

ZULASSUNG UND ASSESSMENT IN DER MUSIK- HOCHSCHULBILDUNG

JEREMY COX



KUNGL. MUSIKHÖGSKOLAN
Royal College of Music in Stockholm



Association Européenne
des Conservatoires,
Académies de Musique
et Musikhochschulen (AEC)

ERASMUS NETWORK FOR MUSIC

polifonia

HANDBUCH

**ZULASSUNG
UND ASSESSMENT
IN DER MUSIK-
HOCHSCHULBILDUNG**

JEREMY COX

Übersetzung : Ursula Volkman
Gestaltung : Janine Jansen, Amsterdam
Druck : Drukkerij Terts, Amsterdam

Anmerkungen zu den verwendeten Sprachen: Die ursprüngliche Arbeitssprache dieser 'Polifonia'-Arbeitsgruppe war Englisch, auch die endgültigen inhaltlichen Formulierungen dieses Dokumentes wurden in Englischer Sprache verfasst.

Wenn bei der Nutzung solcher Übersetzungen jedoch Zweifel oder interpretatorische Fragen aufkommen sollten, empfehlen die Experten/innen der Arbeitsgruppe, die Englische Fassung zu konsultieren.

Eine kostenlose digitale Ausgabe dieses Handbuchs erhalten Sie unter www.polifonia-tn.org.



Education and Culture DG
Lifelong Learning Programme

Das Polifonia Projekt wurde mit der Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Diese Publikation gibt die Ansichten wieder, die Kommission übernimmt keine Haftung für jegliche Verwendung der darin enthalten Informationen.

VORWORT

DIE BEDEUTUNG VON INDIVIDUELLEM ASSESSMENT IN DER MUSIKHOCHSCHULBILDUNG

Zusammenfassung:

- Individuelles Assessment ist wegen der Einzigartigkeit und Besonderheit musikalischer Leistungen von entscheidender Bedeutung
- Es erfordert Prüfer, die über eine Kombination von feinsinnigem künstlerischem Gespür, konstantem Urteilsvermögen und Kenntnis der Bewertungsmaßstäbe für studentische Leistung in der Hochschulbildung verfügen
- Es wird in jeder Phase, von der Zulassung bis zur Verleihung des Studienabschlusses, gebraucht
- Es wird an jedem Progressionspunkt von einem Zyklus zum nächsten gebraucht (s.a. die Tuning-Vorlage)
- Dieses Handbuch behandelt daher Assessment in jeder dieser Phasen

In diesem Handbuch geht es in erster Linie um „Assessment“ in der Musikhochschulausbildung. Das Handbuch unternimmt den Versuch, Prüfungs- und Beurteilungsverfahren in den Kontext der aktuellen Entwicklungen der Hochschulbildung zu stellen, insbesondere jene, die mit dem Bologna-Prozess zusammenhängen. Darüber hinaus beschäftigt es sich auch mit dem Thema Zulassungsverfahren, insoweit die *Prüfung* der musikalischen Leistung eines Bewerbers vor Beginn der Hochschulausbildung und seines Potentials, unter den Bedingungen der Hochschulbildung weitere Fortschritte zu erzielen, den Kernpunkt von Zulassungsverfahren bildet.

Ob bei der Zulassung oder im Verlauf des Studiums, die einzigartige und sehr individuelle Natur musikalischer Bemühungen und Leistungen bedingt, dass die Vorgehensweisen und Einstellungen des Assessments entsprechend individualisiert und flexibel angelegt sein müssen. Diejenigen von uns, die auf diesem Gebiet arbeiten, teilen im Prinzip bestimmte Vorstellungen musikalischer Vortrefflichkeit, aber wir müssen immer für die Möglichkeit empfänglich bleiben, dass uns einzelne Fälle von Erstklassigkeit begegnen, die diese Vorstellungen in Frage stellen oder neu definieren. Prüfer, ob im Rahmen von Aufnahmeprüfungen oder sonstigen Prüfungen während des Studiums, müssen eine ausgeprägte künstlerische Feinfühligkeit besitzen, um Erstklassigkeit sowohl in vertrauter als auch in unerwarteter Gestalt zu erkennen.

Gleichzeitig fordert die Musikhochschulbildung, wie jede andere Disziplin auch, von ihren Prüfern, dass sie in ihrem Urteil konstant sind, und dass sie dieses unter Heranziehung von weithin anerkannten Standards fällen. Beständigkeit ist wichtig, weil sie dem Prinzip der Fairness zugrunde liegt, nach dem Bewerber und Studierende zu behandeln sind. Fairness ist schon für sich genommen ein lobenswertes Prinzip, aber es wird zunehmend auch immer wichtiger, dass diese Fairness in der Praxis klar unter Beweis gestellt werden kann. Daher muss sie auf eindeutig überprüfbaren Methoden basieren. Während die Erwartungen der Studierenden immer stärker werden, zufriedenstellende Informationen über die Gründe, die hinter einer Beurteilung stehen, zu erhalten - und diese in gewissem Umfang durch die Gesetzgebung über den freien Zugang zu Informationen als Rechtsanspruch zementiert werden - wächst auch der Druck, nachweisen zu können, dass auch nicht ein einziger Student im Vergleich zu anderen benachteiligt oder bevorzugt worden ist. Wie in Kapitel 7 in Teil Eins des Handbuchs diskutiert werden wird, kann dieses Beständigkeitsprinzip horizontal (über eine Jahrgangsgruppe von Bewerbern oder Studierenden) und vertikal (von einem Jahrgang zum nächsten) Anwendung finden.

Das Benchmarking, ob nach Mindest- oder Durchschnittsstandards ausgerichtet, ist außerdem deswegen wichtig, weil – auch wenn die Leistung eines Individuums erheblich weit über der Mindestmarke liegt, oder eine Institution überzeugt ist, auf höherem fachlichen Niveau als andere Institutionen ihres Sektors zu agieren – das Referenzieren von Assessment-Urteilen gegen weithin anerkannte Maßstäbe ein breiteres Verständnis von Leistungsniveaus fördert. Daraus ergeben sich die Verständlichkeit von akademischen Zeugnissen und die Reduzierung von Mobilitätshindernissen, die Grundprinzipien der Bologna-Erklärung sind.

Assessment bildet eine ständige Begleitung im Entwicklungsverlauf aller Studierenden: es stellt das Eingangstor zum Studium dar, liefert eine Abfolge von Bezugspunkten entlang des Studienweges und ermöglicht es, die endgültige Beurteilung auf Grundlage der Erfolge auf diesem Weg der konkreten Natur des am Ende erreichten Zieles zu fällen. Aus eben diesem Grunde ist Assessment nicht etwas vom Studium losgelöstes, sondern bildet, im Gegenteil, das komplementäre Gegenstück dazu und spielt in jeder Phase des Lernens eine Rolle. Allerdings unterbricht die Durchführung eines Assessments den Lernprozess, und die Balance zwischen Lernen und Prüfen muss daher sorgfältig ausgewogen werden. Ebenso muss die Form jeder einzelnen Bewertungsmaßnahme genau auf das abgestimmt sein, was mit ihr gemessen werden soll – ob sie nämlich über die Zulassung, den Studienfortschritt oder das Endergebnis befindet. Kapitel 2-4 in Teil Eins werden die Beziehung zwischen Assessment und Lernen genauer erforschen, während in Kapitel 5-8 die Methoden untersucht werden, mit denen Studienfortschritt und Abschlussergebnis eines Studenten durch das, was gemeinhin als die formativen und summativen Aspekte von Prüfungs- und Beurteilungsverfahren bezeichnet wird, beurteilt werden können.

Natürlich kann ein Abschlussprüfungsverfahren für eine Phase oder einen Zyklus des Studiums in Teilen – oder sogar insgesamt – für die Zulassungsprüfung zum nächsten Zyklus herangezogen werden. Dies ist ein weiterer Grund, warum Benchmarking so wichtig ist: das summative Assessment der einen Institution kann für das Zulassungsverfahren der anderen von Wert sein. In einigen Ländern ist der Bologna-Prozess so interpretiert worden, dass Erfolg in einem Zyklus der Hochschulausbildung den Studenten tatsächlich *berechtigt*, in den nächsten Zyklus aufgenommen zu werden. Üblicherweise wird der Prozess aber so verstanden, dass der Student für die Aufnahme in den nächsten Zyklus *geeignet* ist und sehr wahrscheinlich seinen Anforderungen gewachsen sein wird, aber immer noch eine Entscheidung über seine Zulassung getroffen werden muss. Dies ist wichtig, wenn die Institutionen die Kontrolle über die Zahl ihrer Studierenden behalten sollen. In der Musikhochschulbildung machen Fragen wie die einer Ausgewogenheit in der Anzahl der Instrumente und eine ganze Heerschar anderer Faktoren es doppelt wichtig, dass die Institutionen unter den in Frage kommenden Studierenden, die sich bei ihnen bewerben, auswählen können.

Hilfsmittel wie die *Dublin-Deskriptoren* und die aus ihnen abgeleiteten zyklusbasierten Lernergebnisse sind bewusst im Sinne einer Leiter konstruiert: jede einzelne Sprosse markiert sowohl die erfolgreiche Beendigung eines Ausbildungsschrittes als auch die Voraussetzung für das Weiterkommen auf die nächste Ausbildungsstufe. Sie sind daher bei der Gestaltung von Prüfungs- und Beurteilungsverfahren, die diese Doppelfunktion haben, sehr nützlich. Aus diesem Grund könnte es hilfreich sein, neben den Materialien dieses Handbuchs auch das Dokument *Zusammenfassung der Tuning-Erkenntnisse – Musikhochschulbildung*¹ zu Rate

¹ „Polifonia“-„Bologna“-Arbeitsgruppe; Messas, L. & Prchal, M. (Hrsg.) (2009): Bezugspunkte für die Gestaltung und Ausführung von Musikstudiengängen. Tuning Educational Structures in Europe. Deusto.

zu ziehen, das sich mit der Beziehung zwischen den Dublin-Deskriptoren und fachspezifischeren Messskalen befasst.

Teil Eins dieses Handbuchs behandelt in der Hauptsache die Prinzipien von Assessment; Teil Zwei präsentiert eine Auswahl von zehn Fallstudien. Jede davon bezieht sich in bestimmter Weise auf ein Thema, das im ersten Teil diskutiert wurde. Die Fallstudien wurden mit Absicht aus unterschiedlichen Bereichen derzeitiger Praxis ausgewählt, wie sie an Institutionen quer durch Europa zu finden sind. Einige davon repräsentieren traditionellere Ansätze, andere neuere Innovationen. Die Absicht ist keineswegs, irgendeine davon zwangsläufig als „Beste Praxis“ zu präsentieren, sondern vielmehr die Fallstudien in ihrer Gesamtheit dazu zu benutzen, die Beziehung zwischen Prinzipien und Praxis aufzuzeigen. Ich bin meinen Kollegen und Kolleginnen in der Polifonia-Arbeitsgruppe für die Bereitstellung von Beispielen aus ihren eigenen Institutionen zum Aufbau dieses Fallstudienportfolios und für ihre unschätzbare redaktionelle Unterstützung bei der Erstellung dieses Dokuments sehr dankbar.

Hoffentlich kann jeder Leser dieses Handbuchs für sich einzelne Übereinstimmungen zwischen den Ideen und Beispielen, die hier dargelegt werden, und seinen eigenen Erfahrungen entdecken. Idealerweise wird das Handbuch einen Anreiz für weiteres Nachdenken geben, warum wir so prüfen und beurteilen und nicht anders, und wie wir uns kontinuierlich darum bemühen können, unsere Prüfungs- und Beurteilungsverfahren für ihren Zweck noch geeigneter zu machen – d.h. aussagefähiger, einheitlicher und weniger beeinträchtigend für den alles entscheidenden Lernprozess. Solche Überlegungen können, wie vielen von uns klar sein wird, nie als ein für alle Mal abgeschlossen betrachtet werden. Wie das Streben nach dem Lernen selbst ist auch die Suche nach dem optimalen Weg zur Beurteilung des Lernens eines der Ziele, die uns fortwährend in unserem Bemühen antreiben, aus unseren Institutionen die bestmögliche Umgebung für die berufliche Vorbereitung und persönliche Entfaltung unserer jungen Musiker zu machen.

Anmerkung d. Ü: Um einen besseren Lesefluss zu gewährleisten, wurde in der deutschen Fassung die männliche Form gewählt (der Student, der Lehrer etc.). Nichtsdestoweniger beziehen sich die Angaben auf Angehörige beider Geschlechter.

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	3
TEIL EINS	9
Einführung	9
1 Assessment: worum es dabei geht; warum wir es brauchen; was es leisten kann und was nicht	9
Assessment und Lernen	14
2 Assessment als Tor zur Bildung – Zulassungsverfahren	14
3 Assessment als Maß des Lernens	22
4 Modalitäten von Assessment; Modalitäten von Lernen	30
Beurteilungsablauf; Beurteilungsergebnisse	38
5 Formatives und Summatives Assessment	38
6 Formatives Assessment: Kriterien und Personal	44
7 Summatives Assessment: Kriterien	49
8 Summatives Assessment: Personal	57
Assessment, Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung	63
9 Moderation und Externes Benchmarking von Assessment	63
10 Assessment und Niveaus	69
11 Konträre Auffassungen in Assessments	77
12 Reassessment	83
13 Assessments auf den neuesten Stand bringen	89
TEIL ZWEI	95
FALLSTUDIEN UND ANHÄNGE	
(Bezugnahmen auf die Kapitelüberschriften aus Teil Eins weisen darauf hin, welche Bereiche durch die Fallstudien veranschaulicht werden)	
Einführung	95
1 Die zehn Fallstudien	95
Assessment und Lernen	
2 Assessment als Tor zur Bildung – Zulassungsverfahren	
<i>Fallstudie 1: Eine Musikhochschule in Deutschland:</i>	98
Aufnahmeprüfungsverfahren für einen Instrumental- und Gesangsstudiengang	
<i>Fallstudie 2: Ein Centre de Formation des Enseignants de la Danse et de la Musique (Cefedem) in Frankreich:</i>	102
Aufnahmeprüfung für einen Instrumental- und Gesangslehrerstudiengang	
3 Assessment als Maß des Lernens	
4 Modalitäten von Assessment; Modalitäten von Lernen	
<i>Fallstudie 3: Eine Musikakademie in den Niederlanden:</i>	108
Integrierte Anwendung der Lernergebnisse für die Formulierung der Lernziele, der Studieninhalte, der Prüfungstermine und Bewertungskriterien für einen Master-Studiengang	

Beurteilungsablauf; Beurteilungsergebnisse

5 Formatives und Summatives Assessment

6 Formatives Assessment: Kriterien und Personal

7 Summatives Assessment: Kriterien

Fallstudie 4: Eine Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Österreich:

111

Formatives und summatives Assessment in einem System zur Gewährleistung des Gleichgewichts zwischen Flexibilität und Formalität

Fallstudie 5: Eine Musikhochschule in Norwegen:

114

Ein System von Prüfungskriterien, das das Assessment eines Konzertes bedienen und sowohl auf Bewertungsverfahren im ersten als auch im zweiten Zyklus anwendbar sein soll

8 Summatives Assessment: Personal

Fallstudie 6: Eine Musikhochschule in Finnland:

116

Summatives Assessment in Form von Prüfen einer Darbietung: Personal, Benotungsmechanismen und Feedback-Protokolle

Assessment, Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung

9 Moderation und Externes Benchmarking von Assessment

Fallstudie 7: Eine Musikhochschule im Vereinigten Königreich:

118

Leitlinien zur Moderation und die Rolle des externen Prüfers

10 Assessment und Niveaus

Fallstudie 8: Eine Musikhochschule im Vereinigten Königreich:

125

Ein System von Prüfungskriterien, das die verschiedenen Elemente eines Konzertauftritts beleuchten und auf Assessments im ersten und zweiten Zyklus anwendbar sein soll

11 Konträre Ansichten in Assessments

Fallstudie 9: Eine Musikhochschule in Finnland:

134

Verfahrensweisen für den Umgang mit Anfechtungen von Studenten in Studiengängen des ersten, zweiten und dritten Zyklus

12 Reassessment

Fallstudie 10: Eine Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Österreich und eine Musikhochschule in Norwegen:

138

Ein Vergleich von Regelungen für Reassessment und Anfechtung

Anhänge

141

Anhang 1: Bibliographie

141

TEIL EINS

EINFÜHRUNG

KAPITEL 1:

ASSESSMENT: WORUM ES DABEI GEHT; WARUM WIR ES BRAUCHEN; WAS ES LEISTEN KANN UND WAS NICHT

Zusammenfassung:

Assessment misst und bestätigt studentische Leistung (und gibt Hinweise auf zukünftiges Potential)

- es liefert die Grundlage für die Aufnahme in einen Studiengang, das Vorankommen in ihm und für die Verleihung eines Abschlusses
- es stattet die Studierenden mit den Zeugnissen aus, mit denen sie in den Beruf einsteigen oder zu Aufbaustudiengängen zugelassen werden können

Aber:

- es kann zu einer Konzentration auf das verleiten, was am leichtesten zu messen ist, statt auf die Elemente, die am wichtigsten sind
- es ist auf präzise Formulierungen der Aufgabenstellung angewiesen – was theoretisch schwer zu erreichen ist, außerdem ist kaum zu gewährleisten, dass alle Prüfer diese Formulierungen gleich auslegen
- es ist möglich, dass es eine nicht repräsentative Tagesform des Studierenden widerspiegelt, wenn nicht durch das Gesamtmuster des Assessments kontinuierliche und endgültige Elemente ausbalanciert werden – ein besonderes Risiko bei Aufnahmeprüfungen, in denen der Studierende ansonsten unbekannt ist
- es kann den Lernprozess unterbrechen, anstatt ihn zu fördern
- ganz besonders in künstlerischen Disziplinen beinhaltet es auch ein unverzichtbares subjektives Element, zu dem nichtsdestoweniger in irgendeiner Form ein Gegengewicht vorhanden sein muss

1.1 „Assessment“ [Anm. d. Ü.: im ursprünglichen Sinne etwa Bemessung] ist ein Ausdruck, der im [Anm. d. Ü.: englischsprachigen] Bildungswesen sehr häufig verwendet wird, (obgleich Lexikondefinitionen nahelegen, dass in der ursprünglichen englischen Bedeutung damit eher die rein materielle Festlegung des Wertes einer Sache zur Berechnung der auf sie zu entrichtenden Steuer gemeint war!). Die Idee der Wertbestimmung ist das Kernstück jeder Art von Assessment, egal ob dieser Wert als monetäre Größe für die Steuerveranlagung ausgedrückt wird oder auf abstraktere Weise wie der „Wert“, der einer Arbeit oder einer Tat, einem Ereignis oder einer Errungenschaft beigemessen wird. Assessment wird häufig mit anderen Begriffen in Verbindung gebracht wie „Einschätzung“, „Bewertung“ und „Beurteilung“ – Begriffe, von denen man meinen könnte, dass sie eine Abfolge von zunehmender Formalität und Endgültigkeit darstellen. Und in der Tat kann Assessment in den verschiedensten Formen und Situationen vorkommen, von informalen bis zu einschüchternd formalen, von mündlichen bis zu schriftlichen, von Selbst-Beurteilung oder Begutachtung durch Gleichrangige (Peer-Assessment) bis hin zur Beurteilung durch Experten, die zuvor in keinerlei Verbindung mit dem Prüfling standen.

Anm. d. Ü.: Der Begriff „Assessment“ wird in der deutschen Fassung dieses Handbuchs generell im bildungsbezogenen Sinne von Prüfungs- und Beurteilungsverfahren verwendet.

- 1.2 Die Formen von Assessment in der Hochschulbildung variieren, abhängig von der geografischen Lage und der historischen Tradition, aber allen ist das Anliegen gemeinsam zu ermitteln, wie gut ein Studierender auf dem Kerngebiet seiner musikalischen Bestrebungen ist, ob das nun das Spielen eines Instrumentes, Singen, Dirigieren, Unterrichten oder irgendeine Kombination davon ist. In der Vergangenheit wurde diese Kernbeurteilung fast ausschließlich von Experten vorgenommen, deren Befähigungsnachweis auf ihrer eigenen Erfolgsgeschichte auf dem relevanten Gebiet beruhte. Solche Experten bleiben für den Assessment-Prozess unverzichtbar, insbesondere am Schlusspunkt des Studiums. Aber sie sind in zunehmendem Maße nur Teil eines größeren Kreises von Prüfern, der auch jene mit einschließt, deren primäre Fachkompetenz auf dem Gebiet der Methodologie von Assessments liegt, und im speziellen Fall von Selbst-Beurteilung sogar diejenigen, die beurteilt werden.
- 1.3 Diese größere Auswahl von Gutachtern spiegelt auch den größer gewordenen Umfang von Assessment-Vorgängen wider, der jetzt in Institutionen der Musikhochschulbildung alltäglich ist. Der Umfang hat in zweierlei Hinsicht zugenommen: es gibt jetzt im Allgemeinen eine größere Zahl von Zwischenprüfungen anstatt einer Konzentration auf eine einzelne Abschlussdarbietung vor einer Jury. Und es gibt häufig ein umfangreicheres Curriculum für Studierende, was teilweise die Einbettung von musikhochschulähnlichen Ausbildungsstilen im Rahmen der drei Zyklen der Bologna-Erklärung widerspiegelt. Während ein Musikstudent in der Vergangenheit ohne weiteres bis zu fünf Jahre mit der Arbeit unter Anleitung seines Hauptfachlehrers zubringen konnte, mit wenigen oder keinen Unterbrechungen durch Prüfungen, hat der auf drei bis vier Jahre angelegte erste Zyklus und die Erwartung irgendeines Nachweises von arbeitsmarktbezogener Qualifizierung bei seiner Beendigung zu einem komprimierteren und überfüllteren Muster von Studium und Evaluierung geführt. Dazu trägt auch die Tatsache bei, dass es eine zunehmende Anerkennung der Notwendigkeit gegeben hat, jedem einzelnen Element des Curriculums mit einer korrespondierenden Prüfung zu entsprechen.
- 1.4 In jüngster Zeit, mit zunehmender Anwendung von Lernergebnissen und insbesondere von kompetenz-basierten Lernmethodologien, wurden Assessments entwickelt, die bestrebt sind, studentische Leistung auf verschiedenen Gebieten gleichzeitig zu messen. Bei dieser kompetenzorientierten Beurteilung ist die Tatsache, dass der Studierende zeigen kann, dass er alle zur Diskussion stehenden Fähigkeiten auf eine flüssige, integrierte Weise zu handhaben vermag, ebenso wichtig wie die Frage, wie weit jede Fähigkeit im einzelnen entwickelt ist. Natürlich ist die traditionelle Abschlussdarbietung für Musikhochschulstudierende in einem gewissen Sinn auch eine Prüfung zur Evaluierung der komplexen Kompetenz, die als Konzertvortrag geläufig ist, in den alle möglichen musikalischen, darbietenden, wissensbasierten und organisatorischen Fähigkeiten einfließen müssen, um einen vollen Erfolg zu erzielen.
- 1.5 Wie wir schon gesehen haben, ist Assessment eine wichtige Ergänzung zum Lernen. Lernen ohne Assessment fehlen die Bezugspunkte. Das Assessment gibt Studierenden und Lehrern Auskunft darüber, ob der Lernprozess planmäßig voranschreitet dergestalt, dass es diesen Prozessen einen objektiven (oder vermeintlich objektiven – dazu später mehr) Spiegel vorhält. Es kann das messen, was durch die Studierenden oder Lehrer nur schwer einzuschätzen sein kann, weil sie selbst so in den Lernprozess

vertieft sind. Es validiert Lernerfolg, indem es Bezüge auf Vergleichsmaßstäbe herstellt. Feedback aus einem Assessment kann außerdem wertvolle Hinweise für zukünftige Lernstrategien geben.

- 1.6 Assessment in seinen formalen Ausprägungen ist ein wertvolles Hilfsmittel, um die Zulassung von Studierenden für einen Studiengang und ihren Studienfortgang zu kontrollieren, und liefert außerdem die Entscheidungsgrundlage für die Erteilung oder Nichterteilung des Abschlusses, der mit dem Studiengang verbunden ist. Institutionen müssen solche Kontrollen haben, aber sie liegen auch im eigenen Interesse der Studierenden, weil sie sicher sein möchten, dass die Zulassung zu einem Studium auch die Einschätzung beinhaltet, dass sie darin voraussichtlich erfolgreich sein werden. Sobald sie zugelassen worden sind, wollen sie rechtzeitige Warnungen, für den Fall, dass sie nicht die erhofften Fortschritte machen. Und schlussendlich benötigen sie ein Dokument, das ihre Leistungen und Erfolge zertifiziert, gekoppelt mit einer Qualifikation, die ihnen die Berechtigung für ein Aufbaustudium oder für eine Reihe verschiedener beruflicher Positionen verleiht.
- 1.7 Was alle diese Gesichtspunkte betrifft, können Lernen und Assessment so betrachtet werden, dass sie in einer wechselseitigen Beziehung funktionieren, die sowohl aufeinander abgestimmt als auch sich gegenseitig ergänzend ist. Allerdings muss man der Tatsache ins Auge sehen, dass Lernen und Assessment ebenso leicht Spannungen und Reibungen zwischen ihren jeweiligen Zielen erzeugen können.
- 1.8 Vielleicht hat die fundamentalste Weise, auf die solche Spannungen zustande kommen können, mit der Tatsache zu tun, dass Lernen auf den vielfältigsten Wegen stattfinden kann und sollte, von denen einige bewusst artikuliert werden, andere aber rätselhaft und unterbewusst sind. Lernen ist komplex und hat viele Facetten. Ein Durchbruch im Lernen kann sich bisweilen durch eine scheinbare Sackgasse oder durch Rückschritte ankündigen; individuelle Fertigkeiten werden selten isoliert voneinander gelernt, sondern gleichzeitig und in Wechselwirkung zueinander angeeignet. Im Kontrast dazu begünstigt Assessment von Natur aus Vereinfachung und Kategorisierung und eine systematische und auf Fortschreiten basierte Auffassung von studentischer Entwicklung (obwohl kompetenzbezogene Assessments, wie weiter oben erwähnt, zumindest versuchen, die Weise anzuerkennen, in der Fertigkeiten eher im Zusammenspiel als getrennt auftreten). Die Folge davon ist, dass Assessment-Methoden dazu tendieren, sich auf die Elemente zu konzentrieren, die am einfachsten zu messen und zu kategorisieren sind. Aber es kann sich deshalb mitunter so anfühlen, als ob sie dabei gerade die wichtigsten Teile des Lernens, das sie eigentlich zu messen beabsichtigen, übersehen.
- 1.9 Bei der Formulierung der Assessment-Aufgabe besteht die Hoffnung, dass alle – die Studierenden, ihre Lehrer, die Prüfer, die Welt/die Branche draußen – das gleiche Verständnis dafür bekommen werden, was beurteilt werden soll, wie es beurteilt werden soll und nach welchen Maßstäben. Dies hängt sowohl von der Aussagekraft der zur Assessment-Beschreibung verwendeten Begriffe ab als auch von der Fähigkeit der beteiligten Personen, diese zu lesen, zu verstehen und auszuführen. Die Texte müssen hinreichend detailliert sein, um den Interpretationsspielraum möglichst klein zu halten, aber auch nicht so sperrig, dass die Leser abgeschreckt werden. Alles in allem ist es sehr viel verlangt, diese verschiedenen Anforderungen in verbalen Formulierungen im Gleichgewicht zu halten. Hinzu kommt, dass man es in der Musik mit einer Kunstform zu tun hat, deren fundamentaler Wert zum Teil gerade in ihrer Fähigkeit besteht, etwas zu vermitteln, das sich nicht in Worte fassen lässt.

- 1.10 Selbst wenn angenommen werden kann, dass alle mit einem klaren gemeinsamen Verständnis in die Prüfung gehen, bleibt immer noch die Frage, ob das, was ein Student an einem gegebenen Tag leistet, wirklich repräsentativ für sein umfassenderes Können ist. In diesem Zusammenhang macht die Tatsache, dass einige Aspekte des Assessments in der Musikhochschulbildung nicht „die Performance“ (im Sinne von Leistung an sich), sondern „eine Performance“ (die spezielle Darbietung, in der die Leistung als Musiker besteht) betrachten, die Gefahr nur noch deutlicher, die darin liegt, dass diese beobachtete Leistung keine repräsentative ist. Es kann argumentiert werden, dass gleichbleibende Leistung eine der vielen wünschenswerten Eigenschaften eines Musikers ist und eine Darbietung in einem Assessment, die radikal vom normalen Standard des Studenten abweicht, symptomatisch für eine Schwachstelle in seinem Rüstzeug als Interpret ist, für die er mit Recht heruntergestuft werden sollte. Diese Auffassung ist für den Studenten der untypisch schlecht abgeschnitten hat, oder für seinen Lehrer nur selten besonders tröstlich.
- 1.11 Ein weiteres Problem in praktischen Assessments im Stil eines konzertanten Vortrags ist, dass solche Veranstaltungen im pädagogischen Bezugssystem weder rein künstlerische Ereignisse sind noch ausgemachte Prüfungen. Als Mischformen sitzen sie einigermaßen unbequem zwischen den beiden. Dies trifft besonders dann zu, wenn, abgesehen von der Jury, nur eine kleine Zuhörerschaft anwesend ist oder – was noch problematischer ist – gar keine. Die normale Dynamik, die zwischen Interpret und Publikum wirkt, wird auf unzählige subtile Weisen verzerrt, was für den hochsensiblen Interpreten verwirrender sein kann als für sein dickhäutigeres, technikbetontes Gegenstück. Ein Assessment-System, das technisch sichere, vorhersehbare Auftritte gegenüber inspirierenden bevorteilt, verzerrt das genaue Wesen des Ereignisses, das es zu messen behauptet – und dies in einer Richtung, die die meisten Musiker wohl für bedauerlich halten würden.
- 1.12 Für Assessments, die im Verlauf des Studiums abgehalten werden, kann die Gefahr der untypisch schlechten Darbietung durch ein Assessment-System verringert werden, das sich über mehrere Veranstaltungen erstreckt. Dieses kann immer noch die stärkste Betonung auf ein Abschlusskonzert legen, aber dabei tragen weitere Veranstaltungen nach einem bestimmten Gewichtungsmuster zum Gesamtprofil des Studienerfolgs bei. Selbst dann bleiben die subtileren Probleme, die weiter oben erörtert worden sind, bestehen, falls alle diese Veranstaltungen vom Typ der hybriden Konzert-Prüfung sind. Die Verlockung das „Assessment-Spiel“ zu seinem Vorteil zu spielen kann zur Vermeidung genau der Risikofreude führen, aus der musikalische Kreativität ihre Lebendigkeit bezieht.
- 1.13 Von allen bisher diskutierten Assessment-Typen ist die Aufnahmeprüfung am anfälligsten für die Gefahr, dass eine untypische Darbietung zu einem abnormen Ergebnis führt. Meistens besitzt das Gremium nur geringes oder gar kein Vorwissen über die Bewerber (und jedes Wissen in dieser Richtung, insofern es ein persönliches Interesse begründen könnte, sollte vom betreffenden Gremiumsmitglied bekanntgegeben werden). Genauso wie der Bewerber dem Gremium unbekannt ist, ist das Gremium, der Vortragsraum, ja tatsächlich fast alles an der Situation dem Bewerber unbekannt. Die Aufgabe, vor der Aufnahmeprüfungsgremien stehen, ist daher eins der komplexesten und subtilsten aller Assessments; sie fordert von ihnen, unter die Oberfläche des Anlasses zu gelangen und die wahren Qualitäten des Bewerbers zu errahnen – sein Potential für weiteres Wachstum eingeschlossen. Ungeachtet dessen ist das

Zulassungsverfahren einer der Tätigkeitsbereiche in der Musikhochschulausbildung, der am wenigsten Qualitätssicherungsüberprüfungen unterzogen wird.

- 1.14 Sobald ein Student erfolgreich die Zulassungshürde überwunden hat und sein Studium aufnimmt, werden Student und Lehrer die Bereiche, an denen gearbeitet werden muss, und die Ziele, die gesetzt werden sollen, im Detail planen. Für die musikalische Entwicklung herrscht der breite Konsens, dass es in der Regel nicht hilfreich ist, diese Bereiche und Ziele auf Zeiträume von weniger als einem Jahr anzulegen. Wo eine technische Frage, wie beispielsweise ein fehlerhafter Ansatz, angegangen werden muss, kann eine noch längere Zeitspanne erforderlich sein. Beurteilungsmaßnahmen in kürzeren Abständen als einem Jahr können sich schnell wie lästige Unterbrechungen anfühlen – und sie sind sogar kontraproduktiv, wenn sie mitten in eine technische Wiederaufbauarbeit fallen. Musikinstitutionen, die als Fakultät innerhalb einer multidisziplinären Universität arbeiten, begegnen diesem Problem häufig, wenn sie gezwungen sind, sich dem universitätsweiten, in Semester aufgeteilten Terminkalender anzupassen. Ebenso wie Assessment-Systeme so aufgebaut sein müssen, dass sie ganz allgemein keine unverhältnismäßige Belastung für die Studierenden darstellen, müssen sie daher auch einen gewissen Grad an Flexibilität besitzen, um den speziellen Lernumständen einzelner Studierender Rechnung zu tragen.
- 1.15 Wie schon erörtert worden ist, handelt es sich bei Musik um eine Kunstform, die dort ihre Stärken hat, wo Worte ihre Schwächen haben, und umgekehrt. Darüber hinaus berührt Musik uns alle in höchst individueller Weise, so dass kaum mit Sicherheit zu sagen ist, dass zwei beliebige Personen ein Musikstück auf genau die gleiche Weise hören. Dieser subjektive Aspekt in der Wahrnehmung von Musik stellt für das Assessment mit seinem Anspruch auf Objektivität, Konsistenz und Reproduzierbarkeit ein besonderes Problem dar. In der Praxis legen erfahrene Musiker, die in den gleichen breiten Traditionen – Klassik, Jazz usw. – ausgebildet sind, über die meisten Darbietungen ein hohes Maß von Konsens an den Tag. Wo ihre Meinungen sehr unterschiedlich ausfallen, geht es oftmals um eine eigenwillige Interpretation, die sogar mehr Bestandteile enthalten kann, die, im positiven wie im negativen Sinne, musikalisch stimulierend sind, als beliebig viele eher routinemäßig beherrschte Darbietungen. Wieder kann der musikalisch „Risikofreudige“ mit Assessment-Prozessen in Konflikt geraten, die am besten im Umgang mit dem Vorhersehbaren funktionieren.
- 1.16 Die meisten Formen von Assessment im Musikbereich sind bestrebt, einen Ausgleich zu der persönlichen Subjektivität herzustellen – üblicherweise dadurch, mindestens drei Personen beteiligt zu haben und Arbeitsweisen zu fördern, die Extreme neutralisieren, ob durch den algebraischen Durchschnitt der Benotungen der Gremiumsmitglieder oder durch einen längeren diskursiven Weg zu einer Benotung, über die ein Konsens des ganzen Gremiums zustande kommt. Was angestrebt wird, ist eine „Inter-Subjektivität“, die, obwohl sie einige der Merkmale von Objektivität aufweist, nicht dasselbe ist und nicht mit ihr verwechselt werden sollte. Inter-Subjektivität wird ausführlicher in Kapitel 8 diskutiert.
- 1.17 Während es wichtig war, von vornherein die Grenzen von Assessments und die Probleme, die damit verbunden sind, hervorzuheben, wird der Rest dieses ersten Teils des Handbuchs versuchen, die Methoden zu beschreiben, die sich – einige im Laufe eines Jahrhunderts und länger, andere erst in den letzten Jahren – entwickelt haben, um Assessment zu einem Werkzeug zu machen, das so nützlich, zuverlässig und fair wie möglich ist und welches das Lernen fördert und ergänzt, dessen Ergebnis zu messen sein Bestreben ist.

ASSESSMENT UND LERNEN

KAPITEL 2:

ASSESSMENT ALS TOR ZUR BILDUNG – ZULASSUNGSVERFAHREN

Zusammenfassung:

- In der Musikhochschulbildung ist es wichtig zu wissen, dass ein Studierender für den langen und kostspieligen Ausbildungsprozess, der damit einhergeht, geeignet ist
- Die Studierenden müssen auf individueller Basis geprüft und bewertet werden, und dies bei der Ausübung der Kernaktivität ihrer jeweiligen musikalischen Ambition – Darbietung, Präsentation von Partituren, Dirigieren usw.
- Zulassungsassessment muss sich sowohl mit Potential als auch bisherigen Errungenschaften befassen. Dabei sollten die Prüfer über Unterschiede in der Vor-Hochschulerfahrung und den Gelegenheiten der Bewerber hinwegsehen, aber auch realistische Urteile darüber treffen, ob ein weniger gut ausgebildeter Bewerber in der Lage sein wird, Versäumtes nachzuholen
- Zulassungsassessment sollte das Auswahlverfahren bewusst auf die Lernergebnisse des Studiengangs abstimmen
- Zulassungsassessment hat zwei „Zulassungsschwellen“: Ist der Bewerber gut genug, um überhaupt für den Studiengang zugelassen zu werden? Und ist er angesichts der begrenzten Anzahl von Studienplätzen gut genug im Verhältnis zu anderen Bewerbern?
- Es ist erstrebenswert, auch andere Fertigkeiten, die die Studierenden während ihres Studium benötigen werden, zu untersuchen, obgleich dies auch durch Feststellung vorheriger Qualifikationen geschehen kann
- Bewerbern brauchbares Feedback über ihr Zulassungsassessment zu geben, ist nicht einfach, wird aber zunehmend erwartet
- Siehe auch Teil Zwei, Fallstudien 1 und 2

2.1 Musikhochschulausbildung ist eine Disziplin, in der der Prozess der Beurteilung von Zulassungsbewerbern sowohl äußerst wichtig als auch komplex ist. In vielen anderen Hochschuldisziplinen und in Ländern, in denen es ein universell anerkanntes nationales System von Vor-Hochschulprüfungen gibt, das einen Vergleichsmaßstab für Erfolg und Leistung liefert, werden Zulassungsentscheidungen häufig allein aufgrund der bisherigen Prüfungsnachweise getroffen. Dies gilt in der Musikhochschulbildung allgemein als unzureichend, aus folgendem Grund:

- Musikalische Befähigung ist eine höchst individuelle Frage – zwei Bewerber mit gleichwertigen Prüfungsergebnissen können hinsichtlich ihrer Eignung für das spezifische Ethos der Musikhochschule, an der sie sich bewerben, sehr verschieden sein
- Die musikalische Entwicklung ist bei vielen Instrumenten – und insbesondere bei Gesang sowie Komponier- und Dirigierfähigkeiten – zum Zeitpunkt des typischen Eintrittsalters der Studierenden in die Hochschulausbildung noch in einem relativ frühen Stadium. Das *Potential* eines Bewerbers ist daher mindestens genauso wichtig wie sein Leistungsstand, wie er in dem kahlen Resultat einer Prüfung festgehalten ist

- Die meisten Musikhochschulen sind klein, und viele sind, zumindest bei bestimmten Instrumenten, überlaufen. Das bedeutet, dass eine schwierige Auswahl unter den Bewerbern zu treffen ist, die alle ausreichend gute Prüfungsergebnisse haben, um angenommen zu werden
- Umgekehrt müssen die meisten Institutionen einige Aufnahmeentscheidungen auf Grundlage der Zahlen der verschiedenen Instrumentalspezialisierungen treffen, die gebraucht werden, um ein ganzes Spektrum von Ensembles zu betreiben. Bei manchen Instrumenten müssen u.U. in diesen Fällen Bewerber genommen werden, deren Niveau nur gerade eben ausreichend ist, und es ist besondere Umsicht geboten, wenn solche Entscheidungen getroffen werden
- Der Ausbildungsprozess in der Musikhochschulausbildung ist kostspielig und langwierig und wird zu einem großen Teil im Einzelunterricht oder in kleinen Gruppen durchgeführt. Falsche Zulassungsentscheidungen bedeuten folglich im Verhältnis eine noch größere Verschwendung als in anderen Disziplinen und sind dementsprechend demoralisierend für den Studenten, seine(n) Lehrer und letztlich für die Institution als Ganzes.

2.2 Als Resultat dieser Faktoren wenden die meisten Musikhochschulen für den bei weitem größten Teil der Bewerber, wenn nicht für alle, irgendeine Form persönlicher, von Angesicht zu Angesicht stattfindender Zulassungsassessments an. Natürlich trägt dies allein schon einen erheblichen Aufwand von Zeit und Kosten zum jährlichen Kalender der Aktivitäten der Institution bei, aber es wird allgemein als eine lohnenswerte Investition betrachtet, insofern es manche der oben erwähnten Fehler und Folgekosten verhindert. Um die Zulassungsassessments im Kalender unterzubringen, entscheiden Institutionen im Allgemeinen zwischen zwei Ansätzen: Verdichtung oder Verteilung. Im ersten Fall werden alle oder die meisten anderen Aktivitäten für einen gegebenen Zeitraum des Jahres ausgesetzt – häufig ganze 2-3 Wochen lang – und Bewerber werden in intensiven Arbeitssitzungen geprüft und beurteilt, gewöhnlich mit mehreren Prüfungsgremien, die parallel arbeiten. Im letzteren Fall wird über mehrere Monate jede Woche eine kleinere Zahl von Bewerbern geprüft, so dass es möglich ist, diese Assessments zwischen den anderen Aktivitäten unterzubringen.

2.3 Kernpunkt des Zulassungsassessment ist die Gelegenheit, die dem Bewerber gegeben wird, seine Fähigkeiten auf dem/den gewählten Spezialgebiet/en unter Beweis zu stellen. Für Instrumentalisten und Sänger wird dies die Form eines Prüfungsvorspiels auf dem Hauptinstrument (und gegebenenfalls auf dem Zweitinstrument) bzw. eines Prüfungsvorsingens annehmen, während bei Komponisten das gängigste Format die Diskussion von im Voraus eingereichten Partituren ist. Bei Dirigenten erfordert die Beurteilung ihres Könnens auf ihrem Fachgebiet die Beteiligung anderer und ist dementsprechend aufwändiger zu organisieren. Bewerber sind häufig bereits einer Vorauswahl unterzogen worden, die auf Grundlage einer DVD oder ähnlicher Aufnahmen erfolgte, so dass nur die wenigen, aussichtsreichsten Kandidaten persönlich, oftmals vor einem speziell zusammengestellten Ensemble, geprüft werden. Eine solche Vorauswahl kann auch für Instrumentalisten und Sänger anhand von eingereichten Aufnahmen bzw. für Komponisten allein auf Grundlage ihrer eingereichten Partituren stattfinden. Allerdings können Ton- bzw. Bildaufzeichnungen, abhängig davon, wie gut sie selbst sind, manchen Darbietungen schmeicheln und anderen weniger gerecht werden, so dass, wo ein direktes Einzelassessment angebracht ist, es für Institutionen üblich ist, alle Bewerber persönlich zu prüfen.

- 2.4 Ebenso wie die Beurteilung des Bewerbers in seiner Hauptspezialisierung der wichtigste Aspekt des Zulassungsverfahrens ist, ist die Expertise der Lehrer dieser Spezialisierung ausschlaggebend für eine angemessene Bewertung. Diese Personen verfügen über detaillierteste Fachkenntnisse und haben täglich damit zu tun, auf ihrem Gebiet Unterscheidungen zu treffen, ob hinsichtlich ihrer eigenen professionellen Betätigung oder durch das Feedback, das sie den Studierenden geben. Demzufolge sind sie daran gewöhnt, Urteile schnell und bestimmt zu fällen – eine ganz besonders nützliche Fähigkeit, wenn es darum geht, in einem dichtgedrängten Zeitrahmen eine große Zahl von Bewerbern, einen nach dem anderen, zu beurteilen. Fachleute sind sich darüber bewusst, was auf einem Instrument oberflächlich beeindruckend, aber in Wirklichkeit relativ einfach zu machen ist, oder umgekehrt, was auf dem Instrument, verglichen mit einem anderen, viel schwerer auszuführen ist. Sie können erkennen, wo schlauer Unterricht oder raffinierte Repertoireauswahl gezielt dazu eingesetzt worden ist, Schwächen zu verschleiern. Ebenso können sie die Symptome mangelhaften Unterrichts erkennen und oftmals subtile Urteile darüber treffen, ob ein Bewerber unter seinem eigentlichen Leistungsvermögen bleibt und sich auffällig verbessern würde, wenn er die angemessene Anleitung erhielte. Abschließend, falls Abhilfe schaffende technische Arbeit vonnöten ist, sind Spezialisten höchstwahrscheinlich diejenigen, die das nicht nur diagnostizieren werden, sondern die auch in der Lage sind abzuschätzen, wie lange es dauern könnte – und daher zu beurteilen, ob es Auswirkungen auf die Fähigkeit des Bewerbers hat, einen Studiengang ganz normal zu durchlaufen.
- 2.5 Obgleich die Nähe eines spezialisierten Prüfers zur Studienspezialisierung ein gewaltiger Vorteil ist, kann sie auch einige weniger positive Aspekte haben: manche Personen bevorzugen einen bestimmten Klang oder eine bestimmte Spielweise gegenüber anderen; andere bringen festgefügte Erwartungen mit, die es ihnen erschweren, Potential zu erkennen, das außerhalb dieser Parameter liegt; und weil Bewerber, die angenommen werden, dann auch auf Lehrer innerhalb der Institution verteilt werden müssen, ist kaum von den Experten zu erwarten, dass sie vollkommen selbstlos gegenüber Entscheidungen bleiben, die Auswirkungen auf ihre zukünftige Unterrichtsauslastung haben können – und in manchen Fällen somit auch auf ihren Lebensunterhalt. Aus diesen Gründen ist es erstrebenswert, nach Möglichkeit mindestens zwei Spezialisten einzubeziehen. Eine derartige Vorkehrung ermöglicht den Spezialisten außerdem, jede eher spekulative Meinung über einen Bewerber sofort mit einem vergleichbar erfahrenen Kollegen zu klären. Aus institutioneller Perspektive ist Beurteilung durch ein Prüferpaar auch eine Möglichkeit, erst kürzlich berufene Spezialisten mit etablierteren Kollegen zusammenzubringen und dadurch den Wissens- und Erfahrungstransfer zu fördern.
- 2.6 Im Falle der Konzertmusiker ist das typische Format des Assessments Vorspielen und Gespräch. Im Darbietungsteil wird der Prüfer dem Bewerber beim Vorspielen vorbereiteter Stücke zuhören und wird ihn gewöhnlich auffordern, eine Aufgabe auszuführen für die nur begrenzte Vorbereitungszeit zur Verfügung stand – manchmal nur wenige Augenblicke während der Prüfung selbst. Viele Institutionen veröffentlichen festgelegte Werke für ihre Vorspiele/-singen, die sich von Jahr zu Jahr ändern können, aber nicht müssen. Diese bringen ein Element von Konstanz in jedes Vorspiel ein und erleichtern Vergleiche zwischen Bewerbern. Einige Institutionen haben unterschiedliche festgesetzte Werke für unterschiedliche Ebenen der Zulassung – schwierigere für den zweiten Zyklus als für den ersten zum Beispiel. Andere suchen, abhängig von der in Betracht kommenden Studienebene, lediglich in denselben vorgegebenen

Werken nach unterschiedlichen Graden von Beherrschung und Vollkommenheit. Die meisten Institutionen verlangen, dass mehr als ein Werk vorbereitet wird und dass zwischen den präsentierten Stücken ein deutlicher Kontrast besteht, um einen Eindruck davon zu gewinnen, wie weitreichend und vielseitig das Können eines Bewerbers ist.

- 2.7 Eine vollständig vorgeschriebene Liste von Prüfungswerken sieht nicht vor, dass sich ungewöhnliches Talent oder spezielles Repertoireinteresse eines Kandidaten zeigt. Ein gängiges Muster ist daher, vorgeschriebene und freie Elemente zu kombinieren. Wo es dem Bewerber freisteht, ein zweites oder drittes Werk auszuwählen, liegt die Verantwortung bei ihm, dafür zu sorgen, dass in der Auswahl der präsentierten Werke, Kontraste zu erkennen sind. Bei freier Auswahl besteht keine Kontrolle über den Schwierigkeitsgrad des Repertoires, aber wie wir oben gesehen haben, werden erfahrene Spezialisten in der Lage sein, eine entsprechende Anpassung vorzunehmen. Schwieriger mit einzukalkulieren ist die Zeitdauer, die ein Bewerber damit zugebracht haben kann, ein Werk seiner Wahl vorzubereiten – unter Umständen haben einige es über Jahre verfeinert. Prüfer müssen besonders wachsam sein, um die Beschränkungen zu erkennen, denen ein scheinbares Talent unterliegt. Der Bewerber, der sich an ein erstmals schon vor Jahren einstudiertes Stück geklammert hat, könnte geringes Potential für Weiterentwicklung haben und/oder könnte bei der Aneignung von neuem Repertoire zu viel Zeit benötigen, um auf professionellem Niveau erfolgreich zu konkurrieren.
- 2.8 In diesem Punkt kann die Leistung eines Bewerbers in einer Situation, in der nur begrenzte Vorbereitung möglich ist, besonders aufschlussreich sein. Eine vom-Blatt-Spiel-Aufgabe, zum Beispiel, produziert vielleicht Ergebnisse von nur begrenzt als fertig anzusehender musikalischer Qualität, aber sagt sehr viel über die Lernstrategien und -fähigkeiten eines Bewerbers aus. Zugleich ist die Fertigkeit des vom-Blatt-Spielens *per se* für manche Spezialisierungen relevanter als für andere, und ein Bewerber kann darauf trainiert sein, effizient vom Blatt zu spielen/singen, ohne notwendigerweise ein höheres Lernpotential zu haben als ein anderer, der nicht den gleichen Grad von konzentrierter Betreuung erhalten hat. Aus diesem Grunde benutzen manche Institutionen den Vom-Blatt-Spiel-Test entweder als ein Vehikel, um zu sehen, wie ein Bewerber in einem zweiten Versuch auf Vorschläge eingeht, die nach dem ersten Durchspielen gegeben wurden, oder sie legen dem Bewerber kurz vor dem Vorspielen/-singen selbst das Material vor – im Sinne des „Schnell-Einstudieransatzes“ – um zu prüfen, wie weit er seine Einstudierung in kürzester Zeit und unter Druck voranbringen kann.
- 2.9 Die Interviewkomponente des Assessments findet gewöhnlich statt, nachdem die Vortragsteile der Prüfung beendet wurden und setzt häufig bei Fragen an, die sich während des Vorspielens ergeben haben. Das Interview hat in der Regel mindestens die folgenden drei Zwecke:
- etwas über den Charakter des Bewerbers außerhalb seines Spiels zu ermitteln und seine Fähigkeit zu verstehen, was in seinem Musikmachen vor sich geht, und seine Kompetenz, dies anderen gegenüber auszudrücken, zu erforschen;
 - Einzelheiten der Ausbildung des Bewerbers bis hin zu diesem Zeitpunkt zu klären, um die Beziehung, in der diese zu den Darbietungen steht, besser zu verstehen;
 - den Grad der Motivation des Bewerbers zu bewerten sowohl im Sinne seiner Bereitschaft, die Anforderungen

einer Musikkarriere zu bewältigen, als auch im Spezielleren unter dem Gesichtspunkt, wie viel er von der Institution, was sie bietet, wer dort unterrichtet, weiß und als Folgerung daraus, wie ernst es ihm damit ist, an genau dieser Institution studieren zu wollen.

2.10 Im Folgenden sind die typischen Komponenten von Zulassungsassessments, gemeinsam mit ihrem jeweiligen Hauptzweck, zusammengefasst:

Element		Hauptzweck(e)
Vorspiel/-singen		- die Beurteilung des Niveaus der praktischen und musikalischen Fähigkeit des Bewerbers in seiner Hauptfachspezialisierung
1	Darbietung eines Stücks aus einer vorgegebenen Liste	- die vergleichende Bewertung der Darbietung des Bewerbers gegenüber dem Niveau anderer und gegenüber einem angenommenen erwarteten Qualitätsniveau
2	Kontraststück – vorgegeben oder frei	- das Aufzeigen der Diversität und Vielseitigkeit des Bewerbers - im Falle der freien Auswahl das Bieten einer Gelegenheit für den Bewerber, Phantasie, musikalische Neugierde oder ein besonderes Repertoireinteresse zu zeigen
3	Test mit begrenzter Vorbereitung – z.B. Vom-Blatt-Spiel Schnell- Einstudieren	- das Prüfen der Fähigkeiten des Bewerbers, wenn er sich nicht auf die Hilfe durch seinen Lehrer stützen kann - die Beurteilung seiner Fähigkeit zu lernen, auf etwas einzugehen und sich zu entwickeln
Interview		- das Untersuchen des Selbstverständnisses und der Kommunikationsfähigkeit des Bewerbers - das Verifizieren seines vorausgegangenen Lernens - das Prüfen seiner Motivation

Fallstudie 1 in Teil Zwei dieses Handbuchs beschreibt ein Zulassungsverfahren, das viele der hier aufgezählten Merkmale aufweist. Dem Element des Vergleichstests wird in der Fallstudie durch explizites Abbilden der institutionellen Verfahrensweisen auf die europaweiten Standards besondere Bedeutung beigemessen.

2.11 Zulassungsassessments für Komponisten folgen im Allgemeinen den gleichen Prinzipien, die weiter oben bereits umrissen wurden, aber das Geschehen ist nicht so eindeutig in Vorspielen/-singen und Interview unterteilt. Stattdessen besteht fast das ganze Assessment aus Diskussion, da ja das eingereichte Portfolio mit Kompositionen die Entsprechung zu den Darbietungen ist und die Prüfer das Portfolio normalerweise im Voraus gesichtet haben werden. Bewerber für Komposition können auch einem eigenen Test mit begrenzter Vorbereitung unterzogen werden – meistens besteht dieser in etwas Ausgangsmaterial für eine kurze Kompositionsaufgabe, die unter streng kontrollierten Bedingungen durchgeführt wird (manchmal mit Zugriff auf ein Klavier zur Überprüfung des Klangs, manchmal ohne) und in einem begrenzten Zeitrahmen.

2.12 Zulassungsprüfungen für Dirigierbewerber folgen im Allgemeinen der gleichen Vorspiel-/Interview-Trennung wie für Konzertmusiker und können auch Vorspielaufgaben, die lange im Voraus veröffentlicht wurden, mit anderen Aufgaben kombinieren, für die die Bewerber nur begrenzte Vorbereitungszeit haben.

Da ja die Probe mit einem Ensemble häufig ein Hauptmerkmal dieser Vorspiele ist, wird die Vielseitigkeit des Bewerbers und seine Fähigkeit, ohne fremde Hilfe zu arbeiten, auch bei gut vorbereitetem Repertoire umfassend aufgezeigt. Die Zeitplanung stellt in diesen Proben einen wichtigen Faktor dar, da letztere relativ kurz gehalten sind und vom Bewerber normalerweise erwartet wird, mit Probenabschluss ein quasi komplettes Durchspiel zu präsentieren. So wie DVD-Aufnahmen in einer frühen Phase zum Aussortieren schwächerer Kandidaten benutzt werden, kann in dieser Phase auch die Institution selbst Videoaufzeichnungen machen, um den Prüfern zu helfen, die Auftritte verschiedener Bewerber zu überprüfen und zu vergleichen, wenn sie ihre endgültigen Zulassungsentscheidungen treffen.

- 2.13 Vor allem wenn sie unter Zeitdruck arbeiten, sollten die Experten nicht die Verantwortung zu tragen haben, solche endgültigen Zulassungsentscheidungen „auf der Stelle“ zu treffen. Ihre Aufgabe besteht darin, jene Bewerber herauszufiltern, die keine aussichtsreichen Kandidaten sind, und diejenigen, die aussichtsreich sind, in eine Rangfolge zu stellen. Wie vielen von denen, die auf der Liste der geeigneten Kandidaten stehen, letztendlich Plätze angeboten werden, ist eine Entscheidung für die umfassendere Informationen nötig sind und die idealerweise erst getroffen wird, wenn die meisten oder alle Zulassungsempfehlungen für die einzelnen Fachbereiche vorliegen und Faktoren wie z.B. die Zulassungszahl insgesamt, für die die Institution den Platz (oder die staatliche Genehmigung) hat, berücksichtigt werden können. An diesem Punkt des Prozesses sind normalerweise Personen mit umfassender institutioneller Zuständigkeit – akademische Führungskräfte, Fachbereichsleiter, Dekane) beteiligt (obschon, wenn sich die Zulassungssassessments über viele Wochen erstrecken, diese Personen auch von Woche zu Woche an den Prüfungen selbst beteiligt sein können). Fallstudie 2 beschreibt ein Zulassungsverfahren für Studierende, die sich auf Musikpädagogik spezialisieren, wo die Mischung von Spezialisten und Personen mit allgemeinerer institutioneller Zuständigkeit sorgfältig zusammengestellt und ausgewogen ist – sogar bis hin zur Ausarbeitung von Abstimmungsverfahren.
- 2.14 Ebenso wie Überlegungen hinsichtlich der Zulassungszahl insgesamt, der bevorzugten Ausgewogenheit von Spezialisierungen darin und die passende Zuordnung von potentiellen Studenten zu Lehrern müssen endgültige Zulassungsentscheidungen die umfassenderen musikalischen Fähigkeiten und die frühere Bildung des Bewerbers außerhalb seiner Hauptspezialisierung berücksichtigen. Auf diesem Gebiet sind die Struktur des Curriculums der Institution und der Gesamtumfang der Lernergebnisse, deren Bewältigung von erfolgreichen Studenten erwartet wird, ob formal ausgedrückt oder lediglich implizit vorausgesetzt, von besonderer Wichtigkeit. Natürlich wollen alle Institutionen Studenten hervorbringen, die in ihrem Spezialfach hochkompetent sind, aber in Bezug darauf, mit welchen anderen Kompetenzen dies kombiniert werden sollte, kann von einer Institution zur anderen variieren. Dies ist der Punkt, wo die nationale oder regionale Arbeitsmarktsituation für Berufsmusiker oder Faktoren wie z.B. spezielle institutionelle Stärken ins Spiel kommen. Die gleichen Überlegungen sollten selbstverständlich jeglichen Lernergebnissen der Institution zugrunde gelegt worden sein.
- 2.15 Manche Institutionen halten es für erforderlich, den vollen Kompetenzumfang eines Bewerbers durch ihre eigenen internen Assessment-Verfahren zu testen. Andere konzentrieren sich ausschließlich auf die Hauptspezialisierung und verlassen sich für den Nachweis allgemeinerer Kompetenzen auf die Ergebnisse

anerkannter nationaler Prüfungssysteme. Im letzteren Fall erfolgt die Zusage eines Studienplatzes oftmals, bevor die Ergebnisse der nationalen Prüfung bekannt sind, und muss daher davon abhängig gemacht werden, dass diese Prüfung bestanden wird. Dieses System ist zudem davon abhängig, dass der Bewerber überhaupt eine nationale Prüfung bzw. eine anerkannte Entsprechung ablegt. Wo dies nicht der Fall ist, die Institution aber an dem Bewerber interessiert ist, müssen besondere Regelungen für eine interne Prüfung getroffen werden.

