

die hochschullehre – Jahrgang 8-2022 (10)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2210W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



## „Wir haben das ja alle nicht gelernt.“

### *Die informelle Seite künstlerischer Curricula an Musikhochschulen*

ESTHER BISHOP

#### **Zusammenfassung**

Für künstlerische Musikstudiengänge wird in 17 Leitfrageninterviews die alltägliche Handhabung von Curricula untersucht. Unter Zuhilfenahme des Modells des situierten Curriculums werden Nutzungs-, Überarbeitungsanlässe und Deutungskonstruktionen untersucht sowie die besonderen Bedingungen von Curriculum-Entwicklung in künstlerischen Fächern an Musikhochschulen nachgezeichnet. Die Relevanz des Vorhabens ist durch die Diversifizierung von Berufsfeldern für Absolventinnen und Absolventen begründet, die wirksame Berufsfeld-, Kompetenz- und Outcome-Orientierung erfordern. Die Ergebnisse zeigen insgesamt wenig ausgeprägte Bedeutung der Curricula im Alltag. Ergänzt werden sie von einzelnen, zu künstlerischen Studiengängen passenden Lösungen, die zu besserer Wirksamkeit von Curricula beitragen. Als mögliche Erklärungsansätze der Ergebnisse werden in der Diskussion der Mangel eines tragfähigen Kompetenzbegriffes für das Fach angeführt und Ansätze zur Stärkung der Verbindung von curricular vorgesehener Berufsfeldorientierung im Alltagshandeln benannt.

**Schlüsselwörter:** Berufsfeldorientierung; Musik; Curriculum; Bologna-Reformen; Employability

#### **“No-one ever told us how it is done”**

*Informal handling of performance curricula at music conservatoires.*

#### **Abstract**

The daily handling of music performance curricula was examined in seventeen interviews with teaching staff, students, administrators and conservatoires leaders. Guided by the model of the situated curriculum occasions for reception of curricula, their redesign and the interpretation within which they are situated were examined as well as the special conditions for curriculum design in music performance programs. The relevance of the study lies within the changes within the vocational field for graduates, that makes curricula designed in a competence and outcome-oriented way even more pressing but requires some degree of daily use in order to be impactful. The results indicate little daily relevance of curricula. However, examples of practices that regard the special characteristics of conservatoires that improve the usability of curricula were shown. In the discussion the results were contextualized the absence of a concept of competence-orientation in music performance and approaches to strengthen the tie between curriculum-based employability and daily practice.

**Keywords:** Employability; Higher music education; Bologna; Curriculum

## 1 Einleitung

In Curricula treffen Außenanforderungen mit dem Selbstverständnis der Hochschulen oder Studiengangsinimatorinnen und -initiatoren rechtsverbindlich aufeinander. Für künstlerische Musikstudiengänge<sup>1</sup> besteht Veränderungsdruck aus sich stark wandelnden Berufsfeldern (Gembris, 2011; Heinen, 2013; Jacobshagen, 2000; Tröndle, 2018). Sie stellen andere Anforderungen an Musiker:innen als die Tätigkeit in Kulturorchestern, die zu früheren Zeiten primäres Ziel künstlerischer Musikstudiengänge waren (Bork, 2010; Ford, 2010; Gembris & Langner, 2005; Georgii-Hemming et al., 2020; Winter, 2019).

Aus dem Konzept der Berufsfeldorientierung (Bretschneider & Pasternack, 2005) entwickelte sich mit dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag (Stiftung Akkreditierungsrat, 2018) die verbindliche Aufforderung zur systematischen Berücksichtigung von Berufsfeldern in Curricula. Sie bedeuten die Konzeption von Studienplänen ausgehend von Lernzielen anstelle der traditionellen Orientierung an der Eigenlogik von Fachdisziplinen (Brahm & Jenert, 2013). Diese Lernziele werden über den Erwerb von Kompetenzen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005) erreicht. In einem bildungswissenschaftlichen Kompetenzverständnis (Schaper, Schlömer, et al., 2012) heißt dies, dass auf Fachwissen aufbauende Fähigkeiten und insbesondere überfachliche Fähigkeiten vermittelt werden, die in direktem Zusammenhang mit Berufsfeldorientierung stehen.

