

Jacob, Anna Katharina

Musikhochschule und Studienreform. Besonderheiten und Probleme

Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 18 (2009) 2, S. 59-70



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Jacob, Anna Katharina: Musikhochschule und Studienreform. Besonderheiten und Probleme - In: Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 18 (2009) 2, S. 59-70 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-163698

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-163698>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

<https://www.hof.uni-halle.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikhochschule und Studienreform: Besonderheiten und Probleme

Anna Katharina Jacob
Kassel

War in Bezug auf die derzeit implementierte Studienreform verstärkt davon die Rede, dass dem Begriff der Qualität eine Schlüsselfunktion bei dieser avisierten Neuorientierung zukomme (vgl. Olbertz/Kreckel/Pasternack 2001), so wurde die konkrete Füllung dieses Begriffs naheliegender Weise unter hauptsächlichlicher Fokussierung auf die wissenschaftlichen Hoch-

schulen und die dort angebotenen Studiengänge diskutiert. Aus diesem Grund wurden im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess auch vornehmlich Kriterien und Maßnahmen entwickelt, die auf Verbesserung bestimmter tatsächlicher oder vermeintlicher Desiderate des universitären Hochschulstudiums abzielten.

Derartige Kriterien sind: Erhöhung der Internationalität (Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschullandschaft); Erhöhung der Kompatibilität (Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse und Studienleistungen); Erhöhung der Flexibilität (Selbstbestimmung des zeitlichen Verlaufs des Studiums); gute Arbeitsmarktanbindung der Studiengänge (Sicherung der *employability*); Erhöhung der Transparenz von Studium und Lehre (Ermöglichung einer gut strukturierten Studienplanung); schließlich – vor allem im Hinblick auf die Situation der Studierenden an deutschen Universitäten oftmals akzentuiert – die Verringerung der Studiendauer und Verminderung der Studienabbruchquote. Zu den bekannten Maßnahmen zählen etwa die Etablierung eines zweistufigen Studiengangsystems (mit Bachelor- und Master-Abschlüssen) oder die Modularisierung des Studiums.

Kaum ins Blickfeld von Politik und Hochschulforschung waren dagegen die besonderen Anforderungsprofile von weniger frequentierten Hochschultypen geraten. Dies betrifft insbesondere Hochschulen mit Ausbildungszielen sowie Unterrichtsinhalten und -methoden, die mehr

oder minder stark vom wissenschaftlichen Typus abweichen, wie Kunst-, Musik- oder Sporthochschulen. Diese weisen bestimmte Besonderheiten auf bezüglich der am Studienablauf beteiligten Klientel (Lehrende wie Studierende), der Erwartungshaltungen ans Studium und der Definition des späteren Tätigkeitsfeldes. Damit einher gehen die besonderen Unterrichtsformen bzw. didaktischen Konzeptionen zur Vermittlung nicht-wissenschaftlicher Inhalte sowie letztendlich der gesellschaftlichen Funktion dieser Inhalte und der damit befassten Ausbildungsstätten.

An dieser Stelle gilt es der Frage nachzugehen, inwiefern die politisch formulierten Kriterien und die daran ansetzenden Maßnahmen zur Erhöhung der Qualität des Hochschulstudiums für den bisher weniger untersuchten Typus der Musikhochschule relevant bzw. praktikabel sind.

Zu betonen ist, dass es sich um einen besonderen und in mancherlei Hinsicht auch mit den anderen angesprochenen nicht-wissenschaftlichen Hochschultypen nur bedingt vergleichbaren Fall von Ausbildungseinrichtungen handelt, an denen aber gleichwohl in Deutschland im WS 2006/07 immerhin 19.447 Studierende eingeschrieben waren (vgl. Deutscher Musikrat 2008). Grundlage der vorliegenden Darstellung sind zwei empirische Studien, die in den Jahren 2005/06 an zwei deutschen Musikhochschulen durchgeführt und bei denen vor allem Studierende, aber auch (in Experteninterviews) mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses befasste Lehrende zu ihren Erwartungen an das Musikstudium und dessen Reform befragt worden waren (vgl. Jacob 2005, Jacob 2007).¹

