

„Nur“ Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht
Tagung am 14. und 15. Juni 2019 an der Universität Mozarteum Salzburg
Hubert-Sattler-Gasse 1 / 3. OG, Raum 3006

Wie lassen sich Prozesse und Produkte ästhetischen Gestaltens evaluieren? Welchen Beitrag können in diesem Zusammenhang die Beobachtungen, Beschreibungen und Bewertungen des eigenen Tuns durch Schülerinnen und Schüler leisten? Diesen Fragen widmet sich gegenwärtig ein im Schnittpunkt von Kunst und Wissenschaft verortetes Sparkling Science-Projekt, das Schülerinnen und Schüler zweier Salzburger Schulen mit einem an der Universität Mozarteum verankerten Team aus Musikpädagogik und Musikwissenschaft zusammenführt.

Viele Fragen sind in diesem Kontext aufgeworfen worden:

- Inwiefern können Aktivitäten persönlichen Gestaltens wie Komponieren, Improvisieren oder Arrangieren, im Lehrplan als durchaus integrale Bestandteile in der Durchführung von Unterricht vorgesehen, für eine Leistungsbeurteilung herangezogen werden?
- Können im Spannungsfeld von normierenden Ansprüchen, intersubjektiven Relationen, die Leistung innerhalb eines Klassenverbands zu beschreiben suchen, sowie subjektiven Relationen persönlicher Entwicklung einzelner Lernender und dem ganz persönlichen ästhetischen Empfinden des einzelnen Lehrenden transparente Kriterien für eine Beurteilung gewonnen werden?

Berechtigt erscheinen die in Interviews geäußerten Bedenken der in unser Projekt involvierten Lehrenden, durch ein zu harsches Urteil das Selbstwertgefühl der Lernenden zu verletzen; verständlich die Entscheidung eines Lehrenden, lediglich handwerkliche Ausführung und Aufwand zu bewerten. Als durchaus folgerichtig erweist sich allerdings auch die Schlussfolgerung des Kunstpädagogen Lars Lindström auf ein an schwedischen Schulen durchgeführtes aufwändiges Forschungsprojekt zu Produkt- und Prozessbewertung schöpferischer Tätigkeiten: „Wenn man die Annahme akzeptiert, dass Gestaltung in unterschiedlichen Medien mit Denken und Lernen zu tun hat und dass Schüler ihre Fähigkeit, ästhetische Qualitäten zu erkennen, entwickeln können, dann ist es auch unumgänglich zu erklären, was sie gelernt haben. [...] Kinder respektieren durchdachte Beurteilung und Kritik [...]“ (Lindström 2011, S. 157f.).

Vor diesem Hintergrund werden Expertinnen und Experten aus den Bereichen Erziehungswissenschaft, Musikpädagogik und Kunstpädagogik ihre Sichtweise präsentieren und in einen wissenschaftlichen Diskurs treten.

Programm

Freitag, 14. Juni 2019

9.30–9.45

Begrüßung

9.45–10.45

Thomas Stern

Leistungsbewertung – wie behindert oder fördert sie das Lernen?

Elisabeth Bögl

Talent entwickeln durch individuelle Begleitung

Kaffeepause

11.00–12.30

Folkert Haanstra

The Construction and Evaluation of a Self-Assessment Instrument for Art Education

Andreas Lehmann-Wermser

Kreativität und Leistungsmessung? Feuer und Wasser? Spinat und Vanilleeis?

Jana Junge

Entwicklung ästhetischen Urteilsvermögens durch Bewerten im Kunstunterricht

Mittagspause

14.00–15.00

Helmut Schaumberger

Leistungsbeurteilung und (chorisches) Singen – eine Annäherung in drei Schritten

Andreas Bernhofer

Lernen außerhalb der Schule für die Schule – oder: (Wie) soll man einen Lehrausgang beurteilen?

Kaffeepause

15.30–16.30

Julia Ehninger

Musikbezogene Argumentationskompetenz. Testentwicklung und Modellvalidierung

Goda Plaum

Denkleistungen im Kunstunterricht

Herausforderungen der Leistungsbeurteilung in der Unterrichtspraxis – mit Astrid Weger und anderen

16.30–17.30

Präsentationen aus der Unterrichtspraxis mit Astrid Weger, Vera Pienz und anderen

18.00–19.00

„Erntedank“: Präsentation neuer am Department für Musikpädagogik herausgegebener Publikationen

Buffet

Samstag, 15. Juni 2019

9.00–10.30

Michaela Schwarzbauer / Katharina Steinhauser / Juliane Friedl
„Klangweihnachtsbäume und andere Geschenke“. Präsentation eines Sparkling-Science-Projekts
Reflexionen zu dem Projekt aus der Perspektive Musiklehrender mit Elisabeth Muhr, Christoph Schöffmann und Elisabeth Watzl

Kaffeepause

11.00–12.00

Florian Pfab
Was ist Kreativität? Definitionen zwischen Schöpfermythos und Konstruktivismus
Anna Maria Kalcher
Musikalisch-kreative Leistungen erfassen und bewerten – Perspektiven aus der Kreativitätsforschung

Mittagspause

13.00–14.00

Franz Billmayer
Bild und Kunst. Zwei Kulturen der Bewertung und Beurteilung in der Bildnerischen Erziehung
Elisabeth Freiss
Nur Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht

Kaffeepause

14.30–16.00

Bernhard Gritsch
Interdisziplinäre künstlerische Abschlussprojekte im Lehramtsstudium – Versuch einer Annäherung an ‚gerechte‘ Bewertung
Monika Oebelsberger / Elisabeth Wieland
Das Portfolio in der Musikpädagogik – Begriffsbestimmung/Standortbestimmung und Anwendungsformen

Zusammenschau und abschließende Diskussion



Andreas Bernhofer

Lernen außerhalb der Schule für die Schule. oder: (Wie) soll man einen Lehrausgang beurteilen?