- 2.16 Institutionen, die ihr eigenes internes Assessment der weitgefasteren Kompetenzen der Bewerber abhalten, sind in der Lage, dieses auf ihr eigenes Curriculum und auf ihre Kenntnis der Anforderungen, die dies an die Studierenden stellt, zuzuschneiden. Zugleich ist wichtig, dass jeder Studiengang, der beansprucht in das Bologna-Schema der Hochschulausbildungszyklen zu passen, eine grundsätzliche Lehrplanstruktur und Lernergebnisse hat, die weitgehend mit den europäischen Standards übereinstimmen, und demzufolge auch Aufnahmevoraussetzungen, die sich auf diese beziehen. Es ist zu hoffen, dass dies bereits als Teil der laufenden Curriculumüberprüfung und -entwicklung behandelt worden ist, aber Institutionen, die noch dabei sind, diese Arbeit durchzuführen, könnten es hilfreich finden, für die Formulierung von Aufnahmebedingungen für den ersten Zyklus den Satz von Kompetenzen für die Vor-Hochschulausbildung heranzuziehen, den die Polifonia-Vor-Hochschularbeitsgruppe der AEC in ihrer Veröffentlichung „Vor-Hochschulbildung in der Musik in Europa“² aufgestellt hat. Ein Beispiel hierfür findet sich in Fallstudie 1. Indem sie definieren, was von den Studierenden am Ende ihrer Vor-Hochschulausbildung erwartet werden kann, bilden diese Kompetenzen zugleich einen logischen Satz von Zulassungsvoraussetzungen für den ersten Zyklus der Musikhochschulausbildung. Tatsächlich sind sie eigens dafür ausgearbeitet worden, einen adäquaten Satz von Meilensteinen aufzustellen, die Studierende, die sich auf den langen Weg zum erfolgreichen Abschluss des ersten Hochschulzyklus begeben haben, passieren müssen.
- 2.17 Obwohl manchen Lücken in den bisherigen Kompetenzen der Studierenden nach ihrer Aufnahme an die Institution abgeholfen werden kann, bleibt es wichtig, der Frage Beachtung zu schenken, ob Ausbildungsmängel in der Vorgeschichte von Bewerbern dazu führen können, dass sie Probleme haben werden, in irgend einem der Assessments, auf die sie im Laufe des Studiums stoßen werden, erfolgreich abzuschneiden. Selbst wenn das Studium, wie in einem typischen Studiengang des ersten Zyklus, insgesamt über drei oder vier Jahre läuft, kann es durchaus Zwischenprüfungen geben, die für das Weiterkommen der Studierenden entscheidend sind. Insbesondere sollte die breite Zuversicht herrschen, dass Bewerber, denen ein Studienplatz angeboten wird, mit der ersten Runde der Assessments – die schon nach einem Jahr oder sogar nur einem Semester stattfinden können – zufriedenstellend zurecht kommen können. Wo ein ansonsten beeindruckender Bewerber bestimmte Schwachstellen aufzeigt, die Probleme machen können, besteht die Möglichkeit, entweder ein Programm von Abhilfemaßnahmen zu empfehlen, das vor Aufnahme des Studiums zu erledigen ist, oder eine Verschiebung des Studienbeginns und erneute Bewerbung im folgenden Jahr, auch in diesem Fall in Verbindung mit Vorschlägen, wie in der Zwischenzeit die Unzulänglichkeiten ausgeglichen werden können.
- 2.18 Empfehlungen wie diese legen ein ausgeklügeltes System zur Bereitstellung von Feedback an die Bewerber nahe. Ein Teil des Feedbacks kann direkt persönlich im Rahmen des Interviews gegeben werden; allerdings müssen die Prüfer, wenn sie nicht an Ort und Stelle die endgültige Entscheidung treffen, sehr darauf achten,

² Abschlussbericht zur Vor-Hochschulbildung in der Musik in Europa (AEC-Veröffentlichungen, 2007), www.aecinfo.org/Publications

Bewerber nicht in die Irre zu führen, insbesondere dadurch, dass sie zu optimistisch geklungen haben, falls das endgültige Ergebnis sich doch nicht als Angebot eines Studienplatzes herausstellt. Bewerber sind zunehmend sensibilisiert, was ihre Behandlung in Zulassungsassessments betrifft: sie können sich benachteiligt fühlen, wenn irgendein Aspekt in der Ausführung des Assessments negativ beeinflussend oder verwirrend erschien; sie können durchaus weitere Erklärungen verlangen, wenn sie das Gefühl haben, dass der Ton des Interviews nach Zusage klang, während die endgültige Entscheidung eine Absage bedeutet.

- 2.19 Die Institutionen sind sich zunehmend ihrer Verantwortung gegenüber den eingeschriebenen Studierenden bewusst, was die Bereitstellung von Feedback und das Aufstellen anerkannter und dokumentierter Verfahrensweisen anbelangt, innerhalb derer Studierende Einspruch einlegen oder eine Beschwerde einreichen können hinsichtlich eines Aspekts ihres Studiengangs, den sie als unzulänglich empfinden. Über den Sektor als Ganzes gesehen, ist dieses Bewusstsein erst dabei sich zu entwickeln, was die Rechte und Erwartungen von Bewerbern betrifft. Abgewiesene Bewerber gehen oft davon aus, dass ihnen das Recht auf eine Erklärung zusteht, warum sie erfolglos geblieben sind; häufig wird sie die Auskunft, dass sie den geforderten Standard nicht erreicht haben, nicht zufrieden stellen, und sie erwarten etwas, das eher einzeln aufgeschlüsseltem Feedback nahe kommt, durch das ihnen Ratschläge zu den Bereichen gegeben wird, mit denen sie sich befassen sollten, um in Zukunft Erfolg zu haben. Dies zu leisten kann zeitraubend sein, und wenn es nicht einfühlsam gehandhabt wird, kann es sogar dazu führen, Wut und Frustration des abgewiesenen Bewerbers noch weiter anzufachen. Das Thema des Feedbacks an Bewerber wird in Fallstudie 1 und 2 erwähnt.
- 2.20 Für die Abfassung von institutionellem Feedback können von Prüfern erstellte schriftliche Kommentare eine Hilfe oder eine Belastung sein, abhängig davon, wie sie formuliert sind (es sollte nie vergessen werden, dass unter der Gesetzgebung zur Informationsfreiheit, insbesondere nach der Auslegung im Rechtssystem bestimmter Länder, ein entschlossener Bewerber letzten Endes in der Lage wäre, Zugang zu allem, was über ihn geschrieben wurde, zu erhalten). Institutionen können es zurecht für sinnvoll erachten, den an Zulassungsassessments beteiligten Mitarbeitern irgendeine Form von Lehrgang oder Fortbildung anzubieten, um ihnen zu helfen, die potentiellen Gefahren zu verstehen, und ihnen Gelegenheit zu geben, Erfahrungen über die Arten von Feedback auszutauschen, die am ehesten von anderen als konstruktiv empfunden werden. Weil diese Experten häufig auch an der Prüfung und Beurteilung von eingeschriebenen Studierenden beteiligt sind, können Veranstaltungen beide Bereiche abdecken und sind daher von doppeltem Nutzen.
- 2.21 Ungeachtet der Wichtigkeit, die Behutsamkeit und Fingerspitzengefühl bei der Erteilung von Feedback an Bewerber zukommen, ob unmittelbar und verbal oder in Form einer schriftlichen Beurteilung, ist es nicht weniger wichtig, dass ein Bewerber, der ein herausragendes Vorspiel/-singen abgelegt hat, das Gefühl bekommen sollte, dass er die musikalische Sensibilität der Prüfer berührt hat. Kommunikation ist wesentlich für eine Darbietung, und ein einfühlsamer Künstler wird in gewissem Maße auf die Resonanz aus dem „Publikum“ seiner Prüfer vertrauen, um fortgesetzt eine hochqualitative Leistung zu erbringen. Da Einzelevaluierung als entscheidend für das Funktionieren eines wirkungsvollen Systems der Zulassungsassessments in der Hochschulmusikausbildung gilt, ist es ebenso wichtig, dass die Anforderungen von Objektivität und Konsistenz, die normalerweise mit Qualitätssicherung Hand in Hand gehen, diesen charakteristischen Zulassungsverfahren keine misstönende kalte und unpersönliche Note verleihen.

KAPITEL 3:

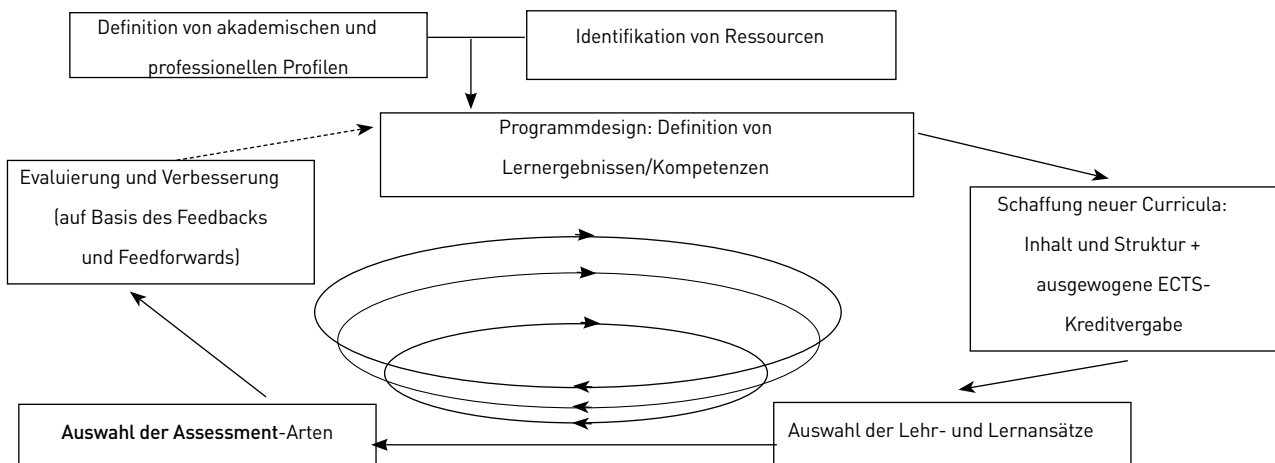
ASSESSMENT ALS MASS DES LERNENS

Zusammenfassung:

- Sobald Studierende zu einem Studiengang zugelassen worden sind, müssen wir zuerst entscheiden was wir ihnen beibringen wollen und warum; dann müssen wir die besten Wege finden, um zu prüfen, ob sie diese Dinge tatsächlich gelernt haben
- Lernergebnisse können eine wichtige Rolle bei der Formulierung von Assessments spielen
- Wir müssen uns klar darüber sein, auf welche Lernergebnisse durch eine bestimmte Prüfungsmaßnahme eingegangen wird – Kern- und Zusatzergebnisse
- Es ist entscheidend, dass, wenn alle Assessments zusammengekommen werden, auf alle Lernergebnisse eingegangen worden ist (die Kompetenzmatrix)
- Es besteht die Notwendigkeit der Abwägung zwischen dem Bemühen, messbare Lernergebnisse zu formulieren, und dem Bemühen, Messmethoden zu finden, die sich eher lebensnah anfühlen als mechanisch – ein wechselseitiger Prozess
- Assessments sollten eher Erfolg als Versagen messen
- Prüfer sollten sowohl eine klare Vorstellung von den notwendigen Mindestanforderungen besitzen, als auch Wege, Erfolg, der diese übertrifft, aufzuzeichnen und auszuzeichnen
- Siehe auch Fallstudie 3

3.1 Der grundlegende Sinn und Zweck von Musikhochschulausbildung ist pädagogisch – d.h., es geht um Lernen und um Unterrichten als Hilfestellung zum Lernen. Assessment ist kein Selbstzweck, sondern ein Werkzeug, um zu messen, ob das gewünschte Lernen stattgefunden hat. Folglich sollten Assessments erst dann entworfen werden, wenn das erwünschte Lernmuster eindeutig festgelegt worden ist, und sollte immer eine klare Zielsetzung dahingehend haben, welche(s) Ergebnis(se) des Lernprozesses gemessen werden soll(en). Diese Reihenfolge ist Teil des umfassenderen, zyklischen Prozesses der dynamischen Qualitätsentwicklung, der durch das Tuning-Projekt befürwortet und das untenstehende Diagramm illustriert wird, das der Tuning-Publikation „Beitrag der Universitäten zum Bologna-Prozess“ entnommen wurde³.

Der Dynamische Tuning-Qualitätsentwicklungskreis



³ „Universities' contribution to the Bologna Process“, 2. Auflage, Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, 2008

- 3.2 Weil das Messen eben jenes Lernen unterbricht, das es eigentlich messen will, sollten Assessments generell auf das erforderliche Minimum beschränkt werden, mit dem sichergestellt werden kann, dass jedes der festgelegten Lernergebnisse geprüft worden ist. Allerdings würde über den Zeitraum eines drei- bis vierjährigen Studiengangs dieses Minimum gewöhnlich zwischenzeitliche Kontrollen beinhalten, um sicherzustellen, dass die Studierenden auf dem richtigen Weg sind, um ihre Abschlussprüfungen am Ende erfolgreich zu bestehen.
- 3.3 Zu diesem Zweck sollten diejenigen, die Assessments entwickeln, einer gedanklichen Check-Liste von Fragen folgen, die in diese Richtung geht:
- Welche/s Lernergebnis/se soll/en durch dieses Assessment gemessen werden?
 - Inwieweit sollte der Durchschnittsstudent das/die schlussendliche/n Lernergebnis/se zu diesem Zeitpunkt seines Studiums bereits erreicht haben?
 - Wie wird der Erfolg des Studenten durch die in diesem Assessment gestellten Aufgaben in Abhängigkeit zum Lernergebnis gemessen?
 - Könnte dieselbe Messung anhand einer einfacheren/zeitsparenderen Methode durchgeführt werden?
 - Befinden sich unter den von den Studenten durchgeführten Assessments welche, die einen bereits in einem anderen Assessment evaluierten Aspekt messen, und wenn ja, könnten diese Assessments zusammengelegt werden?
 - Wie weit liegt ein ähnliches Assessment bei dem Studenten zurück? Wie bald wird er sich einem solchen wieder unterziehen? Ist in der Zwischenzeit eine signifikante Veränderung aufgetreten?
- 3.4 Die mögliche Zusammenfassung von Assessments stellt unter den vorgenannten Fragen einen der wichtigsten Punkte dar. Bei dieser Frage geht es um die potentiellen Vorteile der Konzentration auf Lernergebnisse. Historisch gesehen, als die Betonung noch mehr auf Lehren als auf Lernen lag, hätte die Hauptfragestellung bei der Assessment-Gestaltung eher etwa so gelautet: „Wie viel von dem, was ich unterrichtet habe, hat der Studierende gelernt?“. Als Konsequenz daraus verlangte jedes Element des Unterrichts potentiell nach seinem eigenen Assessment, und dieselbe Kompetenz wurde u.U. mehrere Male geprüft, wenn auch mit unterschiedlichem Inhalt.
- 3.5 Sicherzustellen, dass eine angemessene Bandbreite von Inhalten durch die Studierenden assimiliert worden ist, bleibt wichtig, sogar in einer Bildungsumgebung, die auf Lernergebnisse ausgerichtet ist. Aber der Wechsel zu einer Konzentration auf das Lernen erkennt die Tatsache an, dass, wenn ein Student eine erlernte Fähigkeit mit einem bestimmten Satz von Inhalten beherrscht, er – zumindest in der Theorie – wenig Schwierigkeiten haben sollte, diese auch in anderen Zusammenhängen anzuwenden. Wenngleich dies ein Prinzip ist, das potentiell zu weit getrieben werden kann – wenn nämlich, ohne dies nachzuprüfen, einfach davon ausgegangen wird, dass der Student die notwendigen Fertigkeiten besitzt, von einem Kontext auf den anderen zu extrapolieren – sollte man sich daran erinnern, dass auch die Fähigkeit des Extrapolierens selber getestet werden kann. In dieser Hinsicht werden manche Komponenten eines vollintegrierten Assessment-Systems oftmals eher ein „Meta-Test“ der Fähigkeit eines Studenten sein, sich effektiv auf neue oder fremdartige Situationen einzustellen, statt einzig und allein eine Messung der fachspezifischen Kompetenz.

3.6 Es ist nicht immer sofort ersichtlich, welche Lernergebnisse ein Assessment prüft. Die Primär- bzw. Kernergebnisse werden sich in der Regel von selbst verstehen, aber es kann eine Reihe von sekundären Fertigkeiten geben, die in einer Assessment-Aufgabe beteiligt sind, ohne die obige Checkliste jedoch allzu leicht übersehen werden. Ein gutes, bereits erwähntes Beispiel dafür ist die Prüfung in Form einer Konzertprüfung, die in der Musikhochschulbildung weithin eingesetzt wird. Es ist offensichtlich, dass ein derartiges Assessment die Fähigkeit eines darbietenden Künstlers zur Darbietung prüft, und es ist üblich, dass diese Fähigkeit mindestens unter den drei Gesichtspunkten von Technik, Interpretation und Präsentation bewertet wird. Jedoch reicht der tatsächliche Umfang der Fertigkeiten, die demonstriert werden und daher potentiell messbar sind, darüber hinaus. Um zu illustrieren, worum es geht, werden hier die praktischen (auf Fertigkeiten basierenden) Ergebnisse für den ersten Zyklus angeführt, wie sie in der „Zusammenfassung der Tuning-Erkenntnisse – Musikhochschulbildung“ vorgestellt wurden, gemeinsam mit Hinweisen darauf, wie nahezu alle diese Ergebnisse in einer Konzertprüfung unter Beweis gestellt werden können. (Das gleiche Prinzip könnte auf die theoretischen und allgemeinen Ergebnisse angewendet werden und würde wiederum zu positiven Resultaten führen.)

Praktische (auf Fertigkeiten basierende) Ergebnisse	
Lernergebnisse des 1. Zyklus	Wie diese in einer Konzertprüfung gemessen werden können
Künstlerischer Ausdruck	
- Bei Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie in der Lage sind, eigene künstlerische Konzepte zu entwickeln und zu realisieren, und dass sie über das notwendige Ausdrucksvermögen verfügen.	- Dies ist die Hauptfertigkeit, die in konzertanten Darbietungen unter Beweis gestellt wird. Sie deckt Interpretation (die Entwicklung künstlerischer Konzepte), Technik (ihre Realisierung) und Präsentation (ihr zum Ausdruck bringen) ab.
Repertoire	
<ul style="list-style-type: none"> - Bei Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie repräsentative Werke des Repertoires ihres musikalischen Studienbereichs einstudiert und, wo es angebracht ist, auch aufgeführt haben. - Im Verlauf des Studiums sollten sie mit jeweils verschiedenen Aufführungsstilen in Berührung gekommen sein. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ein abwechslungsreiches Programm wird für gewöhnlich repräsentatives Repertoire des Instruments bieten. Wenn das Programm für ein Konzert enggefasser ausgewählt worden ist, wird es im Allgemeinen durch Repertoire ergänzt, das in anderen geprüften Auftritten dargeboten wird (die Regelungen einiger Institutionen beinhalten Einschränkungen hinsichtlich der Wiederholung von Repertoire in verschiedenen Assessments). - Wie oben.
Ensemblespiel	
- Bei Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie in der Lage sind, in Ensembles zu interagieren, die in Größe und Stil variieren können.	- Diese Fertigkeit würde nur nachgewiesen, wenn ein Student in seinem Konzert mit einer Reihe verschiedener Ensembles auftritt (wie es gelegentlich vorkommt). Aber damit dieses Lernergebnis durch das Konzert zuverlässig überprüft werden kann, müsste eine Standardanforderung darin bestehen, dass es verschiedenartige Ensembles beinhalten muss.

Übe- und Probentechniken, Lese- und Hörfertigkeiten, kreatives Potential und Fertigkeiten in der Bearbeitung	
<u>Übe- und Probentechniken</u> - Bei Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie effektive Übe- und Probentechniken erlernt haben, die sie dazu befähigen, im Selbststudium Fortschritte zu erzielen. - Im Laufe ihres Studiums wird von ihnen erwartet, dass sie Techniken und Haltungen verinnerlicht haben, die sie dazu befähigen, ihren Körper effizient und gesund einzusetzen.	- Obwohl von einem erfolgreichen Konzert auf effektive Übe- und Probentechniken geschlossen werden darf, werden diese nicht <i>per se</i> geprüft. - Technik und gute Haltung sind sicherlich unter den Elementen, die in einem Konzert gezeigt werden können. Tatsächlich leistet die Beibehaltung von beidem unter Druck sogar eine besonders gute Überprüfung, wie weitgehend diese verinnerlicht worden sind.
<u>Fertigkeiten im Vom-Blatt-Lesen</u> - Mit der Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie die entsprechenden Fertigkeiten erlangt haben, um notierte musikalische Strukturen, Materialien und Ideen zu übertragen und zu kommunizieren.	- Unter der Voraussetzung, dass das Konzert die Darbietung von notiertem Repertoire einschließt, können die geeigneten Fertigkeiten zu seiner Übertragung und Kommunizierung sicherlich nachgewiesen werden.
<u>Hörfertigkeiten, kreatives Potential und Fertigkeiten in der Bearbeitung</u> - Mit Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie in der Lage sind, musikalisches Material wiederzuerkennen, auswendig zu lernen und zu bearbeiten - Mit Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie die entsprechenden Fertigkeiten erlangt haben, um in praktischen Situationen Musik zu komponieren und kreativ zu bearbeiten.	- Aufführung aus dem Gedächtnis würde die eine dieser Fertigkeiten belegen; ein Konzert, das improvisierte Elemente beinhaltet, würde die Fähigkeit zur Bearbeitung von Materialien nachweisen. Wiederum müssten dies Standardanforderungen sein, wenn die Lernergebnisse zuverlässig überprüft werden sollen - Es sei denn, ein Konzert schließt Kompositionen oder Arrangements des Studenten ein, würde diese Fertigkeit nicht nachgewiesen. Außerdem könnte es unangemessen sein, mehr als marginale Anerkennung dafür zu zollen, weil dies normalerweise keines der Ergebnisse ist, die dieses Assessment messen will. (Volle Anerkennung kann anderswo gegeben werden; in einem Assessment, das direkt mit Komposition und Arrangieren befasst ist.)
Verbale Ausdrucksfähigkeit	
- Mit Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie sich schriftlich und mündlich gewandt über ihr eigenes Musizieren äußern können.	- Diese Fertigkeiten können entweder durch gesprochene Einführungen, durch Programmanmerkungen oder durch beides nachgewiesen werden. Einige Institutionen schließen spezifische Anforderungen dafür in ihre Vorschriften für Konzertprüfungen ein.
Öffentlicher Auftritt	
- Mit Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie mit öffentlichen Aufführungssituationen und ihren Anforderungen hinsichtlich des Auftretens und der Kommunikation umgehen können.	- Dies ist eine weitere offensichtliche Hauptfertigkeit der das Format der Konzertprüfung seine Aufmerksamkeit widmet.
Improvisationsfertigkeiten	
- Mit Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie in der Lage sind, Musik in einer Art und Weise zu gestalten und/oder zu schöpfen, die über die notierte Partitur hinausgeht.	- Die interpretativen Fähigkeiten eines erfolgreichen Studenten in einem Konzert sollten ohne Zweifel „über die notierte Partitur hinausgehen“, aber insoweit wie hier wirkliche Improvisation verstanden wird, würden diese Fertigkeiten nur in Gattungen und Repertoire zuverlässig überprüfbar sein, wo Improvisation intrinsisch für den Stil und von den Regelungen vorgeschrieben ist.

- 3.7 Natürlich ist es, sobald bestimmt werden konnte, welche der Lernergebnisse eines Studiengangs potenziell in einem bestimmten Assessment messbar sind, immer noch notwendig, sich auf die zu verständigen, die tatsächlich förmlich geprüft werden sollen, und dann Assessment-Kriterien festzulegen, nach denen sie gemessen werden können (Kriterien werden ausführlicher in Kapitel 6 und 7 besprochen). Ein Ergebnis mag messbar sein, aber dennoch nicht als formaler Bestandteil eines bestimmten Assessment übernommen werden, wenn das Gefühl besteht, dass ein anderes Assessment eine bessere Messung liefern könnte. Um eine Entscheidung darüber zu treffen und zu gewährleisten, dass kein Ergebnis ungeprüft bleibt, ist es hilfreich ein Werkzeug zu benutzen, das als die Kompetenzmatrix bekannt ist.
- 3.8 Die Kompetenzmatrix stellt Bestandteile des Curriculums tabellarisch in Zuordnung zu Lernergebnissen, um so zu gewährleisten, dass das, was unterrichtet wird, den Studierenden bei der Auseinandersetzung mit all diesen Ergebnissen Hilfestellung bietet. Unten ist ein Beispiel für eine Kompetenzmatrix, die dem AEC-Handbuch zur Gestaltung und Entwicklung von Curricula in der Musikhochschulbildung entnommen wurde⁴.

Das Curriculum							
Vorlesungen und Unterrichtseinheiten	Hauptfach	Kammermusik	Orchester	Geschichte	Theorie/Analyse	Gehörbildung	Berufsvorbereitung
Lernergebnis 1 Künstlerischer Ausdruck	•	•	•				
Lernergebnis 2 Repertoire	•	•	•	•			•
Lernergebnis 3 Ensemblespiel		•	•				•
Lernergebnis 4 Übe- und Probentechniken	•	•	•				•
Lernergebnis 5 Vom-Blatt-Lesen	•	•	•		•	•	
Lernergebnis 6 Hörfertigkeiten, kreatives Potenzial und Fertigkeiten in der Bearbeitung	•	•	•		•	•	
Lernergebnis 7 Verbale Ausdrucksfähigkeit				•			•
Lernergebnis 8 Öffentlicher Auftritt	•	•					•

⁴ Gestaltung und Entwicklung von Curricula in der höheren Musikausbildung (AEC-Publikationen, 2007), www.aecinfo.org/Publications.

3.9 Dasselbe Konzept kann wie folgt benutzt werden, um den Lernergebnissen Assessments zuzuordnen (die in Klammern gesetzten Beispiele würden für das formale Assessment des betreffenden Lernergebnisses wahrscheinlich nicht ausgesucht werden):

Lernergebnis 1 Künstlerischer Ausdruck	•	•	(•)				
Lernergebnis 2 Repertoire	•	•	•	•			•
Lernergebnis 3 Ensemblespiel		•	•				(•)
Lernergebnis 4 Übe- und Probentechniken		•	•				•
Lernergebnis 5 Vom-Blatt-Lesen	(•)	•	•	•	•		
Lernergebnis 6 Hörfertigkeiten, kreatives Potenzial und Fertigkeiten in der Bearbeitung	(•)	•	•		•	•	
Lernergebnis 7 Verbale Ausdrucksfähigkeit	(•)	•		•			•
Lernergebnis 8 Öffentlicher Auftritt	•	(•)	•				•
Assessments	Konzertprüfung	Begutachtete Kammermusikprobe	Begutachtete Orchesterteilnahme	Wissenschaftliche Abhandlungen zum Repertoire	Vom-Blatt-Lesen-Prüfung	Gehörbildungsprüfungen	Begutachtetes eigenverantwortliches Aufführungsprojekt

3.10 Weil die oben betrachteten Fertigkeiten praktischer Natur sind, gilt das gleiche auch für die meisten der Assessment-Veranstaltungen. Für die theoretischeren Fertigkeiten läge der Schwerpunkt vermutlich eher auf traditionellen akademischen Prüfungsverfahren – Abhandlungen, Dissertationen, mündliche Prüfungen – obgleich Wissen auch durch praktische Handlungen zum Ausdruck kommen kann und es in der Musikhochschulbildung wichtig ist, dass derartiges „verinnerlichtes“ Wissen erkannt und bewertet wird. Für die allgemeinen Fertigkeiten wird vermutlich eine mehr oder weniger gleichgewichtige Auswahl zwischen praktischen und theoretischen Assessment-Veranstaltungen bestehen. Über Assessment-Modalitäten wird im folgenden Kapitel noch mehr gesagt werden.

- 3.11 Unter den praktischen Assessments sind einige, die eindeutig artifiziell sind und keine Anstrengung unternehmen, ihre *raison d'être* als Assessments zu verheimlichen. Eine Gehörbildungsprüfung, beispielsweise, misst Fertigkeiten, die ein Musiker Tag für Tag anwendet, aber reißt diese aus ihrem alltäglichen Kontext und legt sie in einer künstlichen Prüfungssituation sozusagen „unter das Mikroskop“. Diese Herangehensweise ist vollkommen in Ordnung – und in der Tat wünschenswert – für manche Assessments; andere allerdings profitieren davon, so gestaltet zu sein, dass sie Situationen des wirklichen Lebens ähneln. Dies trifft besonders zu, wenn Assessments dafür vorgesehen sind, eher integrierte Kompetenzen zu messen als isolierte Fertigkeiten. Im obigen Beispiel sind die Konzertprüfung, die begutachtete Kammermusikprobe, die Orchesterteilnahme und das eigenverantwortliche Aufführungsprojekt die „realistischeren“ Assessments. Weil derartige Assessments Kontexte des wirklichen Lebens reproduzieren – oder, wie im Fall von projektbasierten Assessments, selbst im Praxiskontext verortet sind – werden sie mitunter als „kontextbasierte“ Assessments bezeichnet.
- 3.12 Während solche kontextbasierten Assessments allesamt davon profitieren, dass sie entweder eine glaubhafte musikalische Praxissituation nachbilden – das Konzert, die Kammermusikprobe usw. – oder sich solche Situationen zu Nutze machen, wie sie ohnehin stattfinden – Orchesterarbeit, an der der Student teilnimmt – werfen sie Fragen auf in Hinblick darauf, ob die Einführung von Assessment in die Veranstaltung bedeutet, dass diese als Resultat davon grundlegend verändert wird. Das Konzert ist ein gutes Beispiel dafür, wo die bloße Gegenwart eines Gremiums oder einer Jury von Prüfern unvermeidlich die gesamte Dynamik des Ereignisses verändert. Wenn die Prüfer zahlenmäßig von einem recht großen Publikum übertroffen werden, kann diese Verzerrung minimal gehalten werden. Allerdings verfügen nicht alle Studierenden über die gleiche Menge treuer Freunde, um ein Publikum auf die Beine zu stellen. Dies wiederum führt zu einem Missverhältnis in der Atmosphäre von manchen begutachteten Konzerten im Vergleich zu anderen. Der Auftritt vor einer nahezu leeren Halle kann einen äußerst deprimierenden Effekt haben, und dennoch scheint es nicht ganz fair für das Assessment der Kompetenzen von Studierenden, dass sie inmitten ihrer ganzen anderen Vorbereitungen auch noch Schritte unternommen haben sollten, damit der Saal voll wird (es sei denn, dass das Vermögen, eine große Zuhörerschaft für seine Auftritte zusammenzutrommeln, an sich schon als eine relevante Kompetenz des erfolgreichen Musikers betrachtet werden soll!).
- 3.13 EinvielleichtnochgrößeresProblemstellt sichbeispielsweiseineinemBereichwiederOrchestermitwirkung. Hier ist es sehr schwer, eine Beurteilung des wirklichen musikalischen Beitrags abzugeben, der von einem bestimmten Studenten zum Ganzen geleistet wird, außer zum Beispiel im Falle eines Holzbläasers, der in einem bestimmten Werk ein größeres Solo hat. Um etwa einen „gewöhnlichen“ Streichinstrumentalisten einzeln zu bewerten, wäre ein Grad von Einmischung erforderlich, der die Aktivität, die eigentlich Gegenstand der Messung sein sollte, unterbrechen würde. Eine gemeinhin angewendete Lösung ist, auf messbarere Fragen zurückzugreifen – beispielsweise Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit der Teilnahme an Proben, usw. – aber diese sind, wenn auch beileibe nicht irrelevant für das Qualifikationsprofil des erfolgreichen Berufsmusikers, von sekundärer Bedeutung.
- 3.14 Zwischen musikalisch realistischen, aber logistisch problematischen Assessments und solchen, die verlässliche Messungen erlauben, aber als musikalische Ereignisse steril sind, abzuwägen, ist eine

endlose Herausforderung für die an der Musikhochschulausbildung Beteiligten. Eine weitere, ähnliche Herausforderung hat damit zu tun, wie man Erfolg oder Misserfolg der Studierenden in diesen quasi-realen Assessment-Situationen messen soll.

- 3.15 In der Hochschulausbildung im Allgemeinen, ist es normal, dass die Spanne der Benotungen, die Erfolg abgrenzen, großzügig ausgelegt ist; das Erreichen eines befriedigenden Standards meint etwas völlig anderes als eine nahezu perfekte Leistung. Aber z.B. im Falle eines wahrhaftig professionellen Solovortrags würde sich eine nur „befriedigende“ Leistung wie ein Fehlschlag anfühlen. Die beiden Welten von Hochschulbildung und Musik sitzen in dieser Hinsicht nicht besonders behaglich nebeneinander. Das Dilemma lässt sich auch noch anders formulieren: Die Bologna-Erklärung verlangt, dass Studierende die den 1. Zyklus abschließen auf einem Niveau sein sollten, auf dem sie, falls sie nicht mit weiteren Zyklen des Studiums fortfahren, gerüstet sind, um in den Beruf einzusteigen. Musiker sind sich nur zu sehr im Klaren darüber, dass „im Prinzip gut genug“ für den Berufseinstieg in der Praxis noch lange keinen Einstieg garantiert in einen Markt, der im Wesentlichen wettbewerbsorientiert ist, und auf dem es nicht ausreicht, dass ein Individuum die Befähigung besitzt, einen bestimmten Satz von Kompetenzen zu demonstrieren.
- 3.16 Dies alles bringt uns zu dem Punkt zurück, dass Assessment in der Musikhochschulbildung in erster Linie *Lernerfolg* messen sollte. Studierende sollten danach beurteilt werden, was sie erreicht haben, und in Bezug auf die Lernergebnisse des Studiengangs. Fallstudie 3 zeigt ein Beispiel, bei dem sich eine Institution dieses Prinzip zu Herzen genommen und ein integriertes Schema entwickelt hat, in dem Lernergebnisse die Lernziele, Kursinhalte, Assessment-Veranstaltungen und Assessment-Kriterien für einen Masterstudiengang generieren.
- 3.17 Die für einen bestimmten Studiengang ausgearbeiteten Lernergebnisse sollten einen angemessenen Schwierigkeitsgrad haben, aber nicht dermaßen von der wettbewerbsorientierten Natur der Musikbranche getrieben sein, dass am Ende abgesehen von den hervorragendsten Studierenden alle anderen als ungeeignet angesehen werden müssen. In diesem Sinne sollten die Formulierungen, mit denen die Mindeststandards für Erfolg beschrieben werden, so abgefasst sein, dass sie sich positiv auf das beziehen, was erreicht worden ist, anstatt die Defizite oder Unzulänglichkeiten zu betonen, die das Geleistete nur mit Müh und Not oberhalb des Erfolgsgrenzwertes einordnen. In Kapitel 7, das sich mit den Kriterien für summatives Assessment befasst, wird noch näher hierauf eingegangen werden.
- 3.18 Umgekehrt ist es sehr wichtig, dass eine erfolgreiche Leistung, die die Mindestanforderung erheblich übertrifft, in angemessener Weise protokolliert und anerkannt werden kann. Studierende in der Musikhochschulbildung sind natürlich so begierig auf Erfolg in ihrem Studiengang wie alle anderen Studierenden auch, aber ihre Ambitionen sind normalerweise bereits auf das spätere Ziel des beruflichen Erfolgs fixiert, noch bevor sie in den ersten Hochschulzyklus eintreten. Eine der großen Belohnungen für alle an der Musikhochschulausbildung Beteiligten besteht in der gelegentlichen Begegnung mit studentischer Glanzleistung, die schlichtweg sämtliche Maßstäbe in Bezug auf Studienzyklen und Mindesterfolg sprengt. Ein Assessment-System, das effektiv ist, und das das Vertrauen der Musiker verdienen soll, muss in der Lage sein, solchen alles überragenden Leistungen gerecht zu werden, genauso wie Leistungen, die nur knapp dem notwendigen Minimum für Erfolg entsprechen.

KAPITEL 4:

MODALITÄTEN VON ASSESSMENT; MODALITÄTEN VON LERNEN

Zusammenfassung:

- In der Musikhochschulbildung sind praktische Assessments von überragender Bedeutung; sie umfassen aber eine Reihe verschiedener Modalitäten – einzeln, in der Kleingruppe, im großen Ensemble – und müssen durch weitere Modalitäten – schriftlich, viva voce etc. – und eine Anzahl unterschiedlicher Formate – von kurzen Studienarbeiten bis hin zu ausgedehnten Projekten – komplementiert werden
- Es ist wichtig zu versuchen, diese Modalitäten auf Lernergebnisse und auf voraussichtliche zukünftige berufliche Bedingungen abzustimmen – z.B. kann das Format des verlängerten Solovortrags für bestimmte Instrumente äußerst passend sein, für andere aber weniger
- Unterschiedliche Assessment-Modalitäten können sich darin unterscheiden, wer das Assessment durchführt – Selbst-Beurteilung, Beurteilung durch Gleichrangige (Peer-Assessment), Assessment durch den Hauptfachlehrer, durch Experten, die nicht an der Ausbildung des Studenten beteiligt sind, Assessment ausschließlich durch interne Prüfer oder durch interne und externe Prüfer
- Es ist wichtig zu erkennen, dass die Teilnahme z.B. an einem Peer-Assessment eine zusätzliche Lernerfahrung für Studierende sein kann
- Studentenbezogenes Assessment ist das Gegenstück zu studentenbezogenem Lernen
- Das Kapitel endet mit einigen Anmerkungen zu Assessment im dritten Zyklus
- Siehe auch Fallstudie 3

4.1 Im vorherigen Kapitel wurden unterschiedliche Modalitäten von Assessment bereits kurz angesprochen, und wie diese in Kombination miteinander dazu genutzt werden können, verschiedene Arten von studentischem Lernen zu erfassen und zu bemessen. Dieses Kapitel befasst sich ausführlicher mit diesen Fragen.

4.2 Musikhochschulbildung verfolgt in allererster Linie das Ziel, hochqualifizierte und vielseitig einsetzbare Musikpraktizierende hervorzubringen, obschon sie bestrebt ist sicherzustellen, dass diese auch Musiker mit aufgewecktem Verstand, Wissensdurst und guten Problemlösungsfähigkeiten sein werden. Letzteres ist für Hochschulabsolventen unentbehrlich, um in der wettbewerbsorientierten Musikbranche konkurrenzfähig zu sein, aber es ist auch sehr wichtig, wenn ihre Karrieren mit sich verändernden Umständen wachsen und sich ihnen anpassen sollen. Die Assessment-Modalitäten der Musikhochschulbildung müssen daher vor allem die Qualität und Vielseitigkeit des Musikertums der Studierenden überprüfen und gleichzeitig eine Reihe von unterstützenden Kompetenzen evaluieren.

4.3 Nur wenige professionelle Musiker haben nur einen einzigen „Arbeitsmodus“: erfolgreiche Künstler arbeiten als Solisten, Kammer- und Orchestermusiker und kombinieren Auftritte vermutlich noch mit anderen Aktivitäten, oftmals mit Unterrichten; auch Komponisten geben häufig Unterricht und profitieren davon, dass sie ihre eigenen Werke dirigieren oder aufführen können. Nur eine Minderheit von Musikern verbringt ihre gesamte Arbeitszeit damit, sich ausschließlich auf ihre eigentliche musikalische Kernaufgabe zu konzentrieren; die meisten konstruieren sogenannte „Portfolio-Karrieren“, in denen ihre Kerntätigkeit, obwohl für ihre Identität als Musiker am wichtigsten, nicht unbedingt das ist, womit sie die meiste Zeit

verbringen oder für die sie am besten bezahlt werden. Und natürlich ziehen viele Musiker die Dinge in dieser Form tatsächlich vor und sehen die Portfolio-Karriere nicht unbedingt als eine „zweitbeste“ Option. Die Curriculum- und Assessment-Strategien der Musikhochschulausbildung müssen dies beachten, auch wenn es unmöglich ist, für jede einzelne der enorm vielfältigen Aktivitäten, die Musiker in ihre Portfolio-Karrieren einbinden, speziellen Unterricht anzubieten.

- 4.4 So wie die Gestaltung der Curricula tendenziell einem bestimmten Verlauf folgt – anwachsend von der Verankerung technischer Sicherheit hin zur Anregung künstlerischer Integration, und von einem institutionell festgelegten Muster aus vielen einzelnen Komponenten hin zu einer studentisch ausgerichteten tiefergehenden Konzentration auf vergleichsweise weniger Gebiete – sollten sich auch die Typen des jeweils angewendeten Assessments durch das ganze Programm des Studiums hindurch weiterentwickeln und anpassen. Assessment-Aufgaben werden dazu tendieren, mit Voranschreiten des Studiums umfangreicher, weniger verordnend und ganzheitlicher zu werden. Sie können außerdem in Richtung zunehmend komplexer und dynamischer „wirklichkeitsnaher“ Situationen fortschreiten, wie im vorigen Kapitel kurz dargelegt wurde. All dies impliziert die Notwendigkeit einer Vielzahl von Assessment-Modalitäten von der Art, die in jedem beliebigen Stadium der Entwicklung der Studierenden Abwechslung bietet, aber auch für stufenweise Steigerung von einem Stadium zum nächsten sorgt.
- 4.5 Das Format der Konzertprüfung, um noch einmal dieses Beispiel heranzuziehen, kann in den verschiedensten Phasen benutzt werden, häufig mit zunehmender Länge, die auf jeder nacheinander folgenden Stufe gefordert wird. Es kann ebenso mit einem hohen Grad an Vorschriften hinsichtlich des Repertoires eingesetzt werden oder mit wenigen oder ganz ohne Vorgaben – wieder geht die Tendenz in Richtung Entscheidungsfreiheit der Studierenden. Bevor aber Studierende in einer Konzertsituation geprüft und beurteilt werden, wurden sie oftmals bereits anderen Assessments unterzogen, die eher dem Vorspielen/-singen bei der Aufnahmeprüfung ähneln, bei denen sie in kleineren Räumlichkeiten – gewöhnlich einem größeren Unterrichtszimmer – und ausschließlich vor ihren Prüfern, in Abwesenheit von sonstigem Publikum, Repertoire darbieten. Entweder als Teil einer solchen Veranstaltung oder getrennt davon werden sie wahrscheinlich in einer Reihe von verschiedenen technischen Aufgaben geprüft worden sein, die ihrem Instrument und Hauptmusikergeschlecht bzw. -stil entsprechen. In den meisten klassischen Stilrichtungen sind die Studierenden in diesen anfänglichen Prüfungen auf sich allein gestellt, abgesehen von gegebenenfalls erforderlicher Begleitung bei bestimmten Teilen des Repertoires; bei Jazz- und populären Stilen kann ein kleines Ensembleformat geeigneter sein, sogar schon von den frühesten Anfängen an.
- 4.6 Assessments in anfänglichen Phasen, wie die oben beschriebenen, haben die Tendenz, sich auf die Isolierung und Verifizierung von Fertigkeiten zu konzentrieren, die dann in einer dynamischeren und integrierteren Weise die übergeordneten, anspruchsvolleren Kompetenzen untermauern. Zum Beispiel ist technisches Können auf jedem Niveau des Studiums und darüber hinaus ein wichtiger Aspekt der Kompetenz eines darbietenden Musikers, aber wird in einer Konzertprüfung nur noch insofern überprüft, als es entweder effektive musikalische Kommunikation möglich macht, oder, falls unzureichend, verhindert. Die Annahme wird sein, dass die Studierenden, da sie erfolgreich zu diesen späteren Phasen des Studiengangs vorangeschritten sind, schon im Vorfeld in gesonderten und speziellen Prüfungen das Beherrschen der grundlegenden Fertigkeiten zufriedenstellend nachgewiesen haben.

4.7 Um das oben gesagte zusammenzufassen und auf weitere Spezialisierungen auszudehnen, zeigt die folgende Tabelle ein stark vereinfachtes und indikatives Schema möglicher Assessment-Arten und deren stufenweises Fortschreiten:

Spezialisierung der Studierenden	Assessment-Art		
	anfänglich, grundlegend	fortgeschritten	abschließend
Klassischer Musiker	<ul style="list-style-type: none"> - Technikprüfung - Darbietung von vorgeschriebenem Repertoire, Studien etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Darbietung einer Mischung von vorgeschriebenem und frei gewähltem Repertoire, eventuell in Kombination mit fortgeschrittenen technischen Aufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> - Konzertartige Darbietung mit Publikum. Einige Vorgaben hinsichtlich der Länge, des Auswendigspielens/-singens etc., aber freigesähltes Repertoire
Jazz-/Pop- Musiker	<ul style="list-style-type: none"> - Prüfung der Jazz-Modes/-Scales etc. - Darbietung einer festgelegten Anzahl von improvisierten Choruses vorgeschriebene Standards 	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppendarbietung einer Mischung von vorgeschriebenem und freigesähltem Repertoire, eventuell in Kombination mit fortgeschrittenen technischen Aufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> - Gig-artige Darbietung mit Publikum. Einige Vorgaben hinsichtlich der Länge des Sets, Umfang der individuellen Improvisationen usw., aber freigesähltes Repertoire
Komponist	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgaben-Portfolio: Kompositionen aufbauend auf vorgegebenem Material/unter Verwendung vorgeschriebener Techniken; Arrangements etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Portfolio von Kompositionen, eventuell mit einigen Vorschriften bezüglich der Instrumentierung, Dauer von einem oder mehreren Stücken usw. 	<ul style="list-style-type: none"> - Portfolio von Kompositionen. Einige Vorgaben hinsichtlich der Gesamtdauer, Bereitstellung von aufgezeichneten Aufführungen etc., aber ansonsten völlig frei
Dirigent	<ul style="list-style-type: none"> - Prüfung der Beherrschung von Schlagfiguren etc. - Vorbereiteter Durchlauf eines oder mehrerer kurzer vorgeschriebener Werke unter Verwendung von Klavierauszügen 	<ul style="list-style-type: none"> - Einstudierte/r und nicht-einstudierte/r Probe/Durchlauf eines/mehrerer Werke auf dem/n Klavier/en oder mit kleinem Instrumental-/Vokal-Ensemble 	<ul style="list-style-type: none"> - Orchester-/Chorprobe und konzertartige Darbietung mit Publikum. Einige Wahlmöglichkeiten hinsichtlich des Repertoires

4.8 Ein interessantes Problem bezüglich des Vorankommens stellt sich im Falle von Studierenden, die beispielsweise auf dem zweiten Zyklusniveau in eine Institution eintreten und ihr Studium im ersten Zyklus andernorts abgeschlossen haben. In dieser Situation, und sogar trotz der Abstimmung der Curricula, die als Teil des Bologna-Prozesses stattgefunden hat, muss die sichere Beherrschung der grundlegenden Fertigkeiten in gutem Glauben angenommen werden (wenngleich aus der Leistung der Studierenden beim Vorspielen/-singen in der Aufnahmeprüfung Rückschlüsse darauf gezogen werden können). Studiengänge des zweiten Zyklus sollten selbstverständlich auf den Studiengängen des ersten Zyklusniveaus aufbauen,

aber es ist oft verlockend – und, man könnte behaupten, nützlich – ganz zu Beginn des neuen Studiums nochmals auf einige der elementarerer Fertigkeiten zurückzukommen, um zu bestätigen, dass sie tatsächlich sicher verankert sind, und, wo erforderlich, rasche Abhilfearbeit zu veranlassen. Wo eine solche Bestätigung vorgenommen wird, muss dies nicht in Form von formalem Assessment geschehen, sondern kann diagnostisch als Teil des Unterrichtsprozesses gehandhabt werden.

- 4.9 Wie wir bereits gesehen haben, legen manche Genres mehr Wert auf individuelle Darbietung als andere, in denen Ensembledarbietung die Norm ist. Gleichermaßen können jedoch, sogar innerhalb eines Genres, verschiedene Instrumente für Solo, Kammer- oder Ensembledarbietung mehr oder weniger geeignet sein. Zum Beispiel sind, abgesehen von wenigen internationalen Künstlern, klassische Solo-Konzerte auf Instrumenten wie Posaune oder Kontrabass äußerst selten; und doch sind solche Konzerte ein üblicher Bestandteil von Abschluss-Assessments an Musikhochschulen. Studierende, die solche Konzerte vorbereiten, haben ein erheblich kleineres Solo-Repertoire zur Auswahl als Pianisten oder Violinisten, und solches Repertoire ist im Allgemeinen entweder speziell für die oben erwähnten internationalen Ausnahme-Solisten geschrieben oder hat die Kompositionsform eines Konzertes für Soloinstrument und Orchester – oder beides. Außerhalb dieser Optionen sind Studierende häufig auf Arrangements von Werken angewiesen, die ursprünglich für andere Instrumente vorgesehen waren und durch die Übertragung auf ihr Instrument mit Kompromissen behaftet sind. Kohärente und musikalisch fesselnde Konzertprogramme zu gestalten, stellt somit eine Herausforderung dar, und sie sind disproportional schwer aufzuführen. Obendrein bilden sie eine Form musikalischer Selbstdarstellung, die die meisten Studierenden dieser Instrumente kaum, wenn überhaupt jemals, wieder brauchen werden, nachdem sie über den Status eines Studierenden hinausgekommen sind.
- 4.10 Die Gründe für den weiterbestehenden Einsatz des Konzert-Formats bei diesen Instrumenten sind teilweise historischer Natur, teilweise motiviert durch das Bedürfnis nach Parität zwischen den Assessments für unterschiedliche Instrumente, und teilweise logistisch, in dem Sinne, dass gewöhnlich nur ein unterstützender Musiker – als Begleitung – gebraucht wird. Aber der Hauptgrund ist wahrscheinlich, dass die Konzentration auf das Individuum und sein Solospiel, ob nun beruflich gesehen „realistisch“ oder nicht, gezielte Beurteilungen über seine individuelle musikalische Leistung einfacher macht. In dieser Hinsicht ist die Expertise, die von Institutionen mit einer Spezialisierung in Jazz- und Pop-Stilen entwickelt wurde, mit ihrem Schwerpunkt auf ensemblebasiertem Assessment eine potentiell wertvolle Ressource für alle Institutionen.
- 4.11 Anhand von Darbietungen kleiner Ensembles sollte es Prüfern möglich sein, zwischen den Beiträgen Einzelner zum Ganzen bis zu einem gewissen Grad unterscheiden zu können. Dennoch ist das auch nicht ganz einfach, denn das Ensemble als Ganzes reagiert fortwährend auf die Wirkung jedes individuellen Beitrags; der Lapsus eines Spielers in einem Streichquartett, beispielsweise, kann das Spiel des ganzen Ensembles für mehrere Takte ruinieren. Vorbehaltlich spezifischer Regelungen dieser Frage in der nationalen Bildungsgesetzgebung können sich Ensemble-Assessments als Antwort auf dieses Problem potentiell eine von drei Herangehensweisen zu eigen machen:

Ansatz	Begründung
Allen Ensemblemitgliedern wird auf Grundlage der Gesamtleistung die gleiche Zensur zugewiesen	Die einzelnen Mitglieder teilen sich die Verantwortung für die Gesamtqualität der Darbietung und für ihre gegenseitige Unterstützung bei ihrem Beitrag
Jedem einzelnen Mitglied wird auf Grundlage des individuellen Beitrags eine einzelne Zensur erteilt	Ungeachtet dessen sollte individuelle Leistung belohnt werden, insbesondere weil die Benotung in das Gesamtergebnis eines Studenten eingehen kann. Und es ist eine absolut zulässige musikalische Reaktion, einen einzelnen Spieler eines Ensembles für besondere Belobigung herauszugreifen
Es wird eine einheitliche Zensur vergeben, aber diese kann innerhalb eines gewissen Schwankungsbereichs flektiert werden (z.B. plus oder minus 5%), um individuelle Beiträge zu reflektieren, die signifikant stärker oder schwächer als das Gesamtniveau des Ensembles sind	Obwohl dieser Ansatz auf einem Kompromiss basiert, stellt er eine Möglichkeit dar, beiden zuvor genannten Überlegungen Rechnung zu tragen

- 4.12 Sobald ein Ensemble eine Größe erreicht, die einen Dirigenten erfordert, wird individuelles Assessment entsprechend schwieriger. Die Probleme in Bezug auf ein Assessment, das sich in das einmischt, was es zu messen anstrebt, sind bereits angesprochen worden; gleichermaßen anspruchsvoll ist die Logistik von Massen-Individual-Assessment. Obgleich dies zur Argumentation „Eine Benotung für alle“ führen könnte, besteht das Problem hierbei darin, dass der einzelne Orchestermusiker weniger Verantwortung für die Gesamtqualität der Darbietung trägt als das Mitglied eines undirigierten Kammerensembles. Schlüsselentscheidungen für die Interpretation liegen in der Verantwortung des Dirigenten, genauso wie die Hauptverantwortung für die Bewältigung von Problemen, die während der Aufführung auftauchen. Das Assessment muss eine Bewertung der Musiker sein, nicht ihres Dirigenten.
- 4.13 Selbstverständlich können die Dirigierenden selbst häufig sehr scharfsinnige Insider-Erkenntnisse und Feedback darüber, was einzelne Musiker sowohl in den Proben als auch in der Aufführung beigesteuert haben, beitragen. Dagegen spricht, dass der Dirigent schon eine hinreichend anspruchsvolle Aufgabe auszuführen hat, ohne noch zusätzlich die Bürde tragen zu müssen, verlässliche Einschätzungen der Beiträge aller Studenten abzuliefern. Dennoch können Kommentare der Dirigenten eine sehr nützliche Komponente einer facettenreichen Assessment-Strategie sein. Gelerntermaßen können die Lehrer einzelner Studierender oftmals ihr privilegiertes Wissen nutzen, um Stärken und Schwächen des Beitrags der Studierenden bei Darbietungen großer Ensembles hervorzuheben, die ansonsten übersehen werden könnten. Solange ihr Kommentar um der Gesamtobjektivität willen nicht der einzige ist, haben sie einen sehr wertvollen Beitrag zu leisten.
- 4.14 Eine weitere Ressource, die oft nicht genug geschätzt wird, sind die Meinungen der Kommilitonen (Peer-Assessment) oder die des Studenten selbst (Selbst-Beurteilung). In Orchestern oder Chören haben die Studierenden eine sehr klare Wahrnehmung davon, welchen Beitrag die Mitspieler um sie herum leisten. Diese Information kann eine wertvolle Komponente im Gesamtbild eines Assessment sein. Tatsächlich kann dies in einer Situation, in der die Studierenden wissen, dass sie sich gegenseitig zu beurteilen haben, als hauptsächliche – oder sogar alleinige – Assessment-Form verlässlicher sein, als manche denken

mögen. Es tritt eine Art „Objektivität des Gleichgewichts“ zu Tage, in der personenbezogene Großzügigkeit oder Strenge ausgegült wird. Versuche mit Peer-Assessment, in denen dieses mit Beurteilungen durch Experten von außen verglichen wird, zeigen im Allgemeinen hohe Raten von Korrelation zwischen beiden – ein Ergebnis, das einige Institutionen dazu gebracht hat, großes Vertrauen in diese Assessment-Form zu setzen.

