. das entwicklungspsychologische Modell der »Zeitfenster«).
- 7 vgl. Greuel 2003 und Greuel 2004
- 8 Bei dem von mir verwendeten Möglichkeitsbegriff handelt es sich nach N. Hartmann (1966) um einen »populären Möglichkeitsbegriff«, der dem menschlichen Realitätsempfinden »zutiefst eingewurzelt« ist (Hartmann, a.a.O., S. 162), auch wenn er in ontologische Aporien führt, die hier nicht aufgelöst werden können. Nach diesem populären Möglichkeitsbegriff trägt jedes gegenwärtige Sein viele Möglichkeiten künftigen Seins in sich, von denen sich im Laufe der Zeit

immer nur eine verwirklicht (vgl. Hartmann, a.a.O., S. 144; vgl. auch die aristotelische Unterscheidung von »Dynamis«, das »nach Möglichkeit Seiende«, und »Energia«, das »in Wirklichkeit Seiende«, als den beiden Arten realen Seins). In musikpädagogischer Anwendung bedeutet dies: Von jedem Stand der musikalischen Entwicklung aus gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten für weitere musikalische Lernprozesse, von denen keineswegs alle verwirklicht werden können. Diese an den aktuellen musikalischen Entwicklungsstand anschließbaren Lernprozesse bezeichne ich als »musikalische Lernmöglichkeiten«.

- 9 vgl. Grzesik 2002, S. 202: »Da eine vollständige Diagnose des jeweiligen aufgabenspezifischen Entwicklungsstandes weder möglich noch erforderlich ist, kommt es darauf an, möglichst schnell Informationen zu gewinnen, die dafür ausreichen, dass der Lehrer den Anschluß bestimmter Lerntätigkeiten planen und dass der Schüler ihn auch tatsächlich herstellen kann. Dafür muß der Lehrer möglichst viele diagnostischen Möglichkeiten kennen und auch nutzen, obwohl ihre Zuverlässigkeit sehr unterschiedlich ist. Andernfalls kommt es sehr leicht zu Fehlkalkulationen, die zur erheblichen Erschwerung oder gar zum Scheitern des Versuchs führen, einen bestimmten Anschluß herzustellen. Schüler machen sich nämlich oft Illusionen über ihre Fähigkeiten, und Lehrer verschätzen sich besonders dann, wenn sie wissen, dass die erforderlichen Fähigkeiten bereits durch sie selbst geschult worden sind.«
- 10 Schellberg/Gembris 2004, S. 37.
- 11 Schellberg/Gembris 2004, S. 40.
- 12 Schellberg/Gembris 2004, S. 40, Anmerkung 5.
- 13 Schellberg/Gembris 2004, S. 44.
- 14 Grzesik 1998, S. 136–178. Seine Darstellungen der sechs Teilsysteme tragen folgende Überschriften: »Erstes Teilsystem: Es muß ein Verständnis von den jeweiligen Lernmöglichkeiten des Edukanden erzielt werden, das zur Grundlage für die Erarbeitung von Informationen für Lerntätigkeiten des Edukanden dienen kann.« (S. 141). »2. Teilsystem: Es muß eine Lerntätigkeit des Edukanden entworfen und ein erzieherisches Verhalten, d.h. eine Mitteilung und Mitteilungsform für die Selbststeuerung von Lerntätigkeiten durch den Edukanden, gewählt werden.« (S. 149). »Drittes Teilsystem: Es muß eine Verständigung über Merkmale einer Lerntätigkeit zwischen Erzieher und Edukand erzielt werden.« (S. 160). »Viertes Teilsystem: Es muß eine Verständigung über die Bereitschaft, im Sinne der mitgeteilten Informationen über Handlungsmomente der Lerntätigkeit zu handeln, zwischen Erzieher und Edukand stattfinden.« (S. 163). »Fünftes Teilsystem: Der Edukand muß mit der Hilfe der vom Erzieher übernommenen Informationen durch selbständiges Operieren ohne oder mit der Unterstützung durch den Erzieher eine Lernhandlung konstruieren und vollziehen.« (S. 167). »Sechstes Teilsystem: Der Erzieher muß mit dem Edukanden über den Wert der vom Edukanden vollzogenen Lerntätigkeit kommunizieren.« (S. 174).
- 15 Der Begriff der »Überforderung« bezieht sich dabei auf das vom gegenwärtigen Entwicklungsstand aus auch bei höchster Anstrengungsbereitschaft des Schülers nicht Erreichbare. Die Ablehnung einer solchen Überforderung widerspricht inhaltlich nicht der Position Heckhausens, der aus motivationspsychologischer Perspektive heraus eine »dosierte Überforderung« für eine optimale Umweltsanregung hält; vgl. Heckhausen 1980, S. 200.
- 16 vgl. Grzesik 2002, S. 198.
- 17 Schütz 2004, S. 247.
- 18 vgl. Schütz 2004, S. 240.
- 19 Schütz 2004, S. 245.
- 20 Aus diesem Grund ist eine Einschränkung des Verstehensvorgangs auf die Interpretation »einer von handelnden Subjekten sinnhaft konstruierten Wirklichkeit« wie sie in der rekonstruktiven Sozialpädagogik teilweise vorgenommen wird (vgl. Ader 2006, S. 23), m. E. zu eng: Es können nicht nur Handlungen, sondern alle Verhaltensweisen zum Gegenstand des Verstehens gemacht werden, auch wenn diese nicht bewusst mit »Sinn« verknüpft sind.