Vereinzelte kommt es im Rahmen des Unterrichts vor, dass das Schulgebäude verlassen wird, um Erfahrungen außerhalb des Klassenzimmers zu machen. Diese Erlebnisse, die die Welt außerhalb der Schule bietet, sollen für das Lernen in der Schule genutzt werden. Für den Musikunterricht bieten sich hier Lehrausgänge an, bei denen es die Möglichkeit gibt, Musik live zu erleben, wie es beispielsweise bei Konzert- oder Opernbesuchen der Fall ist. Der Mehrwert daraus ist aus verschiedenen Perspektiven zu argumentieren. Einerseits bieten Live-Musikerlebnisse authentische multisensorische Eindrücke von live produzierter Musik in der Verbindung mit den Musizierenden als erlebbare Personen (Radbourne, Johanson & Glow 2014; Schlemmer & James 2011), andererseits bietet die Atmosphäre und das Ambiente eines Konzertsaals mit dem zugehörigen Publikum eine Vielzahl an Eindrücken (Bernhofer 2015), die das Klassenzimmer so nicht bieten kann.

Bei allen Aktivitäten im Rahmen von Schulunterricht stellt sich stets die Frage nach der Bewertung und Beurteilung, welche in der Leistungsbeurteilungsverordnung (BMBWF) festgelegt ist. Lehrausgänge werden darin gar nicht erwähnt, lediglich der angeführte projektorientierte Unterricht könnte als Überbegriff dafür herangezogen werden. Es stellt sich also die Frage, ob bzw. wie schulische Aktivitäten außerhalb der Schule in die Beurteilung mit einfließen können. Schließt man diese von der Leistungsbeurteilung aus, so erweckt es den Anschein, dass in diesem Rahmen auch keine Leistungen erbracht werden. Anhaltspunkte für die Leistungsfeststellung liefert u.a. der Grundsatzterlass zum Projektunterricht und die umfassende Literatur dazu (Bastian & Gudjons 1994, Frey 1998, etc.). Hier wird Lernen auf inhaltlicher, organisatorischer und sozialer Ebene erwähnt.

Im Rahmen des Vortrags soll den Leistungen bei Lehrausgängen nachgeforscht werden und anhand von ausgewählten Musikvermittlungsprojekten im Kontext von Schule Möglichkeiten aufgezeigt werden, welche Leistungen möglich sind und wie diese für eine Beurteilung herangezogen werden können.

Franz Billmayer

Bild und Kunst. Zwei Kulturen der Bewertung und Beurteilung in der Bildnerischen Erziehung

In der Bildnerischen Erziehung treffen mit den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrenden in der Sekundarstufe zwei Kulturen aufeinander, in denen unterschiedliche Vorstellungen von bildnerischer Qualität gelten. Die Lehrenden haben während ihres Kunststudiums gelernt, dass es in der bildenden Kunst um die Entwicklung einer individuellen Formensprache geht, dass Kunst in der Regel in Opposition zum visuellen Mainstream steht und es auf technisches Können nicht ankommt. Die Lernenden (vor allem der Sekundarstufe I) bewundern im Gegensatz dazu Perfektion in der realistischen Darstellung und der

technischen Ausführung. Diese finden sie in der medialen visuellen Kultur ebenso wie auf diversen Internetplattformen wie etwa deviantart.com.

In meiner Präsentation untersuche ich, welche formalen und inhaltlichen Bewertungskriterien die Nutzer dieser Seite zur Beurteilung von Bildern anwenden.

Elisabeth Bögl

Talente entwickeln durch individuelle Begleitung

Eine etablierte Erkenntnis aus der Begabungsforschung ist, dass sich Talent und hohes Potenzial nicht automatisch zu herausragender Leistung entwickeln. Etliche weitere Einflussfaktoren auf dem Weg zur Leistungsexzellenz wurden identifiziert: neben förderlichen intrapersonalen sowie in der Umwelt verorteten Merkmalen werden Aspekte wie "Chance" (Zufall/Chancen) oder Kreativität von multidimensionalen und systemischen Modellen der Begabungsförderung angeführt (Heller, Perleth & Lim, 2005; Gagné, 2005; Ziegler, 2008). Zentrale Bedeutung wird der individuellen, in verschiedenen Phasen verlaufenden Talententwicklung sowie positiv darauf Einfluss nehmenden psychosozialen Faktoren (wie Lernmotivation und -management, Selbstwirksamkeit, Ausdauer und Durchhaltevermögen) zugesprochen (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011; Olszewski-Kubilius, Subotnik & Worrell, 2015). Damit die talentierte Person Selbstverantwortung für den Prozess ihrer Begabungsentwicklung übernehmen kann, sollen diese Faktoren bzw. Metakompetenzen gestärkt werden und dafür bedarf es individueller Unterstützung: Begleitung durch je nach Entwicklungsphase zentraler Lehrpersonen, Trainerinnen/Trainer, Coaches und Mentorinnen/Mentoren. Sie begleiten die begabte Person auf ihrem Weg zur Expertise, der durch "deliberate practice" (Ericsson, Prietula & Cokely, 2007) gekennzeichnet ist. Im Sinne dieses auf kontinuierliche Verbesserung ausgerichteten, zielgerichteten Trainings muss die begabte Person auch auf jeder Stufe ihrer Entwicklung wissen, wie sie ihr Talent bestmöglich weiterentwickeln kann.

