

Beispiele für die Korrektur und Bewertung von Grundkurs-Klausuren

Es bedarf immer der Überwindung einer Hemmschwelle, Schulwirklichkeit ungefiltert an die Öffentlichkeit zu bringen, zumal in einem Bereich, der didaktisch noch so wenig aufgearbeitet ist wie die Korrektur und Bewertung von Klausuren. Nachdem aber nun die Musiklehrer auf diesem neuen Gebiet einige Jahre lang (vorwiegend individuelle) Erfahrungen gemacht haben, ist es an der Zeit, in eine konkrete Phase des Erfahrungsaustauschs einzutreten, denn nur über die Kenntnisnahme von realen Schülerleistungen, Korrekturverfahren und Anspruchsniveaus läßt sich eine Diskussion in Gang setzen, die zu größerer Sicherheit und Vereinheitlichung in diesem Bereich führt. Das Folgende ist also nicht als Muster und Modell, sondern als Fallbericht zu verstehen. Es werden - mit einigen notwendigen Erläuterungen - zwei Grundkursklausuren vorgestellt, die im Abitur 1977 angefertigt wurden, also unter normalen, sprich: nicht allzu rosigen schulischen Verhältnissen - Der Grundkurs war unhomogen zusammengesetzt: von den 26 Schülern (-innen) hatten 5 Musik als schriftliches, 7 als mündliches Abiturfach und 14 als Pflicht- oder Neigungsfach belegt - konzipiert und unter dem üblichen Zeitdruck korrigiert und bewertet worden sind. Die an diesen Beispielen gezeigte Korrekturpraxis hat sich seit 2 1/2 Jahren insgesamt bewährt, wenn auch Mängel nicht zu übersehen sind. Patentlösungen gibt es bei einem so komplexen Vorgang wie der Beurteilung einer Klausur ohnehin nicht.

Abitur 1977 **Klausur GK Musik**

Thema I:

Analysieren Sie den Schlußteil (Takt 37-54) des 1. Satzes aus A. Weberns Variationen für Klavier op. 27 hinsichtlich Reihenstruktur, Werkgestalt und Wirkung und diskutieren Sie folgenden Text:

(S. Borris in der Zeitschrift "Musica" 1952, S. 188)

"Den radikalsten Bruch mit aller Konvention vollzog die Zwölftönigkeit. Mit der Lösung von der Tonalität werden auch alle Beziehungen zu alten Symbolen und Konventionen des Ausdrucks aufgegeben. Ein neues, auf mathematischer Logik aufgebautes Ordnungsprinzip des musikalischen Materials strebt nach völliger Autarkie der Musik. Zwölftönige Musik ist ihrem Wesen nach unsinnlich, abstrakt und inhaltsverneinend."

Arbeitsgang:

1. Tragen Sie die Reihenstruktur in den Notentext ein.
2. Gliedern Sie das Stück und veranschaulichen Sie grafisch (mithilfe des Durchschlagpapiers) die Werkgestalt, indem Sie die einzelnen Teile untereinander anordnen.
3. Fassen Sie Ihre Ergebnisse zusammen und beschreiben Sie die Struktur, die Gestalt und die Wirkung der Musik.
4. Prüfen Sie die Richtigkeit der Behauptungen von S. Borris auf dem Hintergrund Ihrer Analyseergebnisse und Ihrer sonstigen Kenntnisse über Webern aus dem Unterricht.

Arbeitsmateriel:

Notentext in tonhöhen- und tondauerngerechter Notierung mit Vorgabe der Reihenmodi
Tonbandaufnahme
Durchschlagpapier

Zeit: 3 Stunden

Zur Aufgabenstellung

Die Aufgabe ist nach den in NRW geltenden Regelungen konstruiert.¹ Sie deckt alle Lernzielstufen ab: Von dem Schüler wird die Reaktivierung der im Unterricht gelernten Kenntnisse und Arbeitsverfahren und deren sinnvoll modifizierte Anwendung am neuen Stoff verlangt. Er muß Verständnis und Urteilvermögen beweisen, vor allem bei der Textdiskussion. Er muß die musikimmanenten Sachverhalte und die im Text angesprochenen übergreifenden Aspekte aufeinander beziehen und daraus selbständig Schlußfolgerungen ableiten.

Das Thema entstammt dem Unterricht von 13.1. Die unterrichtliche Behandlung des angesprochenen Stoffkreises lag also bei Anfertigung der Klausur ungefähr ein halbes Jahr zurück. Nach einer Einführung in die Zwölftontechnik und ihre musikhistorischen Hintergründe waren an Ausschnitten aus Weberns op. 27 (3. Satz) Übungen zur Darstellung von Reihenstruktur und Werkgestalt (u. a. Achsensymmetrie) gemacht worden. Der Aspekt des Konstruktiven und die damit verbundene Rezeptionsproblematik wurden thematisiert durch die Anbindung an die früher erfolgte Behandlung der Studie II von Stockhausen, wo ähnliche Fragen schon einmal aufgetaucht waren, und eine Generalisierung auch in historischer Hinsicht (Bach: Spiegelfuge; Haydn: Menuetto al Rovescio; Beethoven: Streichquartett op. 133, T. 272 f.; Strawinsky: Cantata, Ricercar II). Weitere rezeptionsspezifische Untersuchungen sowie Überlegungen zum Traditionsverhältnis Weberns wurden bei einer vergleichenden Analyse des 1. Teils des 1. Satzes von op. 27 und des Brahmschen Intermezzos op. 116, Nr. 5 angestellt. Als Reflexionsanreiz und Diskussionsstoff dienten Texte von Mersmann, Boulez, Stadlen u. a. Vor allem der Stadlen-Text - ein Brief vom 16.10.1937², in dem der Pianist berichtet, wie Webern vor der Uraufführung das Stück mit ihm eingeübt hat, wie er den Vorrang des Ausdrucks vor der Konstruktion betonte und zur Erläuterung seiner Intention sein Stück mit einem Brahms-Intermezzo verglich - sollte der Lehrererwartung nach dem Schüler gegenwärtig sein, was sich dann nach halbjährlichem Abstand als illusorisch erwies.