Die Institution Musikhochschule

In Deutschland gibt es derzeit 24 institutionell voneinander getrennte Musikhochschulen. An einigen davon werden neben musikbezogenen Studiengängen auch andere künstlerische Disziplinen gelehrt, insbesondere Theater und Tanz, aber auch bildende Kunst. Unter den musikbezogenen Studiengängen lassen sich bei aller Vielfalt verschiedene inhaltlich definierte Gruppen ausmachen. Zur traditionellen Ausbildung gehören *rein künstlerisch ausgerichtete Studiengänge* für ein Instrument bzw. Gesang, aber auch Dirigieren, Komposition oder Jazz. Daneben gibt es eine An-

¹ In der Studie an der Folkwang Hochschule Essen wurden 143 Fragebögen von 731 grundständigen Studierenden (d.h. ohne Aufbaustudiengänge) musikbezogener Fächer ausgewertet und zusätzlich Interviews mit 5 als Lehrenden tätigen Experten zur Implementierung der Studienreform geführt; an der Hochschule für Künste Bremen wurden 71 Fragebögen von insgesamt 448 grundständigen Studierenden musikbezogener Fächer eingeholt.

zahl von Studiengängen, die in unterschiedlicher Akzentuierung *pädagogische, theoretische* oder *wissenschaftliche Anteile* enthalten. Dazu zählt etwa Instrumental- bzw. Gesangspädagogik, was zu einer Lehrtätigkeit an einer Musikschule qualifiziert. Auch für die Tätigkeit als Lehrer an einer allgemeinbildenden Schule (Lehramt Musik) kann man sich an Musikhochschulen ausbilden lassen, ebenso wie für hauptberufliche Kirchenmusikerstellen. Verschiedene Institutionen bieten darüber hinaus auch Studiengänge für *nicht-künstlerische*, aber musikbezogene Tätigkeitsfelder an, so Musikwissenschaft und zunehmend auch Musikmanagement. In der Regel beinhalten letztgenannte Studiengänge hauptsächlich *wissenschaftliche* Anteile, womit sie den gleichnamigen Studiengängen an Universitäten entsprechen. In beiden durchgeführten Erhebungen zeigte es sich, dass inhaltlich divergierend ausgerichtete Studienfächer sich im Antwortverhalten der Studierenden oftmals signifikant voneinander unterscheiden.

Charakteristika von Studium und Studierenden

Die Spezifika von Musikhochschulen im Hinblick auf Studienorganisation, Unterrichtsformen und -inhalte werden von den Mitgliedern der künstlerischen Hochschulen geradezu als Moment der Identitätsstiftung (qua Distinktion von wissenschaftlichen Hochschulen) empfunden. Mit Wex (2005: 307f.) lässt sich hier vielerorts die Rhetorik einer „behaupteten Unvergleichbarkeit mit anderen Fächern“ beobachten. In diesem Sinne sieht etwa die Kulturministerkonferenz (2007: 26) ein „wesentliches“ Unterscheidungsmerkmal in dem Umstand, „dass die künstlerische Ausbildung in Form des Einzelunterrichts bzw. in kleinen Gruppen (Klasse) in enger Beziehung zu einem bestimmten Hochschullehrer erfolgt.“ Dies hat entsprechende Konsequenzen in Bezug auf die anzutreffenden Betreuungsrelationen einerseits, auf die Lehrerbindung der Studierenden andererseits.

Ein Beispiel: Den derzeit über 1.200 Studierenden der Folkwang Hochschule (Stand: Sommersemester 2008; vgl. Folkwang Hochschule 2008) aus den Studiengängen von Musik, Tanz, Theater und Design stehen 314 Lehrende gegenüber, davon allein 108 Professoren (daneben 171 Lehrbeauftragte und – in institutionentypisch geringerer Proportion – 35 mit Angestelltenverträgen ans Haus gebundene Angehörige des akademischen Mittelbaus). Die Wichtigkeit der angesprochenen *Lehrerbindung* für Künstler lässt sich in diesem Fall daran ablesen, dass knapp 80 % der Studierenden „rein künstlerischer“ Studiengänge der Folkwang Hochschule angaben, die Wahl ihres Studienorts aufgrund eines bestimm-

ten Lehrerwunsches getroffen zu haben. Aufgrund der Ausprägung eines speziellen Schüler-Lehrer-Verhältnisses – der *Orientierung am „Meister“* – weisen sie keine große regionale Bindung auf, entsprechend größer ist ihre Mobilität.