- 4.15 Ein wichtiger positiver Nebeneffekt von Peer-Assessment ist, dass es im Allgemeinen die kritischen und analytischen Begabungen der Studierenden, die daran beteiligt sind, schärft, und ihr Verständnis der Probleme und Herausforderungen, die jede Form von Assessment umgeben, verbessert. Es lenkt ihre Aufmerksamkeit darauf, wie kritische Worte konstruktiv oder destruktiv eingesetzt werden können, und es kann sie in ihrer eigenen Entgegennahme von konstruktiver Kritik reifer machen. Alle diese Fähigkeiten sind für den professionellen Musiker höchst relevant – sie sind in der Tat oft ein wichtiger Teil der Lernergebnisse der Musikhochschulstudiengänge – und in den Studiengängen, in denen Peer-Assessment weit verbreitet ist, bildet Coaching in den entsprechenden Techniken oftmals einen Teil des Curriculums, und die Bewertung der Leistung der Studierenden als Peer-Prüfer einen Teil des Assessment-Systems.
- 4.16 Ähnlicher Nutzen lässt sich aus der Anwendung von Selbstbeurteilung ziehen, obwohl die Absicherung durch die „Objektivität des Gleichgewichts“ hierbei nicht gegeben ist. Studierenden kann es schwerer fallen den richtigen Ton der Selbstkritik zu finden, als dies bei der Kritik durch Gleichgestellte der Fall ist, aber je mehr Erfahrung sie damit machen, desto mehr Reife werden sie in einem bedeutenden Aspekt ihrer musikalischen Selbst-Wahrnehmung dazugewinnen. Wenn sich eine Institution zu studentenbezogenem Lernen bekennt, ist es deswegen gut, wenn dem mit der Bereitschaft entsprochen werden kann, die Studierenden in Aspekte ihres eigenen Assessments einzubeziehen. Selbst-Beurteilung wird selten ohne irgendeine Art von externer gegenseitiger Kontrolle eingesetzt. Zwei gängige Formen, die dies annehmen kann, sind die Selbstkritik durch den Studenten in einer mündlichen interviewartigen Prüfung (im Vereinigten Königreich gewöhnlich als ein „viva voce“ bezeichnet) oder das sogenannte Reflektionstagebuch, das ein Student möglichst über die ganze Dauer eines Projektes führen soll. In beiden Fällen beurteilt letztendlich jemand anderes die Qualität der Selbstbeurteilung der Studierenden und wird im Allgemeinen auf etwas zurückgreifen, mit dem diese verglichen werden kann – beispielsweise Belege aus dem Projekt selbst, um sie dem Reflektionstagebuch an die Seite zu stellen.
- 4.17 Zu Beginn dieses Kapitels wurde betont, wie wichtig es ist, dass die Studierenden aufgeweckt, wissbegierig und fähig sind, Probleme zu lösen. Jene Bereiche des Curriculums, die sich mit theoretischeren Fächern beschäftigen, spielen die Schlüsselrolle bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten. Entsprechend haben die Assessment-Formate der Studienarbeit, der Seminarpräsentation, der stilistischen Komposition, der Analyse – schriftlich, graphisch oder durch Anmerkungen in der Partitur – und so weiter alle ihren Teil beizutragen. Solche und vergleichbare Assessment-Maßnahmen werden mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit in den früheren Phasen der Musikhochschulausbildung benutzt werden. Curricula tendieren in ihren späteren Phasen dazu, stärker zu variieren, einige erlauben Studierenden, sich auf praktische Bereiche zu konzentrieren, andere bestehen für sämtliche Niveaus auf bestimmten theoretischen Lern- und Assessment-Komponenten.

- 4.18 Wie bei den praktischen Assessments zu sehen war, tendieren solche in den späteren Stadien der Studiengänge angewendeten theoretischen Assessments dazu, umfangreicher, projektorientierter und auf realistischere Berufssituation ausgerichtet und integrierter zu sein – oft irgendwie mit praktischen Elementen kombiniert. Das oben erwähnte Reflektionstagebuch ist selbst ein gutes Beispiel für ein schriftliches, theorieorientiertes Assessment-Werkzeug, das normalerweise aufs engste mit einer praktischen Projektarbeit verknüpft ist. Das Tagebuch hat seine eigenen Regeln und intellektuellen Disziplinen, aber es wurzelt in der eigenen praktischen Erfahrung und Erforschung der Studierenden. Die Integration von Theorie und Praxis ist unter vielen Institutionen der Musikhochschulbildung ein hervorstechendes Ziel in ihrem Bemühen, ihre unverwechselbare Position in der Hochschullandschaft abzugrenzen und weiterzuentwickeln. Formen und Modalitäten von Assessment, die diese Integration fördern, widerspiegeln und erfassen, sind deswegen von zunehmender Relevanz und Wichtigkeit.
- 4.19 Die vorhergehende Beschreibung hat sich implizit hauptsächlich auf Studiengänge des ersten und zweiten Zyklus bezogen, und Fallstudie 3, die viele der in diesem Kapitel vorgebrachten Argumente veranschaulicht, beruht auf einem Studiengang des zweiten Zyklus. Während Studiengänge des dritten Zyklus an Musikhochschulen immer üblicher werden, bringen sie ihre eigenen Traditionen und Entwicklungen hinsichtlich des Assessments mit sich. Der traditionelle Dokortitel wurde ausschließlich durch eine sehr umfassende Arbeit bemessen, die am Ende des Studiums eingereicht wurde – die Doktorarbeit. Verschiedene Doktorprüfungen der Musikhochschulausbildung haben das Konzept der einzelnen, abschließenden Beurteilung bewahrt, aber die Vorstellung dessen, was die Einreichung enthalten kann, um Kompositionen, musikalische Editionen, Aufnahmen von Aufführungen erweitert – in einigen Beispielen sogar um eine Live-Aufführung, die auf den gleichen Termin gelegt wurde wie das Rigorosum in Bezug auf das übrige, vorher eingereichte Material. Selbst wenn praktische und/oder kreative Elemente eine wichtige Rolle spielen, halten die meisten Dokorate nach wie vor die Maßgabe eines umfangreichen schriftlichen Elements aufrecht; häufig handelt es sich dabei um eine Arbeit, die Forschungsfragen artikuliert und beantwortet, die aus dem eingereichten praxisbasierten Material hervorgehen.
- 4.20 Besonders im Fall von kompositionsbasierten Doktorarbeiten existieren inzwischen Beispiele für Studiengänge, wo wenig oder sogar keine verbale Exegese verlangt wird. Es wird argumentiert, dass die Forschungsfragen und die Antworten darauf aus der musikalischen Substanz der Kompositionen selbst sprechen sollten, und oftmals die Art und Weise, in der die verschiedenen eingereichten Kompositionen Licht aufeinander werfen, wodurch sie eine Art musikalische Erzählung und/oder Dialog entwickeln, einen wichtigen Anteil an den Mitteln hat, durch die die Forschungserkenntnisse kommuniziert werden.
- 4.21 In ähnlicher Weise kann ein darbietungsbasiertes Doktorat eine Serie von Aufführungen einsetzen, die in Form von Aufnahmen eingereicht werden oder über einen bestimmten Zeitraum von den Prüfern besucht worden sind, mit dem Ziel, dass diese eine Erzählung von Form werdenden Ideen und Fragen generieren. Dies stellt eine radikale Abkehr vom Doktorat mit seinem alleinstehenden, allesumfassenden und abschließenden Assessment dar, aber ist durchaus auf einer Linie mit Entwicklungen in Doktor-Studiengängen quer durch alle Disziplinen hin zu einem Doktor-Curriculum mit einem eigenen sequen-

ziellen und kumulativen Assessment-System. Darbietungsbasierte Doktorate dieser Art erfordern nach wie vor schriftlichen Kommentar und werden sowohl nach dessen Qualität als auch nach der Qualität der Darbietungen beurteilt. Nichtsdestoweniger hat man den Eindruck, dass sich die Musikhochschulbildung in der Post-Bologna-Ära langsam in Richtung eines künstlerischen Doktors vorarbeitet, in dem die Musik unter gewissen Bedingungen ganz für sich allein sprechen darf.

- 4.22 Weitere Informationen über Studien im dritten Zyklus - inwiefern auch diese in Bezug auf Lernergebnisse formuliert werden können - sowie über die Formate ihres Assessments sind im AEC-Handbuch über diese Studiengänge zu finden.⁵

⁵ „Polifonia“-Arbeitsgruppe für den dritten Zyklus (2007): Leitfaden für das Studium im dritten Zyklus in der höheren Musikausbildung. AEC. Utrecht.

BEURTEILUNGSABLAUF; BEURTEILUNGSERGEBNISSE

KAPITEL 5:

FORMATIVES UND SUMMATIVES ASSESSMENT

Zusammenfassung:

- Assessment hat eine Doppelrolle – Feedback in die Lernerfahrung zurückzugeben und wichtige Etappen in der Lernerfahrung zu validieren
- Es ist wichtig, zwischen den beiden Typen zu unterscheiden, obwohl gutes summatives Assessment auch eine Feedback-Rolle spielt
- **Formatives Assessment:** Kann relativ informell sein, aber sollte protokolliert werden; häufig von denen durchgeführt, die direkt in den Lern- und Lehrprozess einbezogen sind, aber ohne Gegenprobe; sollte den Lernprozess so wenig wie möglich beeinträchtigen; sein Feedback sollte zeitnah sein
- **Summatives Assessment:** Hat einen notwendigen Aspekt von Formalität; muss Prüfer beteiligen, die eine relative Distanz zum Lern- und Lehrprozess haben; kann, je nach landesspezifischer Praxis, diesen Personen eine sekundäre, primäre oder exklusive Rolle, verglichen mit dem Dozenten des Prüflings, zuweisen; sollte ein Ziel für das Lernen darstellen – der Rhythmus des Lernprozesses sollte daher darauf ausgerichtet sein, dass an diesem Punkt irgendeine Form von Schlusspunkt gesetzt wird
- Diese Typen von Assessment sind mit der Idee verknüpft – aber nicht mit ihr identisch – dass ein **Prozess** und/oder **Produkt** beurteilt wird. Formatives Assessment kann u.U. dem „Prozess“ mehr Beachtung schenken, aber bezieht wahrscheinlich auch Teile des „Produkts“ mit ein; summatives Assessment kann sowohl Aspekte des Prozesses als auch des Produktes untersuchen
- Siehe auch Fallstudien 4 und 5

5.1 Überall in diesem Handbuch wurde größtes Gewicht auf die Rolle von Assessment bei der Messung des Lernens gelegt. Diese Messung ist auf die verschiedensten Weisen nutzbar, die sich aber im Wesentlichen auf zwei Dinge reduzieren lassen: Feedback und Validierung. Ein Assessment kann Informationen dazu liefern, wie sich das Lernen eines Studenten entwickelt und auf was es sich als nächstes konzentrieren sollte; es kann ebenso den „Beweis“ oder die Bestätigung davon erbringen, auf welcher Stufe dieses Lernen gegenwärtig stattfindet. Im ersten Fall bezeichnet man das Assessment als **formativ** – die *Formung* der Fertigkeiten der Studierenden unterstützend; im zweiten als **summativ** – es liefert die *Summierung* oder das *Resümee* von Umfang und Niveau der Fertigkeiten der Studierenden zu einem gegebenen Zeitpunkt (der für gewöhnlich einem allgemein anerkannten Abschnitt oder Meilenstein im Rahmen der Qualifizierungen entspricht, wie z.B. dem Ende des ersten Zyklus der Hochschulausbildung).

5.2 Die formativen und summativen Rollen von Assessment sind selten vollkommen ausschließlich, besonders in Anbetracht der zunehmenden Erwartungshaltung in der Hochschulbildung wie auch im Allgemeinen, dass jedes Assessment von Feedback begleitet wird. In früheren Zeiten reichte es oft aus zu sagen, dass ein Student ein bestimmtes summatives Assessment bestanden hatte und daher berechtigt war, den entsprechenden akademischen Grad zu erhalten, auch wenn es in der Regel das Zugeständnis gab, dass, falls das Ergebnis nicht „bestanden“ bedeuten sollte, eine Aussage darüber erforderlich war, worin die

Unzulänglichkeiten bestanden. Jetzt erwarten die Studierenden im Allgemeinen eine vollständigere Erläuterung ihres Erfolges als nur die Information, dass sie bestanden haben. Da Qualifikationen im Begriff sind, expliziter als Schritte auf einer „Erfolgsleiter“ verstanden zu werden, ist außerdem jeder summative Haltepunkt mit Ausnahme des letzten, der sich ganz oben befindet, gleichzeitig als Meilenstein auf dem weiterführenden Weg des Lernens zu sehen, und als ein Punkt, an dem Feedback über den derzeitigen Stand wiederum für den Anfang des nächsten Schrittes von höchstem Wert ist.

- 5.3 Ebenso wie summative Assessments zunehmend formative Informationen beinhalten, die an die Studierenden gegeben werden sollen, hat auch der summative Aspekt von dem, was vormals reine formative Assessments gewesen wären, zugenommen. Eine der treibenden Kräfte hierbei ist die Modularisierung mit ihrer Kreditpunktbewertung von Lernblöcken. In einem modularen, in Semester gegliederten Studiengang bringt jeder sechsmonatige Block erfolgreich beendeter Arbeit die Studierenden einen definierten Schritt in Richtung ihres Studienabschlusses weiter.
- 5.4 Natürlich bedeutet dies nicht, dass es keine Differenzierung von Zwischen- und Abschluss-Assessments mehr gibt; Niveausysteme, Gewichtungen etc. können sicherstellen, dass das Hauptgewicht nach wie vor auf die entscheidenden Assessments gelegt wird, die am Ende des Studiums durchgeführt werden. Nichtsdestoweniger bedeutet ein Studium, das nach kreditbewerteten Einheiten aufgebaut ist, deren Kreditpunkte ein- bis zweimal jährlich vergeben werden, dass die Studierenden regelmäßig eine gewisse Anzahl von Kreditpunkten „auf ihr Konto verbuchen“ und allmählich auf den Gesamtbetrag kommen, der für den Abschluss erforderlich ist. Jede „Einzahlung“ repräsentiert einen maßgeblichen und irreversiblen Schritt hin zur endgültigen Qualifizierung. Darüber hinaus bedeutet die Akkumulierung und Übertragung von Kreditpunkten potentiell, dass ein Betrag von erworbenen Kreditpunkten, der an sich nicht für eine Schlussqualifikation ausreichen würde, immer noch benutzt werden kann, um die Studierenden an einer anderen, neuen Institution auf ihrem Weg zu einer solchen Schlussqualifikation weiterzubringen.
- 5.5 Ein Studienmodul kann, selbst wenn es nur ein einziges Semester dauert, durchaus Zwischen-Assessments beinhalten, die dem summativen Assessment vorausgehen, das letztlich darüber entscheidet, ob die Kreditpunkte für das Modul zuerkannt werden oder nicht. Diese wären natürlich eindeutigerweise formativer Natur. Trotzdem ist es nicht ungewöhnlich für ein Modul mit mehr als einem Assessment, dass die Benotung aus jeder einzelnen Beurteilung nach einem bestimmten System der internen Gewichtung zur summativen Gesamtnote für das Modul beiträgt (auch hier generell mit der größten Gewichtung auf dem/den Assessment/s, die am Ende des Moduls stattfinden). Wo auch immer ein noch so kleiner Beitrag existiert, ist jedes Assessment in begrenztem Maße summativ.
- 5.6 Sobald wir es mit einem Zwischen-Assessment zu tun haben, dessen Benotung keinen Beitrag zum Ergebnis des Studenten für das Modul oder den Studiengang leistet, kann ein solches nur in Hinblick auf das Feedback von Wert sein, das es zum Lernen des Studenten liefert, und ist daher formativ. Ein derartiges Assessment kann am Anfang eines Studienabschnitts benutzt werden – zum Beispiel, um den individuellen Stand der Fertigkeiten in einem großen Studentenh Jahrgang zu evaluieren und die Studierenden daraufhin in gut zusammenpassende Klassen auf einem bestimmten Studiengebiet gruppieren zu können.

Es kann angewendet werden, um Fortschritte abzuschätzen, insbesondere in längeren Modulen, in denen summative Assessment bis zu einem Jahr auseinanderliegen können. Es kann als ein Probelauf für ein summatives Assessment dienen, der den Studierenden hilft, die erforderliche „Last-Minute“-Arbeit genau zu lokalisieren, und sie an die Herausforderungen der Erfahrung heranführt, vor der sie in Kürze stehen werden. In all diesen Fällen muss die Nützlichkeit des Assessments gegen das Ausmaß abgewogen werden, in dem es den Anfang des Lernens verzögert oder das Lernen unterbricht. Je weniger formal das Assessment ist, desto weniger wahrscheinlich ist eine Unterbrechung des Lernens. Wenn es andererseits Studierenden helfen soll, sich auf summatives Assessment vorzubereiten, muss es schon hinreichende Ähnlichkeit damit haben.

- 5.7 Formatives Assessment, im Gegensatz zur informalen Kontrolle von Fortschritten und Bereitstellung von Feedback, was als selbstverständlicher Bestandteil aufmerksamen Unterrichtens praktisch auf wöchentlicher Basis stattfinden kann, setzt ein Heraustreten aus dem Unterrichtsprozess und Eintreten in die Denkweise von Assessments voraus. Es kann durchaus von dem Dozenten durchgeführt werden, der am direktesten am Lernen des Studierenden beteiligt ist – dies wird den Stand des Wissens erhöhen, aus dem das Feedback entsteht – aber viele würden einzuwenden haben, dass das Assessment auch das Input eines Prüfers mit einbeziehen sollte, der weniger direkt in den Lernprozess eingebunden ist, um das Feedback somit einer Gegenprobe in Bezug auf weitreichendere institutionelle Standards zu unterziehen (und möglicherweise um dem Dozenten Feedback zu liefern, wie gut die Lehren/Lernen-Dynamik zu gedeihen scheint, und dem Studierenden bezüglich seiner individuellen Leistung). Die Benotungen und Bemerkungen des formativen Assessments sollten aufgezeichnet werden; auch wenn sie nicht direkt zu den Abschlussergebnissen beitragen, können sie über das ursprünglich vorgesehene hinaus Verwendung finden – wenn beispielsweise ein Student in der Folgezeit erkrankt oder unter einem anderen Problem leidet, können die Daten als Teil einer Strategie mitberücksichtigt werden, die die Fortsetzung des Studiums des Studenten sicherstellen soll.
- 5.8 Feedback aus formativem Assessment muss unverzüglich erfolgen, wenn es von maximalem Nutzen sein soll. Studierende reagieren am besten auf Feedback, wenn es frisch ist; wenn es Empfehlungen für wesentliche Änderungen beinhaltet, ist es umso besser, je früher diese in die Tat umgesetzt werden; das Abgeben von Feedback schließt das Assessment ab und erlaubt den Studierenden, sich von Neuem auf das Lernen zu konzentrieren; vor allem aber müssen Studierende die Zeit haben, das Feedback zu „verdauen“, es zu assimilieren und sich zu nutze zu machen, bevor sie als nächstes summativ geprüft werden.
- 5.9 Summatives Assessment trägt die zusätzliche Verantwortung, Aussagen über einen Studierenden vor einer breiteren Zuhörerschaft zu machen, die den Studierenden zum Teil nicht persönlich kennt, und sich dabei auf eine breite Zeitskala zu beziehen – möglicherweise auf die ganze Spanne des Studiengangs, in dem der Studierende graduiert. Musiker mit einer Musikhochschulqualifikation werden berufliche Gelegenheiten weiterhin überwiegend auf Basis der kontinuierlichen Demonstration ihres Könnens erhalten, sei es durch Teilnahme an Probespielen oder dadurch, dass ein erfolgreiches Engagement zu anderen Engagements führt. Nichtsdestoweniger kann ihre Qualifikation genutzt werden, um beispielsweise den Dienstgrad zu bestimmen, für den sie als Lehrer eingestellt und besoldet werden. Im Licht der Bologna-Reform wird ein Bachelor, Master oder Doktorgrad einer Musikhochschule auch von allgemeinerem Wert sein, zusätzlich zu dem, was er über die musikalischen Fähigkeiten des Titelträgers aussagt, und kann den Studierenden den Einstieg in andere, nicht-musikalische Akademikerberufe ermöglichen. Daher ist es sehr wichtig,

dass summative Assessments in der Musikhochschulbildung und die Qualifikationen, zu denen sie führen, so robust, konsistent und überall gut angesehen sind, wie die jeglicher anderer Disziplin.

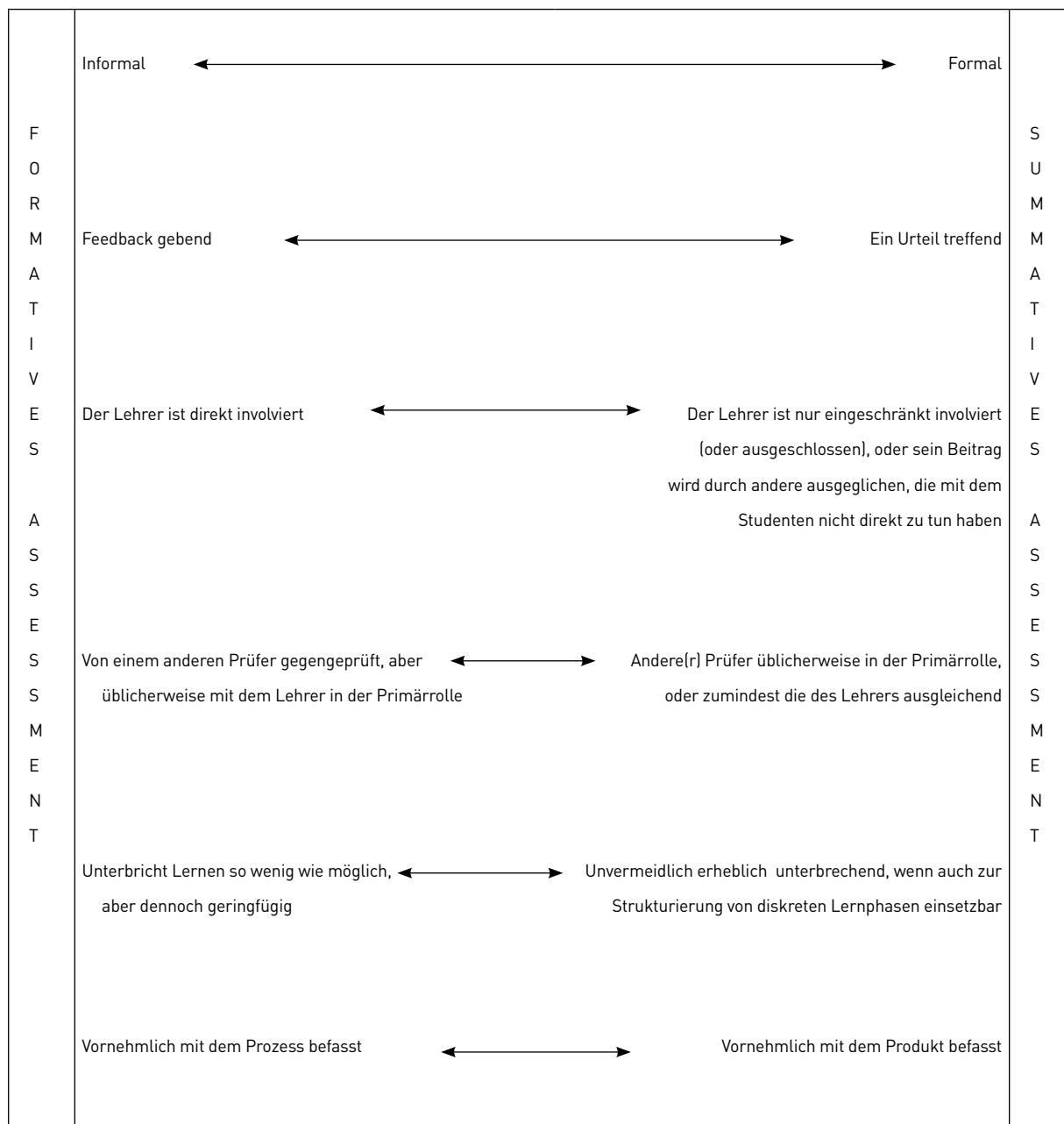
- 5.10 Summatives Assessment muss also formal und mit gegenseitiger Kontrolle zur Wahrung der Konsistenz und Unparteilichkeit durchgeführt werden. Demzufolge wird es im Allgemeinen komplexer und zeitaufwändiger als formatives Assessment ausfallen und entsprechend störender sein, was den normalen Unterrichtsrhythmus anbelangt. Viele Institutionen reservieren bestimmte Wochen im akademischen Jahr für summatives Assessment und stellen den Unterrichtsbetrieb während dieser Perioden ein. Musikhochschulen müssen gegebenenfalls auch Fragen wie etwa die Kompatibilität ihres Veranstaltungskalenders berücksichtigen und prüfen, ob dieser in der Zeit wichtiger summativer Assessments ausgesetzt oder zumindest drastisch eingeschränkt werden muss, damit sich die Studierenden auf die Prüfungen konzentrieren können. In Anbetracht dieses Grades an Beeinträchtigung darf auch summatives Assessment nicht inflationär angewendet werden. Wie in Kapitel 3 erörtert wurde, geht es allein darum sicherzustellen, dass Fortschritt und Leistung der Studenten im Hinblick auf alle Lernergebnisse für den Studiengang in adäquater Weise geprüft worden sind.
- 5.11 Da das Lernen und Lehren durch summatives Assessment unweigerlich zum Stillstand gebracht wird, nutzen viele Lehrer und Studenten den Rhythmus dieser Unterbrechungen als einen Weg, das Lernen selbst zu strukturieren und sein Tempo zu bestimmen. Die Folgezeit nach einem größeren Assessment ist ein geeigneter Moment für eine Bestandsaufnahme; die Spanne von einigen Wochen bis zum nächsten Assessment bestimmt ein Lernzeitvolumen, für das angemessene Ziele gesetzt werden können; die letzten Wochen dieser Lernspanne können intensiv und ehrgeizig sein in dem Wissen, dass es für gewöhnlich gleich nach dem Assessment, und bevor die nächste Lernphase beginnt, eine Atempause und Zeit zur Erholung geben wird. In dieser Hinsicht kann sich der Lehrer, insbesondere der Hauptfachlehrer, ein wenig wie ein „persönlicher Trainer“ verhalten und dem Studenten helfen, am Tag des Assessments in bestmöglicher körperlicher Verfassung und mentaler Bereitschaft zu sein, um gut abzuschneiden.
- 5.12 Unparteilichkeit ist in summativen Assessments von noch höherem Stellenwert, als in formativen. Summative Assessments betreffen normalerweise die Benotung und sogar die Art des akademischen Grades, den die Studierenden von der Institution mit nach Hause nehmen. Als Folge davon wird dem Lehrer, der am engsten in das Lernen eines bestimmten Studenten involviert ist, sobald es um summatives Assessment geht, entweder nur eine eingeschränkte Rolle im Assessment dieses Studenten zugewiesen, oder er wird gänzlich ausgeschlossen. Doch ist dies beileibe nicht überall so; in vielen nationalen Traditionen, vor allem auf dem europäischen Festland, wird das besondere Wissen, das der Dozent besitzt, sogar in einem summativen Beurteilungsprozess als wertvolle Ressource angesehen, der gebührendes Gewicht gegeben werden sollte – zuweilen sogar Priorität. Dies ist wohl ein Bereich, in dem die besondere Natur der Musikhochschulbildung ins Spiel kommt; in dieser Disziplin muss Unparteilichkeit immer gegen ein notwendiges Maß von emotionalem Engagement im Prozess des Gebens und Entgegennehmens einer musikalischen Darbietung abgewogen werden.
- 5.13 Nichtsdestoweniger ist es auch in der Musikhochschulbildung allgemein so, dass mehrere Prüfer mit nur minimalem Vorwissen über die Studierenden als Mitglieder des Gremiums oder der Jury eines summativen Assessments mit einbezogen werden, sei es Seite an Seite mit dem Dozenten, der den

jeweiligen Studenten betreut, oder nicht. Ihre Funktion ist, Beurteilungen beizutragen, die einzig auf dem beruhen, was der Student an dem Tag und im Assessment geleistet hat, unbeeinträchtigt von Erwägungen, wie gut der gleiche Student in der vorigen Woche gewesen sein mag oder wie sehr er sich im Laufe des Jahres verbessert hat. Eben hierdurch wird eine Grundlage für die Konsistenz von Beurteilungen zwischen einem Studenten und einem anderen, zwischen Prüfungen in einem instrumentalen Fachbereich und einem anderen und zwischen einer Jahrgangsgruppe und einer anderen geschaffen.

- 5.14 Wichtige summative Abschluss-Assessments können auch durch Personen kontrolliert werden, die nicht mit der eigentlichen Prüfung der Studierenden zu tun haben, sondern stattdessen den Prozess selbst evaluieren. Diese Personen, im Vereinigten Königreich, wo sie am häufigsten eingesetzt werden, *External Examiners* (externe Prüfer) genannt, nehmen Stellung zur Robustheit des Verfahrens bzw. zu dem, was passiert ist, und machen, basierend auf ihrer normalerweise umfangreichen Erfahrung, Aussagen darüber, ob die Benotungsstandards mit denen der entsprechenden Assessments an anderen Institutionen vergleichbar sind. Nicht alle Hochschultraditionen folgen dieser Praxis, aber sie hat zunehmende Relevanz in der Post-Bologna-Landschaft der harmonisierten und vermeintlich gleichwertigen Qualifikationen. Das an summativen Assessments beteiligte Personal wird noch eingehender in Kapitel 8 und die externen Prüfer in Kapitel 9 behandelt werden.
- 5.15 Der Schwerpunkt von summativem Assessment auf der dargebotenen Leistung der Studierenden in der aktuellen Prüfung bedeutet, dass sich ein Assessment dieser Art in erster Linie mit dem **Produkt** auseinandersetzt – das, was die Studierenden an dem Tag leisten – als vielmehr mit dem **Prozess** – wie sie dabei vorgegangen sind, sich zu dieser Leistung zu befähigen, oder wie lang der Weg war, den sie seit der letzten Assessment-Etappe zurücklegen mussten, um dies tun zu können. (Das zweite ist eine Unterkategorie von Prozess, die genauer als **Progression** bezeichnet werden könnte). Umgekehrt ist formatives Assessment oftmals mehr mit dem Prozess (und der Progression) befasst, indem es nicht nur misst, wie weit ein Studierender gekommen ist, sondern, was wahrscheinlich der kritischere Punkt ist, wie weit er in der Zeit, die bis zu seinem nächsten summativen Assessment verbleibt, noch kommen muss, um das gewünschte Ergebnis zu erreichen.
- 5.16 Andererseits sind diese Unterscheidungen nicht unverrückbar. Die Art von Assessment, die im letzten Kapitel beschrieben wurde, bei der die Studierenden ein Projekt durchführen und von Anfang bis Ende des Prozesses ein begleitendes Reflektionstagebuch führen, bringt ein Produkt hervor – das Tagebuch – das gleichzeitig eine Aufzeichnung des Fortschritts und ein Bericht darüber ist, wie die Studierenden die unterwegs gewonnenen Erfahrungen dazu benutzt haben, ihren ursprünglichen Plan zu überarbeiten und zu verfeinern. Ein solches Assessment, das durchaus einen wichtigen Teil der abschließenden summativen Beurteilung des Erfolgs des Studierenden im Studiengang bilden kann, wird nicht nur nach der Qualität des Projektergebnisses, sondern ebenso hinsichtlich der Qualität des reflektiven Prozesses des Studierenden auf dem Weg dorthin beurteilt werden. Es wird demzufolge vermutlich klare Kriterien für das Festlegen dessen erfordern, wie diese Elemente in der Gesamtbeurteilung kombiniert und aufgerechnet werden sollten, insbesondere im Falle eines guten Projektergebnisses mit nur oberflächlicher Reflektion durch den Studenten über den Prozess oder eines mit Makeln behafteten Ergebnisses, über das der Student

nichtsdestoweniger in profunder Weise reflektiert hat. Mehr über die Rolle von Kriterien in diesen und ähnlichen Situationen folgt in Kapitel 7.

5.17 Die verschiedenen Gesichtspunkte von formativem und summativem Assessment, die in diesem Kapitel dargelegt wurden, können in Form des nachfolgenden Diagramms zusammengefasst werden. Darin sind die Hauptcharakteristika des jeweiligen Assessment-Typs links und rechts angegeben; indes unterstreichen die Verbindungspfeile die Tatsache, dass viele Assessments irgendwo auf dem Kontinuum zwischen den beiden Typen liegen:



KAPITEL 6:

FORMATIVES ASSESSMENT: KRITERIEN UND PERSONAL

Zusammenfassung:

- Kriterien, ihre verschiedenen Typen und Verwendungen: kriterienreferenzierte, normreferenzierte und ipsative Assessments
- Für formatives Assessment muss Klarheit bestehen über die Zeit, die bis zum nächsten summativen Assessment noch zur Verfügung steht, gegebenenfalls über die Anzahl weiterer formativer Assessments und über den ursprünglichen Ausgangspunkt von Wissen bzw. Fertigkeiten
- Feedback sollte Bereiche behandeln, die lobend zu erwähnen sind, und Bereiche, die weitere Aufmerksamkeit erfordern
- Die Lehrer, die am engsten mit dem Lernprozess verbunden sind, werden am besten in der Lage sein, die Fortschritte der Studierenden und den wahrscheinlichen weiteren Verlauf bis zum Zeitpunkt des summativen Assessments zu beurteilen; ein distanzierterer Blick ist eine sinnvolle Ergänzung und Absicherung
- Praktische Assessments: typische Zusammensetzungen von Prüfungsgremien
- Schriftliche Assessments: typische Kontroll- und Ausgleichsmechanismen – Zweit- bzw. Doppelkorrektur/-benotung und Gegenkorrektur/-benotung
- Peer-Assessment der Studierenden kann sehr sinnvoll sein – nicht zuletzt, weil die Studierenden durch das Einschätzen anderer lernen, sich selbst einzuschätzen
- Siehe auch Fallstudien 4 und 5

6.1 Jegliches Assessment erfordert ein gemeinsames Verständnis zwischen Prüfern und Geprüften über die folgenden grundlegenden Fragen:

- Was will das Assessment herausfinden und messen?
- Was wurde als Beweis dafür gewählt, dass das Assessment gefunden hat, wonach es sucht?
- Einmal gefunden, wie wird dieser Nachweis im Assessment bemessen bzw. kalibriert, um zu entscheiden, ob das, was gefunden wurde, für das Bestehen des Assessments von ausreichender Qualität ist?
- Wie könnte die Kalibrierung gegebenenfalls für einen höheren Erfolgsgrad aussehen (z.B. „mit Auszeichnung bestanden“ oder eine hohe Punktzahl auf einer Skala von 0 bis 20)?

Die Antworten auf diese Fragen ergeben das Ausgangsmaterial für einen Satz von Kompetenzen, der sich auf das Assessment anwenden lässt.

6.2 InwenigerformalenAssessment-SituationenistderfürsolcheKriterien erforderlicheUmfanganschriftlicher Detailliertheit entsprechend geringer; formale Situationen erfordern genauere Dokumentation, sowohl wegen der Konsistenz als auch deswegen, weil die Kommunikation zwischen Prüfern und Studierenden unter formelleren Gegebenheiten, in denen sie sich unter Umständen gegenseitig nicht gut oder gar nicht kennen, weniger entspannt und dialogorientiert ist und daher am besten schon im Vorfeld Informationen an alle Beteiligten ausgegeben werden. Die Kriterien, die für formale, summative Assessments geeignet sind, werden im nächsten Kapitel besprochen; an dieser Stelle befassen wir uns mit den Kriterien für formative Assessments.

6.3 Kriterien können sich auf einen festgelegten Standard beziehen, sie können auf die unterschiedlichen Leistungen innerhalb einer Gruppe von Studierenden bezogen werden, oder sie können die Leistung eines individuellen Studierenden mit der vergleichen, die er das Mal davor erreicht hat. Die jeweiligen technischen Bezeichnungen für diese Typen sind *kriterienreferenziert*, *normreferenziert* und *ipsativ*. In den im vorangehenden Kapitel gelieferten Beispielen für formatives Assessment wurde auf Assessments Bezug genommen, die diese Typen repräsentieren. Ein Assessment, anhand dessen Studierende in Gruppen von vergleichbarem Können platziert werden sollen, ist normreferenziert. Sollten alle Studierenden in einem Jahrgang ungewöhnlich stark oder schwach sein, macht dies keinen Unterschied; sie sollen einfach nur in Gruppen eingeteilt werden, in denen sie miteinander kompatibel sind. Ein Zwischen-Assessment, das Rückmeldung zu Fortschritten gibt, ist ipsativ, insoweit es sich eher darauf konzentriert, wie sehr sich die Studierenden verbessert haben, als darauf, wie ihr bisheriger oder jetziger Leistungsstand sich zu einem externen, feststehenden Standard verhält. Und schließlich wird ein Assessment, das als Probelauf für ein summatives Assessment fungiert, kriterienreferenziert sein in Bezug auf die Kriterien dieses kommenden Assessments.

6.4 Natürlich wird ein formatives Assessment, je näher es an einem summativen liegt, umso wahrscheinlicher zu den Kriterien in Bezug gesetzt, die im summativen Assessment zur Anwendung kommen werden. Vorangehende formative Assessments, besonders wenn ihnen vor der großen summativen Prüfung andere nachfolgen werden, können es sich leisten, in ihrem Feedback personenbezogener zu sein. Eine wichtige personenbezogene Funktion von formativem Assessment kann die eines diagnostischen Werkzeugs für Studierende sein, wenn sie unter verschiedenen Optionen innerhalb eines Curriculums auszuwählen haben. Es ist durchaus möglich, solche Optionen mit einer Einführungsphase am Anfang zu organisieren, während der die Studierenden diese Option erproben können und an deren Ende ein diagnostisches Assessment durchgeführt werden kann. Derartige Assessments und das von ihnen generierte Feedback helfen Studierenden, eine kompetente Wahl zu treffen. Außerdem können sie der Institution Informationen liefern, auf die sie Beistand und Beratung in Bezug auf alternative Wahlmöglichkeiten basieren kann.

6.5 Als ein Beispiel für das eben gesagte können wir eine Situation in Betracht ziehen, in der eine Institution eine Reihe verschiedener Studiengänge im zweiten Zyklus anbietet, von denen einige ein wichtiges theoretisches Element haben und andere ausschließlich praktisch sind. Besonders wenn der Titel des akademischen Grades, der am Ende dieser Studiengänge verliehen wird, in Abhängigkeit von ihrem Inhalt differiert, wobei der „höher klingende“ Titel dem Studiengang mit dem größeren Theorieanteil entspricht, ist es möglich, dass sich Studierende davon verleiten lassen in dem Gefühl, dass die Qualifikation, die sie dadurch erwerben, vorteilhafter ist, obwohl ihre natürlichen Begabungen eher im praktischen Bereich liegen. Eine Einführungsphase und ein diagnostischer Test können ein sehr sinnvolles Mittel sein, um sicherzustellen, dass die endgültige Entscheidung bezüglich des einzuschlagenden Weges wirklich am besten für die Studierenden ist. Unter Zuhilfenahme der Fragen, die zu Beginn dieses Kapitels gestellt wurden, ließen sich die Kriterien für dieses Assessment, wie folgt, festlegen:

- *Was will das Assessment herausfinden und messen?* Dieses Assessment beabsichtigt, die Eignung der Studierenden dafür zu messen, eine Studienoption mit einem starken theoretischen Anteil zu verfolgen

- *Was wurde als Beweis dafür gewählt, dass das Assessment gefunden hat, wonach es sucht?* Die Nachweise, die es erbringen sollte, umfassen, wie gut die Studierenden mit Gedanken und Ideen umgehen und wie gut sie diese sowohl schriftlich als auch mündlich zum Ausdruck bringen können; es sollte außerdem einige der elementaren Fähigkeiten wissenschaftlichen Schreibens testen – Fußnoten setzen, ein Literaturverzeichnis erstellen usw.
- *Wie wird dieser Nachweis, wenn er gefunden ist, im Assessment bemessen oder kalibriert, um zu entscheiden, ob das, was gefunden wurde, für das Bestehen des Assessments von ausreichender Qualität ist?* Das Assessment wird erwägen, ob ein grundlegender Grad von Kompetenz erreicht worden ist, aber auch berücksichtigen, wie schnell Studierende in der Einführungsphase Fortschritte gemacht haben
- *Wie könnte die Kalibrierung gegebenenfalls für einen höheren Erfolgsgrad aussehen?* Da der Zweck des Assessments rein diagnostisch ist, kann es einfach mit „bestanden/nicht bestanden“ benotet werden

6.6 Ein Prinzip, dass allgemein für jedes Feedback gilt – und nicht minder im informaleren Kontext von formativem Assessment – besteht darin, es in erster Linie in Hinblick darauf zu formulieren, was die Studierenden erreicht haben, statt das Augenmerk ausschließlich darauf zu richten, was sie nicht geschafft haben. Um bei dem diagnostischen Beispiel von oben zu bleiben: die Studierenden werden sich vermutlich ernsthaft mit der Assessment-Aufgabe auseinandersetzen und dabei etwas erreichen, es sei denn, sie haben sich bereits entschieden, die Option aufzugeben. Gutes Feedback wird an jeglichen individuellen Stärken ansetzen, bevor es diese in den Kontext der für das Bestehen erwarteten Mindestleistung stellt. Wenn Studierende diese Schwelle erreichen oder übertreffen, wird das Feedback als natürliche Folge der individuellen Leistung zu dem Schluss kommen, dass sie bestanden haben; wenn sie nicht bestanden haben, ist es wichtig, dass sie ihren Misserfolg als „eine Leistung, die im Kontext des Assessments nicht gut genug war“ begreifen, statt als Indiz einer pauschalen Ablehnung. Dies gesagt, muss Feedback im Falle von Studierenden, die die notwendige Mindestanforderung nicht erfüllt haben, dieser Tatsache ins Auge sehen und Worte und Formulierungen benutzen, die einen Leistungsgrad widerspiegeln, der nicht ausreichend war. Dieser schwierige Balanceakt muss gleichzeitig konstruktiv und ehrlich sein. Vor allem ist es unabdingbar, dass die erstrebenswerte Absicht, die positiven Seiten der Leistung zu betonen, nicht mit dem unerwünschten Resultat durcheinander gebracht wird, falsches oder ungerechtfertigtes Lob zu verteilen.

6.7 Bei formativem Feedback kann die Benennung der Unzulänglichkeiten normalerweise in Bezug auf die Identifizierung jener Bereiche, die Aufmerksamkeit benötigen, formuliert werden. Wenn das Feedback, wie im letzten Kapitel angedeutet, rechtzeitig erfolgt, können sich die Studierenden danach richten und fühlen sich somit imstande, konstruktiv mit der Kritik umzugehen. Besonders dann, wenn der Hauptlehrer der Studierenden eine zentrale Rolle im Assessment spielt, ist auch Raum gegeben, das formaler übermittelte Feedback (gewöhnlich gegengeprüft und bestätigt durch mindestens einen beisitzenden Prüfer) in nachfolgenden Unterrichtsstunden zu erklären und gegebenenfalls weiter auszuführen.

6.8 Dies bringt uns zur Frage des Personals, das üblicherweise an formativen Assessments beteiligt ist. In vielen europäischen Ländern wird es als akzeptabel – sogar wünschenswert – angesehen, dass das formative

Assessment durch den Lehrer des Studierenden durchgeführt wird, der dabei autonom agiert. Andere Länder verfolgen das Prinzip, dass es neben dem Lehrer des Studierenden normalerweise zumindest einen weiteren Prüfer geben sollte, auch wenn es hin und wieder für notwendig erachtet wird, dass das Assessment-Team oder -Gremium noch größer sein muss. Hierin liegt ein wesentlicher Unterschied zwischen formativen und summativen Assessments im Bereich der Praxis. Ein dreiköpfiges Gremium (weil eine ungerade Zahl Mehrheitsentscheidungen ermöglicht) wird für summative praktische Assessments allgemein als das erwünschte Minimum betrachtet, wie in Kapitel 8 weiter ausgeführt werden wird.

- 6.9 Wenn mehr als ein Prüfer an formativen Assessments beteiligt ist, wird einer normalerweise als Hauptprüfer betrachtet, während der zweite lediglich als Kontrollinstanz oder Zuverlässigkeitsgarant fungiert. Bei formativen praktischen Assessments und Ereignissen wie studentischen Seminarpräsentationen muss der zweite Prüfer durchgehend anwesend sein, um das Geschehen bis ins Detail beurteilen zu können. Für schriftliche Assessments, die in einem formativen Kontext normalerweise zuerst durch den Hauptlehrer korrigiert würden, kann zwischen zwei Ansätzen gewählt werden. Diese werden gemeinhin als *Zweitkorrektur/-benotung* und *Gegenkorrektur/-benotung* bezeichnet.
- 6.10 Bei der Zweitkorrektur liest und benotet der beisitzende Prüfer alle schriftlichen Arbeiten, ohne die vom Hauptlehrer abgegebenen Benotungen und Kommentare zu kennen. Dies erfordert, dass zwei Exemplare der Arbeit zur Verfügung gestellt werden; es bedeutet ferner, dass die beiden Prüfer anschließend Rücksprache halten müssen, um zu einer endgültigen Benotung zu finden. Die Note kann einfach als arithmetisches Mittel der beiden Bewertungen errechnet werden, oder die Prüfer können durch Konsens zu einer neuen Benotung gelangen. Unter gewissen Umständen kann es als sinnvoll empfunden werden, dass den Studierenden beide Benotungen mitgeteilt werden. Diese Vorgehensweise ist weniger umstritten, wenn das Assessment formativ ist, als wenn es zu einem Gesamtergebnis beiträgt. Zweitkorrektur ist ein gründliches Verfahren und garantiert, zumal der beisitzende Prüfer „blind“ korrigiert, Unvoreingenommenheit. Allerdings ist es ein zeitraubendes Verfahren, weil es erfordert, dass jede Arbeit im Detail von zwei Prüfern gelesen und benotet wird, und dann eine Abstimmungsrunde zwischen den Prüfern nötig macht. Aus diesem Grund bleibt es mitunter den maßgeblicheren Assessments vorbehalten, die zu einem Gesamtergebnis beitragen, also den summativen Assessments.
- 6.11 Bei Gegenkorrektur/-benotung prüft der beisitzende Prüfer die schriftlichen Arbeiten, nachdem sie bereits benotet worden sind, und hat daher die Kommentare des Lehrers und seine Benotung vorliegen, während er seine eigene Durchsicht der Arbeit vornimmt. Dieser Ansatz kann so aufgefasst werden, dass er die Meinung des zweiten Prüfers in unzulässiger Weise beeinflusst, aber er hat bestimmte Vorteile hinsichtlich der Sicherstellung, dass der Assessment-Prozess rasch abgeschlossen und Feedback unverzüglich erteilt wird. Demzufolge ist er für formative Assessments sehr geeignet. Weil der Ansatz keinen gesonderten Satz von Kommentaren erfordert (von dem sich herausstellen kann, dass er den ersten Satz dupliziert oder ihm sogar widerspricht), kann Gegenkorrektur/-benotung gewöhnlich schneller ausgeführt werden als Doppelkorrektur/-benotung. Darüber hinaus wird es in einigen Gegenkorrektur-Systemen für ausreichend gehalten, dass der beisitzende Prüfer zunächst nur einige Beispiele der Arbeiten durchsieht. Wenn die

jeweiligen Benotungen und Kommentare mit der Ansicht des beisitzenden Prüfers übereinstimmen, kann das Verfahren an dieser Stelle enden, was das Ganze noch schneller und effizienter macht; sollten Meinungsunterschiede zu Tage treten, muss der komplette Stapel von Arbeiten durchgesehen werden. Natürlich werden auch bei Gegenkorrektur Uneinigkeiten unter den Prüfern dazu führen, dass sie den gleichen Rückspracheprozess durchlaufen müssen wie bei Zweitkorrektur. Der Unterschied ist, dass dies nur passiert, wenn es nötig ist.

- 6.12 *Peer-Evaluierung* kann eine sehr produktive Komponente von formativem Assessment sein, wenn es auch oftmals hilfreich ist, dass der Lehrer dabei als Einberufer oder Moderator agiert, der die Reaktionen auf die Leistung eines Studierenden von Seiten seiner oder ihrer Kommilitonen ordnet, wenn nötig ausgleichende Anmerkungen einbringt und die vorherrschende Meinung im abschließenden Feedback zusammenfasst. Studierende sind sensibel für die Entwicklung der Menschen in ihrer Umgebung und in der Lage, eine wertvolle Sichtweise auf die Fortschritte ihrer Kommilitonen beizutragen, wenn ein Assessment eine ipsative Komponente hat (siehe 6.3). Das Einbinden der Studierenden in bestimmte Aspekte des Assessments wie auch die damit verbundenen und bereits erwähnten Vorteile für ihr eigenes Wachstum machen den Assessment-Prozess selbst weniger abgehoben und verbinden ihn für die Studierenden augenfälliger mit dem Lernprozess, den es zu messen gilt.
- 6.13 Aus ähnlichen Gründen kann Selbsteinschätzung im Rahmen vieler formativer Assessment-Prozesse sehr wertvoll sein. Die Studierenden werden auf jeden Fall ihre eigene Vorstellung davon haben, wo sie in ihrer Entwicklung stehen; sie werden höchst wahrscheinlich formatives Feedback mit ihrem Lehrer diskutieren und ihre eigenen Meinungen als Teil dieser Diskussion beisteuern wollen. Es macht deswegen Sinn, sie dazu zu ermuntern, ihre eigene Selbsteinschätzung vielmehr als eine Ergänzung denn als bloße Reaktion auf das sonstige Input zu formulieren. Ein Nutzen für die Studierenden ist dabei, dass das disziplinierte Strukturieren ihrer Kommentare über ihre eigenen Leistungen sie dazu ermutigt, sich ihre eigenen Erfolgskriterien bewusst zu machen. Mit der Idee der Assessment-Kriterien selbstverständlicher umzugehen und sich die Gründe für ihren bisweilen eher unpersönlichen und formelhaften Charakter zu vergegenwärtigen, kann hilfreich sein, wenn man den ausgefeilteren Kriteriumstypen gegenüber steht, die meistens mit summativen Assessments verbunden sind und das Thema des nächsten Kapitels bilden.

KAPITEL 7:

SUMMATIVES ASSESSMENT: KRITERIEN

Zusammenfassung:

- Kriterien sind hier besonders wichtig weil a) Konsistenz in diesen Assessments von zentraler Bedeutung ist und b) in dieser Phase mit großer Wahrscheinlichkeit externe Experten involviert sind und eine Möglichkeit haben müssen, ihre Fachkenntnisse anhand der Standards der Institution zu kalibrieren
- Konsistenz muss horizontal (über alle Studierenden eines Jahrgangs hinweg) und vertikal (von einem Jahrgang zum anderen) gegeben sein
- Kriterien sollten die *Mindestanforderungen* bezüglich der Lernergebnisse an das knüpfen, was auch immer die Grenzlinie des Benotungssystems für Bestanden/Nicht-Bestanden ist
- Sie sollten genügend Spielraum bieten, um unterschiedliche Arten von Misserfolg – von kläglich bis unwesentlich – und unterschiedliche Arten von Erfolg – von grenzwertig bis herausragend – zu bestätigen
- Weil sich viele Assessments auf komplexe Aufgabenstellungen beziehen, können entweder die Kriterien selbst komplex sein, oder im Sinne ganzheitlicher Urteile formuliert werden, die auf eine Vielzahl unterschiedlicher Erfolgsmuster bezogen werden können (Beispiele für Kriterien werden im Anhang gegeben)
- Kriterien sind wichtige Werkzeuge im Assessment, aber sie sollen den Beurteilungen der Prüfer vielmehr *dienen*, als diese zu *lenken*
- Siehe auch Fallstudien 4 und 5

7.1 In summativen Assessments gibt es eine Reihe von Faktoren, derentwegen die schriftlich festgelegten Kriterien für die effektive Durchführung des Assessments ausschlaggebender sind als im Fall von formativem Assessment. Diese können wie folgt zusammengefasst werden:

- *Formalität*: das Assessment wird aller Wahrscheinlichkeit nach nur mit einem Minimum von Dialog abgewickelt, abgesehen von dem sprachlichen Austausch, der Teil des Assessments selbst ist. Schriftlich fixierte Kriterien reduzieren die Notwendigkeit von ergänzenden verbalen Erläuterungen. Gäbe es außerdem wesentliche spontane Erörterungen zwischen Prüfern und Studierenden, würde dies die *Konsistenz* beeinträchtigen.
- *Konsistenz*: das Assessment muss, soweit wie möglich, auf jeden Studierenden in der gleichen Weise angewendet werden. Idealerweise sollte der einzige variable Aspekt von einem Assessment zum anderen die Leistung des Studierenden selbst sein. Weil diese Variation dazu benutzt werden soll, die Leistung der Studierenden gegen angeblich feste Standards zu bemessen, und die Studierenden auf Basis der Rangfolge, die ihnen mit der Benotung zugewiesen wird, zwangsläufig auch *untereinander* zu vergleichen, ist es von großer Wichtigkeit, dass dieser Unterschied nicht von anderen, unbeabsichtigten Variablen verzerrt wird. Schriftliche Kriterien liefern eine Checkliste für Konsistenz. Inkonsistenz in der Handhabung des Assessments würde die *Zuverlässigkeit* gefährden.

- *Zuverlässigkeit*: ein summatives Assessment muss sich als zuverlässig bewährt haben. Einen zentralen Bestandteil dieser *Zuverlässigkeit* bildet seine Fähigkeit, für Leistungen auf gleichem Niveau das gleiche Resultat zu produzieren. In der Musikhochschulausbildung ist die Frage, was „Leistungen auf gleichem Niveau“ ausmacht, ohnehin problematisch und subjektiv, weil viele Assessments auf den im Grunde einzigartigen und komplexen Faktoren basieren, die zusammen die „Qualität“ der Leistung eines individuellen Studierenden ergeben. Dies macht es umso wichtiger, dass jeder Gesichtspunkt eines Assessments, für den das irgend geht, so verlässlich und reproduzierbar gemacht wird wie möglich. Den Prüfern ein Bezugssystem von standardisierten, schriftlich fixierten Kriterien zur Verfügung zu stellen, innerhalb dessen sie ihre komplexen und individualisierten Urteile treffen, hilft ihnen, bei jeder Evaluierung in etwa der gleichen Weise vorzugehen. Gleichzeitig sollte dieser Rahmen nicht so rigide sein, dass sich die Prüfer außerstande sehen, ihre Arbeit in einer naturgemäßen, musikalisch eingestimmten Weise zu verrichten. Eine derartige Starrheit würde die *Validität* beeinträchtigen.
- *Validität*: summative Assessments müssen originär die Kompetenzen prüfen, die bei Studienabsolventen mit einer bestimmten Qualifikation vorausgesetzt werden. Der Umfang, in dem ihnen dies gelingt, ist ein Zeichen für ihre Validität. Validität und Verlässlichkeit stehen in Assessments potentiell in einem Spannungsverhältnis. Je mehr das eine angestrebt wird, umso schwerer kann es bisweilen sein, auch das andere zu gewährleisten. Ein zuverlässiges Assessment aber, das am Ende nicht das misst, wozu es vorgesehen ist, ist nicht mehr wert als eines, das sich aufrichtig auf seinen wahren Gegenstand konzentriert, dies aber nicht mit Verlässlichkeit oder Konsistenz tun kann. Die Herausforderung liegt darin, den richtigen Kompromiss zu finden. Während die Zuverlässigkeit eines musikalischen Assessments dadurch erhöht werden kann, Prüfer einzusetzen, die wenig oder keine vorherige Kenntnis der Studierenden haben, hängt seine Validität davon ab, dass sie über die angemessene Expertise verfügen. Dies kann häufig zur Folge haben, dass die Institution externe Spezialisten heranzieht, die wiederum konsistente – und daher schriftliche – Leitlinien bezüglich der Verfahrensweisen und Kriterien, die in der Institution zur Anwendung kommen, benötigen.

7.2 Aus dem oben gesagten geht klar hervor, dass schriftlich niedergelegte Kriterien nicht nur *per se* wichtig sind, sondern ebenso ihre Qualität. Indem sie die Verlässlichkeit eines Assessments festigen, sollten sie der validen Anwendung des Assessments nicht im Weg stehen. Die Frage der Validität wird in diesem Kapitel später noch behandelt; zuerst jedoch ist es sinnvoll, die verschiedenen Dimensionen von Verlässlichkeit und Konsistenz voneinander abzugrenzen, die summatives Assessment anstreben sollte zu erreichen.

7.3 Zwei Schlüsselaspekte von Zuverlässigkeit sind die Konsistenzen, die als horizontal und vertikal bezeichnet werden können. Assessments müssen in horizontaler Richtung konsistent sein, in dem Sinne, dass z.B. aus einer Gruppe von Violin-Vorträgen, die in einem Studiengang an einem bestimmten Punkt stattfinden, jeder nach dem gleichen Verfahren geprüft wird. Ebenso jedoch kann es erforderlich sein, horizontale Konsistenz übergreifend auf Assessments anzuwenden, die, obwohl sie gleichwertig sind im Hinblick darauf, wo sie in einen Studiengang eingeordnet und wie wichtig sie sind, nicht alle identisch abgewickelt werden können. Zum Beispiel sind ein einstündiger Solo-Klaviersolo, der vollständig auswendig gespielt wird, und ein Solo-Vortrag der gleichen Länge und mit den gleichen Gedächtnisanforderungen für, sagen wir, Trompete in ihren Anforderungen nicht horizontal konsistent. Noch sind sie, was das betrifft, hinsichtlich

ihrer Bedeutung für die professionelle Kompetenz der beiden Musiker horizontal konsistent. Es müssen Assessments ausgearbeitet werden, die für das jeweilige Instrument angemessen sind, aber sie müssen außerdem auf ihre Gleichwertigkeit überprüft werden. Gleichwertigkeit, statt horizontale Konsistenz im wörtlichen Sinne, ist hier also das Kriterium, und Entscheidungen über Gleichwertigkeit werden auf einer Ebene zu treffen sein, auf der Vertreter aus jedem Bereich beteiligt sind, zusammen mit führenden Mitarbeitern der Institution. Es ist möglich, dass Institutionen den Wunsch verspüren, bei Entscheidungen wie diesen externe Experten hinzuzuziehen oder sogar auf koordinierte Weise in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen vorzugehen, um eine gemeinsame übereinstimmende Praxis zu etablieren. In der Tat gibt es einige Bereiche der Konsistenz, in denen Verfahrensweisen und Kriterien durch staatliche Behörden, Akkreditierungsinstanzen usw. von außen auferlegt werden können.