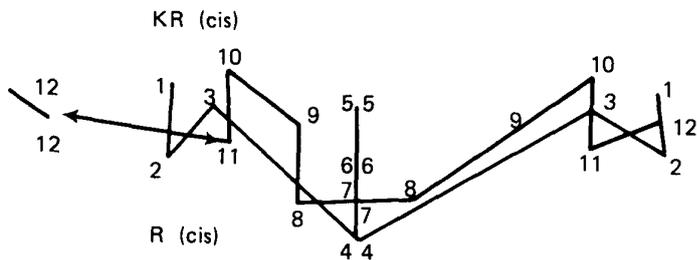
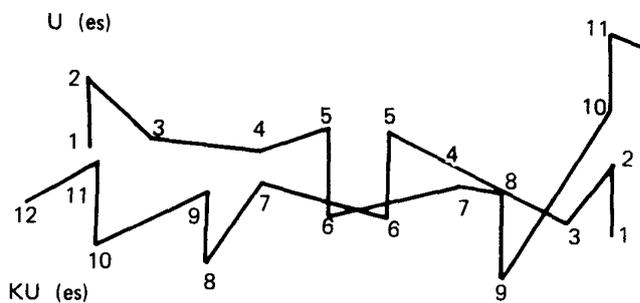
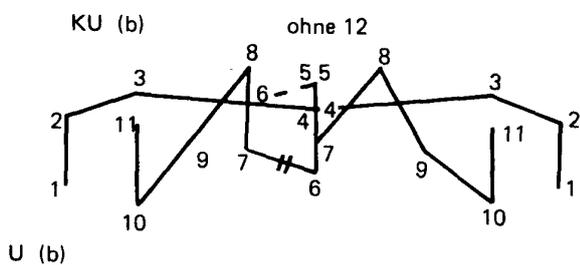
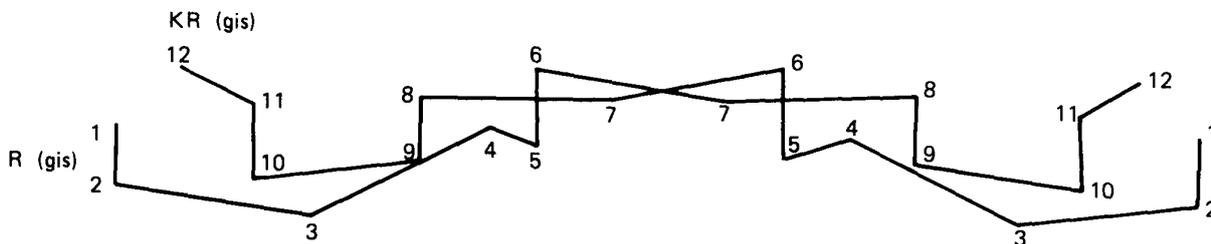
Die Aufgabe war also in jeder Hinsicht im Unterricht vorbereitet worden. Neu war allerdings der gewählte Ausschnitt - er war im Unterricht lediglich im Zusammenhang gehört, aber nicht analysiert worden - und der Text von Borris.

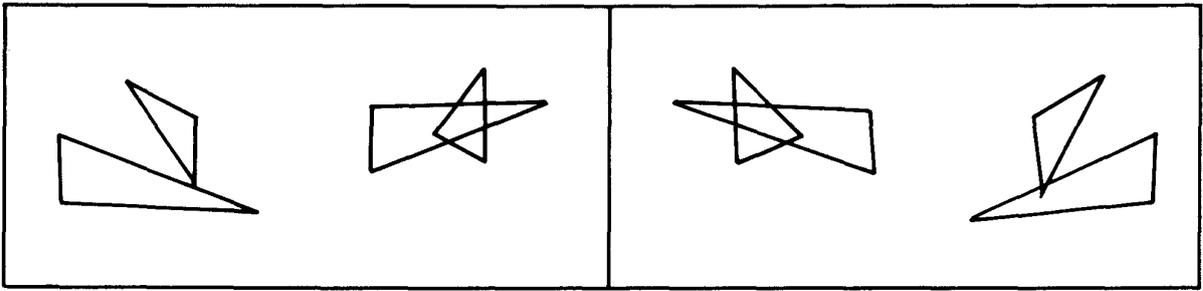
1 vgl. dazu: Karl Rüdiger: Kommentierte Beispiele ..., in ZfMP Heft 2, Oktober 1976

2 auszugsweise abgedruckt in: W. Kolneder: Anton Webern, Köln 1961 (Kontrapunkte 5), S. 128; ferner in: Vergleichende Interpretationskunde, Darmstadt 1962, Merseburger, S. 49f.

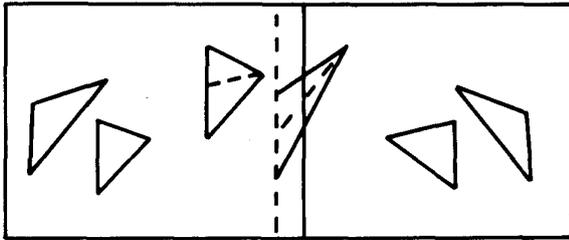
Schülerarbeit

(In den Notentext eingetragene Reihenstruktur:)

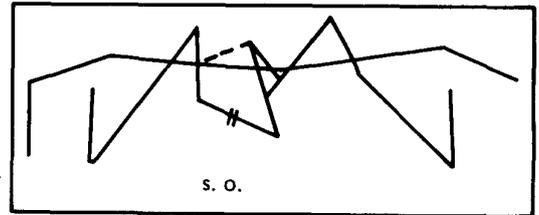




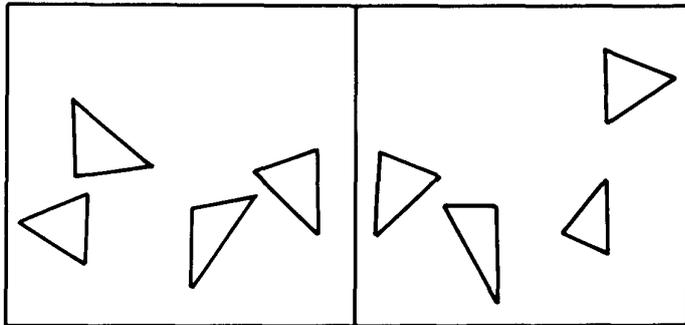
Teil 1 Reihe 1 R (gis) → KR (gis) →



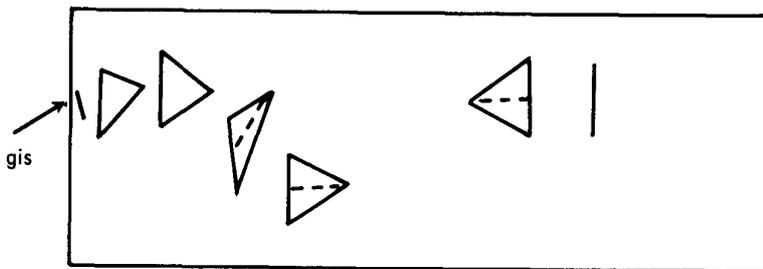
Teil 2
U (b) →
KU (b) →



Teil 2 Reihenstruktur



Teil 3
U (es) →
KU (es) →



Teil 4
R (cis) →
KR (cis) →

Schülerarbeit

Ich will zunächst die Struktur und die Gestalt des Stückes an Hand der auf dem Durchschlagpapier verdeutlichten Teile darstellen.

mit der gleichzeitig

A In Teil 1 (Takt 37 - 43) beginnt das Stück zunächst mit der gis-Reihe, zu der parallel der Krebs dieser Reihe gespielt wird. Diese beiden Reihen sind vollständig, also mit allen 12 Tönen verhanden. Daraus ergibt sich eine Achsensymmetrie. Die Spiegelachse z liegt zwischen den Tönen 7 (a), in der Mitte von Takt 40. Diese Symmetrie ist ohne Abweichung eingehalten.