All diese Erkenntnisse der Begabungsforschung sprechen für eine transparente, prozessorientierte Leistungsbeurteilung auch in kreativen Fächern, um jeder Schülerin/jedem Schüler die Möglichkeit einer optimalen individuellen Talententwicklung zu bieten. Die im kreativen Bereich häufig vorgebrachte Skepsis gegenüber zu subjektiv gefärbten Lehrer/innenurteilen kann dadurch entkräftet werden, dass der Lehrperson hohe Effekte für die Begabungsentwicklung zugesprochen werden (Hattie, 2012). Wird sie als Fachexpertin/-experte angesehen, kann folglich auch eine grundsätzliche Akzeptanz für ihre Beurteilungen angenommen werden. Zur praktischen Umsetzung bietet das ÖZBF variantenreiche Interventionen begabungsförderlicher Leistungsbeurteilungen im Klassensetting an (ÖZBF, 2017). Diese können durch Einzelförderkonzepte wie das mBETplus-Coaching (ein lösungsfokussiertes Coaching für begabte und leistungsmotivierte Jugendliche ab 12 Jahren) ergänzt werden.

Literaturauswahl

Heller, K. A. / Perleth, C & Lim, T. L. (2005), *The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students*. In Sternberg; R. J. / Davidson, J.E. (Hg.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 147–170.

Olszewski-Kubilius, P. / Subotnik, R. F. / Worrell, F. (2015), *Antecedent and concurrent psychosocial skills that support high levels of achievement within talent domains*. In: *High Ability Studies*, 26, Heft 2, S. 195–210.

ÖZBF (Hg.) (2017), *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis* (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.

Subotnik, R. F. / Olszewski-Kubilius, P. / Worrell, F. (2011), *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*. In: *Psychological Science in the Public Interest*, 12, Heft 1, S. 3–54.

Ziegler, A. (2008), *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt.

Julia Ehninger

Musikbezogene Argumentationskompetenz. Testentwicklung und Modellvalidierung

Seit Jahren sind musikbezogene Kompetenzen in Schulcurricula fest verankert (Hasselhorn, 2015, S. 32f.).

Bisher ist jedoch weitgehend unklar, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler verfügen, wie diese Kompetenzen gemessen werden können und wie sie strukturiert sind (Knigge, 2014). Dies gilt insbesondere für die Kompetenz, Urteile über Musik zu begründen, die in deutschen Bildungsplänen festgehalten ist (u.a. Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehmann, 2008). Rolle bezeichnet musikbezogene Argumentationskompetenz als „Fertigkeit, verständlich, plausibel und differenziert ästhetische Werturteile über Musikstücke begründen zu können“ (Knörzer, Rolle, Stark & Park, 2015, S. 148; siehe auch Rolle, 2008) und schlägt ein Kompetenzmodell vor, das den Kompetenzstand in sieben Niveaus beschreibt (u.a. Rolle, 2013). Damit bietet Rolles Modell erstmals die theoretische Basis für einen empirischen Zugriff auf musikbezogene Argumentationskompetenz und damit auch die Möglichkeit, das schwer zugängliche ästhetische Moment musikbezogener Kompetenz ein Stück weit in den Blick zu bekommen (vgl. Rolle, 2008, S. 70).

Im Rahmen des Forschungsprojekts *MARKO* wird ein Messinstrument (Kompetenztest) für musikbezogene Argumentationskompetenz erstellt, um das theoretische Modell von Rolle empirisch zu validieren. Für die Entwicklung des Kompetenztests wurden die verschiedenen Facetten des Modells mithilfe von Testaufgaben operationalisiert. In einer Pilotstudie mit Schülerinnen und Schülern der neunten bis zwölften Jahrgangsstufe ($N = 371$) wurde ein Itempool für die Validierungsstudie selektiert, die 2019 stattfindet. Der Kompetenztest wird onlinebasiert auf der Plattform *soscisurvey* im Computerraum der jeweiligen Schule durchgeführt.

Erste IRT-Analysen zeigen, dass Rolles theoretisches Modell empirisch belastbar ist. Die Ergebnisse dieser Studie können einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung von Schulcurricula und Lehrmethoden leisten.

Literatur

Knigge, J. (2014), *Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven*. In: Vogt, J. / Hess, F. / Brenk, M. (Hg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Bd. 6). Berlin: LIT-Verl.; S. 106–135.

Niessen, A. / Lehmann-Wermser, A. / Knigge, J. / Lehmann, A. C. (2008), *Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘*. In: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, Sonderheft*. Zugriff am 24.01.2019. Verfügbar unter <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf>.

Knörzer, L. / Rolle, C. / Stark, R. / Park, B. (2015), „... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös“. *Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen*. In: Niessen; A. / Knigge, J. (Hg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 36). Münster: Waxmann, S. 147–162.

Elisabeth Freiss

Nur Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht

Mein Vortrag geht der Frage nach Geschmacksbildung und Kreativität aus der Perspektive unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen nach. Er befragt Wechselwirkungen im Kreativitäts- und Geschmacksdispositiv aus der Soziologie, der Psychologie, der Kunst und Ökonomie.

Der Soziologe Pierre Bordieu widerlegt beispielsweise in *Der feine Unterschied* die Annahme, dass Geschmack genuin oder individuell sei und kommt zu dem Schluss, dass sich Geschmack durch Sozialisation ausbildet und sich soziale Unterschiede in Geschmacksrichtungen manifestieren.

Der gegenwärtige Diskurs über Kreativität in der Kunstpädagogik führt zunächst in die 1950iger Jahre und in das Forschungsfeld der Psychologie. Die Studie des US-amerikanischen Psychologen J. P. Guilford zur *Creativity* geht der Frage nach ihrer Verifizierbarkeit nach.