- 7.4 Und selbstverständlich sollte dafür gesorgt werden, dass das Prinzip der horizontalen Konsistenz übergreifend zwischen Institutionen wie auch zwischen unterschiedlichen Instrumententypen Anwendung findet. Besonders unter den Post-Bologna-Gegebenheiten und mit der formalen Bestätigung der Schaffung eines Europäischen Hochschulraums (EHEA) sollte die Erwartung, welche Fähigkeiten ein Studierender beispielsweise mit einer Qualifikation des zweiten Studienzyklus für künstlerische Ausbildung besitzen sollte, hinreichend klar und sicher sein. Dies sollte beinhalten, dass erwartet werden kann, dass zwei Musiker mit dieser Qualifikation, von denen einer auf Jazz, der andere auf Klassik spezialisiert ist, über Konzertkompetenzen verfügen, die, wenn auch potenziell ganz unterschiedlich, grundsätzlich gleichwertig sind.
- 7.5 Ebenso wie für diese horizontale Konsistenz besteht allerdings auch die Notwendigkeit für eine vertikale Konsistenz. Dies bedeutet, dass Studierende, die in einem bestimmten Jahr geprüft werden, sich sicher sein dürfen, dass sie im weitesten Sinne genauso benotet werden, wie ihre Kollegen im Jahr zuvor und wie diejenigen, die das gleiche Assessment in den darauffolgenden Jahren durchlaufen werden. Das bedeutet nicht zwingend, dass das Assessment kriterienreferenziert sein muss; eine bestimmte Konsistenz liegt z.B. in dem Beschluss, dass in jedem Jahr nur die oberen 10% der Ergebnisse mit der Bestnote vergeben ausgezeichnet werden. Nichtsdestoweniger lässt sich vertikale Konsistenz wahrscheinlich am besten nachvollziehen, wenn die Zensuren von Jahr zu Jahr gegen dieselben oder gleichwertige Kriterien referenziert werden. Vertikale Konsistenz in jedem Teilstück von summativem Assessment stellt sicher, dass das, was es bedeutet - z.B. eine Qualifikation des ersten Zyklus erworben zu haben - mit der Zeit weder überbewertet noch entwertet wird, noch unregelmäßig schwankt.
- 7.6 Assessments auf Lernergebnisse zu beziehen und die Kriterien dementsprechend anzulegen, ist ein wichtiger Weg zum Aufbau von Konsistenz auf institutioneller Ebene. Wenn die Lernergebnisse einer Institution außerdem zu den Ergebnissen des Fachgebiets oder den nationalen oder paneuropäischen Ergebnissen in Bezug gesetzt werden, werden auch die interinstitutionellen Konsistenzen gefestigt. Wie bereits angedeutet, zeigt Fallstudie 3 diese Art von Prozessen in Aktion.
- 7.7 Dies bedeutet natürlich nicht, dass anerkannte, oftmals historische Hierarchien unter Institutionen, von denen einige einen geachteten internationalen Status haben und häufig Absolventen hervorbringen, die auf internationalen Bühnen in Erscheinung treten, während andere etwa einen guten regionalen Ruf genießen,

dadurch untergraben werden. Gemeinsame Lernergebnisse stellen einen Konsens darüber her, was von dem „typischen“ Studenten erwartet wird; sie setzen keinesfalls irgendeine Höchstgrenze für studentische Leistung, die alle Institutionen auf das gleiche, überall erreichbare Niveau herunterdrückt.

- 7.8 Aus diesem Grunde müssen die Assessment-Kriterien einer Institution vor allen Dingen versuchen, Parameter zu definieren, mit denen im spezifischen Kontext dieser Institution die Schwelle zwischen Erfolg und Misserfolg zu bestimmen ist, die sich auf den angemessenen externen Standard oder Vergleichsmaßstab bezieht. Dies ist keine leichte Aufgabe. Um nur ein Problem zu nennen: die Leistung von Studierenden in einem Assessment ist nur selten konstant gut oder durchweg schlecht oder in jeder Hinsicht gleich stark oder schwach. Besonders in praktischen Assessments kann es oft nötig sein, eine Rangfolge für Prüflinge festzulegen, deren Darbietungen alle im Bereich der Schwelle zwischen Bestanden/Nicht Bestanden anzusiedeln sind, sich aber erheblich voneinander unterscheiden. So auch in den folgenden drei Beispielen:

Student A:

Gut im ersten Teil des Assessments, aber fehlendes Durchhaltevermögen, verlor die Konzentration und konnte Standard nicht aufrechterhalten. Zum Ende hin mangelhaft.

Student B:

Technisch sicher, aber mit fehlendem interpretativem Verständnis oder Gespür. Konsistent, aber durchweg uninspirierend.

Student C:

Unbeständig von einem Teil des Assessments zum nächsten. Aufblitzen von Spitzenleistung neutralisiert durch unerklärlich schwache Darbietung. Möglicherweise beeinträchtigt durch schwache Nerven.

Prüfer, die sich vor diese Aufgabe gestellt sehen, vergleichen hier nicht Gleiches mit Gleichem. Sie haben zum Beispiel zu entscheiden, ob mangelnde Ausdauer (was ein Problem darstellt, das sich auf jede längere Darbietung des Studierenden auswirken wird) eine ernstere Unzulänglichkeit ist als schwache Nerven (was, abhängig von der Aufführungssituation, kommen und gehen kann). Sie müssen ein vergleichendes Urteil über zwei Darbietungen abgeben, die Höhen und Tiefen auf unterschiedliche Weise vermischen, und eine weitere, die durchgehend zwischen diesen Extremen liegt. Sie müssen entscheiden, ob es angemessen ist, einen Studenten, der einiges an Leistung gezeigt hat, das ohne weiteres oberhalb der Grenze zum Erfolg liegt, aufgrund bestimmter Momente oder Aspekte im Assessment, die unbestreitbar unter dieser Grenze lagen, insgesamt durchfallen zu lassen. Fallstudie 8 setzt sich, obwohl sie hauptsächlich Assessment und Niveaus behandelt, auch mit einigen dieser Fragen auseinander.

- 7.9 Klar formulierte Kriterien können bedeuten, dass nicht alle diese Entscheidungen von den Prüfern auf der Stelle getroffen werden müssen. Solche Kriterien können Richtlinien anbieten, die nicht nur den Zeitaufwand verringern, der zur Erörterung dieser Fragen in der laufenden Prüfung benötigt wird, sondern die es auch wahrscheinlicher machen, dass unterschiedliche Gremien zu ähnlichen Ergebnissen kommen. Sie können nicht – und sollten es auch nicht versuchen – jede denkbare Situation beschreiben und dafür eine verbindliche Lösung bereithalten. Aber sie können die „gedankliche Landschaft“ formen, in der die Prüfer zu ihren eigenen Schlussfolgerungen finden werden.

- 7.10 Wenngleich Assessment-Entscheidungen, die im Grenzbereich zwischen Erfolg und Misserfolg liegen, im Allgemeinen die härtesten sind, die Prüfer zu treffen haben, gibt es ähnliche Belange rund um das Differenzieren von Darbietungen am oberen Ende des Erfolgs und durchaus auch in den unteren Regionen des Misserfolgs. Gut geschriebene Kriterien sollten sorgfältig über das vollständige Spektrum von Erfolg bis Misserfolg abgestuft sein, so dass Prüfer zu dem entsprechenden Bereich in diesem Spektrum geführt werden, in den ein Studierender eingeordnet werden kann. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, daran zu erinnern, dass verschiedene Benotungssysteme eine extrem unterschiedliche Zahl von Abstufungen haben können, die von den einhundert Einteilungen der Prozentskala über 20-Punkte-Skalen bis hin zu Skalen mit fünf Abstufungen für Bestanden und ein oder zwei für Durchgefallen reichen – und bis zum ultimativen binären Bestanden/Durchgefallen-Schema. In der Praxis verwenden die meisten Kriterien irgendwo zwischen fünf und zehn Kategorien von „Bestanden“ – es wäre Wahnsinn, etwa zu versuchen jedem einzelnen Prozentwert ein dazugehöriges Kriterium gegenüberzustellen, wenngleich dies Prüfer, die mit einem Prozentschema arbeiten, nicht davon abhält, zuweilen intensiv darüber zu debattieren, ob die Leistung eines bestimmten Studierenden, sagen wir, 63 oder 64 % wert ist!
- 7.11 In welchem Ausmaß das Bewertungsschema grob oder fein abgestuft ist, wirkt sich nicht nur auf die Bandbreite von Kriterien aus, die nötig sind. Viele Systeme haben eigenwillige Besonderheiten in Hinblick darauf, wo die bestimmten Grenzwerte für Erfolg liegen können. Zum Beispiel hat die Prozentskala, die im Vereinigten Königreich angewendet wird, eine wichtige Schwelle für hervorragende Leistung bei 70%. Benotungen auf diesem Niveau oder höher werden nur an relativ wenige Studierende vergeben. Im Kontrast dazu wären die meisten Studierenden, die auf einer 20-Punkte-Skala benotet werden und eine Benotung von 14 erhalten (das proportionale Äquivalent von 70%), vermutlich sehr enttäuscht in dem Wissen, dass sie die Vorstellung von hervorragender Leistung nicht erfüllt haben, die mit diesem System in Verbindung gebracht wird.
- 7.12 Es sind Missverhältnisse wie diese, die die Entwerfer der ECTS-Einstufungstabelle dazu veranlasst haben, die relative Verteilung der studentischen Noten statt tatsächlicher numerischer Äquivalente als Basis für die Methode des Systems zur Umrechnung von einem nationalen Benotungssystem in ein anderes zu verwenden. Es ist fairer und „genauer“, wenn man bei der Umrechnung sagt, dass ein Student beispielsweise in den oberen 10% der Benotungen einzuordnen ist, als dass seine Note 75% beträgt. Umgerechnet in ein System, in dem die Schwelle für die oberen 10% der Studierenden bei 18 von 20 läge, würde 75% dann 18 entsprechen statt des erheblich geringeren numerischen Äquivalents von 15. Eine vereinfachte Fassung der ECTS Einstufungstabelle wurde im Februar 2009 produziert. Nähere Einzelheiten diesbezüglich sind in Anhang 3 des ECTS-Leitfadens zu finden.⁶
- 7.13 Weil das Muster von Stärken und Schwächen, das Studierende in einem Assessment zeigen, vielerlei Formen annehmen kann, unterteilen einige Kriteriensysteme das, was zu prüfen ist, in verschiedene Parameter und fordern die Prüfer auf, Benotungen in jeder dieser Parameterkategorien zu verteilen, bevor die Ergebnisse miteinander kombiniert werden, um eine Gesamtbewertung zu erhalten. Wir haben bereits in Kapitel 3 gesehen, wie eine vielseitige Assessment-Aufgabe, wie die Aufführung eines ganzen Konzertes nicht nur im Sinne einer Dreiteilung in Technik, Interpretation und Präsentation betrachtet werden kann,

⁶ ECTS Leitfaden, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_de.pdf.

sondern sogar noch viel öfter weiter unterteilt werden kann im Hinblick darauf, wie es auf eine ganze Liste von Lernergebnissen eingeht. Die Prüfung jedem einzelnen dieser Ergebnisse entsprechend zu werten und die Wertungen dann zu kombinieren, ist zweifellos ein praktikabler Ansatz für die Beurteilung; die einzelnen Elemente können in dem Kombinationsprozess gemäß der relativen Bedeutung, die ihnen beigemessen wird, gewichtet werden.

- 7.14 Der Vorteil eines solchen Ansatzes ist seine Anwendbarkeit auf eine ganze Reihe verschiedenartiger Situationen und seine Fähigkeit, diese auf eine Weise zu bewerten, die sich schlussendlich auf einer einzigen linearen Skala zusammenfassen lässt. Sein Nachteil liegt darin, dass er die Anzahl von Wertungen, die in einem einzelnen Assessment nötig sind, multipliziert, und, möglicherweise noch entscheidender, dass er sich mechanisch und „unmusikalisch“ anfühlen kann. Wir neigen dazu ganzheitlich auf Musik zu reagieren, nicht einzeln sortiert nach ihren Parametern. Und eine Assessment-Methode, die dieses holistische Phänomen auf eine Serie von mathematischen Formeln reduziert, kann sich fremdartig anfühlen, selbst wenn gezeigt werden kann, dass sie effektiv funktioniert.
- 7.15 In der Praxis kann ein unterteiltes System von Assessment-Kriterien wahrscheinlich mit bis zu drei Aufteilungen effektiv funktionieren. Darüber hinaus werden die mechanistischen und sich wiederholenden Aspekte des Benotungsprozesses schnell kontraproduktiv. Fallstudie 8 beschreibt ein System für praktische Prüfungen mit drei Unterteilungen in Technik, Interpretation und Präsentation. Für schriftliche Studienarbeiten kann eine ähnliche Aufteilung angewendet werden, nämlich zwischen der Qualität des eigentlichen Inhalts, der Qualität der Recherche (belegt durch kennzeichnende Eigenschaften wie eine umfangreiche, relevante Literaturliste und korrekt konstruierte Fußnoten) und der Qualität von Ausdruck und Präsentation.
- 7.16 Zwischen vereinheitlichten holistischen Kriterien und solchen, die mit Unterteilungen arbeiten, welche getrennt gewertet und nach einer mathematischen Formel zusammengerechnet werden, sind auch vielseitige Kriterien möglich, die lediglich als Check-Liste dienen. Sie können Assessment-Gremien Schritt für Schritt durch die ganze Bandbreite an Faktoren leiten, die zu berücksichtigen sind. Sie helfen damit, bei jedem Assessment eine zugrundeliegende Gleichartigkeit der Herangehensweise zu gewährleisten, während sie weiterhin von der Voraussetzung ausgehen, dass am Ende des Prozesses nur eine einzelne Note herauskommen wird, zu der man ganzheitlich gelangt. Dieser Ansatz kann einen beliebten und wirkungsvollen Kompromiss darstellen.
- 7.17 Prüfer werden sich darin unterscheiden, wie wohl sie sich mit schriftlich fixierten Kriterien fühlen. Einige bevorzugen es, wenn diese minimal sind – vielleicht einzelne Worte zur Bezeichnung jeder Einstufungskategorie – andere begrüßen mehr Detail und die verbale „Ausschmückung“ dessen, was jede Kategorie beinhaltet. Als ein Beispiel werden hier drei Einzelwort-Deskriptoren angeführt, die einem Satz von Kriterien entnommen sind, und daneben die Art von ausführlicheren Bezeichnungen, die sich für Konzertprüfungen eignen:

Außerordentlich gut	Eine Darbietung, die einen sehr hohen Grad an Leistung in den Bereichen Technik, musikalisches Vorstellungsvermögen und Projizierung zeigt, wobei entweder der Standard in allen Bereichen außerordentlich gut oder mindestens in einem davon hervorragend ist.
Sehr gut	Eine Darbietung, die einen hohen Grad an Leistung in den Bereichen Technik, musikalisches Vorstellungsvermögen und Projizierung zeigt, wobei entweder der Standard in allen Bereichen sehr gut oder mindestens in einem davon außerordentlich gut ist.
Gut	Eine Darbietung, die eine beachtliche Leistung in den Bereichen Technik, musikalisches Vorstellungsvermögen oder Projizierung zeigt, wobei entweder der Standard in allen Bereichen gut oder in einem Bereich im Verhältnis zu den anderen besonders gut ist

Was auch immer die Vorlieben sein mögen, ist es inzwischen mehr oder weniger allgemein anerkannt (besonders auf den höheren Ebenen der Politikgestaltung im Bildungsbereich, im Gegensatz zu den Ansichten einiger derer, die „vor Ort“ in Assessment-Situationen arbeiten), dass schriftliche Kriterien unerlässlich sind. Es muss eine explizite gemeinsame Grundlage für das Verständnis zwischen Prüfern, Studierenden und ihren Lehrern über die Bezugspunkte existieren, aus denen eine bestimmte Assessment-Entscheidung abgeleitet wurde, auch wenn jeder einzelne Prozess der jeweiligen Entscheidungsfindung so einzigartig ist wie die Darbietung, die er beurteilt.

- 7.18 Das Vorhandensein von schriftlichen Kriterien bedeutet, dass jegliches schriftliches Feedback, das von Prüfern neben der erteilten Note gegeben wird, diese berücksichtigen muss. Wenn eine Leistung in die Kategorie „Gut“ eingestuft wird, aber einer ihrer Aspekte im Feedback als „hervorragend“ bezeichnet wird, ist es, wenn das Wort auch als Bezeichnung für eine höhere Gesamtkategorie verwendet wird, von großer Wichtigkeit, dass die Beziehung zwischen den Teilen und dem Ganzen deutlich gemacht wird. Andernfalls könnten die Studierenden durch das Feedback verwirrt und enttäuscht anstatt aufgeklärt werden und sich wundern, warum sie nicht die Gesamtbenotung erhielten, die „Hervorragend“ entspricht. Es gibt unzählige Möglichkeiten, durch die Verwirrung und Konflikte rund um Assessments entstehen können, und es ist wichtig, sich zu bemühen und sicherzustellen, dass diese nicht noch verschlimmert werden durch mangelnde Genauigkeit und Nuancierung der in den Beurteilungen verwendeten Sprache. Kapitel 12 wird sich mit den vielfältigen Möglichkeiten beschäftigen, wie konträre Ansichten um Assessments zustande kommen, wie man versuchen kann, diese zu vermeiden, und welche Schritte unternommen werden können, wenn sie dennoch auftreten.
- 7.19 Der wahrscheinlich wichtigste letzte Punkt an dieser Stelle ist, dass nicht zugelassen werden darf, dass Kriterien Prüfer in einer Weise einschränken, die sich unnatürlich oder unbequem anfühlt. Kriterien sind Werkzeuge zur Unterstützung der Konsistenz, und sie fördern gemeinsame Verständigung, aber sie sind kein Ersatz für das fachkundige Urteil der Prüfer. Wie wir gesehen haben, können sie nicht alle Eventualitäten voraussehen, daher schaffen sie vielmehr die Umgebung für die Entscheidungsfindung, als dass sie die tatsächlichen Entscheidungen generieren. In den meisten Prüfungssituationen werden sich gute Kriterien relativ unaufdringlich anfühlen, während sie dem Assessment-Prozess allgemein helfen, in einer geregelten, strukturierten Weise vorzugehen. Wenn eine Entscheidung nicht klar ist oder

die Standpunkte auseinandergehen, können sie oft helfen, die Diskussion der Prüfer in Richtung einer endgültigen Lösung zu lenken. Prüfer müssen allerdings jederzeit davon ausgehen können, dass sie in außergewöhnlichen Fällen den Ermessensspielraum haben, von der strikten Befolgung des Wortlauts der Kriterien abzuweichen, wenn sie zu einem eindeutigen und unumstrittenen Urteil kommen, das ihre Intention besser widerspiegelt.

- 7.20 Dieses Element von Ermessen repräsentiert nur einen Aspekt der erheblichen Verantwortungslast, die auf den Prüfern ruht. Um welche Arten von Persönlichkeiten es sich bei ihnen meistens handelt, über welche Arten von Expertise sie verfügen sollten, und wie sie für summative Assessments miteinander kombiniert werden können, um Teams zu bilden, deren jeweilige Stärke als Ganzes größer ist, als die Summe ihrer Teile, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

KAPITEL 8:

SUMMATIVES ASSESSMENT: PERSONAL

Zusammenfassung:

- Unabhängigkeit ist im Kontext summativer Assessments wichtig, da sie die Wahrscheinlichkeit lateraler Konsistenz erhöht.
- Summative Assessments beziehen sich normalerweise auf Ergebnisse und weniger auf den Prozess. Wo dieser auch mit einbezogen wird, ist es wichtig, diesen Faktor unabhängiger Kontrolle zu unterziehen.
- Zu einem Assessment-Team gehören oft institutionsinterne und -externe Mitglieder; letztere insbesondere bei finalen Assessments, bei denen die Qualifikation verliehen wird.
- Für ausschlaggebende Abschluss-Assessments, besonders im praktischen Bereich, ist ein Minimum von drei Prüfern wünschenswert.
- Für schriftliche Assessments ist eine blinde Doppelbewertung mit externer Stichprobenkontrolle und Nachprüfung ausreichend.
- Mit drei oder mehr Prüfern beginnt die Intersubjektivität – individuelle Präferenzen werden aus dem Weg geräumt, und es bildet sich eine Quasi-Objektivität auf der Metaebene heraus.
- Siehe auch Fallstudie 6

8.1 Die Bedeutung lateraler Konsistenz – sicherzustellen, dass die Studierenden sich ähnlichen oder vergleichbaren Assessments unterziehen und auf ähnliche oder vergleichbare Weise behandelt werden – wurde im letzten Kapitel diskutiert. Bei summativen Assessments wird die Miteinbeziehung von unabhängigem Personal in den Assessment-Prozess weithin als einer der Hauptfaktoren für die Sicherung dieser Konsistenz angesehen. Diese Ansicht bedarf allerdings weiterer Untersuchungen, da, obwohl unabhängige Prüfer dazu beitragen können, dass alle Studierenden *gleich* behandelt werden, dies nicht bedeutet, dass die Prüfungen der Studierenden wirklich *vergleichbar* sind. Unter Umständen könnte die faire Behandlung eines Studenten auch davon abhängen, dass die Prüfer mehr über ihn wissen, als im Augenblick des Assessments oder durch die Worte einer schriftlichen Prüfung gezeigt wird. Von manchen Studierenden fordert der Weg zum Beweis eines bestimmten Lernergebnisses weit mehr Entschlossenheit, Aufopferung und persönliche Überwindung als von anderen.

8.2 Dies ist der Grund dafür, dass die Miteinbeziehung des Hauptfachlehrers in formative Assessments als wichtig erachtet wird. In vielen Ländern wird der Hauptfachlehrer deshalb auch in summative Assessments mit einbezogen. Das Vereinigte Königreich tanzt bei diesem Thema im europäischen Vergleich sozusagen aus der Reihe; da dieses Handbuch aber von einem Verfasser stammt, der durch die britische Tradition geprägt ist, folgt nun der Versuch einer Abwägung zwischen einer objektiven Untersuchung aller Herangehensweisen und einer Präsentation des Grundprinzips jenes Ansatzes, der den Einfluss des Lehrers auf summative Assessments minimiert.

8.3 Die Rolle von formativen Assessments als Feedback an den Studenten und die Tatsache, dass sie zu einem gewissen Grad *ipsativ* sind – also den persönlichen Fortschritt des Studenten messen und diese Leistung auf externe Kriterien umlegen – macht die Miteinbeziehung des Hauptfachlehrers sogar wünschenswert. Bei summativen Assessments geht die Tendenz in Richtung kriterienorientierter Beurteilung und der dafür

nötigen Unparteilichkeit und Objektivität (wobei über Objektivität versus Subjektivität später in diesem Kapitel noch gesprochen wird). Demzufolge ist der logische Ansatzpunkt bei summativen Assessments, dass die Prüfer beurteilen, was der Student ihnen präsentiert, wobei sie nur über minimale Kenntnisse über dessen Person verfügen. Dies entspricht auch der Tatsache, dass, wie bereits angesprochen, der Fokus summativer Assessments generell auf dem Ergebnis und weniger auf dem Prozess – oder den Prozessen – liegt, die zu dem jeweiligen Ergebnis geführt haben.

- 8.4 Ein extremes Beispiel für diese Fokussierung auf das Ergebnis mit nur minimalen kontextuellen Informationen ist die Anonymisierung der Unterlagen bei schriftlichen Prüfungen. Dabei erhalten die Studierenden eine Referenznummer, die sie anstelle ihres Namens auf den Unterlagen anführen. Dieser Ansatz strebt nach dem Ausschluss jeglicher Vorurteile, ob nun auf persönlicher Ebene oder beispielsweise aus geschlechtsspezifischen Gründen seitens des Prüfers. In vielen Assessments im Bereich der Hochschulbildung ist eine solche Anonymität unmöglich und die gemessene Leistung ist in jedem Fall idiosynkratischer und stärker von der Persönlichkeit des Studenten geprägt als beispielsweise in einer wissenschaftlichen Disziplin. Dadurch sind Anonymisierungsverfahren in dieser Disziplin selten und wo sie doch auftreten, geschieht dies meist, da sie als universelle und verbindliche Verfahrensweise innerhalb einer größeren, multidisziplinären Institution angewandt werden.
- 8.5 Dennoch ist es in der Musikhochschulbildung genauso wichtig wie in jeder anderen Disziplin, möglichen Verzerrungen durch Befangenheit oder Vorurteile seitens der Prüfer vorzubeugen. Aus diesem Grund sind die Teams oder Gremien bei summativen Assessments generell größer als bei formativen Assessments und legen besonderen Wert auf Input von Prüfern mit dem geringstmöglichen persönlichen Vorwissen über den Studenten. Befangenheit wird daher in jedem individuellen Fall minimiert und, sofern sie in irgendeiner Weise bestehen bleibt, durch die unterschiedlichen Ansichten der involvierten Prüfer aufgehoben.
- 8.6 Wenn die persönlichen Umstände eines Studenten seine Leistung in einem summativen Assessment maßgeblich beeinträchtigen, können die offiziellen Wege der Institution genutzt werden, um solche Umstände zu erfassen. Zum Beispiel benötigt ein Student mit einer Behinderung vielleicht mehr Zeit für die Vorbereitung auf ein Assessment als ein körperlich gesunder Kommilitone. Er sollte die Institution darüber in Kenntnis setzen, damit im Voraus eine entsprechende Vereinbarung getroffen werden kann. Abgesehen von der längeren Vorbereitungszeit, die dem Studenten gewährt wird, sollte er aber genau gleich wie die anderen Studierenden behandelt werden, da ihm sonst wiederum Toleranz entgegen gebracht werden müsste, wenn er in derselben Zeit weniger erreichen würde als die anderen. Bei Anpassungen dieser Art muss die Anwesenheit des jeweiligen Lehrers nicht berücksichtigt werden, und es gibt auch schlagkräftige Argumente dagegen, die Entscheidung darüber zu einer zusätzlichen Verantwortung der Prüfer zu machen, da diese bereits mit der erforderlichen musikalischen Bewertung beschäftigt sind.
- 8.7 Die meisten dieser persönlichen Umstände sollten ausreichend lange im Voraus bekannt sein, um besondere Vorkehrungen zu treffen oder, wenn nötig, das Assessment zu verschieben. Ergibt sich am selben Tag oder sogar während des Assessments ein Problem, sollte dies sofort danach gemeldet und die Angelegenheit vom zuständigen Gremium der Institution besprochen werden. Dieses kann alle Fakten in Ruhe besprechen und sicherstellen, dass seine Entscheidung die Interessen des betreffenden Studenten

mit der Fairness gegenüber allen Studierenden abwägt. Hier muss nochmals betont werden, dass die Prüfer selbst nicht in der besten Position sind, um auf solche Probleme Rücksicht zu nehmen, sind sie doch voll und ganz mit dem regulären Prozess des Assessments beschäftigt. Es kann durchaus zutreffen, dass der Lehrer des Studenten eine privilegierte Rolle spielt (da er direkt vor dem Assessment mit dem Studenten gesprochen hat oder bemerkt hat, dass etwas nicht in Ordnung ist, was einem Prüfer, der den Studenten nicht kennt, gar nicht auffallen würde). Dennoch würde ihr Eingreifen während des Assessments, selbst wenn sie nur aufklären wollten, den Prozess destabilisieren und könnte eine Balance zwischen Mitgefühl und Konsistenz erschweren.

- 8.8 Selbst wenn sich summative Assessments sowohl mit dem Prozess als auch mit dem Ergebnis befassen, handelt es sich dabei meist um ein objektiveres Interesse an den Aspekten dieses Prozesses – ein Interesse, das daher bei allen Studierenden auf vergleichbare Weise Anwendung finden sollte. Bei einer Aufgabe, die beispielsweise aus einem Projekt und dem dazugehörigen Reflexionstagebuch besteht, liegt der Fokus auf der Art, wie Probleme in Angriff genommen werden und nicht auf deren Beschaffenheit oder darauf, wie schwerwiegend sie sind. Dabei kann nicht vermieden werden, dass die Prüfer Einblick in die persönlichen Umstände und die sich entfaltenden Schilderungen des Studenten nehmen. In Anbetracht dieser Fakten ist es hilfreich, wenn mindestens ein Prüfer, der nur wenig über den Studenten weiß, zu einem gewissen Grad in das Projekt selbst involviert ist, oder wenn Prüfern Material wie DVDs zur Verfügung gestellt werden.
- 8.9 Es ist nicht immer einfach, innerhalb einer Institution Prüfer mit der angemessenen Fachkenntnis und dem nötigen Abstand zum betreffenden Studenten zu finden. Besonders in kleineren Fachgebieten gibt es vielleicht nur einen Experten innerhalb der Institution, der aber mit großer Wahrscheinlichkeit auch der Hauptfachlehrer des Studenten ist. In einer solchen Situation und wenn es üblich ist, unabhängige Prüfer heranzuziehen, ist es unerlässlich, sich auf das Fachwissen von Prüfern außerhalb der Institution zu stützen, um bei allen Studierenden eine einheitliche Vorgehensweise zu bewahren. Selbst wenn unabhängige interne Experten vorhanden sind, verleiht das Hinzuziehen zusätzlicher externer Prüfer dem Prozess ein weiteres Maß an Objektivität und zeigt, dass die Institution bereit ist, sich externen Beobachtern zu öffnen – hinsichtlich der Standards, die auf studentische Leistungen angewandt werden, und der Art, in der Assessment-Abläufe gehandhabt werden. Das Hinzuziehen externer Experten in allen Fachgebieten beseitigt auch eine mögliche laterale Uneinheitlichkeit, die dazu führen könnte, dass Studierende in kleineren Hauptfachgebieten von anders zusammengesetzten Gremien geprüft werden als ihre Kommilitonen in größeren Hauptfachgebieten mit einer höheren Anzahl von internen Mitarbeitern.
- 8.10 Externe Spezialisten bringen Objektivität, sind jedoch kaum vertraut mit der internen Verfahrensweise einer Institution. Sind sie hauptsächlich für eine andere Institution tätig, legen sie deren Arbeitsweise möglicherweise, bewusst oder unbewusst, auf ihre eigene Rolle als externe Prüfer um. Daher muss es innerhalb des Prüfungsteams immer ein ausgleichendes Element mit Kenntnissen über die lokalen Verfahrensweisen geben. Was hier also in den Vordergrund tritt, ist ein Muster, in dem verschiedene Prüfer unterschiedliche Rollen einnehmen, je nach Hintergrund und Fachwissen. Im Idealfall beinhaltet ein Gremium die folgenden Rollen:
- Einen Spezialisten, der mit den Standards und Verfahrensweisen der Institution vertraut ist, jedoch nur über minimales Wissen über den Studenten verfügt.

- Einen institutsexternen Spezialisten, der vorzugsweise über ein generelles Wissen im Bereich von Standards und Verfahrensweisen in der Musikhochschulbildung verfügt.
- Einen erfahrenen Prüfer, nicht notwendigerweise ein Spezialist im geprüften Bereich, mit einer tiefgreifenden Kenntnis institutioneller Verfahrensweisen und einer umfassenden Vertrautheit mit institutionellen Standards und Verfahrensweisen auf anderen Fachgebieten.

- 8.11 Diese Rollenverteilung kann auch mit nur zwei Prüfern erreicht werden, indem einer von ihnen die erste und dritte Rolle übernimmt, jedoch ist eine Mindestanzahl von drei Personen wohl zu bevorzugen. Außerdem ist eine ungerade Zahl an Prüfern hilfreich, um im Falle von Uneinigkeit eine Pattsituation zu vermeiden. Selbstverständlich kann ein Prüfungsteam auch mehr als drei Mitglieder haben, womit das Problem individueller Vorurteile weiter in den Hintergrund treten würde, jedoch kommen hier Faktoren wie Kosten und der Planungsaufwand, für jedes Mitglied einen Passenden Termin zu finden, ins Spiel. Würden einige Studierende von wesentlich größeren Gremien geprüft als andere, könnte dadurch auch die laterale Konsistenz gefährdet werden.
- 8.12 Es ist von großer Bedeutung, dass jeder der Prüfer sich über seine Rolle im Klaren ist; genauso wichtig ist es für die Studierenden und deren Lehrer, diese zu verstehen. Richtlinien, die den externen Prüfern im Vorhinein zur Verfügung gestellt werden, sind ein wichtiges Instrument, um dieses Verständnis zu fördern. Fallstudie 6 beinhaltet Einzelheiten darüber, wie das Gremium bei einem summativen Assessment einer Institution zusammengesetzt ist, und, unter anderem, über die Rolle des Vorsitzes. Danach findet sich in Fallstudie 7 ein Beispiel für die Art von Material, das den externen Prüfern zugesandt werden könnte. Differenzierte Rollen unter den Mitgliedern eines Gremiums sollten nicht damit verwechselt werden, dass diese Prüfer einen höheren oder geringeren Status innehätten. Vielmehr hat jede der oben beschriebenen Rollen eine stärkere und eine schwächere Seite, was alle drei insgesamt gegeneinander ausgleicht. Tabellarisch könnte dies folgendermaßen zusammengefasst werden:

Rolle	Stärkerer Aspekt	Schwächerer Aspekt
Interner Spezialist	Institutionelles Wissen auf dem Fachgebiet	Nähe zu den Kollegen und deren Studierenden
Externer Spezialist	Zusätzliches Wissen auf dem Fachgebiet, weniger beeinflusst durch Loyalität gegenüber den Lehrern vor Ort	Weniger vertraut mit institutionellen Verfahrensweisen
Erfahrener Generalist	Vertieftes institutionelles Wissen über mehrere Fachgebiete hinweg	Nicht unbedingt ein Experte auf dem geprüften Fachgebiet

- 8.13 Bei praktischen Assessments sollten alle drei Prüfer, die externen eingeschlossen, vor Ort sein. Ein externer Prüfer kann Aufnahmen einer Darbietung bewerten, dabei wird aber etwas beurteilt, das sich qualitativ von der Live-Aufführung selbst unterscheidet – genauso, wie für uns alle eine CD-Aufnahme einer Live-Aufführung nicht dasselbe ist, wie wenn wir ein Konzert wirklich besuchen und zur selben Zeit und im selben Raum wie der Musiker Teil der ganzen Erfahrung sind. Ein externer Prüfer, der auf der Grundlage einer Aufnahme arbeitet, wird seinen Standpunkt normalerweise hinzufügen, nachdem die internen Prüfer bereits eine provisorische Entscheidung gefällt haben. Eine solche Vorgehensweise kann funktionieren, wenn sie als eine Art Kontrolle, Nachprüfung oder Moderation verstanden wird, nicht aber als Teil des Assessment-Prozesses selbst.

- 8.14 Bei schriftlichen Assessments spricht allerdings nichts dagegen, dass ein externer Prüfer in seinem eigenen Tempo zugesandtes Material begutachtet und dann seinen Notenvorschlag und seine Kommentare vorlegt. Eine endgültige Entscheidung über die Noten ist dennoch notwendig und wird am besten bei einer persönlichen Zusammenkunft getroffen, deren Fokus jedoch ausschließlich auf jene Fälle gerichtet sein kann, über die noch weiter beraten werden muss. Parallel zum Benotungsprozess bei formativen Assessments kann der externe Prüfer einen Auszug der schriftlichen Arbeit anstelle jedes einzelnen Schriftstücks begutachten. Bei summativen Assessments ist es jedoch von großer Bedeutung, dass die interne Benotung durch blinde Doppelbewertung geschieht und nicht nur auf Gegenprüfung basiert.
- 8.15 Durch den Einsatz von mindestens drei Prüfern bei jedem summativen Assessment fällt die subjektive Voreingenommenheit, wie sie bei jedem Menschen auftreten kann, nicht weg, es ist aber wahrscheinlich, dass jede von Vorurteilen verzerrte Meinung von den anderen überstimmt wird. Die Tatsache, dass nicht alle Prüfer enge Kollegen sind, trägt zum Ablauf auch ein gewisses Maß an Formalität bei und fördert das Beiseitelegen unangemessener persönlicher Rücksichtnahme. Dennoch müssen die Prüfer ihr persönliches musikalisches Feingefühl in den Prüfungsvorgang mit einbringen; ohne dieses wird ihr Fachwissen kompromittiert. Daher ist der wohl wichtigste Aspekt, der durch ein Minimum von drei Prüfern erreicht wird, das Phänomen der Intersubjektivität.
- 8.16 Eine verbreitete Definition von Intersubjektivität lautet folgendermaßen:
 „Jedes Individuum ist ein Subjekt und muss die physische Welt subjektiv erfahren. Alle Subjekte haben unterschiedliche Perspektiven und Ansichten zu verschiedenen Aspekten der Welt. Indem sie aber ihre vergleichbaren Erfahrungen auf intersubjektive Weise miteinander teilen, gewinnen sie ein zunehmend akkurates Verständnis der Welt. Auf diese Weise können viele verschiedene subjektive Erfahrungen zusammen zu intersubjektiven Erfahrungen werden, bei denen die Wahrscheinlichkeit, dass sie zu individuellen Vorurteilen oder Wissenslücken führen, viel geringer ist.“⁷
 Dies spiegelt die vorhergehenden Anmerkungen über Voreingenommenheit wider. Intersubjektivität beinhaltet jedoch auch die Frage von *Kongruenz* und *Inkongruenz* als wichtige Faktoren, um einen Konsens zu finden. Je weniger die Ansicht einer Person mit der einer anderen übereinstimmt, desto weniger Kongruenz liegt vor und desto weniger intersubjektive Einigung findet statt. Intersubjektivität arbeitet gegen extreme oder „inkongruente“ Ansichten und stärkt jene, die kongruent sind. Sie gleicht dadurch die eher idiosynkratischen Aspekte der Subjektivität aus, hängt aber dennoch von einer Reihe subjektiver Beiträge ab, um weiterhin funktionieren zu können. Auf gewisse Weise ist sie daher verwandt mit dem eher alltäglichen Konzept des Gemeinsinns – das Verständnis, das die meisten von uns über eine Sache teilen. Wahrscheinlich ist der Hauptunterschied im Kontext der Untersuchung von Assessment-Prozessen, dass Intersubjektivität hier ein Verständnis repräsentiert, das zwar geteilt wird, jedoch von einer speziellen, außergewöhnlichen Gruppe von Individuen, die aufgrund ihres musikalischen Fachwissens ausgewählt wurden.
- 8.17 Da die Prüfer im Rahmen der Musikhochschulbildung junge Musiker bewerten, die selbst bereits über ein gewisses Maß an Erfahrung und Fachwissen im musikalischen Bereich verfügen, und über Studierende

⁷ S.a.: <http://de.wikipedia.org/wiki/Intersubjektivit%C3%A4t>.

von Lehrern urteilen, deren Erfahrung und Fachwissen normalerweise ihrem eigenen gleichkommt, führt ihr intersubjektives Urteil meist zu einem Ergebnis, das diesem breiteren Publikum „kongruent“ erscheint. Dennoch werden manche Studierende und deren Lehrer das Assessment von einer bestimmten Perspektive aus betrachten, die im Vergleich zu der Art, wie der Prüfer es erlebt, signifikante „Inkongruenzen“ aufweist. Aus diesem Grund wird es im Zusammenhang mit einigen Beurteilungen, Noten und Feedbacks der Prüfer immer Unzufriedenheit und Kontroversen geben. Der letzte Teil dieses Handbuchs befasst sich mit den verschiedenen Möglichkeiten der Qualitätssicherung, die bei Assessments zum Einsatz kommen können, um Kontroversen zu minimieren und, sollten sie dennoch auftreten, mit ihnen umzugehen.

ASSESSMENT, QUALITÄTSSICHERUNG UND QUALITÄTSSTEIGERUNG

KAPITEL 9:

MODERATION UND EXTERNES BENCHMARKING

Zusammenfassung:

- Prüfer sollten bei ihrer Arbeit stets auf Orientierungswerte und Konsistenz achten. Oft ist es hilfreich, insbesondere für die Berücksichtigung dieses Aspektes unterschiedliches Personal einzubeziehen. Indem sie eine gewisse Distanz zum Beurteilungsprozess einhalten, ist es diesen Personen eher möglich, Kontrolle auszuüben und sich einen umfassenderen Überblick zu verschaffen, als denjenigen, die direkt in den Prozess eingebunden sind.
- Moderation kann intern und/oder extern stattfinden; bei Abschlussprüfungen von Qualifikationen ist es ratsam, irgendeine Form von externer Moderation heranzuziehen
- Prüfer und Moderatoren müssen klare Vorstellungen von ihren jeweiligen Rollen haben und sich darüber einig sein, wem gegebenenfalls das Veto- bzw. Aufhebungsrecht zusteht.
- Siehe auch Fallstudie 7

- 9.1 Wie man bereits sehen konnte, haben Prüfer eine arbeitsreiche und anspruchsvolle Rolle zu erfüllen, vor allem dann, wenn sie praktische Prüfungen abnehmen, die in Echtzeit stattfinden und üblicherweise eine nach der anderen geplant sind, was eine strikte Zeitkontrolle erfordert. Prüfer werden selbstverständlich stets darum bemüht sein, ihre Arbeit auf dem höchst möglichen Qualitätsniveau zu leisten, aber sie selbst befinden sich nicht in der besten Position, um zu bewerten bzw. ermessen, wie erfolgreich sie dabei waren. Für ein komplettes Qualitätssicherungssystem ist daher eine weitere Evaluierungsebene von Vorteil, bei der Einzelne Einblick in jeden Aspekt des Beurteilungsprozesses haben, ohne dass sie selbst unmittelbar darin involviert sind.
- 9.2 Diese Personen können bestätigen, ob die Prozesse sicher, einheitlich und fair verlaufen sind und ob die von den Studierenden erwarteten Standards mit denen des gesamten Sektors übereinstimmen; sie können allerdings auch Empfehlungen äußern, an welcher Stelle die Verfahrensweisen derart verändert werden sollten, dass sie zuverlässiger und reibungsloser funktionieren. Ihr Input kann einen wichtigen Beitrag zu den Qualitätssicherungsverfahren der Institution leisten; letztere kann eine entscheidende Rolle bei der Qualitätssteigerung spielen.
- 9.3 Der Prozess, bei dem diese Personen Fairness und Konsistenz bestätigen, wird im Allgemeinen *Moderation* genannt, während das Vergleichen mit umfassenderen Standards (bzw. Benchmarks/Orientierungswerten) oft als *externes Benchmarking* bezeichnet wird. Von Qualitätssicherungs- und Qualitätssteigerungsprozessen würde man eigentlich erwarten, dass sie beide Dimensionen behandeln. Zur Zeit der Niederschrift dieses Handbuchs sind solche Moderationssysteme - mit Personen, die sich speziell um diese Aufgabe kümmern - wohl eher im Vereinigten Königreich als in anderen Ländern Bestandteil der üblichen Praktiken. Folglich wird einiges dessen, was in diesem Kapitel behandelt wird, noch spezifischer für die Situation im Vereinigten Königreich empfunden werden als der Rest des Handbuchs. Damit soll nicht nahegelegt

werden, die Verfahrensweisen in anderen Ländern den hier beschriebenen anzugleichen, sondern vielmehr könnten die involvierten Grundsätze in Erwägung gezogen werden und daraus eigene Verfahrensweisen entstehen.

9.4 Die im Vereinigten Königreich übliche Moderation kann teilweise von internen Mitarbeitern durchgeführt werden. Einen Kollegen aus dem Fachbereich Streichinstrumente als Beobachter der Prüfungen einzusetzen, die beispielsweise im Fachbereich Holzbläser stattfinden, kann einen Vergleich zwischen Erwartungen und Verfahrensweisen in den beiden Fachbereichen bringen, der interessant und von potenziellem Nutzen für beide Fachbereiche ist. Solange sich jeder Fachbereich einer Moderation unterzieht, aber auch einen Moderator stellt, dürfte sich der Prozess nicht ungleich oder störend anfühlen.

9.5 Interne Moderation kann relativ unformell sein. Moderatoren und Prüfer werden sich womöglich kennen, und übermäßige Förmlichkeit wäre nicht angemessen. Gleichzeitig muss das Verfahren, damit es Sinn hat, von allen Betroffenen ernsthaft angegangen werden. Es ist wichtig, dass das Moderationsurteil schriftlich festgehalten wird, zum Einen als Dokumentation, dass sie stattgefunden hat, zum Anderen um sicherzustellen, dass jegliche Empfehlungen in Revisions- und Verbesserungsprozesse einfließen können. Ein einfaches Formular kann den erforderlichen schriftlichen Aufwand reduzieren und als Standardisierungselement zwischen unterschiedlichen Moderatoren dienen. Format und abzufragende Punkte könnten typischerweise so aussehen:

1. Die Prüfung war gut organisiert und wurde in Übereinstimmung mit den in den Unterlagen der Institution beschriebenen Verfahrensweisen durchgeführt				
1 gar nicht einverstanden	2 nicht einverstanden	3 neutral	4 einverstanden	5 sehr einverstanden
2. Die Prüfer arbeiteten effektiv zusammen und gelangten in ausgeglichener Weise zu Entscheidungen				
1 gar nicht einverstanden	2 nicht einverstanden	3 neutral	4 einverstanden	5 sehr einverstanden
3. Die vergebenen Zensuren/Einstufungen entsprachen den bereitgestellten Kriterien				
1 gar nicht einverstanden	2 nicht einverstanden	3 neutral	4 einverstanden	5 sehr einverstanden
4. Die Benotung war insgesamt weder zu großzügig noch zu streng				
1 gar nicht einverstanden	2 nicht einverstanden	3 neutral	4 einverstanden	5 sehr einverstanden
5. Im Allgemeinen erschienen die jeweiligen Benotungen von einem Studenten zum anderen angemessen				
1 gar nicht einverstanden	2 nicht einverstanden	3 neutral	4 einverstanden	5 sehr einverstanden
Weitere Anmerkungen:				

- 9.6 Um vollkommen glaubwürdig zu sein, sollte Moderation idealerweise eine externe Perspektive einschließen. Und beim externen Benchmarking-Prozess, der in manchen Ländern verlangt wird, obgleich in anderen Ländern nicht systematisch praktiziert, ist eine solche externe Perspektive entscheidend, zumal ein interner Kollege, sei er auch bestens informiert über externe Standards, nicht als objektiv gelten kann, wenn er auf der Basis dieser umfassenden Kenntnisse behauptet, dass seine eigene Institution im Vergleich mit anderen gut abschneidet. Die Tatsache, dass es sich um die eigene Institution handelt, macht wirkliche Parteilosigkeit unmöglich. Nur durch externe Überprüfung und Bestätigung kann eine Institution unmissverständlich beweisen, dass sie externe Maßstäbe erfüllt oder gar übertrifft. Eine solche Beweisführung sollte regelmäßig wiederholt werden, um zu zeigen, dass Maßstäbe nach wie vor erfüllt werden. All dies gilt sowohl für eine Institution mit einer langen und bedeutungsvollen Geschichte und über Mundpropaganda berühmt für ihre Qualität wie auch für eine neue und/oder relativ unbekannte Institution.
- 9.7 Für externe Moderatoren ist ein schriftlicher Bericht unerlässlich. Auch hier kann ein „Pro forma“-Ansatz von Vorteil sein, obgleich die Fragen für externe Moderatoren die Themen des externen Benchmarkings normalerweise umfassender behandeln, zusätzlich zu den weiter oben genannten Fragen. Externe Moderatoren können aufgefordert werden, einen ausführlicheren Kommentar zu jeder „Pro forma“-Frage abzugeben wie auch Kästchen anzukreuzen, und man würde erwarten, dass der Platz für freie Kommentare am Ende des Formulars ausführlicher genutzt wird. Dies ist besonders dann der Fall, wenn der externe Moderator den Studiengang als Ganzes kommentiert. Ein Beispiel eines solchen Berichtsformulars, das für einen Moderator bzw. externen Prüfer erstellt wurde, findet sich in Fallstudie 7.
- 9.8 Im Allgemeinen, aber vor allem in Bezug auf Assessment, können Qualitätssicherung und -verbesserung nur in einer Atmosphäre effektiv funktionieren, in der die für diese Prozesse verantwortlichen Personen nicht arrogant über andere urteilen. Wenn dies gestattet wäre, hätten sie unverhältnismäßig viel Macht, und durch ihr Input im Rahmen des Assessments würden sämtliche bisher besprochenen Sicherheitsmaßnahmen kompromittiert und nicht etwa gestärkt werden. Ein Beispiel hierfür wäre, wenn ein Qualitätssicherungsmoderator versuchen würde, sich ausschließlich seinen eigenen subjektiven Ansichten entsprechend über individuelle Assessment-Entscheidungen hinwegzusetzen. Abgesehen davon, dass dies an sich verkehrt ist, würden Prüfer in einer Situation, die bekanntermaßen ein solches Risiko birgt, permanent das Gefühl haben, dass ihnen jemand über die Schulter schaut, um zu kritisieren oder zu widersprechen. Folglich würde ihre Fähigkeit, sich so gut wie möglich auf ihre Arbeit zu konzentrieren, eingeschränkt werden.
- 9.9 Die Situation ähnelt derjenigen, die in Bezug auf die Differenzierung der Assessment-Funktionen interner und externer Spezialisten und erfahrener Generalisten beschrieben worden ist. Auch hier liegt der Schlüssel für ein erfolgreiches Funktionieren des Systems in der Erkenntnis, dass jede Rolle – die des Prüfers wie auch die des Qualitätssicherungsmoderators – ihr eigenes Wesen und ihre eigene Funktion hat und somit ihre eigene Art Fachwissen erfordert; keiner ist dem anderen in dem Maße überlegen, dass einer das Handeln des anderen einseitig kippen oder ignorieren kann.

- 9.10 Um diese beiden Rollen einigermaßen voneinander zu unterscheiden, ist es hilfreich festzuhalten, dass es sich bei Moderation und Benchmarking eher um Muster und Trends bei den Prüfungs- und Beurteilungsverfahren handelt und weniger um individuelle Assessment-Urteile, die nämlich Priorität der Prüfungsteams sind. Wenn ein Moderator findet, dass beispielsweise ein bestimmter Cellist eine bessere Benotung als die durch den Prüfungsausschuss tatsächlich zuerkannte Note verdient, bleibt dies eine individuelle Meinung gegenüber einem durch mehrere Einzelpersonen gemeinsam und mit Bedacht erzielten Konsens. Der Moderator kann seine Ansichten dem Prüfungsausschuss gegenüber äußern, sollte jedoch eigentlich nicht erwarten, dass die Prüfer ihre Entscheidung ändern. Wenn eben dieser Moderator andererseits findet, dass *sämtliche Benotungen* für Cellisten entweder zu großzügig oder zu streng ausgefallen sind – entweder im Vergleich zu anderen Prüfungsausschüssen der gleichen Institution oder in Bezug auf die anderenorts üblichen Benotungsstandards für dieses Instrument – wäre es angemessen, dass er den Ausschuss auffordert, die Benotungen in ihrer Gesamtheit noch einmal zu überprüfen, um festzustellen, ob die Ausschussmitglieder ebenfalls ein Muster erkennen, dem eine Generalüberholung zugutekommen würde.
- 9.11 Sogar in diesem zweiten Fall kann es sein, dass der Prüfungsausschuss seine Benotungen überprüft und dennoch zu dem Ergebnis kommt, dass die ursprünglichen Entscheidungen richtig waren. Normalerweise wäre der nächste Schritt für den Moderator, dass er seine Meinung wie auch die Tatsache, dass darüber mit dem Prüfungsausschuss diskutiert wurde, in dem weiter oben beschriebenen Bericht, den der Moderator der Institution vorlegt, festhält. Wenn die Institution ein Muster bzw. einen Trend solcher Ansichten in den erhaltenen Berichten erkennt, wird sie ihre Prüfungs- und Beurteilungsverfahren in dem entsprechenden Bereich sicherlich näher unter die Lupe nehmen, allerdings würde sie dabei ihren Schwerpunkt vielmehr auf zukünftige Verbesserungen legen denn auf das Auseinandernehmen bereits getroffener Entscheidungen. Sie könnte Beratungssitzungen für Prüfungsausschüsse einführen bzw. ausweiten oder Maßnahmen ergreifen, bei denen Mitarbeiter, die regelmäßig in Beurteilungen innerhalb der Institution involviert sind, zusammentreten, um Praktiken zu vergleichen und nochmals ihr internes Verständnis für Maßstäbe gegeneinander abzugleichen. Solche Sitzungen sind in jedem Fall nützliche Hilfsmittel, um Konsistenz einzuhalten, ganz unabhängig davon, ob sie durch Kommentare in einem Moderatorenbericht angeregt worden sind, oder nicht.
- 9.12 Aus dem weiter oben Gesagten geht somit hoffentlich klar hervor, dass in einem gut entwickelten Moderationssystem die Sichtweise eines Einzelnen oder einer Gruppe niemals die Sichtweise eines Anderen völlig überwiegt. Jeder beteiligt sich der ihm zugeteilten Rolle entsprechend, und das Ergebnis hat nicht die Form stürmischer oder plötzlicher Entscheidungsumkehrungen, sondern vielmehr einer beständigen, zunehmenden Verfeinerung der Art und Weise, wie eine Institution mit ihren Assessments umgeht. Dies ist das Wesen der Qualitätssicherung und -verbesserung; anders als in den seltensten und extremsten Fällen, die dringendes Handeln erfordern, geht es nicht um kontinuierliche Intervention, sondern vielmehr um einen konstanten Hintergrundeinfluss, durch den die Art und Weise, in der die Institution selbst zu Entscheidungen hinsichtlich ihrer eigenen Entwicklung gelangt, geformt wird.

- 9.13 Zuweilen kann eine spezielle Situation aufkommen, in der es sehr nützlich ist, eine externe Meinung zu haben, auf die man zurückkommen kann, um eine delikate bzw. schwierige Entscheidung zu überprüfen oder zu untermauern. Unter diesen Umständen kann es von großem Vorteil sein, dass ein externer Moderator als unabhängig betrachtet und für fähig gehalten wird, die Situation um eine Sichtweise zu bereichern, wie andere Institutionen mit einer bestimmten Frage umgehen. Dies könnte beispielsweise sehr gut im Rahmen einer Abschlussversammlung eines akademischen Ausschusses bzw. Komitees geschehen, bei der die Ergebnisse sämtlicher Studierender, die kurz vor Abschluss ihres Studiengangs stehen und ihre Abschlüsse verliehen bekommen sollen, überprüft und bestätigt werden. Wenn ein Studierender sehr nah an einem bestimmten Abschlussgrad ist (z.B. einer Abschlussklassifizierung im UK-System – 1. Klasse, 2. Klasse, 3. Klasse), aber rechnerisch nicht auf die erforderliche Note kommt, um diesen Abschlussgrad zu erlangen, kann die Institution einen externen Moderator mit umfassenden Moderationszuständigkeiten heranziehen (im Vereinigten Königreich der „External Examiner“), um das gesamte Notenprofil des Studierenden überprüfen zu lassen und auf diese Weise zu sehen, ob der höhere Abschlussgrad die Leistung des Studierenden unterm Strich fairer widerspiegelt.
- 9.14 Der externe Moderator als derjenige, der entscheidet, ob dem Studierenden der höhere Abschlussgrad zuerkannt werden sollte oder nicht, verleiht der Entscheidung, die durch einen internen Prozess allein nicht erreicht werden kann, egal, wie viele Personen darin involviert sind, eine Dimension von Unabhängigkeit und Seriosität. Entsprechend wird dem Standpunkt des externen Moderators besonderes Gewicht beigemessen, und ihm wird in dieser Situation, wie auch in anderen Situationen dieser Art, beachtliche Verantwortung und Macht zuerkannt. Dies ist auch dann der Fall, wenn externe Moderatoren unterstützend herangezogen werden bei der Lösung konträrer Ansichten unter Prüfern, was noch in Kapitel 12 behandelt werden wird.
- 9.15 In normalen Situationen sollte das Prinzip gelten, dass innerhalb des Beurteilungsprozesses keiner Einzelperson ungebührliche Macht oder Überlegenheit im Vergleich zu einer anderen zusteht. Effektives und zuverlässiges Assessment hängt von einer ganzen Reihe von Kontrollverfahren ab; die Rolle und das Input von Moderatoren bilden nur einen Teil davon. Qualitätssicherung entspringt all diesen gemeinsam wirkenden Elementen in einer Art und Weise, die ein allgemeines Gleichgewicht herstellt.
- 9.16 In Ländern, in denen die speziellen Arten von Moderationsrollen und –prozessen, wie oben beschrieben, nicht üblich sind, wird es höchstwahrscheinlich dennoch eine Art externes Benchmarking-System geben, sei es bereits seit langem in Betrieb oder gerade erst eingeführt. Viele europäische Institutionen durchlaufen derzeit Akkreditierungsverfahren, von denen manche auf die Institution als Ganzes und manche auf spezifische Studiengänge an diesen Institutionen angewendet werden. Unter anderem untersuchen solche Akkreditierungsverfahren fast ausnahmslos die „typischen“ Leistungsstandards von Studierenden und in welchem Umfang diese mit den Normen für das jeweilige Studienfach übereinstimmen. Die Messungen müssen nicht unbedingt im Bereich der Prüfung von studentischen Darbietungen vollzogen werden; z.B. kann ein typischer Indikator auch die Anzahl von Studienabsolventen sein, die mit Erfolg in den Beruf einsteigen. Doch selbst ein solches Kriterium kann als ziemlich direkt auf tatsächliche Darbietungsstandards verweisend betrachtet werden, zumal Arbeitgeber die besten verfügbaren Darbietenden engagieren.