- 21 vgl. Zimbardo/Gerrig 2003, S. 166–172 und Grzesik in diesem Band
- 22 Zimbardo/Gerrig 2003, S. 147.
- 23 vgl. Grzesik, in diesem Band.
- 24 Grzesik 2002, S. 207.
- 25 Zimbardo/Gerrig 2003, S. 169f.
- 26 vgl. Niessen 2006, S. 253–256.
- 27 Aronson 2004, S. 105.
- 28 Aronson 2004, S. 105.
- 29 vgl. Aronson, S. 119–125.
- 30 Aronson 2004, S. 126.
- 31 vgl. Nohl 2002.
- 32 Grzesik 2002, S. 205.
- 33 Grzesik 2002, S. 209f.
- 34 Das Verhältnis von Sein (deskriptive Aussagen) und Sollen (normative Aussagen) war einer der Streitpunkte im Rahmen der sog. Werturteilsdebatte, die in den späten 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts zwischen Vertretern des Kritischen Rationalismus einerseits und den Vertretern der sog. Kritischen Schule andererseits geführt worden ist.
- 35 Grzesik 1998: Was kann und soll Erziehung bewirken? Möglichkeiten und Grenzen der erzieherischen Beeinflussung. Münster: Waxmann, S. 291
- 36 Grzesik 1998, S. 292
- 37 vgl. Grzesik 1998, S. 222
- 38 vgl. Gollwitzer, Peter M. 1987. Die Rubikonmetapher erklärt Heckhausen so: »Bevor es zur Bildung einer Intention kommt, geht es um Wünschen, Wägen und Wählen. Es sind Prozesse der Motivation im engeren Sinne, wir sprechen von der Motivationsphase. Hat sich als Ergebnis eine Entscheidung oder ein Entschluß, kurz eine Intention gebildet, befindet man sich nicht mehr diesseits, sondern jenseits des Rubikon. Wir sprechen von Volitionsphase und bezeichnen die Prozesse als volitional. Ich will an dieser Stelle noch zwei Punkte andeuten; einmal die Auffassung, dass Motivationsprozesse des vorintentionalen Abwägens diesseits ausgesprochen realitätsorientiert und Volitionsprozesse der nachintentionalen Handlungsbereitschaft jenseits des Rubikon dagegen realisierungsorientiert sind.« Heckhausen (1987), S. 123
- 39 Ingenkamp/Lissmann 2005, S. 13. Was bei dieser Definition mit »Beachtung« gemeint ist, bleibt (möglicherweise bewusst) offen. Im Zusammenhang mit dem Gütekriterium der »Objektivität« beispielsweise kann sowohl das Bemühen um Verringerung subjektiver Einflüsse gemeint sein als auch deren »Ausschaltung« (vgl. S. 52).
- 40 vgl. Grzesik, in diesem Band.
- 41 vgl. Eggert 1998, S. 27: »Reliabilität – eher ein Alptraum als eine hilfreiche Konstruktion!«
- 42 Dies entspricht einer Forderung von Girmes (2004), Lehrende sollten »das Stellen von Aufgaben und das methodische Gestalten von Lernsettings auf der Basis eines ausdifferenzierten diagnostischen Blicks praktizieren«. (S. 46)
- 43 Streng genommen ist der Schluss von dem beobachteten Verhalten »Nicht-Aufzeigen« auf das Faktum »Kein Opernbesuch« von der Unterstellung geleitet, dass sich alle Schüler wahrheitsgemäß äußern. Die Möglichkeit, dass ein Schüler seinen Opernbesuch bewusst oder unbewusst verschweigt, wird hier nicht in Betracht gezogen. Unterstellungen dieser Art sind in der diagnostischen Praxis unvermeidlich und stellen eine Fehlerquelle dar, die vom Musiklehrer reflektiert werden muss.
- 44 Um die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu selbstregulierten Lernprozessen zu fördern, ist über die Transparenz hinaus auch eine Verständigung mit den Schülern über die Ergebnisse der diagnostischen Bemühung erforderlich, bei der die Fremdeinschätzung des Musiklehrers mit der diagnostischen Selbsteinschätzung des Schülers in Beziehung zueinander gesetzt wird.
- 45 Diese Forderung entspricht den Kriterien der systematischen Beobachtung, wie sie Bortz/