Aktuell fordern die Entwicklungen des kapitalistischen (Sur)realismus und sein beständiges Ziel alles Handelns, nämlich Wachstum zu generieren, Kreativität als einen grundlegenden Handlungsmodus im Arbeits- und Wirtschaftsleben ein. Gefragt sind aber Selbstentwürfe, die weder auf schöpferischen „Erfindungsreichtum“ noch auf „Fantasietätigkeit“ zielen, sondern vielmehr die Fähigkeit zeigen, „aus nichts etwas zu machen“ (Metz, Seßlen, 2018; S. 74). Kreativität triumphiert über die im Kapitalismus noch als ausreichend erachteten Kategorien wie Leistung, Fleiß und Anstand.

Der Einfluss dieser Thesen zum Geschmack und der Kreativität soll im Anschluss auch auf die in den Lehrplänen des Unterrichtsfaches Technisches und textiles Werken artikulierten Lernziele befragt werden.

Literatur

Guilford, J.P. (1950), *Creativity*. In: *American Psychologist*, Bd. 5 (9), S. 444–454.
Metz, M. / Seeßlen, G. (2018), *Schnittstelle Körper*. Berlin: Matthes & Seitz.

Bernhard Gritsch

Interdisziplinäre künstlerische Abschlussprojekte im Lehramtsstudium – Versuch einer Annäherung an ‚gerechte‘ Bewertung?

Seit mehreren Jahren hat das Institut für Musikpädagogik an der Kunstuniversität Graz ein neues Format des künstlerischen Abschlusses im Lehramtsstudium curricular verankert: Anstelle des Vorspiels eines künstlerischen Programms im künstlerischen Haupt- und Nebenfach sowie in Gesang ist es Aufgabe der Studierenden, ein interdisziplinäres künstlerisches Projekt zu planen, zu realisieren und zu reflektieren. Dabei sind sie angehalten, ein disziplinenübergreifendes Konzept zu erstellen, darstellerisch zu agieren und sich im Rahmen ihres Projekts in ihrem künstlerischen Hauptfach sowie in Gesang zu präsentieren. Seit Anbeginn waren Bewertungsfragen dieser innovativen Prüfungsform latent Gegenstand intensiver Diskussionen und daraus folgender Ergänzungen und Modifikationen: Dieser Prozess, der im Rahmen heterogener thematischer Projektentwürfe u.a. Bewertungsfragen im Zusammenhang mit Konzeption, künstlerischer Durchdringung eines Themas samt bühnenwirksamer Präsentation, Regie, Licht- und Soundtechnik, Organisation, Sichtbarwerdung höchst individueller künstlerischer und persönlicher Kompetenzen aufwirft, ist bis heute unabgeschlossen. Dennoch ist es Aufgabe der kommissionell zusammengesetzten Prüfenden, die Leistung der Studierenden in eine abschließende fünfteilige Notenskala einzuordnen. In welcher Form wir uns bemühen und annähern, wird Thema des Vortrags sein.

Folkert Haanstra

The construction and evaluation of a self-assessment instrument for art education

The rubric is a popular instrument for assessment in art education. A rubric is a scoring guide used to evaluate a performance or a product. Typically designed as a grid-type structure, a rubric includes criteria and descriptions of levels of performance. This paper describes the development and try out of a rubric for the visual arts in secondary education. The instrument consists of a visual and a text rubric for the production and reception of visual products. The instrument measures part of the competencies of the Common European Framework of Reference for Visual Literacy. Moreover the instrument is suited for both self-assessment by students and assessment by the teacher. The instrument aims to improve the learning process (formative assessment).

The rubric was tested in four countries: Austria, Germany, Hungary and The Netherlands.

The paper describes the evaluation of the criteria included in the tool and students' comprehension of the tool as a self-assessment system. Also the extent of agreement between teachers and students on the level

of students' competencies was investigated. In contrast to earlier findings, students did not over-estimate their own work, their self-assessment was fair. The consequences for improved rubrics are discussed.

References

Groenendijk, T. / Haanstra, F. / Karpati, A. (2018), *A new tool for developmental assessment based on the Common European Framework of Reference for Visual Literacy – an international usability study*. In: *International Journal of Education through Art* 14 (3), pp. 353–378.

Jana Junge

Entwicklung ästhetischen Urteilsvermögens durch Bewerten im Kunstunterricht

Vermittlung ästhetischer Urteilsfähigkeit ist besonderes Ziel des Kunstunterrichts: In Bewertungssituationen kulminieren ästhetische Urteile von Lehrerinnen, Lehrern, Schülerinnen und Schülern. Wie aber lässt sich ästhetische Urteilsfähigkeit dabei ausbilden? Verschiedene Methoden zur Bewertung gestalterischer Ergebnisse sollen zur Entwicklung ästhetischer Urteilsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern beitragen. Dazu zählen kriterienorientierte, evidenzbasierte und Verfahren aus offenen Unterrichtssituationen (vgl. Peez 2008). Wie sie jedoch wirken, ist empirisch wenig erforscht. Mit Hilfe eines qualitativ empirischen Forschungsverfahrens (vgl. Stutz 2004, vgl. Mayring 2002) wurden deshalb in meinem Dissertationsprojekt maximalkontrastiv zwei Bewertungsverfahren – nämlich der kriterienorientierte Bewertungsbogen nach Sabine Nier und ein Portfolio nach Ilona Dohnicht-Fioravanti (vgl. Peez 2008, S. 44-46; S. 64-68), eine Methode aus dem offenen Unterricht, gegenübergestellt. Dazu wurden im Unterricht einer fünften und neunten Klasse eines Gymnasiums triangulativ teilnehmende Beobachtungen gemacht, die Schülerinnen und Schüler wurden interviewt und Fotos sowie Dokumente aus dem Unterricht wurden aufbereitet. Ein phänomenologisch orientiertes Auswertungsverfahren (vgl. Mayring 2002, vgl. Preglau 2001, vgl. Rumpf 1991, vgl. Lippitz 1993) ermöglichte es, daraus Theorieelemente abzuleiten. Diese lassen sich als Ansätze zur Beantwortung der Ausgangsfrage, wie ästhetische Urteilsfähigkeit in Bewertungssituationen ausgebildet werden kann, heranziehen: Schülerinnen und Schüler können mittels Bewertungsverfahren immer dann besonders gut zu ästhetischen Urteilen kommen, wenn Selbsteinschätzung wirksam zugelassen wird, wenn Lernende sich mit dem Bewertungsverfahren möglichst gut identifizieren und das Bewerten besonders nah am Gestalten erfolgt und so auch Prozesse einbezieht. Ein In-Beziehung-Setzen vergleichbarer Gestaltungsarbeiten begünstigt ästhetisches Urteilen, ebenso ein ausgewogenes Verhältnis von Freiräumen und Rahmenbedingungen. In Dialogen, besonders bezogen auf formale Gestaltungsmittel, lassen sich ästhetische Urteile fördern. Nicht zuletzt ist die ästhetische Erfahrung in einer Bewertungssituation bestimmend für die Urteilsbildung. Die Rolle der Lehrperson als Orientierungspunkt mit ihrer persönlichen Wertschätzung trägt stark dazu bei, ästhetische Urteilsfähigkeit auszubilden, ebenso die Präsentationssituation. Ganzheitliches Urteil und die