Im 2. Teil, Takt 44 - 46, liegt, von der Werkgestalt her, auch noch eine Achsensymmetrie vor, jedoch nicht mehr so vollständig wie in dem 1. Teil. In diesem 2. Teil werden nur die äußeren Teile (Töne 1, 2, 3, 11, 10, 9) an der, z in der Mitte von Takt 45 befindlichen, Achse gespiegelt. In der Mitte paßt diese Spiegelung nicht mehr. Woran das liegt, macht die Reihenstrukturanalyse deutlich. (siehe Durchschlagpapier)

z Die beiden Reihen, U(b) und KU(b) sind in der Mitte sehr kompliziert verschränkt. Die Töne 4 (h) und 5 (d) tauchen nur einmal auf und gelten somit für beide Reihen.

Doch tritt hier im 2. Teil nicht nur eine Abweichung von der Symmetrie auf, auch die Reihen sind nicht vollständig: es fehlt jeweils der 12. Ton.

Unter ist dieses richtig beobachtete Phänomen besser gedeutet nämlich als Verschränkung der Reihen. vollständig A

Im 3. Teil tritt wiederum eine Achsensymmetrie auf, jedoch auch sie nicht völlig. Diesmal können nur die Teile rechts und links der Achse gespiegelt werden. Die äußeren Teile passen deshalb nicht in die Symmetrie, weil sie um die Querachse verdreht sind. (siehe Durchschlagpapier) Würde man den letzten Teil um die Querachse herumklappen

Das gilt allerdings nur für das letzte „Dreieck“, das vorletzte ist lediglich Oktavenversetzt.

tiefer (ein Versetzen)

(und dabei das obere Dreieck um zwei Oktaven höher transponieren), so wäre die Symmetrie vollständig.

Diese äußere Anordnung ist zufällig.

Bei dem 3. Teil ist das verwendete ~~Material~~ Reihenmaterial die U(es)- und die KU(es)-Reihe. Hierbei fällt auf, daß der 12. Ton dieser Reihen in die nächste Zeile geschrieben ist. Das geschah aus dem Grunde, weil dieser Ton (gis) sowohl in den dritten als auch in den 4. Teil gehört. Es handelt sich also um eine Verschränkung dieser beiden Teile.

Das Material des 4. Teiles (T. 51 - 54) sind die Reihen R(cis) und KR(cis).

die aus den Tönen 1, 2, 3 und 9, 10, 11 gebildeten Tongruppen

[] A

In diesem Teil ist nur noch eine sehr schwache Symmetrie festzustellen. Sie beschränkt sich [nur] auf drei Töne (1, 2, 3, 9, 10, 11). Doch ist diese Symmetrie so wenig augenscheinlich, daß ich die Achse nicht in die Gestaltdarstellung eingetragen habe. Die Asymmetrie ist durch eine sehr starke Verschränkung der beiden Reihen bedingt. Die Reihen sind förmlich ineinandergedrückt. Außerdem besteht eine Ähnlichkeit zu Teil 2 darin, daß auch hier die Töne 4 und 5 einmal, aber für beiden Reihen auftreten.

-ritzen(?)

z z

Die Wirkung, die dieses Stück auf mich hat, kann ich schwer beschreiben. Allgemein kann man sagen, daß dieses Stück von seinen, von Anschlag zu Anschlag verschiedenen, Klangfarben lebt. Aus dieser Tatsache wird deutlich, daß es einige Zeit braucht, ehe man mit dieser Art der Musik vertraut wird.

Dem widerspricht die aufgezeigte - auch am Ende dieses Absatzes angesprochene - motivische Gruppenstruktur.

{

Man muß sich völlig umstellen. Man darf beim Hören des Stückes nicht nach Motiven oder deren Verarbeitung suchen, sondern muß versuchen, jeden einzelnen Ton oder Akkord auf sich wirken zu lassen. Das heißt, der Gesamteindruck, der bei der herkömmlichen, meinetwegen klassischen Musik das Erlebnis des Stückes ausmacht, ist bei Webern auf einzelne Töne, allenfalls Tongruppen von je drei Tönen, reduziert.

Todet mehr

Würde man das Stück also nach klassischen Gesichtspunkten hören und beurteilen, so bestände dieses

Würde der Hörer eine solche
(„klamische“) HörEinstellung
einnehmen, bekäme er
überhaupt nichts mit.

Stück aus reinen Informationen. Redundanz erkennt höchstens das geschulte Ohr. Z. B. in der genauen Symmetrie der 1. Zeile. Würde man also eine solche Beurteilung vornehmen, so bekäme der Hörer überhaupt nichts mit. Er würde nur eine Reihe von Tönen ohne jeden Zusammenhang hören. Die Musik erschiene inhaltslos.

Das ist natürlich nicht der Fall. Im Gegenteil, das Stück ist dermaßen ausdrucksstark, wie eine herkömmliche Musik es niemals sein könnte. Jeder einzelne Ton oder Akkord bewirkt durch seine Klangfarbe und Dynamik eine eigene Stimmung. Die Summe dieser Stimmungen ergibt den Gesamteindruck, das im Endeffekt geschlossen, das man geistig verarbeiten kann. Zu diesem Punkt möchte ich abschließend bemerken, daß mir der 4. Teil vom Klang her fast Coda-artig erscheint, falls sich dieser Ausdruck hier[\[auf\]](#) anwenden läßt. Jedoch läßt er meiner Meinung nach das Vorherige "rezitativisch" noch einmal ablaufen.

1.0.

R

[]

Aus dem von mir dargestellten spezifischen Hören dieser Musik läßt sich auch schon die Kritik an der Kritik Borris' direkt ableiten.

von Borris

Er sagt, daß es sich um einen radikalen Bruch mit allen Konventionen handelt, und darin gebe ich ihm <recht>[\[jedoch\]](#) ohne die negative Färbung) jedoch kann er selbst diesen Bruch nicht nachvollziehen. Denn eine Veränderung in der Tonsetzung muß auch eine Veränderung im Hören [dieser Töne] nach sich ziehen.

[]

[]

Von daher läßt sich sein Eindruck auch verstehen.

"Unsinnlich, abstrakt und inhaltsverneinend"

ist diese Musik nur, wenn man sie nicht Ton für Ton, Klang für Klang erleben kann. Für Borris ist das Information - Redundanz - Prinzip völlig in Richtung Information zerfasert.

1.0.

}

verschoben

A

Als Beweis für diese Kritik kann man auch die übrige

1.0.

gen Vorwürfe Borris' anführen:

Gebilde
absehe

A A z

[]

Wenn Borris sagt, daß das auf mathematischer Logik ~~z~~ aufgebaute Ordnungsprinzip des musikalischen Materials nach völliger Autarkie strebe, so meint er, daß die Musik sich verselbständige, daß sie zu einem eigenständigen Denken werde, und völlig unabhängig von der Reaktion des Hörers, von der Emotion, die normalerweise beim Hörer geweckt werden muß, [sei.] Auch das ist ein Vorwurf, der sich auf falsche Voraussetzungen beim Hören dieser Musik zurückführen läßt.

