

Hochschule für Musik und Tanz Köln
Fachbereich 5: Musikwissenschaft, Musikpädagogik, Kirchenmusik
Studiengang: Bachelor of Music Katholische Kirchenmusik

AUSZÜGE¹ AUS DER
BACHELORARBEIT
PRÜFUNGSKONZEPTE DER
D-AUSBILDUNG IM CHORSINGEN

vor dem Hintergrund wissenschaftlicher
Erkenntnisse zur Leistungsbewertung

MARISTELLA SCHULENBERG

Erstgutachter: Prof. Robert Göstl

Juli 2021

¹ Kürzungen vorgenommen durch die Deutsche Chorjugend e.V., inhaltlich unverändert.

Inhaltsverzeichnis [des vorliegenden Auszugs]

1 Einleitung.....	3
1.2 Vorüberlegungen zum Ziel dieser Arbeit.....	3
2 Leistungsbewertung.....	4
2.2 Funktionen von Leistungsbewertung.....	4
2.3 Anforderungen an eine gerechte Leistungsbewertung.....	4
2.4 Formen der Leistungsbewertung.....	5
2.4.1 Zensuren.....	5
2.4.2 Inhaltlich differenzierte Rückmeldung.....	6
2.4.3 Selbstreflexion.....	7
2.5 Leistungsbewertung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen.....	7
2.6 Leistungsbewertung im musikpraktischen Kontext.....	9
2.8 Die unterschiedlichen Prüfungsarten und ihre Bewertung.....	10
2.8.1.1 Offene- oder halboffene Aufgaben.....	10
2.8.1.2 Geschlossenen Aufgaben.....	11
2.8.2 Mündliche Prüfung.....	11
2.8.2.1 Einzelprüfung.....	11
2.8.2.2 Gruppenprüfung.....	11
3 Prüfungskonzepte der D-Ausbildung im Chorsingen.....	13
3.1 Prüfungsmotivation.....	13
3.2 Prüfung.....	14
3.2.2.1 Schriftliche Prüfung.....	14
3.2.2.2 Einzelprüfung.....	14
3.2.2.3 Gruppenprüfung.....	14
3.2.2.4 Online-Prüfung.....	15
3.2.4 Differenzierung des Prüfungssettings.....	15
3.2.5 Ablauf der Prüfung.....	16
3.3 Bewertung der Prüfungen.....	17
3.3.1 Wer darf prüfen?.....	17
3.3.2 Zusammenstellung der Prüfungskommission.....	18
3.3.3 Ablauf der Bewertung.....	19
4 Fazit.....	20
5 Literaturverzeichnis.....	22

1 EINLEITUNG

[...]

1.2 Vorüberlegungen zum Ziel dieser Arbeit

Das Angebot an D-Ausbildungen ist vielfältig. Neben der Ausbildung im Chorsingen gibt es auch Lehrgänge für Chorleiter, Organisten oder Blasmusiker. Alle Lehrgänge haben gemeinsam, dass zum Absolvieren erfolgreich an einer Abschlussprüfung teilgenommen werden muss, die zur Teilnahme an einem aufbauenden Lehrgang befähigt.

Ziel dieser Arbeit ist es, pädagogische sowie fachlich sinnvolle Konzepte für die Überprüfung der zu erlernenden Kompetenzen der D-Ausbildung im Chorsingen zu entwerfen. Dies umfasst [...] die grundlegenden Überlegungen, wie die Prüfungen – insbesondere ihre Bewertungen - ablaufen können.

Im Folgenden wird der Schwerpunkt zunächst auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Leistungsbewertung gelegt. Berücksichtigt werden dabei die verschiedenen Funktionen von Bewertung und die unterschiedlichen Formen der Umsetzung. [...] Dies umfasst auch die Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten im Umgang mit Kindern und Jugendlichen sowie der Berücksichtigung von inklusiven Aspekten. Da es sich bei der D-Ausbildung im Chorsingen um eine musikalische Ausbildung mit hohen praktischen Anteilen handelt, spielt die Leistungsbewertung im musikpraktischen Kontext eine zentrale Rolle, auf die gesondert eingegangen wird.

Des Weiteren werden die Vor- und Nachteile der verschiedenen Überprüfungsarten genauer betrachtet, um unter Berücksichtigung aller Erkenntnisse abschließende Empfehlungen der Wahl der Prüfungsart für die jeweiligen Fachbereiche der D-Ausbildung im Chorsingen formulieren zu können. Die Prüfungskonzepte umfassen zudem Aspekte wie den generellen Ablauf der Prüfungen, aber auch die Differenzierung des Settings, unter Berücksichtigung des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen [...]. Der Schwerpunkt liegt auf der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten zur Leistungsbewertung und den Bewertungskriterien für die zu erlernenden Kompetenzen der D-Ausbildung im Chorsingen. Ebenfalls thematisiert werden die Aspekte, wer für die Bewertung der Leistungen qualifiziert ist und ob die Möglichkeit der Wiederholung einer Prüfung oder einzelner Prüfungsteile gegeben ist. [...]

Zu betonen ist, dass die durchführenden Institutionen der D-Ausbildung im Chorsingen die genauen Prüfungsmodalitäten jeweils selbst festlegen. Die in dieser Arbeit entwickelten Konzepte und Empfehlungen sowie die im Anhang aufgeführten Aufgaben und Materialien sind lediglich Vorschläge zur Umsetzung.

2 LEISTUNGSBEWERTUNG

[...]

2.2 Funktionen von Leistungsbewertung

Leistungsbewertungen können verschiedenen Funktionen dienen. Sie erbringen Nachweise über Qualifikationen, die einerseits der Selektion dienen können, andererseits aber auch didaktische Zwecke aufweisen, da sie eine Rückmeldung über den Lehr- und Lernerfolg liefern.² Aus pädagogischer Sicht soll die Bewertung somit nicht primär der Auslese, sondern der Förderung dienen.³ Die Bewertung kann sich produktorientiert an dem Endergebnis einer Leistung orientieren, oder aber auch prozessorientiert an der Beobachtung eines längeren Zeitraums. Des Weiteren ist die Kombination dieser beiden Optionen möglich, damit ein Zusammenhang von integrierter und abschließender Leistungsbewertung entsteht.⁴ In solch einem Fall wird „die Prüfungsleistung [...] doppelt codiert“⁵. Im Folgenden werden die prozess- und die produktorientierte Leistungsbewertung sowie ihre jeweils erfüllenden Funktionen genauer erläutert.

[...]

2.3 Anforderungen an eine gerechte Leistungsbewertung

Für die Umsetzung von Leistungsüberprüfungen jeglicher Art sind grundsätzliche Kriterien zu berücksichtigen. Zu diesen sogenannten Gütekriterien zählen die Validität, die Reliabilität und die Objektivität. Die Validität bezieht sich auf die Inhalte der Prüfungen und darauf, ob diese mit dem, was gelernt werden sollte, übereinstimmen. Die Reliabilität gibt die Zuverlässigkeit und Genauigkeit der Ergebnisse der Leistungsüberprüfung an. Das Kriterium der Objektivität zeichnet sich durch die Chancengleichheit aus, was bedeutet, dass die Ergebnisse einer Überprüfung nicht von äußeren Faktoren beeinflusst werden.⁶ Für eine gerechte Leistungsbewertung spielt die Objektivität eine bedeutsame Rolle. Sie lässt sich nochmals differenzieren in Durchführungs- und Auswertungsobjektivität.⁷ Damit ist gemeint, dass alle Teilnehmer*innen die Überprüfung unter den gleichen Bedingungen ausführen und die anschließende Bewertung der Leistung objektiv, anhand von einheitlichen Kriterien, erfolgt. Konkrete Kriterien sind notwendig, damit die Bewertung durch die menschliche Neigung spontan zu beurteilen, nicht subjektiv beeinflusst wird.⁸ Außerdem lenken die Kriterien die Aufmerksamkeit auf alle zu beachtenden Aspekte der zu überprüfenden Leistung, wodurch einer ungerechten Bewertung durch Missachten oder Übersehen erbrachter Teilleistungen entgegengewirkt wird.⁹ Des Weiteren wird das Risiko von Beurteilungsfehlern durch Erwartungshaltungen gegenüber Teilnehmer*innen,

2 Vgl. Reis & Ruschin, 2008, S.47f.

3 Vgl. Schäfer-Lembeck, 2012, S.7, zitiert nach Schröder, 2001.

4 Vgl. Winter, 2006, S.79.

5 Reis & Ruschin, 2008, S.47f.

6 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, o. J.: Prüfungskriterien, o.S.

7 Vgl. ebd., o.S.

8 Vgl. Busch, 2008, S. 103 zitiert nach Ernst, A. (1999). Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch (ergänzte Ausg.). Mainz, S.215.

9 Vgl. Winter, 2006, S.302.

hervorgerufen durch Vorinformationen, durch objektiv zu betrachtende Kriterien minimiert.¹⁰ Konkret formulierte Kriterien, zum Beispiel in Form von Kompetenzbeschreibungen, machen Leistungen also objektiv messbar. Für eine gerechte Leistungsbewertung sollten die definierten Kriterien und Kompetenzformulierungen für alle Teilnehmer*innen zugänglich sein.¹¹ Bedacht werden sollte bei der Erstellung von Kriterien, dass das Maß der erbrachten Leistung sich bei Menschen stark unterscheiden kann, weshalb sich Abstufungen in verschiedene Leistungsniveaus in den Kompetenzbeschreibungen für die nachvollziehbare und gerechte Bewertung als sinnvoll erweisen.¹²

2.4 Formen der Leistungsbewertung

Die Möglichkeiten, wie Leistung bewertet werden kann, sind vielfältig. Auch die Art und Weise der Ermittlung von Leistung kann sich unterscheiden, unabhängig davon, ob diese prozess- oder produktorientiert erbracht wurde.¹³ Die im Folgenden beschriebenen Formen der Leistungsbewertung greifen die verschiedenen Maßstäbe auf, nach denen sich bei der Beurteilung gerichtet werden kann: den intraindividuellen-, den kriterienorientierten- und den interindividuellen/vergleichsorientierten Bewertungsmaßstab.¹⁴ Zudem werden die Auswirkungen der Form der Leistungsbewertung auf das Individuum, sowie mögliche Vor- oder Nachteile, thematisiert.