- 9.17 Da externes Benchmarking immer vorherrschender und offenkundiger wird, stellen sich zwangsläufig Fragen möglicher Klassifizierung von Institutionen. Rangordnungssysteme sind umstritten und können zweifelsohne missbraucht werden, obgleich sie für Studierende durchaus hilfreich sein können, wenn letztere eine sachkundige Entscheidung hinsichtlich einer zu wählenden Institution treffen müssen. Zahlreiche Klassifizierungssysteme setzen Statistiken ein wie etwa Studienabschlussquoten und Beschäftigungsraten von Studienabsolventen; so sind etwa beide Statistiken in den U-Multirank-Vorschlägen vom Juli 2010 aufgeführt.⁸ Statistiken über studentische Zufriedenheit, ermittelt anhand von Feedback-Fragebögen, sind eine weitere übliche Form des Messens. Keine von ihnen bezieht sich direkt auf die tatsächlichen Standards studentischer Leistung und deren Vergleich zwischen einzelnen Institutionen, aber es fällt nicht schwer, die implizierte Präsenz solch stumpfer, direkterer Vergleichsurteile hinter diesen absichtlich verblühten und neutralen Kriterien zu wittern.
- 9.18 Man kann argumentieren, dass es in einer solchen Umgebung im Interesse der Institutionen ist, starke Kooperationssysteme für externes Benchmarking innerhalb ihrer jeweiligen Studienbereiche aufzubauen. Die eigene Institution für die kritische Untersuchung durch externe Moderatoren zu öffnen, die über angemessene Expertise verfügen, kann dazu nutzen, Daten zu erfassen, die dazu verwendet werden können, weniger sensibel informierte und eher formelhaft ausgerichtete Klassifizierungen auszugleichen. Und wenn eine direkte und kritische Untersuchung durch Experten ein wenig schmeichelhaftes Bild von der Institution liefert, kann dies zwar kurzfristig unangenehm sein, für die Umsetzung notwendiger institutioneller Veränderung und Verbesserung jedoch ein äußerst nützliches Hilfsmittel darstellen.
- 9.19 Der Kernpunkt des externen Benchmarkings besteht in der fachspezifischen Expertise derjenigen, die es durchführen. Für all diejenigen, die in das Assessment eingebunden sind, ob als Prüfer oder als Prozessmoderatoren, sind die gemeinsamen Ansichten, die zu intersubjektiver Prüfbarkeit führen – Thema des letzten Kapitels dieses Handbuchs – von wesentlicher Bedeutung. Obschon diese in der Musikhochschulbildung grundsätzlich von den Kongruenzen abhängen, die zwischen dem intuitiven musikalischen Wissen und Urteilsvermögen aller Beteiligten bestehen, kann der Prozess durch die angemessene Anwendung standardisierter Bezugspunkte unterstützt und verstärkt werden. Die Kriterien, wie sie in Kapitel 5 und 7 dargestellt sind, bilden einen solchen Satz von Bezugspunkten. Aus der Perspektive der Qualitätssicherung stellen auch standardisierte Niveausysteme und ähnlich standardisierte, oder zumindest gegenseitig verstandene, Benotungssysteme zwei weitere wichtige Bezugspunkte dar. Benotungssysteme wurden bereits in Kapitel 7 besprochen; das nächste Kapitel wird sich eingehender mit Niveaus befassen.

⁸ U-Multirank Multi-dimensional Global University Ranking project, Juni 2009 – Juni 2011. Siehe www.umultirank.eu.

KAPITEL 10:

ASSESSMENT UND NIVEAUS

Zusammenfassung:

- Viele Assessments ähnlicher Art werden auf unterschiedlichen Niveaus angewendet (z.B. kann ein Musikstudent während seines Studiums mehrere Konzertprüfungen ablegen). Die Prüfer müssen bei ihren Beurteilungen unbedingt zwischen den verschiedenen Niveaus unterscheiden
- Bei manchen Assessments steigt der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe mit jedem Niveauanstieg (z.B. wird das Repertoire mit jedem Niveauanstieg anspruchsvoller); bei anderen steigt die Erwartung an das Können (z.B. muss dasselbe oder gleichwertiges Repertoire vollendeter und mit mehr Reife gespielt werden, oder es kommen noch bestimmte ausgefeiltere Fertigkeiten mit ins Spiel); bei manchen steigt der Anspruch an beide genannten Aspekte. Es ist unbedingt erforderlich, dass sich Studierende und Prüfer einvernehmlich darüber klar sind, welches Modell angewendet wird
- Niveau-Deskriptoren können dabei helfen, z.B. zwischen Prüfungen im ersten und zweiten Zyklus zu unterscheiden. Diese Deskriptoren können bei der Formulierung der Kriterien auf jedem einzelnen Niveau helfen
- Bei manchem Satz von Kriterien wird womöglich eine gleitende Skala eingesetzt, um das Verhältnis zwischen den verschiedenen Niveaus zu artikulieren – in diesem Fall wird ein Deskriptor so aufgestellt, dass er gemäß dem Niveau, auf das er angewendet wird, einer unterschiedlichen Ergebnisstufe entspricht
- Siehe auch Fallstudie 8

10.1 Beim Absolvieren eines ersten, zweiten oder sogar dritten Studienzyklus der Musikhochschulbildung kann ein Studierender mehrmals in Bezug auf ähnliche Aufgaben oder in ähnlichen Situationen geprüft und beurteilt werden. Während der Studierende von einem Zyklus in den nächsten vorankommt, wird erwartet, dass sich sein Leistungsniveau entsprechend dem Lern- und Entwicklungsprozess steigert. Dieses Progressionsprinzip gilt nicht nur für Studiengänge insgesamt, sondern auch für aufeinanderfolgende Jahre innerhalb eines Zyklus. Z.B. wird von einem Studierenden, der sich im letzten Jahr eines auf vier Jahre angelegten Studiengangs im ersten Zyklus befindet, erwartet, dass er Leistung auf einem bedeutend höheren Niveau erbringt als ein Studierender, der gerade sein erstes Studienjahr abschließt; das Leistungsniveau wird nahezu sicher mindestens einmal pro Jahr formal bewertet worden sein, um zu bestätigen, dass der Studierende angemessene Fortschritte macht. Und jedes Mal wird die Erwartungslatte etwas höher gehängt als vorher.

10.2 Für Studierende, die darauf erpicht sind, sich selbst zu bestätigen, dass sie Fortschritte machen, kann das Gefühl, dass man „rennen muss, um seinen Stand zu halten“ einschüchternd sein. Es kann sogar Verwirrung stiften, wenn man davon überzeugt ist, in den letzten 12 Monaten Fortschritte gemacht zu haben, tatsächlich jedoch eine schlechtere Note bekommt als zuvor. Nichtsdestotrotz ist dies durchaus möglich in einer Situation, in der die Erwartungen an den Fortschritt eines „typischen“ Studenten den eigenen Fortschrittsrhythmus übersteigen.

- 10.3 Für Prüfer ist es ebenfalls nicht immer einfach, die eigenen inneren Maßstäbe von einem Assessment zum nächsten neu zu kalibrieren, wenn Studierende, die sich auf unterschiedlichen Niveaus innerhalb eines Studiengangs befinden, einer nach dem anderen geprüft werden – insbesondere, wenn kein eindeutiger Unterschied in der Form des jeweiligen Assessments zu erkennen ist. Wenn eine große Anzahl von Studierenden geprüft wird (z.B. in einer Reihe von Vorträgen auf dem Klavier oder der Violine), ist es möglich, sich bei einem Prüfungsdurchlauf mehrerer Studierender auf gleichem Niveau auf ein festes Erwartungsmuster einzustellen mit eventuell einmaliger Anpassung an ein anderes Niveau innerhalb eines Prüfungstages. In spezialisierteren Bereichen, in denen es womöglich nur ein oder zwei Studierende pro Jahrgang gibt, ist es nicht unüblich, dass bei fast jedem Wechsel von einem Studierenden zum nächsten das Niveau entsprechend angepasst wird.
- 10.4 Für alle Beteiligten – Studenten, Lehrer und Prüfer – ist ein klares Einvernehmen hinsichtlich der Niveauserwartungen unbedingt erforderlich. Diese unterschiedlichen Erwartungen tief und fast instinktiv in ihr musikalisches Einfühlungsvermögen verwurzelt zu haben ist einer der Hauptbeiträge, den der erfahrene interne Generalist, beschrieben in Kapitel 8, als Prüfer zum Assessment-Team leistet. Wie dem auch sei, um ein einheitliches Verständnis von den Erwartungen zu gewährleisten, müssen sie, wenn auch nur knapp, schriftlich festgehalten werden. Die richtigen Worte zu finden, um das richtige Niveau hinsichtlich der musikalischen Erwartung zu treffen, ist nicht leicht, aber auf jeden Fall ist es hilfreich, wenn sie eindeutig auf weithin anerkannte Maßstäbe verweisen.
- 10.5 Die für die Hochschulbildung in Europa entwickelten und mittlerweile weitgehend akzeptierten und in den Europäischen Qualifikationsrahmen integrierten Maßstäbe auf allgemeiner, die drei Zyklen des Bologna-Musters über alle Disziplinen hinweg berücksichtigenden Ebene sind die so genannten Dublin-Deskriptoren. Von diesen Aussagen über die Erwartungen auf Ebene der drei Studienzyklen ausgehend kann eine Kaskade von ausführlicheren Beschreibungen abgeleitet werden, von einzelnen akademischen Disziplinen über individuelle Institutionen und an diesen Institutionen angebotene Studiengänge bis hin zu Formulierungen, die zwischen Jahren und Substudienbereichen innerhalb dieser Studiengänge unterscheiden. Dies soll nicht bedeuten, dass der Prozess ausschließlich von oben nach unten gerichtet ist – und auch ganz gewiss nicht, dass Institutionen zu Konformität gezwungen werden; die allgemeingültigen Aussagen über die höheren Niveaus soll einer Institution mit einem ausgeprägten Gespür für ihre eigenen Besonderheiten und ihren Auftrag Raum geben, diese innerhalb eines Rahmens zu formulieren, der dem Aspekt der Vielfalt Rechnung trägt. So wie es in Wirklichkeit keinen „Durchschnittsstudenten“ gibt, gibt es auch keine „typische Institution“.
- 10.6 Die Tabelle weiter unten zeigt, wie diese Kaskade für die Musikhochschulbildung funktioniert, und listet die verschiedenen Dokumente auf, die auf europäischer Ebene bereits zur Verfügung stehen, um Institutionen dabei zu helfen, ihre eigenen individuell zugeschnittenen Beschreibungen von Lernergebnissen je nach Studiengang, Studienjahr und Unterbereich des Curriculums zu formulieren:

Allgemeine Beschreibung des ersten, zweiten und dritten Studienzyklus für sämtliche Hochschuldisziplinen in Europa ↓	Dublin-Deskriptoren ↓
Allgemeine Beschreibung des ersten, zweiten und dritten Studienzyklus für Musikhochschulbildung in Europa ↓	„Polifonia/Dublin- Deskriptoren“* ↓
Lernergebnisse für den ersten, zweiten und dritten Zyklus der Musikhochschulbildung in Europa ↓	AEC/Polifonia-Lernergebnisse* ↓
Lernergebnisse für jeden einzelnen, an einer Institution angebotenen Studienzyklus ↓	Von der Institution selbst zu erstellen ↓
Lernergebnisse für jeden innerhalb der einzelnen Zyklen angebotenen Studiengang ↓	Von der Institution selbst zu erstellen ↓
Zwischenlernerergebnisse für jedes Studienjahr des Studiengangs ↓	Von der Institution selbst zu erstellen ↓
Auswahl der/des Lernergebnisse/s, die/das innerhalb jedes einzelnen Unterbereichs des Studiengangs behandelt werden müssen ↓	Von der Institution zu entscheiden ↓
Angemessene Erwartungen, wann jeder einzelne Unterbereich geprüft wird	Von der Institution selbst zu erstellen
Siehe „Bezugspunkte für die Gestaltung und Ausführung von Musikstudiengängen in Europa“ ⁹	

10.7 Bei der Formulierung der „Polifonia/Dublin-Deskriptoren“ und AEC/Polifonia-Lernergebnisse machten die beteiligten Arbeitsgruppen sorgfältige Überkreuzprüfungen, um auf jeder Stufe Konsistenz zu garantieren. Daher können Institutionen die Lernergebnisse getrost in dem Bewusstsein übernehmen, dass sie mit den Dublin-Deskriptoren in Einklang stehen. Dies bedeutet, dass nur die Maßnahmen der letzten fünf Stufen in der weiter oben dargestellten Kaskade von der Institution selbst durchgeführt werden müssen. Dies sieht womöglich nach einer ungeheuren Menge Arbeit aus, jedoch besteht die Aufgabe auf jeder Stufe lediglich darin, die Formulierung der vorangehenden Stufe zu adaptieren und spezifischer zu machen. Es ist auf jeder Stufe als positiv zu betrachten, wenn die Formulierung der neuen, tieferen Ebene der Formulierung ihrer direkt vorangehenden Ebene ähnelt, aber natürlich wird sich der Wortlaut der Erwartungen, die mit spezifischen Assessments in einem bestimmten Jahr des Studiengangs einhergehen, bis zum Erreichen der letzten Ebene der Kaskade von den sieben Stufen weiter oben angesiedelten, sehr allgemein gehaltenen Aussagen der Dublin-Deskriptoren erheblich entfernt haben.

10.8 In dem Prozess, in dessen Rahmen die Erwartungen den einzelnen Niveaus entsprechend definiert werden, gibt es grundsätzlich zwei Faktoren, die abgestimmt werden können – wie schwer die Aufgabe sein sollte und wie vollkommen der Student diese Aufgabe erfüllt haben sollte. Bei einem Prüfungskonzert beispielsweise können sich mehrere Faktoren auf den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe auswirken. Die folgenden Faktoren gehören zu den offensichtlicheren:

⁹ „Polifonia“-Bologna-Arbeitsgruppe; Messas, L. & Prchal, M. (Hrsg.) (2009): Reference points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Europe. Tuning Educational Structures in Music. Deusto.

- *Dauer* – je länger das Konzert, desto umfangreicher die Vorbereitung und desto größer die Belastungsprobe und das entsprechende Erschöpfungsrisiko
- *Komplexität* – das Vorschreiben des gesamten Repertoires oder auch nur gewisser Teile davon ermöglicht es, die Herausforderung, die die Werke für die Prüflinge darstellen, zu kontrollieren; Experten des jeweiligen Repertoires können dafür sorgen, dass die Herausforderung an den Studenten von einem Niveau zum nächsten stufenweise ansteigt
- *Vielfältigkeit* – entweder indem Werke festgelegt werden oder die Gestaltung eines kontrastreichen Programms für das Assessment verlangt wird, kann der Student gezwungen sein, seine Leistung in verschiedenen Stilen bzw. Epochen unter Beweis zu stellen
- *Auswendiglernen* – kann für das gesamte Programm oder einen Teil davon verlangt werden, wodurch der Umfang der Vorbereitung und die psychologische Herausforderung, die das Assessment an sich schon darstellt, noch gesteigert werden

Es ist üblich, dass von den Studierenden verlangt wird, mit Fortschreiten ihres Studiums jedes Jahr ein längeres Prüfungsrepertoire darzubieten. Ebenso ist es möglich, dass sie in den anfänglichen Studienjahren in relativ kleinen Räumlichkeiten auftreten – etwa in einem größeren Unterrichtsraum – und allmählich öffentliche Räume und schließlich den größten und prestigereichsten Aufführungsraum „erobern“, den die Institution zur Verfügung hat. Es kann auch von ihnen verlangt werden, dass sie im Laufe eines Studiengangs zunehmend anspruchsvolleres Repertoire aufführen, obgleich es üblich ist, dass sie das Repertoire für das Abschlusskonzert teilweise oder sogar ganz frei auswählen können. Anforderungen wie Auswendiglernen können von einem Instrument zum anderen variieren, je nachdem, wie dies üblicherweise im Beruf gehandhabt wird; wenn es im Kontext eines professionellen Konzertes erwartet würde, wird es mit größter Wahrscheinlichkeit auch in der Abschlussprüfung des Studierenden verlangt – und oft auch schon in früheren Konzerten.

10.9 Zwischen Niveaus zu differenzieren auf Grundlage dessen, wie gut ein Student eine bestimmte Aufgabe ausführen sollte, erfordert einen sensiblen Umgang mit Sprache, zumal die Unterschiede zwischen einem Niveau und dem nächsten bei diesem Ansatz nicht so konkret festzumachen sind wie, sagen wir mal, dass die geforderte Dauer des Repertoires um fünf Minuten verlängert wird. Unterschiedliche Menschen können sehr unterschiedlich auf dieselbe Sprache reagieren – für einen Prüfer kann eine „zufriedenstellende“ Darbietung etwas bedeuten, das „zufrieden stellt“ und daher einigermaßen vollkommen ist, während dieses Wort für einen anderen eher negativ besetzt ist im Sinne von „gerade gut genug, um nicht unzufriedenstellend zu sein“. Vielleicht findet man deswegen so selten differenzierende Systeme, die lediglich auf Erwartungen hinsichtlich eines sich verbessernden Standards studentischer Leistung in Bezug auf das basieren, was sich im Grunde von einem Niveau zum nächsten gleich schwierig gestaltet. Häufiger wird auch ein Faktor wie etwa längere Konzertdauer eingesetzt.

10.10 Generell sollte klar ersichtlich sein, ob eine Institution eine Strategie verfolgt, bei der die Herausforderung in Bezug auf die Schwierigkeit der Aufgabe, die erwarteten Ausführungsstandards oder eine Kombination aus beidem definiert wird. Auf jeden Fall ist es besonders wichtig, dass externen Spezialisten, die womöglich an ein anderes System gewöhnt sind, klar ist, welcher Ansatz an der von ihnen besuchten Institution verfolgt wird, und dass ihnen Zeit gegeben wird, ihre eigene Denkweise entsprechend anzupassen.

- 10.11 Eine Möglichkeit, Worte so zu verwenden, dass die Beziehung eines niedrigeren Niveaus zu einem höheren hervorgehoben wird, besteht in der Anwendung von Phrasen, die beiden Niveaus gemein sind, und im Hinzufügen zu bzw. Beugen der Formulierung auf jedem folgenden höheren Niveau. Als Beispiel hierfür nehmen wir das erste der praktischen (auf Fertigkeiten basierenden) Ergebnisse der AEC/Polifonia-Lernergebnisse, wie sie für den ersten und zweiten Zyklus lauten:

1. Zyklus	2. Zyklus
Künstlerischer Ausdruck	
Bei Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie in der Lage sind, eigene künstlerische Konzepte zu entwickeln und zu realisieren, und dass sie über das notwendige Ausdrucksvermögen verfügen.	Bei Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie als voll entwickelte Persönlichkeiten aus ihrem Studium hervorgehen und ihre entsprechenden Fähigkeiten so weit entwickelt haben, dass sie in der Lage sind, ihre eigenen künstlerischen Konzepte auf hohem professionellem Niveau zu entwickeln, zu realisieren und auszudrücken.

Selbstverständlich sind die wichtigen Phrasen im Falle des zweiten Zyklus „voll entwickelte Persönlichkeiten“ und „auf hohem professionellem Niveau“. Beide Phrasen stellen Ergänzungen zur Aussage über den ersten Zyklus dar und deuten auf den Reifungsprozess und die Entwicklung hin, die von den Studierenden seit Abschluss des einen Zyklus bis Ende des nächsten erwartet werden. Dennoch sind beide ziemlich abstrakt und offen für unterschiedliche Interpretationen. Darüber, was eine voll entwickelte Persönlichkeit oder ein hohes professionelles Niveau ausmacht, haben unterschiedliche Personen höchst wahrscheinlich sehr unterschiedliche Ansichten. Nichtsdestotrotz ist klar, dass die Unterschiede zwischen den beiden Ergebnissen zeigen sollen, dass von den Studierenden am Ende des zweiten Zyklus erwartet wird, dass sie ihre Persönlichkeiten *vollkommener* entwickelt haben als ihre Kollegen im ersten Zyklus und dass sie in der Lage sind, ihre eigenen künstlerischen Konzepte auf einem *höheren und eindeutig professionell glaubwürdigeren* Niveau zu entwickeln, zu realisieren und auszudrücken. Die Lernergebnisse definieren eine Relativität des Niveaus und legen nahe, an welchem Punkt sich das relativ höhere Niveau manifestieren könnte, aber sie liefern weder für das erste noch das zweite Zyklusniveau eine *absolute* Definition.

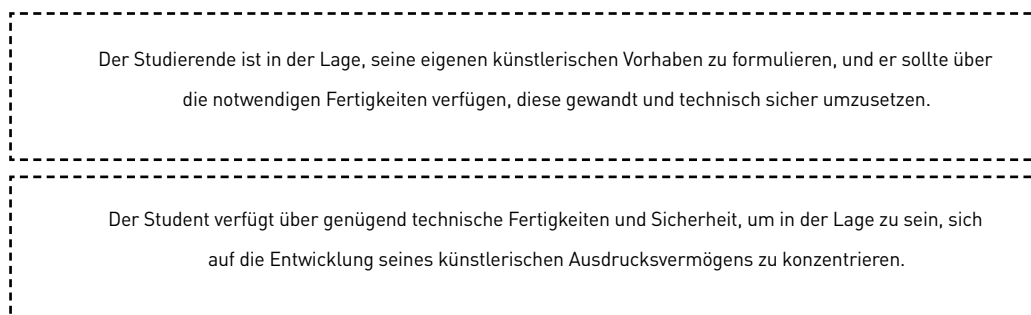
- 10.12 Wenn sich eine Institution durch die in Absatz 10.5 dargestellte Kaskade durcharbeitet und ihre Erwartungen auf den stufenweise sinkenden Ebenen festlegt, muss sie dabei entsprechend spezifischer werden und gleichzeitig auf die Methode vertrauen, mit deren Hilfe die relativen Werte auf den höheren Ebenen festgesetzt worden sind. Z.B. wird sie vielleicht entscheiden, dass zur Kontrolle, ob ein Student im zweiten Zyklus die Fähigkeit entwickelt hat, seine eigenen künstlerischen Konzepte zu entwickeln, zu realisieren und auszudrücken, eine Konzertprüfung an einem Veranstaltungsort durchgeführt werden sollte, der für Darbietungen auf hohem professionellem Niveau steht; als Alternative dazu könnte die Institution die Prüfer auch einfach darum bitten, ihr Urteil auf die Art von Maßstäben abzustimmen, die sie normalerweise von einem professionellen Konzertmusiker an einem solchen Veranstaltungsort erwarten würden; sie könnte die verlangte Konzertdauer ohne weiteres auf übliche professionelle Erwartungen gründen, womit für Darbietende klassischer Musik ein Konzert, bestehend aus zwei umfangreichen Teilen und einer Pause, einherginge.

- 10.13 Es ist wichtig, dass Entscheidungen wie die weiter oben vorgeschlagenen, auf institutioneller Ebene getroffen werden, so dass die Institutionen die allgemeiner gehaltenen Konzepte auf Ebene der AEC/Polifonia-Lernergebnisse den lokalen Umständen und dem besonderen Charakter der Institution entsprechend genau interpretieren können. Beispielsweise würde eine auf Jazz- oder Pop-Musik spezialisierte Institution hohe professionelle Maßstäbe auf eine andere Art von Veranstaltungsort und -form anwenden, als sie für Konzerte klassischer Musik üblich sind. Die Verschiedenartigkeit zwischen Institutionen zu respektieren und ein gewisses Maß an Autonomie in der Definition ihrer Kriterien zu wahren, ist unbedingt notwendig. Wenn die detaillierten institutionellen Kriterien von Deskriptoren höheren Niveaus abgeleitet sind, so wie in Absatz 10.5 vorgeschlagen, sollten Verschiedenartigkeit und Autonomie allerdings nicht so weit abweichen, dass sie zu Unvereinbarkeit oder Inkohärenz zwischen einer Institution und einer anderen führen. Ein akademisches Fach, in dem Kohärenz und Verschiedenartigkeit in einem guten Gleichgewicht zwischen Institutionen, Regionen und Ländern gehalten werden, bietet eine solide Basis bei dem Bemühen darum, ein Qualitätssicherungssystem zu betreiben, das für dieses Fach spezifisch und daher auf seine besonderen Charakteristika zugeschnitten ist. Die Musikhochschulbildung in Europa ist derzeit gut positioniert, um sich in dieser Richtung zu entwickeln.
- 10.14 AEC/Polifonia-Lernergebnisse enthalten keine Aussagen über die Zwischenleistungsniveaus, die Studierende möglicherweise Jahr für Jahr erreichen sollten. Wenn Studierende am Ende jedes Studienjahres geprüft werden, ist es notwendig, jährliche Etappen bzw. Meilensteine in ihrer kontinuierlichen Annäherung an die abschließenden Lernergebnisse zu definieren. Im AEC-Handbuch zur Curriculumgestaltung und -entwicklung in der Musikhochschulbildung wurde ein Beispiel möglicher Etappen in einem auf vier Jahre angelegten Studiengang im ersten Zyklus geliefert, an deren Ende das erste der AEC/Polifonia-Lernergebnisse für diesen Zyklus, Künstlerischer Ausdruck, steht. Eine Version hiervon wird weiter unten wiedergegeben:¹⁰

Lernergebnis 1: Künstlerischer Ausdruck	
Jahr 4	Lernergebnis für den gesamten Studiengang: Bei <i>Vollendung ihres Studiums</i> wird von den Studierenden erwartet, dass sie in der Lage sind, eigene künstlerische Konzepte zu entwickeln und zu realisieren, und dass sie über das notwendige Ausdrucksvermögen verfügen.
Jahr 3	Etappe 3: Bei Vollendung ihres <i>dritten Studienjahres</i> sollten Studierende anfangen, ihre eigenen künstlerischen Vorhaben in kreative Konzepte umzusetzen, die vollständige Werke umfassen, und sollten über die notwendigen Fertigkeiten verfügen, um technische sowie die Vorstellungskraft betreffende Aspekte quasi nahtlos zu integrieren.
Jahr 2	Etappe 2: Bei Vollendung ihres <i>zweiten Studienjahres</i> sollten Studierende in der Lage sein, ihre eigenen künstlerischen Vorhaben zu formulieren, und sie sollten über die notwendigen Fertigkeiten verfügen, diese umzusetzen oder einfallsreich, gewandt und technisch sicher auf Anregungen ihres Lehrers zu reagieren.
Jahr 1	Etappe 1: Bei Vollendung ihres <i>ersten Studienjahres</i> sollten Studierende über genügend technische Fertigkeiten und Sicherheit verfügen, um in der Lage zu sein, sich auf die Entwicklung ihres künstlerischen Ausdrucksvermögens zu konzentrieren.

¹⁰ Gestaltung und Entwicklung von Curricula in der höheren Musikausbildung (AEC-Publikationen, 2007), www.aecinfo.org/Publications.

- 10.15 Mit diesen Etappen und dem Erwartungsniveau, das sie definieren, wäre es möglich, Assessment-Anforderungen für jedes einzelne dieser vier Jahre zu entwickeln, indem das, was das Assessment als Minimum für das Bestehen der Prüfung definiert, auf das abgestimmt wird, was die Etappe als typische Leistung eines Studierenden festlegt. Dasselbe könnte für jedes der Lernergebnisse geschehen, für die der von den Studierenden gemachte Fortschritt in ähnlicher Weise an bestimmten Punkten ihres Studiengangs gemessen wird.
- 10.16 Eines der potentiellen Probleme eines solchen Systems ist die Masse an unterschiedlichen und schriftlich festgehaltenen Kriterien, die es erfordert. Wenn jedes Assessment für jedes Jahr unterschiedliche Formulierungen benötigen würde, um die unterschiedlichen Leistungsniveaus zu beschreiben, würde dies nicht nur ein verwirrendes Aufgebot an Formulierungen hervorbringen, sondern wahrscheinlich würden auch ähnliche Ausdrücke vorkommen, die geringfügig unterschiedliche Funktionen auf verschiedenen Niveaus repräsentieren. Nehmen wir ein Beispiel in Bezug auf die oben genannten Etappen: ein Assessment am Ende des ersten Jahres würde als Minimum für das Bestehen der Prüfung den Nachweis festlegen, durch den der Studierende gezeigt hat, dass er „über genügend technische Fertigkeiten und Sicherheit verfügt, um in der Lage zu sein, sich auf die Entwicklung seines künstlerischen Ausdrucksvermögens zu konzentrieren“; wenn damit bis Ende des zweiten Studienjahres nicht der Nachweis einhergeht, dass der Studierende in der Lage ist, „eigene künstlerische Vorhaben zu formulieren“ und „diese [...] gewandt und technisch sicher umzusetzen“, würde dies eher einem grenzwertigen Misserfolg denn einem Bestehen der Prüfung entsprechen.
- 10.17 Es ist möglich, sich dieses Charakteristikum zu Nutze zu machen. Wenn den Prüfern ein Satz von vorformulierten Beschreibungen für *sämtliche* Prüfungsniveaus zur Verfügung gestellt wird und sie gebeten werden zu entscheiden, welche Beschreibung am besten auf die Leistung des Studenten passt, ohne von vornherein zu berücksichtigen, welcher Note oder Einstufung dies entsprechen könnte, kann der Prozess, bei dem sie ihr Urteil einer dem Prüfungsniveau angemessenen Benotung zuordnen, dann in einem zweiten Schritt und mithilfe vorgefertigter Tabellen durchgeführt werden. Auch wenn das Assessment dadurch in zwei Phasen stattfinden muss, wird somit zumindest sichergestellt, dass die ausschlaggebenden musikalischen Urteile alle in Bezug auf einen einzigen unveränderlichen Satz verbaler Beschreibungen gefällt werden.
- 10.18 Um zu veranschaulichen, wie dieser Prozess funktionieren könnte, ist es hilfreich, auf das in Absatz 10.15 behandelte Beispiel zurückzukommen. Stellen wir uns vor, dass unsere Prüfer von einer Beschreibungsskala ausgehen, die anfangs nicht mit irgend einem bestimmten Studienjahr oder -zyklus gleichgesetzt wird, bei der zwei aufeinanderfolgende Aussagen so lauten (wie bereits im Diagramm 10.15 steigt das Niveau der Aussagen von unten nach oben):



Die Prüfer beraten sich über die Darbietung des Studenten, der sie gerade beigewohnt haben, indem sie sich dabei einzig auf ihr musikalisches Urteil dazu beziehen und darauf, welche vorgegebene Formulierung am besten zu ihrer Stellungnahme passt. Sie beschließen, dass die Darbietung die qualitativ bessere dieser beiden Beschreibungen wert ist. Erst dann gehen sie zur Tabelle über, die ihnen bestätigt, dass diese Beschreibung eines Studierenden im zweiten Jahr einem Bestehen der Prüfung entspricht, wie weiter unten zu sehen ist:

	Jahr Eins	Jahr Zwei
Der Studierende ist in der Lage, seine eigenen künstlerischen Vorhaben zu formulieren, und er sollte über die notwendigen Fertigkeiten verfügen, diese gewandt und technisch sicher umzusetzen.	sehr gut bestanden	bestanden
Der Student verfügt über genügend technische Fertigkeiten und Sicherheit, um in der Lage zu sein, sich auf die Entwicklung seines künstlerischen Ausdrucksvermögens zu konzentrieren.	bestanden	grenzwertig durchgefallen

Wenn im Laufe derselben Prüfungssitzung eine weitere Darbietung gegeben wird, von denen die Prüfer meinen, dass sie auf eben diese Beschreibung passt, sich der Student in diesem Fall jedoch am Ende des ersten Studienjahres befindet, würde das Prüfungsergebnis „sehr gut bestanden“ lauten.

- 10.19 Das in Fallstudie 8 (siehe Teil Zwei) gegebene Beispiel des in zwei Leistungsteilbereiche gegliederten Satzes von Kriterien, ist auch für den hier behandelten Ansatz repräsentativ. In dieser Fallstudie gehen die Prüfer, erst nachdem sie eine Gesamtpunktzahl für jeden Studenten ermittelt haben, auf die zweite Seite über, um den prozentualen Bereich zu bestimmen, in dem diese Punktzahl, dem Niveau entsprechend, auf dem der Student geprüft wird, anzusiedeln ist. Die in Fallstudie 8 angewendeten Kriterien decken eine Bandbreite von Niveaus ab, die vom dritten Jahr eines ersten Studienzyklus bis hin zu einem zweiten und somit letzten Jahr eines zweiten Studienzyklus reichen.
- 10.20 Anhand eines ausgeklügelten Systems von Niveaus und Kriterien und dadurch, dass von einem Benotungsschema ins andere umgerechnet werden kann, lässt sich einiges tun, um Konsistenz, Vergleichbarkeit und Lesbarkeit zwischen den unterschiedlichen Systemen zu gewährleisten. All dies trägt zu einem robusten Qualitätssicherungsrahmen bei. Allerdings kann noch so viel Instrumentarium dieser Art Situationen niemals vollkommen ausschließen, in denen unterschiedliche Ansichten vertreten werden und sich kein Konsens findet. Das folgende Kapitel befasst sich mit derartigen Situationen und geht auf mehrere Strategien ein, die eingesetzt werden können, um mit diesen Situationen fertig zu werden.

KAPITEL 11:

KONTRÄRE AUFFASSUNGEN IN ASSESSMENTS

Zusammenfassung:

- Die meisten Assessment-Prozesse funktionieren nach dem Konsensprinzip, und in den meisten Fällen funktioniert dies auch
- Manche Prozesse verpflichten einzelne Prüfer dazu, ihre Urteile unabhängig, d.h. noch vor der Diskussion und Lösung jeglicher Differenzen, zu verkünden; andere bedienen sich der Diskussion als Weg zur Übereinstimmung und verhandeln erst am Ende des Prozesses über Einstufungen bzw. Zensuren
- In beiden Prozessen kann eine starke Stimme eine schwächere „überrollen“: im ersten Fall wird es einer starken Persönlichkeit womöglich widerstreben, ihre erklärte Meinung zu ändern; im zweiten wird eine schwächere Persönlichkeit ihr Urteil vertraulich ändern, wobei sie sich von der Richtung, in der die Diskussion verläuft, leiten lässt
- Assessment-Prozesse profitieren von der Mitwirkung durch Personen, die zusätzlich zu ihrer Expertise geschult und erfahren sind in der Führung von Diskussionen hin zu ausgewogenen Ergebnissen. Oft fungieren diese Personen formal als Vorsitzende von Assessment-Gremien
- Assessment-Systeme müssen gewisse Verfahrensweisen beim Umgang mit Konflikten vorsehen, die sich nicht durch einen Konsens lösen lassen. Diese könnten Mehrheitsabstimmung, ausschlaggebende Stimme des Vorsitzenden oder Heranziehen eines internen oder externen Moderators einschließen
- **Anfechtung:** Studierende oder deren Lehrer können zuweilen unzufrieden sein mit Assessment-Ergebnissen. Es bedarf eines Rahmens, innerhalb dessen Anfechtungen aus bestimmten Gründen zulässig sind. Es ist allerdings nicht üblich, Anfechtungen stattzugeben, die lediglich das Urteil des Prüfers *per se* in Frage stellen
- Kriterien, die unter Studierenden und Lehrenden bekannt gemacht werden sollten, können helfen, das Vertrauen in den Prozess als Ganzes zu stärken, selbst wenn einzelne Ergebnisse gelegentlich Enttäuschung auslösen können
- Siehe auch Fallstudien 9 & 10

- 11.1 Wir haben gesehen, wie der unter Prüfern mit ähnlichem Hintergrund und Fachwissen übliche Prozess der Intersubjektivität im Allgemeinen durch Kongruenz zu einem Konsens führt. Der genaue Ablauf der Konsensfindung variiert. Bei manchen Assessment-Programmen muss jeder Prüfer eine Benotung aussprechen, bevor er die Meinungen seiner Kollegen erfährt; andere beginnen mit allgemein gehaltenen Diskussionen und grenzen diese allmählich ein bis zu dem Punkt, an dem die tatsächliche Zensur erwägt wird. Bis dahin wird die Diskussion weitgehend vorbestimmt haben, wo diese Zensur angesiedelt werden sollte. Beide Herangehensweisen haben ihre Vor- und Nachteile, die wie folgt zusammengefasst werden können:

Ansatz	Vorteile	Nachteile
Unabhängiges Verkünden der Zensuren noch vor der Diskussion und letztendlichen Einigung auf jeweilige Zensur	<ul style="list-style-type: none"> - Prüfer müssen ihre ursprüngliche Ansicht völligunbeeinflusst durch Kollegen offenlegen - Hält willensstarke Persönlichkeiten in Schach – ihre ursprüngliche Benotung wiegt genauso viel wie die aller anderen - Zwingt zurückhaltendere Persönlichkeiten dazu, „ihr Blatt zu zeigen“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Bedeutet fast ausnahmslos, dass die Diskussion von unterschiedlichen Ansichten ausgehend beginnt - Willensstarke Persönlichkeiten sind womöglich nicht bereit, von ihrem ursprünglichen Standpunkt abzurücken - Zurückhaltendere Persönlichkeiten werden um des Konsenses willen womöglich Zugeständnisse machen
Diskussion bewegt sich von allgemeinen Eindrücken hin zur letztendlichen Einigung auf eine Zensur	<ul style="list-style-type: none"> - Momente direkter Konfrontation werden minimiert - Zurückhaltendere Persönlichkeiten können die Diskussion wenden ohne willensstarken Persönlichkeiten offen widersprechen zu müssen - Intersubjektive Kongruenz kann sich reibungslos und zunehmend herauskristallisieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Kann wirkliche Differenzen in den Ansichten zwischen Prüfern maskieren, während diese ehrlich offenbart und untersucht werden sollten - Gestattet willensstarken Persönlichkeiten, in den Diskussionen zu dominieren - Neigt dazu, ein schmaleres Zensurenspektrum im „durchschnittlichen“ Bereich zu erzeugen

- 11.2 Für welchen Ansatz sich eine Institution auch immer entscheidet, sollte dieser natürlich konsequent angewendet werden. Von den zwei Ansätzen wird der zweite weniger wahrscheinlich zu festgefahrenen Situationen führen, in denen das Prüfungsgremium zu keinem Konsens findet. Allerdings ist es nicht völlig untypisch, dass ein Konflikt während einer Diskussion einsetzt und die Standpunkte der Prüfer sich, noch bevor bestimmte Zensuren diskutiert werden, derart polarisieren, dass fest verwurzelte Meinungsverschiedenheiten darüber ebenfalls unvermeidlich sind. Dies passiert am ehesten, wenn sich das Niveau einer studentischen Leistung nah an einer kritischen Schwelle befindet – insbesondere an der Schwelle zwischen bestehen und durchfallen – und zwei oder mehr Prüfer unterschiedliche Ansichten darüber vertreten, auf welcher Seite der Schwelle die Leistung tatsächlich liegt.
- 11.3 Mehrere Schritte können unternommen werden, um die Wahrscheinlichkeit solch aufkommender Konflikte zu verringern, und wenn sich eine verfahrenere Situation bereits eingestellt hat, können außerdem Maßnahmen ergriffen werden, um zu versuchen, diese Situation zu lösen. In beiden Fällen ist es hilfreich, wenn ein Mitglied des Prüfungsteams in seiner Rolle als Diskussionsleiter anerkannt ist, um eine Balance hinsichtlich des Inputs aller Prüfer zu gewährleisten, gegebenenfalls die Aufmerksamkeit auf Dokumentationen zu lenken, die als Orientierung bei der Entscheidungsfindung dienen können, und generell den Prozess termingerecht voranzubringen – kurz gesagt, um als Vorsitzender des Teams zu agieren.
- 11.4 In Kapitel 8 wurde bei der Behandlung des Personals für summatives Assessment darauf hingewiesen, dass ein institutionsinterner Prüfer, nicht unbedingt ein Spezialist in dem bestimmten Prüfungsbereich, aber mit umfassenden Erfahrungen hinsichtlich der Assessment-Verfahrensweisen der Institution, ein nützliches Team-Mitglied darstellt. Diese Person ist der naheliegende Kandidat für den Vorsitz. Während sich fachspezifische Prüfer womöglich niemandem gern fügen, wenn es ihr eigenes Fachwissen betrifft, sind sie in Bezug auf das institutionelle Prozedere im Allgemeinen eher bereit dazu. Umgekehrt kann sich ein interner Generalist, der als Vorsitzender fungiert, in Fragen des Fachwissens fügen und gleichzeitig die Durchführung der Prüfung berechtigterweise leiten.

- 11.5 Im folgenden wird beschrieben, wie ein Vorsitzender Beratungen derart leiten kann, dass die Wahrscheinlichkeit widersprüchlicher Ansichten, die zu einer Blockierung des Prozesses führen könnten, minimiert wird:
- Indem er sicherstellt, dass alle Prüfer zu Beginn einer Prüfungssitzung einander richtig vorgestellt worden sind und Gelegenheit hatten, sich miteinander zu unterhalten, um eine entspannte Atmosphäre unter den Teilnehmern herzustellen
 - Indem er jeden an seine jeweilige Funktion erinnert und die Gleichwertigkeit dieser einzelnen Funktionen und ihres sich gegenseitig ergänzenden Status betont
 - Indem er jegliche schriftliche Dokumentation, Kriterien etc. kurz durchspricht, um hervorzuheben, wozu sie da sind und wie sie den Assessment-Prozess unterstützen können, ohne diesen zu dominieren oder zu kontrollieren
 - Indem er die Teilnehmer über ihre Pflicht aufklärt, schriftliches Feedback zu liefern, insbesondere in Situationen, in denen dieses zwischen einer Prüfung und der nächsten unter den Team-Mitgliedern weitergereicht werden kann
 - Indem er die Reihenfolge, in der die Experten in einer Diskussion nach ihren Ansichten und/oder ihren vorgeschlagenen Zensuren gefragt werden, variiert
 - Indem er vorschlägt, dass die ersten zwei oder drei Beurteilungen zunächst provisorisch benotet werden und die Zensuren als kleine Gruppe noch mal überprüft werden, sobald das Team „in seinen Rhythmus“ gefunden hat (natürlich ist dies nicht in Systemen möglich, in denen jeder Student direkt im Anschluss an seine Darbietung Feedback erhält)
- 11.6 Wenn sich bei einem Assessment Streitigkeiten einstellen, gibt es immer noch Möglichkeiten, eine Blockierung abzuwenden. Und zwar:
- Indem eine Überprüfung der schriftlichen Kriterien vorgeschlagen wird. Abgesehen davon, dass diese Vorgehensweise möglicherweise hilfreiche Klärung schafft, bringt sie *per se* eine beruhigende Pause in die Diskussion.
 - Indem gegebenenfalls eine frühere Beurteilung zitiert wird, bei der unter den Prüfern Einvernehmen herrschte und die Gemeinsamkeiten mit der Beurteilung aufweist, bei der nun Meinungsverschiedenheiten bestehen
 - Indem generell andere Beurteilungen und die dabei vergebenen Zensuren als Vergleich eingesetzt werden
 - Indem, falls noch mehr Studierende geprüft werden müssen, vorgeschlagen wird, mit diesen fortzufahren und am Ende der Sitzung zu versuchen, die Meinungsverschiedenheiten zu lösen.
- 11.7 Sollte keine dieser Taktiken den Konflikt lösen, könnte es notwendig sein, ein Mehrheitsurteil vorzuschlagen. In diesem Fall sind Gremien oder Teams mit einer ungeraden Anzahl von Prüfern vorteilhaft. Wenn der Vorsitzende sich bis dahin aus dem Meinungsstreit herausgehalten hat, könnte es angebracht sein, dass seine Stimme ausschlaggebend ist für die Beurteilung. Eine Regelung dieser Art wird in Fallstudie 6 beschrieben, in der der Vorsitzende des Prüfungsgremiums befugt ist, bei Stimmengleichheit über die Beurteilung zu entscheiden.
- 11.8 Eine Kompromisszensur, die den Unterschied zwischen den widersprüchlichen Positionen splittet, wird manchmal akzeptiert, obgleich die sich uneinigen Prüfer, wenn sie bereit wären, auf den Kompromiss eines

solchen „Mittelweges“ einzugehen, dies meistens wohl längst getan hätten. Ferner wird eine wirkliche Option eines solchen Mittelweges womöglich nicht gegeben sein, wenn sich der Konflikt um Zensuren dreht, die auf beiden Seiten einer kritischen Schwelle liegen.

- 11.9 Wenn ein Moderator - in der Art, wie in Kapitel 9 beschrieben - einem Assessment beiwohnt, das sich in einer Sackgasse befindet, kann es hilfreich sein, ihn nach seiner Meinung zu fragen. Obgleich er dadurch eindeutig die Grenzen der Moderation überschreitet und in die direkte Auseinandersetzung mit dem Assessment gezogen wird, kann sein Input die Diskussion zuweilen in eine frische Richtung leiten und die Blockierung lösen. Insbesondere ein externer Moderator ist womöglich in der Lage, Einblicke in vergleichbare Situationen zu geben, denen er an anderen Institutionen begegnet ist, und dadurch das Spektrum an Präzedenzfällen zu erweitern, auf denen eine Konfliktlösung möglicherweise basieren kann.
- 11.10 Manche Institutionen sehen vor, dass ein anderer Meinung seiender Prüfer eine „Minderheitsansicht“ verfasst, wodurch es ihm möglich ist, seinen Standpunkt zu halten und dabei dennoch zu akzeptieren, dass die Beurteilung gemäß der Mehrheitsansicht entschieden wird. Während dies in Abschlussdiskussionen nützlich sein kann, ist es wichtig, dass sich jeder darüber klar ist, was anschließend mit einem solchen Bericht passiert. Grundsätzlich wird er vermutlich eher für Verwirrung und Unzufriedenheit denn für Aufklärung sorgen, wenn er einem Studenten übermittelt wird. Wenn die Minderheitsansicht kritischer ist als das Haupturteil, wirkt sich dies schlicht verunsichernd auf den Studenten aus; wenn sie wohlwollender ausfällt, führt dies zwangsläufig zu dem Gefühl, dass das Haupturteil nicht fundiert und fragwürdig ist und somit ungerecht hart gefällt wurde. Eine Lösung besteht darin, den Minderheitsbericht zur Kenntnis zu nehmen und ihn aufzubewahren, um ihn zu berücksichtigen, falls der Student sich als möglicher Kandidat für die unter 9.12 behandelte Art von Gesamtförderung des Ergebnisses herausstellt.
- 11.11 Ungeachtet der Schwierigkeiten, die bei der Ergebnisfindung aufkommen können, muss das Ergebnis letzten Endes bestätigt und dem Studenten kommuniziert werden. Es ist wichtig, dass im Gremium Vertraulichkeit herrscht, insbesondere wenn vorher Meinungsverschiedenheiten hinsichtlich einer zu erteilenden Zensur bestanden. An kleinen Institutionen, wie sie in der Musikhochschulbildung typisch sind, handelt es sich bei denjenigen, die in Assessments eingebunden sind, und jenen, die die Studierenden unterrichten, oft um enge Kollegen, die gewohnt sind, regelmäßig über alle möglichen musikalischen und pädagogischen Fragen zu diskutieren. Darüber zu schweigen, wie ein bestimmter Beurteilungsprozess verlaufen ist, kann zuweilen unangenehm sein, aber die meisten Kollegen verstehen die Notwendigkeit hierfür. Dennoch kann es einer Institution helfen, wenn sie Richtlinien hinsichtlich der Verhaltensweise in Form eines vereinbarten „Verhaltenskodex“ veröffentlicht. Besonders hilfreich ist es, wenn ein solches Dokument vom Senat, dem akademischen Vorstand oder einem sonstigen zentralen, aus Lehrenden und Führungskräften bestehenden Gremium einer Institution genehmigt wird.
- 11.12 Trotz all dieser beschriebenen Schutzmaßnahmen kann keine Institution völlig verhindern, dass ab und zu Situationen aufkommen, in denen Studierende und/oder ihre Lehrer so unglücklich sind mit dem Ergebnis eines Assessments, dass sie sich außer Stande fühlen, die Angelegenheit ruhen zu lassen. Selbstverständlich muss dies nicht unbedingt nur dann passieren, wenn sich ein Prüfungsgremium uneinig

war oder Zweifel hatte; manchmal kann ein Prüfungsgremium ziemlich klar und einmütig in seinem Urteil sein und dennoch ein zutiefst unpopuläres Ergebnis erzeugen. Wie in Kapitel 8 besprochen, wird sich die Kongruenz der Ansichten, die innerhalb eines Gremiums herrschen kann, auf ihre Aufgabe beziehen, eine Reihe von Studierenden zu beurteilen; für jeden einzelnen Studenten und seinen jeweiligen Lehrer ist das Ergebnis, das auf ihn zutrifft weitaus wichtiger als jedes andere, und daher besteht eine immanente Inkongruenz zwischen ihrer Intersubjektivität und der des Gremiums. Verhaltensregelungen, wie die oben beschriebenen, können versuchen, Studierende und Lehrende zu ermutigen, individuell „unschmackhafte“ Ergebnisse zu akzeptieren, aber ein System, das über keinerlei Rechtsbehelfe verfügt, wird sich früher oder später durch seine Unfairness herausgefordert sehen.

- 11.13 Hier gilt es, ein sensibles Gleichgewicht zu halten. Einerseits müssen Prüfer sich durch das System, in dem sie arbeiten, unterstützt fühlen – insofern als sie darauf vertrauen können, wenn sie ein hartes und wenig schmeichelhaftes Urteil zu fällen haben, vor der allzu menschlichen Empörung und dem Wunsch nach Wiedergutmachung derjenigen, über die sie geurteilt haben, geschützt zu sein. Wenn sie dieses Vertrauen verlieren, könnten sie versucht sein, Ergebnisse zu erzeugen, die Zufriedenheit schaffen sollen, als vielmehr ihr ehrliches Urteil widerzuspiegeln (hier kommt natürlich der Vorteil, der mit dem Einsetzen externer Experten einhergeht, voll zum Tragen, zumal letztere ihr Urteil in dem Bewusstsein fällen können, dass sie denjenigen, über die sie geurteilt haben, in den kommenden Wochen höchst wahrscheinlich nicht begegnen werden). Andererseits werden Studierende und ihre Lehrer ebenso das Vertrauen verlieren, wenn sie das Gefühl haben, dass die Institution immer zusammenhält und eine Beurteilungsentscheidung, wenn sie einmal gefällt ist, verteidigt wird, egal welche Beweise angeführt werden, um das Urteil in Frage zu stellen. Ihr individuelles Gefühl der Entmutigung kann sich schnell ausbreiten und den Assessment-Prozess als Ganzes untergraben.
- 11.14 In dem Versuch, dieses Gleichgewicht zu erreichen, machen einige Institutionen Gebrauch von Systemen, die es ermöglichen, ein Ergebnis anzufechten. Solche Verfahren werden gewöhnlich die Gründe festlegen, weswegen eine Berufung in Betracht gezogen werden könnte, außerdem erläutern sie die von dem Studenten zu unternehmenden Schritte beim Einlegen der Berufung und die von der Institution zu berücksichtigenden Schritte beim Prüfen des Berufungsantrags. Zu Beginn eines solchen Berufungsverfahrens wird meistens betont, dass der Prozess als einer betrachtet werden sollte, von dem nur unter außergewöhnlichen Umständen Gebrauch gemacht wird – und keinesfalls als Möglichkeit, eine unerwartet schwache oder enttäuschende Benotung in Frage zu stellen. Es ist üblich, Berufungen ausdrücklich zu verbieten, die schlicht und einfach das Urteil der Prüfer herausfordern (obgleich dies selbstverständlich genau das ist, was die meisten Studierenden, die Berufung einlegen, versuchen zu tun!).
- 11.15 Die beiden typischsten Begründungen, aufgrund derer Berufungsanträgen stattgegeben werden kann, lauten:
- Die von der Institution festgesetzten Assessment-Verfahren wurden von den Prüfern nicht ordnungsgemäß befolgt
 - Die Darbietung des Studierenden wurde durch Umstände beeinträchtigt, deren sich die Prüfer nicht bewusst waren (und über die der Student die Institution im Voraus auch nicht ansatzweise hätte in Kenntnis setzen können).

Wenn die erste dieser beiden Begründungen Teil eines Berufungsverfahrens ist, wird klar, wie wichtig es ist, dass Prüfungsgremien gut über die Assessment-Verfahrensweisen informiert sind und diese diszipliniert befolgen. So lange alles glatt läuft, werden Studierende die Verordnungen einer Institution wohl kaum gründlich lesen, aber wenn sie nach etwas suchen, das ihnen gute Gründe für eine erfolgreiche Anfechtung einer Zensur liefern kann, werden sie die Verordnungen gewiss genauer unter die Lupe nehmen. Hier ist ein Vorsitzender, der mit den Verfahrensweisen und Bestimmungen bestens vertraut ist, so wertvoll für den Assessment-Prozess. Er schützt nicht nur das Prüfungsgremium vor verfahrenstechnischen Fehlern, sondern sorgt auch dafür, dass die anderen, spezialisierteren Prüfer freier sind, sich auf die tatsächlich zu fällenden musikalischen Urteile zu konzentrieren.

- 11.16 Jegliche von der Institution schriftlich verfasste Dokumentation in Bezug auf Assessment ist für die Prüfung verfahrenstechnischer Regelwidrigkeiten potentiell relevant. Diese umfasst daher nicht nur Beschreibungen in Bezug darauf, wie das Assessment durchgeführt werden wird – Anzahl und Art der Mitglieder des Prüfungsausschusses, Dauer des Assessments, Art des Prüfungsortes etc. – sondern auch die während des Assessments tatsächlich eingesetzten Kriterien. Wie bereits in Kapitel 7 betont wurde, ist es deswegen so wichtig, dass jegliche Schlagwörter, die in solchen Kriterien vorkommen, behutsam in den Feedback-Berichten verwendet werden, indem das Vokabular des Berichtes mit dem der Kriterien, die die vergebene Zensur beschreiben, abgeglichen wird. So extrem dies auch erscheinen mag, es hat dokumentierte Fälle gegeben, bei denen Studierende versucht haben, eine Nichtübereinstimmung zwischen den Kriterien und dem Sprachstil des Feedback-Berichts als Beweis für eine verfahrenstechnische Regelwidrigkeit und somit als Begründung für eine erfolgreiche Anfechtung eines Ergebnisses zu benutzen.
- 11.17 Obgleich schriftliche Kriterien somit gefährlich sein können, wenn sie nachlässig verwendet werden, bilden sie normalerweise nützliche Sicherheitsmaßnahmen, indem sie den Assessment-Prozess untermauern und ihm nachweisbare Konsistenz verleihen. Letzten Endes ist diese Konsistenz der stärkste Schutz gegen studentische Unzufriedenheit über individuelle Zensuren. Obwohl es ihnen schwer fallen mag, dies zu akzeptieren: was das Leistungsvermögen eines Assessment-Systems ausmacht, ist, dass es zuverlässig funktioniert und Ergebnisse hervorbringt, die in den allermeisten Fällen als fair und berechenbar empfunden werden und wahrscheinlich auch von einem anderen Prüfungsteam reproduziert werden könnten, was seine Rechtschaffenheit – und nicht etwa sein Vermögen, Ergebnisse hervorzubringen, die in jedem Fall willkommen sind – garantiert.
- 11.18 Natürlich ist die Unzufriedenheit eines Studenten über ein Ergebnis wahrscheinlich dann am stärksten, wenn letzteres bedeutet, dass er die Prüfung nicht besteht. In dieser Situation ist er nicht nur in seinem Stolz verletzt, sondern das Durchfallen hat auch Konsequenzen für sein Weiterkommen im Studium und vielleicht sogar für seinen Studienabschluss. Es ist wichtig, dass die Institution über einen Mechanismus verfügt, der die Gelegenheit bietet, anhand einer Art von Reassessment das Durchfallen wiedergutzumachen, obgleich sie auch klare und konsequente Verfahrensweisen braucht, die festlegen, wann und wie wiederholtes Durchfallen letztlich dazu führt, dass der Student das Studium aufgeben muss. Diese Fragen werden im nächsten Kapitel behandelt.