Natürlich gibt es keine Musik ohne Emotionen. Aber man muß, bei Webern, diese Emotionen auf anderem Wege zu erreichen suchen.

Urteil:

Die Arbeit besticht im 1. Teil durch die Genauigkeit und Differenziertheit der Detailermittlung und der analytischen Aussagen. Wie der Bewertungsbogen ausweist, werden sogar über das geforderte Maß hinaus sehr subtile Beobachtungen gemacht. Daß bei diesem tieferen Eindringen in die Verästelungen der Struktur angesichts des engen Zeitrahmens und der Kompliziertheit der Materie vereinzelt Ungenauigkeiten auftreten, ist nicht so schwerwiegend. Die grafische Umsetzung ist - von einer möglichen Verbesserung abgesehen - klar und überzeugend gelungen. Etwas lückenhaft ist dagegen die verbale Beschreibung der motivischen Struktur. Hinsichtlich der auditiven Struktur versucht der Verfasser mit Erfolg, die hier erforderliche spezifische Hörweise in Abgrenzung zum "klassischen" Hören deutlich zu machen. Er überzieht dabei aber seine Argumentation, da er von einer punktuellen Struktur her argumentiert und die Motivgruppen-Struktur, die er in der Zeichnung dargestellt und auch im Text einmal erwähnt hat, außer acht läßt. Schwächer ist der letzte Teil der Arbeit, die Stellungnahme zum Text. Eine begründete Bewertung des Textes ist zwar im ganzen gelungen, nur wird zu eng von der neuen Rezeptionsweise her reflektiert und zu wenig auf die konkreten Analyseergebnisse zurückgegriffen. Die Darstellung ist zwar nicht elegant, aber fast durchweg klar und übersichtlich, wenn auch nicht immer widerspruchsfrei. Die Fachterminologie wird - von Ausnahmen abgesehen - beherrscht.

Insgesamt beurteile ich die Leistung mit

gut (2)

B E W E R T U N G S B O G E N

Erwartungshorizont	Gewichtung	Schülerleistung
1. Reihenstruktur: KRgis KUb Ues KRcis Rgis Ub KUes Rcis		
2. 4 Teile		
Grafik richtig		
3. <u>Struktur</u> : chiastische Reihenstruktur ^{KR} R		
Klappsymmetrie: 1. Teil: genau		
2. Teil: Abweichung		-
3. Teil: Abweichung		
4. Teil: starke Abw. (Auflösung?)		
Beziehung: Teil 4 → Teil 2		-
"Gestalt": motivische Einheit: 2Klang+Einzelton- und 3Klang+Einzeltongruppen		-
Sept u. None als Strukturinterv.		
Überlappungen (Teil 1) u. Verschränkungen (Teile 2-4)		
wechselnde Dichte		
Wirkung: ruhig, verhalten (pp < p)		
Verdichtung, Steigerung in der Mitte (p < > , Impulsdichte u.ä.)		
"Verflüchtigung" am Schluß (pp, hohe Lage, rit.)		
neues, Augenblicks-Hören "		
4. "radikaler Bruch": richtig: kein Thema, keine Harmonie u.a., aber z.B. motivische Einheit		
Verweis auf Weberns Äußerung, in der er sein Stück mit einem Brahms-Intermezzo vergleicht		
"Konvention des Ausdrucks": durchaus noch erhalten, vgl. Steigerung, Verflüchtigung, Ruhe u.ä.		
"math. Logik": im Prinzip richtig, aber: Abweichungen von der Symmetrie aus "musikalischen" Gründen (z.B. Verflüchtigung, Auflösung)	 	
"Autarkie": =reine Struktur; zwar stark ausgeprägt, aber: Vieles von der Struktur hör- u. erleb- bar (mot. Entsprechungen, Ausdrucksnuancen)	 	
"unsinnlich" u.ä.: s.o. + Hinweis auf Stadlens Bericht, demzufolge für Webern bei der Aufführung die Ausdrucksgestaltung wichtiger war als die konstruktive Innenseite		
insgesamt also Text nur partiell richtig		
5. Darstellung:		
	31	21,5

Zum Bewertungsverfahren

Die Bewertung von so komplexen Schülerleistungen, wie sie bei einer Klausur vorliegen, beruht immer auf qualitativen Urteilen, die sich nicht durch quantifizierendes Messen ersetzen lassen, andererseits aber immer gewisse quantitative Anteile enthalten. (in manchen Fächern spielt die Zahl der Fehler sogar die entscheidende Rolle bei der Notenzuweisung). Selbst ein so pauschales Urteil wie "Der Schüler hat die Aufgabe im ganzen bewältigt" läßt eine zwar ungenaue ("im ganzen" = 65 %?, 70 %?, 75 %?), aber deutliche quantitative Komponente erkennen. Quantitativ bestimmbar sind zwei Komponenten der Schülerleistung:

1. der Grad der Vollständigkeit der Lösungselemente (Zahl der richtigen und falschen, bzw. fehlenden Elemente),
2. der Ausprägungsgrad der Leistungen in den einzelnen Lösungselementen und im Ganzen (z. B. halb richtige, im wesentlichen richtige, sehr differenzierte, undifferenzierte etc. Leistungen).

Die quantitative Bestimmung des Ausprägungsgrades (z. B. "halb richtig") beruht aber in vielen Fällen auf einem qualifizierenden Einschätzen und unterliegt damit unausweichlich einer gewissen Subjektivität. Diese ist umso größer, je pauschaler ein Bewertungsverfahren ist, d. h. je weniger das Gesamturteil von einer gesonderten und differenzierten Beurteilung der verschiedenen Komponenten der Schülerleistung her kontrolliert wird. Die Fehlerquelle liegt vor allem darin, daß sich gerade bei einem mehr pauschalen, die einzelnen Komponenten nicht bewußt und möglichst vollständig gegeneinander abwägenden Vorgehen einzelne hervorstechende Elemente der Klausur, sei es ein besonders gravierender Fehler, sei es eine besonders gelungene Passage, überverhältnismäßig stark in den Vordergrund schieben. Deutlich wird das vor allem beim Darstellungsvermögen: Ein blendend formulierender Schüler wird mit Sicherheit bei einer mehr pauschalen Bewertung zu gut, ein schlechter formulierender (wie z. B. der Verfasser obiger Klausur) zu schlecht beurteilt werden. Es gilt also, solche Pauschalbeurteilungen additiv aufzulösen und zu differenzieren, indem man einzelne Teile der Klausur (Teilaufgaben) und Aspekte der Schülerleistung (Wissen, Darstellungsvermögen u. a.) zunächst einzeln und unabhängig voneinander bewertet und dann als Korrektiv in die generelle Bewertung einbringt. Nur in einem solchen dialektischen Verhältnis der gegenseitigen Vermittlung von Detail- und Gesamteinschätzung ist ein differenzierter Bewertungsvorgang denkbar.

