

Bernd Clausen

# Bachelor- und Masterstudiengänge in der Musikausbildung

## » Vorbemerkung

Auch im Jahr 10 nach Bologna reißt die Kritik an der Art und Weise sowie an der Angemessenheit der Umgestaltung der deutschen Hochschullandschaft nicht ab. Das Spektrum der Stimmen ist ebenso breit gestreut wie die Argumente, die bemüht werden, um das vermeintliche Unheil, das mit magischen Wörtern wie „Bachelor“, „Master“, „ECTS“ und „Bologna-Prozess“ beschworen wird, in schillernden Farben zu inszenieren. Bedrängt von Fremdbestimmungen, die das Hochschulstudium in bildungsökonomische und berufsfeldbezogene Begründungszusammenhänge zwingen, werden vielerorts vergangene Bildungsideale hervorgezerrt, deren Gewicht zwar sorgfältig geprüft werden muss, die aber hier und da ohne Zögern in die Waagschale geworfen werden dürfen.

Die Studienreform (Bologna-Prozess) wurde vor allem durch politischen Willen über die exekutiven Organe artikuliert und initiiert. Dieser Sachstand hat in Deutschland verschiedentlich zu der Einschätzung geführt, das Bologna-Abkommen sei demokratisch unzulänglich legitimiert. Dieser Bewertung soll hier nicht näher nachgegangen werden. Dass die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums aber an den nationalen Grundfesten der Hochschulsysteme rührt, und dass sich die Protagonisten in Deutschland zu Recht kaum oder gar nicht eingebunden fühlten, steht indessen außer Zweifel. Aus dieser Perspektive kann der Bologna-Prozess tatsächlich nur sehr bedingt als eine Reform von unten charakterisiert werden. Gleichwohl wird häufig übersehen, dass der Gestaltungswille, mit den gegebenen Instrumenten zu operieren oder zielgerichteten, konzertierten Widerstand gegen das Vorhaben zu leisten, für lange Zeit ausblieb.

Dies trifft insbesondere auf die Künstlerischen Hochschulen in Deutschland zu, die mit einiger Verspätung auf die anstehenden Veränderungen aufmerksam wurden. Wie an anderer Stelle ausgeführt, hatte bereits 1999 die „Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen“ (AEC) die zweizyklige Ausbildung generell begrüßt und war seitdem eng am Umgestaltungsprozess beteiligt (1). Doch die bundesrepublikanischen Musikhochschulen zögerten lange Zeit und halten sich bis heute – abgesehen von sehr wenigen Ausnahmen – auf den vorhandenen europaweiten Diskussionsplattformen deutlich zurück, betrachten die Studienreform vorwiegend als eine ausschließlich nationale Angelegenheit.

Eine vollständige Abbildung der Diskurse und Prozesse kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Daher geht es in diesem Beitrag vor allem um eine kursorische Bestandsaufnahme gegenwärtiger Entwicklungen, die in Folge der durch die Bologna-Erklärung initiierten Veränderungen an deutschen Hochschulen im Bereich Musik stattfinden. Das erste Kapitel widmet sich anhand von drei ausgewählten Aspekten den Rahmenbedingungen, wie sie vom Gesetzgeber zur Verfügung gestellt werden, um daran sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen aufzuzeigen. Im zweiten Kapitel werden allgemeine Daten zu musikbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen sowie der Stand der Umstellung an deutschen Musikhochschulen und Universitäten (inkl. Pädagogische Hochschulen) überblicksartig zusammengefasst (2). Eine Zusammenschau beschließt diese Ausführungen.

## » Rahmenbedingungen für die Studienreform

---

### Strukturelle Aspekte

Im föderativen Deutschland obliegt die Schaffung und Koordinierung von Rahmenbedingungen im Bildungsbereich im Wesentlichen der Kultusministerkonferenz (KMK). Deren Beschlüsse beziehen sich wiederum auf das Hochschulrahmengesetz des Bundes; die Hochschulgesetze sind bekanntermaßen Ländersache (3). Flankiert wird die KMK in ihren Bemühungen durch die Arbeit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und des Akkreditierungsrates. Andere Organisationen, Berufsverbände und Interessengruppen haben sich aktiv und mit steigendem Interesse einerseits in die Diskussionen der Bologna-Folgekonferenzen (Prag 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, London 2007 und Leuven/Louvain-la-Neuve 2009), andererseits in die nationalen Diskussionsprozesse einbringen können. Im Folgenden werden anhand der drei Aspekte Zielformulierung, Profilbildung und Abschlussarbeit die Gestaltungsspielräume, die den Hochschulen seit dem Jahr 2000 zur Verfügung stehen, skizziert und aus der Perspektive musikbezogener Transformationsprozesse erläutert (4).

### Zielformulierung

Die „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen“ (2000/2004) sowie die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben“ (2003/2008) der KMK bilden die Grundlage der Studienreform in Deutschland. In letzteren sind besondere Regelungen für künstlerische Studiengänge festgelegt:

#### *Ziele des Bachelorstudiengangs*

*Die künstlerischen Studiengänge fördern die Fähigkeit zur künstlerischen Gestaltung und entwickeln diese fort; sie vermitteln die wissenschaftlichen Grundlagen und die Methodenkompetenz des jeweiligen Faches sowie berufsfeldbezogene Qualifikationen. (KMK 2008a: S. 12)*

In dieser Formulierung wird sich ganz unterschiedlicher begrifflicher Ebenen bedient. So ist von der Entwicklung (musizierpraktischer) „Fähigkeiten“ und von der „Vermittlung“ wissenschaftlicher Grundlagen die Rede, danach aber wird von „Methodenkompetenz“ und schließlich von „berufsfeldbezogene[n] Qualifikationen“ gesprochen (5). Die Aufgaben, die sich jedoch daraus ergeben, sind, sowohl die Gewichtung der genannten Aspekte untereinander auszuloten als auch zu prüfen, ob die genannten Ziele überhaupt ausreichend und brauchbar sind. Denn was beispielsweise die so genannte Klieme-Expertise (2007) in Anlehnung an Weinert (2001) als Kompetenzbegriff vor dem Hintergrund der Entwicklung nationaler Bildungsstandards definiert und mit Blick auf internationale Entwicklungen entfaltet, ist für den Bereich musikbezogener Qualifikationen eine noch zu leistende Aufgabe (6).

In der Lehrerbildung scheint man da einen Schritt weiter zu sein. Mit den 2008 von der KMK beschlossenen „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ deuten sich zumindest Konturen an, die auch für die künstlerischen Studiengänge wegweisend sein könnten. Ausschnitte aus dem fachspezifischen Kompetenzprofil Musik lesen sich dort wie folgt:

*Das Lehramtsstudium in Musik bedarf neben fundierten künstlerisch-praktischen und wissenschaftlich-theoretischen Lehrangeboten einer deutlichen Orientierung an schulischen Aufgabenfeldern und schulrelevanten Themen.*

*[Die Studienabsolventen] verfügen über vielseitige musikpraktische Fähigkeiten und künstlerisch-ästhetische Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, Schülerinnen und Schüler beim Aufbau eigener musikalischer Fähigkeiten zu unterstützen und sie zur differenzierten Wahrnehmung von Musik, aber auch zum eigenen musikalischen Gestalten und Erfinden anzuregen sowie das Sprechen über Musik und damit das ästhetische Urteilsvermögen zu fördern. (KMK 2008b: S. 24)*

Die in den Strukturvorgaben erwähnte „berufsfeldbezogene Qualifikation“ stellt sich in diesen Ausführungen differenzierter dar, obschon bei der anschließenden Darstellung der Studieninhalte für die gymnasialen Lehrämter die Unterscheidung in Musikpraxis, Musiktheorie, Musikwissenschaft, Musikpädagogik und Fachdidaktik, insbesondere die Trennung der beiden letztgenannten, durchaus zu Widerspruch anregt (7). Im so genannten „primarstufenbezogenen Lehramt“ gehen die Studieninhalte zusammen mit Kunst und Sport gar in einem „Studienbereich Ästhetische Bildung“ auf, was gegenläufig zu allen Bemühungen seitens der Musikpädagogik ist, dem Fach Musik in der Grundschule deutliche Konturen zu verleihen (8).