KAPITEL 12:

REASSESSMENT

Zusammenfassung:

- Das Recht auf Wiedergutmachung eines Misserfolgs ist wichtig und grundlegend; genauso wichtig ist es jedoch auch, den Möglichkeiten auf Reassessment gewisse Grenzen zu setzen.
- Es muss einen klaren Rahmen und Grundprinzipien für Reassessment-Möglichkeiten geben.
- Reassessment kann gestaltet werden „als wäre es ein erster Versuch“ (d.h., dass die erreichte Note zählt) oder aber, es werden Noten vergeben, die ein gewisses Limit nicht überschreiten können.
- Reassessment sollte sich an das Prinzip der allgemeinen Fairness sowohl gegenüber dem Einzelnen als auch gegenüber den anderen Studierenden halten – es hat schwerwiegende Folgen, wenn eine durch Reassessment erhaltene Note die von anderen Studierenden beim ersten Versuch erreichten Noten „überspringt“.
- Wenn die beim Reassessment vergebenen Noten ein bestimmtes Limit nicht überschreiten dürfen, sollten sie auch als solche in der Notenabschrift gekennzeichnet werden.
- Ein weiteres wichtiges Prinzip ist die Anpassung der Prüfungssituation während des Reassessments an die des ursprünglichen Assessments – bei praktischen Prüfungen kann dies auch Örtlichkeit und Mitarbeiter betreffen.
- Siehe auch Fallstudie 10

- 12.1 Besonders in einer Disziplin wie der Musikhochschulausbildung sind die Anforderungen an die Studierenden zu Recht hoch und der Konkurrenzkampf zwischen ihnen ist intensiv, was auch in ihrem zukünftigen Beruf der Fall sein wird. Institutionen mit angemessen hohen Standards, die rigoros durchgesetzt werden, sind von Zeit zu Zeit mit Studierenden konfrontiert, die diesen Standards in einem oder mehreren Assessments nicht gerecht werden können. Dies soll nicht bedeuten, dass eine bestimmte Anzahl an durchgefallenen Studierenden für hohe Standards steht; vielmehr würde das Ausbleiben von missglückten Assessments mit der Zeit den Eindruck erwecken, dass die Flexibilität betreffend den gestellten Anforderungen etwas zu groß wäre.
- 12.2 Im von Wettbewerb geprägten Umfeld der professionellen Musik kann Versagen zu einer Situation führen, die nur schwer zu verkraften ist. Musikstudierende müssen darauf vorbereitet werden und sich die nötige Disziplin aneignen, um im entscheidenden Moment ihr Bestes geben zu können. Dennoch sind sie Studierende und noch nicht die ausgereiften Experten, die sie bald sein müssen. Wie auch alle anderen Studierenden muss ihnen daher ein gewisses Recht auf Wiedergutmachung ihrer Fehler zustehen. Ausmaß und Beschaffenheit dieses Rechts müssen von der jeweiligen Institution festgelegt, veröffentlicht und schließlich konsequent angewandt werden. Bis zu einem gewissen Grad gehört hierzu aber immer das Konzept des *Reassessments*.
- 12.3 Es gibt eine Reihe von Prinzipien, nach denen sich eine Institution bei der Errichtung ihrer Rahmenbedingungen für Reassessments richten kann. Einige davon lauten wie folgt:

- Abwägung der Verbesserungsmöglichkeiten eines durchgefallenen Studenten gegen die Interessen jener Studierenden, die beim ersten Versuch bestanden haben, ihre Leistung bei einem zweiten Antritt aber vielleicht auch verbessert hätten.
 - Differenzierung zwischen Studierenden, die ihre volle Leistung erbracht, aber dennoch große Schwierigkeiten haben, und grundsätzlich talentierten Studierenden, die sich nicht ausreichend angestrengt haben.
 - Unterscheidung zwischen Versagen aufgrund von externen Faktoren, die sich der Kontrolle des Studenten entziehen – Verletzungen, Beschädigung ihres Instruments, physische oder psychische Probleme, etc. – und Fällen, die reale Schwächen oder Unzulänglichkeiten im Können des Studenten widerspiegeln.
 - Berücksichtigung der gesamten Leistung des Studenten: ist er das erste Mal in diesem Jahr durchgefallen? Gibt es von einem Jahr zum nächsten ein bestimmtes Muster von anfänglichen Fehlschlägen auf einem bestimmten Gebiet? Hat er trotz seiner Schwäche auf diesem Gebiet ausgleichende Stärken? Betrifft diese Schwäche einen Bereich, der für die spätere Berufsausübung überlebenswichtig ist oder handelt es sich dabei um einen Teil des Studiums, mit dem er sich in Zukunft vielleicht nicht mehr befassen muss?
 - Führt eine weitere Möglichkeit auf Assessment in Anbetracht der Interessen der Studierenden nicht eher zu falschen Hoffnungen? Sind sie in ihrem Studium an einem Punkt angekommen, an dem ein Richtungs- und Studienwechsel langfristig besser für sie wäre?
- 12.4 Basierend auf Überlegungen dieser Art entscheidet eine Institution, welche Möglichkeiten auf Reassessment sie anbieten sollte, ob als automatischen Prozess, oder unter Berücksichtigung individueller Fälle, oder, am wahrscheinlichsten, als eine Kombination dieser beiden Möglichkeiten. Fallstudie 10 vergleicht die Systeme von zwei Institutionen in unterschiedlichen Ländern Europas.
- 12.5 Eine entscheidende Frage ist, ob in jedem Bereich des Studiums dieselben Möglichkeiten auf Reassessment geboten werden sollten, oder ob die Hauptfachspezialisierung des Studenten gesondert von den restlichen Fächern des Studiums behandelt werden sollte. Wird das Fachgebiet nun gesondert behandelt, gibt es sowohl Argumente für großzügigere Möglichkeiten auf Reassessment als auch für strengeres Vorgehen in diesem Bereich: Einerseits ist eine Schwäche in der Hauptfachspezialisierung des Studenten natürlich ein schwerwiegendes Problem und sollte in einer wettbewerbsintensiven Disziplin unter Umständen zu einem Ausscheiden aus dem Studium führen, um für andere Studierende mit größerem Potential Platz zu schaffen. Andererseits verläuft die Entwicklung in der Hauptfachspezialisierung selten völlig reibungslos, und die Institution sollte den Glauben an einen Studenten wohl nicht verlieren, von dessen Potential sie noch bei der Aufnahme überzeugt war.
- 12.6 Verschiedene Institutionen betrachten diese Argumente unterschiedlich und werden ihren Rahmen für Reassessments entsprechend aufbauen. Andere kommen zu dem Schluss, dass ein konsequent durch alle Bereiche des Curriculums angelegter Rahmen im Allgemeinen vorteilhafter ist. Für welches Schema sie sich auch entscheiden, die meisten Institutionen wollen mit Sicherheit genau und individuell untersuchen, wie am besten vorgegangen werden soll, wenn ein Student in seinem Fachgebiet mit einem katastrophalen Ergebnis oder wiederholt durchfällt.
- 12.7 Fällt ein Student durch, besonders wenn er in den anderen Studienfächern erfolgreich war und seine Punktzahl nicht zu weit unter dem Minimum liegt, erhält er meist die Möglichkeit auf Reassessment. Bei

einigen Institutionen wird diese Möglichkeit auf zwei oder drei Versuche ausgeweitet; in anderen Fällen darf der Student das Assessment so oft wiederholen, bis er besteht. Diese Möglichkeit wird jedoch immer seltener, da die Finanzierung der Institutionen immer mehr mit dem fortschreitenden Studienerfolg der Studierenden innerhalb eines festgelegten Zeitrahmens zusammenhängt.

- 12.8 Zu einem fortschreitenden Studienerfolg gehört auch die Überwindung entscheidender Meilensteine von einem Studienabschnitt zum nächsten (entweder von einem Semester oder einem Jahr zum nächsten). Streng genommen sollte ein Student, der in einem Fach durchgefallen ist, nicht über diese Hürde hinauskommen dürfen. In der Praxis erlauben manche Institutionen ihren Studenten, eine negative Beurteilung vom ersten Semester des akademischen Jahres zum zweiten „mitzunehmen“, vorausgesetzt, dass er das negativ beurteilte Fach bis zum Ende des Gesamtjahres positiv abschließt. Die Gefahr, sich trotz dieser negativen Beurteilung neuen Bereichen des Studiums zu widmen, ist gleich dreifach gegeben: der Student muss sich neben der gesamten Arbeitslast neuer Prüfungen auf das Reassessment vorbereiten; Erfolg im negativ beurteilten Fach könnte eine wichtige Grundlage für neuen Lernstoff sein; und, der wahrscheinlich unangenehmste Faktor: sollte der Student es nicht schaffen, die negative Beurteilung in eine positive umzuwandeln, ist der zwischenzeitlich gemachte Fortschritt vergebens, oder nicht ausreichend um einen Abschluss zu erlangen.
- 12.9 Mit diesen Gefahren im Blick gibt es an vielen Institutionen einen eigens für Reassessment bestimmten Zeitraum kurz vor Beginn jedes akademischen Jahres oder gegebenenfalls vor Beginn des Semesters. Die Studierenden werden neu beurteilt und ihre Ergebnisse werden schnell bearbeitet, sodass sie zu Beginn der Anmeldefrist wissen, ob sie in ihrem Studium voranschreiten können oder nicht.
- 12.10 Wenn der Student bereits ohne mildernde Umstände durchgefallen ist, ist es in manchen Ländern üblich, dass die im Reassessment erhaltene Note die für das Bestehen der Prüfung notwendige Mindestbeurteilung nicht überschreiten kann. Die Studierenden müssen diese Grenze erreichen - haben sie eigentlich eine bessere Note, erhalten sie dennoch nicht die volle Anerkennung für ihre Leistung. Hierbei geht es um Fairness gegenüber den anderen Studierenden, die das Ziel beim ersten Versuch vielleicht nur knapp erreicht haben. Ihre ursprüngliche Leistung mag besser gewesen sein als die des durchgefallenen Studenten, aber sie haben üblicherweise keine zweite Chance um ihre Note zu verbessern (obwohl beide Institutionen in Fallstudie 10 ihren Studierenden eingeschränkt die Möglichkeit anbieten, bereits bestandene Assessments für eine Verbesserung der Zensur zu wiederholen). Wenn also ein bereits durchgefallener Student die volle Punktzahl für seine Leistung beim Reassessment erreichen könnte, hätte er am Ende vielleicht eine bessere Note als seine ursprünglich erfolgreicherer Kollegen, was wiederum ungerecht erscheinen würde.
- 12.11 Gab es jedoch mildernde Umstände, die zum Misserfolg des Studenten geführt haben, scheint es vernünftig, für später erfolgreich absolvierte Reassessments die volle Punktzahl anzuerkennen. Für diese Studierenden wird das Reassessment üblicherweise so durchgeführt, als würden sie das erste Mal antreten. Dies ist auch der Fall, wenn die Studierenden erkrankt sind oder eine Verletzung erlitten haben und so gezwungen waren, dem ursprünglich angesetzten Assessment fern zu bleiben. Selbst wenn sie sich diesem Assessment unterzogen haben und beweisen können, dass gewisse Umstände außerhalb ihrer

Kontrolle zu einer Leistung geführt haben, die ihr Talent nicht in vollem Maße widerspiegelt, so scheint es doch fairer, das ursprüngliche Resultat nicht mit einzurechnen.

- 12.12 Natürlich wäre es für einen Studenten einfach, Entschuldigungen für sein Versagen vorzubringen, die keine oder nur teilweise Gültigkeit haben. Normalerweise haben die Institutionen daher ihre eigenen Verfahren, um die Gültigkeit der vorgebrachten Argumente zu überprüfen. Dazu gehören üblicherweise Bestätigungsschreiben wie beispielsweise ein ärztliches Attest im Krankheitsfall. Eine solche Vorgehensweise mag vielleicht unbarmherzig gegenüber dem Studenten erscheinen, der gerade eine schwierige Zeit durchlebt, sie ist jedoch nötig, um gegenüber den anderen Studierenden Fairness zu wahren.
- 12.13 Bringt ein Student jedoch mildernde Umstände vor und seine Note wird ohne Einfluss der zuvor negativen Beurteilung übernommen, gibt es keinen Grund, weshalb diese Endnote nicht kommentarlos in der Notenabschrift aufgeführt werden soll. Bei Studierenden, deren Noten nach dem Reassessment nach oben begrenzt wurden, liegt es in ihrem eigenen Interesse, dass diese Tatsache in der Notenabschrift festgehalten ist, damit deutlich wird, dass die Mindestnote durch ein Reassessment zustande kam und nicht unbedingt die Leistung widerspiegelt, zu der sie eigentlich fähig waren.
- 12.14 Besonders wenn eine Institution nur eine Möglichkeit auf Reassessment zulässt, kann es sich dabei sowohl für den Studenten als auch für seine Prüfer um eine anspruchsvolle Situation handeln. Die Tatsache, dass der Student bereits durchgefallen ist, bedeutet normalerweise, dass es sich beim geprüften Bereich nicht um eine seiner Stärken handelt. Die Wahrscheinlichkeit nochmals durchzufallen ist daher hoch, es sei denn, der Student war ausreichend motiviert und konnte sich dem Fach weit intensiver widmen als zuvor (was eine der Gefahren ist, wenn Reassessments hinausgezögert werden, sodass noch neuer Lernstoff hinzukommt). Die Gewissheit, dass ein erneutes Durchfallen weitaus schwerwiegendere Konsequenzen hätte als beim ursprünglichen Assessment, setzt den Studenten nur weiter unter Druck. Auch die Prüfer sind sich der Tragweite ihrer Entscheidung bewusst und es wird ihnen entsprechend schwerer fallen, den Studenten schonungslos zu bewerten wenn dieser es noch immer nicht geschafft hat, sein Können auf das Mindestniveau anzuheben.
- 12.15 Aufgrund all dieser Faktoren ist ein korrekter Ablauf des Reassessments entscheidend; dies betrifft den Ablauf der Prüfung, die involvierten Mitarbeiter und die zu treffenden Entscheidungen. Selbst wenn im Laufe eines Reassessments schnell klar wird, dass die Leistung eines Studenten offensichtlich ausreicht, muss seine Prüfung mit exakt derselben Sorgfalt durchgeführt werden, da ein einheitlicher Ablauf im Vergleich mit anderen Reassessments, deren Ergebnis vielleicht negativ ist, unbedingt notwendig ist.
- 12.16 Zu allererst sollte sichergestellt werden, dass das Reassessment dem ursprünglichen Assessment so nahe wie möglich kommt. Bei praktischen Prüfungen kann dies auch die Wahl desselben oder eines vergleichbaren Orts und die Einhaltung derselben Prüfungsdauer beinhalten. Das Prüfungsgremium sollte ebenfalls vergleichbar sein, jedoch gehen die Meinungen hier auseinander, ob die Prüfer des

bereits negativ beurteilten ersten Versuchs herangezogen werden sollten, oder ob es sich um andere, aber gleichwertige Prüfer handeln sollte. Auf der einen Seite könnten die ursprünglich zuständigen Prüfer durch ihre Erfahrung mit dem Studenten „vorbelastet“ sein und sind vielleicht nicht in der Lage, dieselbe vorurteilsfreie Haltung wie bei der vorhergehenden Prüfung einzunehmen. Auf der anderen Seite wissen diese Prüfer am besten, wo die Defizite des Studenten zuvor lagen und können sich so gezielt auf die Evaluierung von Verbesserungen konzentrieren. Ein weiteres Argument ist, dass ein neues Prüfungsgremium andere - vielleicht sogar widersprüchliche - Perspektiven bezüglich der studentischen Leistung vorbringen und so neue Defizite aufdecken könnte, obwohl der Student die beim Feedback des ersten Assessments kritisierten Probleme erfolgreich in Angriff genommen hat.

- 12.17 Hat ein Prüfungsgremium einen Prüfer als Vorsitzenden, ist es üblich, denselben Vorsitz beizubehalten, jedoch andere Experten als heranzuziehen. So wird das wichtige Element der Kontinuität und Konsistenz gewährleistet, der Student aber hat die Möglichkeit, einen neuen Eindruck bei Experten seiner Hauptfachspezialisierung zu hinterlassen.
- 12.18 Wenn zum Qualitätssicherungssystem einer Institution auch externe Moderatoren gehören, sollten sie, wenn möglich, bei Reassessments anwesend oder daran beteiligt sein. Ihre Anwesenheit und Bestätigung des Ergebnisses nimmt im Falle einer negativen Beurteilung Druck von den Prüfern. Sie können auch nach der Prüfung eine nützliche Rolle übernehmen, in der sie in einem Gespräch mit der Leitung der Institution beraten, was mit einem Studenten geschehen soll, der all seine Prüfungschancen aufgebraucht und nicht bestanden hat.
- 12.19 Gespräche dieser Art können ausschlaggebend sein, da, selbst wenn die Bestimmungen einer Institution nur eine Möglichkeit auf Reassessment zulassen, es sehr ungewöhnlich wäre, einen beim Reassessment negativ beurteilten Studenten ohne sorgfältige Überlegung oder Absprache vom Studium auszuschließen. Ein Studienfortschritt ist vielleicht nicht länger möglich, unter Umständen wird aber entschieden, dass der Student beispielsweise die Möglichkeit erhält, das gesamte Studienjahr zu wiederholen. Eine weitere Alternative wäre, dass er keinen Unterricht mehr erhält – und somit den Platz für nachfolgende Studenten freigibt – aber sich dennoch den verschiedenen Assessments an den üblichen Terminen während des Jahres unterzieht. In manchen Ländern ist diese Lösung aufgrund der jeweiligen Hochschulgesetze nicht möglich; in anderen haben die Institutionen die nötige Autonomie, ihre eigenen Lösungen für die individuellen Fälle zu wählen.
- 12.20 Wo solche Rettungsmaßnahmen als letzte Chance zugelassen sind, werden sie individuell auf den jeweiligen Studenten zugeschnitten und profitieren daher von einer Fülle von Vorschlägen und später von breiter Unterstützung der gewählten Lösung. Wie immer müssen Fairness und Machbarkeit bei allen Beteiligten oberste Priorität haben. Dabei muss stets an andere Fälle gedacht werden, in denen die Institution entscheidet, dass das Beenden des Studiums der richtige Weg ist, und der betroffene Student, dem eine zusätzliche Chance verwehrt bleibt, mit Sicherheit wissen möchte, warum anderen diese Möglichkeit zustand und ihm nicht.

- 12.21 Wird der Studienplatz eines durchgefallenen Studenten, der sein Studium nicht fortsetzen kann, vom Ministerium oder von der Regierung finanziert, unter deren Zuständigkeit die Institution fällt, könnte dies sowohl für den Studenten als auch für die Institution finanzielle Folgen haben. Die Institutionen müssen in ihren Aufzeichnungen über den Abschluss des Studienjahres oder des gesamten Studiums durch ihre Studenten äußerst ausführlich und präzise arbeiten. Rettungsmaßnahmen für durchgefallene Studierende, wie die bereits erwähnten, können aus pädagogischer Sicht die richtige Lösung sein, müssen aber vielleicht aus finanziellen Gründen verworfen werden. Studierende, die ein ganzes Studienjahr wiederholen, werden selten von der Regierung finanziell unterstützt, in vielen Ländern werden die Zahlungen jedoch im folgenden Jahr fortgesetzt, wenn der Student seinen Misserfolg wiedergutmacht und die Möglichkeit erhält, in seinem Studium fortzuschreiten. In anderen Ländern gilt: hat der Student erst seine Förderungswürdigkeit verloren, gibt es kein Zurück mehr. Zudem kann es bei Institutionen mit einer großen Anzahl an Studierenden, die ihre Förderungswürdigkeit durch fehlendes Fortschreiten oder Nicht-Abschließen des Studiums verlieren, ebenfalls zu Kürzungen ihrer Gesamtfinanzierung kommen, manchmal sogar unwiderruflich.
- 12.22 Veränderungen der Finanzierungsbedingungen gehören zu den vielen Faktoren, die eine Institution in allen Aspekten ihres Lehrbetriebs, einschließlich des Assessments, beeinflussen. Wie wir bereits gesehen haben, können Assessment-Strategien in dieser Hinsicht aufgrund ihrer engen Verbindung zu studentischem Erfolg besonders stark beeinflusst sein. Dieser ist wiederum ein wichtiger Indikator für die Messung institutioneller Stärken durch Akkreditierungssysteme und für die Verteilung von finanziellen Mitteln durch die Regierung. Schon allein aus diesem Grund müssen Assessment-Strategien regelmäßig überprüft und, wenn nötig, angepasst werden. Es gibt jedoch auch eher pädagogische Gründe, weshalb das Assessment zusammen mit allen anderen Aspekten des Curriculums regelmäßig überprüft werden sollte. Dieses Thema wird im letzten Kapitel behandelt.

KAPITEL 13:

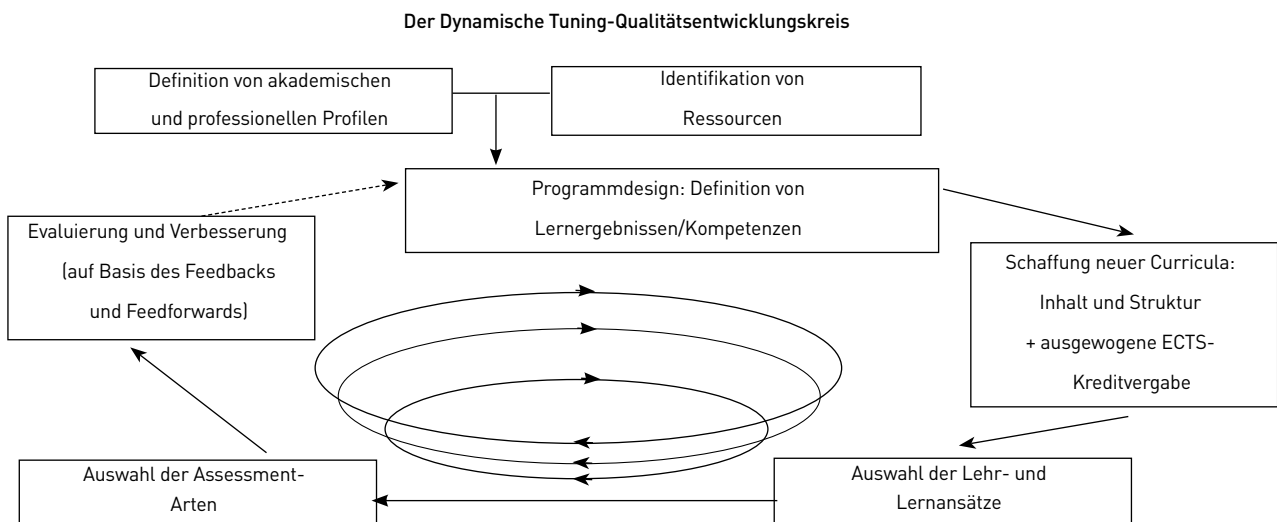
ASSESSMENTS AUF DEN NEUESTEN STAND BRINGEN

Zusammenfassung:

- Genauso wie Lernergebnisse regelmäßig bewertet werden müssen, sollten auch Beurteilungsprozesse parallel dazu überprüft werden.
- Assessment steht oft im Fokus externer Akkreditierung
- Bedenkt man, dass Curricula die Tendenz haben zu wachsen, sollte das gesamte Assessment regelmäßig überprüft werden
- Derzeitige und zukünftige Assessment-Trends
- **Nachwort:** Zum Abschluss einige „Gesundheitstipps“ und ein Sprichwort
- Generell sollte Assessment auf einem Mindestniveau stattfinden, das adäquates Feedback und eine zuverlässige Endbeurteilung sicherstellt. – *„Vom Wiegen wird die Sau nicht fett.“*

- 13.1 Im Vorwort dieses Handbuchs wird die enge Beziehung zwischen Lernen und Assessment betont. Als erstes müssen sich die betreffenden Institutionen darüber im Klaren sein, was ihre Studierenden lernen sollen und über welche Fähigkeiten sie am Ende ihres Studiums verfügen sollen. Dann müssen sie sicherstellen, dass ihre Assessment-Methoden auch tatsächlich diese Lernergebnisse überprüfen. Da generell von diesen Institutionen erwartet wird, dass sie ihre Curricula und die dadurch beabsichtigten Lernergebnisse für ihre Studenten regelmäßig evaluieren, sollten sie nun auch als Teil dieser regelmäßigen Überprüfung ihre Assessment-Methoden untersuchen.
- 13.2 Gleichbedeutend ist vermutlich die Tatsache, dass institutionell festgelegte, regelmäßige Überprüfungen wie oben beschrieben, zunehmend in Systeme mit regelmäßigen, externen Akkreditierungen gebettet sind. Diese berücksichtigen jeden Aspekt der jeweiligen Institution sowie deren Lehrbetrieb: Studium, Mitarbeiter, Studierende, Räumlichkeiten und Infrastruktur bzw. wie diese Instand gehalten werden und wie versucht wird, bei jedem dieser Aspekte Verbesserungen zu erzielen. In der Praxis zählt Assessment häufig zu den Bereichen, denen bei solchen Akkreditierungen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Ihre Verbreitung ist daher ein weiterer Grund für die Institutionen, sich intensiv mit Assessments zu befassen und damit, wie sichergestellt werden kann, dass sie so relevant, effektiv und aktuell wie möglich sind.
- 13.3 Oft beurteilen Akkreditierungsausschüsse nicht nur die Art sondern auch die Zusammensetzung der Assessments. Wie in diesem Handbuch immer wieder betont wird, ist das fundamentale Prinzip eines gründlichen Assessments, dass alle daran Beteiligten – Prüfer und Prüfungskandidaten – sich vollkommen im Klaren sind über den Vorgang, die Kriterien für eine erfolgreiche Abwicklung und darüber, wie Fairness, Durchgängigkeit, Verlässlichkeit und Gültigkeit sichergestellt werden. Obwohl ein Akkreditierungsausschuss nicht immer die Möglichkeit hat, direkt bei Assessments dabei zu sein, können die von der Institution als Unterstützung des gemeinsamen Verständnisses zur Verfügung gestellten Unterlagen durchaus analysiert werden. Ob es uns nun gefällt oder nicht – dies ist ein weiterer Grund dafür, den schriftlichen Aspekt von Assessment-Protokollen ernst zu nehmen.

- 13.4 So wird ersichtlich, dass selbst bei einem grundsätzlich unveränderten Curriculum eine regelmäßige Überprüfung der Assessment-Verfahren von Bedeutung ist. So wie die verbesserten Beschreibungen kann auch mehr Erfahrung in der Durchführung von Assessments zeigen, dass diese einfacher und effizienter von Statten gehen können, ohne dabei Einschränkungen im Erfassen des Lernerfolges hinnehmen zu müssen. Durch Einfachheit und Effizienz kann die Selbstverständlichkeit erhöht werden, mit der alle Beteiligten ein gemeinsames Verständnis in diesem Verfahren erreichen können.
- 13.5 Wo regelmäßige Überprüfungen zu Veränderungen im Curriculum führen, wird dies mit großer Sicherheit entsprechende Anpassungen im Assessment-Bereich nach sich ziehen. Einmal mehr ist die Vernetzung von Lehren, Lernen und Assessment im Dynamischen Qualitätsentwicklungskreis des Tuning-Projektes (siehe Kapitel 3) von unmittelbarer Bedeutung:



- 13.6 Die Checkliste in Kapitel 3 zur Erstellung von Assessments ist von gleicher Bedeutung wie ein Instrument für ihre Überprüfung und wird aus diesem Grund hier erneut angeführt:
- Welche/s Lernergebnis/se soll/en durch dieses Assessment gemessen werden?
 - Inwieweit sollte der Durchschnittsstudent das/die schlussendliche/n Lernergebnis/se zu diesem Zeitpunkt seines Studiums bereits erreicht haben?
 - Wie wird der Erfolg des Studenten durch die in diesem Assessment gestellten Aufgaben in Abhängigkeit zum Lernergebnis gemessen?
 - Könnte dieselbe Messung anhand einer einfacheren/zeitsparenderen Methode durchgeführt werden?
 - Befinden sich unter den von den Studenten durchgeführten Assessments welche, die einen bereits in einem anderen Assessment evaluierten Aspekt messen, und wenn ja, könnten diese Assessments zusammengelegt werden?
 - Wie weit liegt ein ähnliches Assessment bei dem Studenten zurück? Wie bald wird er sich einem solchen wieder unterziehen? Ist in der Zwischenzeit eine signifikante Veränderung aufgetreten?
 - Von den oben aufgelisteten sechs Punkten messen die ersten drei Relevanz und Genauigkeit des Assessments, wohingegen sich die letzten drei auf Effizienz konzentrieren.

- 13.7 Wie bereits unter Punkt 13.1. angedeutet, kann mehr Erfahrung in der Durchführung von Assessments zu größerer Sicherheit und somit zu einem schnelleren Ablauf führen als ursprünglich geplant, ohne dabei die Qualität oder den Umfang der Messungen des Lernergebnisses einzuschränken. In diesem Fall sollte immer zu Gunsten der Effizienz gearbeitet werden. Man muss bedenken, dass Assessments – genau wie das Lehren und Lernen selbst – Zeit, genügend Platz, Lehrpersonen und deren Bezahlung erfordern. Obwohl die Überprüfung des Lernerfolgs ein Assessment bedingt, sollte, da die zuvor genannten Ressourcen auf beide Bereiche aufgeteilt werden müssen, das Lernen in vertretbarem Maße und wenn möglich immer Vorrang gegenüber dem Assessment haben.
- 13.8 Die Qualitätssicherung rund um Assessments, die bereits in den vorherigen Kapiteln diskutiert wurde, stellt ihre eigenen Forderungen an die Ressourcen. Für externe Experten und Moderatoren muss selbstverständlich deren Entlohnung mit einkalkuliert werden. Darüber hinaus sind die systematische Anwendung von bestimmten Kriterien und die sorgfältige Erstellung von Feedbackberichten sehr zeitaufwendige Vorgänge. Deshalb müssen Institutionen, die nach Verbesserungen im Bereich der Qualitätssicherung streben, wie es aktuell in vielen europäischen Regionen zu beobachten ist, mit zusätzlichen Kosten rechnen. In Ländern, in denen derartige Entwicklungen bereits längere Zeit in Gang sind, geht der Trend eher in Richtung Kostenüberwachung bzw. –senkung, obwohl es schwierig ist, diesen Prozess – einmal begonnen – umzukehren.
- 13.9 Als Teil der kontinuierlichen Weiterentwicklung von Curricula überprüfen die Institutionen regelmäßig, ob neue Trends in diesem Berufsfeld Neurungen im Curriculum erfordern, damit die Studierenden weiterhin gut vorbereitet sind. Durch diesen Prozess tendieren Curricula dazu, mit der Zeit zu wachsen, außer es wird durch die Streichung anderer Elemente Raum geschaffen. Jede Erweiterung des Curriculums macht die Evaluierung der Studierenden in diesem Bereich notwendig. So kann es auch bei Assessments zu Ausuferungen kommen, wenn nicht darauf geachtet wird, auch hier entsprechende Streichungen vorzunehmen. Dabei muss die Frage gestellt werden: Wird dieser Aspekt bereits durch ein anderes Assessment gemessen und wenn ja, können diese Assessments zusammengelegt werden?
- 13.10 Wie bereits in Kapitel 4 diskutiert, sind für die Messung des Lernerfolgs eines Studenten nicht immer separate Assessment-Termine nötig. So kann ein Assessment auch während einer Veranstaltung erfolgen, die ohnehin stattfindet, z.B. bei einem Konzert. Auf diese Weise können Ressourcen eingespart werden und die Bewertung findet unter realistischen Bedingungen statt. Obwohl dieser Ansatz bei zuverlässiger und konsequenter Durchführung von Assessments nur begrenzt umgesetzt werden kann, sollten Institutionen trotzdem versuchen, diesen Weg, wo er sinnvoll erscheint, weiter zu verfolgen.
- 13.11 In Kapitel 4 wurden die Assessment-Methoden Peer Assessment (Bewertung durch Kommilitonen) und Selbstbeurteilung behandelt. Oft fürchten Institutionen, zu schnell und zu weit in Richtung dieser Assessment-Methoden vorzustößen, ihr Potential darf jedoch nicht unterschätzt werden. Vor allem die Tatsache, dass hier gleichzeitig ein Beitrag zu einem Assessment und eine Erweiterung der Kompetenzen des Studenten erfolgen können, verleiht diesen Assessment-Methoden großes Forschungs- und Entwicklungspotential.

- 13.12 Da immer öfter Methoden getestet werden, um akademische Aktivitäten besser an die musikalische Welt außerhalb der Institutionswände anzupassen, eröffnet dieser Trend neue Möglichkeiten, realistische Assessment-Methoden zu entwickeln. Ein Beispiel dafür sind die so genannten ‚Side-by-Side‘ Sessions (Seite an Seite), die von professionellen Orchestern angeboten werden. Hier werden Studierende zu richtigen Proben und manchmal sogar Auftritten eingeladen, um so an der Seite ihrer professionellen Kollegen zu musizieren. Solche Einladungen werden weithin als ergänzende Erfahrung zu den eigentlichen Studiums- und Assessment-Aktivitäten der Institution betrachtet, aber auch hier liegt großes Potential, das direkt in das Curriculum eingebaut werden könnte. Das pädagogische Modell entspricht dem eines ‚Praktikums‘, so wie es in vielen anderen Disziplinen bereits fest im Lehrplan verankert ist und auch so bewertet wird. Einige Musikhochschulen haben bereits große Fortschritte in der Einbindung von praktischer Erfahrung in den Lehrplan gemacht. Es ist wahrscheinlich, dass dieser Trend sich verbreitet und weiterentwickeln wird.
- 13.13 Neben diesen Entwicklungen ist es jedoch unwahrscheinlich, dass andere Assessment-Methoden das klassische Assessment von seiner zentralen Rolle, nämlich der Evaluierung der Hauptfachspezialisierung der Studierenden durch eine Expertengruppe, ablösen. Ob dies nun in Form eines Soloauftrittes, einem Ensemble-Konzert in den Stilrichtungen Jazz, Pop oder Klassik, einer Bewertung und Diskussion eines Kompositionsportfolios des Studenten oder einer anderen, dem jeweiligen Hauptfach angemessenen Form geschieht, können durch diese Assessment-Methoden die individuellen Stärken und Schwächen, das technische Können und das kreative Ausdrucksvermögen des Studenten ideal erfasst werden.

NACHWORT:

ZUM ABSCHLUSS EINIGE ‚GESUNDHEITSTIPPS‘ UND EIN SPRICHWORT

Dieses Handbuch versucht, einige Grundprinzipien von Assessments in der Musikhochschulbildung darzustellen: ihre Anwendung im Zulassungsverfahren, auf welche Weise sie den Lernerfolg während des Studiums und die Art und den Grad der Qualifikation, die mit Beendigung des Studiums erworben wird, messen. Außerdem wurden einige Assessment-Praktiken beschrieben, welche diese Prinzipien widerspiegeln. Es bestand keine Absicht, eine bestimmte Methode zu empfehlen, ganz im Gegenteil wurden verschiedene Ansätze in diesem Sektor berücksichtigt und die jeweiligen Vorteile so objektiv wie möglich dargestellt.

Berücksichtigt man jedoch, dass sich die Erfahrung des Verfassers hauptsächlich auf Traditionen der Hochschulbildung im Vereinigten Königreich und dem Genre der westeuropäischen Kunstmusik konzentriert, spiegeln die im Hauptteil angeführten Beispiele unweigerlich eine Orientierung in diese Richtung wieder. Darüber hinaus war es wahrscheinlich trotz des Strebens nach Objektivität nicht möglich, die Ansichten des Verfassers in Bezug auf die am besten geeignete Methode zur Gänze auszublenden.

Ein Schlüsselbeispiel dafür ist die Frage der Anwesenheit des Lehrers bei der summativen Abschlussbewertung seines Studenten. Die Rezipienten dieses Handbuchs haben wahrscheinlich den Eindruck, dass die Meinung des Verfassers, nach gewissenhafter Darlegung der Pro und Contras in diesem Text, letzten Endes ziemlich klar in Richtung eines Ansatzes geht, welcher die Anwesenheit des Lehrers ausschließt oder zumindest sicherstellt, dass die Meinung ‚objektiverer Beisitzer‘ Vorrang hat. Ein Leser des Handbuchs äußerte vor seiner Veröffentlichung ein sehr überzeugendes Argument für den gegenteiligen Standpunkt:

In meiner Funktion als Externer Prüfer [an einem Konservatorium im Vereinigten Königreich] in den letzten 4 Jahren hatte ich die Möglichkeit, ein System zu beobachten, das nicht nur den Lehrer des Hauptfachs, sondern auch sämtliche ‚interne‘ Lehrer desselben Hauptfachs rigoros aus dem Assessment-Prozess ihrer eigenen Studierenden ausschloss. Zuerst empfand ich diesen Ansatz als großartig, aber über die Jahre habe ich meine Meinung von Grund auf geändert und eingesehen, dass beide Ansätze ihre Vor- und Nachteile haben:

- *Erstens, wenn Lehrer nie Teil des Gremiums bei der Prüfung ihres eigenen Studenten sind, muss die Institution zusätzliche Maßnahmen treffen, um sicherzustellen, dass sich die Lehrer der tatsächlichen Standards bei Abschlussprüfungen bewusst sind; ansonsten besteht die Gefahr, dass diese Standards sich von einem Studenten zum anderen maßgeblich unterscheiden.*
- *Zweitens könnte man argumentieren, dass sich das Verantwortungsgefühl der Lehrer intensivieren könnte, wenn sie Mitglieder des Gremiums wären, schließlich handelt es sich um ihre Studierenden, die vor ihren Kollegen auftreten. Die Lehrer können auch etwas aus dem Feedback ihrer Kollegen lernen.*

- *Drittens könnte das tatsächliche Feedback an den Studenten in einer so hochobjektiven Form problematisch sein. Ohne die Anwesenheit des eigenen Lehrers (oder irgendeines anderen internen Lehrers) bei der Abschlussprüfung erhält der Student ausschließlich Feedback in schriftlicher Form, normalerweise von einem externen Mitglied des Gremiums (was manchmal relativ lange dauern kann). Die Qualität dieses schriftlichen Feedbacks ist variabel, und wenn das Feedback zur Prüfung (sogar wenn es sich dabei um die Abschlussprüfung handelt) schwach ist, so glaube ich, mindert dies den ganzheitlichen Zweck der Abschlussprüfung (die doch von so zentraler Bedeutung in unserer Art von Ausbildung ist).*

Solche Argumente unterstreichen einmal mehr die Komplexität und Mehrdeutigkeit des Themas Assessment. Dieses Handbuch versucht, so viele Aspekte wie möglich abzudecken, erhebt aber keinen Anspruch auf eine allgemeingültige Lösung. Nichtsdestotrotz wird durch die Hervorhebung der Prinzipien und nicht der Methoden gehofft, dass Diskussionen rund um diese Punkte entstehen und so zum Nachdenken anregen, damit sie bereitwillig an die verschiedenen Traditionen und Genres angepasst werden.

In der Zwischenzeit bieten die Fallstudien in Teil Zwei, die absichtlich aus einem weiteren europäischen Kontext herangezogen wurden, einige Hinweise dazu, wie allgemeine Prinzipien in eine Reihe von verschiedenen Methoden einfließen können. Des Weiteren muss angemerkt werden, dass in den Fallstudien, welche die Miteinbeziehung des Personals in die Abschlussprüfung behandeln, öfter der Ansatz vertreten wurde, bei dem der Lehrer des Studenten nicht nur anwesend ist, sondern voll im Assessment-Prozess mitwirkt.

Der rote Faden, der sich durch dieses Handbuch zieht, ist die Bedeutung von konsequent und zuverlässig durchgeführten Assessments, damit sie die in diesem Kontext und für diesen Zweck erforderliche Formalität erfüllen. Jedoch wurde immer wieder betont, dass Assessments nicht komplexer sein und häufiger durchgeführt werden sollten, als für die Mindestanforderungen zur Messung und Bewertung des Lernerfolges nötig. Lernen ist das Hauptziel jeder Art von Ausbildung und trifft in gleichem Maße auf die Musikhochschulausbildung zu. Durch sorgfältige Durchgestaltung der Assessments können diese fließend in das studentische Lernen übergehen, oder sogar zum Lernerfolg beitragen. Grundsätzlich stellen sie jedoch Unterbrechungen des Lernprozesses dar und sollten in ihrer Häufigkeit über das Jahr hinweg beschränkt werden, um die Unterbrechungen im natürlichen Lernrhythmus so gering wie möglich zu halten. Hierzu gibt es ein passendes Sprichwort:

„Vom Wiegen wird die Sau nicht fett.“

TEIL ZWEI

EINFÜHRUNG

DIE ZEHN FALLSTUDIEN

- 1.1 Für den zweiten Teil dieses Handbuchs war die Zielvorgabe, eine Reihe von konkreten Beispielen für den Aufbau und die Durchführung von Assessments zu liefern, und zwar in einer Reihenfolge, die direkt auf die Gliederung des ersten, theoretischen Teils dieses Handbuchs zurückverweist. Wir hoffen, auf diese Weise zwei Ziele zu erreichen:
 - dass die Umsetzung einiger Schlüsselgedanken des theoretischen Teils in der Praxis gezeigt werden kann, und dies dem Leser hilft, die Theorie auf die Grundlage realer Erfahrung zu stellen, was ihn hoffentlich dazu anregt, aus den Ideen des Handbuchs ähnliche Folgerungen für die derzeitige Praxis an seiner Institution abzuleiten.
 - dass das Bild, das sich aus den Fallstudien in ihrer Gesamtheit ergibt – mit manchen Institutionen, die verhältnismäßig genaue Assessment-Bestimmungen haben, und anderen, die sich auf vergleichsweise unverbindliche und flexible Konventionen verlassen – den Leser ermutigen wird, auf kreative Weise über die Praxis an seiner Institution nachzudenken: wo ist sie in diesem Spektrum aufgestellt, und könnte sie sinnvoll neu durchdacht, geändert bzw. auf den neuesten Stand gebracht werden?
- 1.2 Insgesamt handelt es sich um zehn Fallstudien. Wie das Inhaltsverzeichnis, das diesem Kapitel vorangeht, erkennen lässt, sind sie derart angeordnet, dass sie jeweils bestimmten Kapiteln aus dem ersten Teil zugeordnet werden können. Kapitel 1, das allgemein gehalten ist und eine Einführung darstellt, und Kapitel 13, das hauptsächlich vorangegangene Darlegungen unter dem Aspekt, wie Assessments aktualisiert werden sollten, erneut sichtet und zusammenfasst, haben keine entsprechenden Fallstudien. Ansonsten ist auf Kapitel 2 bis 12 jeweils mindestens eine Fallstudie anwendbar.
- 1.3 Die beiden ersten Fallstudien liefern Beispiele, die sich auf Zulassungsassessments beziehen. Im ersten Fall werden wir sehen, wie die im Rahmen der bestehenden institutionellen Praktiken geprüften Fähigkeiten den durch die AEC/Polifonia definierten Lernergebnissen für die Vor-Hochschulausbildung gegenübergestellt werden. Im Allgemeinen zeigen Überprüfungen wie diese, dass Lernergebnisse, auch wenn sie bisweilen fremdartig anmuten, im Wesentlichen nichts anderes als Kodifizierungen dessen sind, was traditionell ohnehin für wichtig erachtet wurde. Zweifellos belegt dieses Beispiel einen hohen Grad von Übereinstimmung zwischen den auf Können und Wissen basierenden Polifonia-Lernergebnissen und den Eigenschaften, die in den praktischen und theoretischen Aufnahmeprüfungen dieser Institution getestet werden.
- 1.4 Fallstudie 2 beschreibt eine ganz andere Zulassungssituation in einer Institution in Frankreich, die speziell darauf ausgerichtet ist, Pädagogikstudierende auszuwählen und auszubilden. Das Verfahren

ist sehr genau ausgearbeitet und setzt unterschiedlichste Prüfungsstrategien und ein formalisiertes, mehrstufiges Abstimmungsverfahren ein, um zu entscheiden, welche Kandidaten zugelassen werden. Das Beispiel bietet eine gute Gelegenheit, das Für und Wider von relativ komplexen Assessment-Systemen einer genauen Betrachtung zu unterziehen und zu überlegen, wie eine Balance zwischen institutionellen Studentenquoten und mehr persönlichkeits- und musikbezogenen Faktoren hergestellt werden kann.

- 1.5 Fallstudie 3 versammelt in einem Beispiel Fragen, die sich aus Kapitel 3 und 4 in Teil 1 ergeben. Wie schon in Fallstudie 1 wird auch hier veranschaulicht, wie sich die AEC/Polifonia-Lernergebnisse an die individuelle institutionelle Praxis anpassen lassen und in ihr umgesetzt werden können. In diesem Beispiel ergeben sich aus den Lernergebnissen nicht nur die Lernziele, sondern auch die Kursinhalte, die Prüfungszeitpunkte und die Prüfungskriterien für einen Master-Studiengang.
- 1.6 Wie die beiden ersten Fallstudien bilden auch die Fallstudien 4 und 5 ein Paar. Zusammen decken sie mit der Behandlung formativer und summativer Assessments Themen ab, die für die Kapitel 5, 6 und 7 aus Teil 1 relevant sind. Die Benotungssysteme, die darin vorgestellt werden, weisen in vielen Punkten Ähnlichkeiten auf, obwohl sie sich an geographisch weit entfernten Orten herausgebildet haben.
- 1.7 Fallstudie 6 bezieht sich auf Kapitel 8, wenngleich es um mehr als nur Fragen in Bezug auf die Mitarbeiter bei summativen Assessments geht. Insbesondere zeigt das Beispiel, wie sich durch den Einsatz von festen Regelungen sicherstellen lässt, dass die unterschiedlichen individuellen Meinungen einer vielköpfigen Jury schlussendlich zu einem einzigen zusammengesetzten Urteil verbunden werden können.
- 1.8 Fallstudie 7 stellt einige der schriftlichen Anleitungen zusammen, die von einer Institution im Vereinigten Königreich für die Moderation und das externe Benchmarking bereitgestellt werden. Wir hoffen, dass diese Beispiele, die eine verständliche Darlegung der Rolle und Funktion von Moderatoren liefern sollen, für eine breitere Leserschaft von Interesse und von Nutzen sein können. Dies gilt besonders, weil es sich hier um einen Bereich handelt, in dem die Praxis im Vereinigten Königreich ganz anders, und in der Regel umfangreicher, als im übrigen Europa ist. Um zu veranschaulichen, welche Form der Mitwirkung von dieser Art allgemeiner externer Vergleichsgutachter, die im britischen System als „External Examiner“ bekannt sind, erwartet wird, ist das Muster eines Berichtsformulars für externe Prüfer mit aufgenommen.
- 1.9 In Fallstudie 8 wird die Herangehensweise einer Institution an die Niveaudifferenzierung bei Assessments vorgestellt. Zugleich wird eine mögliche Vorgehensweise dokumentiert, mit deren Hilfe Probleme, die während der Prüfungen auftreten, in einer Institution diskutiert werden können, und eine Modifizierung der Prüfungsverfahren versucht werden kann, um zu sehen, ob sich dadurch Lösungen für diese Probleme ergeben. Somit ist dies eine Fallstudie, die dem Hervorheben der in den Assessments angewendeten Methoden zur Überprüfung und Weiterentwicklung sowie der Veranschaulichung eines besonderen Systems von Kriterien und Niveaus dient.
- 1.10 Fallstudie 9 konzentriert sich auf Anfechtungen von Prüfungsentscheidungen durch Studierende als ein Hauptbereich, in dem sich in Bezug auf Assessments Konflikte ergeben können. Wir zeigen eine Reihe von

Verfahrensvorschriften, die entwickelt wurden, um auf Ebene des ersten, zweiten und dritten Zyklus Fälle von studentischer Unzufriedenheit lösen zu können.

- 1.11 Die beiden Institutionen, die schon in Fallstudie 3 und 4 miteinander verglichen wurden, werden in der letzten Fallstudie erneut einem Vergleich unterzogen. Dieser Vergleich zeigt, dass beide, auch auf dem Gebiet der Neubeurteilung, einen bemerkenswert ähnlichen Prozess implementiert haben, obgleich es auch interessant ist anzumerken, dass beide Institutionen ihre derzeitige Praxis in einer Phase der Umstellung sehen, die in einem Fall mindestens noch zwei bis drei Jahre andauern wird.
- 1.12 In jeder der Fallstudien werden zunächst Hintergrundinformationen gegeben. Abhängig davon, wie einzigartig oder bezeichnend die Situation ist, kann dies mehr oder weniger Raum einnehmen. (Wir hoffen z.B., dass die relativ ausführliche Zusammenfassung über das französische System für Musiklehrerausbildung von Interesse sein wird, abgesehen davon, dass sie für die Kontextualisierung der Zulassungsverfahren, die an einem Cefedem angewendet werden, unerlässlich war.)
- 1.13 In einigen Fällen sind auch Selbst-Bewertungen in die Fallstudie eingeflossen. An anderen Stellen werden die besonderen Merkmale des Beispiels ohne Interpolation durch Werturteile erläutert. Bei jedem der vorgestellten Beispiele ist der Leser aufgefordert, eine eigene Entscheidung darüber zu treffen, ob dieses Beispiel wert wäre, in gleicher oder abgewandelter Form übernommen zu werden, oder ob es in eine Richtung geht, die man nicht einschlagen möchte.

FALLSTUDIE 1:

EINE MUSIKHOCHSCHULE IN DEUTSCHLAND

BESCHREIBUNG:

AUFNAHMEPRÜFUNG FÜR EINEN INSTRUMENTAL- UND GESANGS-STUDIENGANG

1. Hintergrund

- 1.1 Die Institution, deren Zulassungsverfahren hier beschrieben wird, teilt ihre Aufnahmeprüfung in ein zweitägiges Verfahren auf. Der erste Tag ist praxisorientiert, der zweite betrifft theoretische Themen. Die Prüfer werden auch dazu angehalten, an beiden Tagen auf Fragen zu achten, die die psychologischen und sozialen Fähigkeiten der Bewerber betreffen.
- 1.2 Das Prozedere ist für sich genommen durchaus interessant, unterscheidet sich aber wohl nicht wesentlich von dem der meisten Institutionen. Was diese Fallstudie besonders interessant macht, ist die Ergebniszuordnung, die in der Tabelle weiter unten dargestellt ist. In dieser Tabelle werden die verschiedenen Kriterien, die Gegenstand der beiden Prüfungstage sind, in direkte Beziehung zu den AEC/Polifonia-Lernergebnissen für die Vor-Hochschulausbildung gesetzt. Die Reihenfolge der alphabetisch bezeichneten Kategorien in der Tabelle ist hier zwar nach eigenem Ermessen der Institution festgelegt, aber bei nur geringfügigem Umsortieren der AEC/Polifonia-Lernergebnisse wird sofort der hohe Grad an Übereinstimmung deutlich.

2. Kommentar

- 2.1 Ein solcher Zuordnungsversuch kann einer Institution verwertbare Belege dafür liefern, dass ihre Verfahrensweisen mit den weiteren europäischen Standards in Einklang stehen. Dies kann intern, aber auch extern, sehr nützlich sein, sei es in Zusammenhang mit dem formalen Akkreditierungsprozess, oder, allgemeiner gesehen, in Bezug auf die institutionelle Reputation. Eine Institution, die nachweisen kann, dass sie ganz danach ausgerichtet ist, was innerhalb ihres Fachverbands auf europäischer Ebene als „Beste Praxis“ angesehen wird, kann dadurch nur gestärkt werden.
- 2.2 Ebenso kann durch diese Maßnahme der Genauigkeitsgrad der von den Prüfern angewendeten Kriterien potentiell erhöht werden. Um nur ein Beispiel dafür zu geben: die institutionseigenen Kriterien sprechen davon, dass die Bewerber „technische Fähigkeiten“ und „Musikalität“ erkennen lassen müssen, sagen aber nichts über deren genauen Entwicklungsstand aus. Erfahrene Prüfer in einer Zulassungskommission werden bereits wissen, dass sie nach einer Kombination von Erreichtem und Entwicklungspotential Ausschau halten und dass z.B. technische Fertigkeiten durchaus noch nicht ganz ausgereift sein müssen. Gleichwohl können sie sich in ihren Beurteilungen bestätigt und bestärkt fühlen, wenn sie sich auf die Formulierungen der AEC/Polifonia-Lernergebnisse beziehen können, in denen verwiesen wird auf „einige Erfahrung in der Gestaltung und Realisierung ihrer eigenen künstlerischen Konzepte sowie einige notwendige Fertigkeiten, um diesen Konzepten Ausdruck zu verleihen“. Obwohl diese Deskriptoren immer noch weitgefasst und sehr allgemein gehalten sind, bringen sie durch das Wort „einige“ doch klar zum Ausdruck, dass nicht jedes dieser Merkmale unbedingt schon vorhanden sein muss.

2.3 Die institutionseigenen Kriterien umfassen in diesem Fall keinen gesonderten und spezifischen Teil, der in ähnlich ausführlicher Weise auch die allgemeinen Fähigkeiten im Detail behandelt, wie sie in den AEC/Polifonia-Lernergebnissen zu finden sind. Sicherlich gibt es keine vergleichbare Bedeutung dieser eine dritte und eigene Kategorie bildenden Ergebnisse, die eine getrennte Prüfung erforderlich machen. Dennoch bietet das Format der zwei Prüfungstage reichlich Gelegenheit, verschiedene Aspekte der persönlichen Qualitäten der Bewerber einzuschätzen und zu bewerten. Die Institution spricht dabei von „psychologischen und sozialen Fähigkeiten“. Dies sind eindeutig allgemeine Kompetenzen, wenngleich sie ausschließlich im musikalischen Kontext erfasst werden.

3. Benotungssystem

3.1 Das Prüfungsverfahren, wie es in den Tabellen weiter unten beschrieben wird, hat eine Reihe von Benotungen für jeden Einzeltest zum Ergebnis. Jede Benotung wird nach Maßgabe des unten gezeigten Benotungsschemas bestimmt. Selbstverständlich wird nicht allen Tests die gleiche Wichtigkeit beigemessen, daher wird eine gemeinsam vereinbarte Gewichtungsmethode angewendet, wenn die Einzelergebnisse zur Gesamtnote des Bewerbers zusammengesetzt werden.

3.2 Es sei festgehalten, dass die Benotungen durch einen Prozess der Überprüfung und Abnahme gehen, bevor sie dem Bewerber mitgeteilt werden. Dies ist eine wichtige Stufe in diesem Verfahren, und wird so von vielen Institutionen praktiziert, um unter anderem sicherzustellen, dass die Gesamtzahl der vergebenen Studienplätze tatsächlich der Anzahl der verfügbaren Plätze entspricht. Dies ist ein Thema, dessen Wichtigkeit auch in Fallstudie 2 zu sehen sein wird.

Prüfungsbewertung – Entscheidungsfindung über das Zulassungsergebnis

Alle Teilprüfungen werden gemäß der folgenden Benotungsskala bewertet:

außerordentlich geeignet	11 - 13 Punkte
gut geeignet	8 - 10 Punkte
geeignet	5 - 7 Punkte
nicht geeignet	0 - 4 Punkte

Das Gesamtergebnis wird durch Zusammenrechnen der Einzelnoten nach einem festgelegten Gewichtungsschlüssel ermittelt.

Nachdem die Ergebnisse der Aufnahmeprüfung durch das Prüfungsgremium überprüft und bestätigt worden sind, werden sie, zusammen mit einer Rechtsbelehrung, dem Bewerber in schriftlicher Form übermittelt.

Die Ergebnisse haben 12 Monate Gültigkeit.