Damit ist aber die entscheidende Frage nach dem Maßstab, an dem gemessen wird, noch offen. Als von außen gesetzte Normen gibt es zwei "Maßstäbe":

1. die Anforderungshöhe der Aufgabenstellung, wie sie in den entsprechenden Erlaßregelungen sowie im Erfahrungsaustausch einigermaßen deutlich erkennbar wird,
2. der Ausprägungsgrad der Erreichung dieser Anforderungshöhe, wie er in den Notendefinitionen umschrieben ist.

Diese absoluten Maßgrößen dürfen aber nicht rigoros angelegt werden, weil dann die individuellen Bedingungen der Lerngruppe nicht berücksichtigt werden können, was zu Ungerechtigkeiten führt. Der Maßstab darf andererseits auch nicht ausschließlich relativ sein, weil dann die Ungleichbehandlung von Schülern verschiedener Lerngruppen unvermeidbar ist. Hier muß also der Lehrer in Berücksichtigung der Norm einen Näherungswert finden, der die Unterrichtsvoraussetzungen seiner Lerngruppe angemessen berücksichtigt. Damit wird deutlich, daß nur der Lehrer, der alle zu beachtenden Faktoren kennt, in einem Akt ausgleichender Balancierung den konkreten Maßstab setzen kann. Dieser konkrete Maßstab für die Bewertung einer Klausur ist demnach nichts anderes als die verantwortungsvoll reflektierte, vernünftige Lehrererwartung.

Alle anderen Verfahren sind diesem "gemischten" Verfahren notwendigerweise unterlegen oder haben andere unerwünschte negative Begleiterscheinungen. So muß zum Beispiel die zentrale Leistungsüberprüfung (Zentralabitur) den Unterricht unverhältnismäßig stark normieren und kann trotzdem keine größere Gerechtigkeit herstellen, weil der Faktor Individuum, sprich: die je anderen Voraussetzungen und Bedingungen auf Lehrer- und Schülerseite, trotz aller (scheinbaren) Objektivität nicht ausgeschaltet, aber weder bei der Aufgabenstellung noch bei der Bewertung gebührend berücksichtigt werden kann. Auch der zeitweilige Versuch, über die Lernzielstufen von außen her eine Vereinheitlichung und Objektivierung herbeizuführen (vgl. "Normenbuch") ist zum Scheitern verurteilt. Lernzielstufen sind Verhaltensklassen - und als solche für die Konstruktion von Aufgaben unentbehrlich -, aber keine Gewichtungsstufen. Sie sagen nämlich von sich aus nichts über den Schwierigkeits- oder Differenzierungsgrad aus. Eine reproduktive Leistung kann schwieriger und differenzierter sein als eine einfache Problemlösung. Erst vor einem konkreten Unterrichtshintergrund lassen sich Gewichtungen vornehmen. Überhaupt ist ohne Kenntnis des Unterrichtshintergrundes oft nicht einmal die Zuweisung einer Leistung zu einer Lernzielstufe möglich. So gehört z. B. die Aufgabe, die Werkgestalt in eine Grafik zu übersetzen (s. o.), auf die Stufe der Reproduktion, wenn sie im Unterricht an diesem Beispiel schon einmal geübt worden ist, auf die Stufe der Reorganisation, wenn sie an sehr ähnlichen Beispielen geübt worden ist, auf die Stufe des Transfers, wenn sie an relativ anders gearteten Beispielen geübt worden ist, und auf die Stufe des problemlösenden Denkens, wenn derartige im Unterricht gar nicht oder nur sehr unvollkommen vorbereitet ist.

Die beiden bisher entwickelten Gesichtspunkte, die Notwendigkeit zur Differenzierung des Bewertungsverfahrens und die außerordentlich wichtige Rolle des Lehrererwartungshorizontes, haben mich zu der in dem Klausurbeispiel gezeigten Praxis des Bewertungsbogens geführt. Das Verfahren sieht so aus:

Schon vor der ersten Lektüre der Schülerarbeiten erstellt der Lehrer in knappen Stichworten den Bewertungsbogen mit den konkreten Leistungserwartungen zu den einzelnen Teilaufgaben. Er gewichtet die einzelnen Elemente je nach Schwierigkeits- und erwartetem Differenzierungsgrad. (Ein Ausbalancieren der Leistungsanforderungen auf den verschiedenen Lernzielstufen erübrigt sich, da das ja bei der Konstruktion der Aufgabe schon geschehen ist.) Die Gewichtung wird in quantitativen Werten (Punktzahlen) angegeben, weil verbale Skalen (z. B. "vollständig - im wesentlichen - halb - unvollkommen - überhaupt nicht gelöst") zu unübersichtlich wären, vor allem aber auch, weil die exaktere Punktzahl den Lehrer immer wieder zu klaren Entscheidungen herausfordert und dadurch die Transparenz der

Bewertung erhöht wird. Selbstverständlich darf die vor der Korrektur festgelegte Gewichtung nicht starr durchgehalten werden, sondern muß bei offensichtlichen Fehleinschätzungen des Lehrers modifiziert werden.

Die Formulierung konkreter Leistungserwartungen bedeutet keine inhaltliche Festlegung und Gängelung des Schülers. Neben exakt als richtig oder falsch qualifizierbaren Fakten enthalten Klausuren ja auch komplexe Teile, die sich einer totalen Objektivierung entziehen. Dazu gehören z. B. viele Formen von Urteilen, die, auch wenn sie plausibel begründet sind, immer noch persönliche Momente enthalten. (Nicht nur in hermeneutischen Wissenschaften werden gelegentlich aus den gleichen Daten unterschiedliche Schlüsse gezogen). Der Schüler muß also andere oder differenziertere Beobachtungen machen, andere Schlüsse ziehen und andere Bewertungen vornehmen dürfen als vom Lehrer erwartet, vorausgesetzt, sie sind widerspruchsfrei, sachlich nicht angreifbar, plausibel und verlassen nicht den vorgegebenen thematischen Rahmen. In der obigen Beispielklausur finden sich dafür Beispiele: In den Spalten 1, 6, 7, 8, 9 bekommt der Schüler wegen des höheren Differenzierungsgrades höhere, in Spalte 17 trotz inhaltlicher Divergenz zusätzliche Punktzahlen. Ebenso werden ihm in Spalte 22 trotz inhaltlich anderer Argumentation beide vorgesehenen Punkte zugesprochen.