In der Studienreform der künstlerischen Musikausbildung muss die Gratwanderung zwischen dem als zeitintensiv empfundenen Instrumental-/Vokalunterricht einerseits und dem oben genannten Erwerb „berufsfeldbezogener Qualifikationen“ andererseits nicht zwangsläufig zu einem Absturz in den einen oder anderen Abgrund führen. Während das künstlerische Kernfach (siehe „Profilbildung“) nach wie vor das zentrale Moment dieser Studiengänge darstellt, liegt die Herausforderung vielmehr darin, sorgfältig darüber nachzudenken, welche Facetten im Studium vor dem Hintergrund der oben genannten Ziele angeboten werden müssen und welche angeboten werden können.

An dieser Stelle zeigt sich übrigens, wie missverständlich die deutsche Übersetzung des in den Bologna-Papieren gebrauchten Wortes employability ist. Abgesehen von der grundsätzlichen Problematik des Verhältnisses von Bildung und Ausbildung, die eine wirtschaftswissenschaftlich kolorierte Vokabel wie diese aufwirft, suggeriert „Berufsfeld“ einen klar umrissenen Tätigkeitsbereich, der oft fälschlicherweise mit Beruf gleichgesetzt wird (9). Employability in seiner Bedeutung „Beschäftigungsfähigkeit“ meint aber etwas anderes und wird u. a. über den Erwerb von Kompetenzen definiert.

Auch die „2. Rheinsberger Erklärung zur Zukunft der Musikberufe“ aus dem Jahr 2009 konzentriert sich auf drei musikbezogene „Berufe“ und bezieht sich daher nicht auf employability.

- *künstlerische Berufe des Konzertwesens,*
  - *musikpädagogische Berufe in verschiedenen Arbeitsfeldern,*
  - *Berufe der Musikwirtschaft*
- (Deutscher Musikrat 2009: S. 1)

Das anschließende, 11 Punkte umfassende „Kompetenzprofil“ (sic!) für die künstlerischen Berufe definiert keine Kompetenzen im engeren Sinne, weil die dort angegebenen Aspekte nicht immer operationalisiert sind, lässt aber Umrisse eines solchen sichtbar werden (10). Überraschenderweise fallen im Vergleich dazu die Ausführungen zu den „musikpädagogischen Berufen“ weniger differenziert aus.

Insgesamt müssen die Rheinsberger Erklärungen aus den Jahren 2007 und 2009 aber als Schritte in die richtige Richtung gewertet werden, weil sie genau jene Diskussionen auslösen könnten, die eine „Studienreform von unten“ an Künstlerischen Hochschulen tatsächlich braucht, will sie nicht in quantitativen und strukturellen Diskussionen erstarren (11). Freilich kommen diese Papiere fast zu spät, denn die Studienreform ist an den Musikhochschulen zum Teil schon weit fortgeschritten (12).

### Profilbildung

Neben der bekannten Vier-Jahres-Regelung geben die Sonderbestimmungen in den Strukturvorgaben der KMK auch Hinweise auf die Definition der künstlerischen Kernfächer:

*An den Musikhochschulen zählen zu den künstlerischen Kernfächern insbesondere die Fächer Gesang, Komposition und Dirigieren sowie die Instrumentalusbildung. [...] Im Übrigen ergibt sich die Zuordnung eines Faches zu den künstlerischen Kernfächern aus dem Profil der Hochschulen und wird in Abstimmung zwischen der Hochschule und dem Wissenschaftsressort festgelegt. (KMK 2008a: S. 12)*

Ein paar Zeilen später findet die hier implizit angesprochene Profilbildung eine Fortsetzung, nämlich bei den Ausführungen zu Masterstudiengängen:

*Masterstudiengänge an Kunst- und Musikhochschulen sollen ein besonderes künstlerisches Profil haben, das in der Akkreditierung nach Vorgaben des Akkreditierungsrates festzustellen und im Diploma Supplement auszuweisen ist. (KMK 2008a: S. 13)*

Eine zentrale Frage, die sich an die dort benannte Forderung nach einem „besonderen künstlerische[n] Profil“ zweifellos anschließt, ist zugleich banal und grundsätzlicher Natur: Was sind eigentlich die Stärken unserer Musikhochschule? Sie mit Breite zu beantworten, wäre sicherlich zu kurz gegriffen und auf lange Sicht hin wenig erfolgreich. Ob sich eine Einrichtung also über herausragende Lehrer-/Künstlerpersönlichkeiten profiliert oder über Studienschwerpunkte, z. B. eine innovative künstlerisch-pädagogische Ausbildung, eine hervorragende Ausstattung oder außergewöhnlich gute Kontakte zu mehreren Berufsfeldern, stünde im Sinne der oben genannten kritischen Sicht auf den Ist-Zustand am Anfang einer Studienreform.

Die Möglichkeit von weiterbildenden Masterstudiengängen, die die Strukturvorgaben ebenfalls vorsehen, öffnet den Raum für ein Betätigungsfeld, dessen Dimensionen zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur erahnt werden können.

### Abschlussarbeit

Schließlich muss noch ein Blick auf die Bachelor- bzw. Masterarbeit geworfen werden. Während diese in den Strukturvorgaben grundsätzlich verankert sind, ergänzte der Akkreditierungsrat im Oktober 2008 die Ausführungen in den Strukturvorgaben der KMK wie folgt:

*Die [...] vorgesehene Abschlussarbeit ist auch in Bachelor- und Masterstudiengängen in den Bereichen Musik, Bildende Kunst und angewandte Gestaltung obligatorisch. Da Kriterium 613 der „Kriterien zur Akkreditierung von Studiengängen“ in der aktuellen Fassung die Überprüfung des Erreichens der definierten Bildungsziele im Prüfungssystem erfordert, kann insbesondere in den oben genannten Studiengängen der Begriff „Abschlussarbeit“ auch im Sinne eines „Abschlussprojektes“ definiert werden. Um dem in den KMK-Strukturvorgaben enthaltenen Grundsatz der Verschriftlichung von Abschlussleistungen als Charakteristikum des Studiums an Hochschulen Rechnung zu tragen, sollte das Abschlussprojekt eine schriftliche Dokumentation umfassen. (Akkreditierungsrat, Drs. AR 71/2008)*

Ein (musizierpraktisches) Abschlussprojekt ist damit ausdrücklich möglich. In welcher Weise die Formulierung „schriftliche Dokumentation“ auszulegen ist, liegt wiederum im Gestaltungsspielraum jeder Hochschule (14). Doch dieser Aspekt birgt noch weitere Dimensionen, die hier kurz angedeutet werden sollen. Vergleicht man die in der zweizykligen Struktur vorgesehenen Abschlussarbeiten mit den vorherigen Abschlüssen, so stellen sich für die Musikhochschulen spezielle Herausforderungen, die sich jenseits der quer durch alle Fächer stattfindenden Diskussionen um das deutsche Diplom fortsetzen (15). Ein Diplommusiker hatte in Deutschland mehrere Möglichkeiten, sich weiterzuqualifizieren, wobei dies von Standort zu Standort durchaus unter-

schiedlich ausfallen konnte (z. B. Fortbildungsklasse, Konzertdiplom, Meisterklasse). Die allmähliche Intensivierung des Meister-Schüler-Prinzips findet im letztgenannten die deutlichste Ausprägung. In welcher Weise diese und andere Stationen in die zweizyklige Struktur eingepasst werden, ist weiterhin Diskussionsgegenstand an allen Standorten (16).