Prüfung durch interne Prüfer

Der Bewerber präsentiert eingeübte Musikstücke mit dem geforderten Schwierigkeitsgrad, abhängig von Dauer und Niveau der Vor-Hochschulausbildung

Prüfungsmodus	Prüfungskriterien	Polifonia-Kompetenzen der Vor-Hochschulmusikausbildung
<p>Erster Tag:</p> <p>Praktische Prüfung</p> <p>Die Aufnahmeprüfung im Hauptfach <u>plus Klavier</u> als Pflichtfach dauert 30 Minuten</p>	<p>A. Professionelle Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - technische Fähigkeiten - Musikalität <p>B. Interpretationsfähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - musikalischer Ausdruck - Kreativität <p>C. Hörfertigkeiten, kreatives Potenzial und Fertigkeiten in der Bearbeitung</p> <p>Musiktheorie – schriftlich und praktisch: Grundkenntnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Harmonielehre der Dur- und Moll-Tonarten - Formenlehre und Gattungen - Kadenzen am Instrument <p>Gehörbildung - schriftlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verstehen von Intervallen, Akkorden - Beziehung zwischen Rhythmik und Harmonie, - Ein- und zweistimmiges Musikediktat <p>D. Ensemblespiel</p> <p>E. Fähigkeit zum Unterrichten von Musik</p>	<p>Praktische (auf Fertigkeiten basierende) Ergebnisse</p> <p><u>Fähigkeiten zu künstlerischem Ausdruck</u></p> <p>Nach der Vor-Hochschulphase sollten Studierende so weit sein, dass sie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erfahrungen in der Gestaltung und - Realisierung ihrer eigenen künstlerischen - Konzepte sowie einige notwendige - Fertigkeiten demonstrieren können, um diesen Konzepten Ausdruck zu verleihen. <p><u>Repertoire</u></p> <p>Nach der Vor-Hochschulphase sollten Studierende so weit sein, dass sie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ihre Erfahrung unter Beweis stellen und gegebenenfalls repräsentatives Repertoire aus dem Hauptstudienggebiet darbieten können - ihre Erfahrung mit einer Auswahl adäquater Stile unter Beweis stellen können <p><u>Hörfertigkeiten, kreatives Potenzial und Fertigkeiten in der Bearbeitung</u></p> <p>Nach der Vor-Hochschulphase sollten Studierende so weit sein, dass sie musikalisches Material wiedererkennen, auswendig lernen und bearbeiten können</p> <p><u>Lese- und Notationsfertigkeiten</u></p> <p>Nach der Vor-Hochschulphase sollten Studierende so weit sein, dass sie ausreichende Fertigkeiten zur Kommunikation musikalischer Partituren in Bezug auf ihren Hauptstudienbereich demonstrieren können</p> <p><u>Ensemblespiel</u></p> <p>Nach der Vor-Hochschulphase sollten Studierende so weit sein, dass sie ihre Erfahrung mit musikalischer Interaktion in Ensembles beschreiben können</p> <p><u>Übe- und Probetechniken</u></p> <p>Nach der Vor-Hochschulphase sollten Studierende so weit sein, dass sie ihre Erfahrungen mit elementaren Übe- und Probetechniken sowie ihr Verständnis vertrauter Techniken und Haltungen demonstrieren können, die sie dazu befähigen, ihren Körper gesund und effizient einzusetzen</p> <p><i>[in den Polifonia-Ergebnissen nicht ausdrücklich angesprochen]</i></p>

FALLSTUDIE 2:

EIN CENTRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LA DANSE ET DE LA MUSIQUE (CEFEDM) IN FRANKREICH

BESCHREIBUNG:

AUFNAHMEPRÜFUNGSVERFAHREN FÜR EINEN INSTRUMENTAL- UND GESANGSLEHRERSTUDIENGANG

1. Hintergrund

1.1 In Frankreich existieren gegenwärtig drei unterschiedliche Anforderungsprofile für Musiklehrer¹¹:

- a) Das erste gilt für allgemeine Musikbildung an Vor-Hochschuleinrichtungen: Diese Lehrer müssen selber keine Konzertmusiker sein und werden an Universitäten, in musikwissenschaftlichen Fachbereichen und durch das Bildungsministerium ausgebildet (Bachelor, Master, Doktor). Die Zulassung zu diesen Studiengängen unterliegt den gleichen Bedingungen wie jede andere Disziplin. Das Curriculum entspricht dem Bologna-System.
- b) Das zweite gilt für die praktische Musikbildung an allgemeinerziehenden Schulen. Hier sind die Lehrer darbietende Musiker und werden in besonderen Instituten an Universitäten ausgebildet, die als „Centre de Formation des Musiciens Intervenants“ bezeichnet werden. Diese Institute unterstehen sowohl dem Kultusministerium als auch dem Bildungsministerium und sind bisher noch nicht Teil des Bologna-Systems. Über die Zulassung wird durch eine Aufnahmeprüfung entschieden. Bewerber absolvieren ein zweijähriges Hochschulstudium. Die künstlerische Qualität ist bei Studienbeginn kein Ausschlusskriterium. Nach zwei Jahren erwerben die Studierenden das „*Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant*“ (DUMI).
- c) Das dritte gilt für die Instrumental- und Gesangsausbildung an Vor-Hochschuleinrichtungen. Für dieses Profil existieren zwei unterschiedliche Qualifikationsstufen, die von zwei verschiedenen Institutionen vergeben werden. Beide verlangen eine Aufnahmeprüfung und sind bisher nicht Teil des Bologna-Systems.
 - c1) Der erste Abschlussgrad wird auf Kurzzyklusebene erreicht (Ebene 5 des Europäischen Qualifikationsrahmens) und wird von den „*Centres pour la formation des enseignants de la musique*“ (Cefedem) vergeben: Bewerber müssen ihre Ausbildung an einer Vor-Hochschuleinrichtung auf höchstem Niveau abgeschlossen haben. Am Ende des zweijährigen Studiengangs wird ihnen das „*Diplôme d'Etat de professeur de musique*“ verliehen.
 - c2) Der zweite Grad ist ein Postgraduierten-Diplom. Bewerber müssen einen Studienabschluss am *Conservatoires supérieurs* in Paris oder Lyon erlangt haben und damit über außerordentliches Darbietungskönnen verfügen. Sie werden ausschließlich nach einem Interview durch eine Jury ausgewählt. Nach erfolgreich abgeschlossenem, zweijährigem Studiengang wird den Studierenden das „*Certificat d'Aptitude aux fonctions de professeur de musique*“ verliehen.

¹¹ Diese Fallstudie beruht auf der gegenwärtigen Situation in Frankreich. Es wird erwartet, dass sich die Gesetzgebung, die die Auflagen zur Erlangung dieser Qualifikationen regelt, in absehbarer Zeit ändert.

Beide Qualifikationen können ebenso durch eine berufliche Prüfung erlangt werden, die durch das Kultusministerium überwacht wird. Diese Prüfung wird extern abgelegt ohne Durchlaufen des zweijährigen Curriculums. Sie wird daher in dieser Fallstudie, die Zulassungsverfahren betrachtet, nicht berücksichtigt.

- 1.2 Die 11 Cefedems in Frankreich (wie in 1.1.c1 beschrieben) wurden zwischen 1990 und 2005 durch das Kultusministerium ins Leben gerufen (genauer gesagt handelt es sich um 10 „Zentren“ (Centres) und einen „Fachbereich“ (Department) zur Ausbildung von Instrumental-/Gesangslehrern auf dieser Qualifikationsstufe). Zielsetzung des Ministeriums bei der Schaffung der Cefedems war Instrumental-/Gesangslehrer im Rahmen eines zweijährigen Studiums auszubilden und sie dazu zu befähigen, die wichtigen Entwicklungen, die in den Musikschulen seit den 1980er Jahren stattgefunden haben, in ihrer Arbeit zu berücksichtigen.
- 1.3 Um dem gerecht zu werden, umfassen die Curricula der Cefedems die folgenden Gebiete: künstlerische Entwicklung, pädagogische Praxis, Kenntnisse der Erziehungs- und Humanwissenschaften (Geschichte der Pädagogik, neue Lehrmethoden, Verständnis der Soziologie, Psychologie, Geschichte der Bildungseinrichtungen usw.). Für ihre Abschlussprüfung müssen die Studierenden ein „*mémoire*“ über ein pädagogisches Thema ihrer Wahl verfassen.
- 1.4 Die vorliegende Fallstudie betrifft die Aufnahmeprüfung am *Cefedem Rhône-Alpes* in Lyon. Bei ihrer Eröffnung war diese Institution zunächst nur auf Lehrer für Klassische und Alte Musik zugeschnitten. Im Jahre 1996 wurden Jazzmusiker integriert, und seit 2000 werden Studierende aller musikalischen Gattungen ausgebildet. Als erste der Cefedems nahm die Institution Popmusik und Folklore in ihr Studienangebot mit auf. Dies führte zur Entwicklung eines studentenzentrierten Curriculums, das auf Projektarbeit gegründet ist und durch Lernverträge zwischen den Studierenden und dem Lehrkörper umgesetzt wird.

2. Beschreibung des Prüfungsverfahrens

- 2.1 In Übereinstimmung mit den Rechtsvorschriften sind die Rahmenvorgaben für die Aufnahmeprüfung an allen Cefedems die gleichen. Die Prüfung besteht aus einem schriftlichen Prüfungsteil und praktischen Prüfungen durch eine Jury. Letztere umfassen Vom-Blatt-Spielen/Singen, eine Darbietung und ein Interview. Innerhalb dieses Rahmens kann jedes Cefedem spezielle Fächer oder Beurteilungsmethoden selbst wählen. Jede Institution kann beispielsweise frei entscheiden, ob sie spezielle Einzelbenotungen vergibt oder nicht. Die folgenden Einzelheiten sind spezifisch für das *Cefedem Rhône-Alpes*.
- 2.2 Zwei schriftliche Prüfungen:
 - Musikanalyse (dieser Test ist spezifisch auf jedes betroffene Musikgenre zugeschnitten): Ziel ist, das musikalische Wissen des Bewerbers über das ihn betreffende Musikgenre, seine Fähigkeit zur Kommentierung eines ihm bisher unbekannten Musikstücks und/oder seine Befähigung zur Stellungnahme zu einem kurzen musikalischen Kommentar (beispielsweise Nikolaus Harnoncourt zur Aufführungspraxis oder Charles Rosen über den Nutzen von Analyse für Konzertmusiker) einschätzen zu können.

- Analyse eines Textes über ein pädagogisches Thema (dieser Prüfungsteil ist für alle Bewerber gleich): Zusammenfassen des Textes, Verknüpfen der Hauptaussagen des Textes mit eigenen Unterrichtserfahrungen oder was über das Unterrichten von Musik bekannt ist oder davon erwartet wird; Hinzufügen jeglicher persönlicher Anliegen hinsichtlich der Musikausbildung, mit denen sich der Kandidat im Studium auseinandersetzen möchte.
- 2.3 Vom-Blatt-Spielen/Singen: in Gruppen von 3 bis 5 Personen der gleichen Musikgattung, müssen die Kandidaten die Darbietung eines ihnen bisher unbekannten Stückes ausarbeiten. Die Kandidaten haben eine halbe Stunde für die Vorbereitung der Darbietung. In den unterschiedlichen Genres geschieht dies folgendermaßen:
- Für klassische Musik: ausgehend von einer Partitur, die nicht für die in der Gruppe vertretenen Instrumente geschrieben ist, muss ein Arrangement des Stückes erstellt und dargeboten werden (z.B. ein Stück für Soloklavier muss von Flöte, Gitarre und Marimba aufgeführt werden)
 - Jazzmusik: eine Darbietung ausgehend von einem in schriftlicher Notenform vorgegebenen Thema
 - Popmusik: eine Darbietung ausgehend von einem als Tonaufnahme vorgegebenen Musikstücks
- 2.4 Darbietung: ein frei gestaltetes 20-minütiges Programm. Die Kandidaten sind aufgefordert, einen möglichst vollständigen und umfassenden Eindruck von ihrem künstlerischen Profil zu vermitteln, wenn möglich einschließlich ihrer Beschäftigung mit Ensemblespiel.
- 2.5 Interview: eine 20-minütige Diskussion/Befragung. Die Fragen an den Kandidaten können Themen aus den bisherigen Prüfungen berühren, sich aber genauso über allgemeine Fragen seiner musikalischen Ausbildung oder Allgemeinbildung, Unterrichtserfahrung, künstlerischen Praxis usw. erstrecken.
- 2.6 Im Anschluss an das Vom-Blatt-Spiel in der Gruppe präsentiert jedes Gruppenmitglied nacheinander seine individuelle Darbietung, unmittelbar danach erfolgt das Interview.

3. Das Prüfungsgremium

- 3.1 Die Zusammensetzung des Gremiums für die Aufnahmeprüfung ist gesetzlich vorgeschrieben: den Vorsitz führt der Direktor des Cefedem, weitere Mitglieder sind ein Musikschuldirektor, zwei Instrumental- oder Gesangslehrer mit einer Qualifikation zweiten Grades (*Certificat d'Aptitude aux fonctions de professeur*, siehe 1.1.c2) und eine bedeutende Musikpersönlichkeit. Jedes Cefedem wählt seine Jurymitglieder selbst aus. Die Jury kann Spezialisten bitten, sie bei der Beurteilung der Prüfungsdarbietung zu unterstützen. Mitglieder des Lehrkörpers können allen Prüfungen beiwohnen.
- 3.2 Im Hinblick auf seine besonderen Unterrichtsspezialisierungen gelingt es dem *Cefedem Rhône-Alpes* in der Regel, die Jury mit Repräsentanten aller unterschiedlichen Musikgattungen zu besetzen. Falls eine Gattung nicht repräsentiert werden kann, fordert die Jury die Hilfe eines Spezialisten für diese Gattung an, üblicherweise ein Mitglied des Lehrkörpers.

Zwei Spezialisten aus dem Lehrkörper korrigieren die schriftlichen Prüfungsaufgaben. Danach wohnen sie allen Prüfungen bei, die von den Kandidaten vor der Jury abgelegt werden.

4. Beurteilungskriterien

4.1 Die Jury stützt sich auf die folgenden Kriterien:

- Vom-Blatt-Spiel: Wie hat sich der Kandidat in musikalischer Hinsicht in seiner Gruppe, in seiner Darbietung und in der Zusammenarbeit mit den anderen Musikern bewährt? Wie originell und einfallsreich war das Arrangement des Stückes?
- Darbietung: Hauptkriterium ist: Hat der Kandidat ein für die Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium angemessenes Darbietungsniveau unter Beweis gestellt? Weitere Kriterien sind: War das Programm aussagekräftig in Bezug auf das musikalische Niveau des Kandidaten? Hat das ausgewählte Repertoire eine offene und sich entfaltende musikalische Sichtweise erkennen lassen? Hat der Kandidat ein Ensembledstück in sein Programm mit aufgenommen? Wenn ja: wie hat er sich als musikalischer Partner verhalten? Wenn nein: haben die Ausführungen während des Interviews eine positive Einstellung zum Ensemblespiel erkennen lassen oder nicht?
- Interview: Ist der Kandidat in der Lage, die Fragen in ihrer ganzen Bedeutung zu erfassen? Ist er in der Lage, relevante Antworten auf die Fragen zu formulieren? Hat der Kandidat erkennen lassen, dass er in der Lage ist (oder sein wird), über sein eigenes Tun zu reflektieren, eine aufgeschlossene und vorurteilsfreie Einstellung zu bewahren, sich einzufügen und einzulassen? Ist der Kandidat in der Lage, ein echtes Talent für den Lehrerberuf zum Ausdruck zu bringen und gleichzeitig seine aktive künstlerische Entwicklung nicht zu vernachlässigen? Ist er in der Lage, seinen bisherigen Ausbildungsweg mit einer gewissen Objektivität zu analysieren? Ist der Kandidat in der Lage, seine eigenen Leistungen, Beweggründe für die Wahl des Studiengangs, sein Verhalten während der Prüfung zu kommentieren? Wenn bereits Erfahrungen mit Unterrichten vorhanden sind, ist der Kandidat in der Lage, aus diesen Erfahrungen Fragen hinsichtlich seiner eigenen Unterrichtsweise abzuleiten?

5. Die Entscheidungsfindung

- 5.1 Um aus den 80 bis 90 Kandidaten, die an der Prüfung teilgenommen haben, 25 auszuwählen, geht die Jury in zwei Etappen vor, wobei die erste in zwei Schritte unterteilt ist. Es erfolgt keine Einzelbenotung der individuellen Prüfungsteile. Jedes einzelne Jurymitglied ermittelt für sich, nach Abwägung der verschiedenen, unter Punkt 4 erläuterten Kriterien, eine Gesamtbewertung.
- 5.2 Erste Etappe, Schritt eins: Jeweils nach einem halben Tag, hält die Jury eine erste Beratung über jeden Bewerber ab, der in diesem Zeitraum geprüft wurde. Wenn ein Spezialist herangezogen wurde, gibt er der Jury seine Meinung bekannt. Die Diskussion schließt mit der Vergabe einer Gesamtbenotung durch jedes einzelne Jurymitglied ab:

- 1 Der Kandidat sollte definitiv zum Studium zugelassen werden
- 2 Der Kandidat sollte zum Studium zugelassen werden, aber mit zweitrangiger Priorität
- 3 Der Kandidat weist Qualitäten auf, die für die Zulassung von Interesse sind, aber einige Ergebnisse lassen Zweifel aufkommen
- 4 Der Kandidat sollte nicht zum Studium zugelassen werden

Jedes Mitglied hat eine Begründung für seine Benotung abzugeben, die der Schriftführer der Jury zu Protokoll nimmt. Die Note aus diesem ersten Schritt stellt einen vorläufigen Anhaltspunkt für die Einschätzung des Kandidaten durch die Jury dar.

- 5.3 Erste Etappe, Schritt zwei: Im Verlauf der ersten Beratung des Prüfungsgremiums in Schritt eins, unmittelbar nach der Benotung durch die Jurymitglieder, geben die Spezialisten aus dem Lehrkörper ihre Meinung zu den schriftlichen Arbeiten der einzelnen Kandidaten bekannt. Sie geben ihr Urteil in Form derselben Benotungsstufen ab, die auch die Jury anwendet. Der Sekretär nimmt ihr Urteil, und die Gründe, die zur der Benotung geführt haben, zu Protokoll.
- 5.4 Zweite Etappe: Nach Beendigung sämtlicher Prüfungen und im Anschluss an die beiden bereits genannten Schritte geht die Jury zur endgültigen Abstimmung hinsichtlich der Auswahl der Kandidaten über, die definitiv zum Studium zugelassen werden. Die Abstimmung findet in zwei Runden statt:
 - 5.5 Erste Runde: jedes Jurymitglied gibt sein Votum für jeden einzelnen Kandidaten ab. Die Jury berücksichtigt dabei die Zwischenabstimmung und die Beurteilung derjenigen, die die schriftlichen Prüfungen benotet haben, aber nunmehr mit dem Vorteil, einen Überblick über alle Bewerber zu haben. Es gibt drei mögliche Benotungen:
 - 1 Der Kandidat ist zum Studium zugelassen
 - 2 Der Kandidat kann zum Studium zugelassen werden, aber mit zweitrangiger Priorität
 - 3 Der Kandidat wird nicht zum Studium zugelassen
 Zur gleichen Zeit geben die beiden Mitglieder des Lehrkörpers, die allen Prüfungen und Interviews beigewohnt haben, nach demselben Benotungsschema ihr eigenes abschließendes Urteil ab.
 - 5.6 Beide Ergebnisse werden miteinander verglichen. Wenn das Votum der Jury über einen Kandidaten erheblich von der Beurteilung durch die Vertreter des Lehrkörpers abweicht, erfolgt eine Diskussion über diesen Kandidaten. Am Ende dieser Diskussion kann die Jury entweder eine neue Abstimmung vornehmen oder bei ihrem bisherigen Urteil bleiben.

Dieser sehr spezifische Teil des Prozesses ist der Tatsache geschuldet, dass die Jury, deren Zusammensetzung per Gesetz geregelt ist, im Klaren darüber ist, wie wichtig es ist, die Meinung derer zu berücksichtigen, die zwei Jahre lang sehr viel Arbeit in die Ausbildung der Studierenden investieren werden. Der Jury ist daran gelegen, im Falle von Nichtübereinstimmungen zwischen ihren Auffassungen und denen der Lehrer, über die Sachlage vollständig informiert zu sein und sich gründlich damit auseinandergesetzt zu haben.

- 5.7 Die Jury stellt als nächstes eine Liste auf, in der die Kandidaten nach den erhaltenen Bewertungen eingeordnet werden. Die Reihenfolge in der Liste fängt bei denen an, die das Minimum von 5 Punkten haben. 5 Punkte setzen sich aus 5 Bewertungen mit Note 1 zusammen (alle fünf Mitglieder des Prüfungsgremiums stimmten in diesem Fall mit „1 – der Kandidat ist zum Studium zugelassen“).
- 5.8 Die Jury muss 25 Studierende auswählen. Diese begrenzte Anzahl kann dazu führen, dass die Jury mitten in der Platzierung einer noch in Frage kommenden Gruppe von gleichbewerteten Kandidaten schon das Ende der Liste erreicht. Die Jury schreitet dann zur zweiten Abstimmungsrunde zur Auswahl aus dieser Gruppe.

Beispiel:

10 Kandidaten erhielten 5 Punkte (aus 5 Bewertungen mit Note „1 – der Kandidat ist zum Studium zugelassen“)

10 Kandidaten erhielten 6 Punkte (aus 4 mal Note „1“ und 1 mal Note „2“)

10 Kandidaten erhielten 7 Punkte (aus 3 mal Note „1“ und 2 mal Note „2“)

Die Zahl von 30 Kandidaten ist um 5 größer als die für den Studienjahrgang vorhandenen Plätze.

Die Platzierung der ersten 20 Kandidaten ist sicher.

Die Gruppe der 10 Kandidaten mit 7 Punkten kommt in die zweite Abstimmungsrunde.

- 5.9 Zweite Runde: Das Prüfungsgremium legt eine bevorzugte Reihenfolge für die Kandidaten in der kritischen Gruppe (d.h. die letzten 10 im obigen Beispiel) fest.

Ein Punktesystem wird wie folgt angewendet: jeder Kandidat erhält zur Bestimmung seiner Listenposition eine bestimmte Anzahl Punkte (1. Platz = 10 Punkte, 2. Platz = 9 Punkte usw.). Dies ergibt eine Rangfolge für alle in Frage kommenden Kandidaten und ermöglicht der Jury die Zuweisung der verbliebenen verfügbaren Plätze.

- 5.10 Im Beispiel weiter oben werden also die 5 Kandidaten mit der höchsten Punktzahl ausgewählt und die Liste der 25 erfolgreichen Bewerber ist damit vollständig.
- 5.11 Die fünf verbleibenden Kandidaten kommen auf eine Reserveliste mit der Rangfolge, die in dieser zweiten Abstimmungsrunde ermittelt wurde. Diese Liste wird für den Fall des Weggangs eines (oder mehrerer) Studenten im Laufe des ersten Studienseesters aufgestellt.

6. Feedback an die Kandidaten

- 6.1 Der Vorsitzende der Jury, der Direktor des Cefedem, verwahrt alle schriftlichen Aufzeichnungen die der Schriftführer der Jury angefertigt hat. Zu einem späteren Zeitpunkt wird er jeden der neu zugelassenen Studenten empfangen und ihm die Begründung für die Entscheidung der Jury erläutern. Er wird dasselbe für jeden abgewiesenen Kandidaten tun, der ein Gespräch wünscht.

FALLSTUDIE 3:

EINE MUSIKAKADEMIE IN DEN NIEDERLANDEN

BESCHREIBUNG:

INTEGRIERTE ANWENDUNG DER LERNERGEBNISSE FÜR DIE FORMULIERUNG DER LERNZIELE, DER STUDIENINHALTE, DER PRÜFUNGS TERMINE UND BEURTEILUNGSKRITERIEN FÜR EINEN MASTER-STUDIENGANG

1. Hintergrund

- 1.1 Diese Musikakademie in den Niederlanden bietet einen zweijährigen Studiengang zur Erlangung eines „Master of Music“ an. Masterstudierende bauen auf die Fähigkeiten auf, die sie im Bachelorstudium erlangt haben, und von ihnen wird erwartet, sich zu allseitig befähigten professionellen Musikern auf Höchstniveau weiterzuentwickeln.
- 1.2 Der Master-Studiengang ist darauf ausgerichtet, den Studierenden zu ermöglichen, einen persönlich zugeschnittenen Studienplan zu gestalten. Darin stehen zwei Elemente an erster Stelle: **(1) die künstlerisch-professionellen Fähigkeiten** des Studierenden und **(2) seine persönliche und professionelle Entwicklung**. In Erweiterung und Vertiefung dessen werden den Studierenden außerdem **(3) Forschungsfähigkeiten** vermittelt, und sie werden ausgebildet, **(4) praktische Forschungsvorhaben** zu planen und durchzuführen. Als letzter Punkt wird von den Masterstudierenden erwartet, dass sie an der Stärkung ihrer **(5) organisatorischen, kommunikativen und kooperativen Fähigkeiten** arbeiten.
- 1.3 Die Musikhochschule hat ein systematisches Hilfsmittel entwickelt, um sicherzustellen, dass diese Aspekte nicht nur mit gemeinsam verwendeten Vergleichsmaßstäben wie den AEC/Polifonia-Lernergebnissen abgeglichen, sondern auch in Bezug auf Inhalte, Assessment und Assessment-Kriterien des Studiengangs geprüft werden.

2. Funktionsweise des Systems

- 2.1 Wie schon in Fallstudie 2 wird das Hilfsmittel zum Abgleichen in Form einer Tabelle vorgelegt. Die Tabelle hat 5 Spalten: Die erste Spalte reiht die AEC/Polifonia-Lernergebnisse auf, die zweite setzt diese in Entsprechung zu den 5 oben aufgezählten Leistungsschwerpunkten des Master-Studiengangs der Institution, die dritte Spalte umreißt den Kursinhalt, die vierte die Prüfungsart, und die fünfte Spalte listet die Kriterien auf, die in der Beurteilung angewendet werden sollen.
- 2.2 Was unten gezeigt wird, ist lediglich der Teil der Tabelle, der sich auf den ersten Zentralaspekt des Studiengangs bezieht: **(1) künstlerisch-professionelle Fähigkeiten**. Die Vorgehensweise für die anderen Elemente folgt dem gleichen Prinzip.

3. Begründung

- 3.1 Es sei festgehalten, dass die Formulierungen in Spalte zwei bis fünf ausschließlich von der Institution selbst gewählt wurden. Die Terminologie der AEC/Polifonia-Lernergebnisse muss nicht wörtlich in die der Institution übernommen werden. Entscheidend ist, dass die einzelnen Bestandteile genau zugeordnet werden unter Verwendung des Kodifizierungsschemas P1, P2 usw.
- 3.2 Das gesamte Material in tabellarischer Form darzustellen, gewährleistet, dass die Beurteilungskriterien, die im Laufe des Verfahrens eingesetzt werden, sich auch tatsächlich auf die Lernergebnisse beziehen, deren Vermittlung Aufgabe des Studiengangs ist.

4. Kommentar

- 4.1 Um zu zeigen, wie dies in die Praxis umgesetzt wird, ist weiter unten das Muster eines Beurteilungsformulars wiedergegeben. Die Identität des Studenten wurde anonymisiert, aber es handelt sich um einen realen Fall.
- 4.2 Es fällt nicht schwer sich vorzustellen, welche Art von Vortrag zu dieser Beurteilung führte, und die festgehaltenen Punkte sind ohne Umschweife musikalisch. Nichtsdestoweniger erinnert der vorgegebene Aufbau der Beurteilung sowohl die Jurymitglieder als auch den Studenten daran, auf welche Aspekte des Vortrags eingegangen werden muss, um sicherzustellen, dass die Lernergebnisse des Studiengangs als geprüft und nachgewiesen angesehen werden können.

Teil 1 Gesamtnote: 8.0 (unterzeichnet von allen 5 Jurymitgliedern)
Teil 2 Assessment-Bericht: A. Professionelle Fähigkeiten <ul style="list-style-type: none">• Technisches Können (P1.1; P2.1; P2.2; P4.1):<ul style="list-style-type: none">• Der Kandidat erzeugt einen schönen Klang auf seinem Instrument, aber der Klang ist eher dünn. Das Stimmen erfordert mehr Aufmerksamkeit, die Stimmung ist nicht perfekt. Der technische Stand ist gut entwickelt.• Professionelle Praxis (P1.1; P2.1; P2.1; P3.1; P4.1):<ul style="list-style-type: none">• Der Kandidat hat ein gut entwickeltes Gefühl für Stil und Interpretation. Das Vibrato ist allerdings zu schnell. Bühnenauftritt (P4.1): <ul style="list-style-type: none">• Der Bühnenauftritt ist befriedigend, aber noch nicht ausgefeilt. Er muss lernen, wie man langanhaltenden Applaus entgegennimmt. B. Interpretationsfähigkeiten <ul style="list-style-type: none">• Musikalischer Ausdruck (Kunstfertigkeit) (P1.1; P2.2; P4.1):<ul style="list-style-type: none">• Ausgereiftes musikalisches Bewusstsein, aber es könnte mehr in die Tiefe gehen. Er hat ein Gespür für die Struktur.• Persönliche Vision (Originalität) (P1.1; P2.2; P4.1.):<ul style="list-style-type: none">• Er hat viel Phantasie und ein gut entwickeltes Einfühlungsvermögen in die Musik, könnte jedoch disziplinierter sein.

<p>AEC/Polifonia-Lernergebnisse (PLEs)</p> <p>für Studiengänge im 2. Zyklus</p> <p>(P) Praktische (auf Fertigkeiten basierende)</p> <p>Ergebnisse im 2. Zyklus</p> <p>(Codes in Klammern)</p>	<p>Qualifizierungs- und Lernziele des „Master of Music“:</p> <p>1. Entwicklung künstlerischer und professioneller Fähigkeiten</p> <p>(in Klammern die Codes der PLEs)</p>	<p>Kursinhalt</p>	<p>Assessment</p>	<p>Assessment-Kriterien</p> <p>(in Klammern die Codes der PLEs)</p>
<p><u>(P1) Künstlerische Ausdrucksfähigkeit</u></p> <p>(P1.1) Von Studierenden wird erwartet, dass sie als voll entwickelte Persönlichkeiten aus ihrem Studium hervorgehen und ihre entsprechenden Fähigkeiten so weit entwickelt haben, dass sie in der Lage sind, ihre eigenen künstlerischen Vorstellungen auf hohem professionellem Niveau zu entwickeln, zu realisieren und auszudrücken.</p> <p><u>(P2) Repertoire</u></p> <p>(P2.1) Mit Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie ihre Erfahrung mit repräsentativen Werken des Repertoires ihres musikalischen Studienbereichs ausgebaut haben, entweder durch eine Erweiterung und/oder in Form einer Vertiefung auf einem bestimmten Spezialgebiet.</p> <p>(P2.2) Von den Studierenden wird erwartet, dass sie sich sicher in einer Reihe verschiedener Stile bewegen und/oder in einer bestimmten Stilrichtung eine starke individuelle Ausprägung entwickelt haben.</p> <p><u>(P3) Ensemblespiel</u></p> <p>(P3.1) Von Studierenden, die sich als Teil ihres zweiten Studienzyklus mit Ensemblespiel befasst haben, wird erwartet, dass sie am Ende ihres Studiums dazu in der Lage sind, eine führende Rolle in einem Ensemble zu übernehmen.</p> <p><u>(P4) Übe- und Probentechniken, Lese- und Hörfertigkeiten, kreatives Potenzial und Fertigkeiten in der Bearbeitung</u></p> <p>(P4.1) Gewöhnlich setzen Curricula des zweiten Zyklus voraus, dass die Studierenden diese Fertigkeiten bereits erworben haben. Mit Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie eventuelle Schwächen aufgearbeitet haben. Durch eigenständiges Arbeiten sollen sie ausreichende Fähigkeiten entwickelt haben, ihre eigenen künstlerischen Vorstellungen zu entwickeln, zu realisieren und auszudrücken.</p>	<p>Allgemeine Qualifikation:</p> <p><i>Der Absolvent des „Master of Music“ besitzt die instrumentale gesangliche Fachkompetenz, die vom Beruf gefordert wird, und die damit einhergehenden technischen Fähigkeiten und Fachkenntnisse. Darauf basierend hat er seine eigene musikalisch-künstlerische Persönlichkeit entfaltet und die Fähigkeiten entwickelt, eigene künstlerische Konzepte selbständig und auf hohem professionellem Niveau zu entwickeln, zu realisieren und auszudrücken. Dabei ist er sich seiner Position im internationalen Kontext bewusst. (P1,P2,P3,P4)</i></p> <p>Lernziele: Der Absolvent des „Master of Music“</p> <ul style="list-style-type: none"> - ist in der Lage, auf professionellem Niveau selbständig zu üben, ausgehend von einer persönlichen künstlerischen Sichtweise und in Übereinstimmung mit den stilistischen Erfordernissen der Musik (P1.1, P2.2; P4.1) - ist in der Lage, mit fundiertem Wissen über den historischen Kontext und die Aufführungspraxis ein eigenes Programm zusammenzustellen, zu präsentieren und darzubieten (P1.1; P2.1; P4.1) - hat sich ein umfassendes oder spezialisiertes Repertoire zu eigen gemacht und/oder hat umfassende Improvisations-fähigkeiten (P2.1; P4.1) - besitzt interpretative Fähigkeiten und kann eigenständig eine Interpretation konzipieren und realisieren (P1.1; P4.1) - verfügt über Musikkultur- und breite Repertoirekenntnisse (P2.1; P4.1) - ist in der Lage, in einer Vielzahl von kooperativen Situationen Aufgaben zu übernehmen (P3.1; P4.1) - kann von seinem Studienbereich ausgehend sinnvolle Verbindungen zu anderen Disziplinen herstellen und diese in konkrete Aktivitäten umsetzen (P3.1; P4.1) 	<p>Der Kursinhalt konzentriert sich auf folgendes Repertoire:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solistenrepertoire - Duo/Duett-Repertoire - Kammermusik oder - Orchesterstellen/ Probespiel-Repertoire 	<p>Konzert</p>	<p>Der Masterstudent präsentiert sein Können in Form eines Konzerts. Das Konzertprogramm muss bestimmte Anforderungen, hinsichtlich der Länge, des Schwierigkeitsgrades, der erzielten Fortschritte seit vorherigen Prüfungen, der einbezogenen Stilrichtungen/ Musikgattungen und der Organisation und Präsentation des Konzertes erfüllen.</p> <p>Beurteilungskriterien:</p> <p>A. Professionelle Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> technisches Können (P1.1; P2.1; P2.2; P4.1) professionelle Praxis (P1.1;P2.1;P2.1; P3.1; P4.1) Bühnenauftritt (P4.1) <p>B. Interpretationsfähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> musikalischer Ausdruck (Kunstfertigkeit) (P1.1; P2.2; P4.1) persönliche Vision (Originalität) (P1.1; P2.2; P4.1.)

FALLSTUDIE 4:

EINE HOCHSCHULE FÜR MUSIK UND DARSTELLEND KUNST IN ÖSTERREICH

BESCHREIBUNG:

FORMATIVES UND SUMMATIVES ASSESSMENT IN EINEM SYSTEM ZUR GEWÄHRLEISTUNG DES GLEICHGEWICHTS ZWISCHEN FLEXIBILITÄT UND FORMALITÄT

1. Hintergrund

- 1.1 Innerhalb der Institution, die das unten beschriebene System verwendet, ist Beurteilung anhand von vorab geregelten Assessment-Kriterien nicht üblich, obwohl mit Assessment-Angelegenheiten Beschäftigte natürlicherweise ihre Urteilsfindung von ungeschriebenen Kriterien musikalischer Bewertung herleiten, die von Generation zu Generation weitergereicht werden. Zudem ist das Konzept der Lernergebnisse im Jahr 2010 in der Hochschulbildung in Österreich eine Neuheit und daher noch nicht ausreichend implementiert, um Assessment zuverlässig zu bedienen.
- 1.2 Andererseits haben formale Ansätze und Prozesse eine lange Tradition im österreichischen Hochschulsystem, da die Hochschulen seit langer Zeit von Ministerien und öffentlichem Recht gesteuerte staatliche Institutionen sind. Studienbelange, und somit Lehre, Bewertung und Graduierung, waren und sind weitgehend den allgemeinen Regeln unterstellt, die für alle österreichischen Hochschulen gültig sind (obwohl in jüngster Zeit die betreffenden Institutionen mehr und mehr autonom werden konnten).
- 1.3 Vielmehr durch angesammelte Traditionswerte als durch speziellen Denkaufwand für Assessment-Kriterien wurden die Verfahrensweisen um das Assessment derart formalisiert, dass den Studenten eine höchstmögliche Zahl von Reassessment-Gelegenheiten nach erstem Scheitern geboten wurde und / oder Hilfsmittel im Fall von Unregelmäßigkeiten in Prüfungsverfahren. Auf diesem Weg sind die Rechte der Studenten im Herzen des Systems, und damit die Rechte des Individuums gegenüber der staatlichen Autorität.

2 Assessment im Studienhauptfach

- 2.1 Assessment ist im Studienhauptfach typischerweise von kontinuierlicher Natur. Wie in Abschnitt 5.6 von Teil I des Handbuchs vermerkt, besteht diese kontinuierliche Beurteilung aus einer eher informellen Fortschrittsüberprüfung durch den Lehrer im Hauptfach, den der Student wöchentlich trifft. Am Semesterende ergibt sich daraus eine Note.
- 2.2 Am Ende eines Zyklus oder nach vier und sechs Jahren in Diplomstudiengängen findet ein Assessment vor einer Prüfkommision statt. Der Lehrer des Hauptfachs ist Kommissionsmitglied. Das Gremium besteht aus einem Minimum von drei Prüfern, die sämtlich im betreffenden Fach an der Hochschule unterrichten. Es ist möglich, externe Mitglieder zur Teilnahme in einer Kommission einzuladen, doch geschieht dies nur in seltenen Fällen, wenn nicht genügend internes Personal verfügbar ist. Der Dekan der Studienabteilung sitzt dem Gremium vor.

3. Benotung

3.1 Die Bestimmungen regulieren die Benotung wie folgt:

Noten für die Bewertung einzelner Kurse:

Note	Kategorie	Übersetzung	Kommentar
Sehr gut	(1)	Very good	Ausgezeichnete Leistung
Gut	(2)	Good	Im allgemeinen gut, einige Fehler
Befriedigend	(3)	Satisfactory	Ordentlich, mit einer Reihe substantieller Mängel
Genügend	(4)	Sufficient	Die Leistung definiert sich daran, dass minimale Erfolgskriterien erfüllt sind
Nicht genügend	(5)	Unsatisfactory	Weiteres Arbeiten ist erforderlich

Noten für die Bewertung einzelner Kurse auf einer einfachen Bestanden/Nicht-bestanden-Basis

(wo die oben gelieferten numerischen Kategorien nicht angemessen sind)

Kategorie	Übersetzung	Kommentar
Mit Erfolg teilgenommen	Successfully completed	Die Assessment-Kriterien wurden erfüllt
Ohne Erfolg teilgenommen	Unsuccessfully completed	Die Assessment-Kriterien wurden nicht erfüllt

Noten für umfassende (Abschluss-) Prüfungen

(Material von verschiedenen Fächern betreffend)

Kategorie	Übersetzung	Kommentar
Mit Auszeichnung bestanden	Pass with Distinction	Die Leistung ist von ausgezeichneter Qualität
Bestanden	Pass	Die Leistung ist von guter Qualität
Nicht bestanden	Fail	

3.2 Bei Assessments, bei denen sich ein Gremium auf eine bestimmte Note festlegen muss, wird die Entscheidung zunächst durch Mehrheitsabstimmung eingeholt. Wenn dieses Verfahren kein Ergebnis zu generieren vermag, nimmt man die Gesamtsumme aus den gewünschten Noten aller Gremiumsmitglieder und teilt diese Summe durch die Anzahl der Gremiumsmitglieder. Das Ergebnis dieser Berechnung ist die verliehene Abschlussnote.

4. Schlussfolgerungen

4.1 Dieses System lässt Prüfern große Freiheit und ist somit sehr flexibel, während zugleich minimale Standards an Fairness und Objektivität eingehalten werden. Es gewährleistet, dass am Ende eines Studienzyklus

mehr als eine Person die Leistungen des Studenten begutachtet, ohne in den Jahr-auf-Jahr-Prozess von Lernen und Lehren im Hauptfach einzugreifen.

- 4.2 Standards und Qualität sind in der Kunst schwierig zu bemessen. Manchmal wirkt es unangemessen und unnötig, dies anhand von Noten zu tun. Solange das Ziel des Unterrichts eingelöst wird, und dies kann von Student und Lehrer vereinbart werden, ist eine Unterrichtsperiode im vielleicht eigentlich relevanten Sinne erfolgreich. Es ist nicht wirklich wichtig, haarkleine Unterscheidungen zwischen zahlreichen Leistungsniveaus zu treffen, solange die Grundkompetenz gewährleistet ist. Für solche Fälle kann eine Note, die nur eine erfolgreiche Teilnahme an Kursen oder ein „Bestanden“ attestiert, dem System zum Vorteil gereichen. Andererseits können differenziert artikulierte Kriterien Studenten wie Lehrern mehr Transparenz darüber eröffnen, worin die erforderlichen Standards bestehen. Formale Verfahrensweisen allein können dieser Aufgabe nicht gerecht werden.

FALLSTUDIE 5:

EINE MUSIKHOCHSCHULE IN NORWEGEN

BESCHREIBUNG:

EIN SYSTEM VON PRÜFUNGSKRITERIEN,
DAS DAS ASSESSMENT EINES KONZERTES BEDIENEN UND SOWOHL
AUF BEWERTUNGSVERFAHREN IM ERSTEN ALS AUCH IM
ZWEITEN ZYKLUS ANWENDBAR SEIN SOLL

1. Hintergrund

- 1.1 Das unten beschriebene Assessment-System wurde an einer Musikhochschule in Norwegen entwickelt und wird seit der nationalen Implementierung der Bologna-Erklärung 2004 genutzt. Es unterliegt ständiger lokaler und nationaler Evaluierung.
- 1.2 Die Kriterien für die Benotungsskala A-F wurden zunächst auf einer allgemeinen Grundlage für alle Sektoren der Hochschulbildung in Norwegen entwickelt. Die Musikhochschulen in Norwegen befanden, dass diese Kriterien nicht den Bedürfnissen des Musiksektors entsprachen, und schlugen die Nutzung neuer allgemeingültiger Kriterien im Musiksektor vor. Ihr Vorschlag wurde in der Folge für *alle* Sektoren der Hochschulbildung in Norwegen übernommen.
- 1.3 Die Benotung ist offiziell so verordnet:
Entweder: **Bestanden/Nicht bestanden** – es wird allgemein übernommen, dass die Schwelle „Bestanden/Nicht Bestanden“ in etwa den Bewertungskriterien für C oder D in der unten aufgelisteten Bewertungsskala gleichkommt.
Oder: **A bis F** – mit diesen nationalen Kriterien:

Symbol	Beschreibung	Allgemeine qualitative Beschreibung von Bewertungskriterien
A	Ausgezeichnet	Eine ausgezeichnete Leistung, deutlich überragend. Der Kandidat zeigt hervorragende Urteilkraft und ein hohes Maß an eigenständigem Denken
B	Sehr gut	Eine sehr gute Leistung. Der Kandidat zeigt sichere Urteilkraft und ein sehr gutes Maß an eigenständigem Denken
C	Gut	Größtenteils eine gute Leistung. Der Kandidat zeigt ein substantielles Maß an Urteilkraft und eigenständigem Denken in den wichtigsten Bereichen
D	Zufriedenstellend	Eine zufriedenstellende Leistung, doch bestehen signifikante Mängel. Der Kandidat zeigt ein begrenztes Maß an Urteilkraft und eigenständigem Denken
E	Genügend	Eine Leistung, die lediglich die minimalen Kriterien erfüllt, aber nicht mehr. Der Kandidat zeigt ein sehr begrenztes Maß an Urteilkraft und eigenständigem Denken
F	Ungenügend	Eine Leistung, die die minimalen akademischen Kriterien nicht erfüllt. Der Kandidat zeigt ein Fehlen sowohl von Urteilkraft als auch von eigenständigem Denken

2. Das Verfahren für formatives Assessment

- 2.1 Formatives Assessment wird in allen Fächern mündlich oder durch schriftliches Prüfen vom Lehrer durchgeführt.
- 2.2 Am Ende jeden Semesters wird von jedem Studenten eines auf Darbietung ausgerichteten Studiengangs erwartet, ein kurzes Programm zu spielen (10-20 Minuten), das durch ein vom Dekan ernanntes internes Komitee bewertet wird. Dieser Konzerttest hat sowohl formative als auch summative Funktionen.
- 2.3 Die in der Konzertprüfung benutzte Benotungsskala ist Bestanden/Nicht Bestanden (siehe 1.3). Der Student erhält mündliche Kommentare zu seiner Darbietung, die formatives Feedback liefern. Es ist auf jeden Fall wichtig, den Test zu bestehen, daher auch seine summative Funktion; einem nicht bestehenden Studenten wird ein Reassessment ein oder zwei Monate nach der ursprünglichen Prüfung gestattet. Es ist eine Voraussetzung für die Zulassung zur Abschlussprüfung, dass diese Tests bestanden werden.

3 Die Verfahrensweise für abschließendes Assessment

- 3.1 Für Abschlussbewertungen ernennt der Fakultätsvorstand oder der Dekan die Mitglieder des Assessment-Komitees, das normalerweise im ersten Zyklus aus zwei Mitgliedern besteht – einem externen und einem internen. Das interne Mitglied ist üblicherweise der den Studenten betreuende Lehrer.
- 3.2 Eine Darbietung im Rahmen eines Master-Studienabschlusses wird von zwei externen Komiteemitgliedern bewertet. Der Lehrer des Kandidaten ist selbst nicht an der Benotung beteiligt, aber er hat das Recht, bei der Bewertung anwesend zu sein und an der Diskussion teilzunehmen.
- 3.3 Beginnend mit dem akademischen Jahr 2012 wird die Benotungsskala bei allen Konzertprüfungen einfach sein: Bestanden/Nicht Bestanden (siehe 1.3). Bestehen wird ein Kandidat mit einer Darbietung, die größtenteils gut war und ein substantielles Maß an Urteilskraft und eigenständigem Denken in den wichtigsten Bereichen zeigte.
- 3.4 Der Kandidat hat das Recht, die Argumentation des Assessment-Komitees zu erfahren und wird ein schriftliches Resümee zu seiner Leistung erhalten.
- 3.5 Opponierende Ansichten im Komitee werden normalerweise dadurch aufgelöst, dass der Stimme des externen Mitglieds mehr Gewicht verliehen wird als der des internen und/oder indem er/sie das letzte Wort hat.
- 3.6 Das externe Mitglied des Assessment-Komitees soll einen kurzen Bericht zur Prüfung abfassen, in dem das Konzertprogramm kommentiert und in Relation zu den Zielen und Lernergebnissen des Studienprogramms gesetzt wird.

FALLSTUDIE 6:

EINE MUSIKHOCHSCHULE IN FINNLAND

BESCHREIBUNG:

SUMMATIVES ASSESSMENT IN FORM VON PRÜFEN EINER DARBIETUNG: PERSONAL, BENOTUNGSMECHANISMEN UND FEEDBACK-PROTOKOLLE

1. Hintergrund

- 1.1 An dieser finnischen Musikhochschule nimmt das Prüfen einer Darbietung mal die Gestalt einer einzelnen Prüfung an und mal die einer Prüfungsreihe, deren Ergebnisse zwecks Erstellung des endgültigen Prüfungsergebnisses kombiniert werden. Die folgende Fallstudie betrachtet beide Situationen.
- 1.2 Die beschriebenen Prozesse zeigen einerseits das formale Wesen eines summativen Prüfungs- und Beurteilungsverfahrens mit seinen klaren Mechanismen zur Bestimmung von Abschlussnoten etc. Andererseits unterstreichen sie eine wichtige Feedback-Komponente, indem Student und Lehrer voll in die Diskussionsphase der Entscheidungsfindung der Prüfer integriert sind und indem das Kommunizieren der Abschlussnote entweder sofort oder so schnell wie möglich erfolgt, damit gewährleistet ist, dass sie eintrifft, solange dem Studenten seine Darbietung im Geiste noch voll präsent ist.
- 1.3 Alle besprochenen Prüfungen werden auf einer Skala von 0-5 bewertet, auf der die numerischen Noten wie folgt bezeichnet werden:

Note	Beschreibung
5	Ausgezeichnet
4	Sehr gut
3	Gut
2	Zufriedenstellend
1	Genügend
0	Ungenügend

- 1.4 Es wird darauf hingewiesen, dass diese Skala sowohl für die individuellen Bewertungen jedes Mitglieds des Prüfungsausschusses als auch für das Gesamtergebnis des Studenten verwendet wird. Die genaue Verfahrensweise, wie das letztere aus dem ersteren abgeleitet wird, findet sich unten.

2. Prüfen einer Darbietung auf der Basis eines einzigen Beurteilungsverfahrens

- 2.1 Jedes Ausschussmitglied bewertet die Prüfung gemäß der oben beschriebenen Skala von 0-5. Die Noten werden im Prüfungsprotokoll festgehalten.
- 2.2 Die Gesamtnote einer abgenommenen Prüfung ist die ganze Zahl, die am nächsten zum Durchschnitt der von allen Ausschussmitgliedern abgegebenen Noten liegt. Liegt der Notendurchschnitt genau in der Mitte zwischen zwei ganzen Zahlen, so ist die Abschlussnote die natürliche Zahl, die am nächsten zu der Note liegt, die der Ausschussvorsitzende abgegeben hat. Die Prüfung ist dann nicht bestanden, wenn die Hälfte

oder mehr der Ausschussmitglieder die Prüfung mit 0 bewerten. Bei einem Unentschieden entscheidet der Ausschussvorsitzende.

- 2.3 Es sei darauf hingewiesen, dass die Klausel über die Hälfte der Ausschussmitglieder mit einer Prüfungsbenotung von 0 bedeutet, dass ein Student potentiell eine Durchschnittsnote von z.B. 2 erreicht und trotzdem die Prüfung nicht bestanden haben könnte.

3. Prüfung in mehreren Teilen

- 3.1 Jedes an einem der Prüfungsteile präsente Ausschussmitglied bewertet seinen Prüfungsteil auf der Skala 0-5. Die Noten werden im Prüfungsprotokoll festgehalten. Es wird keine Gesamtnote für einen Prüfungsteil ermittelt. Jeder Teil einer Prüfung muss gesondert bewilligt werden.

- 3.2 Ein Prüfungsteil wird als nicht bestanden gewertet, wenn die Hälfte oder mehr als die Hälfte der Ausschussmitglieder die Prüfung mit 0 benoten. Bei einem Unentschieden entscheidet der Ausschussvorsitzende. Die Gesamtnote eines Kurses ist die ganze Zahl, die am nächsten zum Durchschnitt der von den Ausschussmitgliedern abgegebenen Noten liegt. Liegt der Notendurchschnitt genau in der Mitte zwischen zwei ganzen Zahlen, ist die Note die natürliche Zahl über dem Durchschnitt.

- 3.3 Wenn die Prüfung einer Darbietung der Eignungsbeweis des Studenten ist oder ein Teil davon, verfasst der Ausschuss eine schriftliche Beurteilung.

4. Bewertungsprotokoll und Feedback zur Prüfung einer Darbietung

- 4.1 Im Anschluss an die Prüfung lädt der Vorsitzende den Prüfling und seinen Lehrer zur Bewertungsdiskussion ein. Der Vorsitzende eröffnet die Diskussion und leitet die Sitzung. Jedes Ausschussmitglied gibt dem Studenten mündliches Feedback. Das Feedback bezieht sich besonders auf das Maß, inwieweit die Lernergebnisse des bezüglichen Kurses erreicht oder verfehlt wurden. Der Vorsitzende gibt als Letzter sein Statement ab.

- 4.2 Der Student hat die Gelegenheit, das erhaltene Feedback zu kommentieren. Danach beendet der Vorsitzende die Bewertungsdiskussion. Der Student und sein Lehrer verlassen die Sitzung, bevor die Benotungsdiskussion beginnt.

- 4.3 Die Darbietung wird benotet und das Ergebnis im Protokoll festgehalten, wie oben beschrieben. Zusätzlich werden all die Hauptpunkte des mündlichen Feedbacks, das der Student erhalten hat, vom Vorsitzenden im Protokoll festgehalten.

- 4.4 Der Student (und sein Lehrer) wird üblicherweise unverzüglich wieder gerufen, um das Ergebnis der Darbietungsbenotung zu erfahren. Wenn dies nicht sofort erfüllbar ist, sollte der Student immerhin so bald wie möglich über das Bewertungsergebnis informiert werden. Der Prüfungsausschuss muss dem Studenten außer dem mündlichen Feedback noch ein schriftliches Fazit zu dessen Darbietung/Konzert liefern; letztere/s stellt den Leistungsnachweis für den Studienabschluss bzw. einen Teil davon dar.

FALLSTUDIE 7:

EINE MUSIKHOCHSCHULE IM VEREINIGTEN KÖNIGREICH

BESCHREIBUNG:

LEITLINIEN ZUR MODERATION UND DIE ROLLE DES EXTERNEN PRÜFERS

1. Hintergrund

- 1.1 Wie in Teil Eins dieses Handbuchs festgestellt wurde, sind Moderation und externes Benchmarking besondere Merkmale der britischen Hochschultradition. Diese Fallstudie stellt Auszüge einiger von einer britischen Musikhochschule benutzten Dokumente vor, worin man die Prinzipien von Moderation erläutert, die Gelegenheiten, zu denen sie stattfinden könnte, und besonders die Rolle und Vorgehensweise der Schlüsselfigur im britischen Moderationsprozess, dem externen Prüfer. Die Auszüge stammen aus zwei Dokumenten: das eine ist ein Booklet mit detaillierter Anleitung für die Durchführung praktischer Prüfungen, das andere ist ein Handbuch, das alle Qualitätssicherungsverfahren an dieser Institution darstellt, die die Rolle und die Aktivitäten des externen Prüfers als ein bedeutendes Element betrachtet.
- 1.2 Bis vor kurzem war das Konzept des externen Prüfers an kontinentaleuropäischen Musikhochschulen praktisch unbekannt. In den letzten Jahren war jedoch eine Anzahl erfahrener Musiker und akademischer Führungskräfte von Institutionen kontinentaleuropäischer Länder dazu eingeladen, an britischen Institutionen als externe Prüfer zu wirken. Dieses Phänomen hatte zwei Konsequenzen:
- Britische Institutionen haben ein reicheres und systematischeres Bild dessen gewonnen, wie ihre Standards im Vergleich mit jenen von kontinentaleuropäischen Institutionen dastehen
 - Diejenigen, die diese Rolle als externe Prüfer angenommen haben, konnten sich ein lebendiges Bild von den Stärken eines solchen Systems für externes Benchmarking machen

2. Moderation

- 2.1 Der erste Auszug weiter unten ist den ersten Seiten des Booklets über praktische Prüfungsverfahren entnommen, wo eine Reihe von Punkten zur Mitgliedschaft in Prüfungsgremien genannt wird. Die Erklärung, warum weitere Personen außer der eigentlichen Kommission bei einer Bewertung anwesend sind, ist wichtig, um in einer wirklichen Prüfungssituation Ablenkung, Bedenken oder Verlegenheit auszuschließen.

Mitgliedschaft von Prüfungsgremien

18 Zusatzpersonal kann aus Gründen der Beobachtung oder Personalentwicklung bei Prüfungsgremien beisitzen. Sie sind nicht Teil des Gremiums und sollten nicht an entscheidungsrelevanten Diskussionen teilnehmen. Sobald eine Entscheidung gefallen ist, können die Vorsitzenden allgemeine Beobachtungen zum Prozess von jedem Anwesenden einholen, der in beobachtender Funktion dabei ist.

19 Ganz besonders wenn es sich bei den Prüfungen um öffentliche Konzerte handelt, wohnen diesen oft externe Prüfer bei; nicht nur für die Beobachtung (Monitoring), sondern, wo angebracht, für Moderation (siehe unten). Externe Prüfer sollten immer eingeladen werden, sich zu äußern, sobald eine Entscheidung gefällt wurde.

Bitte beachten, dass externe Prüfer in Absatz 19 speziell erläutert werden.

2.2 Später folgt im gleichen Dokument die kurze Stelle, die sich der im obigen Auszug angesprochenen Moderation widmet. Hier ist nun der Text dieser Stelle in Gesamtlänge:

Moderation von Noten

- 35 Wo ein Prüfungsgremium während einer Sitzung mehrere Studenten prüft, wird empfohlen, dass regelmäßig und vor allem am Ende der Sitzung Gegenproben gemacht werden, um zu bestätigen, dass die relative Position der verliehenen Noten richtig erscheint. Dies ist besonders wichtig bei Gremien, die über mehrere Tage tätig sind. Mit dem Bleistift Noten einzutragen kann hilfreich sein, bis sie auf diese Weise moderiert werden.
- 36 Moderation in kleineren Gremien kann schwieriger ausfallen. Die Kombination von Vergleichen zwischen unterschiedlichen Instrumenten durch den Vorsitzenden und die immanente Vertrautheit mit den Standards des Instruments seitens des Experten ist entscheidend bei der Findung angemessener Noten. Wenn Zeitpläne für externe Prüfer aufgestellt werden, bekommen jene Sitzungstermine Priorität, zu denen nur ein oder zwei Studenten geprüft werden, so dass die Moderationsmechanismen auf diesem Gebiet gestärkt werden.
- 37 Jegliche Moderation, deren Leitung den Gremien selbst, den Studiengangleitern als interne Moderatoren oder den externen Prüfern innerhalb der Zeitspanne der Prüfung unterliegt, kann für individuelle Benotung angewandt werden (zur Feinabstimmung der Reihenfolge der Ergebnisse) oder für die Ergebnismasse als Ganzes (um die Korrelation mit Vergleichswerten zu verbessern). Nachdem die Sitzung beendet ist, sollte normalerweise jegliche folgende Moderation (z.B. im Prüfungskomitee) nur auf einen ganzen Satz von Zensuren eines bestimmten Gremiums gegeben werden, anders als in einem Fall, wo eine Zensur moderiert wird, bei der das Gremium eine Standardstrafe angewandt hat.

3. Externe Prüfer

3.1 Die beiden hier zitierten Auszüge stammen aus dem Handbuch für Qualitätssicherung der Institution. Der erste stellt eine allgemein gehaltene Definition der Rolle des externen Prüfers auf. Obwohl diese Definition sich spezifisch auf *eine* britische Institution bezieht, würde sie von Kollegen überall im Vereinigten Königreich in all ihren wesentlichen Merkmalen anerkannt werden.

Die Rolle des externen Prüfers

- 1 Externes Prüfen unterstützt die Institution beim Sicherstellen, dass:
 - der akademische Standard für jede Auszeichnung und jedes dazugehörige Element auf adäquatem Niveau angesetzt und gehalten wird, und dass die studentische Leistung passend daran bemessen wird;
 - der Assessment-Prozess studentische Leistung den bezweckten Ergebnissen des Studiengangs entsprechend angemessen bemisst, und dass er fair ist und fair durchgeführt wird;
 - die Institution in der Lage ist, die Standards ihrer Auszeichnungen mit denen anderer Hochschulen zu vergleichen.
- 2 Die Institution bittet externe Prüfer, mit ihrer Fachkenntnis zu berichten:
 - ob die gesetzten Standards den Auszeichnungen angemessen sind mit Blick auf die Leitlinie zum britischen Musikfach-Benchmarking (im Fall des Musik-Bachelor), auf den nationalen Qualifikationsrahmen, den Diplomzusatz und andere relevante Information;
 - über die Standards der studentischen Leistung im Studiengang und über die Vergleichbarkeit der erreichten Standards mit denen ähnlicher Programme in anderen britischen Hochschulen;
 - über das Ausmaß, in dem die Institutionsprozesse für Assessment und Prüfung sowie für die Ermittlung von Auszeichnungen stimmig sind und ordentlich ausgeführt wurden.
- 3 Um diesen Verantwortlichkeiten gerecht zu werden, muss der externe Prüfer:
 - fähig sein, jeden Studenten unparteiisch auf der Basis von praktischer und zur Bewertung eingereichter schriftlicher Arbeit zu beurteilen, ohne durch frühere Assoziierung mit dem Studiengang oder einem Studenten beeinflusst zu werden;
 - fähig sein, die Leistung von Studierenden mit der gleichrangiger Studierender in vergleichbaren Studiengängen anderswo zu vergleichen;
 - befugt sein, Zugang zu allen bewerteten Arbeiten zu ersuchen;
 - sicherstellen, dass die Assessments in Einklang mit den genehmigten Studiengangbestimmungen verlaufen;
 - vom zuständigen Studiengangleiter genau informiert sein über seine Funktion, den Studiengang und die Erwartungen der Institution an die Studenten des Studiengangs;
 - einen Jahresbericht erstellen.