Auf berufliche Anschlussfelder wird in Modulhandbüchern in der Regel Bezug genommen, wobei in der Regel keine Angaben gemacht werden, wie sie sich curricular fortsetzen und auf welche Kompetenzverständnisse sie rekurren (Fregin et al., 2016). Dies gilt auch für den musikspezifischen Fall „Tuning Educational Structures“ (AEC, 2009), der grundlegenden Übersetzung der Bologna-Reformen für Studiengänge an Musikhochschulen und Konservatorien in Europa. Die Hochschulen werden dort aufgefordert, die Kompetenzmodelle für einzelne Studiengänge auszudifferenzieren (AEC, 2009, S. 58), wobei den Universitäten und Hochschulen die genaue Ausdifferenzierung überlassen bleiben soll (Eimer et al., 2019; Wissenschaftsrat, 2015). In einem ersten Versuch, ein an bildungswissenschaftlichen Kompetenzkonstrukten orientiertes Evaluationsinstrument für künstlerische Studiengänge zu entwickeln (Franz-Özdemir & Neuß, 2017), stellen die Autorin und der Autor fest, „[...] dass die Beschreibungen der Qualifikationsziele je Modul und Veranstaltung teilweise nicht kompetenzorientiert formuliert sind. So wird mitunter lediglich der Inhalt einzelner Veranstaltungen bzw. Module aufgeführt, nicht jedoch die zu erwerbenden Kompetenzen“ (Franz-Özdemir & Neuß, 2017, S. 176). Eine breitere wissenschaftliche Diskussion von Kompetenzbegriffen und deren Differenzierung wurde für die künstlerischen Fächer in der Musik bisher nicht geführt (Knigge, 2014).

Der hier durchgeführten Studie geht eine Curriculum-Analyse aller künstlerisch-instrumentalen Musikstudiengänge voraus (Bishop, 2020), deren Erkenntnisinteresse in der Ermittlung des Implementierungsgrads von Berufsfeldorientierung auf formaler Ebene in den Curricula lag. Daran anschließend lautet die Forschungsfrage für diese Untersuchung: Inwiefern sind die von Akkreditierung und Strukturwandel des klassischen Musikfeldes ausgehenden Anforderungen des Wandels in Bezug auf Berufsfeld- sowie Kompetenzorientierung und Outcome-Orientierung nicht nur in die formalen Studiengänge, also Modulhandbücher und Studienverlaufspläne, sondern auch in die alltägliche Handhabung der Hochschulangehörigen eingegangen?

Die Hochschulforschung geht davon aus, dass neben der formalen – die in Modulhandbüchern und Studienverlaufsplänen festgeschriebene Seite von Curricula<sup>2</sup> – auch eine informelle,

---

1 Die künstlerische Musiker:innenbildung an Musikhochschulen stellt einen Sonderfall der Hochschulbildung dar. Augenfälligste Besonderheit ist der künstlerische Einzelunterricht, der vorsieht, dass die einzelnen Studierenden über den gesamten Studienverlauf Einzelunterricht bei der-/derselben Professor:in erhält (Moberg, 2019). Die Professionalisierung auf dem Instrument beinhaltet einen bedeutsamen Anteil praktischen Übens. Ein im Vergleich zu anderen Hochschultypen besonders großer Part der Lehre in sogenannten Nebenfächern wird durch Lehrbeauftragte übernommen (Winter, 2019). Erwähnenswert ist ferner die Anzahl internationaler Studierender insbesondere in den künstlerischen Fächern, die etwa 60 Prozent beträgt (MIZ, 2019).

2 Curricula beschreiben in diesem Zusammenhang all jene Informationen, die in Modulhandbüchern, Studienverlaufsplänen und Studien- und Prüfungsordnungen aufgeführt sind (Gerholz & Sloane, 2016).

gelebte Seite existiert (Jenert, 2016); (Snyder, 1971). Jenert beschreibt diese als „subjektive und geteilte Handlungslogiken“ (Jenert 2016, S. 128). Sie werden in dem Modell des „situierten Curriculums“ (Gherardi et al., 1998) konkretisiert. Dieses untersucht die soziokulturelle Praxis um die Nutzung von Curricula, die aus „den Praktiken be- und entsteht, die sich im alltäglichen, lernbezogenen Handeln innerhalb eines sozialen Kontextes herausbilden“ (Jenert, 2011, S. 105).<sup>3</sup> Diese Praktiken und Deutungskonstruktionen nachzuzeichnen und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Umsetzung von Berufsfeldorientierung in künstlerischen Musikstudiengängen zu evaluieren, ist Ziel dieser Studie.