### Zwischenbemerkung

Betrachtet man die hier ausgewählten drei Bedingungen, so bergen sie zusammen mit den anderen strukturellen Rahmenbedingungen wie Modularisierung, Leistungspunktesystem etc. zu gleichen Teilen sowohl Konfliktpotenziale und Widerspruch als auch Neuorientierung und Gestaltungsspielräume. Abgesehen von den zahlreichen pauschal gegen „Bologna“ betriebenen Polemisierungen (17) und den zum Teil in unerträglicher Manier vorgetragenen restaurativen Stellungnahmen (18) sind zehn Jahre nach dem Bologna-Beschluss ohne Zweifel in der Umsetzung seiner Ziele für Deutschland deutliche Problemfelder auszumachen: Anerkennung von Studienleistungen, Studierbarkeit sowie Übergang von Bachelor zu Master u.a. Dass die Ursachen dafür in der Schaffung einer zu restriktiven Umgebung liegen, die Gestaltungsräume verbaut und die Probleme einem übermäßigen Regulierungswillen geschuldet sind, scheint in hohem Maße wahrscheinlich, kann an dieser Stelle aber nur bedingt ausgeführt werden (19). Die gegenwärtig zur Verfügung stehenden Instrumentarien zur Gestaltung der Studienreform sind grundsätzlich brauchbar, müssen aber sowohl für die jeweilige Hochschule als auch für die spezifischen fachlichen Anliegen in alle Richtungen erprobt werden, möglichst unter der vielzitierten Prämisse: Bewährtes feststellen und bewahren, aber gleichzeitig Neues wagen.

---

### Sonderfall: Lehrämter Musik (20)

Mit Blick auf die künstlerischen Lehrämter stellt sich die Studienreform äußerst komplex dar. Zum einen findet Musiklehrerbildung sowohl an Künstlerischen als auch an Wissenschaftlichen Hochschulen statt, zum anderen bestimmen zusätzliche Rahmenbedingungen (z. B. die Lehramtsprüfungsordnungen sowie die Vorgaben und Abstimmungen mit den verschiedenen universitären Fachrichtungen wie Erziehungswissenschaften und/oder Zweitfach) in hohem Maße den Reformprozess. Die Lehramtsprüfungsordnungen aller 16 Bundesländer unterscheiden sich zum Teil erheblich voneinander, wenngleich die Modularisierung von Lehrinhalten mittlerweile Konsens zu sein scheint. Kein einheitliches Bild ergibt sich bei der Transformation der Lehrerbildung in die Bachelor-/Masterstruktur sowie bei der Bedeutung, die dem Staatsexamen zugemessen wird, so dass für die bundesdeutsche Schulmusik insgesamt eine deutliche Heterogenität konstatiert werden muss. Was die Situation der Reform in der Musiklehrerbildung betrifft, hat vor kurzem Niels Knolle die Ergebnisse einer qualitativen Studie vorgelegt. Dabei gelangt er zu einer sehr differenzierten Sicht:

*Gleichwohl, die Auswertung der Ergebnisse der Befragungen [...] zeigt, dass der Transformationsprozess weder eine Erfolgsstory darstellt, noch als grundsätzlich gescheitert anzusehen ist. Vielmehr erweist sich, dass so manche seitens der Bildungspolitik gut begründbare Theorie der Struktur- und Zielvorgaben sich in der Praxis der Planung und Realisation an den realen Bedingungen ‚vor Ort‘ bricht und brechen muss. Damit ist weder die ‚Bologna-Theorie‘ als Handlungsvorgabe für den Transformationsprozess widerlegt noch die Praxis dieses Prozesses als nicht veränderlich, weil unausweichlich, behauptet worden. (Knolle 2009: S. 39)*

Knolle konstatiert sowohl eine „kritische Bewusstheit für die Strukturen der Ausbildung“ (ebd.) und ein „reformorientierte[s] Denken und Handeln“ (ebd.), bestätigt aber auch die vermuteten Problemfelder, wie z. B. die Gefahr einer Verschulung der Studiengänge oder die Belastungen durch hohes Prüfungsaufkommen etc. Seine Einschätzung, die Studienreform sei „auf typische Weise ‚deutsch‘ umgesetzt worden, nämlich ausgesprochen vorgabentreu und eilfertig“ (Knolle 2009: S. 40) scheint die oben genannten Vermutungen zu bestätigen und unterstreicht die Notwendigkeit einer Reform der Reform. Dafür nennt er insgesamt fünf Maß-

nahmen, von denen einige spezifisch für die Musiklehrerbildung sind. Sie können aber zugleich als hilfreiche Empfehlungen für die künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Studiengänge an Musikhochschulen aufgefasst werden, z. B. in Hinsicht auf die Leistungspunktbemessung:

*Die Zuordnung von Leistungspunkten sollte globaler vorgenommen werden können, die akkumulierten Leistungspunkte sollten im Blick auf ihre Funktion bzw. Bedeutung für den Qualifikationsprozess mit einem Gewichtungsfaktor versehen werden (können), so dass sie nicht mehr nur für einen fiktiven Zeitaufwand des workload stehen. (Knolle 2009: S. 41)*

Die Feststellung, dass Überzeit mit dem gegebenen Instrumentarium kaum oder nur unzureichend realiter erfasst werden kann, gehört zu den elementaren Grunderfahrungen im Bologna-Prozess. Der von Knolle vorgeschlagene Gewichtungsfaktor würde sich günstig auf die Abbildung des tatsächlichen workload, auch und gerade in den künstlerischen Kernfächern auswirken.

Freilich liegt der an vielen Stellen monierte hohe Prüfungsaufwand nicht an „Bologna“, sondern zumeist an einem rigide geführten Reformprozess vor Ort. Dennoch kann der diesbezügliche Hinweis von Knolle nicht deutlich genug hervorgehoben werden:

*Die Anzahl der Modulprüfungen ist im Blick auf Funktion und Bedeutung der jeweiligen Module zu überprüfen und ggf. zu reduzieren. (Knolle 2009: S. 41)*

Die hohe Prüfungsdichte und die damit einhergehenden stressbedingten Symptome bei Bachelor-Studierenden sind in den Medien immer wieder zu finden, allerdings fehlen bei genauer Sicht fundierte Vergleichsstudien (21).

In Hinsicht auf das seitens der Bologna-Kritiker immer wieder in den Vordergrund geschobene Nicht-Erreichen des Kernziels Mobilität schlägt Knolle in diesem Stadium des Umstellungsprozesses vor, dass „die Beschreibung der Module und ihrer Stellung im Studienverlaufsplan durch Reduzierung ihrer Detailliertheit eine größere Offenheit bekommen“ könnte und zwar im „Interesse der Flexibilisierung von Lehr- und Lernprozessen und ihren Inhalten“ (22). Auch dieser Hinweis kann für künstlerische Studiengänge hilfreich sein. >

» **Daten und Fakten**

**Offizielle Statistiken**

Die Verteilung aller in Deutschland angebotenen Studiengänge auf die Bundesländer bestätigt die Vermutung, dass in Deutschland die Studienreform mit unterschiedlicher Geschwindigkeit voranschreitet.