Trotz der Übersetzung der Gewichtung in Punktzahlen ist der Wert des Bewertungsbogens weniger im quantitativen Erfassen von Leistungen zu sehen. Auf die Addition der Punktzahlen kann durchaus verzichtet werden, ohne daß der Bewertungsbogen seine wesentlichen Funktionen verliert. Folgende Vorteile wären zu nennen:

1. Der Bewertungsbogen liefert eine genaue Diagnose der Vorzüge und Mängel einer Klausur und bildet daher eine gute Grundlage für die Beratung des Schülers.
2. Er bildet ein klar umrissenes Leistungsprofil ab und ist deshalb eine wertvolle Hilfe für das Abwägen der einzelnen Gesichtspunkte bei der Findung der Endnote.
3. Er macht die Leistungsbewertung transparent. Dadurch vermindert er die subjektiven Anteile und erleichtert darüber hinaus dem Lehrer die Argumentation.
4. Er bringt - bei mehr als drei Arbeiten - eine Arbeitserleichterung für den Lehrer, da der Vergleich der verschiedenen Schülerleistungen schneller und sicherer vorgenommen werden kann.
5. Er garantiert damit eine relativ hohe Gerechtigkeit bei der Beurteilung innerhalb der Lerngruppe.
6. Er bildet, wenn er dem Schüler ausgehändigt wird -was nicht mehr als fair ist - , eine ideale Grundlage für die Besprechung der Klausur und für ein sachliches Ausdiskutieren von Meinungsverschiedenheiten.
7. Als "Muster"-Lösung im Stenogrammstil ist er für den Schüler eine Hilfe beim Aufarbeiten von Defiziten.
8. Nicht zuletzt hat die bei der Erstellung des Bewertungsbogens aufgewendete Arbeit, die übrigens mit zunehmender Übung immer leichter wird, einen positiven Rückkopplungseffekt auf die Fähigkeit des Lehrers zur Konstruktion von Aufgaben und zur Planung von Unterricht. Durch den selbstaufgelegten Zwang zur konkreten schriftlichen Festlegung wird der Lehrer zu genauerer Reflexion genötigt, sein Problembewußtsein wird geschärft, er sieht manches klarer und kann Defizite seines Unterrichts deutlicher erkennen.

Natürlich kann man den Bewertungsbogen auch als quantifizierendes Meßinstrument benutzen. Doch sei davor gewarnt, hierin eine entlastende Automatik zu sehen. Ein unreflektiertes Vorgehen könnte gerade wegen der (doch nur scheinbaren) "Objektivität" zu leichtfertiger Notengebung verführen, denn da fast alle Punktzweisungen auf qualitativen Einschätzungen basieren, also Unschärfen enthalten, kann im ungünstigen Fall eine Addition solcher Unschärfen zu einer deutlichen Verschiebung führen. Der Bewertungsbogen muß also erst aufgrund eines Vergleichs der erwarteten mit den tatsächlich erbrachten Schülerleistungen, vor allem aber aufgrund einer eingehenden Überprüfung der quantitativ ermittelten Endnoten mit den von der qualitativen Gesamteinschätzung her für richtig befundenen und mit den Notendefinitionen übereinstimmenden gründlich geeicht worden sein, ehe er als quantitatives Meßinstrument benutzt werden darf. Ist allerdings diese Eichung gelungen, dann kann der Bewertungsbogen gerade in den Grenzfällen eine Entlastung bringen, wo eine Schülerleistung auf der Bandbreitenskala der Notenpunkte einigermaßen genau zwischen zwei Notenpunkten liegt (z. B. zwischen 2- und 3+) und eine Entscheidung nach der einen oder anderen Seite argumentativ nicht mehr begründbar ist.

Bei der Umsetzung der Punkte in Noten sind folgende Gesichtspunkte zu beachten: Kein Schüler wird alle vom Lehrer erwarteten Teilleistungen erbringen. Selbst unter Einbeziehung der außerhalb der Lehrererwartung zusätzlich erworbenen Leistungspunkte wird er in der Regel nie die Maximalpunktzahl erreichen. Als realistisch und praktikabel hat es sich erwiesen, die Maximalpunktzahl für die Bewertung (1+) auf ca. 85 - 90 % der in der Lehrererwartung ausgewiesenen Punktzahl festzusetzen. Ungefähr die Hälfte dieses Wertes (ca. 40 %) bilden die unterste Grenze zur Note 4-. In diesem Bereich zwischen 40 % und 85 % liegen gleichmäßig verteilt die unteren Werte der 12 Notenstufen von 4- bis 1+:

1 +	85%
1	80,9%
1 -	76,8%
2+	72,7%
2	68,7%
2-	64,6%
3+	60,5%
3	56,4%
3-	52,3%
4+	48,2%
4	44,1 %
4-	40%

Die in der Beispielklausur vom Schüler erreichten 21, 5 Punkte (von 31) bedeuten also - für den Taschenrechner ist das kein Problem - 69, 35 %, was der Note "2" entspricht.

Von diesem Verfahren her erklärt sich auch die zunächst gering erscheinende Gewichtung der Spalte "Darstellungsvermögen" auf dem Bewertungsbogen, die mit ungefähr 10 % der Gesamtpunktzahl (31) gewichtet ist. Immerhin entsprechen diese 3 Punkte annähernd einer ganzen Notenstufe, bzw. 2 - 3 Notenpunkten. Eine stärkere Gewichtung verbietet sich meines Erachtens, weil ja sprachliche und sonstige Mängel der Darstellung, die so schwerwiegend sind, daß inhaltliche Unklarheiten auftreten, ja auch in den entsprechenden Spalten schon negativ zu Buche schlagen.

Zum Schluß dieser Erläuterungen möchte ich noch einmal vor einem Mißverständnis warnen. Diese Art der Ermittlung der Endnote ist nur scheinbar "mathematisch", denn der angelegte Maßstab ist erst in einer dauernden dialektischen Vermittlung von Detailgewichtung und Gesamtbewertung, von quantitativer und qualitativer Einschätzung entstanden und wird bis zum Schluß dauernd von der nicht quantifizierbaren Urteilskraft des Lehrers kontrolliert, deshalb ja auch neben dem Bewertungsbogen die verbale Urteilsbegründung. Ich persönlich verstehe dieses quantifizierende Verfahren mehr als Korrektiv subjektiver Anteile des Lehrerurteils und als Reflexionsstimulans und möchte nochmals auf die Gefahren einer bloß "äußerlichen" Nachahmung hinweisen. Ich habe es hier dargestellt, weil dies ein ehrlicher Bericht ist und weil sich gerade bei der Quantifizierung Probleme deutlicher zeigen, die auch bei mehr komplex-qualifizierendem Vorgehen bedacht werden müssen.

Da es nicht die Aufgabe dieses Beitrags, der Praxisbeispiele vorstellt, sein kann, das Problem in allen seinen Aspekten abzuhandeln, mag es bei diesen wenigen grundsätzlichen Überlegungen und Erläuterungen, die zum richtigen Verständnis notwendig sind, bleiben. Im übrigen müssen die Beispiele für sich sprechen. Der kundige Leser, der über eigene Erfahrungen in diesem Bereich verfügt, wird die vielen Entscheidungen, die im einzelnen bei der Korrektur und Bewertung getroffen wurden - billigend oder mißbilligend - erkennen, ohne daß sie hier ausgebreitet werden müssen.

Für wichtiger halte ich es, das Verfahren an einem zweiten Beispiel noch einmal vorzustellen.