## 2 Methode

Zur Erörterung der Frage nach der alltäglichen Handhabung von Curricula künstlerischer Musikstudiengänge durch Hochschulangehörige wurden qualitative leitfadengestützte Interviews mit 17 Hochschulangehörigen von vier unterschiedlichen Musikhochschulen geführt.

Für die Leitfragen der Interviews wurde das situierte Curriculum folgendermaßen operationalisiert: Die Praxis um die Curricula wurde in Form von Nutzungs- und Überarbeitungsanlässen durch verschiedene Akteursgruppen erhoben. Zusätzlich zu Selbstauskünften wurden Auskünfte über Nutzungsannahmen und -verhalten anderer Akteursgruppen erfragt. Als weiterer Aspekt des situierten Curriculums wurden in den Interviews Aspekte behandelt, welche die Haltung der Interviewteilnehmer:innen<sup>4</sup> zu Kontextaspekten der Curricula beleuchteten. Die Bedeutung der Bologna-Reformen für die künstlerischen Musikstudiengänge und die Lehre, die subjektive Einschätzung von Berufsfeldern für Absolvierende und deren Anschlussfähigkeit an das Studium sollten die Deutungskonstruktionen der Praxisgemeinschaft, dem Modell des situierten Curriculums entsprechend, nachzeichnen (Differenzierung siehe Tabelle 1).

Zur Vorbereitung der Interviews wurden die IT gebeten, das Modulhandbuch des künstlerischen Bachelorstudiengangs Violine auf der Website ihrer jeweiligen Hochschule herauszusuchen, zu lesen und seine Auffindbarkeit, Lesbarkeit und Verständlichkeit zu bewerten. Während der Interviews wurden Rückbezüge auf diesen Studiengang hergestellt, um eine bessere Vergleichbarkeit der Aussagen zu erreichen. Die Auswahl der Musikhochschulen erfolgte nach geografischen Gesichtspunkten (Nord-, Ost-, West- und Mitteldeutschland) und deren Größe (groß, mittel und klein). Die Gesprächspersonen stammten an jeder Hochschule aus vier Akteursgruppen. Insgesamt wurden sechs Lehrende, drei Studierende, vier Personen aus der Hochschulleitung und vier Personen aus dem Qualitätsmanagement befragt. Die Akquise erfolgte über E-Mail-Anfragen, wobei in der Regel Senatsmitglieder angefragt wurden. Unter den Befragten waren sieben Männer und zehn Frauen. Die Gespräche wurden in Form von Videokonferenzen per Zoom durchgeführt und hatten eine Länge von 30 bis 50 Minuten.

Nach einer wörtlichen Transkription der Audiospur und der Anonymisierung der Namen und Hochschulen erfolgte eine qualitative Inhaltsanalyse in Form mehrerer Codierungsvorgänge mit der Analysesoftware F4. Subdimensionen zu den jeweiligen Frageabschnitten wurden sowohl subsumptiv als auch abduktiv von dem eingangs vorgestellten theoretischen Vorverständnis von Praxis ausgehend generiert (Kelle & Kluge, 2010). Die subsumptive Kategorisierung meint die Einordnung von Textstellen in in diesem Fall bereits durch die Schwerpunktsetzung über die Leitfragen der Interviews existierende Kategorien, während unter abduktiver Kategorienbildung die Entwicklung neuer Kategorien (Subkategorien 2) auf der Basis des Datenmaterials zu verstehen ist (ebd.). Die folgende Tabelle zeigt das Ergebnis der Kategorienbildung und nimmt gleichzeitig die Gliederung der Ergebnisdarstellung vorweg.

3 Das Modell des „situierten Curriculums“ rekurriert auf Lerntheorien, die Lernen als Aneignung (Enkulturation) von Praktiken und informellen Regeln innerhalb eines bestimmten Kontexts begreifen. Das gilt für das Lernen aller (in diesem Fall an Curricula beteiligten) Akteure (Jenert, 2011).