Beurteilung von Einzelkriterien sollten in einem sinnvollen Verhältnis stehen (vgl. Junge 2016, S. 333 – 354).

Genannte Theorieelemente tragen zur Formulierung von folgenden Gütekriterien der Bewertung im Kunstunterricht bei: Motivation, Transparenz, Kontext, Pluralität (vgl. Peez 2008b) sowie Unmittelbarkeit, Identifikation und Verbindlichkeit (vgl. Junge 2016, S. 361-363).

Der Beitrag soll Beispiele und Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt (vgl. Junge 2016) vorstellen und zeigen, welche Bedingungen beim Bewerten im Kunstunterricht ästhetisches Urteilsvermögen fördern können.

Literatur

Junge, J. (2016), *Bewerten im Kunstunterricht. Entwicklung empirisch basierter Theorieelemente anhand zweier kontrastiv angelegter Bewertungsverfahren*. München: Kopaed-Verlag.

Lippitz, W. (1993), *Zur „Logik“ des Beispielsverstehens*. In: ders., *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 140–142.

Mayring, P. (2002), *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. München: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Peez, G. (Hg.) (2008), *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung*. Seelze-Velber: Kallmeyer-Verlag in Verbindung mit Klett. Peez, G. (2008b), *Methoden der Leistungsbewertung im Kunstunterricht*. Abgerufen am 05. Februar 2012 von der Homepage von Georg Peez: <http://www.georgpeez.de/texte.htm>.

Preglau, M. (2001), *Phänomenologische Ansätze*. In: Hug, T. (Hg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?*, Bd. 4 (= Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung). Baltmannsweiler: Schneider, S. 395–409.

Rumpf, H. (1991), *Die Fruchtbarkeit der phänomenologischen Aufmerksamkeit für Erziehungsforschung und Erziehungspraxis*. In: Herzog, M. / Graumann, C. F. (Hg.), *Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften*. Heidelberg: Roland Asanger Verlag, S. 313–335.

Stutz, U. (2004), *Qualitative empirische Forschung in der künstlerischen Bildungsarbeit*. In: *BDK-Mitteilungen*, Heft 3, S. 13–17.

Anna Maria Kalcher

Musikalisch-kreative Leistungen erfassen und bewerten – Perspektiven aus der Kreativitätsforschung

Das Erfassen kreativer Leistungen ist seit jeher Gegenstand der psychologischen Kreativitätsforschung. Neben dem Herausarbeiten spezifischer Faktoren, um kreative Produkte als solche zu definieren, wird etwa in systemischen Ansätzen vorgeschlagen, den jeweiligen Fachexpertinnen und -experten die Aufgabe des Einschätzens und Begutachtens kreativer Leistungen zuzusprechen. Insgesamt scheint das Problem der Beurteilung des sogenannten Kreativen jedoch eine permanente Herausforderung zu sein, da Kreativität nur bedingt objektivierbar ist und die Bestimmung des Neuen, Originellen und Bemerkenswerten sowohl zeitlichen als auch erfahrungsbasierten Veränderungen unterliegt. Darüber hinaus ist der Bereich kreativer Produkte nicht isoliert, sondern vielmehr im Zusammenspiel mit

prozessualen, personalen und sozio-kulturellen Faktoren zu betrachten.

Im Vortrag werden diverse Ansätze zur empirischen Erfassung kreativer und insbesondere musikalisch-kreativer Arbeiten diskutiert und für die Evaluation in künstlerisch-pädagogischen Kontexten weitergeführt. In einem weiteren Schritt wird aufgezeigt, welche Einflussfaktoren die Genese kreativer Leistungen bestimmen und welche Implikationen sich daraus für die Planung von musikbezogenen Lehr- und Lernprozessen ergeben. Auch wenn ein standardisiertes Vermessen des Kreativen als schwierig gilt, scheint es wichtig, ästhetische Ergebnisse von Lernenden gezielt im Hinblick auf kreativitätsrelevante Aspekte zu reflektieren. Denn die Klärung und Thematisierung dessen, was unter kreativen Leistungen zu verstehen ist, trägt mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu bei, die Qualität kreativer Leistungen zu differenzieren.

Andreas Lehmann-Wermser

Kreativität und Leistungsmessung? Feuer und Wasser? Spinat und Vanilleeis?

Die Begriffe ‚Kreativität‘ und ‚Leistungsmessung‘ scheinen zunächst einmal inkompatibel. Zielt erstere dort, wo sie sich entfaltet, auf das Unvorhersehbare und sich einer Beurteilung am Durchschnitt entziehende, ist letztere genau darauf angewiesen: eine Beurteilung, vielleicht gar Messung an wie auch immer definierten Kriterien. Und doch zeigen aktuelle Studien und gegenwärtige Praxis (z. B. im Vereinigten Königreich), dass die genannten Kategorien zwar in einem Spannungsverhältnis stehen, aber nicht völlig inkompatibel sind und durchaus Schnittflächen aufweisen.

Zwei unterschiedliche Schlaglichter sollen deshalb auf das Thema geworfen werden. Zum einen soll an aktuellen Beispielen aus der Pädagogischen Psychologie gezeigt werden, dass die häufig anzutreffende Fixierung auf das kreative ‚Produkt‘ eine Verkürzung mit sich bringt. Auch der kreative ‚Prozess‘ ist schon zum Gegenstand von Forschung auch in Bezug auf musikalische Praxen geworden und lässt sich immer besser verstehen.

Zum anderen lässt sich aus der Praxis an Schulen auf der Insel zeigen, wie insbesondere auf dem Gebiet der Komposition kreative Leistungen in für die Unterrichtsplanung relevante Dimensionen übersetzt werden. Damit ist der Boden bereitet für eine kritischere, aber eben auch differenziertere Diskussion des Spannungsverhältnisses, die zeigen kann, was zusammenpassen kann – und was nicht.

Florian Pfab

Was ist Kreativität? Definitionen zwischen Schöpfermythos und Konstruktivismus

Wie finden Menschen und im speziellen Künstler zu neuartigen, originellen und einzigartigen Ideen oder Kunstwerken. Welche Eigenschaften, Fähigkeiten oder Prinzipien sind für das künstlerische Gestalten verantwortlich? Die wohl häufigste Antwort auf diese Fragen ist der Begriff Kreativität.

Zwischen ‚der Kreativität‘ und dem künstlerischen Gestaltungsprozess besteht eine Verbindung, die so selbstverständlich scheint, dass sie kaum in Frage gestellt wird. Kreativität wird allgemein als die grundlegende Fähigkeit oder das grundlegende Prinzip verstanden, aus dem Neues entstehen kann. Da der künstlerische Gestaltungsprozess auf die Hervorbringung neuartiger, origineller und einzigartiger Produkte ausgerichtet ist, wird Kreativität als untrennbarer Aspekt der künstlerischen Gestaltung angesehen. Aus einer kunstpädagogischen Perspektive ist Kreativität demnach ein zentraler Lern- und Lehrinhalt und ihre Förderung ein Kernziel des Faches Kunst. Da jedoch unterschiedlichste Theorien darüber existieren, was mit dem Begriff Kreativität überhaupt bezeichnet wird, ist nicht nur unklar, welche Einflussmöglichkeiten der Mensch selbst auf Kreativität hat, sondern auch, wie sich die Kreativität oder die kreative Leistungsfähigkeit anderer Menschen fördern lässt.

Da durch die gestiegene Relevanz und die veränderte Funktion von Kreativität in Wissenschaft und Gesellschaft ihre Bedeutung immer wieder neu verhandelt wird, muss auch die Verbindung zwischen Kreativität und Kunst mit ihren Bedingungen und Funktionen neu gedacht werden. Gerade im Fachdiskurs der Kunstpädagogik klammert man sich an Erklärungsversuche, die immer noch in der Tradition von Schöpfermythos und subjektempathischen Theorieerzählungen stehen. Dabei zeigen Untersuchungen von Simonton (1999) und Reckwitz (2012), dass Kreativität sowohl als allgegenwärtige ökonomische Anforderung als auch als evolutionstheoretisches Prinzip zwischen Variation und Selektion verstanden werden kann. Die multidisziplinäre Kreativitätsforschung belegt, dass sie nicht auf die Fähigkeit eines Subjekts, die Eigenschaft einer Leistung, die Beschaffenheit einer Situation oder die Struktur eines Prozesses reduziert werden kann. Vor diesem Hintergrund ist die Beantwortung der Frage „Was ist Kreativität im künstlerischen Gestaltungsprozess?“ überfällig.

Goda Plaum

Denkleistungen im Kunstunterricht

Die Frage nach der Bewertbarkeit (kreativer) Leistungen im Kunstunterricht hängt ab von der Besonderheit des Faches und den darin erbrachten Leistungen. Von außen betrachtet liegt sie darin, dass in diesem Fach praktisch gearbeitet wird. Von innen betrachtet lässt sich diese Struktur als ein Ineinandergreifen zweier unterschiedlicher Denkart beschreiben. Um diese Denkart einzüben, die spezifisch für künstlerisches bzw. bildnerisches Arbeiten sind, ist die individuelle praktische Arbeit

unverzichtbar. Konzepte, die solche kunst- oder bildspezifischen Denkart beschreiben, wurden nicht nur in der Kunstpädagogik (vgl. Buschkühle 2004), sondern auch in der Philosophie entwickelt (vgl. Welsch 2010, sowie Mersch 2014 und 2016).