Zur Einführung in das Thema dieser zweiten Klausur sei die Formulierung der Leistungserwartungen mitgeteilt, wie sie beim Einreichen der Abiturvorschläge formuliert wurden.

Der Schüler müßte herausfinden, daß das 1. Beispiel stark "konzertant" ist und in Dynamik, Intonation, geringerer Improvisation, chromatisierter Harmonik stark auf den weißen Konzertbesucher zugeschnitten ist und daß das Publikum dementsprechend ähnlich reagiert wie auf den Vortrag eines Kunstliedes. Beim 2. Beispiel müßte er die Nähe zur Original-Gospeltechnik erkennen: call-response; spontane, auch körperliche Reaktionen; shout-Stil; stop time; einfachere Harmonik; jazzmäßige Improvisation über die Harmonien des Spirituais bei weitgehender Unkenntlichkeit der Melodie; Verstärkung des beat durch Schlagzeug; quasi-ekstatische Reaktionen des Publikums (Pfeifen, Rufen, Mitklatschen); Kommunikation zwischen Publikum und Interpreten (vgl. das durch den Schlußbeifall provozierte nochmalige Einsetzen). Im Idealfalle könnte der Schüler herausstellen, daß trotz aller Nähe die Originalsituation nur "zitiert" wird (vgl. die trotz aller Spontaneität letztlich doch gegebene - einstudierte? - Perfektion, die immer gleichen Choreinwürfe). Ein differenziertes Urteilsvermögen kann der Schüler zeigen, wenn er eine "Weiß"- "Schwarz"-Malerei vermeidet und auch im 1. Beispiel schwarze Elemente feststellt (Intonation gegen Schluß, riff-Technik und starke off beat-Verschiebungen im Klavier) und diese Interpretation nicht pauschal als übliche Spiritual-Konfektion abqualifiziert.

Abitur 1977
Klausur GK Musik

Thema II

Vergleichen Sie die beiden "konzertanten" Aufführungen des Spirituals "Go tell it on the mountain" (1. Betty Dorsey, 2. The Robert Patterson Singers) hinsichtlich ihrer Funktion und ihrer Nähe bzw. Entfernung zur Originalsituation des Spirituals/Gospels im Negergottesdienst.

Arbeitsgang:

1. Beschreiben Sie den formalen Ablauf der beiden Stücke und ihr Verhältnis zum (beigefügten) Notentext.
2. Untersuchen Sie Arrangement und Interpretation auf schwarze und weiße Elemente (Intonation, Improvisation, Rhythmik, Harmonik u. a.)
3. Beschreiben Sie die Wirkung der beiden Stücke und beziehen Sie dabei die Reaktionen des Publikums mit ein.
4. Stellen Sie zusammenfassend die Funktion der beiden Stücke (bzw. die Intention der Interpreten) im Vergleich mit der Originalsituation des Spirituals/Gospels im Negergottesdienst (Bishop Kelsey) dar.

Arbeitsmaterial:

1. Notentext
2. Tonbandaufnahme

Zeit:

3 Stunden

Refrain



Verse



When I was a seeker,
I sought both night and day.
I asked my Lord to help me,
And He taught me to pray.

Go tell it on the mountain,
Over the hills and everywhere.
Go tell it on the mountain,
That Jesus Christ is-a born.

When I was a sinner,
I prayed both night and day;
I asked the Lord to help me,
And he showed me the way.

Go tell it on the mountain,
...

,Twas in a lowly manger
That Jesus Christ was born;
The Lord sent down an angel
That bright an glorious morn.

Go tell it on the mountain,
.....

He made me a watchman
Upon the city wall;
And if I am a Christian,
I am the least of all.

Go tell it on the mountain,
.....

Schülerarbeit

Die Gospels und Spirituals entstanden in der Zeit, da in den Vereinigten Staaten die Sklaverei noch nicht verboten war. Die Negersklaven versammelten sich Sonntags in der Kirche, um das Wort Gottes zu hören. Der Negergottesdienst unterschied sich jedoch von denen der Weißen dadurch, daß viele afrikanische Elemente mit einfließen. So wurde z. B. in die Verkündigung des Evangeliums (Gospel) die gesamte Gemeinde miteinbezogen. Der ganze Gottesdienst war praktisch gesungen und wurde durch z.T. primitive Instrumente und das rhythmische Klatschen der Gemeinde begleitet. Es wurden zwar oft die gleichen Lieder gesungen, aber jedesmal hatte es eine andere Fassung, denn die Lieder waren nicht schriftlich fixiert, sondern wurden von Generation zu Generation mündlich überliefert. Es gab zwar für jedes Stück eine Art "Raga" (Vorgabe des Harmonie- und Melodieschemas), aber dadurch, daß dem Priester und der Gemeinde freie Hand gelassen wurde, fiel ein und dasselbe Lied jedesmal anders aus in seiner Ausführung.

hatten sie

Nun gab es einige spitzfindige Weiße, die glaubten, eine "Marktlücke" entdeckt zu haben, und die diese Spirituals und Gospels aufschrieben. Dadurch ging diesen Stücken natürlich die ihnen spezifische Eigenart und Atmosphäre verloren, da man sie nun in unser 12-Ton-Schema pressen mußte und sie dadurch "europäisiert" wurden.

Es ist nämlich eigentlich unmöglich, off-pitch, dirty tones etc. schriftlich zu fixieren. Dadurch wurden die Spirituals und Gospels meistens sehr "zahn"; außerdem verloren sie ja ihren eigentlichen Sinn, da sie nun in Konzerten vor "gutbürgerlichem" Publikum vorgetragen wurden, das natürlich viel zu verschlossen war, um bei diesen Stücken mitzugehen.

Beide Stücke stammen aus dem Konzertsaal.

Bei den beiden vorliegenden Stücken handelt es sich nun einmal um eine Konzertaufnahme, von der man also erwarten kann, daß sie unserer Art von Musik angelegentlich ist. In der zweiten Aufnahme wird von den Robert Patterson Singers versucht, das Spiritual wieder auf die alte Form des gemeinsamen Singens etc. zurückzuführen.

eine Gruppe

A

Der formale Ablauf der beiden Stücke ist recht ähnlich: Betty Dorsey singt alleine, vom Piano begleitet, Refrain, 1. Strophe, Refrain, 2. Strophe usw. Die Robert Patterson Singers sind, wie man sich beim Hören des Namens schon denken kann, mehrere: die Solistin, die Refrain und Vers singt, und eine Vokalgruppe, die die Solistin beim Refrain begleitet, sowohl durch Singen als auch durch rhythmisches Klatschen. Die Gruppe wird vom Piano und Schlagzeug begleitet. In beiden Aufnahmen wird also die Strophenform angewendet.

[von der

Die gravierenden Unterschiede der beiden Stücke bestehen in der Art der Wiedergabe (Abweichungen vom Notentext, [Intonation usw.]