2.4.1 ZENSUREN

Eine der prägendsten Formen der Leistungsbewertung ist die Notengebung in Form von Ziffern oder abgestuften Wortbewertungen. Grundsätzlich sollen Noten über den Leistungsstand informieren, Eignungsnachweise erbringen und Motivation bewirken.¹⁵ Durch die verkürzte Beschreibung einer Leistung durch eine Zahl oder ein Wort verschwinden die inhaltlichen Vorgänge der Bewertung, die zugrunde liegen. „Das, was der Lehrer bei der Beurteilung eigentlich leistet [eine inhaltlich differenzierte Rückmeldung], wird von der Note verdeckt.“¹⁶ Die Note liefert keine weiteren Informationen, außer die interindividuelle Einordnung in die Gesamtrangordnung der erbrachten Leistungen.¹⁷ Dadurch kann die intrinsische Motivation für das Lernen aus Interesse zurückgehen und zur extrinsischen Motivation werden, um gute Noten zu erhalten.¹⁸

Da die Noten aufgrund ihrer Abstraktheit keine inhaltlichen Hinweise für weitere Lernentscheidungen geben, sind sie pädagogisch kein Anreiz für leistungsschwächere Schüler und können, statt zu motivieren, entmutigend wirken.¹⁹ Demotivierend ist ebenfalls die Tatsache, dass Geprüfte an ihren erhaltenen und dokumentierten Noten durch Verbesserungen nichts mehr ändern können.²⁰ Des Weiteren hemmen Noten den Prozess „inhaltlich beschreibbare fach- und sachspezifische Selbstkon-

10 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, o. J.: Bewertung, o.S.

11 Vgl. Bergmann, H. (1999). Leistungsbewertung im Musikunterricht – Last oder Lust?... Musik in der Schule (2), S.107.

12 Vgl. Heberle, K. (2019). Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule. Münster, S.42.

13 Vgl. Stöger, 2006, S.4

14 Vgl. Heberle, 2019, S.42.

15 Vgl. Meißner, R. (1999). Leistungsbewertung im Musikunterricht. Musik in der Schule (2), S.66.

16 Winter, 2006, S.43f.

17 Vgl. ebd., S.38.

18 Vgl. Schmidinger, Hofmann & Stern, 2015, S.72.

19 Vgl. Winter, 2006, S.3.

20 Vgl. ebd., S.318.

zepte eigener Fähigkeiten zu entwickeln.“²¹ Noten wirken sich also sowohl auf die Motivation und das Selbstvertrauen als auch auf das Lernverhalten aus.

Die Notengebung sollte, um die Anforderungen an eine gerechte Leistungsbewertung zu erfüllen, kriterienorientiert verlaufen. Für diesen Zweck ausgefüllte Beurteilungsraster können die Notengebung zudem inhaltlich ergänzen. Jedoch gerät die informativere Rückmeldung durch den Zusatz der Note in den Hintergrund.²²

Für die interindividuelle Leistungsbewertung sind Noten nur tauglich, sofern sie von ein und derselben Person verfasst wurden, da die genaue Benotung von der jeweiligen Beurteilungsfähigkeit des Prüfenden abhängt.²³

2.4.2 INHALTLICH DIFFERENZIERTE RÜCKMELDUNG

Eine weitere Form der Leistungsbewertung ist die inhaltliche Rückmeldung. Sie zielt darauf ab, durch Reflektieren der Leistung und der Lernfortschritte, die intrinsische Motivation zu fördern, indem sie auch das bereits Gelernte veranschaulicht und nicht nur die Defizite aufweist.²⁴ Die Beurteilung orientiert sich am kriterienbezogenen sowie am individuellen Maßstab der Leistungsmessung.²⁵ Aufgrund der in ihr enthaltenen Information zum angestrebten Lernziel und zum aktuellen Lernstand liefert die Rückmeldung Hinweise und Anregungen für den weiteren Lernweg. Diese sind während des Lernprozesses besonders effektiv, da sie dazu beitragen ihn förderlich zu lenken.²⁶ Die Rückmeldung ist somit also „diagnostisch-fördernd und entscheidungsorientiert“²⁷ um Lern- und Leistungsprozesse zu optimieren.

Für die Formulierung einer Rückmeldung wird die erbrachte Leistung vor dem Hintergrund bestimmter Kriterien betrachtet. Diese werden vorab festgelegt und sind allen Beteiligten offen zugänglich, sodass sich bereits zu Beginn des Lernprozesses an den Lernzielen orientiert werden kann.²⁸ Die Kriterien helfen, die Leistung bei der Rückmeldung differenziert einzuschätzen und dabei auf alle relevanten Merkmale zu achten.²⁹ Um die Rückmeldung zu vereinfachen, können die Kriterien in Beurteilungsraster integriert werden, die lediglich das Ankreuzen bestimmter Merkmale erfordern. Durch solche Raster werden die Leistungen gerechter und in vergleichbarer Weise bewertet. Zudem wird der Lernstand inhaltlich dokumentiert und somit für Außenstehende nachvollziehbar.³⁰ In einem zusätzlichen frei formulierten Teil kann die Leistung einerseits subjektiv wertgeschätzt werden, andererseits können mit einer Stellungnahme individuelle Anmerkungen für das Erreichen weiterer Fortschritte gegeben werden.³¹ Für eine erfolgreiche Anwendung dieser Hinweise auf dem weiteren Lernweg muss die Rückmeldung verständlich, sachlich, zweckgerichtet, aber auch sensibel in der Wirkung formuliert werden.³² Eine zusammenfassende Bewertung der inhaltlich ausführlichen Rückmeldung

21 Ebd., S.56.

22 Vgl. ebd., S.318.

23 Vgl. Winter, 2006, S.41f.

24 Vgl. Meißner, 1999, S.68.

25 Vgl. Schmidinger, Hofmann & Stern, 2016, S.69.

26 Vgl. ebd., S.64f.

27 Vgl. Winter, 2006, S.77.

28 Vgl. Malmberg, I. (2012). Leistungskultur im Musikunterricht. Anregungen für die Praxis. mip-journal (35), S.11.

29 Vgl. Winter, 2006, S.302.

30 Vgl. Winter, 2006, S.314.

31 Vgl. Winter, 2006, S.317.

32 Vgl. Schmidinger, Hofmann & Stern, 2016, S.65.

kann mit der Beschreibung des Lernstandes oder mit „inhaltlich-verbal [...] qualitativen Aussagen erfolgen, wie ‚Ziel erreicht‘ [...].“³³

2.4.3 SELBSTREFLEXION

Die Selbstreflexion ist eine Form der inhaltlich differenzierten Rückmeldung. Sie unterscheidet sich jedoch durch die eigenständig durchgeführte Einschätzung der Leistung von der Rückmeldung durch Außenstehende. Für die Selbsteinschätzung dienen ebenfalls Beurteilungsraster zur Orientierung. Anhand dieser können die Kriterien reflektierend auf die Arbeit angewandt werden und sich dadurch selbstständig ein Überblick zur erbrachten Leistung verschafft werden. Die folgende Abbildung 1 zeigt exemplarisch, wie ein Beurteilungsraster zur Selbstreflexion aussehen könnte.

Expertenwissen ...	stimmt voll und ganz		↔	stimmt überhaupt nicht	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann gut Noten lesen, aufschreiben und am Instrument umsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann gut Partituren lesen, darin einzelne Stimmen verfolgen und »voraus hören«.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne mich aus mit Gattungen und Stilistiken klassischer Musik und kann die wichtigsten gut unterscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 1: Beispiel eines Beurteilungsrasters zur Selbstreflexion.³⁴

Durch eine regelmäßige Durchführung der Selbstrückmeldung wird die Dynamik von Leistung sichtbar.³⁵ Auf diese Weise können die Lernenden ihre Lernprozesse selbst evaluieren und optimal regulieren.³⁶ Die Selbstreflexion lässt sich durch Rückmeldung Außenstehender unterstützen, sollte dadurch jedoch nicht an Relevanz verlieren, da die Fähigkeit der Selbstbeurteilung sonst nicht erfolgreich entwickelt werden kann.³⁷ „Wenn die Auswertung eigener Leistungen systematisch gepflegt [wird] [...], ist die Bewertung durch den Lehrenden keine Überraschung mehr.“³⁸

2.5 Leistungsbewertung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen

Nur durch Leistungsvollzug können sich Fähigkeiten entwickeln und entfalten, was wiederum für die Selbstbestätigung des Menschen langfristig notwendig ist.³⁹ Besonders im jungen Alter suchen Kinder und Jugendliche immer wieder Anhaltspunkte, an denen sie sich bei der Identitätsbildung orientieren können.⁴⁰ Die Leistungsbewertung liefert ihnen Anregungen, wo sich noch Möglichkeiten zur Entwicklung befinden, aber vor allem Bestätigung, für die bereits erreichten Lernerfolge.⁴¹ Dabei muss berücksichtigt werden, dass im Verlauf der Entwicklung „zunächst eher das Selbstkonzept die Leis-