Einerseits gibt es auch im Fach Kunst wie in allen anderen Fächern bestimmte Regelwerke, die bei der Lösung bestimmter bildnerischer Probleme angewendet werden. Möchte man z. B. die menschliche Figur oder Räumlichkeit möglichst realistisch darstellen, sollte man bestimmte Proportionsregeln oder die Regeln der konstruktiven Perspektive beachten. Wendet man solche Regeln auf eine einzelne bildnerische Arbeit an, dann betrachtet man diese Arbeit als Einzelfall, der vergleichbar ist mit vielen anderen ähnlichen Einzelfällen. In Betracht kommen dabei nur die Gemeinsamkeiten, die alle diese Einzelfälle miteinander haben, und die es möglich machen, ein und dieselbe Regel auf sie anzuwenden. Dieses Vorgehen soll als schematisierendes Denken bezeichnet werden.

Andererseits zeichnet sich jede bildnerische Arbeit auch durch einzigartige Merkmale und Wirkungen aus, die nicht durch eine Regel beschrieben oder erklärt werden können. Diese zu erkennen und zu gestalten, ist Leistung des bildnerischen Denkens.

Leistungsbewertung im Kunstunterricht muss diese beiden Denkart berücksichtigen. Sie sind Grundlage für unterschiedliche Leistungsarten. Im schematisierenden Denken besteht die Leistung darin, eine Regel richtig auf einen Einzelfall anzuwenden. Beim bildnerischen Denken geht es darum, die jeweils einzigartige Eigengesetzlichkeit einer bildnerischen Arbeit zu verstehen und zu gestalten. Wenn Kreativität als Bewertungskriterium berücksichtigt werden soll, so ist sie als Leistung des bildnerischen Denkens zu verstehen. Sie kann im Kleinen schon im Finden von Varianten einzelner Gestaltungsmerkmale ausfindig gemacht werden. Im Großen steckt sie im Erfinden von neuen Bildern.

Literatur

Buschkühle, C.-P. (2004), *Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung* (= Kunstpädagogische Positionen 5). Hamburg: University Press.

Mersch, D. (2014), *Nicht-Propositionalität und ästhetisches Denken*. In: Dombois, F. / Fliescher, M. / Mersch, D. / Rintz, J. (Hg.), *Ästhetisches Denken. Nicht-Propositionalität, Episteme, Kunst*. Zürich: Diaphanes, S. 28–55.

Mersch, D. (2016), *Pictorial Thinking: On the ‚Logic‘ of Iconic Structures*. In Paić, Ž. / Purgar, K. (Hg.), *Theorizing Images*. Cambridge: Scholars Publishing, S. 162–184.

Welsch, W. (2010): *Zur Aktualität ästhetischen Denkens*. in: ders., *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.

Monika Oebelsberger / Elisabeth Wieland

Das Portfolio in der Musikpädagogik - Begriffsbestimmung/Standortbestimmung und Anwendungsformen

Mit dem Begriff Portfolio werden im pädagogischen Handlungsfeld allgemein verschiedenste Begriffe in Verbindung gebracht (u.a. Lerntagebuch, Lernprotokoll, Leistungsmappe). In der Präsentation soll auf die unterschiedlichen Zielsetzungen und Modelle zum Portfolio als alternative Form der Leistungsbeurteilung in der Musikpädagogik eingegangen werden. Anders als z. B. im Fremdsprachenunterricht wird das Portfolio im Musikunterricht noch kaum angewendet, während es in der PädagogInnenbildung seit vielen Jahren einen integralen Bestandteil des Curriculums darstellt.

Ausgehend von unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Zielsetzungen zum Portfolio sollen Möglichkeiten des Portfolios sowohl für den Musikunterricht als auch für dessen Anwendung im hochschuldidaktischen Zusammenhang – am Beispiel des Studienganges für Musikerziehung / Lehramt – aufgezeigt und diskutiert werden. Das Portfolio als Modell für die Reflexion individueller Lernprozesse, insbesondere im Zusammenhang mit Erfahrungswissen und die grundlegende Bedeutung für ein ‚Lebenslanges Lernen‘ soll herausgearbeitet werden.

Helmut Schaumberger

Leistungsbeurteilung und (chorisches) Singen – Eine Annäherung in drei Schritten

Singen bzw. vokales Musizieren ist ein zentrales Element zeitgemäßen handlungsorientierten Musikunterrichts. Das lässt sich zum Einen an den aktuellen Lehrbüchern für den schulischen Musikunterricht mit ihren zahlreichen (Ein)Sing-Sequenzen ablesen, zum Anderen bestätigen dies mannigfaltige Handreichungen zum Singen mit Kindern und Jugendlichen, in denen Musiklehrer:innen neben Übungen auch methodische Hinweise erhalten. Seit dem Einzug des kompetenzorientierten Unterrichts (vgl. dazu u.a. das Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts von Jank & Oberländer 2010) in deutschsprachigen Ländern und der Einführung von Bildungsstandards stellt sich auch im Zusammenhang mit dem (chorischen) Singen die Frage, inwieweit die unterschiedlichen Kompetenzbereiche im vokalen Musizieren (Entwicklung der stimmtechnischen Grundlagen, Entwicklung des einstimmigen und mehrstimmigen Singens, ausdrucksvolles Gestalten des Liedrepertoires, Improvisieren mit Stimme etc.) gemessen und letztlich beurteilt werden können. Im Vortrag werden einerseits die Sinnhaftigkeit und die Möglichkeiten bzw. Grenzen von Kompetenz- und Leistungsmessungen im Bereich des vokalen Musizierens diskutiert. Darüber hinaus gibt der Vortrag einen Überblick über rezente Forschungsarbeiten, die die Stimmentwicklung von Kindern und Jugendlichen untersucht haben (vgl. dazu Bojack-Weber 2012, Forge & Gembris 2012). Darüber hinaus werden Modelle vorgestellt, die zur Leistungsbeurteilung bzw. zur Messung von Kompetenzzuwächsen

im Bereich des vokalen Musizierens herangezogen werden können. Konkrete Anhaltspunkte dazu liefern neben Konzeptpapieren zur alternativen Leistungsbeurteilung (siehe dazu u.a. den *Grundsatzterlass zum Projektunterricht* des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2001) auch Evaluierungsmodelle für den Musikunterricht Großbritanniens sowie Bewertungskriterien für Schulchöre im US-amerikanischen Chorklassen-System.