Dagegen zeigten sich Essener Lehramtsstudierende (wie auch Musikwissenschaftler) eher von lokal wirksamen Faktoren wie dem Studien- bzw. Lebensort beeinflusst, die etwa zwei Dritteln der Befragten als wichtig erschienen. Dieser Unterschied lässt sich im Falle der angehenden Lehrer auf verschiedene Faktoren zurückführen: Schulmusik lässt sich an vergleichsweise vielen, auch heimatortnahen Einrichtungen studieren, Lehramtsstudierende haben geringere künstlerische Anteile des Studiums wie auch der späteren Berufstätigkeit, ein bestimmter Instrumentallehrer bringt keinen verwertbaren Vorteil im späteren Berufsleben.

Der vorwiegenden Form von *Einzel- bzw. Kleingruppenunterricht* entspricht ein Aufbau des Studiums in den künstlerischen Disziplinen, der in *konsekutiv aufbauenden Fächern* organisiert ist. Ein Violinstudent etwa erhält Einzelunterricht in seinem instrumentalen Hauptfach (Violine), einem Begleitinstrument (typischerweise Klavier) sowie Gruppenunterricht in Ensemblespiel (z.B. im Streichquartett) und Musiktheorie. In Analogie beispielsweise zu Sprachkursen an Universitäten lassen sich die Lernfortschritte der einzelnen Studienjahre nicht untereinander austauschen.

Das Studium selbst ist von einem *hohen Grad von Spezialisierung* geprägt, indem die Studieninhalte auf die spezifischen und individuellen Begabungs- und Bedürfnisstrukturen der Studierenden abgestellt sind. Auch lassen sich die geförderten Kompetenzen und Fähigkeiten kaum auf andere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens übertragen und haben somit ein enges Anwendungsprofil: Die Fähigkeit, auf künstlerisch hohem Niveau Violine spielen zu können, hat außerhalb des künstlerischen Sektors kaum Relevanz und bedeutet selbst innerhalb dieses Sektors eine klare Spezialisierung (befähigt also nicht zum Spiel von Trompete oder selbst einem anderen Streichinstrument).

Aufgrund des betreuungsintensiven Studienverlaufs ist der Zugang zu Kunsthochschulen durch *stark selektive Aufnahmeverfahren* reglementiert. Entscheidendes Kriterium ist das der individuellen künstlerischen Begabung, andere formale Zugangsbedingungen (bis hin zum Erwerb der Hochschulreife) werden demgegenüber bei Künstlern als sekundär erachtet.

Im Unterricht selbst steht die *Förderung des persönlichen künstlerischen Profils* im Vordergrund, was wiederum Schwierigkeiten die Quan-

tifizierung der Leistungen betreffend nach sich zieht: Einerseits gibt es gerade beim Instrumentalunterricht einen unbestreitbaren Anteil an handwerklich-technischen Fähigkeiten, die zu erlernen und deren Übetchniken zu vermitteln sind. Andererseits liegt das Hauptziel des Unterrichts darin, den Studierenden in die Lage zu versetzen, sich eigenständig künstlerisch zu entfalten und zu äußern. Welche künstlerische Äußerungsweise bzw. Interpretation als „besser“ empfunden wird, hängt seinerseits aber von historisch wechselnden ästhetischen wie auch sozialen Kontexten ab.

Das heißt auch, dass es schwierig anzugeben ist, nach welchen Kriterien eine gute oder erfolgreiche Lehre zu beurteilen sei: Qualität der Lehre anhand der Entwicklung von Künstlerpersönlichkeiten zu evaluieren, bleibt ein sehr subjektives Unterfangen; ein objektivierbares Kriterium (wie die Anzahl von Absolventen, die in renommierten Orchestern untergekommen sind oder gar eine reputierliche Solistenkarriere aufweisen) bliebe seinerseits wiederum an kontextuelle Faktoren und Normen gebunden, scheint also eher geeignet, den Marktwert als das genuine Künstlertum einer bestimmten, an einen Lehrer gebundenen „Schule“ zu beurteilen.