33 Schmidinger, Hofmann & Stern, 2016, S.70.

34 Stöger, 2008, S.54.

35 Vgl. Winter, 2006, S.56.

36 Vgl. Schmidinger, Hofmann & Stern, 2016, S.63.

37 Vgl. ebd., S.72.

38 Stöger, 2008, S.44.

39 Vgl. Meißner, 1999, S.66.

40 Vgl. Winter, 2006, S.55.

41 Vgl. Bergmann, 1999, S.106.

tung beeinflusst und später die Leistung [...] das Selbstkonzept.⁴² Aufgrund dessen ist es im Umgang mit Kindern und Jugendlichen wichtig, ihre Leistung, unabhängig davon auf welchem Niveau sie sich einordnen lässt, wertzuschätzen, da auch kleine Erfolge subjektiv als große Leistungen empfunden werden können.⁴³ Anerkennung sowie Kritik wirken sich auf die persönliche Entwicklung aus.⁴⁴ Damit mit diesen Leistungsrückmeldungen angemessen umgegangen werden kann und um die Entfaltung von Potential zudem optimal zu fördern, ist eine gute Beziehung sowie Vertrauen zwischen Lehrenden und Lernenden relevant, da sowohl Leistung als auch Motivation sich wechselseitig beeinflussen.⁴⁵ In den Prozess der Leistungsbewertung sollten Kinder und Jugendliche integriert werden, beispielsweise durch gemeinsame Entwicklung von Kriterien, damit ihr Lernen orientiert und zielgerichtet fortschreiten kann.⁴⁶ Voraussetzung für Überprüfungen sollten Probeprüfungen sein, damit die Vorgehensweisen und die Aufgabentypen kennengelernt werden können. Dies ist besonders im jungen Alter von Bedeutung, da der Umgang mit Anforderungssituationen und das Verstehen anschließender Bewertungen noch nicht selbstverständlich ist und auf diese Weise geübt werden kann.⁴⁷ Um Kinder und Jugendliche zu motivieren, sollte die Leistungsbewertung sich nicht auf Defizite fokussieren, sondern veranschaulichen, welche Lernerfolge bereits erreicht wurden. Hierfür können Lehrende selbst Rückmeldung geben oder zur Selbstreflexion anregen. Außerdem sollten Ausgleichsmöglichkeiten für Misserfolge vorhanden sein, um der Flexibilität von Lernprozessen gerecht zu werden und Demotivation durch Entmutigung bereits in jungen Jahren entgegenzuwirken. Die Leistungsrückmeldung findet im Idealfall im Dialog statt, damit Lehrende für die weitere Potentialentfaltung auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingehen können.⁴⁸ Die Wahl des Bewertungsmaßstabs muss mit Bedacht getroffen werden, da die vergleichsorientierte Bewertung die verschiedenen Leistungen in eine Rangfolge setzt, wodurch Konkurrenzdenken unter den Lernenden gefördert wird.⁴⁹ Gerade zur Zeit der intensiven Identitätsbildung im Jugendalter, wo nach Möglichkeiten gesucht wird Leistung zu präsentieren und sich von den Leistungen anderer abzugrenzen, kann dieses Denken, vor allem bei leistungsschwächeren und ohne inhaltlich differenzierte Rückmeldung, demotivierend wirken und zudem das eigentliche Ziel des Lernens in den Hintergrund drängen.⁵⁰

42 Vgl. Winter, 2006, S.56.

43 Vgl. Fuchs, M., & Schmid, B. (2016). "Die Stimme klingt doch gut...!" Subjektive und objektive Kriterien der Stimmbeurteilung. In M. Fuchs, Kinder- und Jugendstimme. Stimme Leistung Gesellschaft (Bd. 10, S. 75-86). Berlin, S.84.

44 Vgl. Winter, 2006, S.131.

45 Vgl. Vogel, 2016, S.9; Vgl. Dartsch, M. (2019). Didaktik künstlerischen Musizierens für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis. Wiesbaden, S.26.

46 Vgl. Malmberg, 2012, S.10.

47 Vgl. Bühler, R. (2016). Aspekte der Leistungseinschätzung stimmlicher und sängerischer Fertigkeiten aus dem Blickwinkel einer sächsischen Musikschullehrerin. In M. Fuchs, Kinder- und Jugendstimme. Stimme-Leistung-Gesellschaft. (Bd. 10, S. 87-93). Berlin:, S.93;

Vgl. Bergmann, 1999, S.109.

48 Vgl. Meißner, 1999, S.68; Vgl. Winter, 2006, S.108.

49 Vgl. Fromme, E. (1999). Leistungsbewertung in der Grundschule. Musik in der Schule (2), S.91;

Vgl. Winter, 2006, S.38.

50 Vgl. Heberle, 2019, S.169.

2.6 Leistungsbewertung im musikpraktischen Kontext

Der Leistungsbewertung im musikpraktischen Kontext kommt eine gesonderte Rolle zu. Identisch zu der Bewertung in anderen Fachbereichen sollten die Kriterien für die Leistungsmessung definiert und nachvollziehbar sein.⁵¹ Dies kann sich jedoch als problematisch darstellen, da bei komplexeren Aufgaben und besonders in der Musik, eine objektive Bewertung ohne Beurteilungsspielräume kaum möglich ist.⁵² Oft werden Inhalte, die leichter und sachlicher messbar sind, deswegen unverhältnismäßig viel geprüft. Hierzu zählen vor allem kognitiv wissensabfragende Bereiche wie Musikgeschichte, Formenlehre, und Musiktheorie.⁵³ Da im musikalischen Fachbereich viele Aspekte durch rein prüfungsfreundliche Inhalte nicht berücksichtigt werden würden, ist es notwendig sowohl objektive als auch subjektive Bewertungskriterien anzuwenden, um musikalische Fähigkeiten zu beurteilen.⁵⁴ Somit können sich die anwendbaren Leistungskriterien je nach musikalischer Situation unterscheiden, weshalb die Entwicklung dieser individuell auf den jeweiligen Kontext bezogen stattfinden sollte.⁵⁵ Kriterien für subjektiv-ästhetische Urteile zu formulieren ist notwendig, um zusätzlich zu den objektiven Maßstäben, weniger offensichtliche und komplexere Leistungen, wie zum Beispiel die musikalische Ausdrucksfähigkeit, erkennbar zu machen.⁵⁶ Da musikalisch-praktische Fähigkeiten sehr individuelle Unterschiede aufweisen, bietet es sich an, die Lernziele in zu erreichende Kompetenzanforderungen zu formulieren. Diese legen den Schwerpunkt nicht nur auf kognitives Wissen, sondern auch auf prozessbezogene Fähigkeiten, wodurch eine Berücksichtigung der Individualität ermöglicht wird.⁵⁷ Für Überprüfungen kann, mit Hilfe von differenzierten Aufgabenstellungen, versucht werden die erlangten Kompetenzen zu bestimmen. Damit diese jedoch repräsentativ und umfangreich beurteilt werden können, müssen möglichst viele Aspekte, im Idealfall unter Einsatz verschiedener Prüfungsarten, bestimmt werden.⁵⁸

Zu den musikalischen Kompetenzen, die eine überwiegend objektive Beurteilung zulassen, gehören sämtliche wissensabfragende theoretische Kenntnisse, das Notieren sowie funktionale Analysieren von Musik und das Musikhören, in Form vom Erkennen von Gestaltungsmitteln. Für Fähigkeiten wie das Musikverstehen und die Entwicklung einer musikalisch-ästhetischen Vorstellung, muss sich das Spektrum der Bewertungskriterien erweitern, da hier vor allem die Fähigkeit, die subjektiven Urteile nachvollziehbar zu begründen, relevant wird.⁵⁹ Für die Entwicklung von Kriterien, bei denen sowohl das subjektiv-ästhetische Urteil als auch instrumental-/gesangspraktische Komponenten und verschiedenste musikalische Parameter miteinfließen, kann sich an folgenden Aspekten orientiert werden: Melodie (richtige Töne, Intonation), Rhythmus & Metrum (Tempo halten, Betonungen), Spiel-/Gesangstechnik (Haltung, Atmung, Ansprechverhalten von Ton/Stimme, Ausgeglichenheit der Register), gestalterische Prozesse & Ausdruck (Dynamik, Phrasierung, Artikulation, Vortragshaltung) sowie

51 Vgl. Meißner, 1999, S.67.

52 Vgl. Schäfer-Lembeck, 2012, S.8.

53 Vgl. Rolle, 2008, S.73; Vgl. Niermann, F. (2008). Leistungen gehören kommuniziert. In H.-U. Schäfer-Lembeck, Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchener Tagung. Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München (Bd. 2, S. 15-31). München, S.23; Vgl. Schäfer-Lembeck, 2012, S.8.

54 Vgl. Fuchs & Schmid, 2016, S.81f.

55 Vgl. ebd., S.81; Vgl. Heberle, 2019, S.42.

56 Vgl. Rolle, 2008, S.73; Vgl. Stöger, 2008, S.50.

57 Vgl. Lehmann-Wermser, A. (2008). Kompetenzorientiert Musik unterrichten? In H.-U. Schäfer-Lembeck, Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchener Tagung. Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München (Bd. 2, S. 112-133). München, S.114; Vgl. Niessen, 2008, S.139.

58 Vgl. Niessen, 2008, S.138; Vgl. Meißner, 1999, S.68.

59 Vgl. Meißner, 1999, S.67; Vgl. Rolle, 2008, S.79.

Stimme (Entwicklung von Singfähigkeit in Höhe & Tiefe, Ausgeglichenheit der Vokalisation, Textsicherheit und -verständlichkeit, Körperbezug, Atembalance).⁶⁰

Ein weiterer zu bedenkender Aspekt ist die Berücksichtigung der individuellen Grundfähigkeiten und „persönlichen Ressourcen“⁶¹ bei der Leistungsbewertung im musikpraktischen Rahmen. Gerade im Bereich der Stimme sind die gegebenen Voraussetzung und Möglichkeiten, selbst bei gesunder und vollfunktionsfähiger Stimme, teils sehr unterschiedlich. Deshalb sollte für eine gerechte Leistungsbewertung im musikalisch-praktischen Kontext der individuelle und prozessorientierte Bewertungsmaßstab einbezogen werden.⁶²

[...]

2.8 Die unterschiedlichen Prüfungsarten und ihre Bewertung

In diesem Kapitel werden die unterschiedlichen Prüfungsarten erläutert und dabei Bezug zu ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen im Hinblick auf die Bewertung von Leistungen genommen. Unterschieden werden kann grundsätzlich in schriftliche und in mündliche Prüfungen, die sich in ihrer Umsetzung jeweils differenzieren lassen. Die Wahl der Prüfungsform wirkt sich zwangsläufig auf die Art und Weise des Lehrens und Lernens aus, da die Lehrenden sowie die Lernenden ihren Fokus auf die entsprechende Umsetzungsart und auf die Inhalte legen, die sich in den für die Bewertung zugrunde liegenden Kriterien widerspiegeln.⁶³

[...]

2.8.1.1 Offene- oder halboffene Aufgaben

Bei offenen Aufgaben können die Antworten frei formuliert werden. Aufgrund der Ermessensspielräume sind sie deshalb nur bedingt objektiv zu beurteilen. Für die Anwendung von Bewertungskriterien auf die Leistung müssen die Aufgabenstellung sehr konkret formuliert sein. Schriftliche Freitextantworten können, je nach Aufgabenstellung, aus nur einem Wort oder Satz bestehen oder auch aus ausführlicheren Texten.⁶⁴ Die Tatsache, dass offenen Aufgaben bei der Beantwortung und Bewertung Spielräume lassen, kann als Nachteil angesehen, aber auch als Vorteil betrachtet werden, da die Teilnehmenden auf diese Weise auch umfangreicher präsentieren können, was sie gelernt haben.

Halboffene schriftliche Aufgaben unterscheiden sich in dem Punkt von den offenen Aufgaben, dass es inhaltlich nur eine einzige richtige Lösung gibt, diese aber ebenfalls frei formuliert werden muss.⁶⁵

60 Vgl. Meißner, 1999, S.67; Vgl. Bergmann, 1999, S.108;

Vgl. Busch, B. (2008). Was soll mir das eigentlich bringen? Anregungen für die Beobachtung (und Bewertung) von Instrumentalunterricht. In B. Busch, Einfach musizieren!? Studentexte zur Instrumentalpädagogik (S. 95-106). Augsburg: Wißner., S.99f.;

Vgl. Fuchs & Schmid, 2016, S.78-79; Vgl. Bühler, 2016, S.91;

Vgl. Geuen, H. (2008). "Das kann ich schon!" - Leistungsbewusstsein als Element individueller Lernweggestaltung im Musikunterricht. In S.-L. Hans-Ulrich, Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchener Tagung. Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München (Bd. 2, S. 55-69). München, S.64.

61 Fuchs & Schmid, 2016, S.83.

62 Vgl. Schäfer-Lembeck, 2012, S.9.

63 Vgl. Stöger, 2006, S.4; Vgl. Winter, 2006, S.356f.

64 Vgl. Bergmann, 1999, S.109f.

65 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, o.J.: Schriftliche Prüfung, o.S.

2.8.1.2 Geschlossenen Aufgaben

Geschlossene Aufgaben geben eine konkrete Antwort und sind somit bei der Bewertung objektiv und eindeutig. Zu den Aufgabentypen gehören Ja-Nein-Antworten, Fehlertexte und Umordnungsaufgaben.⁶⁶ Letzteres umfasst auch Zuordnungsaufgaben, Reihenfolgeaufgaben und Vervollständigungs-
aufgaben mit vorgegebenen Komponenten.⁶⁷

Ein Nachteil von geschlossenen Aufgaben ist die Tatsache, dass Antworten erraten werden können. Abbildung 2 zeigt exemplarisch für Ja-Nein-Aufgaben, die Single-Choice-Aufgaben⁶⁸ mit zwei Antwortmöglichkeiten entsprechen, wie hoch die Wahrscheinlichkeit richtiger Antworten lediglich durch Raten, in Abhängigkeit der Gesamtanzahl an Aufgaben, ist.

Anzahl Antworten	Single-Choice	
	zwei	drei
5 Aufgaben	50 %	21 %
10 Aufgaben	62,3 %	21,3 %
20 Aufgaben	58,8 %	9,2 %
30 Aufgaben	57,2 %	4,4 %

Abbildung 2: Bestehenswahrscheinlichkeit durch Raten⁷⁰

[...]

2.8.2 MÜNDLICHE PRÜFUNG

2.8.2.1 Einzelprüfung

Die Einzelprüfung ist eine Unterform der mündlichen Prüfung. Sie kann in Form einer vorbereiteten Präsentation stattfinden oder in einem Gespräch beziehungsweise einer Gesprächssimulation. Bei der Einzelprüfung betreten die Teilnehmer*innen den Prüfungsraum einzeln und nacheinander. Die Aufgaben werden von den Prüfenden im direkten Dialog zum Teilnehmenden gestellt. Die Atmosphäre des Gesprächs, ausgehend von den Prüfenden, sollte freundlich und entgegenkommend sein, so dass die Leistungen der Teilnehmenden nicht durch Angst oder Unwohlbefinden beeinträchtigt werden.⁷¹ Die Einzelprüfung ermöglicht es sowohl praktische als auch theoretische Fähigkeiten und Kenntnisse zu ermitteln. Des Weiteren werden die zu Prüfenden nicht durch andere Teilnehmende abgelenkt, was eine Steigerung der Konzentrationsfähigkeit und Leistung bewirken kann.

Die Bewertung der erbrachten Leistung ist bei der Einzelprüfung sehr aussagekräftig, da auf alle Teilnehmer*innen individuell eingegangen werden kann. Durch Anpassung der Aufgaben an die konstitutionellen Fähigkeiten der Teilnehmenden können die jeweiligen Bedürfnisse berücksichtigt werden.

2.8.2.2 Gruppenprüfung

Noch eine Form der mündlichen Prüfung ist die Gruppenprüfung. Die möglichen Umsetzungsformen entsprechen denen der Einzelprüfung⁷², jedoch halten sich die Teilnehmenden zeitgleich im Prüfungsraum auf. Unterschieden werden kann zwischen Leistungen, die die Gruppe gemeinsam erbringt und der Leistung eines Individuums, welche in Gruppenatmosphäre geprüft wird. Aufgrund dessen muss die Bewertung bei der Gruppenprüfung differenzierter betrachtet werden. Bei Gruppenleistungen ist es sinnvoll den Arbeitsprozess zu beobachten oder von den Gruppenmitgliedern

66 Vgl. Bergmann, 1999, S.109.

67 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, o.J.: Schriftliche Prüfung, o.S.

68 Siehe Kapitel 2.8.1.3.

70 Vgl. Universität Halle, o.J.: Single Choice, o.S.

71 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, o.J.: Mündliche Prüfung, o.S.

72 Siehe Kapitel 2.8.2.1.

selbst rückmelden zu lassen. So können die gemeinsam erbrachten Gruppenleistungen sowie die jeweils erbrachten individuellen Teilleistungen bei der Bewertung gerecht berücksichtigt werden.⁷³

Eine andere Form der Gruppenprüfung ist die Einzelprüfung in Gruppenatmosphäre. Diese verstärkt das „Wir-Gefühl“ der Teilnehmenden, was sich in der Prüfungssituation positiv auf das Wohlbefinden der Teilnehmer*innen auswirken und somit zu besseren Leistungen verhelfen kann. Der wesentliche Unterschied zur Einzelprüfung liegt darin, dass sich alle Teilnehmenden zeitgleich im Prüfungsraum aufhalten. Sie bekommen die Aufgaben jedoch nacheinander gestellt und beantworten diese eigenständig. Hierbei muss darauf geachtet werden, dass die generelle Aufgabenstellung bei allen zu Prüfenden inhaltlich abgewandelt wird, damit den Teilnehmenden keine Vor- bzw. Nachteile aufgrund der Reihenfolge durch zuvor identisch gestellte Aufgaben zukommen.

Grundsätzlich muss bei der Bewertung von Gruppenprüfungen darauf geachtet werden Reihenfolgeeffekte, bei denen die Leistung mit der zuvor geprüften Leistung verglichen wird, zu vermeiden. Für eine gerechte Leistungsbewertung muss diese kriterienorientiert, und nicht interindividuell-/vergleichsorientiert, gemessen werden.⁷⁴

73 Vgl. Malmberg, 2012, S.11.

74 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, o.J.: Mündliche Prüfung, o.S.

3 PRÜFUNGSKONZEPTE DER D-AUSBILDUNG IM CHORSINGEN

3.1 Prüfungsmotivation

In den D-Lehrgängen erwerben die Teilnehmer*innen musikalische Kompetenzen in verschiedenen Fachbereichen. Hierbei sollte grundsätzlich der Prozess des Erlernens im Vordergrund stehen und nicht die Ergebnisse, um optimale Lernfortschritte zu fördern. Da das menschliche Motivationssystem durch Beziehungen am stärksten angesprochen wird, sollten die Lehrenden der D-Ausbildungen besonderen Wert auf eine beziehungsorientierte Haltung legen.⁷⁵ Beziehung steht in diesem Kontext für die soziale Gemeinschaft und das soziale Zusammenwirken und gerade der Chorgesang bietet allen die Chance Gemeinschaft und ein Gefühl von Zusammengehörigkeit zu erleben. Der Zusammenhalt der gesamten Gruppe wird durch Bindungen der einzelnen Teilnehmer*innen untereinander gefördert. Durch dieses Erleben des „Wir-Gefühls“ entwickelt sich ein Teamgeist, der bewirken kann, dass einzelne Mitglieder ihre individuellen Bedürfnisse zugunsten eines Gruppenkontextes zurückstellen.⁷⁶ Auf diese Weise entsteht die Basis für ein gemeinsames Lernen aller Kinder und Jugendlichen, gleichwohl, ob konstitutionelle Verschiedenheiten vorhanden sind. Denn: „Kern aller Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben.“⁷⁷

Eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Teilnehmenden ist ebenfalls von großer Bedeutung, da Leistungsdifferenzierung und persönlich empfundene Bewertung in der Regel eng miteinander verknüpft sind. Damit die Teilnehmenden die Differenzierung nicht als persönliche Kritik wahrnehmen, bedarf es außerdem konkreter Angaben auf welchen musikalischen Aspekt sich die Bewertung der Leistung bezieht. Durch eindeutiges Erkennen der Rückmeldung, getrennt von der Beziehung zu ihrer Persönlichkeit, können die Teilnehmenden effektiv lernen.⁷⁸

Die in der D-Ausbildung neu erlernten Kompetenzen finden direkt Einzug im Chorleben und bieten den Teilnehmenden zudem im Alltag vielfältige neue Möglichkeiten. Durch das Sammeln von diesen wertvollen Lernerfolgen werden Interesse und Motivation bei den Auszubildenden zusätzlich gestärkt. Am Ende jeden Lehrgangs finden Prüfungen statt, die den Teilnehmenden zum einen umfangreich reflektieren, wie gut bereits mit den neuen Fähigkeiten umgegangen werden kann, und zum anderen als offizielle, bundesweit anerkannte Nachweise über die erlernten Kompetenzen dienen. Diese Prüfungen werden durchgeführt, da die drei Schwierigkeitsniveaus der D-Lehrgänge aufeinander aufbauen. Um Demotivation durch Überforderung und Scheitern zu vermeiden, ist ein Einstieg in einen höheren D-Lehrgang nur nach bestandener Prüfung auf dem vorangehenden Niveau möglich.⁷⁹

Die Prüfungen sollten ein fröhliches, aber dennoch seriöses, Ereignis sein, bei dem die Teilnehmer*innen die Möglichkeit haben ihre Fähigkeiten zu zeigen. Die Tatsache, dass die Prüfung nur eine Momentaufnahme ist, keine Aussage über die Person trifft und ihr Ziel nicht das Aufdecken

⁷⁵ Vgl. Bauer, J. (2006). Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg, S.34; Siehe Kapitel 2.5.

⁷⁶ Vgl. Kinoshita, Y. M. (2020). Beziehung – Wesen – Kreativität. Die Gestaltung des Erlebnisraums Kinderchor. Chorsingen D-Ausbildung. Bundesweite Rahmenrichtlinien und inklusive Umsetzung., S.5.

⁷⁷ Bauer, Joachim, 2007, S.34.

⁷⁸ Vgl. Kinoshita, 2020, S.6f.

⁷⁹ Siehe Kapitel 2.2.2.

von Schwächen oder Fehlern ist, steht im Fokus.⁸⁰ Zudem sollten die Ergebnisse der Abschlussprüfungen durch die zuvor empfohlene prozessorientierte Leistungsrückmeldung absehbar sein, so dass der Zeitpunkt der Teilnahme an der Abschlussprüfung vom Lehrenden insofern gelenkt werden kann, dass demotivierende Misserfolge weitestgehend auszuschließen sind. Außerdem sollten die Teilnehmenden durch Probe-Prüfungen in der Vorbereitung genau wissen, was wie geprüft wird und die vorkommenden Aufgabentypen kennen. Durch die Simulation von Prüfungssituationen im Vorhinein wird den Auszubildenden die Sorge vor dem Ungewissen genommen.⁸¹ Es besteht keine Notwendigkeit Angst vor den Prüfungen zu schüren, da Teilprüfungen so oft wiederholt werden können, bis die Anforderungen erfüllt sind und der Auszubildene bereit für das Erlernen aufbauender Kompetenzen ist.⁸²

3.2 Prüfung

[...]

3.2.2.1 Schriftliche Prüfung

Die schriftliche Prüfung eignet sich für Teilnehmer*innen, die mit schriftlichen Klassenarbeiten oder Klausuren schon Erfahrungen aus anderen Lebensbereichen haben. Sie kann aufgrund der Gewohnheit entspannter in der Bearbeitung empfunden werden. Die Prüfenden können sich während des Lehrgangs nach den Präferenzen der Teilnehmenden erkundigen und daraufhin abwägen, welche Prüfungsart als sinnvoll erachtet wird.

Sie kann nochmals unterteilt werden in rein schriftliche Aufgaben und in Höraufgaben, die schriftlich beantwortet werden. Wenn in der schriftlichen Prüfung Höraufgaben verwendet werden, können diese digital über Kopfhörer abgespielt werden oder die Prüfenden spielen sie, am Instrument oder über Lautsprecher, für alle vor. Höraufgaben mit der Variante des Vorspielens benötigen sehr viel Aufmerksamkeit, da alle Teilnehmer*innen zur gleichen Zeit die entsprechende Aufgabe bearbeiten müssen. [...]

3.2.2.2 Einzelprüfung

[...] Aufgrund des hohen praktischen Anteils, der die D-Ausbildung auszeichnet, ist die Form der Einzelprüfung grundsätzlich für alle Fachbereiche favorisiert zu betrachten und ermöglicht zudem auch das individuelle Eingehen auf alle Teilnehmenden unter Berücksichtigung der individuellen konstitutionellen Bedürfnisse und Fähigkeiten.

3.2.2.3 Gruppenprüfung

[...] Auf den höheren Niveaustufen ist jedoch zu empfehlen die Einzelprüfung der Gruppenprüfung vorzuziehen, vor allem für den Fachbereich Rhythmik und Gehörbildung, da dies den komplexeren Inhalten, der Dauer der Prüfung sowie der individuellen Umsetzung entgegenkommt.

80 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, o.J.: Prüfungsangst, o.S.

81 Vgl. Bergmann, 1999, S.109; Siehe Kapitel 2.5.

82 Siehe Kapitel 3.4.

3.2.2.4 Online-Prüfung

Eine weitere mögliche Art zur Überprüfung ist die Online-Prüfung. Für diese Form braucht jeder Teilnehmende ein digitales Endgerät und einen stabilen Internetzugang. Die Online-Prüfung ist eine Variante der schriftlichen Prüfung, das heißt die Teilnehmer*innen lesen die Aufgabenstellung und bearbeiten diese selbständig und allein. Empfohlen werden für diese Prüfungsart Single-Choice-Fragen. So eine Prüfung könnte über eine Lernplattform⁸³ hochgeladen werden und über ein Passwort für die Kursteilnehmer*innen zugänglich gemacht werden. Im Idealfall werden die Fragen der Online-Prüfung bei jedem Teilnehmenden in anderer Reihenfolge angeordnet und die Bearbeitungszeit startet gleichzeitig, so dass sich auf diese Weise die Möglichkeit einer Verfälschung der Leistungsergebnisse, zum Beispiel durch Partnerarbeit, einschränken lässt.

Die Vorteile dieser Umsetzungsart sind unter anderem, dass auch Teilnehmer*innen, die weder sicher lesen noch schreiben können mit einer assistierenden Person, die die Fragen und Antwortmöglichkeiten vorliest, an dieser Form der schriftlichen Prüfung teilnehmen können. Hierbei ist vorausgesetzt, dass die assistierende Person keine inhaltliche und fachliche Hilfestellung leistet, sondern lediglich vorliest und für die Teilnehmenden die gewünschte Antwort auswählt. Diese Variante kann ebenfalls bei in Präsenz stattfindenden schriftlichen Prüfungen angewandt werden, jedoch sind dafür separate Prüfungsräume notwendig, um andere Teilnehmende nicht zu stören. Bei der Online-Prüfung besteht zudem die Möglichkeit, statt assistierender Personen Programme zu nutzen, die Aufgabenstellungen vorlesen, Texte in größerer Schrift darstellen oder die Silbentrennung als Lesehilfe anzeigen können.

Ein Vorteil für die Prüfenden könnte sein, dass die Bewertungsarbeit für die online überprüften Kompetenzen wegfällt, da die meisten Lernplattformen nach Abgabe der Antworten die Anzahl an richtig beantworteten Fragen automatisch berechnen und anzeigen. Gleiches ist wiederum für die Teilnehmer*innen von Nachteil, da sie keine inhaltlich differenzierte Rückmeldung zu ihren Leistungen erhalten und bei Missverständnissen kein Entgegenkommen, beispielsweise in Form einer Zusatzaufgabe, von Seiten der Prüfenden möglich ist.

Für nahezu jede Kompetenzanforderung gibt es eine Anregung wie diese sinnvoll in Form einer Online-Prüfung umgesetzt werden könnte. Lediglich im Fachbereich der Stimmpraxis ist die Online-Prüfung aufgrund der musikpraktischen Inhalte nicht empfehlenswert.

3.2.4 DIFFERENZIERUNG DES PRÜFUNGSSETTINGS

Die Prüfungen der D-Ausbildung behalten auf allen Niveaustufen ihre freundliche und wertschätzende Atmosphäre. Es ist jedoch zu empfehlen zwischen D1 und D2/D3 im Prüfungssetting zu differenzieren.

Der D1-Lehrgang sollte durch ein behütetes Setting geprägt sein. Es ist davon auszugehen, dass die Mehrheit der Teilnehmenden noch sehr jung ist und mit Prüfungssituationen wenig Erfahrungen gesammelt hat. Auch bei bereits älteren Teilnehmenden auf dem D1-Niveau sind die Prüfungen der D-Ausbildung noch eine neue Erfahrung. Ein fürsorglicher Umgang kommt dem Wohlbefinden der Teilnehmer*innen in allen Fällen entgegen und wirkt sich positiv auf die Motivation fortführende D-Lehrgänge im Anschluss zu absolvieren aus. Generell wird für jede Niveaustufe aufgrund der zu erlernenden musikalischen Kompetenzen eine Umsetzung mit hohen praktischen Anteilen empfohlen. Vor allem auf dem D1-Niveau sollte der schriftliche Anteil äußerst gering gehalten werden, damit die Prü-

83 Hierfür eignet sich beispielsweise das Open-Source-Learning-Management-System ILIAS.

fenden in der Prüfungssituation im direkten Kontakt zu den Teilnehmenden stehen und auf Verunsicherungen und Probleme mit Hilfestellungen reagieren können.

Zudem bietet es sich bei überwiegend jungen Teilnehmenden an die Gruppenprüfung der Einzelprüfung vorzuziehen, da das Gefühl der Zusammengehörigkeit sich in der Prüfungssituation positiv auf das Wohlbefinden der Teilnehmer*innen auswirkt und durch das Auflösen eventuell vorherrschender Prüfungsängste zu besseren Leistungen verhelfen kann.

Bei den Prüfungen der D2- und D3-Lehrgänge kann der praktische Anteil in erster Linie anhand von Einzelprüfungen durchgeführt werden. Die Teilnehmer*innen kennen die Prüfungssituation bereits und brauchen keinen Schutz mehr durch das Gruppengefühl. Auch die vertiefenden und komplexer werdenden Inhalte können in den fortgeschritteneren Kursen in dieser Form angemessener geprüft werden. Die Entscheidung, welche Prüfungsart gewählt wird, obliegt dem Prüfenden. Sollte die Form der Gruppenprüfung als sinnvoll erachtet werden, kann dies umgesetzt werden. Empfohlen wird auf den höheren Niveaustufen jedoch grundsätzlich die Einzelprüfung.

Des Weiteren können die Prüfer*innen durch die Freiheit in der Auswahl der Prüfungsarten individuell auf die Teilnehmenden und ihre konstitutionellen Fähigkeiten eingehen und die D-Ausbildung inklusiv gestalten und umsetzen. Somit haben alle Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, unabhängig von den individuellen Bedürfnissen, an den D-Ausbildungen teilzunehmen und diese zu absolvieren.⁸⁴ Die Differenzierung unter inklusiven Aspekten bezieht sich lediglich auf das Prüfungssetting und die Art der Durchführung, um für alle Teilnehmenden gleichwertige Bedingungen zu gewährleisten. Die inhaltlichen Anforderungen werden dabei nicht verändert.⁸⁵ Mögliche Arten der Prüfungsmodifizierung sind die bereits genannte individuell differenzierte Wahl der Prüfungsart, eine verlängerte Bearbeitungszeit der Aufgaben, ein anderer Durchführungsort oder spezielle Hilfen, beispielsweise in Form assistierender Personen oder die Umgestaltung durch technische Hilfsmittel. Die konkrete Veränderung der Prüfung wird in jedem Fall einzeln bestimmt und individuell angepasst.⁸⁶

3.2.5 ABLAUF DER PRÜFUNG

Die einzelnen Fachbereichsprüfungen finden nacheinander statt. Es kann von den Prüfenden, unter Rücksprache mit den Kursteilnehmer*innen, vorab festgelegt werden, ob alle Prüfungen an einem Tag stattfinden oder über mehrere Termine verteilt werden. Eine entscheidende Rolle spielt hierbei der zeitliche Faktor, bemessen an der Größe der Gruppe sowie den gewünschten Prüfungsarten. Die Gesamtdauer der Prüfung(-steile) sollte deshalb bereits im Voraus kalkuliert werden und den Teilnehmenden bekannt gegeben werden. Sie kann zeitlich aufsteigend nach D1, D2 und D3 bemessen sein. Prinzipiell können bei der Überprüfung der Kompetenzanforderungen die Fachbereiche auch vermischt werden, jedoch muss dann die Dokumentation der Ergebnisse besonders achtsam ausgeführt werden, da die jeweiligen Fachbereiche am Ende separat bewertet werden.

Vor der eigentlichen Überprüfung haben alle Teilnehmer*innen die Möglichkeit sich in einer kurzen Vorbereitungsphase auf die Prüfungen einzustimmen. Die zu Prüfenden sollen sich wohlfühlen können, weshalb zu jedem Zeitpunkt der Prüfung sowie davor und danach besonderer Wert auf das Schaffen einer herzlichen und wertschätzenden Atmosphäre gelegt wird.

84 Siehe Kapitel 2.7.

85 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, o.J.: Prüfung und Behinderung, o.S.

86 Vgl. ebd., o.S.

[...] Für den D1-Lehrgang ist zu empfehlen, dass die vertrauten Ausbildenden das Prüfungsgespräch führen und externe Prüfer*innen lediglich dokumentieren, beobachten und beurteilen, damit jüngere oder mit der Situation unerfahrene Teilnehmer*innen nicht zusätzlich verunsichert werden.

Um Prüfungsängsten entgegenzuwirken und das leistungsbezogene Selbstvertrauen zu stärken, sollten die Prüfungen mit leichten Aufgaben starten und im Verlauf zu den schwereren Aufgaben übergehen. Zu den leichteren Aufgaben gehört die Abfrage von gelerntem Wissen, zu den schwereren Aufgaben gehören solche mit notwendigen Transferleistungen.⁸⁷ Alle Aufgaben sollten klar formuliert sein und die Teilnehmenden bekommen ausreichend Bearbeitungszeit. Vor allem bei den mündlichen Überprüfungen sollten die Prüfenden die Möglichkeit wohlwollend zu agieren nutzen, um die erlernten Kompetenzen der Teilnehmenden bestmöglich zu präsentieren. Dies kann bei Verständnisproblemen eine Hilfestellung durch Umformulierung der Aufgabenstellung sein oder auch eine zusätzlich gestellte Aufgabe, um Misserfolge auszugleichen.⁸⁸

Die in der Prüfung erbrachten Leistungen der Teilnehmenden sowie die Bewertung der Prüfenden werden zur Nachvollziehbarkeit dokumentiert und dienen als Grundlage für die inhaltlich differenzierte Rückmeldung.⁸⁹ Diese findet nach dem Absolvieren aller Fachbereichsprüfungen in Form eines Feedbackgesprächs zwischen dem Ausbildenden und dem/der Geprüfte*n statt. Das Hervorheben der Stärken – unabhängig vom Ergebnis der Prüfung – bildet einen guten Einstieg ins Gespräch. Im Verlauf sollten die Schwächen erörtert werden, um im Bezug zu diesen die konkreten Perspektiven in freundlichem und motivierendem Tonfall zu besprechen. Die Empfehlung für oder gegen eine direkt anschließende Teilnahme an einem D-Lehrgang der höheren Niveaustufe sollte vom Ausbildenden klar und verständlich formuliert sein.

3.3 Bewertung der Prüfungen

3.3.1 WER DARF PRÜFEN?

Um Prüfungen der D-Ausbildung durchführen zu können, sollten die Prüfenden folgende Fähigkeiten aufweisen:

Menschliche Eignung

Die Prüfer*innen sollten freundlich, motivierend, offen, souverän und wertschätzend sein. Gerade im direkten Prüfungsgespräch bei mündlichen Prüfungen sind diese Umgangsarten mit den Teilnehmenden vorauszusetzen.

Auch Geduld, Kritikfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Verbindlichkeit sowie das Ausstrahlen von Ruhe und die Bereitschaft zu reflektieren sind wünschenswerte Charaktereigenschaften.⁹⁰

Pädagogische Eignung

Die pädagogische Eignung zeichnet sich durch Klarheit beim Gespräch und die Entscheidungsstärke zu einer sachlichen und gerechten Bewertung aus. Die Prüfer*innen müssen eine unterstützende, aber dennoch konzentrierte Prüfungsatmosphäre bewahren können und die Fähigkeit, die Kenntnisse des zu Prüfenden zu ermitteln und nicht nur die

87 Vgl. Bergmann, 1999, S.106.

88 Vgl. Meißner, 1999, S.68.

89 Siehe Kapitel 2.4.2.

90 Vgl. Vogel, 2016, S.9f.

Defizite, mitbringen. Außerdem sollten sie dazu in der Lage sein verschiedene Arten der Bewertung und Rückmeldungen flexibel anzuwenden.⁹¹ Diese sollten, genau wie lobende Äußerungen, in jedem Fall sachlich und nicht persönlich begründet sein.⁹²

Fachliche Eignung

Um Prüfungen souverän abzuhalten und die Leistungen fair und angemessen beurteilen zu können, müssen die Prüfenden eine fachliche Eignung mitbringen. Die musikalischen Kompetenzen und theoretischen Kenntnisse müssen deutlich über das Niveau des jeweiligen Lehrgangs hinaus reichen. Hierfür sollten die Prüfenden die Grenzen ihres Wissens kennen und bei Bedarf an Fortbildungen teilnehmen.⁹³ Nachweise über die fachliche Eignung können durch entsprechende musikalische Berufs- oder Studienabschlüsse erbracht werden oder aber durch eine Einzelfallüberprüfung bei weitreichenden nebenberuflichen Erfahrungen auf den Fachgebieten.

Zertifizierung

Sinnvoll ist auch die Absolvierung eines „Prüfer*innen-Lehrgangs“, der sowohl fachlich, pädagogisch, psychologisch als auch menschlich auf die Aufgaben und Herausforderungen beim Prüfen vorbereitet. Die Teilnahme an einem zum Prüfen qualifizierenden Lehrgang kann parallel zum Ausbilden eines D-Lehrgangs bis zu den abschließenden Prüfungen stattfinden. Eine Zertifizierung zur/zum qualifizierte*n Prüfer*in könnte auch über Online-Fortbildungen, beispielsweise durch psychologisch/pädagogische Grundlagenkurse zum Thema „Bewerten und Beurteilen“, geschehen. Auch individuelle Einzelfallprüfungen, wenn bereits eine pädagogische Ausbildung oder berufliche Erfahrungen vorzuweisen sind, sind denkbare Optionen für die Zertifizierung zum Prüfenden.

Führungszeugnis

Da Prüfer*innen der D-Ausbildung bei ihrer Tätigkeit insbesondere im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen sind, wird vorab ein polizeiliches Führungszeugnis gewünscht. Dies soll präventiv dem Schutz der Teilnehmer*innen dienen.

3.3.2 ZUSAMMENSTELLUNG DER PRÜFUNGSKOMMISSION

Die bewertende Prüfungskommission sollte im Regelfall aus mindestens zwei Prüfenden bestehen, von denen eine*r als externe*r Prüfer*in hinzukommt. Externe Prüfende zeichnen sich dadurch aus, dass sie keine der zu prüfenden Teilnehmenden ausgebildet haben und somit Objektivität in der Bewertung der Leistungen gewährleisten. Auf diese Weise wird auch die Qualität der Ausbildung gesichert.⁹⁴ Die anderen Prüfenden sind Auszubildende des Kurses und kennen die konstitutionellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der jeweiligen Teilnehmer*innen. Durch das Prüfen im Team können die Teilnehmenden mit einer vielfältigen und fairen Beurteilung ihrer Leistungen rechnen und sich innerhalb der Prüfungssituation wohler fühlen, da sich mindestens eine ausbildende Bezugsperson im Raum befindet. Auf dem grundlegendem Niveau der D1-Ausbildung besteht die Option zunächst auf externe Prüfende zu verzichten, um junge Teilnehmer*innen nicht mit zu vielen neuen Komponenten auf einmal zu konfrontieren. Auf den aufbauenden Niveaustufen werden Prüfende von extern vorgesehen, da Leistungen im musikpraktischen Kontext sich nur bedingt objektiv bewerten lassen und die Beurteilung anhand von subjektiv-ästhetischen Bewertungskriterien durch einen Abgleich mehrerer Wahrnehmungen, unter Berücksichtigung möglichst vieler Aspekte, gerechter gewährleistet werden kann. Außerdem kann somit Beurteilungsfehlern entgegen gewirkt werden, dadurch das mindestens ein Prüfender unvoreingenommen gegenüber den Teilnehmenden ist. Die D-Ausbildung zielt darauf ab Kompetenzen in verschiedenen Fachbereichen zu vermitteln. Kompe-

91 Vgl. Malmberg, 2012, S.10.

92 Vgl. Vogel, 2016, S.10.

93 Vgl. Kroll, M. (2016). Leistungsorientierung bei Kindern und Jugendlichen - zwischen Flow und Burnout. In M. Fuchs, Kinder- und Jugendstimme. Stimme Leistung Gesellschaft (Bd. 10, S. 147-168). Berlin, S.162.

94 Vgl. Kroll, 2016, S.163.

tenzen implizieren eine prozessbezogene Leistung, für welche beim Endprodukt - vor allem beim Singen - die Berücksichtigung der persönlichen Grundfähigkeiten, die wiederum nur den internen Prüfenden bekannt sind, unabdingbar ist.⁹⁵

[...]

3.3.3 ABLAUF DER BEWERTUNG

[...]

Die Prüfungen werden aufgrund der Gehaltlosigkeit von Zensuren und zur Wahrung der intrinsischen Motivation nicht benotet.⁹⁶ Die Teilnehmenden erfahren im anschließenden Feedbackgespräch, ob sie bestanden haben oder nicht. Dabei bekommen sie den Stand ihrer Leistungen inhaltlich umfassend reflektiert. Als bestanden gelten die Prüfungen, ausgenommen der Stimmpraxis, bereits ab dem 50 % der Kompetenzanforderungen erfüllt wurden, um das Interesse und die Motivation für die grundlegenden musikalischen Fähigkeiten und theoretischen Kenntnisse bei möglichst vielen Chorsänger*innen aufrecht zu erhalten und nicht durch frühzeitige Misserfolge zu verlieren. Eine weitere Differenzierung, beispielsweise in „mit Erfolg bestanden“ und „mit Bravour bestanden“, dient lediglich den Ausbildenden im anschließenden Feedbackgespräch als Anhaltspunkt für die weitere Empfehlung. Den Teilnehmer*innen sollte dieser Zusatz nicht kundgegeben werden, da diese weitere Informationen bereits im Feedbackgespräch erhalten und so vermieden werden kann, dass sie ihre Leistungen untereinander vergleichen und sich in eine Rangordnung setzen. Auf dem abschließenden Zertifikat steht aus diesem Grund nur: „[Name] hat die Prüfung der D[1/2/3]-Ausbildung bestanden“.

[...]

Grundsätzlich ermöglicht das Bestehen der Abschlussprüfung die Teilnahme an dem D-Lehrgang der nächsthöheren Niveaustufe. Um eine Überforderung im aufbauenden Lehrgang auszuschließen, sollte die Empfehlung im Feedbackgespräch jedoch sorgfältig bedacht sein. Für diese können sich die Ausbildenden an der Tabelle 1 auf der vorherigen Seite orientieren. Teilnehmer*innen, die überwiegend mit Bravour bestanden haben, beherrschen die Kompetenzen und können darauf aufbauen. Wurden die Prüfungen mit Erfolg bestanden, sollte die Empfehlung unter besonderer Berücksichtigung der zuvor prozessorientierten Leistungsbewertungen geschehen. Dies ist ebenso der Fall, wenn die Prüfungen zumeist knapp bestanden wurden. In diesem Fall sollten vor dem Einstieg in einen höheren Kurs Wiederholungs- und Übermöglichkeiten empfohlen und von der durchführenden Institution angeboten werden.

Teilnehmer*innen, welche die Prüfung nicht bestanden haben, erhalten zur Wertschätzung der Leistung und damit die Teilnahme am Lehrgang nicht als Misserfolg empfunden wird ebenfalls ein Zertifikat. Auf diesem steht: „[Name] hat an der Prüfung der D[1/2/3]-Ausbildung teilgenommen“.

[...]

[...]

95 Siehe Kapitel 2.6.

96 Siehe Kapitel 2.4.1.

4 FAZIT

Abschließend lässt sich aus den vorliegenden Erkenntnissen zusammenfassen, dass die Prüfungskonzepte der D-Ausbildung eine gerechte Leistungsbewertung ermöglichen, indem sie sich bei der Beurteilung an Kriterien orientieren, die allen bekannt und zugänglich sind. Da es sich bei der D-Ausbildung im Chorsingen sowohl um kognitive Wissensinhalte als auch um musikpraktische Fähigkeiten handelt, werden bei der Bewertung objektive sowie subjektiv-ästhetische Kriterien einbezogen, an denen das Urteil inhaltlich differenziert begründet wird. Zudem kann bei einigen Aspekten auch der intraindividuelle Bewertungsmaßstab unter Berücksichtigung der Individualität und der persönlichen Ressourcen miteinbezogen werden.

Da sich kooperatives Lernen positiv auf die Leistungsbereitschaft, die Motivation und auf die Entwicklung von Lernstrategien auswirkt, werden konstitutionelle Verschiedenheiten in den sozialen Gruppenverband integriert. Auch die Gestaltung der Prüfungen lässt Inklusion zu und gewährleistet Chancengleichheit für alle, indem die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten aller Teilnehmer*innen durch Differenzierungen des Prüfungssettings berücksichtigt werden. Hierfür können Prüfungsmodifikationen in Form von Zeitverlängerungen oder anderen Hilfsmitteln vorgenommen werden.

Für das individuelle Eingehen auf die Teilnehmer*innen eignet sich in allen Fachbereichen die mündliche Prüfungsform, insbesondere die Einzelprüfung. Auch die schriftlichen Prüfungsformen bieten vielfältige Möglichkeiten an. Da jedoch bei einem einseitigem Einsatz von Multiple-Choice-Aufgaben oder geschlossenen Aufgaben eine gewisse Bestehenswahrscheinlichkeit durch Raten nachzuweisen ist, sollten für die Reliabilität bei der schriftlichen Prüfungsform die verschiedenen Aufgabentypen gemischt werden.

Die Bewertung der erbrachten Leistung erfolgt nicht durch Noten, welche den Teilnehmenden keine weiteren Informationen liefern, sondern durch eine aussagekräftigere, inhaltlich differenzierte Rückmeldung. Bei der Beurteilung der Leistung, vor allem bei den mündlichen Prüfungsformen, sind auch externe Prüfer*innen gefragt, um Beurteilungsfehlern entgegenzuwirken. Die abschließende Rückmeldung findet in einem Feedbackgespräch statt, in dem der Lehrende anhand der Bewertungen Empfehlungen für den weiteren Lernweg und weitere Ausbildungsmöglichkeiten gibt.

Der Zeitpunkt der Teilnahme an der produktorientierten Abschlussprüfung sollte vom Ausbildenden anhand der Beobachtung der prozessorientierten Leistungsbewertungen so gewählt werden, dass ein Misserfolg weitestgehend auszuschließen ist. Denn gerade Kinder und Jugendliche suchen bei ihrer Identitätsbildung immer wieder Anhaltspunkte zur Orientierung und es wird davon ausgegangen, dass im Verlauf der Entwicklung die Leistung zunehmend das Selbstkonzept beeinflusst, weshalb jede Leistung wertgeschätzt werden sollte. Zudem sollte sich die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden auf einer guten und vertrauensbasierten Basis befinden, da sich diese auf die Motivation der Teilnehmer*innen und somit auch auf deren Leistungsbereitschaft auswirkt. Insgesamt sollte bei der Überprüfung der Schwerpunkt darauf gelegt werden, die Fähigkeiten der Teilnehmenden herauszustellen und nicht deren Defizite in den Fokus zu setzen.

Leistungsbewertungen können verschiedenen Funktionen dienen. Die für Lehr- und Lernprozesse pädagogisch relevanteste Funktion ist die der Förderung. D-Ausbildungen und zahlreiche andere aktuelle Ausbildungsangebote werden weit verbreitet produktorientiert mit Abschlussprüfungen absolviert. Produktorientierte Prüfungen dokumentieren den aktuellen Kenntnisstand aller Kompetenzbereiche und dienen zumeist der Selektion.

Um konkret auf die Frage, ob Abschlussprüfungen für die Repräsentation von Leistungen und die Befähigung für weitere Ausbildungsmöglichkeiten geeignet sind, zurückzukommen: Für die Prüfungskonzepte der D-Ausbildung im Chorsingen ist diese Funktion bedingt sinnvoll. Die Ausbildenden der Lehrgänge erhalten dadurch einen umfassenden Überblick über den gegenwärtigen Stand aller zu erlernenden Kompetenzen der Teilnehmenden. Diese Informationen sind nützlich für das Verfassen der Empfehlung, ob die Teilnehmer*innen bereit für aufbauende Lehrgänge sind. Dabei ist das Ziel nicht eine Elite auszubilden, indem nur den erfolgreichsten Teilnehmenden weitere Bildungsangebote offenstehen, sondern alle Teilnehmenden auf ihrem individuellen Kenntnisstand zu fördern und ihre Motivation für die vielfältigen Inhalte der Ausbildung aufrecht zu halten. Dies ist nur möglich, wenn eine Überforderung durch die frühzeitige Teilnahme an höherer Niveaustufen der D-Ausbildung vermieden wird.

Für eine optimale Förderung ist jedoch eine regelmäßige Leistungsrückmeldung notwendig und nicht nur die Abschließende. Da das Ziel der D-Ausbildung im Chorsingen die Vermittlung grundlegender Kompetenzen in den vier Fachbereichen ist und alle

Teilnehmer*innen, unabhängig ihrer individuellen Bedürfnisse und Vorkenntnisse, dabei gefördert werden sollen, sollte die prozessorientierte Bewertung während der gesamten Ausbildung eine deutlich größere Rolle spielen. Diese Art der Leistungsrückmeldung muss nicht ausschließlich durch den Lehrenden geschehen. Die Teilnehmenden können ihre Leistungen und den Lernstand auch selbst mithilfe von Beurteilungsrastern reflektieren, welche der Lehrende mit Empfehlungen für den weiteren Lernweg ergänzt.

Für eine umfangreiche Feststellung der erlernten Fähigkeiten und das daraus resultierende Urteil, ob die Teilnehmer*innen die grundlegenden Kompetenzen so weit beherrschen, dass auf ihnen aufgebaut werden kann, ist also die Kombination von prozess- und produktorientierter Leistungsbewertung sinnvoll. Somit werden alle Leistungen der Teilnehmer*innen erfasst und das Zusammenspiel von integrierter und abschließender Bewertung sichtbar.

5 LITERATURVERZEICHNIS

[Auszug zu den betreffenden Kapiteln]

- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bergmann, H. (1999). Leistungsbewertung im Musikunterricht – Last oder Lust?... *Musik in der Schule (2)*, S. 106-111.
- Bühler, R. (2016). Aspekte der Leistungseinschätzung stimmlicher und sängerischer Fertigkeiten aus dem Blickwinkel einer sächsischen Musikschullehrerin. In M. Fuchs, *Kinder- und Jugendstimme. Stimme-Leistung-Gesellschaft*. (Bd. 10, S. 87-93). Berlin: Logos Verlag.
- Bundesinstitut für, B. (o.J.). Abgerufen am 15. 05. 2021 von Prüferportal: https://www.prueferportal.org/de/prueferportal_74235.php
- Busch, B. (2008). Was soll mir das eigentlich bringen? Anregungen für die Beobachtung (und Bewertung) von Instrumentalunterricht. In B. Busch, *Einfach musizieren!? Studentexte zur Instrumentalpädagogik* (S. 95-106). Augsburg: Wißner.
- Dartsch, M. (2019). *Didaktik künstlerischen Musizierens für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis*. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel.
- Ernst, A. (1999). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch* (ergänzte Ausg.). Mainz: Schott.
- Fromme, E. (1999). Leistungsbewertung in der Grundschule. *Musik in der Schule (2)*, S. 90-102.
- Fuchs, M., & Schmid, B. (2016). "Die Stimme klingt doch gut...!" Subjektive und objektive Kriterien der Stimmbeurteilung. In M. Fuchs, *Kinder- und Jugendstimme. Stimme Leistung Gesellschaft* (Bd. 10, S. 75-86). Berlin: Logos Verlag.
- Geuen, H. (2008). "Das kann ich schon!" - Leistungsbewusstsein als Element individueller Lernweggestaltung im Musikunterricht. In S.-L. Hans-Ulrich, *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchener Tagung. Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München* (Bd. 2, S. 55-69). München: Allitera Verlag.
- Heberle, K. (2019). *Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Kinoshita, Y. M. (2020). Beziehung – Wesen – Kreativität. Die Gestaltung des Erlebnisraums Kinderchor. *Chorsingen D-Ausbildung. Bundesweite Rahmenrichtlinien und inklusive Umsetzung*, S. 5-9.
- Kroll, M. (2016). Leistungsorientierung bei Kindern und Jugendlichen - zwischen Flow und Burnout. In M. Fuchs, *Kinder- und Jugendstimme. Stimme Leistung Gesellschaft* (Bd. 10, S. 147-168). Berlin: Logos Verlag.
- Lehmann-Wermser, A. (2008). Kompetenzorientiert Musik unterrichten? In H.-U. Schäfer-Lembeck, *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchener Tagung. Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München* (Bd. 2, S. 112-133). München: Allitera Verlag.
- Malmberg, I. (2012). Leistungskultur im Musikunterricht. Anregungen für die Praxis. *mip-journal (35)*, S. 10-11.

- Meißner, R. (1999). Leistungsbewertung im Musikunterricht. *Musik in der Schule* (2), S. S.66-75.
- Niermann, F. (2008). Leistungen gehören kommuniziert. In H.-U. Schäfer-Lembeck, *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchener Tagung. Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München* (Bd. 2, S. 15-31). München: Allitera Verlag.
- Niessen, A. (2008). Leistungsmessung oder individuelle Förderung? Zur Funktion und Gestaltung von Aufgaben im Musikunterricht. In H.-U. Schäfer-Lembeck, *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchener Tagung. Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München* (Bd. 2, S. 134-152). München: Allitera Verlag.
- Reis, O., & Ruschin, S. (2008). Kompetenzorientiertes Prüfen - Bausteine eines gelungenen Paradigmenwechsels. In S. Dany, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik: Prüfungen auf die Agenda!* (1. Ausg., Bd. 118, S. 45-57). Bielefeld: Bertelsman.
- Rolle, C. (2008). Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz? In H.-U. Schäfer-Lembeck, *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchener Tagung. Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München* (Bd. 2, S. 70-100). München: Allitera Verlag.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2012). Leistungen beobachten und messen. Beurteilung im Musikunterricht. *mip-journal* (35), S. 6-9.
- Schmidinger, E., Hofmann, F., & Stern, T. (2016). Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In M. Bruneforth, *Nationaler Bildungsbericht Österreich* (S. 59-94). Graz: Leykam. Abgerufen am 14. 05. 2021 von <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2015>
- Schröder, H. (2001). *Didaktisches Wörterbuch. 3. Auflage*. München.
- Stöger, C. (2006). Leistungsbeurteilung im Musikunterricht. *AfS-Magazin* (Heft 22), S. 4-9.
- Stöger, C. (2008). "What the dog" - das Lernen im Dienste der Leistungsbewertung? In S.-L. Hans-Ulrich, *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchener Tagung. Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München* (Bd. 2, S. 41-54). München: Allitera Verlag.
- Universität-Halle. (o.J.). *Zentrum für multimediales Lehren und Lernen*. Abgerufen am 02. 06. 2021 von Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: https://wiki.llz.uni-halle.de/%C3%9Cbersicht_Fragetypen#Single_Choice
- Vogel, C. (2016). Inklusion im Musikunterricht. Möglichkeiten, Methoden und Perspektiven einer gelingenden inklusiven Musikpraxis im Unterricht. *mip-journal* (46), S. 6-11.
- Winter, F. (2006). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen* (7. unveränderte Ausg., Bd. 49 Grundlagen der Schulpädagogik). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.