Literatur

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2001), *Grundsatzterlass zum Projektunterricht*. URL: <http://pubshop.bmbf.gv.at/detail.aspx?id=52> [abgerufen am 08.2.2019].
Bojack-Weber, R. (2012), *Singen in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Singfähigkeit und zum Singverhalten von Grundschulkindern*. Augsburg: Wißner.
Forge, S. / Gembris, H. (2012); *Singförderung in der Grundschule. Evaluation des Projekts „Singen macht Sinn“*. Berlin, Münster: Lit.
Gütay, W. (2012), *Singen in Chorklassen. Eine Längsschnittstudie zu stimmphysikalischen, kognitiven und psychosozialen Auswirkungen*. Dissertation. Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg.
Jank, W. / Schmidt-Oberländer, G. (Hg.) (2010), *Music Step by Step 1. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I*. Innsbruck: Helbling.

Michaela Schwarzbauer / Katharina Steinhauser / Juliane Friedl

Klangweihnachtsbäume und andere Geschenke

Wie lassen sich Prozesse und Produkte ästhetischen Gestaltens evaluieren? Welchen Beitrag können in diesem Zusammenhang die Beobachtungen, Beschreibungen und Bewertungen des eigenen Tuns durch Schülerinnen und Schüler leisten? Diesen Fragen widmet sich ein im Schnittpunkt von Kunst und Wissenschaft verortetes Sparkling Science-Projekt, das Schülerinnen und Schüler zweier Salzburger Schulen mit einem an der Universität Mozarteum verankerten Team aus Musikpädagogik und Musikwissenschaft zusammenführt.

Zum Anlass für kreatives Gestalten und wissenschaftliches Arbeiten wurde für Schülerinnen und Schüler des BORG Gastein und des Oberstufenrealgymnasiums Oberndorf die Errichtung von Text-Bild-Klang-Installationen zum Thema „Stille Nacht“. Bunt und vielschichtig sind die Legenden, die sich um das heute in unzähligen Bearbeitungen erklingende Lied ranken. Entkontextualisierungen haben die intentionale Bindung des Liedes an das Weihnachtsfest teilweise vergessen und dieses mehr und mehr auch zum Bestandteil eines zeitlich immer früher einsetzenden Weihnachtsgeschäfts verkommen lassen. Ebenso vielfältig erwiesen sich die Gestaltungen der Jugendlichen, die im Rahmen einer Ausstellung und einer Performance im Dezember 2018 an der Universität Mozarteum Salzburg präsentiert, und in Folge von verschiedenen Personengruppen beurteilt wurden. Für uns war von besonderem Interesse, welche Strategien der Bewertung die in das Projekt involvierten Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schulen, Lehramtsstudierende, Lehrende sowie Expertinnen und Experten aus den Bereichen Musikpädagogik, Musikwissenschaft, Kunstpädagogik sowie Komposition einsetzen würden,

und ob sich daraus Grundlagen für einen in der Schulpraxis einsetzbaren Evaluationsbogen ableiten lassen. Die Tagung gibt uns die Möglichkeit, erste Ergebnisse zu präsentieren und gleichzeitig unser Vorgehen zur Diskussion zu stellen.

Thomas Stern

Leistungsbewertung: Wie behindert oder fördert sie das Lernen?

Internationale Forschungsergebnisse (u.a. Black & Wiliam, Hattie, ...) zeigen, dass summative Leistungsbewertung, wenn sie schwerwiegende Konsequenzen wie Berechtigung für die weitere Schulkarriere hat, nicht zu Leistungssteigerungen führt, sondern bei allen Schülern und Schülerinnen die intrinsische Motivation verringert und zu unerwünschten Lernstrategien führt und in den schwächeren Lernenden Versagensängste auslöst. Formative Leistungsbewertung, die nicht am Ende, sondern während einer Lernphase Feedback über den Lernstand und Tipps für das Weiterlernen bietet, erweist sich hingegen für die Schüler und Schülerinnen als mächtiger Ansporn für ihr individuelles Lernen und für die Lehrenden als Ideenfundus für die Weiterentwicklung des Unterrichts. Einige praktische Beispiele von Methoden und Instrumenten für eine förderliche Leistungsfeststellung und -bewertung insbesondere unter Einbeziehung von Selbst- und Partnereinschätzung werden vorgestellt. Schließlich wird auf den aktuellen Trend zur kompetenzorientierten Bewertung schulischer Leistungen eingegangen, der an den österreichischen Schulen zu sehr unterschiedlichen Modellen und Vorgangsweisen für die einzelnen Fächer geführt hat. Ein Vergleich zwischen den für die österreichischen Schulen entwickelten Kompetenzmodellen für Musikerziehung und Bildnerischer Erziehung mit dem Kompetenzmodell für die Mathematik und die naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Fächer führt u.a. zu der Frage, wie Kompetenzkataloge bzw. -raster in der Unterrichtspraxis am sinnvollsten anzuwenden wären: summativ zur differenzierten Bewertung einer Gesamtleistung (in Kombination mit einem Notenschlüssel) oder formativ als Grundlage für eine Reflexion des Lernstands und zur Planung weiterer Lernschritte. Nicht nur in den sogenannten kreativen Fächern erweist es sich dabei als vorteilhaft, das schulische Lernen und Bewerten aus der Perspektive der einzelnen Lernenden zu begreifen, um ihnen allen einen erfolgreichen Lern- und Lebensweg zu ermöglichen.