4 Ab hier: IT.

**Tabelle 1:** Codiertabelle

Metakategorien	Subkategorie 1	Subkategorie 2
Personale Ebene	Nutzungs- und Überarbeitungsanlässe (abgefragt für alle beteiligten Akteursgruppen und die Einschätzung der Akteursgruppen untereinander)	Studierende Lehrende Mitarbeiter:innen des Qualitätsmanagements Hochschulleitung
Ebene akademischer Selbstverwaltung	Akkreditierung, Curriculum-Entwicklungsprozesse	Bedeutung von Beteiligung
Deutungskonstruktionen der befragten Akteure	Verhältnis zwischen formalen Dokumenten und „Studienrealität“	Funktion und Qualitäten der Curricula Beobachtungen von Abweichungen
	Besonderheiten künstlerischer Musikstudiengänge	Künstlerischer Einzelunterricht Berufungspraxis
	Umsetzung der Bologna-Reformen	Bedeutung von Credit-Points Berufsfeldorientierung Kompetenzorientierung Flexible Auslegung der Curricula

Für alle Teilaspekte der Ergebnisse wurde das Ziel verfolgt, die Bandbreite der Rückmeldungen zu den jeweiligen Fragen einfließen zu lassen. Nur in Ausnahmefällen wurde die Häufung von Antworten in eine bestimmte Richtung deutlich gemacht. Grund hierfür ist die eingeschränkte Generalisierbarkeit auf Basis von 17 Interviews.

### 3 Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Interviews dargestellt. Die Gliederung orientiert sich an der in den Methoden aufgeführten Übersichtstabelle, die im Zuge der Codierungsphasen des Interviewmaterials entwickelt wurde:

1. Personale Ebene: Nutzungsanlässe nach Akteursgruppen
2. Ebene akademischer Selbstverwaltung: Bedeutung von Akkreditierung und Beteiligung
3. Deutungskonstruktionen: Darstellung von Einstellungen, Rekonstruktion von Narrativen der Hochschulangehörigen zu Genese und Wirksamkeit von Curricula
4. Best Practices

#### 3.1 Personale Ebene

Der Fokus der Studie liegt auf der Erörterung von Nutzungspraktiken von Curricula durch Angehörige verschiedener Akteursgruppen. Die IT wurden zusätzlich aufgefordert, ihre Einschätzung zur Nutzung durch andere Akteursgruppen zu nennen. Im folgenden Abschnitt werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb und zwischen den Akteursgruppen dargestellt.

##### 3.1.1 Nutzung der Curricula in der Lehrpraxis

Während der Interviews wurden die Lehrenden gefragt, ob sie Modulhandbücher im Rahmen ihrer Lehre nutzen und welche Potenziale sie in der Verwendung von Curricula sehen.

Bis auf eine Person berichten alle Lehrenden und Angehörigen der Hochschulleitung, die Curricula nicht für die Unterrichtsvorbereitung oder Reflexion mit Studierenden zu nutzen. Es werden unterschiedliche Gründe angegeben: Ein Mitglied der Hochschulleitung berichtet, sie

nicht aufzugreifen, „weil ich sie geschrieben hab“ (HL1, 64)<sup>5</sup>. Eine andere Lehrende beschreibt sie für den Instrumentalunterricht als „nicht so wichtig“ (L1, 19), weil der Einzelunterricht individuellere Gestaltungsmöglichkeiten erfordere, „als in einem Modulhandbuch irgendwie erklärt werden kann“ (L1, 19). Auf der anderen Seite wird es von einem IT als wünschenswert empfunden, „dass die Reflexion dessen, was im Unterricht passiert, noch viel stärker genutzt wird“ (HL2, 93). Ein IT, der auch weiterhin in der Lehre tätig ist, gibt ein Beispiel für die Nutzung der Curricula als Reflexionsinstrument mit besonderem Fokus auf Lernziele: „Das heißt, dass ich eigentlich auch immer wieder neu überlege, wie ich diese Kompetenzen anreichern kann und erfüllen kann, das heißt für mich eigentlich die beste Orientierung, auf der einen Seite flexibel lehren zu können und auf der anderen Seite immer wieder zu hinterfragen, was ich tue“ (HL4, 27).

Auch die Studierenden wurden aufgefordert, Anlässe zu nennen und zu beschreiben, wie sie Curricula nutzen bzw. wie sie die Nutzung durch Kommilitoninnen und Kommilitonen beobachten und ob sie erinnern könnten, dass Lehrende sich in Lehrveranstaltungen auf die Dokumente bezogen hätten. Die drei interviewten Studierenden berichten, die Curricula kaum zu nutzen. Ein IT gibt an, das Modulhandbuch noch nie in der Hand gehabt zu haben (S2, 5) und sich den Studienverlauf durch Austausch mit Studierenden höherer Semester erschlossen zu haben; damit „am Anfang ein bisschen überfordert“ gewesen zu sein (S2, 31–33). Auf die Frage, wann beispielsweise Modulhandbücher genutzt würden, antwortet ein weiterer IT mit „niemals“ (S1, 93). Ausführlicher und auch mit Bezug auf Kommilitoninnen und Kommilitonen antwortet der dritte Studierende:

Ich würde sagen, dass es bei den meisten Kommilitonen eher ne marginale Rolle gespielt hat und immer nur dann interessant wurde, wenn halt Fristen verpasst worden sind (S3, 11).

Als sehr wichtig für ihre persönliche Entwicklung beschreibt eine Studentin die Planung des Abschlussprojekts anhand des Modulhandbuchs. Sie wurde zufällig auf die darin festgehaltene Möglichkeit eines interdisziplinären Bachelorprojekts aufmerksam und setzte es mit Begeisterung um, wobei ihr Ansprechpersonen aus der Lehre wenig hilfreich erschienen, da sie selbst von der Möglichkeit keine Kenntnis zu haben schienen (S3, 61). Die jeweiligen IT wurden während der Interviews gebeten, eine Einschätzung über die Nutzungspraktiken bzw. -möglichkeiten Angehöriger anderer Akteursgruppen abzugeben. Bezüglich der Nutzungsanlässe und -formen durch Studierende machen Angehörige der anderen Akteursgruppen folgende Beobachtungen: In der Praxis beobachten Lehrende, dass es immer wieder nötig sei, die Studierenden auf die Dokumente hinzuweisen, da sie diese nicht aus eigenem Antrieb rezipierten (L6, 19; QM3, 27; L4, 19). Als besondere Herausforderung betonen IT, dass bei vielen der internationalen Studierenden (> 60 %) sprachliche Barrieren bestünden, die eine Nutzung der Curricula erschwerten, und außerdem kulturelle Besonderheiten dieser Studierenden mitunter andere Erwartungen an das Studium zur Folge hätten, welche die Rezeption der Curricula weiter einschränkten (HL2, 34; HL3, 40–41; L4, 23).

### 3.1.2 Nutzung der Curricula durch Personal des Qualitätsmanagements

Zusätzlich zu Studierenden und Lehrenden wurden Personen aus dem Qualitätsmanagement befragt. Für die IT dieser Akteursgruppe haben die Curricula eine hohe Bedeutung im Alltag, da bei den jeweiligen Personen die Fäden aller diesbezüglichen Angelegenheiten zusammenlaufen (QM2, 30; QM1, 19). Die Funktion und das Potenzial von nahe an der Alltagsrealität liegenden Curricula beschreibt eine IT folgendermaßen:

Aus der Erfahrung heraus [...] ist es gerade in den künstlerischen Studiengängen so, dass sie (die Curricula, Anm. d. Verf.) eigentlich nicht den Stellenwert haben, den sie haben könnten, um Klarheit zu schaffen, Verbindlichkeit, Transparenz, was ja eigentlich das Ziel ist [...]. (QM4, 21)

5 Im Ergebnisteil wird bei direkten Zitaten auf eine Anonymisierung des Geschlechts verzichtet.

Bisher habe, so diese IT, der Fokus in der Studiengangsentwicklung auf der Form der Curricula gelegen. Nach einem Wechsel im Rektorat sieht sie nun die Chance, auch auf inhaltlicher Ebene stärker eingreifen zu können (QM4, 13).

### **3.2 Ebene akademischer Selbstverwaltung. Akkreditierung – die besondere Bedeutung für die Überarbeitung von Curricula**

Akkreditierung wird als wichtigster Anlass für die Überarbeitung von Curricula genannt (L1, 37; QM1, 71). Bis auf drei IT (zwei Studierende und eine Lehrperson) nennen alle diesen Faktor. Die strukturelle und inhaltliche Auseinandersetzung im Sinne der Akkreditierungsanforderungen wird als positiv gewertet (HL1, 42–44; HL4, 31; L5, 36; L3, 19). Ein IT betont die Bedeutung der Akkreditierung nicht nur in Bezug auf den Anlass zur Überarbeitung, sondern auch ihre Wirkung als Führungsinstrument. Bei Widerstand gegen Überarbeitungserfordernisse nennt er die Möglichkeit einer Vorprüfung durch die Akkreditierungsagentur. Wenn diese dann als externe Organisation Kritik an dem Studiengang äußert, sieht er die Möglichkeit für eine produktive hausinterne Bearbeitung (HL4, 41). Die Möglichkeit des Einbeziehens vieler Akteursgruppen und das Hinzuziehen von Externen zu Curriculum-Entwicklungs- und -Überarbeitungsprozessen werden in diesem Zusammenhang von vielen IT als wertvoll bezeichnet (L2, 19; L3, 19; QM4, 63). Gerade auch die Möglichkeit, den in der akademischen Selbstverwaltung weniger aktiven Kolleginnen und Kollegen den größeren Kontext der Studienprogramme bewusst zu machen, sei dabei wichtig (QM4, 29).