3.2 An späterer Stelle des gleichen Dokumentes wird externen Prüfern spezifische Anleitung dazu gegeben, wie sie innerhalb des Kontexts von praktischen Prüfungen vorgehen sollten. Externe Prüfer erhalten auch Kopien des Booklets mit Anleitungen zu praktischen Prüfungen, so dass sie sehen werden, was hier geschrieben steht über die Funktionen und Verantwortlichkeiten von Jury-Mitgliedern und wie diese Personen die Anwesenheit von zusätzlichen moderierenden Kollegen während des Prüfungsprozesses aufnehmen werden.

Die Rolle des externen Prüfers in praktischen Prüfungen

- 30 Externe Prüfer sind dazu eingeladen, an den zentralen praktischen Prüfungen für die Studiaauszeichnung teilzunehmen. Es wird von Ihnen erwartet, bei einem substantiellen Anteil der Abschlusskonzerte oder ihrer Äquivalente anwesend zu sein. Der genaue Anteil wird in Absprache mit den zuständigen Studiengangleitern des jeweiligen Jahres bestimmt. Externe Prüfer nehmen nicht selbst aktiv an praktischen Prüfungen teil. Die Rolle des externen Prüfers bei einer praktischen Prüfung wird sein, den Prozess und die verliehenen Noten zu beobachten.
- 31 Wenn der externe Prüfer unmittelbar Bedenken bei der Durchführung einer praktischen Prüfung hat, die nicht mit dem Jury-Vorsitzenden gelöst werden können, ist er aufgefordert, sich direkt und unverzüglich an den Studiengangleiter zu wenden. Externe Prüfer sind ausdrücklich dazu aufgefordert, die Standards von praktischen Prüfungen in ihrem schriftlichen Jahresbericht zu kommentieren.

- 3.3 Auf den folgenden Seiten wird eine adaptierte Fassung des Berichtsformulars dargestellt, das den externen Prüfern gegen Ende eines jeden Wirkungsjahres zur Beantwortung gegeben wird, um Konsistenz zwischen ihrem Bericht und denen anderer externer Prüfer bzw. ihren eigenen Berichten in vergangenen und noch folgenden Jahren zu gewährleisten.
- 3.4 Es sei darauf hingewiesen, dass externe Prüfer nur für eine bestimmte Zeitdauer ernannt werden - im Allgemeinen zwischen drei und vier Jahren. Dadurch wird ihr externer Status und die relative Unabhängigkeit von der Institution garantiert. Ein unbefristetes Engagement als externer Prüfer würde beinahe unvermeidlich zu einer überloyalen Anbindung an die Institution und die dortigen Kollegen führen, die über kurz oder lang in den Stand freundschaftlicher Verbindlichkeit fallen würden.
- 3.5 Die zeitlich begrenzten Verpflichtungen, die externen Prüfern aus Gründen der Unparteilichkeit angeboten werden, bedeuten auch, dass die Qualität von Anleitungsmaterialien auf diesem Gebiet von besonderer Bedeutung ist. Externe Prüfer müssen regelmäßig ersetzt werden, und kein externer Prüfer ist mehr als einige Jahre lang neutraler Neuling hinsichtlich der besonderen Verfahrensweisen und Charakteristika der Institution, deren Bewertungen zu moderieren und qualitativ zu kontrollieren sie berufen sind.

EXTERNER PRÜFBERICHT

Wir rechnen den Kommentaren externer Prüfer einen hohen Wert zu; diese haben eine wichtige Rolle im jährlichen Monitoring von Kursen. Sie werden eine schriftliche Antwort zu Ihrem Bericht vom zuständigen Studiengangleiter erhalten, nachdem der jährliche Monitoring-Bericht durch interne Kommissionen untersucht wurde. Diese wird die Hauptpunkte ansprechen, die Sie anbringen, und Sie über die Maßnahmen informieren, die als Reaktion erfolgen werden.

- Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen auf dem Berichtsformular; fügen Sie gegebenenfalls Details hinzu, entweder auf dem Formular oder auf einem gesonderten Papier.
- Dieses Berichtsformular wird gewöhnlich als Word-Email-Anhang bereitgestellt, ist jedoch auf Nachfrage auch in Papierform verfügbar.
- Nutzen Sie bitte so viel Raum, wie Sie wünschen beim Ausfüllen der Fragen.
- Der ausgefüllte Bericht soll geschickt werden an: [Name einer betreffenden Mitgliedsinstitution]

Akademisches Jahr des Berichts	
Name des externen Prüfers	
Titel des/der geprüften Studiengangs/gänge	
Termine, an denen Sie als externer Prüfer anwesend waren	
Sitzungstermine der Prüfungskommission(en)	

Standards

Bitte äußern Sie sich zu:

- den von den Studierenden bewiesenen Standards (Sie könnten sich separat über akademische und auftrittsrelevante Standards äußern wollen, wenn es beim betreffenden Kurs angemessen erscheint)
- dem Ausmaß, in dem diese Standards für den Studiengang angemessen sind
- den Stärken und Schwächen der Studierenden als Gruppe
- der Angemessenheit der Gestaltung, Struktur und Benotung bei Assessments
- der Angemessenheit der Verfahrensweisen bei Bewertungen und Prüfungen

Vergleichsstandards***Bitte äußern Sie sich zu:***

- studentischer Leistung im Verhältnis zur studentischen Leistung in vergleichbaren Kursen
- der Grundlage und Begründung für jeglichen Vergleich von Standards (z.B.: britische Musikhochschule, britische Universität, europäische/internationale Musikhochschule, Musikberuf im Vereinigten Königreich, Musikberuf im Ausland)

Lehren und Lernen***Bitte äußern Sie sich zu:***

- der Eignung der Kursziele und -inhalte und dem Erfolg jeglicher Entwicklung, die Sie seit letztem Jahr bemerkt haben
- der Qualität der Lehr- und Lernmethoden, bezogen auf das, was Sie an studentischen Leistungsstandards gesehen haben

Unterstützung für Ihre Rolle als externer Prüfer

Bitte äußern Sie sich zu:

- ob Sie das Gefühl haben, dass geeignete Maßnahmen hinsichtlich der von Ihnen im Vorjahresbericht erhobenen Problemstellungen getroffen wurden (wenn zutreffend)
- ob Sie ausreichend Zugang und Befugnis in Bezug auf Unterlagen wie Kursarbeiten oder Lehrpläne erhalten haben, die Sie für Ihre Urteilsfähigkeit über die von Studenten erreichten Standards benötigen
- zur Angemessenheit und Kohärenz der Strategien und Verfahrensweisen in Beziehung zu Ihrer Rolle als externer Prüfer

Andere Themen

Falls es irgendwelche weiteren Punkte gibt, die Sie kommentieren möchten, fahren Sie bitte fort.

FALLSTUDIE 8: EINE HOCHSCHULE IM VEREINIGTEN KÖNIGREICH

BESCHREIBUNG:

EIN SYSTEM VON PRÜFUNGSKRITERIEN, DAS DIE VERSCHIEDENEN ELEMENTE EINES KONZERTAUFTRITTS BELEUCHTEN UND AUF ASSESSMENTS IM ERSTEN UND ZWEITEN ZYKLUS ANWENDBAR SEIN SOLL

1. Hintergrund

- 1.1 Das hier beschriebene System von Kriterien wurde an einer britischen Musikhochschule entwickelt und dann danach ausgewertet, ob es eingeführt werden sollte. Schließlich wurden bestimmte Merkmale daraus gezogen und zur Angleichung bestehender Kriterien verwendet, doch das System als Ganzes kam nicht über eine Gestaltungsübung hinaus. Als solche liefert es eine hilfreiche Fallstudie, indem es eine Reihe von Ideen zu Konzert-Assessment miteinschließt, ohne faktisch irgendein aktuell in der Musikhochschulbildung genutztes System zu kopieren.
- 1.2 Die Gründe für die Systementwicklung hatten zweierlei Ursprung:
 - a Prüfer fanden es manchmal schwierig, Kriterien zu verwenden, bei denen jeder Deskriptor lediglich aus einer allgemeinen Beschreibung des Konzert-Leistungsniveaus bestand, denn:
 - studentische Konzertauftritte sind nicht immer von einer durchweg beständigen Qualität; die physische Stamina von Studenten und ihre mentale Disziplin, einen Auftritt von bis zu einer Stunde auszuhalten, sind relevante Faktoren bei ihrer Beurteilung als Konzertmusiker. Sollten Prüfer ihre Note am besten daran orientieren, was der Student ihnen an bestimmten Stellen des Konzertes gezeigt hat, oder sollten sie gemäß einem konstruierten Durchschnittswert das Konzert als Ganzes benoten?
 - Sogar wenn der Konzertauftritt selbst weitgehend von gleichbleibender Qualität ist, sind einige Studenten zwar technisch sehr gewandt, künstlerisch aber relativ uninteressant, während man anderen trotz gelegentlicher technischer Ausfälle fasziniert zuhört. Individuelle Fälle variieren diesbezüglich, doch allgemein gibt es mit einiger Gewissheit einen Grad an technischer Perfektion, den ein Konzertpublikum gerne zugunsten einer inspirierenden Darbietung opfern würde; die Frage ist, wie man dies in Prüfungsbeurteilungen zur Abwägung bringt.
 - Dann wiederum kann ein Auftritt technisch und interpretatorisch von hohem Niveau sein, aber vom Mangel einer gehemzten Beziehung des Studenten zum Publikum behaftet sein - das Auftreten, Kleidung, Haltung, Ausstrahlung und, im Fall von einführenden Ansprachen, ihr Artikulationsvermögen. Diese Punkte sind vielleicht zweitrangig gegenüber Kernproblemen, wie die Musik selbst gespielt wird, doch haben sie ihre Wirkung auf das Publikum und Relevanz für die Kompetenz eines Musikstudenten beim Einstieg in den Beruf. Sollten sie als solche nicht auch in einer Beurteilung über eine studentische Leistung als Konzertkünstler bedacht werden? Besonders wenn kommunikationsbasierte Kompetenzen mit dieser Bewertung in Verbindung gebracht wurden?

Das Ergebnis all dieser Faktoren ist, dass die Prüfer manchmal zweifelten, ob sie nicht eigentlich Gleiches mit Gleichem verglichen, wenn sie versuchten zu entscheiden, ob ein bestimmtes Konzert als gut, sehr gut, ausgezeichnet, etc. beurteilt werden sollte. Konzertauftritte, die sich in ihrer Wesensart markant voneinander unterscheiden, werden am Ende häufig mit der gleichen Gesamtnote bedacht. Dies muss nicht zwingend „falsch“ sein, es kann aber bedrohlich vage anmuten und dazu anfällig gegenüber den persönlichen Launen und Vorzügen der Prüfer in Bezug auf das, was sie bei einer Konzerterfahrung am meisten schätzen.

b Prüfer fanden es manchmal auch schwierig, ihr musikalisches Urteil über ein bestimmtes Konzert in Einklang zu bringen mit ihrem Verständnis, wie weit ein Student im Verlauf des Studiums fortgeschritten war und welche Erwartungen dies hervorbringen sollte:

- Angenommen zwei Studenten, einer im dritten Jahr des ersten Zyklus, der andere gegen Ende vom zweiten Jahr des zweiten Zyklus, geben einen Auftritt mit ziemlich ähnlichem Niveau. Nun erscheint es klar, dass der noch weniger fortgeschrittene Student eine Art zusätzlicher Anerkennung für seine Leistung verdient, aber wenn dem so ist, wie umfangreich sollte diese ausfallen?
- Die Tatsache, dass die zwei Zyklen unterschiedliche Lernergebnisse zeitigen sollten, auch in den für Konzertauftritt relevanten Bereichen, müsste Prüfungskommissionen bei ihrer Entscheidungsfindung in der Tat unterstützen. In der Realität jedoch müssen Prüfer, die sich auf diese Lernergebnisse berufen, die Nuancen abwägen, die in den leicht divergierenden Formulierungen von Lernergebnissen des ersten und zweiten Zyklus liegen und diesen dann einen numerischen Wert übertragen. Nicht alle Prüfungsgremien fühlen sich gleichermaßen wohl hiermit, und es ist klar, dass sich ohne spezifische Anleitung einiger Freiraum für Unstimmigkeiten in der Art und Weise breitmacht, wie unterschiedliche Gremien solche Angleichungen vornehmen.
- Auf einer eher praktischen Ebene äußerten einige Prüfer Schwierigkeiten, wenn sie gezwungen waren, mehrere Studenten aus unterschiedlichen Abschnitten eines Zyklus oder sogar aus unterschiedlichen Zyklen schnell aufeinanderfolgend zu bewerten, wie es aus Gründen der Terminplanung oft passieren kann. Die eigenen internen Wertesysteme zwischen den einzelnen Darbietungen rasch zu rekalisieren, kann sehr verwirrend sein. Dies hat die Frage aufgebracht, ob ein notwendiges Rekalibrieren auch gemäß einem externen, vordeterminierten System vollzogen werden kann. Ein solches System würde den rein musikalischen Charakter der eigentlichen Beurteilungen untermauern und nur sekundär den Prüfern auferlegen, eine Angleichung mit einer bestimmten Stufe auf der Leiter des Lernfortschritts eines Studenten vorzunehmen.

1.3 Als Teil eines laufenden Prozesses der Qualitätsverbesserung wurde ein Entwicklungsprojekt in Auftrag gegeben, um zu sehen, ob ein neues System zur Auseinandersetzung mit diesen Punkten erdacht werden könnte. Ein kleines Team unternahm die Entwicklung, wonach der Gestaltungsentwurf für Feedback verteilt und in einer gestellten Prüfungssituation gegenüber bestehenden Kriterien getestet wurde. Wie bereits angemerkt, sind einige, doch nicht alle Merkmale angenommen worden.

1.4 Der nächste Abschnitt liefert eine Begründung für das entwickelte System; der darauffolgende eine Beschreibung, wie es in der Praxis funktionieren könnte.

2. Begründung

- 2.1 Die erste Entscheidung war, den Versuch zu machen, die Probleme aus 1.2. a. anzugehen, indem man die gesamte Konzerterfahrung in ihre Hauptkomponenten aufschlüsselt. Schnell kam man überein, dass es davon drei primär wichtige gab, welche überdies untereinander beinahe jeden Aspekt der Erfahrung als Ganzes umfassten. Diese waren:

- **Technik**
- **Interpretation**
- **Präsentation**

Der nächste Schritt lag in der Einigung auf eine Form von Wichtigkeitsverhältnis zwischen ihnen. Dieses Verhältnis musste mathematisch simpel sein, wenn Berechnungen sicher und schnell während des eigentlichen Prüfungsprozesses vonstattengehen sollten. Also fand man Einvernehmen darüber, dass Technik und Interpretation wohl annähernd gleich wichtig und beide wichtiger als Präsentation seien. Die einfache Lösung hieß demnach, sie in das mathematische Verhältnis von 2:2:1 zu setzen.

- 2.2 Die zweite Entscheidung war, zunächst eine Punkteskala zu benutzen, die sich von der gemeinhin in der Hochschulbildung des Vereinigten Königreichs angewendeten Prozentskala unterschied und die daher von allen Assoziationen, die Prüfern in den Sinn kommen können, wenn sie in Prozenten denken, unbelastet bleibt. Dies war wichtig, wenn sich die anfängliche Benotung grundlegend andersartig vom akademischen System, seinen Zyklen, Niveaus etc. anfühlen sollte. Schließlich kam man auf ein System mit einer Maximalsumme von 60 Punkten in der Aufteilung Technik (24), Interpretation (24) und Präsentation (12). Dieses System lieferte eine Werteskala von 1-12 für Präsentation und die gleiche Zahl an Steigerungen, aber mit einer Zuwachsrate von 2, bei einer Gesamthöchstzahl von 24 für Technik und Interpretation. Zugleich mit der Erstellung einfacher mathematischer Verhältnisse intern machte dieses Schema auch eine gültige Konvertierung in eine Prozentualwertung rund, in der sie auf einem einfachen 3:5-Verhältnis gründete.

- 2.3 Mit dem so bestimmten Gesamtrahmen war nun die Aufgabe, verbale Deskriptoren für jeden einzelnen Schritt zu finden sowie für jeden der drei Parameter Technik, Interpretation und Präsentation. Angesichts dessen, dass eine große Anzahl Deskriptoren - mindestens 3x12, also 36 - unvermeidlich war, entschied man sich dafür, die Deskriptoren für die drei Parameter ganz offensichtlich ähnlich zu formulieren und die Sprache einfach nach dem Kontext zu richten. Es wurde entschieden, die Hauptmerkmale für Erfolg bei den drei Parametern folgendermaßen zu verbalisieren:

Technik	Soll sein:	sicher
Interpretation	Soll sein:	Überzeugend oder auf höherem Niveau spannend
Präsentation	Soll sein:	wirkungsvoll

Diese Begriffe wurden dann beständig für ihre entsprechenden Parameter angewendet (abgesehen von den bewusst abgehobenen Spitzenkategorien), während die Beschreibung für jede der zwölf Abstufungen eine ähnliche Sprache für jedes Parameter benutzte. So wurden etwa die Abstufungen 8, 9 und 10 wie folgt beschrieben:

Abstufung (von 12)	Technik	Interpretation	Präsentation
10	Sehr sicher	Sehr spannend	Sehr wirkungsvoll
9	sicher	spannend	wirkungsvoll
8	Fast vollständig sicher	Fast vollständig überzeugend	Fast vollständig wirkungsvoll

- 2.4 Dieser Ansatz behandelt Situationen, in denen der Erfolg eines Konzertes in den drei Parametern sehr unterschiedlich widerspiegelt werden könnte. Zum Beispiel würde ein Konzert, das technisch sehr sicher, doch unüberzeugend in interpretatorischer Hinsicht, und was die Präsentation anbelangt nur teilweise wirkungsvoll war, eine gesonderte Note für jedes der drei Parameter erhalten. Addiert man die drei Noten, stellt sich eine Gesamtsumme für das Konzert als Ganzes her. Es stimmt also, dass Konzerte mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen dennoch mit einer ähnlich hohen Gesamtnote aufwarten können, doch würden diese Vorgänge zumindest zwischen den verschiedenen Instrumenten und von einem Jahr zum nächsten konsequent stattfinden.
- 2.5 Die Frage desjenigen Konzertes blieb offen, welches wohl gut anfängt, aber vor dem Ende schlechter wird (oder, in derselben Sache, eines Konzertes mit zögerlichem Anfang und danach aber wachsender Zuversicht). Das Aufteilen der Benotung in verschiedene Parameter hat hier wohl bereits genützt, weil Technik und Präsentation ihrem Wesen nach kontinuierlich Bestand zeigen müssen - ein in der ersten Hälfte technisch sicheres Konzert, das in der zweiten Hälfte unsicher wird, ist in der Tat technisch nicht sicher. Ganz anders können interpretatorische Probleme während des Konzertes legitime Schwankungen in ihrem vermeintlichen Erfolg von einem Stück zum anderen verkraften. Im Fall dieses Parameters liegt vielleicht mehr Streitpotential als in den anderen beiden hinsichtlich der Anerkennung der Bestwerte, die der Student während des Konzerts erreicht.
- 2.6 Außerdem wurde allerdings entschieden, eine Spalte für eine allgemeine Beschreibung einzuführen, die ganz klar auf der Idee fußt, wie gut ein bestimmtes Leistungsniveau gehalten werden konnte. Die Absicht lag darin, dass Prüfungsausschüsse dies als Gegenprobe nutzen könnten, wenn sie Punkte für individuelle Parameter vergeben haben, wo das Konzert als Ganzes von unsteter Qualität war (es muss gesagt werden, dass dies einer der weniger beliebten und weniger gut verstandenen Aspekte des Prototyp-Systems war, als es getestet wurde).
- 2.7 Die Ergebnistabelle wird in kleinem Maßstab weiter unten abgebildet. Im Vollformat zeigt sich diese Gesamtdarstellung der Kriterien am Ende dieser Fallstudie.

Criteria für recital examinations

Beschreibung	Technik	Punkte	Interpretation	Punkte	Präsentation	
Vollkommen ausgearbeitet und durch und durch überzeugend	Absolut makellos	24	Hat das Vermögen, die Wahrnehmung des Hörers zu vertiefen und zu verändern	24	Erreicht die höchsten Standards	12
Ein umfassend extrem hohes Leistungsniveau	Extrem sicher	22	Extrem spannend	22	Extrem wirkungsvoll	11
Ein umfassend sehr hohes Leistungsniveau	Sehr sicher	20	Sehr spannend	20	Sehr wirkungsvoll	10
Ein sehr hohes Leistungsniveau	Sicher	18	Spannend	18	Wirkungsvoll	9
Fast durchweg gehaltenes fundiertes Leistungsniveau	Fast ganz sicher	16	Fast völlig überzeugend	16	Fast durchweg wirkungsvoll	8
Verlässliche und signifikante Leistung	Weitgehend sicher	14	Weitgehend überzeugend	14	Weitgehend wirkungsvoll	7
Verlässliche Leistung	Einigermaßen sicher	12	Einigermaßen überzeugend	12	Einigermaßen wirkungsvoll	6
Vielerlei Zeichen ordentlicher Leistung	In mancher Hinsicht sicher, doch nicht ganz	10	In vieler Hinsicht überzeugend, doch nicht ganz	10	In einiger Hinsicht wirkungsvoll, doch nicht nur	5
Zeichen ordentlicher Leistung	Gleichermaßen sicher und unsicher	8	Gleichermaßen überzeugend und unüberzeugend	8	Gleichermaßen wirkungsvoll und blass	4
Manche Zeichen guter Leistung	In vieler Hinsicht unsicher	6	In vieler Hinsicht unüberzeugend	6	In vieler Hinsicht blass	3
Wenige Zeichen guter Leistung	Allgemein unsicher	4	Ziemlich unüberzeugend	4	Ziemlich wirkungslos	2
Kaum spürbare Zeichen von Leistung	Absolut unsicher	2	Gänzlich unüberzeugend	2	Völlig wirkungslos	1

- 2.8 Der nächste Schritt war die Erstellung eines Rasters, durch das die umfassende „grobe musikalische“ Note für einen Studenten in einen prozentualen Wert gemäß dessen Jahr und Studienzyklus konvertiert werden konnte.
- 2.9 Einige der hier verwendeten Elemente waren einfach eine Konsequenz des britischen Systems der Leistungsklassifizierung. Zum Beispiel ist es nationaler Standard, dass die „Bestanden“-Quote auf Ebene des ersten Zyklus bei 40% liegt, während die des zweiten Zyklus bei 50% liegt. Dementsprechend bekommen Abschlüsse des ersten Zyklus eine sogenannte „Auszeichnungs-Klassifizierung“ in eine erste, eine zweite und eine dritte Klasse „Bestanden“, wobei die zweite noch in eine höhere und eine niedrigere Kategorie geteilt ist; Abschlüsse des zweiten Zyklus werden nicht auf diese Weise klassifiziert, wenngleich es üblich ist, eine Extra-Kategorie für die höheren Erfolgsniveaus zu haben.
- 2.10 Die Tatsache, dass die Erfolgsquote für Erste-Klasse-Auszeichnungen im ersten Zyklus und Extra-Auszeichnung im zweiten Zyklus gewöhnlich gleich hoch liegt - 70% - ist ein gutes Beispiel dafür, wie schwierig es sein kann, ohne so etwas wie das hier entwickelte System verlässliche und nachhaltige Unterscheidungen zwischen Erfolgsniveaus in den verschiedenen Zyklen zu treffen.

- 2.11 Außer diesen äußerlich bedingten Faktoren wurde entschieden, eine interne Unterscheidung zwischen dem dritten und vierten Jahr des ersten Zyklus und dem ersten und zweiten des zweiten Zyklus einzuführen. Dies hat einen Ansatz formalisiert, den einige Prüfungsausschüsse instinktiv angewandt hatten. Dadurch machte man den Benotungsprozess beständiger und den Studenten leichter verständlich, die manchmal perplex und frustriert feststellten, dass sie etwa im vierten Jahr genauso gute Leistung zeigten wie im dritten Jahr und trotzdem eine leicht niedrigere Note erhielten.
- 2.12 Da Konzertprüfungen in der betreffenden Institution nur im dritten und vierten Jahr des ersten Zyklus und in beiden Jahren des zweiten Zyklus stattfanden, war es möglich, all diese Fälle auf einer einzigen Seite zusammenzubringen. Dies hat erstmalig auf visuellem Weg ein Grafikportrait darüber geliefert, wie die Erwartungen der Prüfer Jahr für Jahr steigen, während die Studenten durch diese Studienabschnitte voranschreiten.
- 2.13 Die zweite Tabelle hat links eine Spalte mit dem Notenspektrum von 0 bis 60 in 5er-Abstufungen. Die studentische Note x aus 60 liest sich entsprechend dem Prüfungstyp von Spalte zu Spalte, um den Prozentwert und die Benotung zu liefern, mit denen sie korrespondiert. Auch ist die Tabelle wieder in kleinem Maßstab abgebildet:

Gesamt- ergebnis	Bachelor-Programm, Jahr Drei		Bachelor-Programm, Jahr Vier		Master-Programm, Jahr Eins		Master-Programm, Jahr Zwei	
	Prozent	Note	Prozent	Note	Prozent	Note	Prozent	Note
60	100%	I	100%	I	100%	Mit Auszeichnung bestanden	100%	Mit Auszeichnung bestanden
56	95%		90%		85%		85%	
55	94%		90%		84%		84%	
51	85%		80%		75%		70%	
50	84%		79%		74%		69%	
46	75%	II:1	70%	II:1	70%	Bestanden	65%	Bestanden
45	74%		69%		69%		64%	
41	70%		65%		65%		60%	
40	69%		64%		64%		59%	
36	65%		60%		60%		57%	
35	64%	II:2	59%	II:2	59%	Bestanden	56%	Bestanden
31	60%		55%		55%		54%	
30	59%		54%		54%		53%	
26	55%		50%		50%		50%	
25	54%		49%		49%	Nicht bestanden	49%	Nicht bestanden
21	50%	III	45%	III	45%		45%	
20	49%		44%		44%		44%	
16	45%		40%		40%		40%	
15	44%		39%		39%		39%	
11	40%	Nicht bestanden	30%	Nicht bestanden	30%		30%	Nicht bestanden
10	39%		29%		29%		29%	
6	25%		2%		20%		20%	
5	24%		19%		19%		19%	
1	0%		0%		0%		0%	

3. Wie das System funktioniert

- 3.1 Stellen wir uns einen Studenten vor, der im letzten Studienjahr des ersten Zyklus ein Konzert gibt. Die Jury hört dem Konzert zu, und jeder Prüfer hat eine Kopie des ersten Blatts vor sich. Am Ende des Konzertes

diskutieren die Prüfer und einigen sich, welche Beschreibung von Technik, Interpretation und Präsentation in der Tabelle die Darbietung am besten treffen. Sie kommen zu folgendem Schluss:

Technik	<i>war</i>	<i>Fast vollständig sicher</i>
Interpretation	<i>war</i>	<i>In vieler Hinsicht überzeugend, doch nicht ganz</i>
Präsentation	<i>war</i>	Effektiv

Dies ergibt für den Studenten eine Note von $16 + 10 + 9 = 35$ von 60

3.2 In diesem Stadium ist die Note von jeglicher akademischer Leistungsskala abgelöst und kann auf rein musikalischer Grundlage diskutiert und befunden werden. Wenn die Jury jedoch auf dem zweiten Blatt den Prozentwert findet, dem die Note für einen Letztjahr-Studenten im ersten Zyklus entspricht, entdeckt man, dass 35 Punkte 59% entsprechen. Diese Ziffer liegt ganz oben in einer der Auszeichnungsklassifizierungen und daher knapp unter einer kritischen Schwelle zur nächsten. Wie die Dinge stehen, wird der Student eine gute Benotung in der unteren zweiten Klasse erhalten, aber die Kategorie der oberen zweiten Klasse verfehlen. An diesem Punkt empfiehlt es sich für die Jury, über rein musikalische Beurteilung hinauszugehen und sich über akademische Resultate Gedanken zu machen. Wenn die Meinung besteht, dass der Student eine Benotung in der höheren Auszeichnungskategorie verdient, kann man zum ursprünglichen Bewertungsmodus zurückkehren und entscheiden, welche Note leicht erhöht werden könnte, ohne das ursprüngliche Urteil zu kompromittieren.

3.3 Das Prüfungsgremium kann entscheiden, dass die Beschreibung für die nächste höhere Abstufung für **Interpretation** auf das Konzert beinahe genauso passend zutrifft wie die ursprünglich gewählte. Statt ***In vieler Hinsicht überzeugend, doch nicht ganz*** erwägen die Prüfer die Vorzüge von ***Einigermassen überzeugend***. In Wahrheit gibt es wenig Unterschied zwischen diesen zwei Deskriptoren, doch nun, da das Gremium die Folgen einer Wahl dieser oder jener Art kennt, kann es eine kompetente Entscheidung treffen, für welche es stimmen soll. Es besteht sogar die Option, nur eine Note einzutragen anstatt der zwei in der Grafikaufstellung angebotenen - was so viel bedeutet, wie den Studenten genau zwischen diesen beiden Deskriptoren zu positionieren. Das Ergebnis davon wäre weiterhin, den Studenten in eine Note der oberen zweiten Klasse zu rücken, da 36 Punkte genügen, um dies zu erreichen. In unserem imaginären Szenario entscheidet sich das Gremium für diese Option.

4. Schlussfolgerung

4.1 Der oben beschriebene Prozess mag mechanisch erscheinen, doch hat er den Vorzug, mit einer Reihe rein musikalischer Beurteilungen zu beginnen, die eine Diskussion nähren, die ihrerseits an den Anfang eine von jeglicher akademischer Zensierungsfärbung und deren Folgen freie Note setzt. Wenn im vorliegenden Beispiel eine dieser Folgen anschließend entdeckt werden würde, wäre das System flexibel genug, eine kleine Angleichung zu erlauben, ohne dass diese Angleichung den eigentlichen Prozess kompromittiert, anhand dessen die originäre Note beschieden wurde.

4.2 Das britische System der Auszeichnungsklassifizierung für den ersten Zyklus ist eine Besonderheit dieses Landes und bringt Fragen auf wie die oben diskutierte, die auf andere Länder und Systeme nicht

anwendbar wäre (bezeichnenderweise hat das nationale britische Komitee zur Überprüfung des Systems für Auszeichnungsklassifizierung im Wesentlichen empfohlen, das Land möge zu einem System ohne die Auszeichnungsklassifizierung wechseln, wo die Qualität eines studentischen Abschlusses durch die Notenabschrift und die Diplom-Beilage kommuniziert wird - d.h. man möge sich in Richtung Bologna bewegen).

- 4.3 Wenn nun ein Student ein Ergebnis von 15 aus 60 Punkten erhalten hat, würde ein ähnliches Problem von möglicher Angleichung aufgekommen sein, wenn die Konvertierung in Prozentwerte vollzogen und das Ergebnis nur knapp unter einem „Bestanden“ wäre. In einer solchen Situation wüsste das Prüfungsgremium natürlich, dass man niedrige Noten vergab und erwartete, dass diese auch in schwache Ergebnisse münden würden; doch ist es legitim, dass man die originalen Noten überprüft, um festzustellen, dass der Student direkt unter einer entscheidenden Schwelle eingeordnet werden muss - in diesem Fall einer noch entscheidenderen Schwelle als innerhalb der Auszeichnungsklassifizierungen!
- 4.4 Wie es mit diesem Prototypensystem für Kriterien geschehen ist, als es ursprünglich getestet wurde, könnten die Leser das Gefühl bekommen, dass es einige Elemente enthält, die sie in ihre eigenen Systeme einbauen könnten, ohne unbedingt davon überzeugt sein zu müssen, dass alle seine Merkmale wünschenswert wären. Eine solche selektive Herangehensweise stellt die Art von Prozess dar, durch den sich Systeme mit der Zeit entwickeln, angleichen und, wie zu hoffen ist, verbessern.

Kriterien für Konzertprüfungen

Beschreibung	Technik	Punkte	Interpretation	Punkte	Präsentation	Punkte
Vollkommen ausgearbeitet und durch und durch überzeugend	Absolut makellos	24	Hat das Vermögen, die Wahrnehmung des Hörers zu vertiefen und zu verändern	24	Erreicht die höchsten Standards	12
Ein umfassend extrem hohes Leistungsniveau	Extrem sicher	22	Extrem spannend	22	Extrem wirkungsvoll	11
Ein umfassend sehr hohes Leistungsniveau	Sehr sicher	20	Sehr spannend	20	Sehr wirkungsvoll	10
Ein sehr hohes Leistungsniveau	Sicher	18	Spannend	18	Wirkungsvoll	9
Fast durchweg gehaltenes fundiertes Leistungsniveau	Fast ganz sicher	16	Fast völlig überzeugend	16	Fast durchweg wirkungsvoll	8
Verlässliche und signifikante Leistung	Weitgehend sicher	14	Weitgehend überzeugend	14	Weitgehend wirkungsvoll	7
Verlässliche Leistung	Einigermaßen sicher	12	Einigermaßen überzeugend	12	Einigermaßen wirkungsvoll	6
Viemerlei Zeichen ordentlicher Leistung	In mancher Hinsicht sicher, doch nicht ganz	10	In vieler Hinsicht überzeugend, doch nicht ganz	10	In einiger Hinsicht wirkungsvoll, doch nicht nur	5
Zeichen ordentlicher Leistung	Gleichermaßen sicher und unsicher	8	Gleichermaßen überzeugend und unüberzeugend	8	Gleichermaßen wirkungsvoll und blass	4
Manche Zeichen guter Leistung	In vieler Hinsicht unsicher	6	In vieler Hinsicht unüberzeugend	6	In vieler Hinsicht blass	3
Wenige Zeichen guter Leistung	Allgemein unsicher	4	Ziemlich unüberzeugend	4	Ziemlich wirkungslos	2
Kaum spürbare Zeichen von Leistung	Absolut unsicher	2	Gänzlich unüberzeugend	2	Völlig wirkungslos	1

Für jedes Konzert erhält man durch Kombinieren eine Gesamtnote				Punkte 1	mit	Punkte 2	und	Punkte 3
Die Gesamtnote wird dann gleichgesetzt mit Prozentsatz und Note, je nach Konzerniveau der umseitig folgenden Tabelle entsprechend								
Gesamt- ergebnis	Bachelor-Programm, Jahr Drei		Bachelor-Programm, Jahr Vier		Master-Programm, Jahr Eins		Master-Programm, Jahr Zwei	
	Prozent	Note	Prozent	Note	Prozent	Note	Prozent	Note
60	100%	I	100%	I	100%	Mit Auszeichnung bestanden	100%	Mit Auszeichnung bestanden
56	95%		90%		85%		85%	
55	94%		90%		84%		84%	
51	85%		80%		75%		70%	
50	84%		79%	II:1	74%	Bestanden	69%	Bestanden
46	75%		70%		70%		65%	
45	74%	II:1	69%	II:1	69%		64%	
41	70%		65%		65%		60%	
40	69%		64%	II:2	64%		59%	
36	65%	II:2	60%		60%		57%	
35	64%		59%		59%		56%	
31	60%		55%	III	55%		54%	
30	59%	II:2	54%		54%		53%	
26	55%		50%		50%		50%	
25	54%	III	49%	III	49%	Nicht bestanden	49%	Nicht bestanden
21	50%		45%		45%		45%	
20	49%		44%		44%		44%	
16	45%	III	40%	Nicht bestanden	40%		40%	
15	44%		39%		39%		39%	
11	40%		30%		30%		30%	
10	39%	Nicht bestanden	29%		29%		29%	
6	25%		2%		20%		20%	
5	24%		19%		19%		19%	
1	0%		0%		0%		0%	

FALLSTUDIE 9:

EINE MUSIKHOCHSCHULE IN FINNLAND

BESCHREIBUNG:

VERFAHRENSWEISEN FÜR DEN UMGANG MIT ANFECHTUNGEN VON STUDENTEN IN STUDIENGÄNGEN DES ERSTEN, ZWEITEN UND DRITTEN ZYKLUS

1. Hintergrund

- 1.1 Das Folgende ist eine Übersetzung der relevanten Abschnitte aus den Verordnungen einer finnischen Musikhochschule. Die Verordnungen wurden erstmals vom Akademischen Rat der Universität im Dezember 2004 verabschiedet und im Mai 2005, Februar 2006 und Juni 2006 nachgebessert.
- 1.2 Diese Fallstudie zeigt, wie eine Institution versucht, die Vielfalt von Umständen vorwegzunehmen, die während des Ablaufs musikalischer Assessments auftauchen können, und Klärung zu schaffen für die Rechte, ihre Grenzen und die Pflichten der Studierenden, die mit ihrem Prüfungsergebnis unzufrieden sind. Mit einigem Detailreichtum widmet sie sich den einzuführenden Verfahrensweisen und, in jedem einzelnen Fall, dem Umriss der Verantwortlichkeit im Entscheidungsprozess.
- 1.3 Der Prozess des Überdenkens und potentiellen Ändern eines Assessment-Ergebnisses wird hier als „Rektifizierung“ bezeichnet.

2. Verordnungen

[dieser Abschnitt ist direkt von den institutionseigenen Verordnungen übernommen und übersetzt]

2.1 KAPITEL 7

REKTIFIZIERUNG VON PRÜFUNGSBEWERTUNG

2.1.1 *Abschnitt 31*

Die Studierenden haben das Recht, über die Assessment-Kriterien informiert zu werden, die bei ihren Prüfungen oder Darbietungen Anwendung finden, sowie über einen Termin, an dem sie Feedback auf ihre schriftlichen Arbeiten oder anderweitig gespeicherte und bewertete Arbeit erwarten können.

2.1.2 *Abschnitt 32*

Studierende, die unzufrieden mit der Bewertung anderer Studienarbeiten als Doktorarbeiten, Lizenziat-Arbeiten oder einem gleichartigen Leistungsnachweis sind, können den Prüfer oder die Prüfungskommission um eine mündliche oder schriftliche Rektifizierung bitten. Das Berufungskomitee jeder Abteilung kann für eine Rektifizierung angeschrieben werden, in der es um eine Dissertation oder einen anderen Leistungsnachweis des Bachelor- oder Master-Abschlusses geht.

Der Antrag auf Rektifizierung sollte binnen 14 Tagen nach der Kenntnisnahme der Assessment-Ergebnisse und der im betreffenden Fall angewandten Assessment-Kriterien erfolgen.

Wer mit dem Ergebnis der Rektifizierungsentscheidung unzufrieden ist, kann den Fall der Prüfungskommission für Rektifizierungsfälle binnen 14 Tagen nach dem Termin der Kenntnisnahme vorlegen.

2.1.3 **Abschnitt 33**

Jeder Hochschulfachbereich hat eine Beschwerdekammer für Rektifizierungsfälle betreffs Leistungsnachweise der Bachelor- und Master-Abschlüsse, wie bereits in Abschnitt 32 ausgeführt. Die Mitglieder und die beratenden Mitglieder der Beschwerdekammer werden jeweils vom Fachbereichsrat entweder für jeden Fall gesondert oder auf drei Jahre ernannt. Der Fachbereichsleiter agiert als Vorsitzender der Kammer; Sekretär sollte ein an der Hochschule tätiger Verwaltungsbeamter sein, der als offizieller Repräsentant des Fachbereichsrats dient. Zusätzlich sollte die Beschwerdekammer zwei andere Mitglieder und beratende Mitglieder führen, von denen einer einen Professorentitel und einer eine Dozentenstelle an der Hochschule haben sollte.

Die Hochschule hat eine Prüfungskommission für Entscheidungen in Rektifizierungsfällen, wie bereits in Abschnitt 32 erwähnt. Der Rektor ernennt den Vorsitzenden der Kommission und andere Mitglieder wie auch beratende Mitglieder für jeden Fall separat oder auf drei Jahre. Der Kommissionsleiter und sein Berater sollte ordentlicher Professor sein. Mindestens die Hälfte der anderen Mitglieder sollten an der Hochschule Dozenten sein, und mindestens ein Mitglied sollte ein Student sein. Ein an der Hochschule und vom Rektor bestellter Verwaltungsbeamter sollte Sekretär sein.

2.2 BERUFUNGSVERORDNUNGEN FÜR DOKTORARBEITEN, LIZENZIATARBEITEN UND ANDEREN LEISTUNGSNACHWEISEN

2.2.1 **Abschnitt 34**

Studierende, die mit den für Doktorarbeiten, Lizenziatarbeiten oder Leistungsnachweise erhaltenen Noten unzufrieden sind, können binnen 14 Tagen nach der Veröffentlichung der Ergebnisse Berufung bei der Beschwerdekammer für Doktorarbeiten einlegen.

2.2.2 **Abschnitt 35**

Die Hochschule hat eine Beschwerdekammer für Doktorarbeiten. Die Kammer befasst sich mit der Bewertung von Doktorarbeiten, Lizenziatarbeiten und ähnlichen Leistungsnachweisen. Der Rektor ernennt den Kammervorsitzenden und die anderen Mitglieder wie auch beratende Mitglieder entweder für jeden Fall gesondert oder auf drei Jahre. Der Leiter und sein Berater sollten einen Professorentitel innehaben. Mindestens die Hälfte der anderen Mitglieder sollten an der Hochschule Dozenten und mindestens ein Mitglied Doktorand sein. Ein vom Rektor bestellter Verwaltungsbeamter der Hochschule sollte Sekretär sein.

2.2.3 **Abschnitt 36**

Die Beschwerdekammer für Doktorarbeiten kann das Assessment an die Lehr- und Forschungskommission für Reassessment übergeben.

2.2.4 **Entscheidungsfindung der Kommission und Beschlussfähigkeit**

Abschnitt 37

Die Kammer für Prüfungsanfechtungen und die Kammer für Dissertationsanfechtungen treffen sich auf Einladung des Vorsitzenden oder, bei dessen Abwesenheit, des Vize-Vorsitzenden. Die Kammer hat Beschlussfähigkeit, wenn der Vorsitzende in der Sitzung anwesend ist, bzw. im Fall seiner Abwesenheit, wenn der Vize-Vorsitzende und mindestens die Hälfte der anderen Mitglieder zugegen sind.

Bevor eine Entscheidung zur Rektifizierung einer Bewertung gefällt wird, soll die Kammer für Prüfungsanfechtungen dem für die Bewertung verantwortlichen Lehrer, Komitee oder Fachbereichsrat die Gelegenheit zur Stellungnahme geben. Bevor eine Entscheidung zur Rektifizierung der Bewertung einer Doktorarbeit, Lizenziatarbeit oder eines entsprechenden Leistungsnachweises gemacht wird, soll die Kammer für Dissertationsanfechtungen ein Treffen mit dem Rat für Lehre und Forschung abhalten, um Ihnen die Gelegenheit zur Stellungnahme zu geben.

Eine vollständige schriftliche Rechtfertigungserklärung der Kammerentscheidung soll dem Antragsteller zugesandt werden.

Wie in der Hochschulordnung (645/1997), Unterabschnitt 2, festgestellt ist, kann der am Ende des Rektifizierungsverfahrens zur Bewertung der Studienleistung des Antragstellers durch die Kammer für Prüfungsanfechtungen und die Kammer für Dissertationsanfechtungen gefällten Entscheidung nicht mehr widersprochen werden.

3 Kommentar

3.1 **Abschnitt 31**, am Anfang des aus der Verordnung zitierten Auszugs, stellt das studentische Recht klar heraus, die genauen Kriterien zu erfahren, nach denen der Student bewertet wurde. Wie in Teil Eins dieses Handbuchs ersichtlich wurde, ist ein solches Recht grundlegender Natur, tendiert aber dazu, die Institutionen in eine Richtung zu lenken, die bedeutet: schriftliche Kriterien und entsprechend formalisierte Stellungnahmen zu den Verfahrensweisen, die Studenten befolgen müssen, wenn sie sich innerhalb des Assessment-Systems ungerecht behandelt fühlen.

3.2 Wie man an diesen Verordnungen sehen kann, ist die Zusammensetzung der verschiedenen Gremien ein bedeutender Teil von Fairnessicherung und Konsistenz. In dem hier beschriebenen System werden Gremiumsmitglieder gewöhnlich für feste Amtszeiten und manchmal für spezielle Fälle bestellt.

- 3.3 Große Verantwortung bei der Auswahl der Mitglieder lastet auf dem Rektor der Institution. In vieler Hinsicht ist dies logisch: der Rektor hat die natürliche Autorität für Ernennungen und hat auch den Überblick über die individuelle Eignung und die aktuelle Arbeitslast Einzelner, etc.
- 3.4 Während oben beschriebene Verantwortlichkeiten für einen Institutionsleiter adäquat sind, ist es ihm generell nicht zuträglich, direkt in Berufungsverfahren involviert zu sein, besonders in den frühen Stadien. Ganz im Gegenteil ist es institutionell nützlich, eine gewisse „Kopffreiheit“ zu bewahren. Wenn also der hoffentlich seltene Fall eintritt und den regulären Prozess durchläuft, jedoch ungelöst bleibt, kann der Institutionsleiter als „Ombudsmann“ eingreifen, ohne bereits durch direkte Einbeziehung in den Vorgang behaftet zu sein.

FALLSTUDIE 10:

EINE HOCHSCHULE FÜR MUSIK UND DARSTELLEND KUNST IN ÖSTERREICH UND EINE MUSIKHOCHSCHULE IN NORWEGEN

BESCHREIBUNG:

EIN VERGLEICH VON REGELUNGEN FÜR REASSESSMENT UND ANFECHTUNG

1. Einführung

- 1.1 Wie in Kapitel 12 von Teil Eins dieses Handbuchs besprochen, stellt das Recht auf Reassessment eine wichtige Antragsberechtigung für jeden Studenten dar, jedoch auch eine solche, die im Sinne der Fairness gegenüber anderen Studenten abgewogen werden muss. Institutionen müssen auch manch klare Position dazu einnehmen, wo und wie ein Strich unter wiederholt ungenügende Leistung eines Studenten gezogen werden muss.
- 1.2 Die beiden unteren Beispiele zeigen die Position, die zwei durch große geografische und kulturelle Entfernung getrennte Institutionen eingenommen haben. Unter diesem Aspekt ist die Ähnlichkeit ihrer Herangehensweise vielleicht frappierend. Allerdings könnte eine andere Interpretation sein, dass der wichtigste Faktor hier die gemeinsame Chronologie ist - beide Beschreibungen geben die Position von 2010 wieder, und beide sind in einem Kontext angeordnet, wo Veränderungen entweder in Gang gesetzt sind, in Planung oder im Lauf der nächsten Jahre wahrscheinlich anstehen dürften. Eine liberalisierende Haltung zugunsten studentischer Rechte einerseits und ein wachsendes Bewusstsein der Kosten, die der Institution durch wiederholtes Reassessment andererseits entstehen, sind wahrscheinlich die bestimmenden Faktoren bei der Formung der zukünftigen Hochschullandschaft mit Reassessment-Möglichkeiten für Studierende.
- 1.3 Abgesehen davon, dass sie das Phänomen des Reassessments für sich selbst betrachten, weisen beide Beispiele auch auf die Umstände hin, unter denen ein Student das Recht auf Reassessment durch Berufung erhalten kann. Insofern komplementieren sie die Fallstudie 9.
- 1.4 In jedem der unteren Fälle werden wir zunächst über die Verfahrensweise der Institution bei direktem Reassessment und dann bei Reassessment infolge einer erfolgreichen Berufung unterrichtet. Im Fall der Musikhochschule in Österreich hat der Autor auch eine persönliche Auswertung des beschriebenen Systems hinzugefügt.

2. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Österreich: Reassessment

- 2.1 Wenn ein Student bei einer Prüfung scheitert, darf er oder sie automatisch die gleiche Prüfung mindestens dreimal erneut angehen (und wenn die Hochschule es gestattet, ist sogar weiteres Reassessment möglich). Das dritte Reassessment muss vor einer vollständigen Prüfungskommission stattfinden. Wenn der Student es wünscht, muss schon das zweite Reassessment vor mehr als einem Prüfer durchgeführt werden. Beim letzten bewilligten Reassessment agiert der Studienleiter als Kommissionsvorsitzender.

- 2.2 Studenten haben das Recht, auch ein *erfolgreiches* Assessment zu wiederholen, wenn sie eine bessere Note erreichen wollen. Das darf nur einmal der Fall sein und muss binnen sechs Monaten nach dem ersten Assessment stattfinden. In einem solchen Fall erlischt die erste Note, und die zweite verbleibt die Endnote, auch wenn sie nicht besser ausfällt.

3. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Österreich: Anfechtung

- 3.1 Studenten haben ein Recht auf Anfechtung binnen zwei Wochen von dem Datum an, als das Assessment-Ergebnis kommuniziert wurde, wenn sie meinen, dass gravierende Fehler im Ablauf passiert sind. Neben Übereinstimmung mit den Minimalanforderungen für einen ordentlichen Assessment-Verlauf – wie die Anwesenheit aller Mitglieder einer Prüfungskommission während der gesamten Prüfung und Konformität mit den Assessment-Verordnungen des Kurses – müssen die grundlegenden Prinzipien von Fairness, Unparteilichkeit und Objektivität, denen alle öffentlichen Vorgänge zu entsprechen haben, im Assessment-Ablauf gesichert sein, um sie unanfechtbar zu machen. Uneinigkeit mit dem Urteil der Prüfer allein ist kein akzeptabler Anlass für Widerspruch.
- 3.2 Wenn ein Student in seiner Anfechtung erfolgreich ist, gilt das Assessment als nicht stattgefunden. Daher kann der Student die Prüfung ohne negative Konsequenzen wiederholen, und sie zählt nicht als ein Reassessment in dem Sinne, wie in 2.1 und 2.2 dargelegt.

4. Institutionelle Selbstausswertung dieser Systeme

- 4.1 „Das System liefert ausreichende Chancen für Reassessment – beinahe bis zu dem Punkt, dass die Möglichkeit des Scheiterns gänzlich ausgeschlossen wird. Im Licht einer sehr hoch und kompetitiv angesetzten Zulassungsbeschränkung der Institution, wo diese Anwendung findet, erscheint dies nicht bedenklich. In Fällen, in denen die Standards definitiv nicht erfüllt werden, kann es allerdings zu unnötiger Studienverlängerung führen, wenn allen Beteiligten klar ist, dass das Studium nicht erfolgreich ausgehen kann.“

5. Musikhochschule in Norwegen: Reassessment

- 5.1 Wenn ein Kandidat eine Prüfung nicht besteht, kann er oder sie die gleiche Prüfung bis zu dreimal wiederholen. Und sogar weiteres Reassessment ist möglich, wenn die Hochschule es gestattet.
- 5.2 Solange die Notenskala an der Musikhochschule angewendet wird (d.h. bis 2012/13) bleibt einem Kandidaten auch das Recht, ein erfolgreiches Assessment zu wiederholen, wenn er den Versuch unternimmt, eine bessere Note zu erreichen. In solch einem Fall zählt für den Studenten die bessere Note bei der Eintragung, egal ob diese das jüngste Ergebnis war oder nicht.

6. Musikhochschule in Norwegen: Berufung

- 6.1 Die Kandidaten haben das Recht, Berufung beim Beschwerderat der Hochschule binnen zwei Wochen nach der Kommunizierung des Assessment-Ergebnisses einzulegen, wenn sie glauben, dass die Vorgänge von gravierenden Fehlern begleitet waren.

7. Kommentar

- 7.1 Beide hier erläuterten Systeme sind relativ flexibel und großzügig hinsichtlich der Zahl an Reassessment-Möglichkeiten, die sie Studenten bieten. Es ist nicht unüblich, auf Systeme zu stoßen, wo nur eine Reassessment-Option gestattet ist.
- 7.2 Es gibt eine interessante Verknüpfung zwischen dieser relativen Großzügigkeit und der Möglichkeit, von der die Studierenden in beiden Systemen profitieren, sich einer bereits abgelegten Prüfung neu zu unterziehen, wenn sie meinen, sich gegenüber der ursprünglich erworbenen Note verbessern zu können. Ohne dies könnten die den gescheiterten Studierenden verliehenen Rechte allzu unfair großzügig erscheinen gegenüber den Studierenden, die beim ersten Durchgang bestehen.

ANHANG 1 - BIBLIOGRAPHIE

Die folgenden Dokumente sind in englischer, deutscher und französischer Sprache zu finden unter:

www.aecinfo.org/publications

Gestaltung und Entwicklung von Curricula

- „Polifonia“-„Bologna“-Arbeitsgruppe; Messas, L. & Prchal, M. (Hrsg.) (2009): Bezugspunkte für die Gestaltung und Ausführung von Musikstudiengängen in Europa. Tuning Educational Structures in Music. Deusto.
- Bisschop Boele, E. (2007): Handbuch für die Einführung und Anwendung von Kreditpunkten in der höheren Musikausbildung. AEC. Utrecht.
- Cox, J. (2007): Handbuch zur Gestaltung und Entwicklung von Curricula in der höheren Musikausbildung. AEC. Utrecht.
- Bressers, H. (2008): Handbuch *Wie man ein Joint-Programm in Musik entwickelt*. AEC. Utrecht.

Bologna-Prozess

- Prchal, M (2006): Bologna & Music: Harmonie oder Polyphonie? In: EUA Bologna Handbook. Brüssel.

Globale Perspektiven von Bologna

- „Mundus Musicalis“-Arbeitsgruppe; Prchal, M. & Moynahan, K. (Hrsg.) (2008): Abschlussbericht Musikhochschulbildung: eine globale Perspektive. AEC. Utrecht.
- Prchal, M (2009): Mundus Musicalis – a musical contribution to the international cooperation in higher education and the global dimension of the Bologna process. In: EUA/Raabe Internationalisation Handbook. Brüssel.

Mobilität und Anerkennung

- AEC-Arbeitsgruppe der ERASMUS-Koordinatoren; Prchal, M. (Hrsg.) (2008): Handbuch 10 Schritte zur Einführung Ihres ERASMUS-Austauschprogramms in Musik. AEC. Utrecht.
- „Mundus Musicalis“-Arbeitsgruppe; Prchal, M. & Moynahan, K. (Hrsg.) (2008): Handbuch zur internationalen Anerkennung von Studien und Qualifikationen in der höheren Musikausbildung. AEC. Utrecht.

Beschäftigungsfähigkeit im Musikbereich – Alumni- Systeme

- Sturrock, S. (2007): Heute Student; morgen Alumnus – Pflege guter Alumni-Beziehungen an Musikhochschulen. AEC. Utrecht.

Qualitätssicherung und Akkreditierung

- Bisschop Boele, E. (2007): Handbuch für interne Qualitätssicherung in der höheren Musikausbildung. AEC. Utrecht.
- AEC-Akkreditierungsarbeitsgruppe; Messas, L. & Prchal, M. (Hrsg.) (2007): AEC-Rahmendokument für Qualitätssicherung und Akkreditierung in der Musikhochschulbildung: Charakteristika, Kriterien und Verfahrensweisen. AEC. Utrecht.

- AEC-Akkreditierungsarbeitsgruppe; Messas, L. & Prchal, M. (Hrsg.) (2007): Handbuch Wie man die Revision einer Institution oder eines Studiengangs in der Musikhochschulbildung vorbereitet. AEC. Utrecht.
- „Mundus Musicalis“-Arbeitsgruppe; Prchal, M. & Moynahan, K. (Hrsg.) (2007): Qualitätssicherung und Akkreditierung in der Musikhochschulbildung – ein internationaler Vergleich. AEC. Utrecht.
- Prchal, M (2008): Qualitätssicherung und Akkreditierung im Europäischen Hochschulraum: Musik als Fallstudie. In: EUA Publication „Implementing and using quality assurance: strategy and practice“. Brüssel.
- Messas, L. & Prchal, M. (2010): Why respecting diversity and creativity is essential in quality assurance and accreditation processes: Observations and experiences from the field of music. In: EUA Publication Creativity and Diversity: Challenges for Quality Assurance beyond 2010. Brüssel.

Vor-Hochschulmusikausbildung

- „Polifonia“-Vorhochschularbeitsgruppe; Prchal, M. (Hrsg.) (2007): Abschlussbericht VorHochschulmusikausbildung in Europa. AEC. Utrecht.
- Werner, F. (2007): Literature study - Preparing young musicians for professional training: What does scientific research tell us? - Summarising results of scientific research on issues relate to young people and musical talent. AEC. Utrecht.

Studien im dritten Zyklus

- „Polifonia“-Arbeitsgruppe für den dritten Zyklus (2007): Leitfaden für das Studium im dritten Zyklus in der höheren Musikausbildung. AEC. Utrecht.
- Tomasi, E. (2008): A Guide to Third Cycle Studies in Higher Music Education. In: EUA Council for Doctoral Education Newsletter. Brüssel.

ASSOCIATION EUROPÉENNE DES CONSERVATOIRES,
ACADÉMIES DE MUSIQUE ET MUSIKHOCHSCHULEN (AEC)

PO BOX 805 NL-3500AV UTRECHT DIE NIEDERLANDE

TEL +31.302361242 FAX +31.302361290

EMAIL AECINFO@AECINFO.ORG

WEBSEITE WWW.AECINFO.ORG



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme