

HANDBUCH

GESTALTUNG UND ENTWICKLUNG VON CURRICULA
IN DER HÖHEREN MUSIKAUSBILDUNG

JEREMY COX



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

ERASMUS THEMATIC NETWORK FOR MUSIC

polifonia



MALMÖ ACADEMY
OF MUSIC
Lunds University

ERASMUS THEMATIC NETWORK FOR MUSIC

polifonia

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



Education and Culture

Socrates

Erasmus

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

HANDBUCH

GESTALTUNG UND ENTWICKLUNG VON

CURRICULA IN DER HÖHEREN MUSIKAUSBILDUNG

JEREMY COX

INHALT

	Vorwort	5
1.	Einleitung	7
2.	Ein paar Vorbemerkungen zur Curriculumgestaltung und -entwicklung - was ist das und wozu dient es?	9
3.	Curriculumgestaltung: der ganzheitliche Ansatz	12
	3.1 Die Teile und das Ganze	12
	3.2 Lernergebnisse	13
	3.3 Von den Lernergebnissen zu einem ganzheitlichen Ansatz	15
4.	Die Anwendung von Lernergebnissen bei der Curriculumgestaltung	18
	4.1 Von der Theorie zur Praxis	18
	4.2 Unterricht, Vorlesungen, Lernergebnisse und ihr Verhältnis zueinander	18
	4.3 Semester, Studienjahre und progressives Curriculum	20
	4.4 Lernergebnisse und Zwischentappen	22
	4.5 Lernergebnisse, der „typische Student“, Kern- und Wahlfächer	23
5.	Die Anwendung von Kreditpunkten bei der Curriculumgestaltung	26
	5.1 Kreditpunkte, Studienvolumen und Standardeinheiten	26
	5.2 Die Vorteile der Standardisierung	29
	5.3 Kreditpunkte und Niveaus	30
	5.4 Kreditpunkte, Optionen und Management von Bereitstellungskosten	32
6.	Prüfung und Aktualisierung eines ausgearbeiteten Curriculums – Curriculumentwicklung	34
	6.1 Gestaltung, Genehmigung und Überprüfung	34
	6.2 Lernergebnisse und Überprüfung	35
	6.3 Laufende Entwicklung durch jährliche Kontrolle	36
	6.4 Ständige Verbesserung – die Entwicklungsphilosophie	37
	6.5 Der Entwicklungsansatz für das Management von Bereitstellungskosten	38
	6.6 Überprüfung des Curriculums und externe Qualitätssicherung	38
7.	Fazit	41
	7.1 Zurück zu den ersten Prinzipien	41
	7.2 Studentenbezogenheit: Traditionen und Ideale	41
	7.3 Abschlussbemerkungen	43

VORWORT

Dieses Dokument wurde im Rahmen des ERASMUS-Themennetzwerks für Musik „Polifonia“¹, dem zurzeit größten europäischen Projekt zur professionellen Musikausbildung entwickelt. In dieses Projekt waren 67 in der professionellen Musikausbildung und dem Musikberuf aktive Organisationen aus 32 europäischen Ländern eingebunden; 30 Experten, die auf fünf miteinander verknüpfte Arbeitsgruppen verteilt waren, arbeiteten innerhalb eines intensiven 3-Jahres-Programms, das von September 2004 bis Oktober 2007 lief. Das Projekt wurde gemeinsam von der Malmö Academy of Music – Lund University und der *Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen* (AEC) koordiniert und erhielt im Rahmen des ERASMUS-Programms Unterstützung von der Europäischen Union. Die folgenden Ziele wurden angestrebt:

1. sich mit Fragen auseinanderzusetzen, die sich aus dem Bologna-Prozess ergeben, wie beispielsweise die Entwicklung von Lernergebnissen für den ersten (Bachelor), zweiten (Master) und dritten Studienzyklus anhand der „Tuning“²-Methodik, die Anwendung von Kreditpunktesystemen, die Mobilität von Studenten und Lehrern und die Qualitätssicherung auf dem Musikgebiet in der höheren Bildung;
2. Informationen zur Musikausbildung auf Ebenen jenseits des ersten (Bachelor) und zweiten (Master) Studienzyklus zu sammeln, insbesondere zur Vorhochschulausbildung und zum Studium im dritten Zyklus (Doktorat/PhD);
3. internationale Trends und Veränderungen im Musikberuf und deren Auswirkungen auf die professionelle Musikausbildung zu untersuchen.

Um an den Diskussionen teilnehmen zu können, die in der höheren Bildung und im Rahmen des Bologna-Prozesses stattfinden, bildete die AEC innerhalb von „Polifonia“ eine Gruppe, die aus folgenden Experten bestand:

- Jeremy Cox (Vorsitz - Royal College of Music, London)
- Hannu Apajalahti (Sibelius Academy, Helsinki)
- Evert Bisschop Boele (Hanzehogeschool Groningen)
- Cristina Brito da Cruz (Escola Superior de Música de Lisboa)
- Bruno Carioti (Conservatorio Statale di Musica “Alfredo Casella”, L’Aquila)
- Grzegorz Kurzynski (K. Lipinski Academy of Music, Wrocław)
- Jörg Linowitzki (Musikhochschule Lübeck)
- Jacques Moreau (CNSMD de Lyon)

¹ Weitere Informationen zu „Polifonia“ unter www.polifonia-tn.org (Englisch).

² Weitere Informationen zur „Tuning“ Methodik unter <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=172&Itemid=205> (Englisch).

Um den Institutionen für höhere Musikausbildung bei den Anforderungen behilflich zu sein, die sich durch den Bologna-Prozess stellen, wurden im Rahmen des „Polifonia“-Projekts eine Reihe von Publikationen herausgegeben, die von den Institutionen bei der Entwicklung ihrer Studienprogramme angewendet werden können:

- Mehrere praktische Handbücher:
 - Handbuch zur Gestaltung und Entwicklung von Curricula in der höheren Musikausbildung
 - Handbuch für die Implementierung und die Anwendung von Kreditpunkten in der höheren Musikausbildung
 - Handbuch für interne Qualitätssicherung in der höheren Musikausbildung;
- Ein Dokument mit dem Titel „Zusammenfassung der Tuning-Ergebnisse – Höhere Musikausbildung“, das die AEC-Lernergebnisse für den ersten, zweiten und dritten Zyklus und die „Polifonia/Dublin-Deskriptoren“, wie in Absatz 3.2.6 dieses Handbuchs beschrieben, enthält;
- Eine dreisprachige Webseite mit dem Titel „Bologna und Musik“ (www.bologna-and-music.org), wo sämtliche relevante Unterlagen in Bezug auf den Bologna-Prozess aus der Sicht der höheren Musikausbildung zu finden sind.

Darüber hinaus wurden im Rahmen des AEC-Projekts „Akkreditierung in der professionellen Musikausbildung Europas“³ mehrere wichtige Dokumente erstellt, die sich mit der externen Qualitätssicherung und Akkreditierung in Musik befassen.

³ Weitere Informationen zu diesem Projekt unter www.bologna-and-music.org.

1 EINLEITUNG

- 1.1 Dieses Handbuch ist als Leitfaden für diejenigen gedacht, die sich an Musikhochschulen mit der Organisation der dort vorhandenen Unterrichtstypen und –strukturen beschäftigen. Auch wenn hier praktischer Rat zu bestimmten Schlüsselfragen gegeben werden soll, versteht sich das Handbuch nicht als vollständige Anleitung für die Curriculumgestaltung und –entwicklung. Sein Hauptfokus liegt auf der Art und Weise, in der die Curriculumgestaltung und –entwicklung in den letzten Jahren bewusster und ausführlicher in die Lern- und Lehrformen an unseren Musikhochschulen eingebettet wurde.
- 1.2 Aufgrund dieses Schwerpunkts befasst sich dieses Handbuch absichtlich mit den Verbindungen zwischen Curriculumgestaltung und -entwicklung sowie drei der Schlüsselthemen, über die in der Höheren Bildung Europas in den letzten Jahren viel gesprochen wurde – *Lernergebnisse*, *Kreditpunkte* und *Qualitätssicherung*. Alle drei Themen haben durch den Bologna-Prozess zusätzlich Auftrieb erhalten, und vor diesem Hintergrund wurde das Handbuch verfasst. Hoffentlich kann es einzelnen Personen wie auch ganzen Teams behilflich sein und ihnen Anregungen liefern, wenn sie sich an ihren Institutionen mit der Umsetzung von Veränderungen beschäftigen, die mit dem Bologna-Prozess verbunden sind.
- 1.3 Als Autor dieses Handbuchs bin ich davon überzeugt, dass ein gut angelegtes Curriculum Studenten an Musikhochschulen wirklich dabei helfen kann zu lernen, ein besserer Musiker zu werden – in anderen Worten: Curriculumgestaltung ist nicht nur etwas für die traditionelleren, akademischen Fächer an Universitäten. Ich kann jedoch verstehen, dass manche Leser meinen, Curriculumgestaltung sei ein weiteres Beispiel für moderne Bildungsbürokratie, die uns zwingt, etwas mit Verfahren und Protokollen zu belasten, von dem wir an Musikhochschulen gewohnt sind, es freier und natürlicher anzugehen. Ich bin mir außerdem vollkommen darüber bewusst, dass, wie schön wir das Curriculum auch gestalten, es abwägen und an unserer Institution integrieren, unsere dabei so entscheidenden Lehrer – beschäftigte Musiker, die ihre Zeit zwischen Beruf und Einzelunterricht aufteilen – vermutlich wenig Interesse an Aspekten des Curriculums außerhalb ihres Spezialgebietes haben, und noch weniger daran, Curriculum-Handbücher und andere Dokumente zu lesen, anstatt sich mit den praktischen Fragen des Musizierens zu beschäftigen!
- 1.4 In vielerlei Hinsicht besteht eine der Herausforderungen, die sich den Hochschulbeauftragten für Curriculumgestaltung bei der Entwicklung von „Bologna“ gerechten Studiengängen und Dokumentationen stellen, in der sprachlichen Übersetzung: wie soll der in der Höheren Bildung Europas gebräuchliche Jargon in Begriffe übertragen werden, mit denen sich Musiker einigermaßen wohl fühlen, und wie die von Erziehungswissenschaftlern so geliebte formale Kohärenz und Klarheit in die vielfältigen, aber an Musikhochschulen oft etwas chaotisch praktizierten Lern- und Lehrmuster gebracht werden. Letztlich wird dieser Prozess, wie bei jeder Übersetzung, die Muttersprachler keiner Sprache vollständig befriedigen!

- 1.5 Eines der ermutigendsten Zeichen ist jedoch, dass die heutigen Studenten im Allgemeinen relativ wenig Schwierigkeiten zu haben scheinen, mit den Studienführern der neueren Generation, die von Lernergebnissen, Kreditpunkten etc. sprechen, zurecht zu kommen. Dies ist teilweise der Tatsache zu verdanken, dass sie ihre frühere Ausbildung in Systemen erfahren haben, die, ebenso wie die höhere Ausbildung, im Wandel begriffen sind. Aber mir gefällt vor allem der Gedanke, dass dies so ist, weil sie geistig noch jung und flexibel sind. Außerdem hoffe ich, dass sie dank einer Lernmethode, die womöglich studentenbezogener ist als diejenige, mit der ihre Lehrer ausgebildet wurden, etwas von ihrer aktuellen Flexibilität und ihrer Fähigkeit, sich die Situation in ihrer Gesamtheit zu vergegenwärtigen, bewahren, wenn sie ihrerseits die Lehrer der nächsten Generation werden. Wir sind es ihnen schuldig, die Curricula zu gestalten, die dazu beitragen, dass dieser Prozess zu Stande kommt.

2 EIN PAAR VORBEMERKUNGEN ZUR CURRICULUMGESTALTUNG UND -ENTWICKLUNG – WAS IST DAS UND WOZU DIENT ES?

- 2.1 Das Wort „Curriculum“ soll den Ablauf eines Studiengangs beschreiben, der von einer Ausbildungs-institution angeboten und von ihren Studenten belegt wird. In der Vergangenheit haben sich Curricula innerhalb der Institutionen eher relativ formlos und stückweise entwickelt. Das will nicht heißen, dass es national und sogar international keine umfassenden Gemeinsamkeiten gibt zwischen Insti-tutionen, an denen das gleiche Fach gelehrt wird. Ganz im Gegenteil, jedes akademische oder beruf-liche Fach neigt dazu, seine Kernmodule zu entwickeln, die im Allgemeinen an allen Institutionen, die dieses Fach anbieten, gelehrt werden. Für Musikhochschulen ist das erste dieser Kernmodule der Einzelunterricht im Hauptstudienfach, der von einem Lehrer erteilt wird, der normalerweise auch ein angesehener konzertierender Musiker bzw. Komponist außerhalb der Musikhochschule ist. Fast alle Musikhochschulen bieten allerdings weit mehr als nur diesen Unterricht, und es gibt viele Gemeinsamkeiten in dem, was sie zusätzlich anbieten – meistens irgend eine Art musikalischer Gruppenaktivität – Kammermusik, Orchester, Chor etc.; unterstützendes Theoriestudium; vielleicht ein zweites bzw. Nebeninstrument, oft eine Art Pädagogikunterricht in Zusammenhang mit dem eigenen Instrument und zunehmend auch eine Art Vorbereitung auf die Herausforderungen im Berufsleben. Zusammen stellen diese Module das Curriculum dar – von einer Musikhochschule zur anderen wieder erkennbar, aber in seinen Einzelheiten nahezu sicher das Produkt der spezifischen Geschichte und Gegebenheiten jeder einzelnen Institution.
- 2.2 Zum Teil beruht diese Einzigartigkeit auf der Tatsache, dass Curricula tendenziell aus eigenem An-trieb wachsen. Wo Curricula relativ bescheiden ausfallen, können neue Module – sofern Ressourcen einigermaßen reichlich vorhanden und nicht zu streng überwacht sind – einfach hinzugefügt werden, wann und wie Bedarf dafür besteht, bzw. gegebenenfalls auch wenn ein Mitarbeiter ein Modul bei-tragen möchte, in welchem sich seine persönliche Begeisterung widerspiegelt. Musikhochschulen haben eine besonders vielfältige Tradition, was das Angebot einer ganzen Reihe von Aktivitäten an-belangt, die sozusagen „freiwillige Extras“ darstellen; sie können eigentlich gar nicht als Teil des of-fiziellen „Curriculums“ betrachtet werden – letzteres kann überhaupt recht begrenzt und unflexibel sein. Je aktiver und enthusiastischer Studierende sind, desto mehr Aktivitäten können sie nutzen, aber normalerweise ist keine „Strafe“ damit verbunden, wenn dieses Angebot nicht genutzt wird. Bezeichnenderweise werden diese Aktivitäten daher nicht separat geprüft; sie werden eben nur sol-chen Studierenden ermöglicht, die ausreichend motiviert sind.
- 2.3 Mit zunehmender Rechenschaftspflicht geht gleichzeitig ein gewisser Druck einher, diese Aktivitäten zu formalisieren bzw. einzuschränken, um sie, falls sie beibehalten werden sollen, in ein dokumen-tiertes und sorgfältig geprüftes Curriculum einzufassen. Da man nicht gewillt ist, auf die Vielfalt, die sie repräsentieren, zu verzichten, hat man heute viele Curricula, die ihre Sättigungsgrenze erreicht haben. Indessen bedeutet das beschleunigte Tempo der Veränderungen in sämtlichen Lebensbe-reichen einschließlich des Musikberufes, dass es in den letzten Jahren einen beispiellosen Druck

gegebenen hat, neue Elemente einzuführen. Und dabei hat all dies in einer Zeit stattgefunden, in der Musikhochschulen - wie alle höheren Ausbildungsinstitutionen - zunehmend ihre Kosten zu rechtfertigen und ihre Curricula gegebenenfalls wirtschaftlicher zu gestalten hatten, wobei sie gleichzeitig einen Rahmen für Qualitätssicherung entwickeln mussten, der zusätzliche Kosten verursachte. All dies hat klar gemacht, dass Curricula sich nicht mehr so weiterentwickeln können wie beschrieben. Sie müssen komplett überprüft werden, jedes Modul muss untersucht und auf seinen Nutzen hin beurteilt werden, und ob dieser Nutzen auf Dauer konstant bleibt, zu- oder abnimmt. Und da nicht alles mit einbezogen werden kann, müssen Prioritäten festgelegt werden - was bleibt, was wird gestrichen. Kurzum, das Curriculum muss heutzutage „gestaltet“ werden.

2.4 Eine sinnvolle Gestaltung des Curriculums kann einer Institution dabei helfen, das meiste aus ihren verfügbaren Ressourcen herauszuholen; es kann außerdem ein Curriculum zur Folge haben, das leichter zu modifizieren und anschließend zu aktualisieren ist, womit dem laufenden Prozess der Curriculumgestaltung geholfen würde. Im Allgemeinen wird ein effektiv gestaltetes Curriculum tendenziell die folgenden Merkmale haben:

- **Ausgewogen:** den verschiedenen Komponenten wird ihr jeweils angemessenes, und nicht mehr als einem fairen Anteil am Ganzen entsprechendes Gewicht gegeben.
- **Vollständig, aber nicht überladen:** ist im Rahmen der verfügbaren Ressourcen erfüllbar – ein überladenes Curriculum wird in jedem Fall dazu führen, dass Studierende zwischen Fächern, die sie besuchen und die sie „schwänzen“, auswählen, da sie nicht alles schaffen können. Die Verschwendung liegt in einer solchen Situation auf der Hand.
- **Flexibel:** lässt sich den unterschiedlichen Bedürfnissen der verschiedenen Studierenden entsprechend anpassen; ist für die Änderung von Prioritäten offen und auf mögliche zukünftige Anforderungen im Beruf vorbereitet.
- **Progressiv:** fördert die Fortschritte und Entwicklung der Studierenden im Laufe des Studiums, oftmals indem mit einem strukturierten und weitgehend verpflichtenden Studienmodell begonnen wird, das zunehmend mehr Auswahlmöglichkeit bietet.
- **Studentenbezogen:** erkennt an, dass das Curriculum für jeden einzelnen Studenten mehr als nur ein von der Institution angebotenes Unterrichts- und Vorlesungsmuster bedeutet – nämlich die Gesamtsumme all dessen, was ein Student während seiner Zeit an der Musikhochschule lernt und verinnerlicht.
- **Auf Lernen ausgerichtet:** Lehr- und Prüfungsmethoden werden danach ausgewählt, wie gut sie das Lernen anregen und schließlich den Nachweis ermöglichen, dass gelernt wurde.

2.5 Dieses Handbuch behandelt die Art und Weise, in der bestimmte Prinzipien der Curriculumgestaltung, zusammen mit Hilfsmitteln wie Lernergebnissen und Kreditpunktesystemen, Institutionen dabei unterstützen können, Curricula zu entwickeln, die diese Charakteristika erfüllen. Zudem wird untersucht, wie ein derart gestaltetes Curriculum über längere Zeit entwickelt werden kann, d.h. als Reaktion auf die sich verändernden Umstände bzw. so, dass Verbesserungen einfließen können, die sich durch die Erfahrung mit der Anwendung des Curriculums ergeben.

- 2.6 Es muss angemerkt werden, dass der Inhalt der folgenden Kapitel auf der Annahme gründet, dass eine Institution weitgehend Kontrolle darüber hat, was unterrichtet werden soll und wie. Natürlich gibt es in manchen Ländern Systeme, in denen das Curriculum bzw. ein Großteil davon auf nationaler Ebene festgelegt wird; in anderen Ländern und Systemen besteht der Mechanismus der externen Qualitätssicherung teilweise darin, gemeinsam vereinbarte Vorlagen zu erstellen, die manchmal „*Subject Benchmarks*“ genannt werden; diese definieren die durch die Curricula zu umfassenden Hauptbereiche sowie die Art von Maßstäben, die die Studierenden in Bezug auf einen bestimmten Qualifikationstyp erfüllen sollten. Während es so wirken könnte, als ob jeder dieser externen Einflüsse die Freiheit einer Institution bei der Curriculumgestaltung einschränkte, sind diese eigentlich dazu gedacht, einige der oben genannten Charakteristika zu fördern. Daher sollten die in diesem Handbuch dargestellten Grundsätze auch in einer Situation, in der wesentliche Module des Curriculums durch externe Kräfte vorbestimmt sind, dennoch Relevanz haben.
- 2.7 Mit dieser Einleitung wurde versucht, den Hintergrund der Curriculumgestaltung zu umreißen und darzulegen, warum es sich dabei mittlerweile um einen Prozess handelt, der bewusster geplant und artikuliert werden muss als bislang. Das folgende Kapitel setzt diesen etwas philosophischen Ansatz fort, indem eine Denkweise suggeriert wird, die meiner Meinung nach zu einer effektiveren Curriculumgestaltung führt. Die Kapitel drei bis fünf setzen sich dann praxisnäher mit der Art und Weise auseinander, in der die in den vorherigen Kapiteln vorgeschlagenen Prinzipien in die Praxis umgesetzt werden könnten.

3 CURRICULUMGESTALTUNG: DER GANZHEITLICHE ANSATZ

3.1 DIE TEILE UND DAS GANZE

- 3.1.1 Es ist selbstverständlich und unvermeidbar, dass wir Curricula in verschiedene Bestandteile gliedern. Der Lernprozess der Studierenden muss eine Struktur haben; es gibt eine Grenze, bis zu der Studenten – und somit auch die Lehrer – eine Tätigkeit fortsetzen können; Vielfalt in der täglichen und wöchentlichen Tätigkeit ist hilfreich und die Konzentration auf verschiedene Spezialbereiche innerhalb eines Studienfachs hilft wiederum dabei, das Erlernte zu verstehen und zu assimilieren. Man sollte jedoch bedenken, dass das Endergebnis des Lernprozesses eine voll entfaltete Persönlichkeit ist, die all ihre Fähigkeiten und vielfältigen Erfahrungen flexibel, souverän und nicht etwa bewusst auf einen Bereich beschränkt einsetzt. D.h. auch wenn es bei der Curriculumgestaltung teilweise darum geht aufzuteilen, was gelernt werden soll, müssen dabei sämtliche Module einheitlich und im Sinne eines umfassenden Endergebnisses zusammengesetzt werden. Ein in diesem Sinne gestaltetes Curriculum ist auf dem richtigen Wege, den ersten beiden der oben genannten Merkmale zu entsprechen, nämlich *ausgewogen* und *vollständig, aber nicht überladen* zu sein. Legt man überdies sein Augenmerk ganzheitlich auf die Art des Musikers, der aus dem Ausbildungsprogramm hervorgehen soll, so wird das Curriculum ganz natürlich dazu neigen *studentenbezogen* und *auf Lernen ausgerichtet* zu sein. Wie flexibel und progressiv es ist, wird im Detail eher mit der Umsetzung zusammenhängen, worauf in späteren Kapiteln eingegangen wird.
- 3.1.2 Viele Unterrichtssituationen spiegeln die Vorstellung wider, dass Lernen nicht streng in einzelne Bereiche aufgeteilt ist. In Musik stellt der Einzelunterricht im Hauptfach ein perfektes Beispiel dafür dar. Im Verlauf einer Unterrichtsstunde wird sich ein Student mit einem oder sämtlichen der folgenden Punkte – und womöglich auch noch anderen Dingen – befassen: seine technischen Fertigkeiten verfeinern; neues Repertoire erforschen; kontextbezogene bzw. wertvolle anekdotische Informationen über dieses Repertoire erhalten; neue Erkenntnisse von einem erfahrenen professionellen Musiker erlangen – und sogar wertvolle Hinweise bzw. Kontakte für berufliches „Networking“ erhalten. Manche Unterrichtsstunden können zunächst eher auf eine spezifische Fertigkeit konzentriert erscheinen, aber die Grenzen sind kaum starr abgesteckt. Zum Beispiel wird ihn/sie ein Gehörbildungsunterricht, abgesehen von der Verbesserung seiner/ihrer auditiven Fertigkeiten, nebenbei auch mit neuem Repertoire vertraut machen, Einblick in musikalische Formen und Strukturen verschaffen und Gelegenheit bieten, effektive Kommunikation und Interaktion in der Gruppe zu stärken.
- 3.1.3 Obwohl diese Beispiele zeigen, wie fließend die verschiedenen Lernformen, die während einer bestimmten Unterrichtsstunde stattfinden, ineinander übergehen, denken wir die meiste Zeit nicht in diesem Sinne. Wir verbinden mit der Unterrichtsstunde im Hauptfach eine bestimmte Art des Lernens, die in ihrem eigenen Bereich verankert ist, mit der Gehörbildungsstunde hingegen eine andere Lernart – und denken in Bezug auf sämtliche traditionelle Aufteilungen des Curriculums

immer so weiter. Diese Aufteilungen sind natürlich aus gutem Grund entstanden, aber sie stellen nicht die einzige Möglichkeit dar, einen Fachbereich aufzuteilen, und so sollten sie Studierende und Lehrende nicht zu ähnlichem Spartendenken und gedanklicher Erfahrungsbildung anregen. Zum Beispiel hat das Lernen anhand von historischen und analytischen Studien eines Musikstils und seiner Veränderungen in Bezug auf nachfolgende Epochen und unterschiedliches Repertoire keinen Nutzen, wenn die Studierenden am Ende des Unterrichts diese Eindrücke zusammen mit ihren Notizen wegpacken und mit einer instrumentalen Unterrichtsstunde fortfahren, in der das vorbereitete Stück gespielt, dabei jedoch ausschließlich an Technik und Klangerzeugung gedacht wird. Insbesondere bei einem Komponisten wie Bach, der eine besondere historische Stilepoche repräsentiert und überhaupt eine der Schlüsselfiguren für musikalischen Maßstab im Allgemeinen darstellt, kann diese Art der Dislokation zwischen Lernformen überraschend verbreitet sein und ist für die Entwicklung eines reflektierenden und vielseitigen Musikers fast immer schädigend.

- 3.1.4 Dies ist der Hauptgrund dafür, warum es so wichtig ist, dass Curriculumgestaltung von einem ganzheitlichen Standpunkt aus beginnt. Die erste Überlegung sollte der Frage gelten, welche Art eines fertigen ganzheitlichen Musikers eine Institution bei der Entwicklung unterstützen möchte. Dieses Gesamtziel bzw. Bestreben kann als einzelner, alles umfassender Satz beginnen, aber vermutlich wird daraus sehr schnell eine ganze Liste mit Eigenschaften eines solchen Musikers. Interessanterweise geht mit der Erstellung einer solchen Liste wieder ein Prozess der Bereichsbildung einher; es sei jedoch angemerkt, dass diese neue Liste mit ziemlicher Sicherheit nicht auf die gleiche Weise aufgeteilt werden wird wie bei traditionellen Aufteilungen des Curriculums, auch wenn es gewisse Überschneidungen zwischen den beiden geben kann. Die Liste ist im Wesentlichen, was wir eine Zusammenstellung von Kompetenzen oder, wenn es sich um spezifische und messbare Dinge handelt, zu denen jeder erfolgreiche Student befähigt sein sollte, einen Satz von *Lernergebnissen* nennen würden.

3.2 LERNERGESBISSE

- 3.2.1 Lernergebnisse sind eine zunehmend verbreitete Methode, die Ziele eines Kurses bzw. eines ganzen Studienprogramms zu beschreiben. Sie stellen eine subtile und gleichzeitig bedeutende Wende in der Art und Weise dar, wie wir über Ausbildung denken – was soll gelehrt, was soll gelernt werden. Natürlich besteht eine enge Verbindung zwischen diesen beiden Konzepten, aber sie sind bei weitem nicht identisch. Einerseits ist klar, dass es leicht passieren kann, dass ein Student letztlich weniger lernt und verinnerlicht, als was insgesamt gelehrt wurde; und andererseits ist wahr, dass der Student womöglich für sich Dinge erforscht, mit und von Studienkollegen lernt, eine Menge Erfahrungen sowohl innerhalb wie auch außerhalb seines offiziellen Studiumfelds weiterverarbeitet und dabei tatsächlich mehr lernt als ihm im Unterricht beigebracht wurde. Lernergebnisse konzentrieren sich auf diese zweite Auffassung hinsichtlich der Ausbildung eines Studenten. In diesem Sinne sind sie selbst *studentenbezogen* und fördern eine Lehrmethode, die ebenso studentenbezogen ist.

- 3.2.2 Dabei übertragen Lernergebnisse durchaus nicht die gesamte Verantwortung für das Lernen auf die Studierenden. Üblicherweise sind sie etwa so formuliert: „Am Ende ihres Studiums sind erfolgreiche Studierende imstande zu...“ Dies impliziert eine gemeinsame Verantwortung. Die Institution wird für den Unterricht, die Ressourcen und die Ausstattung sorgen, die einen Studenten mit entsprechend vorhandenem Talent und einer angemessen engagierten Einstellung dazu befähigen sollten, diesen Ergebnissen zu entsprechen; indessen wird der Student - um erfolgreich zu sein - das nötige Engagement beweisen und die gebotene Unterstützung in Form von Unterricht, Ressourcen und Ausstattung angemessen nutzen, während er auf seinem Lernweg auf den Punkt zusteuert, an dem seine Leistung am Ende des Studiums beurteilt wird.
- 3.2.3 Lernergebnisse beschreiben, was der erfolgreiche Student am Ende seines Studiums zu tun imstande sein sollte. Genauer gesagt beschreiben sie, was jeder erfolgreiche Student zu tun imstande sein sollte. Folglich ist das, was sie beschreiben, ein Minimum für jeden erfolgreichen Studenten. Erfolg muss daher auf einem realistischen „typischen“ Niveau angesetzt werden. Für die meisten Studierenden wird es ein paar Lernergebnisse geben, die sie bis zum Abschluss ihres Studiums problemlos übertreffen, und andere, die sie gerade so erreicht haben werden. Wenn es einem Studenten nicht gelingt, ein oder mehrere Lernergebnisse eines Studienprogramms zu erreichen, dann sollte er streng genommen in diesem Studiengang durchfallen. Deswegen ist es wichtig, dass Lernergebnisse in ihrer Formulierung das Mindestleistungsniveau erfassen, das ein Student erfüllen muss, um erfolgreich zu sein.
- 3.2.4 Lernergebnisse beschreiben, wo Studierende am Ende ihres Studiums angelangt sein sollten und nicht etwa wie sie dort hingekommen sind. Dies würde nicht nur anerkennen, dass, wie weiter oben dargestellt, das Lernen gegebenenfalls mehr einbezieht, als offiziell gelehrt wurde, sondern potenziell bringt es auch eine Flexibilität ein in Bezug darauf, wie lange ein bestimmter Student brauchen könnte, bis er das festgelegte Ziel erreicht hat. Studenten machen unterschiedlich schnell Fortschritte und insbesondere in einem Fach wie dem der Musik werden die Studenten womöglich mit sehr unterschiedlichen Vorbildungsniveaus die höhere Ausbildung antreten. Dieses Merkmal der Lernergebnisse ist hilfreich, wenn es darum geht, Vergleichbarkeit zwischen Studienprogrammen herzustellen, die von unterschiedlicher Dauer sein können.
- 3.2.5 In der ursprünglichen Bologna-Erklärung wurde eine Mindestanzahl von ECTS-Kreditpunkten (und somit Lernzeit) angegeben, die auf jeden einzelnen Studienzyklus zutreffen sollte, allerdings wurde keine von allen Institutionen und in allen Ländern zu respektierende maximale – oder ideale - Studiendauer festgelegt. Folglich gibt es Systeme mit sowohl drei wie auch vier Jahren für den ersten Zyklus und ein oder zwei Jahren für den zweiten. Oft steht es den Institutionen nicht zu darüber zu entscheiden, welche Studiendauer in ihrem Fall gelten soll. Diese Studienzyklen in Bezug auf die zu erreichenden typischen Lernergebnisse zu definieren bedeutet, dass die Institutionen ihre Curricula so planen können, dass diesen Niveaus in der zur Verfügung stehenden Studienzeit entsprochen werden kann. Natürlich beseitigt dies noch nicht alle Probleme, die damit zusammenhängen, dass man angeblich gleichwertige Studienprogramme mit unterschiedlicher Dauer hat, aber zumindest wird ein Umfeld geschaffen, indem jeder auf mehr oder weniger ähnliche Ziele hinarbeitet, was die Minimalschwelle anbelangt, die ein Student am Ende jedes einzelnen Zyklus' erreicht haben sollte.

3.2.6 In diesem Sinne hat die AEC-Arbeitsgruppe, die sich mit den Auswirkungen des Bologna-Prozesses für die höhere Musikausbildung befasst, beschlossen, ihren Empfehlungen in Form eines Satzes gemeinsamer Lernergebnisse für den ersten und zweiten Zyklus Ausdruck zu geben⁴. Die Lernergebnisse wurden nach bestehenden Modellen aus europäischen Ländern und aus Nordamerika entworfen. Es wurde versucht, ein Lernmuster zu beschreiben, das umfassend genug sein würde, um von AEC-Mitgliedsinstitutionen mit unterschiedlichen nationalen Traditionen und mit Lehrangeboten in unterschiedlichen Fachgebieten innerhalb der höheren Musikausbildung anerkannt zu werden. Die AEC-Lernergebnisse wurden im Rahmen des ERASMUS-Themennetzwerkes für Musik „Polifonia“ noch weiterentwickelt. Ergebnisse für den dritten Zyklus wurden hinzugefügt, und der Sprachstil der Lernergebnisse wurde sorgfältig mit jenen Rahmen und Dokumenten abgestimmt, die momentan zur Beschreibung der höheren Bildung in Europa entwickelt werden, insbesondere mit den sogenannten „Dublin-Deskriptoren“⁵ und dem vorgeschlagenen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)⁶.

3.2.7 Auch wenn die AEC-Lernergebnisse derart gestaltet sind, dass sich sämtliche Mitgliedsinstitutionen darin wiedererkennen können, sollen sie deswegen nicht unbedingt wortwörtlich als Lernergebnisse für einzelne Studienprogramme übernommen werden. Die Institutionen werden sie höchst wahrscheinlich anpassen wollen - eventuell indem sie diese in Bereichen ausbauen, in denen sie ihre eigenen Stärken ansiedeln; die Institutionen werden hoffentlich nicht meinen, in diesen Lernergebnissen würde etwas von den Studierenden verlangt, das sie in ihren eigenen Studienprogrammen nicht bedienen können. Institutionelle Lernergebnisse sollten so sein, dass sich die Betroffenen damit wohl fühlen, und Lehrende und Studierende sollten in einem realistischen Maß an ihrer Entwicklung teilhaben - schließlich sind sie diejenigen, die an vorderster Front sicherstellen, dass die Ergebnisse erreicht werden. Die Curriculumgestalter haben dafür zu sorgen, dass die eigenen Ergebnisse einer Institution kompatibel mit den weiteren AEC/Polifonia-Lernergebnissen bleiben. Vorausgesetzt, dass dies der Fall ist, können sie sich darauf verlassen, dass die Ergebnisse auch mit den Rahmen und Standards kompatibel sind, die für die Höhere Ausbildung Europas in sämtlichen Studienfächern erstellt werden.

3.3 VON DEN LERNERGEBNISSEN ZU EINEM GANZHEITLICHEN ANSATZ

3.3.1 Mit einem Satz Lernergebnisse gewappnet, mit dem sie sich sicher und zufrieden fühlt, kann eine Institution schließlich mit der Gestaltung eines Curriculums beginnen, das ganzheitlich konzipiert ist. Wenn sich das Gestalter-Team mit den in das Curriculum aufzunehmenden einzelnen Unterrichtseinheiten bzw. Vorlesungen auseinandersetzt, gibt es eine Reihe von Fragen, die berücksichtigt werden könnte und sollte:

⁴ Die AEC-Lernergebnisse für den ersten, zweiten und dritten Zyklus finden Sie unter www.bologna-and-music.org/Lernergebnisse.

⁵ Eine „musikalische“ Version der „Dublin-Deskriptoren“, in denen die Niveaus für ersten, zweiten und dritten Zyklus beschrieben werden, wurde ebenfalls erstellt: diese „Polifonia/Dublin-Deskriptoren“ finden Sie unter www.bologna-and-music.org/Lernergebnisse.

⁶ Weitere Informationen zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) finden Sie unter http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html (Englisch).

- Gibt es ein oder mehrere von uns gewählte Lernergebnisse, denen ein typischer Student durch diesen Unterricht/diese Vorlesung näher kommen würde?
- Wenn nicht, warum beabsichtigen wir, diesen Unterricht bzw. diese Vorlesung in das Curriculum aufzunehmen? (Wenn sich herausstellt, dass es wirklich einen guten Grund gibt, könnte es lohnenswert sein, noch einmal auf die Lernergebnisse zurückzukommen und zu sehen, ob etwas Wichtiges übersehen wurde!)
- Wenn es mindestens ein Lernergebnis gibt, mit dem sich der Unterricht bzw. die Vorlesung befasst, wie helfen letztere dem Studenten dabei, dieses zu erreichen?
- Wenn beschlossen wurde, wie sie dabei helfen, erfasst die Art und Weise der Prüfung, mit der der Unterricht bzw. die Vorlesung bewertet wird, den Fortschritt des Studenten in Hinblick auf das/die relevante/n Lernergebnisse, und wenn nicht, welche Änderungen könnten diesbezüglich vorgenommen werden?
- Wenn wir alle vorgeschlagenen Unterrichtseinheiten und Vorlesungen durchgegangen sind, gibt es irgendwelche Lernergebnisse, die nicht ausreichend berücksichtigt wurden?
- Wenn dem so ist, welche anderen Unterrichtseinheiten bzw. Vorlesungen müssen hinzugefügt werden?
- Und wenn es Nachträge gibt, welche Unterrichtseinheiten bzw. Vorlesungen können wir streichen, komprimieren oder zusammenlegen, um innerhalb des verfügbaren Budgets und/oder der verfügbaren Lernzeit der Studierenden Platz zu schaffen für die Module, die wir hinzufügen müssen?

3.3.2 Diese letzte Frage mag eher negativ erscheinen, dabei kann sie einen der lohnendsten Aspekte in einem nach diesen Grundsätzen organisierten Curriculumgestaltungsprozess darstellen, wenn nämlich der Prozess selbst eine effizientere, und vielleicht ganzheitliche und elegantere Art, die angestrebten Ergebnisse zu erzielen, freilegt.

3.3.3 Natürlich müssen sich die Institutionen von zu Zeit ihre Lernergebnisse vornehmen, um sicherzugehen, dass sie noch immer zufrieden damit sind. Häufig werden sie dabei feststellen, dass sie verbessert werden könnten, sei es, weil sich die Zeiten und Bedürfnisse des Berufes geändert haben oder einfach weil die Institutionen selbst erfahrener geworden sind, was ihre Vorstellung von Lernergebnissen und ihre Fähigkeit anbelangt, diese nützlicher für Curriculumgestalter, Lehrende und Studierende anzulegen.

3.3.4 Sobald die Lernergebnisse verändert wurden, muss man die weiter oben genannte Liste mit Fragen von Neuem durchgehen und die notwendigen Änderungen an Unterrichtseinheiten und Vorlesungen des Curriculums vornehmen. Dies nennt man Curriculumentwicklung, und die ist im wahrsten Sinne des Wortes eine unendliche Geschichte. Wie dem auch sei, um den Lehrmustern eine gewisse Stabilität zu verschaffen, findet die umfassende Überprüfung von Lernergebnissen und Curriculum normalerweise etwa alle fünf bis zehn Jahre statt. Im fünften Kapitel werden die Prinzipien und Verfahren der Curriculumentwicklung ausführlicher behandelt.

- 3.3.5 Selbst ohne Änderung der Lernergebnisse werden kleinere Korrekturen an einzelnen Modulen hier und da vermutlich sogar jedes Jahr im Rahmen einer jährlichen Kontrolle des Curriculums und seiner Effizienz vorgenommen werden. Dies ist wichtig, wenn Institutionen vermeiden wollen, dass Curricula fünf Jahre lang zwischen den Überprüfungen eingefroren werden. Im fünften Kapitel wird auch dieses jährliche Kontrollverfahren behandelt. Indessen geht das folgende Kapitel näher auf das Verhältnis zwischen Lernergebnissen und dem Curriculum ein und wie dieses Verhältnis genutzt werden kann, um den Curriculumgestaltungsprozess zu formen.
- 3.3.6 Die praktischen Beispiele im nächsten Kapitel basieren auf „1.-Zyklus“-Modellen, darin inbegriffen sind sowohl der Dreijahres- wie auch der Vierjahrestypus. Dafür wurde der erste Zyklus gewählt, da dieser der längste und oft am meisten strukturierte der drei Studienzyklen ist und entsprechend komplexe Herausforderungen an die Curriculumgestaltung stellt. Im Allgemeinen werden Curricula im Laufe der 3 Zyklen stufenweise immer mehr auf die individuelle Entwicklung eines Studenten zugeschnitten, so dass bei manchen Forschungsdiplomen im dritten Zyklus einzig jene erste Phase als „Curriculum“ angesehen werden kann, in der die Fertigkeit zu forschen geschult wird. Die gegebenen Beispiele werden deshalb hoffentlich Ideen liefern, die den Programmen im zweiten und dritten Zyklus angepasst werden können. Andererseits trifft das, was an mehreren Stellen zur Flexibilität und zum studentenbezogenen Lernen gesagt wurde, sogar umso stärker zu, je weiter man in den jeweiligen Studienzyklen vorankommt.

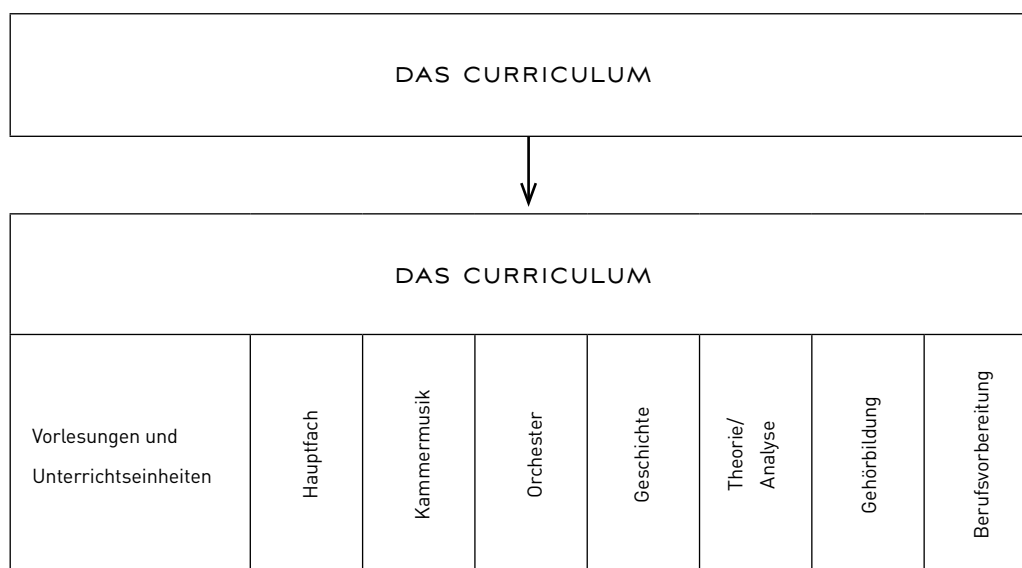
4 DIE ANWENDUNG VON LERNERGEBNISSEN BEI DER CURRICULUMGESTALTUNG

4.1 VON DER THEORIE ZUR PRAXIS

Im letzten Kapitel wurde bereits darauf hingewiesen, dass das Curriculum einerseits durch traditionelle Elemente und eine Liste von Lernergebnissen gegliedert wird, und dass die Art der Gliederung in mancherlei Hinsicht übereinstimmt, in anderer Hinsicht jedoch nicht. Da ein in Übereinstimmung mit Lernergebnissen gestaltetes Curriculum diese Lernergebnisse mit einer ganzen Reihe von Vorlesungen und Unterrichtseinheiten in Beziehung bringen muss, ist es wichtig, dieses Verhältnis näher und pragmatisch zu betrachten. Eine schematische Darstellung könnte hier hilfreich sein.

4.2 UNTERRICHT, VORLESUNGEN, LERNERGEBNISSE UND IHR VERHÄLTNISS ZUEINANDER

4.2.1 Wenn wir uns das gesamte Curriculum als rechteckigen Block vorstellen, könnten die verschiedenen Vorlesungen und Unterrichtseinheiten als vertikal verlaufende Spalten gesehen werden. Der Prozess könnte etwa so verlaufen:



4.2.2 Dementsprechend könnte man sich die vereinbarten Lernergebnisse für das Curriculum so vorstellen, dass sie dieses in mehrere Reihen unterteilen. Wo sich eine Vorlesung bzw. Unterrichtseinheit und ein Lernergebnis überschneiden, kann dies am Schnittpunkt durch eine Markierung gekennzeichnet werden. Die folgende Tabelle stellt dieses Prinzip dar, wobei die oben genannten Vorlesungen und Unterrichtseinheiten und, zur besseren Veranschaulichung, die ersten acht, d.h. die praktischen (auf Fertigkeiten basierenden) Ergebnisse der AEC/Polifonia-Lernergebnisse verwendet werden. Diese sind nummeriert und in Form von Titelzeilen in der Tabelle angegeben. Es wird nicht unbedingt jeder mit den hier vorgeschlagenen Überschneidungen einverstanden sein, aber zumindest wird so hoffentlich das Prinzip klar:

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 Proben- techniken	•	•	•				•
Lernergebnis 5 Vom-Blatt-Lesen	•	•	•		•	•	
Lernergebnis 6 Hörfertigkeiten, kreatives Potenzial und Fertigkeiten in der Bearbeitung	•	•	•		•	•	
Lernergebnis 7 Verbale Ausdrucks- fähigkeit				•			•
Lernergebnis 8 Öffentlicher Auftritt	•	•					•

4.2.3 Wie dieses Beispiel zeigt, werden sich manche Module des Curriculums nur mit wenigen und andere mit mehreren Lernergebnissen überschneiden – vielleicht sogar mit fast allen. Da die hier aufgelisteten Fertigkeiten praktischer Art sind, fallen die Überschneidungen mit theoretischeren Modulen des Curriculums relativ gering aus; wenn dieses Verfahren für die anderen beiden Kategorien – auf Wissen basierende und allgemeine Fertigkeiten – wiederholt werden würde, wären die Überschneidungen ausgewogener.

4.2.4 Auf den ersten Blick könnte man erwarten, je mehr Lernergebnisse durch eine Vorlesung bzw. Unterrichtseinheit bedient werden, desto höher sollte die Anzahl der ihr zugeteilten Kreditpunkte sein. So einfach ist es jedoch nicht. Wie im vierten Kapitel erörtert werden wird, bemessen Kreditpunkte lediglich das Leistungsvolumen eines Studenten, nicht den Wert, der dieser Leistung zugeschrieben

wird. Manche Lernaktivitäten werden zu einer ganzen Menge von Lernergebnissen beitragen und dabei jedoch nur relativ wenig Zeit des Studenten in Anspruch nehmen.

4.2.5 Ein Diagramm wie die weiter oben dargestellte Tabelle kann bei der Dokumentation von Studiengängen hilfreich sein, so dass Lehrende und Studierende auf einen Blick das zwischen einer bestimmten Reihe von Vorlesungen bzw. Unterrichtseinheiten und den Lernergebnissen des Studienprogramms bestehende Verhältnis erfassen können. Diese Art von Diagramm – zuweilen **Kompetenzenmatrix** genannt – wird oft als Teil der Beweisgrundlage bei Qualitätssicherungsverfahren bereitgestellt. Aus ähnlichen Gründen nennt die in einem Studiendokument gegebene Kurzbeschreibung der einzelnen Vorlesungen bzw. Unterrichtseinheiten häufig jene Lernergebnisse, zu denen sie jeweils beitragen.

4.3 SEMESTER, STUDIENJAHRE UND PROGRESSIVES CURRICULUM

4.3.1 Bisher behandelt die oben dargestellte Tabelle jede Vorlesung bzw. Unterrichtseinheit als eine Unterteilung des gesamten Curriculums. In der Praxis behalten Curricula, deren Laufzeit mehr als ein Jahr beträgt – ein typisches Curriculum im ersten Zyklus ist auf drei oder vier Jahre angelegt – nicht das gleiche Muster von Unterrichtstypen in jedem einzelnen Jahr bei. Manche Module, wie beispielsweise das Hauptfach, laufen von Zyklusanfang bis -ende; andere, vor allem manche der akademischen Nebenfächer, werden gegebenenfalls nur während des ersten oder ersten und zweiten Studienjahres gegeben. An dieser Stelle wird, Bezug nehmend auf die in der Einleitung genannten Merkmale, ein gut gestaltetes Curriculum unter Beachtung einer **progressiven** Struktur aufgebaut.

4.3.2 Um einer Weiterentwicklung Rechnung zu tragen, müssen sogar die Module, die kontinuierlich das gesamte Studienprogramm hindurch laufen, die Jahr für Jahr (bzw., wo das Curriculum in Semester aufgeteilt ist, semesterweise) zu erreichenden Etappen in irgendeiner Form berücksichtigen, so dass die Studierenden wissen, ob sie auf dem richtigen Wege sind, um die relevanten Lernergebnisse für das Studienprogramm als Ganzes zu erreichen. Diese Etappen im Programm können auch nützlich sein in Form von persönlichen Orientierungspunkten für Studierende innerhalb ihres individuellen **Studienplans**.

4.3.3 Manche Unterrichtseinheiten bzw. Vorlesungen, die vor dem Abschluss eines Studienprogramms enden, können nichtsdestotrotz wichtige vorbereitende Schritte für spätere weiterführende Arbeit sein; andere können den Studenten gegebenenfalls dazu befähigen, das notwendige Niveau zu erreichen, um ein bestimmtes Lernergebnis zu erzielen, bevor er das gesamte Studienprogramm abgeschlossen hat. Im Wesentlichen kann die Art und Weise, wie die über die Jahre gewählten Unterrichtseinheiten und Vorlesungen mit den Lernergebnissen des gesamten Programms zusammenhängen, in drei Kategorien gesehen werden, die den in diesem wie dem vorherigen Absatz gegebenen Beispielen entsprechen. Diese Kategorien lassen sich als 1. **konstante**, 2. **konsekutive** und 3. **vorzeitige Erfüllung** beschreiben.

4.3.4 Auf verschiedene Weise verlangen alle drei Kategorien eine Definition der Zwischenergebnisse, die ein Student bis zum Abschluss einer bestimmten Reihe von Unterrichtseinheiten und Vorlesungen erreicht haben sollte. In Kategorie 1 sind die Zwischenergebnisse die Etappen auf dem fortlaufenden Studienweg bis zum Abschluss des Studienprogramms; in Kategorie 2 werden sie als Ergebnisse für jede Vorlesung formuliert, wodurch sichergestellt wird, dass die Vorbereitung für spätere Vorlesungen geleistet wurde; in Kategorie 3 muss das Ergebnis der Abschlussvorlesung, auch wenn dieses im Wesentlichen vor Beendigung des Programms erreicht wurde, das gleiche sein wie das entsprechende Lernergebnis des Studienprogramms. Auch hier lässt sich dies besser durch ein Diagramm veranschaulichen, das in diesem Fall auf einem vier Jahre dauernden 1.-Zyklus-Muster basiert:

4.3.5

LERNERGERBNISS FÜR DAS STUDIENPROGRAMM ALS GANZES			
	Kategorie 1 (konstant)	Kategorie 2 (konsekutiv)	Kategorie 3 (vorzeitig)
Jahr 4	<p>Eine Unterrichtseinheit bzw. Vorlesung, die sämtliche Studienjahre des Programms hindurch gegeben wird, sollte derart ausgerichtet sein, dass sie den Studierenden hilft, die relevanten Lernergebnisse bis zum Ende des Studienprogramms zu erzielen.</p> <p>Zu diesem Zweck müssen Leistungsetappen für jedes einzelne Jahr/Semester aufgestellt werden.</p>	<p>Eine Unterrichtseinheit bzw. Vorlesung in Jahr 4 baut auf den Jahren 1, 2 & 3 auf und setzt einen Standard, der bedeutet, dass die relevanten Lernergebnisse für das Studienprogramm erreicht wurden.</p>	
Jahr 3		<p>Eine Unterrichtseinheit bzw. Vorlesung in Jahr 3 baut auf den Jahren 1 & 2 auf und bereitet die Studierenden für spätere Vorlesungen vor.</p>	
Jahr 2		<p>Eine Unterrichtseinheit bzw. Vorlesung in Jahr 2 baut auf Jahr 1 auf und bereitet die Studierenden für spätere Vorlesungen vor.</p>	<p>Eine Unterrichtseinheit bzw. Vorlesung in Jahr 2 baut auf Jahr 1 auf und setzt einen Standard, der bedeutet, dass die relevanten Lernergebnisse für das Studienprogramm bereits erreicht wurden.</p>
Jahr 1		<p>Eine Unterrichtseinheit bzw. Vorlesung in Jahr 1 bereitet die Studierenden für spätere Vorlesungen vor.</p>	<p>Eine Unterrichtseinheit bzw. Vorlesung in Jahr 1 bereitet die Studierenden für spätere Vorlesungen vor.</p>

4.4 LERNERGERBNISSSE UND ZWISCHENETAPPEN

4.4.1 Vielleicht ist ein Beispiel dafür, wie diese Zwischenetappen bzw. –ergebnisse angelegt sein könnten, an dieser Stelle hilfreich. Was Kategorie 1 anbelangt, ist es sehr wahrscheinlich, dass der Hauptfachunterricht eines der Kernmodule sein wird, das in jedem Jahr des Studienprogramms vorhanden sein wird. Dieses Modul wird mit ziemlicher Gewissheit ein Lernergebnis wie beispielsweise das erste der auf praktischen Fertigkeiten basierenden AEC/Polifonia-Ergebnisse – künstlerischer Ausdruck – betreffen. Der vollständige Wortlaut dieses Ergebnisses lautet:

Künstlerischer Ausdruck: Bei Vollendung ihres Studiums sollten Studenten in der Lage sein, eigene künstlerische Konzepte zu entwickeln und zu realisieren, und sie verfügen über das notwendige Ausdrucksvermögen für deren Realisierung.

Dieses Ergebnis steht für eine Vielfalt von Fertigkeiten, angefangen bei kreativem Vorstellungsvermögen bis hin zur technischen Fähigkeit, die Produkte dieser Vorstellung zu realisieren. Wir neigen dazu, uns das Arbeiten traditionellerweise in Zusammenhang mit einem Ziel vorzustellen, auf das hingearbeitet wird, wie zum Beispiel zunächst sichergestellt wird, dass technische Fertigkeiten angeeignet sind, bevor schließlich der Vorstellungskraft und der Kreativität mehr Raum gegeben werden. Dies gibt uns auf Anhieb eine potenzielle Form und Abfolge für Zwischenetappen, die auf progressive und einheitliche Weise zum abschließenden Lernergebnis führen könnten.

4.4.2 Wieder stellen wir uns ein auf vier Jahre angelegtes Studienprogramm im ersten Zyklus vor, bei dem die festgelegten Etappen etwa so aussehen könnten:

LERNERGERBNISS 1: KÜNSTLERISCHER AUSDRUCK	
Jahr 4	<i>Bei Vollendung ihres Studiums</i> sollten Studenten in der Lage sein, eigene künstlerische Konzepte zu entwickeln und zu realisieren, und über das notwendige Ausdrucksvermögen für deren Realisierung verfügen.
Jahr 3	Etappe 3: Bei Vollendung ihres <i>dritten Studienjahres</i> sollten Studenten 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 Studenten in der Lage sein, ihre eigenen künstlerischen Vorhaben zu formulieren, und 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 Studenten über genügend technische Fertigkeiten und Sicherheit verfügen, um in der Lage zu sein, sich auf die Entwicklung ihres künstlerischen Ausdrucksvermögens zu konzentrieren.

4.4.3 In Kategorie 2, dem Modell für konsekutive Lernergebnisse, kann ein ähnliches Verfahren angewendet werden, um Zwischenergebnisse für Unterrichtseinheiten bzw. Vorlesungen am Ende des ersten, zweiten oder dritten Jahres zu entwickeln. Jede Unterrichtseinheit bzw. Vorlesung bereitet auf die darauf folgende vor, so wie es die Etappen im Modell für konstante Lernergebnisse tun. Da wir uns jetzt mit Unterrichtseinheiten bzw. Vorlesungen befassen, die offiziell mit einem intermediären Jahr bzw. Semester enden, könnte man auch sagen, sie bilden Voraussetzungen für die Unterrichtseinheiten oder Vorlesungen, die im darauf folgenden Jahr belegt werden. Jeder spätere Unterricht kann der Voraussetzung entsprechend strukturiert werden, dass Studierende diesen mit einem Niveau an Vorkenntnissen aufnehmen, die mit den vorausgehenden Zwischenergebnissen übereinstimmen. Der Inhalt des späteren Unterrichts kann daher Dinge vorwegnehmen, die sich auf diesem vorausgesetzten Leistungsniveau bewegen.

4.4.4 Genau genommen bedeutet dies, dass ein Student die vorherige Unterrichtseinheit bzw. Vorlesung erfolgreich abgeschlossen haben muss – weswegen die Rede von Voraussetzungen ist. In der Praxis hat ein Student, der, aus welchen Gründen auch immer, das frühere Modul nicht erfolgreich abgeschlossen hat (vielleicht weil er in einen Studiengang quer einsteigt) normalerweise die Möglichkeit, anderweitig unter Beweis zu stellen, ob er ein vergleichbares Leistungsniveau erreicht hat – zum Beispiel durch einen einfach gehandhabten Test.

4.5 LERNERGEBNISSE, DER „TYPISCHE STUDENT“, KERN- UND WAHLFÄCHER

4.5.1 Alles bisher Dargestellte hängt implizit mit dem zusammen, was gemeinhin als *Kern-Curriculum* bezeichnet wird – das Studienmuster, das auf alle Studierende zutrifft. Wie schon in der Einleitung festgestellt wurde, ist eines der Merkmale eines sinnvoll gestalteten Curriculums seine *Flexibilität*. Diese kann, wie beschrieben, in zwei Formen annehmen - den unterschiedlichen Bedürfnissen der verschiedenen Studenten entsprechend anpassbar und auf die Änderung von Prioritäten reagierend sowie aufmerksam, was mögliche zukünftige Anforderungen im Beruf betrifft. Die zweite Form wird im nächsten Kapitel, das sich mit Kreditpunkten auseinandersetzt, behandelt; die erste ist für das vorliegende Kapitel von Relevanz.

4.5.2 Wie unter 3.2.3 festgestellt wurde, beschreiben Lernergebnisse, was jeder „*typische*“ Student leisten sollte, um erfolgreich zu sein. In diesem Sinne repräsentieren sie somit Ergebnisse für das Kern-Curriculum, da dieses sämtliche Studenten betrifft. Dennoch muss ein flexibles Curriculum den nötigen Raum bieten, damit sich manche Studenten mit einer Sache und andere mit einer anderen Sache beschäftigen können. Insbesondere die den Studenten gebotene Möglichkeit, während ihres Studienprogramms mit einer Spezialisierung zu beginnen, ist ein wichtiger Aspekt, um sicherzugehen, dass sie einen sich entwickelnden und progressiv gestalteten Lernprozess durchmachen. Von außen betrachtet kann es wirken, als läge solch eine flexible und individuell zugeschnittene Aktivität jenseits des Gültigkeitsbereiches allgemeiner Lernergebnisse. Dies muss jedoch nicht der Fall sein, wenn die Lernergebnisse sorgfältig entwickelt wurden.

4.5.3 Bei der Beschreibung der Leistung eines „typischen“ Studenten, setzen Lernergebnisse unweigerlich Maßstäbe, die von manchen Studenten übertroffen werden. Dies trifft auf die Abschlussbewertung solcher Module des Curriculums zu, die alle Studenten im Laufe des Studienprogramms belegen, so z.B. der Einzelunterricht. Ähnlich kann ein Student, der ein bestimmtes Wahlfach belegt, ein oder gar mehrere allgemeine Lernergebnisse des Studienprogramms ansteuern, aber das Ergebnis ganz bewusst auf ein höheres Niveau bringen als der „typische“ Student.

4.5.4 Zum Beispiel könnte ein Student, der sich besonders für das Musizieren auf historischen Instrumenten interessiert, solch ein Wahlfach bis zu einem relativ hohen Niveau betreiben, während es anderen Studenten freisteht, dieses Gebiet wenig oder gar nicht zu erforschen. Folglich wird der Student gewisse Lernergebnisse, die auf breit gefächerte Repertoirekenntnisse, Aufführungsfertigkeiten bzw. das Verstehen historischer Zusammenhänge angelegt sind, umfassender – oder zumindest anders – als andere Studenten erfüllen. Dennoch finden die gleichen allgemeinen Lernergebnisse Anwendung wie bei einem Studenten, der Wahlfächer in zeitgenössischer Musik, Jazz etc. belegt.

4.5.5 Das Prinzip lässt sich vielleicht klarer mit einem Diagramm darstellen. Das Diagramm, das diesmal auf einem drei Jahre dauernden 1.-Zyklus-Programm basiert, zeigt ein erstes Studienjahr, das sich lediglich aus obligatorischen Kernfächern zusammensetzt, ein zweites mit ein paar Wahlfächern und ein drittes, in dem mindestens die Hälfte des individuellen Studienprogramms des Studenten aus Wahlfächern besteht:

	<i>Alle</i> Lernergebnisse auf Mindestniveau erfüllt	<i>Manche</i> Lernergebnisse über Mindestniveau erfüllt
Jahr 3	Kern-Curriculum	Wahlfächer
Jahr 2	Kern-Curriculum	Wahlfächer
Jahr 1	Kern-Curriculum	

4.5.6 In manchen Fällen kann es Wahlfächer geben, die zunehmend außerhalb des Gültigkeitsbereiches allgemeiner Lernergebnisse stehen. Ein gutes, wenn auch häufig umstrittenes Beispiel hierfür ist die Pädagogik, die einen wichtigen Bestandteil im Lernprozess mancher Studenten darstellt und im Curriculum von anderen wiederum überhaupt nicht vorhanden ist. Es wäre selbstverständlich widersinnig zu sagen, weil Pädagogik in den allgemeinen Lernergebnissen eines Studienprogramms

nicht vorkommt, sollte es im Curriculum mancher Studenten auch nicht minimal vertreten sein. Es versteht sich von selbst, dass unter solchen Umständen ein spezifischeres Lernergebnis für Studenten ausgearbeitet werden muss, die dieses Wahlfach belegen. Selbst in solch einem Fall wird man allerdings finden, dass die Lernprozesse, die mit einem Wahlfach in Pädagogik einhergehen, nahezu sicher zu einem oder mehreren allgemeinen Lernergebnissen beitragen, insbesondere wenn sich diese Ergebnisse auf allgemeine Fertigkeiten beziehen.

4.5.7 Wo Studierende unterschiedliche Wahlfächer belegen, ist es wichtig sicherzustellen, dass ihr gesamtes Arbeitspensum sich nicht zu sehr von einander unterscheidet. Das Studienmuster eines jeden Studenten, wie auch das Curriculum der Institution als Ganzes, soll **vollständig, aber nicht überladen sein**, um nochmals auf die in Kapitel 1 genannten Merkmale eines sinnvoll angelegten Curriculums hinzuweisen. Kreditpunktsysteme können sehr hilfreich sein bei der Kontrolle dieses Aspektes, und so wird sich das nächste Kapitel mit diesem wie auch anderen Hilfsmitteln auseinandersetzen, die zu einer effektiven Curriculumgestaltung beitragen können.

5 DIE ANWENDUNG VON KREDITPUNKTEN BEI DER CURRICULUMGESTALTUNG

5.1 KREDITPUNKTE, STUDIENVOLUMEN UND STANDARDEINHEITEN

- 5.1.1 Kreditpunkte sind ein klares und einfaches Hilfsmittel, um zu zeigen, wie sich das Volumen eines Moduls des Curriculums im Vergleich zu einem anderen verhält und wie das gesamte Curriculum auf ein Studienvolumen kommt, das für den Studenten zu bewältigen ist – und sich mit den Curricula anderer Institutionen vergleichen lässt. In einem der Handbücher hierzu, dem *„Handbuch für die Einführung und Anwendung von Kreditpunkten in der höheren Musikausbildung“*⁷, wird ausführlich beschrieben, wie ein bestehendes Curriculum in eine adäquate Anzahl von – den einzelnen Modulen zugeschriebenen – Kreditpunkten aufgeteilt werden kann und wie mit der Tatsache umzugehen ist, dass jeder dazu neigt, das ihn betreffende Modul des Curriculums als das wichtigste zu betrachten – weswegen es soviel Kreditpunkte wie möglich haben sollte. Wie in diesem Handbuch sehr deutlich gemacht wird, sind Kreditpunkte eine Maßeinheit für die Zeit, die einem Studenten von jedem Modul des Curriculums abverlangt wird, und nicht etwa für dessen „Wichtigkeit“ in höherem, gewissermaßen moralischem Sinne.
- 5.1.2 Die im Kreditpunkte-Handbuch vorgeschlagenen Modelle schließen allesamt einen gewissen Kompromiss ein, liefern letztendlich jedoch eine wohlüberlegte Aufteilung der Kreditpunkte, so dass jede der einem Modul zugeteilten Kreditpunktzahl potenziell eindeutig ist. Dies ist zweifelsohne die beste Art und Weise zu versuchen, die Form und Proportionen eines bestehenden Curriculums in Bezug auf Kreditpunkte zu erfassen.
- 5.1.3 Bei der Gestaltung eines Curriculums, in das Kreditpunkte von Anfang an eingebunden sind, stellt sich potenziell ein größeres Auswahlpektrum bei der Anwendung von Kreditwerten ein. Unter diesen Umständen kann es äußerst hilfreich sein, ein System für Standard-Kreditvolumen einzusetzen. Dies bedeutet nicht, dass jedes Modul des Curriculums die gleiche Größe hat; manche Module können doppelt, dreifach oder noch größer sein als die Standardeinheit. Wenn die Quotienten jedoch einfach gehalten werden, gibt es verschiedene Vorteile, die bei der Gestaltung von Curricula entstehen, welche sich sowohl den unterschiedlichen Interessen der individuellen Studenten wie auch Veränderungen, Aktualisierungen und anderen Entwicklungen anpassen lassen.
- 5.1.4 Ausgehend von 60 Kreditpunkten, die nach Vorgabe durch das ECTS-System der Gesamtleistung eines Vollzeit-Studenten in einem akademischen Jahr entsprechen, kann diese Summe auf verschiedene Weise aufgeteilt werden. Idealerweise ist aber wohl eine Standard-Volumeneinheit hilfreich, die zwischen 10 und 15 Einteilungen des Gesamtbetrages liefert. Mit einer Auswahl von Doppel- und Dreifacheinheiten wird dies voraussichtlich zu etwa 6 bis 10 Modulen führen, in die das Curriculum eines Studienjahres aufgeteilt werden kann. Bei einem 60-Kreditpunktesystem würden wir daher eine Standardkrediteinheit von 4, 5 oder 6 Punkten haben. Eine Einheit von 5-Kreditpunk-

⁷ Dieses Handbuch finden Sie unter: www.bologna-and-music.org/kreditpunkte.

ten bietet eine gute Auswahl von bis zu 12 Aufteilungen der gesamten Lernleistung für das Jahr und – was für das allgemeine Verstehen nicht ganz unwichtig ist – erleichtert den Rechenvorgang beim Addieren von Einheiten, da es nur Multiplikatoren von 5 und 10 gibt.

- 5.1.5 Während eine Einheit von 5-Kreditpunkten bei ganzjährigen Lehrmodellen gut funktioniert, muss bedacht werden, dass ihre Anwendung bei einem in Semester aufgeteilten Studienjahr problematisch sein kann. Semesterweise unterrichten bedeutet, auch jedes Semester Prüfungen abzulegen, daher muss die Standardeinheit von Kreditpunkten wahrscheinlich unterteilt werden, wenn die Kreditpunkte den einzelnen Modulen des Curriculums und über zwei Semester zugeordnet werden. Obgleich dieses Problem bewältigt werden kann, indem mehrere Module des Curriculums innerhalb des Semesters zu einer Gruppe zusammengefasst werden und der daraus entstandenen Mischeinheit ein höherer Kreditwert zugeteilt wird, kann dies rein zweckdienlich wirken und hat weniger mit wirklicher Curriculumgestaltung zu tun. Viele Curriculumgestalter, die innerhalb einer Semesterstruktur arbeiten, ziehen es daher vor, 6 Kreditpunkte als Standardeinheitsgröße einzusetzen, wodurch 3-Kreditpunkteinheiten innerhalb der einzelnen Semester möglich sind, die über das Jahr in einem „3 + 3 = 6“-Muster miteinander verbunden sind.
- 5.1.6 Um zu sehen, wie dieses System von Standardkrediteinheiten in Bezug auf ein fiktives Curriculum funktioniert, können wir noch einmal auf die Module zurückkommen, die im Beispiel unter 4.2.2 verwendet wurden. Das Curriculum war dort in sieben Module unterteilt. Die meisten würden meinen, dass von diesen sieben der Hauptfachunterricht und das selbständige, mit diesem Fach verbundene Üben des Studenten bei weitem die meiste Zeit und den größten Aufwand verlangen. Daraufhin könnte es natürlich eine ausgedehnte Debatte darüber geben, ob der Aufwand, den der Student für, nehmen wir mal an, Kammermusik betreibt, mehr, weniger oder genauso groß sein sollte wie für seine Orchesteraktivitäten und ob einem dieser beiden Fächer mehr, weniger oder genauso viel Zeit zustehen sollte wie Geschichte etc. Dennoch würde wohl weithin Einvernehmen darüber herrschen, dass die anderen sechs Module hinsichtlich des Volumens wahrscheinlich ungefähr gleichwertig sind – insbesondere wenn man bedenkt, dass wir es hier mit einem fiktiven „typischen“ Studenten zu tun haben und nicht einer speziellen Person, die sicherlich dem einen Fach mehr Zeit widmen wird als einem anderen.
- 5.1.7 Unter Berücksichtigung des Gesagten wäre der einfachste Weg, um dieses Curriculum in Standardeinheiten und Multiplikatoren einzuteilen, der, die Hälfte oder nahezu die Hälfte des Gesamtaufwands des Studenten seinem Hauptfachunterricht und eine gleiche Anzahl von Kreditpunkten den anderen sechs Modulen zuzuordnen. Angenommen, dies wäre im Rahmen des etwas komplizierteren und weiter oben erörterten Semester-Modells umzusetzen, könnte dies durch Anwendung einer 6 (3+3)-Kreditpunkte-Standardeinheit wie folgt erreicht werden:

DAS CURRICULUM (60 KREDITPUNKTE)							
Unterricht und Vorlesungen	Hauptfach- unterricht	Kammermusik	Orchester	Geschichte	Theorie/ Analyse	Gehörbildung	Berufs- vorbereitung
Kreditpunkte insgesamt	24	6	6	6	6	6	6
Kreditpunkte in Semester 2	12 (Standardeinheit x 4)	3	3	3	3	3	3
Kreditpunkte in Semester 1	12 (Standardeinheit x 4)	3	3	3	3	3	3

5.1.8 Als Alternative zu dem weiter oben Ausgeführten - um nur ein Beispiel zu geben - könnte man beschließen, dass die Orchesterarbeit für manche Instrumente wichtiger ist und das individuelle Üben für das Hauptfach weniger Zeit erfordert. In diesem Fall können 3 Kreditpunkte pro Semester vom Hauptfachunterricht auf die Orchesterarbeit übertragen werden, wodurch sich eine Kreditpunkteverteilung von 9, 3, 6, 3, 3, 3, 3 und 3 für die jeweiligen Semester ergibt. Es wäre sogar möglich, dass in einem Jahr, in dem die Orchesterarbeit vor allem im zweiten Semester stattfindet, das dargestellte Muster in der Tabelle für das erste Semester und die hier gelieferte Alternative für das zweite Semester verwendet wird. Nämlich so:

DAS CURRICULUM (60 KREDITPUNKTE)							
Unterricht und Vorlesungen	Hauptfach- unterricht	Kammermusik	Orchester	Geschichte	Theorie/ Analyse	Gehörbildung	Berufs- vorbereitung
Kredit-punkte insgesamt	21	6	9	6	6	6	6
Kreditpunkte in Semester 2	9 (Standardeinheit x 3)	3	6	3	3	3	3
Kreditpunkte in Semester 1	12 (Standardeinheit x 4)	3	3	3	3	3	3

5.2 DIE VORTEILE DER STANDARDISIERUNG

5.2.1 Ein wichtiger Punkt in Zusammenhang mit dem obigen Beispiel ist die Tatsache, dass wir bei der Anwendung eines Standard-Kreditvolumens immer noch sagen können, dass das gesamte Kreditvolumen für die ersten drei Fächer – Hauptfachunterricht, Kammermusik und Orchester über das Jahr verteilt konstant 36 Kreditpunkte beträgt. Indem wir ein Zählsystem opfern, das auf einer eindeutigen Grundlage pingelig genau mit der vermeintlichen Gewichtung eines jeden Elementes ist, gewinnen wir eine starke Austauschbarkeit innerhalb des Curriculums.

5.2.2. Dies ist vor allem dann hilfreich, wenn wir Studierende dazu befähigen möchten, Module des Curriculums auf persönlicher zugeschnittene Art und Weise zusammensetzen. Ohne die Standardisierung wird dies dazu führen, dass manche Studierende insgesamt weniger und andere mehr als 60 Kreditpunkte belegen. Dies sorgt nicht nur für Konfusion, sondern kann womöglich auch negative Folgen mit sich bringen. Hier nur zwei Gründe dafür: ein Student, der ein Modell mit mehr als 60 Kreditpunkten gewählt hat, kann in einem Modul durchfallen und dennoch 60 Kreditpunkte über das Jahr verteilt haben, wodurch unklar wird, ob er in das nächste Studienjahr versetzt werden sollte oder nicht; ein anderer Student, der bemerkt, dass er weniger Kreditpunkte in einem Studienjahr hat, wird sich fragen, ob das „fair“ ist und ob er - in einem „Klima“, in dem Studiengebühren ansteigen – das Gleiche für sein Geld bekommt wie ein anderer Student.

5.3.3 Dank der Standardisierung der Größe einer Einheit werden all diese Probleme vermieden, und sie ist auch noch in anderer Hinsicht nützlich. Standardisierung macht es für Curriculumgestalter sowie für Studierende, die ihre Studienfächer wählen, einfacher zu erkennen, wie ein Modul aus dem Curriculum entfernt und ein anderes mit dem gleichen Volumen passgenau an dessen Stelle eingesetzt werden kann. Auf diese Weise kann in einer Gruppe von Studierenden jeder einzelne ein jeweils leicht voneinander abweichendes Studienmodell wählen, und dennoch absolvieren allesamt einen Lehrplan, der gleichermaßen **vollständig, jedoch nicht überladen** ist.

5.3 KREDITPUNKTE UND NIVEAUS

5.3.1 Bislang ging man davon aus, dass es eindeutig positiv zu bewerten sei, wenn die Studierenden selbst ihre Module auswählen können. Selbstverständlich erhält diese Aussage durch die Ansicht, dass das Lernmodell eines jeden Studenten *ausgewogen* und *progressiv* sein muss, eine gewisse Mäßigung. Wir haben bereits gesehen, wie bestimmte Aspekte des Curriculums berücksichtigt werden müssen, beispielsweise die Bildung eines Kern-Lehrplans für jeden Studenten (4.5). Wir haben außerdem gesehen, inwiefern die Reihenfolge, in der ein Student Module eines Curriculums belegt, kontrolliert werden muss, und dass sichergestellt sein sollte, dass bei der Aufnahme eines bestimmten Studiengangs die notwendigen Vorkenntnisse bestehen, um den Lernprozess auf einem adäquaten Niveau beginnen zu können. Dies wird in Zusammenhang mit den Voraussetzungen (4.4.3) behandelt. Obwohl sich Kreditpunkte selbst nur auf das Studienvolumen – und nicht das Niveau – beziehen, können **Kreditpunktsysteme**, die Kreditpunkte mit einem Qualifikationsrahmen kombinieren, hier hilfreich sein, da sie neben der Frage des Volumens auch die des **Niveaus** einbringen. Indem eine Art Skala oder Rahmen eingeführt wird, durch die bzw. den sich die Schlüsselqualifikationen darstellen lassen, ermöglichen solche Systeme nicht nur den Niveauvergleich, der am Ende bestimmter Zyklen gezogen werden muss, sondern schaffen eine Reihe von Zwischenniveaus innerhalb einer gegebenen Qualifikation, insbesondere innerhalb des ersten Zyklus' eines Studiums in der höheren Ausbildung, der mindestens drei Jahre dauert.

5.3.2 Viele Kreditpunktesysteme bilden den ersten Zyklus über drei Niveaus ab. Die Definition dieser Niveaus variiert im Detail, jedoch liegt ihnen die gemeinsame Vorstellung zugrunde, dass sie unterschiedlichen Lernarten entsprechen, die zu immer mehr Selbständigkeit, Souveränität und der Fähigkeit, sich mit komplexen Fragen auseinanderzusetzen, führen. Ein typisches Modell sähe etwa so aus:

Erstes Zyklusniveau	Lernart
3	Der Student <i>fasst</i> diese Fertigkeiten, Fakten, Konzepte etc. <i>zusammen</i> , indem er sie <i>ganzheitlich innerhalb größerer, längerer oder komplexerer Lernsituationen anwendet</i>
2	Der Student <i>assimiliert</i> diese Fertigkeiten, Fakten, Konzepte etc. und gewinnt durch ihre Anwendung an <i>Souveränität</i>
1	Der Student <i>eignet</i> sich Fertigkeiten, Fakten, Konzepte etc. <i>an</i>

Bezug nehmend auf Absatz 4.4.2 wird sich zeigen, dass die Zwischenetappen, die als Bezugspunkte beim Erreichen der Gesamtlernergebnisse in Zusammenhang mit künstlerischem Ausdruck vorgeschlagen wurden, weitgehend mit diesen Lernarten übereinstimmen.

5.3.3 Ein System mit drei Niveaus passt natürlich sehr praktisch auf einen drei Jahre dauernden ersten Zyklus, und man kann sich leicht vorstellen, dass Jahr und Niveau in solch einem Modell im Wesentlichen zwei Arten sind, genau das gleiche Konzept auszudrücken. Dennoch muss dabei berücksichtigt werden, dass, obgleich Niveau und Studienjahr oft miteinander übereinstimmen, sie nicht vollkommen gleich sein und nicht immer genau aufeinanderpassen müssen. Sobald sie gedanklich getrennt sind, lässt sich erkennen, wie zum Beispiel Studierende, die beschließen, dass es in ihrem letzten Studienjahr hilfreich wäre, ein paar Grundlagen der Musiktechnologie zu erlernen, einen, sofern es ihr Curriculum erlaubt, geeigneten Studiengang auf dem ersten Niveau belegen könnten, der parallel zu ihren anderen Studien verlief, die größtenteils bereits zu Niveau 3 gehören.

5.3.4 Drei Niveaus können problematisch erscheinen, wenn ein Vier-Jahres-Modell eines 1.-Zyklus-Studienprogramms verwendet wird, aber in der Praxis muss dies nicht so sein und kann sogar Vorteile bringen, was die Curriculumgestaltung anbelangt. Ein Vier-Jahres-Programm, das gegen drei Lernniveaus gesetzt wird, steigert die Bandbreite für die spätere Wissens- und Erfahrungserweiterung eines Studenten entsprechend dem weiter oben genannten Beispiel zur Musiktechnologie. Ein Student kann auf diese Weise auch seinen Lernprozess von Niveau 2 auf ein drittes Jahr ausweiten oder einen Teil des Lernens von Niveau 3 über das dritte und vierte Jahr verteilen.

Ein erster Zyklus von vier Jahren	Lernart
Jahr 4	Der Student belegt normalerweise vor allem Einheiten des 3. Niveaus
Jahr 3	Der Student belegt normalerweise eine Mischung aus Einheiten des 2. und 3. Niveaus , kann aber eine oder zwei Einheiten belegen, die in den vorangehenden zwei Jahren nicht abgedeckt wurden, indem er wieder bei Niveau 1 beginnt.
Jahr 2	Der Student belegt normalerweise Einheiten des 2. Niveaus . Manche Bereiche, die im ersten Jahr nicht abgedeckt wurden, können auf Niveau 1 von vorn angefangen werden. Wenn ein Student auf einem bestimmten Gebiet schon weiter fortgeschritten ist, kann er etwas von der Arbeit des 3. Niveaus in Angriff nehmen
Jahr 1	Der Student belegt normalerweise nur Einheiten des 1. Niveaus .

5.4 KREDITPUNKTE, OPTIONEN UND MANAGEMENT VON BEREITSTELLUNGSKOSTEN

5.4.1 Dieser Punkt kann hilfreich sein, wenn es darum geht, ein vielfältiges Curriculum zu gestalten, das dennoch finanziell tragbar bleibt. Wenn zum Beispiel ein Wahlfach auf Niveau 3 so angeboten wird, dass es Studierende aus den letzten beiden Studienjahren (Studierende aus dem fortgeschrittenen 2. Jahr mit Studierenden aus dem 3. Jahr in einem Dreijahres-Modell und vor allem Studierende aus dem 3. und 4. Jahr in einem Vierjahres-Modell) belegen können, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass es mit einer wirtschaftlich machbaren Gruppengröße betrieben werden kann. In diesem Zusammenhang ist es wichtig für Institutionen, die eine gewisse Auswahl innerhalb des Curriculums bieten, Grenzen hinsichtlich der minimalen Gruppengröße festzulegen, ab der bestimmte Wahlfächer in einem Jahr betrieben werden können. Zum Beispiel kann eine Institution beschließen, ein bestimmtes Wahlfach nur zu betreiben, wenn es von fünf Studierenden belegt wird. Es versteht sich von selbst, dass sich die Chancen, diese Teilnehmerzahl zu erreichen, verdoppeln, wenn Studierende aus zwei Studienjahren dieses Wahlfach gemeinsam belegen können. Und andererseits haben Studierende potentiell eine zweite Chance, ein Wahlfach zu belegen, wenn es in einem Jahr nicht angeboten wird.

5.4.2 Neben **minimalen** Gruppengrößen werden Institutionen auf bestimmten Gebieten eventuell auch **maximale** Größen festlegen müssen. Dies kann einfach praktische Fragen betreffen - beispielsweise wie viel Arbeitsplätze in einem Unterrichtsraum für Musiktechnologie zur Verfügung stehen - oder mit einer abstrakteren Vorstellung verknüpft sein, nämlich wie die Dynamik der Lerngruppe jenseits einer bestimmten Größe aufhört, effektiv zu sein. In beiden Fällen kann eine simple Formel nicht nur bestimmen, ob ein Wahlfach überhaupt betrieben werden sollte, sondern auch den Punkt, an dem eine oder mehrere zusätzliche Klassen eingerichtet werden müssten. Anhand des oben gegebenen Beispiels eines Minimums von fünf Studierenden könnte das Modell wie folgt erweitert werden:

	Nicht in Betrieb	1 Gruppe	2 Gruppen	3 Gruppen
1-4 Studierende				
5-9 Studierende				
10-14 Studierende				
15-19 Studierende				

- 5.4.3 In einem System wie dem hier beschriebenen kann die Anzahl der jedes Jahr angekündigten Wahlfächer beträchtlich sein. Studierende werden eine ganze Reihe von gewählten Fächern angeben müssen, so dass, auch wenn ihre erste Wahl nicht zustande kommt, ihre zweite oder dritte Wahl gute Chancen hat, bedient zu werden (und, wie schon gesagt, könnten sie ihre erste Wahl eventuell im folgenden Jahr belegen). Wenn die jeweilige Auswahl zugeordnet worden ist und entschieden wurde, welche Wahlfächer betrieben werden sollen, wird die tatsächliche Anzahl der Unterrichtseinheiten und Vorlesungen, die für das Studienjahr arrangiert werden müssen, vermutlich um einiges geringer sein als auf dem „Menü“, von dem die Studierenden ausgewählt haben, aber es wird durch ihre Auswahl auch erheblich an Form gewonnen haben.
- 5.4.4 Mit der Zeit können die Wahlfächer, die sich als durchweg unbeliebt herausgestellt haben, von der Liste der angekündigten Fächer gestrichen werden. Umgekehrt können neue Wahlfächer nach und nach eingeführt werden, indem sie zunächst grundsätzlich entwickelt werden, dann angekündigt und, wenn sie von genügend Studierenden gewählt wurden, in das Curriculum integriert werden. Solch ein Prozess wird logistisch weitaus überschaubarer, wenn standardisierte Größen von Einheiten verwendet werden, weil, wie weiter oben erklärt, Standardisierung erlaubt, ein Element herauszunehmen und an seiner Stelle ein anderes mit dem gleichen Volumen passgenau einzusetzen.
- 5.4.5 Der von Jahr zu Jahr vorangehende Entwicklungsprozess, bei dem „schwächere“ Einheiten „auf der Strecke bleiben“ und „stärkere“ ihren Platz einnehmen, führt uns in den Bereich der Curriculumentwicklung und somit zum Thema des nächsten Kapitels.

6 PRÜFUNG UND AKTUALISIERUNG EINES AUSGEARBEITETEN CURRICULUMS – CURRICULUMENTWICKLUNG

6.1 GESTALTUNG, GENEHMIGUNG UND ÜBERPRÜFUNG

6.1.1 Bei der Curriculumgestaltung, im Gegensatz zum einfachen Entstehen-Lassen, wird der Gestaltungsprozess eine Art kritische Prüfung der bestehenden Lehrmuster mit sich bringen, um herauszufinden, welche Module gut funktionieren und welchen eine Veränderung nützen könnte. Solch eine Überprüfung ist noch effektiver, wenn diejenigen, die Antworten geben, nicht nur Lehrende der einzelnen Fächer des Curriculums sind, sondern auch die Studierenden, ehemalige Studenten, Vertreter von Berufen, in denen regelmäßig nach neu qualifizierten Musikhochschulabsolventen gesucht wird (und die daher wissen, nach welchen Qualitäten sie suchen) etc. Es kann auch hilfreich sein, Untersuchungen darüber anzustellen, wie andere Musikhochschulen ihre Curricula organisieren – fast jede Institution wird etwas Nachahmenswertes in ihrem Curriculum haben.

6.1.2 Auf der Grundlage all dieser Informationen wird das beschlossene Curriculum dann gestaltet und entsprechend dokumentiert. Heutzutage wird empfohlen, und in manchen Systemen ist es sogar Pflicht, das vorgeschlagene Curriculum einem formalen Genehmigungsverfahren zu unterziehen, bevor es zum Einsatz kommt. An dieser Stelle beeinflussen sich Curriculumgestaltung und Qualitätssicherung gegenseitig, was in einem weiteren Handbuch dieser Reihe thematisiert wird: *„Interne Qualitätssicherung in der höheren Musikausbildung“*⁸.

6.1.3 Wenn ein neu gestaltetes Curriculum genehmigt wurde, gilt die Genehmigung normalerweise für mehrere Jahre – meistens zwischen fünf und zehn – wobei am Ende dieser Periode eine Überprüfung zu erwarten ist, deren Umfang in etwa derjenigen entspricht, die der ursprünglichen Curriculumgestaltung vorausging. Dieses Verfahren einer *regelmäßigen Prüfung* ist wichtig, zumal es die Disziplin auferlegt, das Curriculum ganzheitlich zu überdenken, zu sehen, wie es sich über die Jahre entwickelt hat und wie sich womöglich in der gleichen Zeit auch die Anforderungen im Beruf – nicht unbedingt identisch – entwickelt haben. Die Erkenntnis, dass ein Curriculum, das fünf oder noch mehr Jahre zuvor angelegt und implementiert wurde, nun grundsätzlicher Veränderungen bedarf, bedeutet nicht unbedingt, dass sich die ursprünglichen Gestalter geirrt haben; es bedeutet bloß, dass in einer neuen Situation ein anderes Modell besser funktionieren könnte.

6.1.4 Das Prüfungsverfahren muss natürlich nicht immer zu einer radikalen Revision führen. Manchmal wird sich das Prüfungsteam das Curriculum ansehen und beschließen, dass es, abgesehen von kleineren Korrekturen, noch immer seinen Zweck erfüllt. Die Hauptsache dabei ist, dass der Prüfungsbereich vollständig abgedeckt wird und Offenheit für Veränderungen herrscht. Wie wir im letzten Kapitel gesehen haben, kann eine Kreditpunktestruktur, die das Entfernen von Modulen aus

⁸ Dieses Handbuch finden Sie unter www.bologna-and-music.org/interneqa.

dem Curriculum und das Einsetzen anderer Module an ihrer Stelle ermöglicht, ohne dass dabei die Gesamtstruktur in Mitleidenschaft gezogen wird, die Art der Veränderung, die gegebenenfalls bei einer regelmäßigen Überprüfung in Erwägung gezogen wird, als eine weitaus weniger „bedrohliche“ Aufgabe erscheinen lassen, als es ansonsten der Fall sein könnte.

6.2 LERNERGEBNISSE UND ÜBERPRÜFUNG

6.2.1 Bei einem Curriculum, das anhand von Lernergebnissen entwickelt wurde, ist es naheliegend, dass die Lernergebnisse selbst den Ausgangspunkt des Prüfungsverfahrens bilden. Die Institutionen werden sich jedes Lernergebnis für eine sorgfältige Prüfung vornehmen und sich fragen, ob jedes Ergebnis einzeln sowie alle Ergebnisse zusammen noch immer mit den Fertigkeiten übereinstimmen, die sich ihre Studienabsolventen angeeignet haben sollten. Die Frage muss auf verschiedene Weise gestellt werden:

- Ist dieses bestimmte Lernergebnis noch relevant und erstrebenswert für Musikstudenten, die ihr Studium jetzt abschließen, und - soweit sich das voraussagen lässt - auch noch in den nächsten fünf oder noch mehr Jahren?
- Entspricht das Gesamtmuster von Lernergebnissen der Beschreibung eines fertigen, qualifizierten Musikstudienabsolventen, den wir hoffen jetzt und in den kommenden fünf oder noch mehr Jahren hervorzubringen?
- Und hat sich in Bezug auf die Art von Musiker, die wir hervorzubringen hoffen, unser institutioneller Auftrag in den letzten fünf Jahren geändert – z.B. was die musikalischen Stile und Genres angeht, die unserer Meinung nach behandelt werden sollten?
- Gibt es irgendwelche Lernergebnisse, die aktuell nicht im Gesamtmodell enthalten sind und jetzt aufgenommen werden sollten?
- Wenn dem so ist, und die Anzahl an Lernergebnissen nur noch schwer zu bedienen ist, gibt es welche, die, auch wenn sie noch relevant und erstrebenswert sind, vielleicht ohne weiteres weggelassen werden könnten?

6.2.2 Sobald die Lernergebnisse überprüft und gegebenenfalls modifiziert worden sind, müssen die unter 3.3.1 aufgelisteten Fragen noch einmal gestellt werden und jegliche Veränderung, die als Folge daraus wünschenswert erscheint, integriert werden. Selbst wenn beschlossen wird, an den Lernergebnissen nichts zu ändern bzw. ihnen nichts hinzuzufügen, ist es weiterhin wichtig, die Fragen zu Unterricht und Vorlesungen zu stellen. Veränderungen, Entwicklungen und neue Ideen können bedeuten, dass die Antworten auf die Fragen, die sich fünf Jahre zuvor herausgebildet haben, heute vielleicht nicht mehr genauso lauten.

6.2.3 Erstgenehmigung und regelmäßige Überprüfung sind die Hauptorientierungspunkte in der Laufzeit eines jeden Curriculums. Allerdings ist es wichtig, dass sich ein Curriculum so kontinuierlich wie möglich weiterentwickeln kann – auch hier natürlich unter der Bedingung, dass die Veränderungen,

die dies mit sich bringt, die Gesamtstruktur nicht beeinträchtigen bzw. sich in den Köpfen der Lehrer und Studenten nicht ein Gefühl von ständiger Veränderung und Unsicherheit einschleicht. In diesem Sinne ist es prinzipiell sinnvoll, darauf zu achten, dass jede eingeführte Veränderung mindestens zwei akademische Jahre in Betrieb sein kann. Bei manchen Gruppen sind neue Elemente fast immer unbeliebt, einfach weil sie neu sind. Wenn sie zum zweiten Mal an der Reihe sind, werden sie wahrscheinlich eher nach ihren Vorzügen als nach ihrer Fremdartigkeit beurteilt werden (oft ist es interessant zu beobachten, wie eine Innovation, die bei ihrer Einführung mit weit verbreiteter Skepsis aufgenommen wurde, nach nur wenigen Jahren zu einem geradezu orthodox respektierten Bestandteil wird, von dem sich niemand vorstellen kann, dass er jemals geändert wird!).

6.3 LAUFENDE ENTWICKLUNG DURCH JÄHRLICHE KONTROLLE

- 6.3.1 Die meisten Veränderungen, die eine Institution zwischen den einzelnen Überprüfungen Jahr für Jahr einführen wollen, werden vermutlich betriebstechnische Aspekte betreffen. Zum Beispiel kann einem Studiengang, so wie er ursprünglich angelegt wurde, ein Prüfungsmodell zugeordnet worden sein, das sich in der Praxis als unverhältnismäßig belastend für die Studierenden und als unpraktisch und uneffektiv bedienbar für Lehrende herausstellt. Solch eine übereifrige Gestaltung ist recht häufig, und obwohl sich die bei der Curriculumgestaltung führenden Kräfte darüber bewusst sein und diese weitestgehend vermeiden sollten, kann letztlich nur die Erfahrung mit dem Betreiben des Studiengangs zeigen, was am Besten funktioniert. Auch hier ist es wichtig, Veränderungen nicht deswegen zu scheuen, weil eine Gruppe von Studierenden diese als unbequem empfindet; es gibt Situationen, in denen sich ein Muster herauskristallisiert, das uns zu dem Entschluss bringt, dass Veränderung erforderlich ist.
- 6.3.2 Um zur Balance zwischen kontinuierlichem Suchen nach Verbesserungsmethoden für das Curriculum und Vermeiden von ständiger Veränderung und Unsicherheit beizutragen, kann das Durchführen einer *jährlichen Kontrolle* sehr hilfreich sein. Dies entspricht in mancherlei Hinsicht einer reduzierten Version der periodischen Überprüfung. Auch hierzu gehört das Einholen von Feedback, normalerweise geschieht dies allerdings intern, bei Studierenden und Mitarbeitern. Wo ein System mit *externen Begutachtern* eingesetzt wird, kommt ein entscheidendes externes Element hinzu. Insbesondere dann, wenn eine oder mehrere Personen dazu eingeladen werden, praktischen Prüfungen beizuwohnen, die schriftlichen Bewertungen nochmals zu überprüfen und daraufhin einen Bericht zu ihren Beobachtungen zu verfassen, wird dadurch eine äußerst nützliche Perspektive zur Ergänzung der internen Überprüfung geliefert.
- 6.3.3 Jährlich eingeholtes Feedback wird eine Vielfalt an kleinen, leicht umsetzbaren bis hin zu großen und potenziell weitreichenden Anregungen hervorbringen. Dementsprechend können und sollten die einfach umzusetzenden und unverfänglichen Vorschläge rasch aufgegriffen werden. Andere können gegebenenfalls in einer Liste vermerkt und bei der nächsten periodischen Überprüfung in Erwägung gezogen werden. So wird sichergestellt, dass große Umwälzungen innerhalb des Curriculums zwischen einer periodischen Überprüfung und der nächsten minimal gehalten werden. Wenn das

Curriculum am Anfang in einem sorgfältig durchdachten Gestaltungsprozess entstanden ist, ist es unwahrscheinlich, dass ein zugleich schwerwiegendes und dringliches Problem auftritt, dessen erforderliche umfassende Neugestaltung unmöglich auf die nächste periodische Überprüfung vertagt werden kann.

6.4 STÄNDIGE VERBESSERUNG – DIE ENTWICKLUNGSPHILOSOPHIE

- 6.4.1 Die Curriculumentwicklung ist darauf angewiesen, dass Lehrer durch ihre innere Einstellung anerkennen, dass es vermutlich keine noch so gute Lehrmethode gibt, die nicht noch irgendwie weiter verbessert werden kann. Auch wenn es womöglich so aussehen könnte, als sollten dadurch gewisse Aspekte der traditionellen Sicht auf den Musikhochschullehrer als „Guru“ und Hüter von seit Lehrer- generationen überliefertem Wissen in Frage gestellt werden, ist dies durchaus nicht beabsichtigt. Ständiges Streben nach Verbesserung ist vielmehr ein Zeichen für Stärke als ein Indiz für Unzulänglichkeit. Viele der verehrten Meister aus vergangenen Zeiten haben ihr großes Ansehen gerade deswegen erlangt, weil sie unermüdlich nach Verbesserung suchten. Zudem waren ihre erfolgreichsten Schüler - die ihnen häufig als berühmte Lehrer nachfolgten - genau deswegen so erfolgreich, weil sie in der Lage waren, noch mehr zu vollbringen, als die etablierten Weisheiten ihrer Lehrer lediglich aufzunehmen und ohne jegliche persönliche Prägung bzw. Entwicklung zu reproduzieren. Wenn ein Lehrer über eine klare „Lehrmethode“ verfügt, handelt es sich normalerweise um eine Synthese aus früheren Einflüssen, die durch persönliche Erfahrung adaptiert und verfeinert worden sind – in anderen Worten handelt es sich um das Ergebnis einer individuell abgestimmten und formlosen Curriculumentwicklung.
- 6.4.2 Sofern die Curriculumentwicklung als institutionsumfassender Ansatz akzeptiert ist, kann sie dafür sorgen, dass Lehrer es als ihre berufliche Verantwortung betrachten, ihre Neugier auf neue Ideen und Ansätze weiterzuentwickeln und zu bewahren. Dies kann wiederum bedeuten, dass sie sich dazu ermutigt fühlen oder von anderen dazu ermutigt werden, mehr mit Kollegen innerhalb wie auch außerhalb der Institution zu sprechen. Bei auf Stundenbasis bezahlten Teilzeitkräften kann dies eventuell die Bereitstellung finanzieller Mittel erfordern, damit solche Treffen stattfinden können. Einem derartigen Prozess muss sich somit die gesamte Institution verpflichten.
- 6.4.3 Was den externen Aspekt dieses Dialogs anbelangt, kann die europäische Dimension eine besonders förderliche Rolle spielen. Man wird bei Mobilität tendenziell zuerst an Studenten und erst zweitrangig an Mitarbeiter denken. Dabei kann die positive Wirkung auf die Mitarbeiter durch deren Einbindung in Austauschmodelle innerhalb der Institution sehr beachtlich und lang anhaltend sein. Der Reichtum und die Vielfalt von Ausbildungstraditionen innerhalb der europäischen Länder und Regionen und die relative Leichtigkeit, mit der von einem europäischen Land zum anderen gereist werden kann, stellen Vorteile für die europäischen Institutionen dar. Darüber hinaus bedeutet dies für die Verfügbarkeit europäischer Mittel bei der Förderung derartigen Austauschs, dass zumindest auf diesem Gebiet, der von den einzelnen Institutionen verlangte Einsatz eigener Ressourcen bedeutend reduziert werden kann.

6.5 DER ENTWICKLUNGSANSATZ FÜR DAS MANAGEMENT VON BEREITSTELLUNGSKOSTEN

6.5.1 Wie aus den vorigen Absätzen hervorgeht, verlangt Curriculumentwicklung den Einsatz von Finanzmitteln. Allerdings kann sie letztlich auch zu Einsparungen führen. Eine Institutionskultur, in der die Curriculumentwicklung Norm ist, wird eher dazu führen, dass Lehrer nach Lösungen suchen, wie Bestandteile des Curriculums effizienter und somit wirtschaftlicher durchgeführt werden können. Zum Beispiel könnte sich herausstellen, dass zwei bisher separat geführte Module des Curriculums kombiniert werden können. Wenn dies offensichtlich zu einem besseren und schnelleren Verstehen auf Seiten der Studierenden führt, wird das sehr willkommen sein. Aber als Nebeneffekt könnten dadurch auch die Gesamtzeit und damit einhergehende Kosten reduziert werden; sei es, weil der Lernprozess durch insgesamt weniger Unterrichtsstunden abgedeckt werden kann, oder weil das Kombinieren der Fächer auch eine kombinierte Prüfung bedeutet, wodurch sich die Anzahl an Prüfungen, denen sich die Studierenden unterziehen müssen, verringert. Neben den Geldeinsparungen kann so eine Entwicklung auch dabei helfen zu gewährleisten, dass das Gesamtstudienmodell eines Studenten inklusive der Prüfungen *vollständig, aber nicht überladen* ist.

6.5.2 Die meisten Musikhochschulen werden zuweilen mit Umständen konfrontiert sein, die im Gegensatz zu diesen kleinen und vereinzelt Effizienzsteigerungen erheblichere Einsparungen im Curriculum erfordern. In solchen Zeiten ist es besonders wichtig, den potenziellen Nutzen der Curriculumentwicklung als Hilfsmittel bei Einsparungen im Kopf zu behalten. So wie sie dabei helfen kann, die Vorkehrungen zur Vermeidung von Extrakosten zu verbessern und Reserven zu erhalten, kann sie sicherstellen, dass die Einbußen, die der Ausbildung durch radikale Kürzungen von Geldmitteln entstehen, minimal gehalten werden. Eine Kultur, die auf klaren Prinzipien in der Curriculumgestaltung und kontinuierlicher Entwicklung basiert, kann eine Institution auch dazu befähigen, schnell und in den nutzbringendsten Bereichen zu reagieren, falls und sobald sich die finanziellen Umstände wieder verbessert haben.

6.5.3 Die Arten der oben beschriebenen ständigen Kontrolle sowie das Heranführen an einen Ansatz, der sich an der Möglichkeit orientiert, dass es immer eine potenziell bessere Art und Weise gibt, etwas zu tun, sollte einige der Nachweise liefern, die dazu benötigt werden, die Effektivität der Lernergebnisse bei ihrer periodischen Überprüfung zu beurteilen. Indem wir uns den Musiker, zu dessen Entwicklung wir hoffen beizutragen, ganzheitlich vorstellen, und indem wir von dieser – in Lernergebnissen ausgedrückten – Vorstellung ausgehend das Curriculum erarbeiten, das einen solchen Musiker hervorbringen soll, bleiben wir mit größerer Wahrscheinlichkeit möglichen Veränderungen gegenüber offen und stellen somit sicher, dass sich unsere Curricula weiterentwickeln.

6.6 ÜBERPRÜFUNG DES CURRICULUMS UND EXTERNE QUALITÄTSSICHERUNG

6.6.1 Unter 6.1 wurde darauf hingewiesen, dass die formale Genehmigung eines Studienprogramms und eine ähnlich formale periodische Überprüfung heutzutage empfohlen werden und in manchen Systemen sogar Pflicht sind. Wenn eine Institution dazu bevollmächtigt ist, ihre eigenen internen

Genehmigungsverfahren durchzuführen (wie z.B. im Falle der Universitäten im Vereinigten Königreich, die ihre eigene „Royal Charter“ bewilligen), besteht die **externe** Qualitätssicherung in der periodischen Kontrolle dieser Verfahren, um sicherzugehen, dass diese grundsätzlich stabil sind und in der Praxis korrekt betrieben werden. In anderen Fällen wird die Genehmigung durch eine externe Agentur erteilt, die deswegen das Genehmigungs- und Prüfungsverfahren selbst durchführt.

6.6.2 In beiden oben beschriebenen Fällen wird daher eine Form von externer Qualitätssicherung eingesetzt, um sicherzustellen, dass die Institution die ihr gestellten Anforderungen erfüllt. Wo die externe Dimension die Gestalt periodischer Kontrollen annimmt, gehen normalerweise separate Besuche mit einher, im Allgemeinen alle fünf bis zehn Jahre, bei denen die Dokumentation der Genehmigungs- und Überprüfungsvorgänge, die seit dem letzten Besuch stattgefunden haben, eingehend untersucht und die Strenge der damit verbundenen Verfahrensweisen evaluiert wird.

6.6.3 Ob man nun mit einem externen Kontrollsystem zu tun hat oder komplett in die Genehmigungs- und Überprüfungsprozesse eingebunden ist, sich auf Lernergebnisse zu einigen und diese gemeinsam anzuwenden hat enormen Nutzen. Lernergebnisse versorgen die mit der Durchführung der externen Qualitätssicherung betraute Agentur mit Richtwerten, die sie als Messinstrumente einsetzen kann. Vom Standpunkt der Institution aus sollten die Lernergebnisse, sofern sie innerhalb der in diesem Lehrfach aktiven Institutionsgemeinschaft entwickelt wurden, für eine Art Rückversicherung sorgen, dass diejenigen, die die externe Überprüfung durchführen, nach Dingen sehen, die von den Fachleuten als wichtig erachtet werden. Ein Beispiel dafür, wie fachspezifische Lernergebnisse in externen Überprüfungen angewendet werden können, findet sich im AEC-Rahmendokument „Qualitätssicherung und Akkreditierung in der höheren Musikausbildung: Charakteristika, Kriterien und Verfahrensweisen“⁹, das externe Qualitätssicherung und Akkreditierungsverfahren ausführlicher behandelt.

6.6.4 Man könnte glauben, der vorangehende Absatz impliziere, eine Institution sei am besten beraten, wenn sie sich an jegliche zu Verfügung stehende fachbezogene Lernergebnisse hielte und bloß nichts auf eigene Faust unternehme. Dies würde selbstverständlich dazu führen, dass die Curricula verschiedener Institutionen tendenziell sehr gleichförmig würden und die Vielfältigkeit, die eine der Stärken der höheren Bildung Europas ausmacht, mit der Zeit zunichte gemacht würde. Die Realität ist nicht so – oder zumindest sollte sie so nicht sein. Gemeinsame Lernergebnisse befähigen eine Institution dazu, sich diesen anzuschließen, wo sie dies für richtig hält, aber auch klare Argumente für eine Abweichung zu entwickeln, wenn sie meint, die eigene Mission erfordere dies. Eines der Merkmale der gemeinsamen Lernergebnisse ist, dass sie „ökumenisch“ und umfassend sein müssen. Dadurch werden sie womöglich recht verallgemeinernd und sogar uninteressant. Eine Institution sollte sich in der Lage fühlen, seine eigenen, individuell zugeschnittenen und spezifischeren Lernergebnisse zu gestalten, worin sich die eigenen besonderen Stärken widerspiegeln, während der Bezug zu den gemeinsamen Ergebnissen bis zu einem gewissen Grad gewahrt wird.

⁹ Dieses Rahmendokument finden Sie unter www.bologna-and-music.org/akkreditierung.

6.6.5 Ein ausgereiftes und gut geführtes externes Qualitätssicherungssystem hat ein Ohr für die Argumente, die eine Institution zu der Frage vorbringt, warum sie gemeinsame Lernergebnisse der eigenen, speziellen Situation angepasst hat, und wird, sofern es diese Argumente als überzeugend befindet, eine Institution nicht bestrafen, die über die gerechtfertigte Überzeugungskraft verfügt, distinktiv zu sein. Dies ist besonders wichtig, da die von den Musikhochschulen behandelte Bandbreite von Musik ständig wächst aufgrund der Bedeutung, die populären Genres, auf Technologie basierender Musik und Musik aus Traditionen jenseits der westlich-europäischen Musikkultur zuerkannt wird.

7 FAZIT

7.1 ZURÜCK ZU DEN ERSTEN PRINZIPIEN

Dieses Handbuch stellt den Versuch dar aufzuzeigen, wie Lernergebnisse, Kreditpunkte und Zyklen mit jährlichen Kontrollen sowie periodischen Überprüfungen dabei helfen können, ein Curriculum zu liefern, das sich von Anfang an und dauerhaft durch die unter 2.4 genannten Qualitäten auszeichnet:

- **Ausgewogen:** den verschiedenen Komponenten wird ihr jeweils angemessenes, und nicht mehr als einem fairen Anteil am Ganzen entsprechendes Gewicht gegeben.
- **Vollständig, aber nicht überladen:** ist im Rahmen der verfügbaren Ressourcen erfüllbar – ein überladenes Curriculum wird in jedem Fall dazu führen, dass Studierende zwischen Fächern, die sie besuchen und die sie „schwänzen“, auswählen, da sie nicht alles schaffen können. Die Verschwendung liegt in einer solchen Situation auf der Hand.
- **Flexibel:** lässt sich den unterschiedlichen Bedürfnissen der verschiedenen Studierenden entsprechend anpassen; ist für die Änderung von Prioritäten offen und auf mögliche zukünftige Anforderungen im Beruf vorbereitet.
- **Progressiv:** fördert die Fortschritte und Entwicklung der Studierenden im Laufe des Studiums, oftmals indem mit einem strukturierten und weitgehend verpflichtenden Studienmodell begonnen wird, das zunehmend mehr Auswahlmöglichkeit bietet.
- **Studentenbezogen:** erkennt an, dass das Curriculum für jeden einzelnen Studenten mehr als nur ein von der Institution angebotenes Unterrichts- und Vorlesungsmuster bedeutet – nämlich die Gesamtsumme all dessen, was ein Student während seiner Zeit an der Musikhochschule lernt und verinnerlicht.
- **Auf Lernen ausgerichtet:** Lehr- und Prüfungsmethoden werden danach ausgewählt, wie gut sie das Lernen anregen und schließlich den Nachweis ermöglichen, dass gelernt wurde.

Abschließend möchte ich noch einmal darauf eingehen, was mit *studentenbezogenem Lernen* gemeint ist und was dies für das Lehren an Musikhochschulen im Besonderen impliziert.

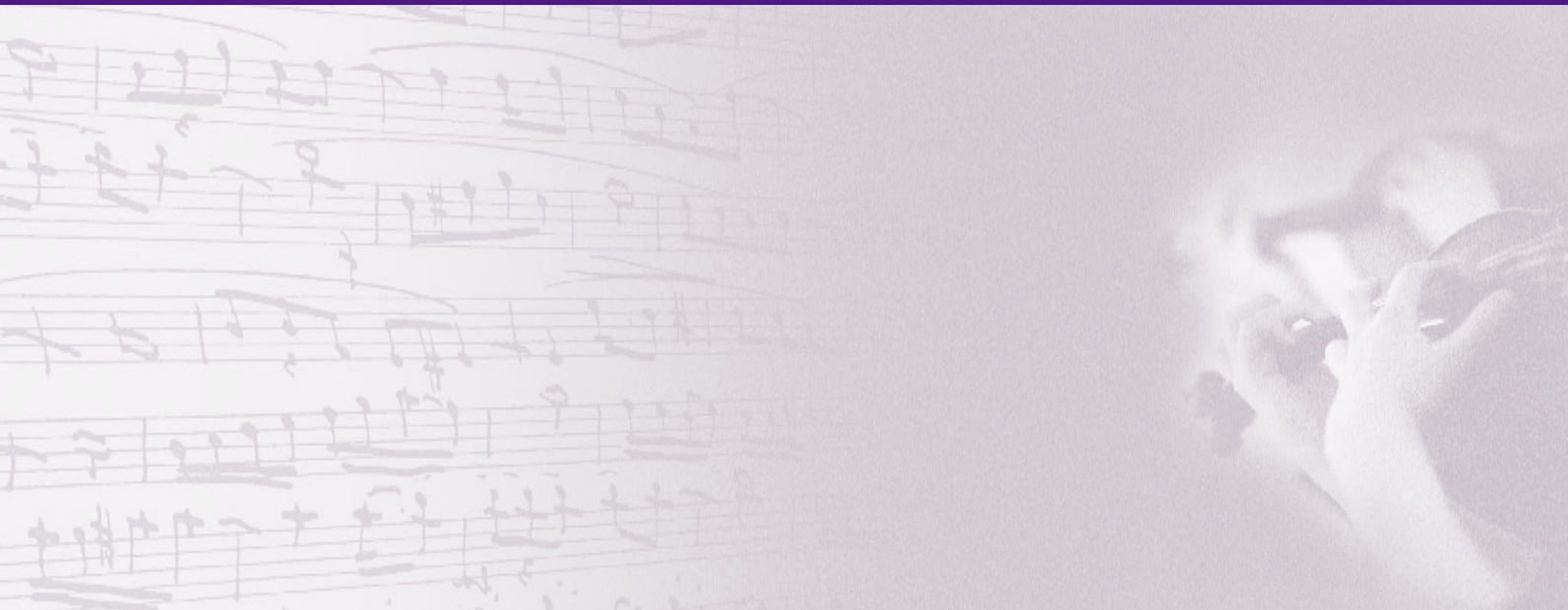
7.2 STUDENTENBEZOGENHEIT: TRADITIONEN UND IDEALE

7.2.1 In einer Hinsicht ist die Unterrichtstradition an Musikhochschulen schon immer studentenbezogen gewesen, zumal in ihr das Lehrmodell des Einzelunterrichtes zentrale Bedeutung hat. Selbst dort, wo ein Lehrer mit einer ganzen Klasse arbeitet, basiert auch diese Unterrichtsform für gewöhnlich auf dem Prinzip, dass er mit einem Studenten arbeitet, während andere dabei zusehen und dabei indirekt lernen, bis sie selbst einzeln an der Reihe sind, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit des Lehrers zu stehen. Da also die ganze Zeit ein Lehrer mit einem Studenten arbeitet, ist es unvermeidbar, dass die in der Unterrichtsstunde abgedeckten Bereiche durch das Material, das der Student in den Unterricht mitgebracht hat sowie durch die Stärken und Schwächen dieses Studenten geprägt sind.

- 7.2.2 Wie allerdings aus dem ergänzenden Satz zum studentenbezogenen Lernen weiter oben hervorgeht, gilt es, bei diesem Konzept mehr zu verstehen als nur die Komponente der individuellen Gestaltung, die sich automatisch durch den Einzelunterricht einstellt. Zum Teil bringt dies eine konzeptionelle Verlagerung vom Lehren zum Lernen mit sich sowie eine größere Konzentration auf die Idee, dass der Student ein aktiv Handelnder ist, der nach Wissen, Fertigkeiten etc. sucht, wo immer diese zu finden sind, und nicht etwa ein passiver Empfänger einer Unterrichtsmasse, über die andere in seinem bzw. ihrem Interesse entschieden haben. In dieser Hinsicht liegen Studentenbezogenheit und das Auf-das-Lernen-Ausgerichtet-Sein nah beieinander, wie in der Erörterung der Lernergebnisse unter 3.2 zu sehen war.
- 7.2.3 Natürlich hat nicht jeder Student eine klare Vorstellung davon, was er zu lernen benötigt – und manche von denen, die eine klare Vorstellung davon haben, liegen nicht immer richtig! Insbesondere in den ersten Jahren des Programms, profitieren Studierende davon, dass sie ein sorgfältig geplantes Modell mit Unterrichtseinheiten und Vorlesungen erhalten, das von denjenigen entworfen wurde, die den jeweiligen Unterricht erteilen. Wichtig dabei ist, dass sich die Lehrer dieser Unterrichtseinheiten und Vorlesungen darüber Gedanken machen, wie sie neben den Fertigkeiten und Kenntnissen, die sie den Studenten vermitteln, diese im Laufe ihres Unterrichts auch auf größere Selbständigkeit für ihr späteres Lernen vorbereiten.
- 7.2.4 An dieser Stelle kann der Einzelunterricht, obgleich er auf den einzelnen Studenten zugeschnitten ist, manchmal gerade nicht studentenbezogen sein. Schlimmstenfalls kann die Einzelunterrichtssituation die passive Abhängigkeit des Studenten vom Lehrer fördern – das genaue Gegenteil wahrer Studentenbezogenheit; bestenfalls allerdings kann es einen suchenden Dialog zwischen Lehrer und Student unterstützen, dessen Charakter sich zunehmend und instinktiv mit der wachsenden Erfahrung und Qualifikation ändert. Wo die Rollen von Lehrer und Schüler zunächst recht eindeutig bestimmt und der Beitrag des Lehrers im Wesentlichen im Anleiten besteht, werden sich die Unterrichtsstunden im Idealfall nach und nach in gemeinsame „Erkundungsreisen“ verwandeln, in denen der Student weiterhin Anregungen und Vorschläge von seinem Lehrer erhält, aber auch über immer mehr Erkenntnisse und Gegenvorschläge verfügt, um seinerseits zur Diskussion beizutragen.
- 7.2.5 Lehrer, die diese Metamorphose fördern – und viele tun dies – schaffen ein Unterrichts- und Lernmodell, das organisch, entwicklungsfähig, erweiterbar und wirklich studentenbezogen ist. Der Student kann sich in andere Richtungen entwickeln als sein Lehrer und schafft es womöglich, diesen in den Schatten zu stellen. Wenn das passiert, ist dies sicherlich zu begrüßen – zumal die Alternative ein Modell sein würde, in dem jeder Student nur eine etwas unvollendete Kopie seines bzw. ihres Lehrers wäre, und das Ergebnis davon wäre mit der Zeit eher eine Reduzierung als eine Weiterentwicklung.

7.3 ABSCHLUSSBEMERKUNGEN

- 7.3.1 Wie jedes Dokument, das ein spezifisches Thema behandelt, enthält dieses Handbuch Ausdrücke und Formulierungen, die eine spezielle Bedeutung haben – in diesem Fall in der Fachsprache der höheren Bildung. Für viele von ihnen wurden Erklärungen für ihre Bedeutung bei ihrer Einführung in den Text geliefert. Dennoch wird der Leser gegebenenfalls gern das große Begriffsglossar konsultieren, das separat im Rahmen des AEC/Polifonia-Projekts erstellt wurde. Dieses Glossar findet sich auf der AEC-Webseite unter www.bologna-and-music.org/begriffsglossar.
- 7.3.2 Wir haben in diesem Handbuch Prinzipien und Praktiken der Curriculumgestaltung und -entwicklung vorgestellt, die studentenbezogenes Lernen fördern sollen. Vielleicht ist es angebracht abschließend noch zu sagen, dass im Idealfall alle Studierende in ähnlicher Weise, aber dennoch individuell darüber nachdenken sollten, welche Art von studiertem Musiker sie sein möchten (als handle es sich um ihre persönlichen Lernergebnisse) und welche Unterrichtseinheiten und Vorlesungen ihnen ihrer Meinung nach am besten helfen, dort hinzukommen (ihr persönliches Curriculum).
- 7.3.3 Ein Curriculum, das den oben beschriebenen Prinzipien entsprechend gestaltet ist, sollte bewirken, dass genau diese Reflexion, Planung und Auswahl betreffende Komponente gefördert wird. In der Tat ist das Einbeziehen der Studierenden in die Entwicklung eines schriftlichen Studienplans ein zunehmend übliches Charakteristikum der heutzutage gestalteten und immer öfter vollständig dokumentierten Programme. Vorausgesetzt, dass diese einfach gehalten sind, können sie ebenso nützlich und relevant für Musikstudenten wie für Studierende anderer Lehrfächer sein. Für die Studierenden wie auch für die Institution kann er für das Lernen wirklich hilfreich sein, wenn es bewusst geplant und, wo auch immer dies zweckmäßig sein sollte, durch Reflexion und Revision weiterentwickelt wird.



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

Socrates
Erasmus