Kurz sei auch auf die spezifische *Persönlichkeitsdisposition der Studierenden* an Musikhochschulen eingegangen, die selbst bereits Gegenstand verschiedener Studien vor allem psychologischer Herkunft geworden ist (vgl. Kemp 1981; Woody 1999). Hingewiesen wurde hier etwa auf Persönlichkeitsmerkmale wie vergleichsweise größere Introvertiertheit oder Sensibilität gegenüber Vergleichsgruppen, die mit einer höheren intrinsischen Motivation für den Gegenstand des Studiums einhergeht.² Musikstudierende können in mancherlei Hinsicht geradezu als ideale Repräsentanten einer soziologisch definierten Gruppierung gelten, die Schulze (2000: 312ff.) zufolge als „Selbstverwirklichungsmilieu“ zu bezeichnen ist. In diesem Sinne lassen die Antworten der befragten Studierenden vor allem aus den rein künstlerischen Fächern deutlich deren intrinsische Motivation und ein ausgeprägtes Autonomiebedürfnis erkennen. Als Motive für die Aufnahme für das künstlerische Studium wurden bevorzugt Gründe genannt wie: „aufgrund eines festen Berufswunsches“ bzw. „um später selbstständig zu arbeiten“ oder verschiedentlich auch einfach aus „Spaß“ bzw. „Leidenschaft“. Ein sicherer Arbeitsplatz oder gute Verdienstmöglichkeiten waren für diese Studierendengruppen zu weitaus überwiegen-

² Auch innerhalb der verschiedenen Musikdisziplinen ließen sich hier Differenzierungen anbringen. So ergab die Untersuchung von Dyce/O'Connor (1994), dass männliche Rockmusiker arroganter, dominanter, extrovertierter, neurotischer und erfahrungsöffener waren als eine Kontrollgruppe von männlichen Kommilitonen.

den Teilen nicht relevant, was sie wiederum deutlich von den Studierenden für das Lehramt unterschied.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich sowohl die Beschreibung der Struktur des künstlerischen Studiums an Musikhochschulen als auch diejenige der Studierenden (und der Lehrenden) in mancherlei Hinsicht von Befunden an universitären Einrichtungen abgrenzen lässt. Aus diesem Grund ist es angebracht, die Kriterien, die für den Prozess der Studienreform als leitend benannt worden waren, auf ihre Anwendbarkeit im Hinblick auf das Studium an Musikhochschulen zu überprüfen – im Einzelnen: Internationalität, Verkürzung der Studiendauer/Verringerung der Studienabbruchquote, Arbeitsmarktorientierung, Kompatibilität, Flexibilität und Transparenz des Studiums.

„Die Internationalisierung ist kein neu zu installierendes Kriterium für Kunsthochschulen...“³

Schon bei der Erfassung der möglichen Gesamtmenge der jeweils zu befragenden Studierenden musikbezogener Fächer über die Hochschulstatistik der beteiligten Hochschulen trat eine Besonderheit dieser Art von Institutionen deutlich hervor. Gemeint ist der Grad der vorhandenen Internationalität der Studierendenschaft, die in einigen Fächern – nämlich denen mit rein künstlerischer Ausrichtung und keinen oder nur geringen pädagogischen Anteilen – über die Hälfte der zu befragenden Personen ausmachte. Vor allem innerhalb der „klassischen Musikausbildung“ an Orchesterinstrumenten oder Klavier sind derart hohe Quoten an internationalen Studierenden (insb. aus Osteuropa und Ostasien) anzutreffen. Demgegenüber stellen in Studiengängen, die für ein späteres Berufsbild in öffentlichen Institutionen ausbilden (wie Schul- oder Kirchenmusik) die inländischen Studierenden klar die Mehrheit – so z.B. in Essen mit knapp 98 % der Studierenden für das Lehramt Musik (Schulmusik).

Festzuhalten bleibt also, dass innerhalb der klassischen, künstlerischen Instrumentalstudiengänge von einer mangelnden internationalen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen und der an ihnen zu erlangenden Abschlüsse nicht die Rede sein kann. Ganz im Gegenteil wurde an den Hochschulen durchaus notiert, dass sich inländische Bewerber in den betreffenden Studiengängen bei der Aufnahmeprüfung einem erhöhten Kon-

³ Dieses wie die folgenden Zitate wurde aus den in Essen geführten Interviews mit Lehrenden und Funktionsträgern der Folkwang Hochschule entnommen; vgl. Jacob (2007).

kurrenzdruck gegenüber Studierenden aus dem Ausland ausgesetzt sehen, die überdies in ihrem Herkunftsland oftmals bereits ein College-Studium durchlaufen haben.

„Wenn Studierende ihr Studium abbrechen, dann deshalb, weil sie schon sehr gut sind und bereits eine feste Anstellung bekommen haben...“

Die Erwägung eines *Studienabbruchs* war bei keiner der hier betrachteten Studierendengruppen von Relevanz, doch hatte über die Hälfte der befragten Musikwissenschaftler (als Vertreter einer geisteswissenschaftlichen Disziplin) bereits mit dem Gedanken an einen Studienfachwechsel gespielt. Eine analoge Opposition von universitär geprägten zu musikhochschultypischen Studiengängen ergab sich bei der Frage nach den bereits entstandenen Verzögerungen des Studiums gegenüber den Vorlagen der Studienordnung: Im Vergleich zum letztgenannten Punkt gab exakt die gleiche Prozentzahl der Musikwissenschaftler (57,7 %) an, derartige Verzögerungen erlitten zu haben, während weniger als ein Viertel der anderen Studierendengruppen dies zu Protokoll gab. Dies lässt sich auf verschiedene Faktoren zurückführen.

So war die Struktur der Studiengänge an Musikhochschulen im Gegensatz zum universitären geisteswissenschaftlichen Studium von jeher stark verschult.⁴ Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass die befragten Musikwissenschaftler im Gegensatz zu den anderen Studierenden keine Aufnahmeprüfung absolvieren mussten, um einen Studienplatz zu erlangen. Erwartungsgemäß dürfte der Grad der Vorbildung und der Identifikation mit dem gewählten Studienfach bei Studierenden, die nicht ein derartiges hochselektives Verfahren durchlaufen haben, im Durchschnitt geringer ausfallen, als bei solchen, die oft intensive Vorbereitungszeit alleine auf die Aufnahmeprüfung verwenden mussten, so dass Schwierigkeiten und Verzögerungen im Studium hier wahrscheinlicher sind.

⁴ Hierbei muss überdies Erwähnung finden, dass nur die Gruppe der Musikwissenschaftler zum Befragungszeitraum überhaupt Erfahrung mit dem Bachelor-Master-System gemacht hatten, die weniger von Verzögerungen betroffenen anderen Studiengänge jedoch weiterhin nach den älteren Modellen (Diplom bzw. Staatsexamen) studierten.

„Die Bachelor-Absolventen der Musikhochschulen sind die Arbeitslosen von morgen...“

Entsprechend dieser auf Persönlichkeitsentfaltung und Beschäftigung mit künstlerischen Inhalten gerichteten Erwartungshaltung kann es kaum überraschen, dass die Zügigkeit der Ausbildung für die Studierenden nicht als das vordringlichste Problem angesehen wurde (gerade einmal knapp über der Hälfte der Befragten erschien dieses Kriterium wichtig). Stattdessen gaben überwältigende Mehrheiten von 96 % (in Essen und Bremen) an, eine fundierte Ausbildung als wichtig anzusehen.

Ebenso lassen lediglich die Essener Lehramtsstudierenden (64,7 % der Befragten) erkennen, dass ihnen die Ausbildung auf ein fest umrissenes Berufsbild wichtig sei. Dagegen gaben 63,4 % der rein künstlerisch ausgerichtet Studierenden an, Zielvorstellung müsse ein vielfältiges Berufsbild sein. Dies hängt sicherlich auch mit dem Umstand zusammen, dass nur ein vergleichsweise kleiner Anteil der Absolventen rein künstlerischer Studiengänge von Kunst- und Musikhochschulen später darauf rechnen kann, eine passgenaue Anstellung für das von ihm erlangte Qualifikationsprofil zu erlangen.⁵ Die spätere Tätigkeit kann also in vielen Fällen auch in nur mittelbarem Zusammenhang mit dem Studienabschluss stehen, Aufbaustudium in gewinnträchtigeren Studiengängen, langfristige berufliche Prekarität oder komplettes Umsatteln sind durchaus übliche Zukunftsperspektiven für studierte Musiker. Überdies erfolgt der Berufseinstieg in Anstellungsverhältnisse für Instrumentalisten über individuelle Vorspielleistungen oder Praktika.