Tabelle 1

» **Alte und neue Studiengänge an deutschen Hochschulen**

Bundesland	Studien- gänge insge- samt	davon					
		alte Hoch- schulab- schlüsse	staatl. und kirchl. Ab- schlüsse	Bachelor/Master			% von insg.
				Bachelor	Master	zus.	
Baden-Württemberg	1.790	144	446	694	506	1.200	67,0
Bayern	1.860	246	587	586	441	1.027	55,2
Berlin	691	55	9	304	323	627	90,7
Brandenburg	324	31	2	142	149	291	89,8
Bremen	252	28	1	125	98	223	88,5
Hamburg/Hessen	381	5	16	235	125	360	94,5
Hessen	954	100	200	347	307	654	68,6
Mecklenburg-Vorpommern	338	36	105	96	101	197	58,3
Niedersachsen	1.084	46	15	575	448	1.023	94,4
Nordrhein-Westfalen	2.269	83	341	977	868	1.845	81,3
Rheinland-Pfalz	553	42	14	303	194	497	89,9
Saarland	199	23	67	75	34	109	54,8
Sachsen	657	152	16	308	181	489	74,4
Sachsen-Anhalt	416	23	62	190	141	331	79,6
Schleswig-Holstein	361	20	6	169	166	335	92,8
Thüringen	386	33	51	183	119	302	78,2
Bundesländer insgesamt	12.515	1.067	1.938	5.309	4.201	9.510	76,0

LH = Landeshauptstadt

Quelle: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2009 (=Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2009), Bonn 2009.

Die Streuung von installierten BA-/MA-Studiengängen mit Hamburg (94,5 Prozent) und Niedersachsen (94,4 Prozent) an der Spitze und mit dem Saarland (54,8 Prozent) und dem Freistaat Bayern (55,2 Prozent) am anderen Ende des Spektrums ist für eine Gesamtschau nach zehn Jahren Bologna-Prozess in einem föderativen Gebilde wie der Bundesrepublik daher nicht wirklich eine Überraschung. Der statistische Bericht der HRK für das Sommersemester 2009 weist in seinem Vorwort erstmals explizit auf die Musikhochschulen hin.

Nachdem die Kultusministerkonferenz 2005 die Strukturvorgaben für die künstlerischen Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen ergänzt hat, schlägt sich die Studienform an diesem Hochschultyp in einem Anstieg der Bachelor- und Masterstudiengänge um 11 Prozent gegenüber dem Wintersemester 2008/2009 auf nunmehr 230 nieder. Damit führen 31 Prozent der Studienangebote an Kunst- und Musikhochschulen zu den neuen Abschlüssen. (HRK 2009: S. 5)

Insgesamt werden an den Wissenschaftlichen und Künstlerischen Hochschulen in Deutschland 9.510 Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten, was „bei einer Gesamtzahl von 12.515 Studienmöglichkeiten 76 Prozent des Studienangebots“ ausmacht (23). An Kunst- und Musikhochschulen werden zum Sommersemester 2009 insgesamt 751 Studiengänge angeboten, die sich wie folgt ausdifferenzieren:

Tabelle 2

» Studiengänge an deutschen Kunst- und Musikhochschulen

Studiengänge insgesamt	Davon		Bachelor/Master			
	alte Hochschulabschlüsse	staatl. und kirchl. Abschlüsse	BA	MA	zus.	%/insg.
751	468	53	124	106	230	30,6

Quelle: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): *Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2009 (=Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2009), Bonn 2009.*

Interessant sind die Daten in Hinsicht auf das im Bologna-Prozess zur Verfügung gestellte Instrument der Schaffung von Doppelabschlüssen (joint- und double degrees), von denen die deutschen Musikhochschulen offensichtlich bisher noch keinen Gebrauch zu machen scheinen (24). Hier scheint die Ursache – wie oben angemerkt – in der gegenwärtig starken Fokussierung auf die regionalen Umstellungsprozesse zu liegen.

Übersicht über musikbezogene Studiengänge (25)

Zuverlässige Darstellungen über einzelne Aspekte der Studienreform in musikbezogenen Studiengängen an deutschen Hochschulen sind bisher nicht nachzuweisen. Die Informationsbeschaffung stellt sich außerdem als Problem dar, da sich die Sachstände an allen Einrichtungen relativ kurzfristig ändern, i. d. R. aber nicht publik gemacht werden. Für diesen Beitrag wurde anhand einer Kategorienliste eine Bestandsaufnahme unternommen. Dafür wurden sowohl die Internetpräsenzen der jeweiligen Institutionen als auch die Bologna-Koordinatoren konsultiert (26). Tabelle 3 gibt einen Überblick über Bachelor-Studiengänge an den 24 deutschen Musikhochschulen (alphabetisch). Unabhängig vom Problem einer an vielen Stellen uneinheitlichen Terminologie wird hier unterschieden zwischen künstlerischem Bachelor (KüBa) und künstlerisch-pädagogischem Bachelor (KüPäBa). Letzterer zeichnet sich durch einen deutlich instrumentalpädagogischen Kompetenzerwerb aus. Bei den Modellen wird unterschieden zwischen „Profil“ und „Y-Struktur“ (Spartenmodell), gleichwohl Mischformen vorhanden sind (27). Während es in der erstgenannten Kategorie die Möglichkeit gibt, einen „Bachelor of Music“ zu studieren, der sich ab dem ersten Semester in unterschiedliche Profile oder Schwerpunkte unterteilt, hier verstanden im Sinne von Instrumentengruppen, Aufführungspraxen o. ä., wird mit dem Terminus Y-Struktur ein mindestens einjähriger Abschnitt verstanden, der eine (profilspezifische) Spezialisierung erst nach dieser, oft als Orientierung verstandenen Phase ermöglicht. Eine weitere Variante stellen konsekutive Lösungen dar. Die Bezeichnung „spezifisch“ meint Erscheinungsformen, bei denen eigenständige Varianten eines „Bachelor of Music“ entwickelt werden, die sich u. U. auch in der finalen Bezeichnung des Abschlusses niederschlagen können.

Desgleichen ist der Stand akkreditierter Studiengänge schwer zu eruieren, da z. T. auch die Angaben auf der Homepage des Akkreditierungsrats nicht aktuell zu sein scheinen. Je nach Quelle wird der gegenwärtige Auskunfts- bzw. Entscheidungsstand (X) mit „keine Angabe“ (k. A.), „in Planung“ (i. P.) bzw. „zum Teil“ (z. T.) wiedergegeben. Das bundesweit bisher einzige Kunsthochschulgesetz (NRW 2008) stellt in §7 fest, dass „die

Besonderheiten der Kunsthochschulen [...] Ausnahmen vom Grundsatz der Akkreditierung in künstlerischen Studiengängen“ erfordern. Gleichzeitig wird im Folgesatz festgestellt, dass „grundsätzlich [...] die Studiengänge nach den geltenden Regelungen unter Berücksichtigung der besonderen Aufgaben der Kunsthochschulen zu akkreditieren und zu reakkreditieren“ seien. Die Angabe „nicht notwendig“ rekurriert auf diesen Sachstand.

Tabelle 3

## » Bachelor-Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen

Standort	KüBa	KüPäBA	Struktur	Zeitpunkt der Einführung	Akkreditiert
Berlin (Hanns Eisler)	x	x	k. A.	WS 09	k. A.
Berlin (Universität der Künste)	x	x	konsekutiv	WS 05	z. T.
Bremen	x	x	spezifischer BA	WS 10	nein
Detmold	x	x	Profil	WS 08	nicht notwendig <sup>1</sup>
Dresden	x	x	Profil; Y-Modell (Jazz)	WS 10	nein
Düsseldorf	x	x	Profil	WS 08	nicht notwendig <sup>1</sup>
Essen	x	x	Profil/ Y-Struktur <sup>2</sup>	WS 08	nicht notwendig <sup>1</sup>
Frankfurt/M.	i. P.	i. P.	spezifischer BA	i. P.	nein
Freiburg	x	x	Profil	WS 08	nein
Hamburg	x <sup>5</sup>			WS 07	ldf.
Hannover	x	x	Profil/ Y-Struktur <sup>2</sup>	WS 09	z. T.
Karlsruhe	x	x	Y-Struktur	WS 06	nein
Köln	x	x	Profil/ Y-Struktur <sup>3</sup>	WS 08	nein
Leipzig	x	x	Y-Struktur	WS 10	nein
Lübeck	x	x	Profil/ Y-Struktur	WS 06	ja
Mannheim	x	x	spezifische BA	WS 09	nein
München	x	x	k. A.	WS 10	nein
Nürnberg	i. P.	i. P.	i. P.	-	nein
Rostock	x <sup>5</sup>		z. T. konsekutiv	WS 10	ldf.
Saarbrücken	x	x	k. A.	BA WS 08 MA WS 09	nein
Stuttgart	x	x	Profil	WS 07	nein
Trossingen	x	x	Y-Struktur	WS 09	nein
Weimar	x	x	Profil/ Y-Struktur <sup>3</sup>	WS10	nein
Würzburg	x	x	Profile/ spez. BA <sup>4</sup>	WS 10	nicht notwendig <sup>1</sup>

<sup>1</sup> In manchen Bundesländern nicht vorgesehen <sup>2</sup> Studiengangsspezifisch.