[]

Weder Betty Dorsey noch die R.-Patterson Singers halten sich an den vorliegenden Notentext. [Aber] zunächst will ich Betty Dorseys Interpretation untersuchen: Sie nimmt an dem geschriebenen Notentext so viele

kleine Änderungen vor, daß man sie gar nicht alle in so kurzer Zeit aufzählen kann. Aber einige seien doch erwähnt, weil sie charakteristisch sind:

zu salopp

Schon im ersten Takt weicht Betty vom Notentext ab, sie singt vier 8tel anstatt punktierte 8tel, 16tel.

R
[]

Dieses großzügige Umgehen mit den Notenwerten [behält Betty Dorsey die ganze Zeit durch: Im 3. Takt z. B.

2.0.

punktiert sie die zweite 4tel und macht dafür aus der 4tel-Note "f" eine 8tel.

In der 1. Strophe verzögert sie einige Noten bzw.

singt andere "zu früh", sodaß sie schließlich gegen den Takt singt (off- u. after-beat). Der 4. Takt des Notentextes (der 1. Strophe) beginnt praktisch schon

1.0.

[] Geschichte

in Takt 3 derselben Strophe, da Betty die letzte 4tel

des 2. Taktes zur 8tel macht, [dann] das gleiche [mit allen 4teln des 3. Taktes mit Ausnahme der zweiten

4tel, die sie durch Punktieren noch verlängert. (Dadurch kann sie dann mit dem "a" des 4. Taktes schon

R

$\frac{1}{8}$ -Schlag früher kommen.) So entsteht eine Art Synkope.

Aber auch die Tonhöhen verläßt Betty Dorsey oft und

singt so z. B. im 4. Takt des Refrains niemals abwärts, sondern aufwärts, in der Wiederholung des Refrains sogar eine Art Umkehrung.

Das sind nur ein paar Beispiele.

Betty Dorseys Intonation ist eigentlich recht europäisch-"zivilisiert". Mit Ausnahme des letzten Refrains singt sie eigentlich sehr "soft" und dunkel. Aber auch

[] gibt es

[] der [] der

1.0.

RR

hier [wieder Ausnahmen: [Vorschlag beim "Go" im Refrain, [

Glottisschlag bei "over". Es fällt auf, daß die Dorsey

besonders viel vibrato bzw. tremolo singt. Die erste Strophe fällt besonders durch die vielen off-

bzw. after-beats sowie die unsaubere Intonation bei

"I asked ..." auf. Bei der 2. Wiederholung des Refrains fällt sie zum erstenmal ins "shouting" ~~xxxxxxx~~

(.."and"..). Die 2. Strophe beginnt mit "He", an das

2.0.

R

sich die Dorsey durch glissando langsam "heranpirscht".

Bei der langsamen Wiederholung der 1. Strophe

Text enthält z

fällt das besonders starke Tremolo auf, Auch kommt hier zum ersten Mal ein echtes "shouting" vor ("won't you help me?"), das die Lage des ursprünglichen Sängers (Sklave) verdeutlicht. Der letzte Refrain ist, wie gesagt, hart intoniert [besonders viele Glottisschläge, sowie Veränderungen der Intonation im Wort (~~es~~ ^{etwa} 1. Silbe: weich, 2. Silbe: flach, hart) z.B. bei "is born". Das Lied endet mit einer Art "Coda", wie im Blues- oder Jazzstück.

Die Robert Patterson Singers versuchen, wie gesagt, das ursprüngliche Element, Vorsänger - Gemeinde - Gemeinschaftsgesang, wieder zu beleben.

R

Es fällt schon in der ersten Strophe das "call-& response-Prinzip" auf. Auch scheint eine Art bluesschema da zu sein. Die erste Zeile des Refrains wird fast

R

monoton auf einem Rezitativton gesungen, die zweite

z.0.

dann "melodisch": Immer wieder Ruf-Antwort. Dabei wirft die Solistin z.T. einige Worte ein, die im fixierten Text nicht vorhanden sind. In den Strophen,

T-Technik

die die Sängerin solo singt, fällt die "stoptime" [auf ("I asked the Lord ..."). Der Refrain scheint am

A

Schluß endlos gemacht werden zu sollen, wie das ja auch bei den "echten" Spirituals ist.

Was jedoch meiner Meinung nach nicht in den Schluß paßt, sind die Triolen ("..that Jesus Christ is born"), die von dem Vokalensemble gesungen werden. Das ist

z.0.

sehr europäisch & verfälscht den Charakter dieser Musik. Die Intonation ist eigentlich "echt" wie beim Spiritual, "hot", z.T. shouting, ~~z~~ auch viele dirty

kommen vor

tones [("..upon the mountain and on the hills.."). Es sind eigentlich alle Elemente der originalen Negermusik [enthalten.

in ihr

Die Wirkung der beiden Stücke ist sehr unterschiedlich: Während Betty Dorseys Interpretation auf die konzertante Aufführung angelegt ist (ruhiges, diszipliniertes Publikum, keinerlei Rhythmusinstrumente oder Klatschen), ist die Musik der R. Patterson-Singers aufs Mit-

machen und gemeinsame Musizieren von Interpreten und Publikum angelegt. ✕Dadurch verliert B. Dorseys Musik ihre eigentliche Aufgabe und wird zur reinen "Liederabendmusik". Denn ihre Musik wirkt trotz dirty tones etc. kühl und beherrscht, von den zwei, drei "Ausbrüchen" einmal abgesehen.

Die R.-Patterson Singers kommen der ursprünglichen Funktion der Spirituals u. Gospels schon näher: Die Solistin übernimmt die Rolle des Priesters im Gottesdienst, die Vokalgruppe die der Gemeinde. Durch das Schlagzeug und das rhythmische Klatschen wird der Zuhörer zum Mitmachen angeregt. Das ist also ganz im Sinne der ursprünglichen Bedeutung dieser Gottesdienstmusik.

Zusammenfassend kann man sagen:

Beide Stücke haben sowohl "weiße" als auch "schwarze" Elemente, wobei bei Betty Dorsey die weißen, bei den Robert Patterson Singers die schwarzen überwiegen. Weder Betty Dorsey noch die Patterson-Singers haben ✕ also "reine" Negermusik geliefert. Die zweite Interpretation kommt aber dieser "reinen" Art am nächsten. Hier ist die Nähe zur Originalsituation "Negergottesdienst" am größten.

U r t e i l:

Die Arbeit zeigt einen klaren Aufbau, eine flüssige, gut lesbare Darstellung, bei der nur einige Saloppheiten leicht stören, und den korrekten und differenzierten Gebrauch der Fachsprache. Das 1. Stück (B. Dorsey) ist sehr genau beschrieben und überzeugend bewertet. Der Bewertungsbogen weist zwar einige "Lücken" auf, dafür aber auch ein "Übersoll" an anderen Stellen. Das 2. Stück wird dagegen sowohl in der Detailermittlung als auch in der Einordnung und Bewertung zu pauschal angegangen.

Die Gesamtleistung beurteile ich mit

g u t (2)

In: Zeitschrift für Musikpädagogik (ZfMP) Heft 6 - Oktober 1978, S. 27-41