Entscheidendes Kriterium ist also für dieses Berufsbild die Leistung im instrumentalen Hauptfach, höchstens mittelbar die Struktur des Studiums, weniger der erworbene Abschluss. Zur Vorbereitung auf möglicherweise gänzlich unterschiedliche spätere Tätigkeitsfelder sowie zur Möglichkeit der Entwicklung einer künstlerischen Persönlichkeit wird von der Ausbildungsinstitution Musikhochschule dementsprechend vor allem auch erwartet, den Studierenden (wie übrigens auch den Lehrenden) weitgehende Freiräume zur künstlerischen Entfaltung zur Verfügung zu stellen. Wie es in einem der geführten Interviews formuliert wurde: „Qualitätssteuerung an Kunsthochschulen heißt: Freiräume schaffen.“

⁵ Zur Verdeutlichung der oftmals prekären späteren beruflichen Situation mag die Zahl dienen, die die Künstlersozialkasse im Jahr 2003 als Durchschnittswert der von ihren Mitgliedern erzielten Jahreseinkünfte (brutto) angab: als Verdienst stehen hier 11.144 Euro zu Buche (vgl. Deutscher Bundestag 2003: 5).

Die Frage der Arbeitsmarktanbindung bzw. der *employability* stellt sich für die rein künstlerischen Studiengänge demzufolge als schwer zu fassendes Problem dar: Einerseits ist ein (im Vergleich zu allen Absolventen relativ kleiner) Arbeitsmarkt von Angestelltenverhältnissen anzutreffen, zu welchem der Zugang aber über individuelle, nur wenig standardisierbare Leistungen in Vorspielsituationen verläuft; andererseits ist ein sehr großer Teil der Absolventen darauf angewiesen, sein Auskommen in nicht fest umrissenen Tätigkeitsfeldern zu suchen. Anders stellt sich demgegenüber die Lage beispielsweise bei Studierenden für das Lehramt Musik dar, bei denen sehr wohl ein fest umrissener Arbeitsmarkt vorhanden ist, der auch viele der Absolventen aufnehmen könnte (nämlich das Bildungssystem allgemeinbildender Schulen). Das Problem liegt hier teilweise eher in der Überregulierung dieses Arbeitsmarktes, da sich die Bundesländer aufgrund der föderalen Struktur des Bildungssystems innerhalb der Schulmusikerausbildung stark unterscheiden – hier ergeben sich schon Probleme beim Wechsel des Absolventen in ein anderes Bundesland, von einer international offenen Bewerbungssituation kann erst recht nicht ausgegangen werden.

„Kompatibilität von Studienleistungen wird am ehesten da anzutreffen sein, wo sich die künstlerischen Anteile am geringsten halten...“

Damit ist bereits das Problem der Vergleichbarkeit der Studienleistungen und -abschlüsse berührt. Auffällig war, dass sich viele Studierende (78,3 % der Befragten in Essen) eine Anrechenbarkeit von Studienleistungen durch das ECTS-System erhoffen. Demgegenüber schien der Optimismus der befragten Lehrenden eine derartige Vergleichbarkeit betreffend sehr begrenzt zu sein, da die Quantifizierbarkeit künstlerischer Leistungen nur schwierig bis kaum zu leisten ist. Im instrumentalen Hauptfach beispielsweise ist bei Studienortwechsel eine Einordnung anhand von bloßen bereits absolvierten Studienjahren kaum möglich: Auch hier zählt die Vorspielleistung in einem individuellen Aufnahmeverfahren mit anschließender Eingruppierung in bestimmte Leistungsgruppen (bis hin zur gänzlichen Ablehnung von Studierenden, die anderenorts bereits erfolgreich mehrere Jahre lang studiert haben).