<sup>3</sup> Profil ab 5. Semester <sup>4</sup> Bachelor of Music in Education“ (i. P.).

<sup>5</sup> Alle Künstlerischen Bachelor (KüBa) erwerben pädagogische Basiskompetenz.

Stand: 01.10.2009

Anhand der Übersicht wird nicht nur deutlich, dass die Umstellung im Bereich künstlerischer/künstlerisch-pädagogischer Bachelor entweder sehr weit fortgeschritten oder abgeschlossen ist, sondern dass desgleichen eine Heterogenität auf struktureller Ebene herrscht. Die Entscheidung für eine Y-Struktur ist an vielen Häusern ebenso häufig anzutreffen wie das Profilmodell, wobei jedoch nur eine genaue Sicht auf die jeweiligen

Standorte die bereits erwähnte terminologisch schwierige Zuordnung klären kann. Hieraus eine generelle Erschwernis von Mobilität zu schlussfolgern, wäre sicherlich zu kurz gegriffen, da sich womöglich größere Ähnlichkeiten im Detail ausmachen ließen, als die Vielfalt der Strukturen auf den ersten Blick impliziert. Da jedes Haus eigenen Ausbildungsvorstellungen und inneren Dynamiken folgt, wäre eine Harmonisierung vermutlich schwierig. Allerdings ließe sich mit diesem Befund für die Zukunft die Notwendigkeit von Nachjustierungen prognostizieren, insbesondere in Hinsicht auf die unterschiedlichen Längen des einheitlichen Stammes im Y-Modell. Bis zu diesem Zeitpunkt feststellbare Master sind in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4

## » Master-Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen

Standort	KüBa	KüPäBA	Struktur	Zeitpunkt der Einführung	Akkreditiert
Berlin (Hanns Eisler)	x	x	z. T. konsekutiv	WS 09	nein
Berlin (Universität der Künste)	x	x	konsekutiv	WS 07	z. T.
Bremen	x	x	spezifischer MA	WS 10	nein
Detmold	x	x	Profil	WS 09	nicht notwendig*
Dresden	x	x	Profil	SoSe 10 (kü.)	nein
Düsseldorf	x	x	Profil	BA WS 08 MA WS 10	nicht notwendig*
Essen	x	x	nicht konsekutiv	WS 09	nicht notwendig*
Frankfurt/M.	i. P.	i. P.	k. A.	WS 09 (kü.) WS 10 (päd.)	nein
Freiburg	x	i. P.	konsekutiv	WS 09	nein
Hamburg	x		konsekutiv	WS 07	lfd.
Hannover	x	x	konsekutiv	WS 09	z. T.
Karlsruhe	x		Y- Struktur	WS 06	i. P.
Köln	x		konsekutiv	WS 08	nein
Leipzig	x	x	z. T. konsekutiv	WS 10	nein
Lübeck	x	x	Profil	SoSe 10	i. P.
Mannheim	x		konsekutiv	WS 09	nein
München	i. P.	k. A.	k. A.	k. A.	nein
Nürnberg	i. P.	i. P.	i. P.	WS 10	nein
Rostock	x	x	z. T. konsekutiv	WS 10 WS 11	lfd.
Saarbrücken	i. V.	i. V.	k. A.	WS 10 MA WS 09	nein
Stuttgart	x	x	spezifischer MA	SoSe 08	nein
Trossingen	x	x	konsekutiv	WS 09	nein
Weimar	x	x	Profil	WS 10	nein
Würzburg	i. P.	i. P.	i. P.	i. P.	nicht notwendig*

\* In manchen Bundesländern nicht vorgesehen

Stand: 01.10.2009



Bei den Angeboten zu Master-Studiengängen stellt sich die oben genannte Situation in ganz ähnlicher Weise dar. Auch hier ist ein unterschiedlicher Fortschritt zu konstatieren. Die Problematik, dass ein künstlerisch-pädagogischer Master einem Bachelor mit ähnlicher oder gleicher Qualifikation in verwandten Berufsfeldern gegenübertritt, ist ebenfalls dieser Übersicht zu entnehmen.

Der Grad der Heterogenität und Komplexität bei den Lehrämtern geht aus Tabelle 5 hervor. Hier wird einerseits zwischen den gymnasialen Lehrämtern unterschieden (sowohl als Doppel- wie auch als Zweifach (28)) und den drei Lehrämtern Grund-, Haupt-, Realschule, gleichwohl auch in dieser Bezeichnung die Bundesländer nicht einheitlich sind. Die Kategorie „Sonstiges“ erfasst das Lehramt Sonderschule Musik sowie weitere lehramtsbezogene Angebote.

Tabelle 5

» Lehramtsstudiengänge Musik an Kunst- und Musikhochschulen

Standort	Lehramt Gymnasium			Lehramt Grund-, Haupt-, Realschule			Sonst.	Datum	akkredit.
	BA	MA	SE	BA	MA	SE	BA		
Berlin (HE)									
Berlin (UdK)	x	x		x	x		kons.	WS 04	nein
Bremen	x	x		x	x			WS 09	nein
Detmold	(x)	(x)	x <sup>2</sup>					WS 10	nicht notwendig <sup>1</sup>
Dresden	x	x	o	x	i. P.			WS 07	lfd.
Düsseldorf									
Essen			o			x <sup>3</sup>		WS 10	i. P.
Frankfurt/M.			xm			xm		WS 09	nein
Freiburg				x					
Hamburg	x	x	o	x	x	x <sup>3</sup>	LA So.		nein
Hannover <sup>3</sup>	x	x		x				WS 05	ja
Karlsruhe	x	x	o					WS 10	nein
Köln			xm					WS 10	i. P.
Leipzig	x	x	o	x	x			BA WS 06 MA WS 09	ja
Lübeck	x	x (Ed.)	o					WS 08	ja
Mannheim			x						
München			xm	x	x	x		WS 09	nein
Nürnberg									
Rostock			x			x			
Saarbrücken			xm				xm	WS 07	nein
Stuttgart			x						
Trossingen			x						nein
Weimar	x	x	xm						ja
Würzburg			xm			xm		WS 09	nein

o=auslaufend m=modularisiert ()=in Vorbereitung, da die LPO geändert wurde

LA So. = Lehramt Sonderschule

<sup>1</sup> In manchen Bundesländern nicht vorgesehen <sup>2</sup> gegenwärtig unklar <sup>3</sup> fächerübergreifend

Stand: 01.10.2009



Die oben erwähnte unterschiedliche Bedeutung des Staatsexamens lässt sich mit dieser Übersicht gut dokumentieren. An fünf Hochschulen läuft dieser Abschluss aus, aber an vielen süddeutschen Standorten ist er nach wie vor Regelabschluss. Ob die generelle Entwicklung eines Ersetzens des Staatsexamens durch BA/MA auch in den anderen Bundesländern fortgeführt wird, ist noch nicht abzusehen. Modularisierte Formen wie in Baden-Württemberg, Bayern oder dem Saarland schaffen gewiss eine Parallelstruktur in den Hochschulen, was u. U. zu Problemen in der Durchlässigkeit führen könnte. Lehramtstudiengänge Musik an Universitäten (inkl. Pädagogischen Hochschulen) sind in Tabelle 6 zusammengefasst.