Döring (2002) formuliert haben: »Im Unterschied zur Alltagsbeobachtung, die nach individuellen Interessen mehr oder weniger beliebig vonstatten geht, setzt die systematische Beobachtung einen genauen Beobachtungsplan voraus [...].« Bortz/Döring 2002, S. 263.

- 46 Als »geeignet« bezeichne ich eine Aufgabenstellung, die erstens zu dem betreffenden Schüler und zweitens zu dem diagnostischen Anliegen »passt«. Sie ist geeignet (valide), wenn sie bei dem Schüler ein Verhalten hervorruft, das als Indikator für das Vorhandensein bzw. für den Ausprägungsgrad des Merkmals aufgefasst werden kann, das vom Musiklehrer erfasst werden soll.
- 47 Die Forderung nach Praktikabilität entspricht dem Nebengütekriterium der »Ökonomie«.
- 48 Diese Forderung entspricht dem Nebengütekriterium der »Nützlichkeit«.
- 49 Als Reflexionsgesichtspunkte spielen dabei auch die Gütekriterien der empirischen Sozialwissenschaften teilweise eine Rolle. So geht es bei der reflexiven Kontrolle vor allem darum, sich um eine Verringerung der subjektiven Einflüsse auf das musikpädagogisch-diagnostische Geschehen zu bemühen (»Objektivität«) und einen möglichst hohen Grad an inhaltlicher Validität der diagnostischen Aufgabenstellung zu erreichen. Eine mathematische Berechnung des Ausprägungsgrades, in dem die einzelnen Kriterien erfüllt werden, ist in der Regel jedoch nicht erforderlich.
- 50 vgl. Greuel, Thomas; Heyer, Thomas; Horst, Ulrich: Musikpädagogische Stimmdiagnose in der allgemein bildenden Schule, in diesem Band
- 51 vgl. Heckhausen 1980, S. 200.
- 52 vgl. Greuel, Thomas; Szczepaniak, Elke: Von der musikpädagogischen Diagnose zum musikalischen Arrangement, in diesem Band.