Überdies wurde eine solche Vergleichbarkeit unter den interviewten Lehrenden in Essen auch gar nicht als wünschenswert betrachtet, da großes Gewicht auf das individuelle künstlerische Profil gelegt wurde. Ein

Zitat: „...jeder Lehrende [hat] eine individuelle, den Studenten prägende Herangehensweise bzw. „Handschrift“. ECTS-Punkte und Modulbeschreibungen können darüber kaum Auskunft geben.“

Zur Verdeutlichung des hiermit bereits angesprochenen Problems der Zuweisung von ECTS-Punkten für bestimmte Studienleistungen kann erneut der Fall der rein künstlerischen Instrumentalstudiengänge herangezogen werden: Die betreffenden Studierenden haben den Schwerpunkt ihrer Ausbildung eindeutig im Unterricht im instrumentalen Hauptfach, die begleitenden musiktheoretischen oder -wissenschaftlichen Veranstaltungen nehmen entsprechend geringeren Umfang im Curriculum ein. Bei der Zumessung von ECTS-Punkten ist überdies zu berücksichtigen, dass die erwartete *workload* von mehrstündigem und täglichem Üben bei einem Geiger erheblich über dem liegt, was für irgendeinen anderen Veranstaltungstypus vorausgesetzt werden kann (so dass der Arbeitsaufwand von 30 Stunden für einen ECTS-Punkt oftmals als absurd wenig empfunden wurde).⁶

„Wie will man eine genuine Instrumentalausbildung modularisieren? Das [Instrument Violine] ist ein FACH, aber kein Modul!“

Erschwerend für die Umsetzung des im Rahmen der Studienreform beschlossene Maßnahmenbündel ist weiterhin, dass sich genau die Kernbereiche des rein künstlerisch ausgerichteten Studiums kaum modularisieren lassen: Instrumentale Haupt- wie Nebenfächer werden – wie oben bereits erwähnt – als mehrjährig durchlaufender Kursus gelehrt, nicht als komplementär strukturierbares Modul. Anders gesagt: Lediglich die theoretisch-wissenschaftlichen Randbereiche des Studiums, die auch in der Unterrichtsstruktur den Gegebenheiten des wissenschaftlichen Studiums entsprechen, lassen sich in eine modulare Struktur bringen.

⁶ Dies schlägt sich in der – teilweise das Irrationale streifenden Konzeption von Studiengängen und vorgesehenen ECTS-Punkten in derartigen Studiengängen wieder. Ein Entwurf der Folkwang Hochschule aus dem Jahr 2004 (somit nach Implementierung des ECTS-Systems, aber vor Einführung der neuen Studienstruktur) sah beispielsweise in der „Differenzierten Musikausbildung“ 196 von insgesamt 264 (sic!) vergebenen ECTS-Punkten allein für das instrumentale Hauptfach vor, das im Einzelunterricht vermittelt wird; weitere 39 Credits sollten auf die übrige instrumentale Ausbildung und die restlichen 29 Credits an den wissenschaftlich-theoretischen Bereich gehen – für den zweisemestrigen Kurs in Akustik/Instrumentenkunde wären 2 x 0,5 = 1 ECTS-Punkt zu erlangen.

Infolgedessen ergeben sich auch bei der vielfach gewünschten *Flexibilisierung* des Studiums Begrenzungen, denn gegeneinander austauschbar bzw. flexibel gestaltbar sind erneut lediglich die Nicht-Kernbereiche des Studiums, um den wöchentlichen Einzelunterricht im instrumentalen Hauptfach vom ersten bis zum letzten Semestern wird – und will – kaum ein Studierender herunkommen.⁷

Ist ein Studiengang derart einseitig auf ein einzelnes Hauptfach ausgerichtet wie bei der rein künstlerischen Instrumentalbildung, kann es kaum überraschen, dass mangelnde *Transparenz* über die Ausbildungsziele kaum als großes Problem seitens der betroffenen Studierenden empfunden wurde. Defizite wurden eher im Hinblick auf die Vertrautheit mit der Studien- und Prüfungsordnung konstatiert – am meisten von Studierenden für das Lehramt Musik, deren Studiengang in dieser Hinsicht auch am vergleichsweise komplexesten aufgebaut ist: Hier gaben über 60 % der Essener Lehramtsstudierenden an, nicht bzw. kaum mit ihrer Prüfungsordnung vertraut zu sein. In Bremen (wo Fragen nach dem Beratungsangebot gestellt wurden) gaben die Studierenden an, am ehesten bei ihrem Fachlehrer Beratung zu suchen und mit dessen individueller Beratung auch am Zufriedensten zu sein.