Tabelle 6

>> Lehramtsstudiengänge Musik an Wissenschaftlichen Hochschulen

Standort	LA Gy			LA GHR			Sonst.	Datum	akkredit.
	BA	MA	SE	BA	MA	SE	BA		
Augsburg			xm			xm		WS 08	i. P.
Bamberg						xm		WS 08	i. P.
Bremen	x	x	o	x	x <sup>1</sup>	o		WS 05	ja
Bielefeld				x			2	WS 03	ja
Dortmund	x	x	o	x	x	o		WS 05	nein
Eichstätt				x		xm		WS 07/08	nein
Erlangen-Nürnberg						xm		WS 07	nicht notwendig
Erfurt				x <sup>3</sup>				WS 07	ja
Flensburg				x	x		LA So.	WS 05	ja
Freiburg						xm		WS 03	nein
Gießen						xm		k. A.	k. A.
Halle			xm			xm		k. A.	k. A.
Hamburg	x	x		x	x			WS 10	nein
Hildesheim				x	x			WS 05	nein
Karlsruhe						x	LA So.	k. A.	k. A.
Kassel			xm			xm		WS 05	nein
Köln						xm	LA So.	WS 05	nein
Ludwigsburg						xm	LA So.	WS 03	nein
Lüneburg				x	x	o		WS 06/09	lfd.
Mainz	x	x	o					WS 08	ja
München						x		k. A.	k. A.
Münster	x	x		x	x			WS 05	nein
Oldenburg	x	x		x	x			WS 08	nein
Osnabrück	x	x		x	x			WS 04/07	ja
Paderborn				x	x	o		WS 09	nein
Passau						xm		SoSe 09	k. A.
Potsdam	x	x	o	x	x			SS 05	lfd.
Regensburg			xm			xm		WS 08	i. P.
Schwäbisch Gmünd (PH)						x			k. A.
Siegen	x	x	o	x	x	o	LABKoll	WS 11	nein
Vechta				x	xMed		EMU	BA WS 04 MA WS 07	ja
Weingarten						xm	LA So.	WS 10	nein
Wuppertal				x <sup>4</sup>	x			BA WS 09 MA WS 11	BA 04 MA 07
Würzburg						xm	BA MuP	WS 08	nein

EMU=Erweiterungsstudiengang Musik (50 LP) <sup>1</sup> Inkl. pädagogische Fachrichtung Musik. <sup>2</sup> Fächerübergreifend Kunst/ Musik (konsekutiv). <sup>3</sup> Mit Baccalaureus „Musikerziehung“ als fachwissenschaftliche Grundlage führt er zusammen mit Magister-Studiengang (MA) zu Lehrbefähigung Grundschule. <sup>4</sup> Im Rahmen eines kombinatorischen BA und in Kombination mit M.Ed. Befähigung zum Vorbereitungsdienst.

Stand: 01.10.2009



Da an den Wissenschaftlichen Hochschulen die musikbezogenen Studiengänge den gesamtuniversitären Strukturen folgen, fällt der Gestaltungsspielraum erheblich kleiner aus, verschärft mitunter die bereits vor der Studienreform vorhandenen Probleme im Bereich musikalisch-künstlerischer Praxis. Sehr gut lässt sich anhand der Übersicht die durch die Ländergesetze in hohem Maße heterogene Landschaft illustrieren. Allerdings sind – je nach Lehrkapazität – die Fachvertreter an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen häufig in der Lage, neben den Lehrämtern neue, interdisziplinäre Studiengänge zu entwickeln, da auf ein größeres Fächerspektrum zurückgegriffen werden kann (29).

## » Zusammenschau

---

Vor dem Hintergrund der hier kursorisch zusammengetragenen Gesichtspunkte weichen in der Zusammenschau die Befunde gegenüber denen von 2005 in vielerlei Hinsicht ab. Was die Künstlerischen Hochschulen aus quantitativer Perspektive betrifft, so kann für die vergangenen vier Jahre eine Beschleunigung des Reformprozesses beobachtet werden. Zweifellos spiegelt sich die in den statistischen Daten ablesbare unterschiedliche Geschwindigkeit in den einzelnen Bundesländern auch hier wider, aber es gibt keine Musikhochschule, die sich nicht der Studienreform in den künstlerischen Studiengängen stellt. Diese Entwicklung kann – trotz implizit vorhandener Konkurrenz – durchaus gute Wirkungen für das gemeinsame Miteinander aller 24 Einrichtungen haben. Dabei muss immer wieder ins Gedächtnis gerufen werden, dass sich alle bis dato konzipierten Studienverläufe in den meisten Fällen zunächst in der Praxis zu bewähren haben. Die Probleme, die sich an vielen, relativ früh reformierten Einrichtungen zeigen (vor allem im Bereich der Wissenschaftlichen Hochschulen), sind nicht ohne Weiteres auf den Lehr- und Lernort Musikhochschule zu übertragen; darüber hinaus können Irrwege und Fehler von manchen Standorten durch die Kenntnis derselben nun vermieden werden. Dies rekuriert vor allem auf die Prüfung der oben genannten Maßnahmen von Knolle.

Die 2005 konstatierte „erschreckende Beliebigkeit“ in den Lehramtsstudiengängen ist dagegen unverändert dramatisch (30). Unabhängig von der grundsätzlichen Frage, ob eine substanzielle Anzahl Lehramtsstudierender im Studienverlauf tatsächlich das Bundesland wechselt, ist die Vergleichbarkeit und die gegenseitige Anerkennung von Leistungen und Abschlüssen in der Musiklehrerbildung ungleich komplexer geworden. Hinzu kommen die unterschiedliche Studiendauer an Wissenschaftlichen und Künstlerischen Hochschulen und der Umgang mit dem Abschluss Staatsexamen. Ob das avisierte Fernziel der Schaffung nationaler Bildungsstandards diese Misere in den Griff bekommt, ist vorsichtig in Frage zu stellen. Nach wie vor steht die föderale Bildungshoheit diesem Ansinnen im Wege, wobei die Föderalismusreform auch hier eher Hürden als Erleichterung geschaffen hat.

Musikbezogene Studiengänge an den deutschen Hochschulen sind ohne Zweifel im Umbruch. Vor allem an Künstlerischen Hochschulen ist aber im Wesentlichen der Gestaltungswille der Hochschule und ihrer Mitarbeiter die treibende Kraft, um einerseits den Musikhochschulen einen ihrem Auftrag entsprechenden und andererseits den veränderten Zeiten angemessene Musikerbildung zu implementieren. Die Vorgaben schaffen zu einem großen Teil einen ausreichenden Rahmen, ermöglichen aber auch die notwendigen Nachjustierungen.

Stand: 1. November 2009

*Prof. Dr. Bernd Clausen ist Professor für Musikpädagogik/ Musikdidaktik an der Hochschule für Musik Würzburg.*



**Anmerkungen**

- (1) Clausen 2005. Siehe dazu auch die Homepage der AEC, auf der musikbezogene Informationen zum Bologna-Prozess eingestellt sind: <http://www.bologna-and-music.org/home.asp?id=1898&lang=en> (Zugriff: 3. Oktober 2009). In der NMZ 12/ 03 (52. Jahrgang) findet sich eine knappe Meldung zur Tagung der AEC in Karlsruhe, auf der die Bologna-Erklärung Thema war: <http://www.nmz.de/artikel/bologna-und-bachelor---musikausbildung-geht-neue-wege> (Zugriff: 3. Oktober 2009).
- (2) Die Situation an Fachhochschulen muss an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben.
- (3) BMJ 1999/ 2007.
- (4) Auf die Darstellung von grundsätzlichen Bedingungen wie Bemessung von ECTS und Modulen wird an dieser Stelle verzichtet. Sie sind allerorts nachzulesen.
- (5) Siehe dazu Klieme 2003; Klieme et al. 2007. Kursive Hervorhebungen vom Verf.
- (6) BMBF 2007: S. 72. Vgl. dazu das Forschungsprojekt von Lehmann-Wermser/ Bremen, <http://www.musik.uni-bremen.de/forschung/forschung/dfg-projekt.html> (Zugriff: 3. Oktober 2009); auch Knigge/Lehmann-Wermser 2009; Knigge/ Lehmann-Wermser/ Lehmann/ Niessen 2008.
- (7) Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Stellungnahme von Vertretern der Geschichtsdidaktik in Hinsicht auf die in der KMK-Matrix vorgenommene, aber aus Sicht der Autoren überholte Trennung zwischen „wissenschaftlich“ und „fachdidaktisch“, die sich auf verschiedenen Ebenen im Kompetenzprofil beobachten lässt. Nach Ansicht der Autoren handelt es sich eher um ein rudimentäres Kompetenzmodell Geschichte, was die KMK dort propagiert. Körber et al. 2008. Zwar bezieht sich der Text vermutlich auf einen Entwurf, allerdings scheint in der Beschlussfassung die Stellungnahme nicht oder kaum berücksichtigt worden zu sein.
- (8) KMK 2008b: S. 42. Dieser Beschluss führte zu Protesten seitens des AfS und des BMR, aber auch seitens der Sportdidaktik (dvs). Im April 2009 folgte ein Beschluss der KMK zur Bedeutung des Faches Sport in der Grundschule. Siehe dazu den Artikel von Jenne (2009) in der NMZ.
- (9) Siehe dazu Kraus (2006) sowie den kritischen Beitrag von Dörpinghaus (2009).
- (10) Deutscher Musikrat 2009: S. 2.
- (11) Zum Begriff employability siehe auch die Arbeiten des „Polifonia-Projects“: <http://www.polyfonia-tn.org> (Zugriff: 5. Oktober 2009). In diesem Zusammenhang seien die Hinweise des AEC auf die zu berücksichtigenden Besonderheiten Künstlerischer Hochschulen im U-Map-Papier erwähnt; AEC (2009). Für das U-Map-Projekt selbst siehe <http://www.u-map.eu> (Zugriff: 5.10.2009).
- (12) Verwunderlich ist, dass der Deutsche Tonkünstlerverband (DTKV) als „bundesweite[r] Dachverband für Musikerberufe“ sich verhältnismäßig spät in einer eigenen Tagung der Thematik annahm (September 2009).
- (13) Anm. d. Verf.: Dieser Hinweis bezieht sich auf folgenden Textabschnitt des genannten Papiers: Die Prüfungen orientieren [s]ich am Erreichen und Überprüfen von definierten Bildungszielen und sind modulbezogen sowie wissens- und kompetenzorientiert ausgestaltet. Dabei wird die Studierbarkeit des Studiengangs durch eine adäquate, belastungsangemessene Prüfungsdichte und organisation gewährleistet (Drs. AR 15/2008).
- (14) Darüber hinaus bleibt abzuwarten, wie künstlerisch-pädagogische Studiengänge die Abschlussarbeit gestalten.
- (15) Gleichwohl sich Bachelor und Diplom auf Grund der unterschiedlichen Struktur prinzipiell nicht vergleichen lassen.
- (16) Die Gestaltung desselben ist Gegenstand eines Papiers der Arbeitsgruppe für den dritten Zyklus im „Polifonia Projekt“ und erwägt die Möglichkeiten eines Promotionsstudiums für Musiker: <http://www.bologna-and-music.org/home.asp?id=1789&lang=de> (Zugriff: 5. Oktober 2009).
- (17) Z. B. Barbara Kuchler in der FAZ vom 19.8.2009.
- (18) Z. B. Reinschke (Hrsg.) 2009.

- (20) Die Literaturlage seitens der Musikpädagogik stellt sich als sehr günstig dar, da sich sowohl Verbände als auch die Forschung mit der Thematik seit längerer Zeit befassen. Siehe z. B. die Beiträge in Richter 2006 oder in BFG Kontakt 3 (2003) sowie Clausen 2005; Knolle 2003; Knolle 2006; Knolle 2009.
- (19) Siehe dazu die Antwort der Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage der Fraktion „Die Linke“ vom 30.7.2009 im Anschluss an den Bildungsstreik im Juni des gleichen Jahres. (Drucksache 16/ 13866).
- (20) Die Literaturlage seitens der Musikpädagogik stellt sich als sehr günstig dar, da sich sowohl Verbände als auch die Forschung mit der Thematik seit längerer Zeit befassen. Siehe z. B. die Beiträge in Richter 2006 oder in BFG Kontakt 3 (2003) sowie Clausen 2005; Knolle 2003; Knolle 2006; Knolle 2009.
- (21) Studien, auf die in der Sekundärliteratur immer wieder hingewiesen wird, sind u. a.: Techniker Krankenkasse (Hrsg.) 2007; Projektgruppe Studierbarkeit (2007). Diese und andere Resultate werden in der von der Presse viel zitierten GEW-Expertise (Banscherus, Ulf/ Gulbins, Annerose/ Himpele, Klemens/ Staack, Sonja 2009) wieder aufgegriffen.
- (22) Knolle 2009: S. 41. Die Kritik an der fehlenden Mobilität fällt häufig undifferenziert aus, da die Gestaltungsspielräume, einschließlich die der Vernetzung von Hochschulen, oft gar nicht genutzt werden, sondern diese Leistung entweder vom System selbst – quasi automatisch – erwartet wird oder sich aus unterschiedlichen Gründen des Mittels der Kooperation erst gar nicht bedient wird. Nicht nur deswegen kommt den regelmäßig stattfindenden Tagungen der Bologna-Koordinatoren an deutschen Musikhochschulen eine so wichtige Bedeutung zu.
- (23) HRK 2009: S. 7.
- (24) HRK 2009: S. 20.
- (25) Für die Hilfe bei der Zusammenstellung danke ich Elena Beer sowie den Bologna-Beauftragten der jeweiligen Hochschulen.
- (26) Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass sämtliche Einrichtungen ihre Arbeitsstände komplett im Netz verfügbar machen bzw. die dort veröffentlichten Angaben aktuell sind. Die Tabellen verfolgen lediglich die Absicht, einen groben Überblick über den gegenwärtigen Ist-Zustand des Reformprozesses zu geben.
- (27) Nicht nur ist die Terminologie recht uneinheitlich, sondern es lassen sich mit dieser Systematik manche Strukturen nur sehr oberflächlich abbilden, bedürften mithin einer Erläuterung.
- (28) Die Bezeichnung „Zweifach“ meint Musik und ein weiteres Fach (+ Erziehungswissenschaften); „Doppelfach“ bedeutet das vertiefte Studium von ausschließlich Musik (+ Erziehungswissenschaften).
- (29) Hier nicht aufgeführt.
- (30) Clausen 2005: S. 4.



## Quellen

Für Publikationen zu unterschiedlichen Aspekten des Bologna-Prozesses siehe die monatlich aktualisierten Literaturlisten auf der Internetpräsenz der Hochschulrektorenkonferenz unter <http://www.kmk.org>

AEC. 2009:

Reaction of the European Association of Conservatoires (AEC) on the dimensions and indicators developed in the framework of the Classification Project; <http://www.bologna-and-music.org/content.asp?id=1898&lang=en> (Zugriff: 5. Oktober 2009).