Zusammenfassung

Im Hinblick auf das Studium an Musikhochschulen treten andere Fragen und Probleme auf als diejenigen, die im Rahmen der Studienreform für Universitäten als leitend angesehen wurden. So spielt mangelnde Internationalität des deutschen Musikhochschulwesens keine Rolle (weder die Studierenden noch die Lehrenden betreffend); ein zügigerer Studienabschluss oder Verringerung der Studienabbruchquoten können ebenfalls kaum als relevante Kriterien dienen – ganz im Gegenteil: viele wollen länger studieren, um eine möglichst fundierte Ausbildung zu erhalten; was Arbeitsmarktanbindung und *employability* für Künstler heißt, hat mit den herkömmlichen Vorstellungen eines Arbeitsmarktes teilweise nur wenig

⁷ Dieser Sachverhalt stellt sich natürlich bei einem wissenschaftlichen Studiengang wie Musikwissenschaft vollkommen anders dar; eine Mittelposition nehmen diejenigen Studiengänge ein, die gemischte Anteile von rein künstlerischen und wissenschaftlichen Fächern im Studienverlauf aufweisen wie etwa Schulmusik.

zu tun;⁸ Kompatibilität von künstlerischen Studienleistungen ist relativ schwer zu definieren, ebenso wie sich für Flexibilisierung nur wenige Ansatzpunkte anbieten. Eine individuelle, auf den künstlerischen Einzelfachunterricht ausgerichtete Lehre bietet sich nur bedingt für quantifizierende Bewertungen an. Demgegenüber wird von Studierenden wie Lehrenden stets das Moment der persönlichen Entfaltung in künstlerischer Freiheit betont – eine Zielvorstellung, die mit der latenten Ökonomisierung des Bildungswesens im Sinne von „Effizienzsteigerung“ und Messungen von *learning outcome* nur schwer zu vereinbaren ist.

Literatur

- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève 2003: Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.
- Deutscher Bundestag 2003: Wirtschaftliche und soziale Entwicklung der künstlerischen Berufe und des Kunstbetriebs in Deutschland. <http://dip.bundestag.de/btd/15/022/1502275.pdf> [12.07.2008]
- Deutscher Musikrat 2008: Studierende an Hochschulen für Musik nach Hochschulen. <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik11.pdf> [12.07.2008]
- Dyce, Jamie Arthur/O'Connor, Brendan 1994: The personalities of popular musicians. In: *Psychology of Music*, Vol. 22, pp. 168-173.
- Folkwang Hochschule Essen 2008: Daten + Fakten. <http://www.folkwang-hochschule.de/index.php?&m=13> [12.07.2008]
- Jacob, Anna Katharina 2007: Qualitätsmanagement an Musikhochschulen in Zeiten sich wandelnder Studienstrukturen. *FolkwangStudien*, Bd. 5. Hildesheim: Olms.
- Jacob, Anna Katharina 2005: Musikstudium: Erwartungen an den Reformprozess. Eine Umfrage unter Studierenden der Hochschule für Künste Bremen. Unveröffentlichter Projektbericht. Hochschule für Künste Bremen. Bremen.
- Kemp, Anthony 1981: The personality structure of the musician. In: *Psychology of music*, Vol. 9, pp. 3-14.
- Kultusministerkonferenz 2007: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2006. http://www.kmk.org/dossier/tertiaerer_bereich.pdf [12.07.2008]
- Olbertz, Jan-Hendrik/Pasternack, Peer/Kreckel, Reinhard (Hg.) 2001: Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schulze, Gerhard 2000: Die Erlebnis-Gesellschaft. *Kultursoziologie der Gegenwart*. 8. Aufl., Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag.
- Wex, Peter 2005: Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Berlin: Duncker & Humblot.
- Woody, Robert Henley 1999: The Musician's Personality. In: *Creativity Research Journal*, Vol. 12/4, pp. 241-250.

⁸ Ganz im Gegenteil fand das „Künstlerparadigma“ der Arbeitswelt als relativ neuartige Entwicklung Eingang in die Literatur zur Beschreibung instabiler, prekärer Beschäftigungsverhältnisse (vgl. Boltanski/Chiapello 2003).