Akkreditierungsrat .2008: Abschlussarbeiten in BA/MA-Studiengängen in Musik, Tanz, Kunst und angewandter Gestaltung; [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse\\_AR/Abschlussarbeiten\\_Kunst\\_31\\_10\\_01.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/Abschlussarbeiten_Kunst_31_10_01.pdf) (Zugriff: 5. Oktober 2009).

Banscherus, Ulf/ Gulbins, Annerose/ Himpele, Klemens/ Staack, Sonja. 2009: Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung.

BFG Kontakt 3. 2003: Zur Zukunftsfähigkeit der bundesdeutschen Musikpädagogik. ECTS und Modularisierung. Peseckendorf 2001; <http://www.bfg-musikpaedagogik.de/index.php?Seite=Veroeffentlichungen&Kategorie=kontakt%202003> (Zugriff: 3. Oktober 2009).

BMBF. 2008: Bologna-Prozess. Nationaler Bericht für Deutschland 2007-2009. Berlin; [http://www.bmbf.de/pub/nationaler\\_bericht\\_2007-2009.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_2007-2009.pdf) (Zugriff: 3. Oktober 2009).

BMJ. 1999/ 2007.: Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist. Juris (Hrsg.); <http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf> (Zugriff: 4. Oktober 2009).

Clausen, Bernd. 2005: Bachelor- und Masterstudiengänge in der Musikausbildung an Wissenschaftlichen und Künstlerischen Hochschulen. MIZ (Hg.); [http://www.miz.org/static\\_de/themenportale/einfuehrungstexte\\_pdf/01\\_BildungAusbildung/clausen\\_2005.pdf](http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/clausen_2005.pdf) (Zugriff: 3. Oktober 2009).

Clausen, Bernd. 2004: Herzstücke der Modularisierung. Der künftige Musiklehrer und seine Hochschulausbildung. In: NMZ 7/2004: S. 15.

Deutscher Musikrat. 2007: Rheinsberger Erklärung zur Zukunft der Musikberufe; [http://www.miz.org/artikel/DMR\\_Rheinsberger\\_Erkl\\_rung\\_zur\\_Zukunft\\_der\\_Musikberufe.pdf](http://www.miz.org/artikel/DMR_Rheinsberger_Erkl_rung_zur_Zukunft_der_Musikberufe.pdf) (Zugriff: 4. Oktober 2009).

Deutscher Musikrat. 2009: 2. Rheinsberger Erklärung zur Zukunft der Musikberufe; [http://www.miz.org/artikel/rheinsberger\\_erklaerung\\_2.pdf](http://www.miz.org/artikel/rheinsberger_erklaerung_2.pdf) (Zugriff: 4. Oktober 2009).

Dörpinghaus, A. (2009): Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. In: Forschung & Lehre. SUPPLEMENT: S. 3–14.

HRK. 2009: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2009 (=Statistiken zur Hochschulpolitik 1/ 2009). Bonn; [http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK-Statistik-1\\_2009.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK-Statistik-1_2009.pdf) (Zugriff: 4. Oktober 2009).

Jenne, Michael 2009: Zurück in die musische Steinzeit. In: NMZ 2/09; <http://www.nmz.de/artikel/zurueck-in-die-musische-steinzeit> (Zugriff: 4. Oktober 2009).

Klieme, Eckard et al. 2007: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise (=Bildungsforschung, Band 1). Bonn/Berlin: BMBF.

KMK. 2000: Laufbahnrechtliche Zuordnung für die Einführung von Bachelor-/ Bakkalaureus- und Master-/ Magisterabschlüssen gem. §19 HRG; [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_04\\_14-Laufbahn-Zuordnung-Bachelor-Master.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_04_14-Laufbahn-Zuordnung-Bachelor-Master.pdf) (Zugriff: 4. Oktober 2009).

KMK. 2004: Strukturvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen; [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_09\\_15-Rahmenvorgabe-Leistungspunkte-Studium.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_09_15-Rahmenvorgabe-Leistungspunkte-Studium.pdf) (Zugriff: 4. Oktober 2009).

KMK. 2008a: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen; [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Strukturvorgaben-Bachelor-Master.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Strukturvorgaben-Bachelor-Master.pdf) (Zugriff: 4. Oktober 2009).

KMK. 2008b: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung; [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile.pdf) (Zugriff: 4. Oktober 2009).

Körper, Andreas et al. 2008: Stellungnahme zum Entwurf Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Universität Hamburg; [http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Stellungnahme\\_KMK\\_Bildungsstandards\\_Lehrerbildung\\_2008\\_8.pdf](http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Stellungnahme_KMK_Bildungsstandards_Lehrerbildung_2008_8.pdf) (Zugriff: 4. Oktober 2009).

Knolle, Niels. 2009: Zur Evaluation der Bachelor- und Masterstudiengänge in der Musiklehrausbildung; [http://www.miz.org/artikel/studie\\_knolle\\_2009.pdf](http://www.miz.org/artikel/studie_knolle_2009.pdf) (Zugriff: 4. Oktober 2009).

Knolle, Niels. 2006: Niels Knolle: Zur Reform von Musikstudiengängen auf der Basis der Bachelor-Master-Struktur. In: Diskussion Musikpädagogik. 29: S. 4–12.

Knolle, Niels. 2003: Musikunterricht im Zeichen von PISA. In Musik und Bildung, 1. Mainz: Schott: S. 68–70.

Knigge, Jens/ Lehmann-Wermser, Andreas. 2009: Kompetenzorientierung im Musikunterricht. In Musik & Unterricht, H. 94, Mainz: Schott: S. 56–60.

Knigge, Jens/ Lehmann-Wermser, Andreas/ Lehmann, Andreas C./ Niessen, Anne. 2008: Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘. In Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?, S. 3–33; <http://www.zfkm.org/sondero8-niessenetal.pdf> (Zugriff: 4. Oktober 2009).

Kraus, Katrin. 2006: Vom Beruf zur Employability?: Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: VS Verlag. Projektgruppe Studierbarkeit. 2007: Studierbarkeit an der Humboldt-Universität. Wie läuft das Experiment ‚Studienreform?‘; [http://www.studierbarkeit.de/fileadmin/studierbarkeit/pdf/HU\\_Studie/Studierbarkeit\\_2007\\_color.pdf](http://www.studierbarkeit.de/fileadmin/studierbarkeit/pdf/HU_Studie/Studierbarkeit_2007_color.pdf) (Zugriff: 4. Oktober 2009).

Reinschke, Kurt (Hrsg.). 2009: Bologna-Prozess in Deutschland: ein Trojanisches Pferd für das deutsche Hochschulsystem? Berlin: Bund Freiheit der Wissenschaften.

Richter, Christoph. 2006: BA-/ MA-Reform in der Musiklehrerausbildung (=Diskussion Musikpädagogik, 29).

Scholz Christian, Stein Volker (Hrsg.). 2009: Das Bologna-Schwarzbuch. Bonn: Deutscher Hochschulverband.

Seibel, Wolfgang. 2009: Schämt euch! In: Süddeutsche Zeitung vom 25.6.2009; <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/717/473234/text/> (Zugriff: 4. Oktober 2009).

Techniker Krankenkasse (Hrsg.). 2007: Gesund studieren. Befragungsergebnisse des Gesundheitssurvey und Auswertungen zu Arzneiverordnungen. Hamburg; <http://www.tk-online.de/centaurus/servlet/contentblob/48822/Datei/1773/Broschuere-Gesund-studieren.pdf> (Zugriff: 4. Oktober 2009).

Weinert, Franz Emanuel. 2001: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag: S. 17–31.