### **3.3 Deutungskonstruktionen**

In Anlehnung an das Modell des situierten Curriculums wird deutlich, dass dieses sowohl eine Handlungsebene beinhaltet (in den Ergebnissen untergliedert in personale Ebene und Ebene akademischer Selbstverwaltung) als auch eine Ebene von Deutungskonstruktion. Diese stellt Bezugspunkte für die Handlungen der beteiligten Akteure dar. Es sollten also neben den Nutzungs- und Überarbeitungsanlässen von Curricula Einstellungen und Sichtweisen der Beteiligten, die Curricula betreffen, nachgezeichnet werden.

#### **3.3.1 Verhältnis von formalen Dokumenten und Hochschulalltag**

Die IT wurden während der Gespräche aufgefordert, eine Einschätzung über die Nähe bzw. Distanz zwischen den Inhalten der Curricula und der „Studien- bzw. Lehrrealität“ der Akteure zu geben. Hierzu gehörte auch die Beurteilung der formalen Qualität der Curricula.

Die Qualität der Curricula wird von einer IT als zuweilen unzureichend beurteilt (QM4, 23). Als „Dienstleistungsvertrag“ (HL4, 2) oder auch „Metatext“ (HL4, 59) werden Curricula von einem IT beschrieben. Für ihn reicht die Wirksamkeit der Curricula sogar bis in die Öffentlichkeitsarbeit der Hochschule hinein, wenn es darum geht, auf der Hochschulwebsite die Studiengänge zu bewerben. Die dort beschriebenen Berufsfelder sollten anschlussfähig an die Curricula sein (HL4, 65). Verschiedentlich wird über Aktivitäten von Studierenden und Lehrenden berichtet, die weit über curricular Festgeschriebenes hinausgehen, wobei die fehlende curriculare Verankerung nicht bemängelt wird (L6, 41; L5, 42). Aus dem Qualitätsmanagement berichtet eine IT, dass manche Lehrende zwar umsetzen würden, was aus Sicht der IT von Bologna gefordert wird, dies aber nicht in den Modulhandbüchern verortet sei (QM1, 19). Mehrere Lehrende beschreiben ein Spannungsfeld zwischen der Anlage von Studiendokumenten und den Freiheiten bzw. der Individualität, die gerade ein künstlerisches Musikstudium ihrer Auffassung nach erfordert (L6, 23; L1, 114–116; L3, 59; L4, 25). Sie beziehen sich dazu auf die sprachliche Formulierung der Curricula, die sie befremde. Sehr allgemeine Formulierungen seien allerdings hilfreich, weil sie die Möglichkeit böten, unter allgemein klingenden Überbegriffen inhaltlich die persönlich für richtig empfundenen Schwerpunkte zu setzen: „Was die ganzen feinen Dinge betrifft, ja die fasst man meistens zusammen mit so einem Begriff wie ‚künstlerisch anspruchsvoll‘ oder so etwas“ (L6, 29).

### 3.3.2 Besonderheiten künstlerischer Musikstudiengänge

Der Ansatz des „situierten Curriculums“ berücksichtigt, dass die Bedingungen und Deutungskonstruktionen, innerhalb derer Curricula entstehen, auch Einfluss auf ihre Nutzung haben müssten. Aus diesem Grund werden die Besonderheiten künstlerischer Musikstudiengänge an dieser Stelle dargestellt.

Besonders prägendes Merkmal künstlerischer Musikstudiengänge ist einem IT zufolge die Wahl des Studienorts, die durch die/den Hauptfachprofessor:in begründet ist und nicht durch das Curriculum (L2, 11). Das künstlerische Musikstudium wird im Kontrast zu Universitätsstudiengängen durch eine IT aus dem QM als „sehr starr“ (QM2, 65) charakterisiert, da es wenig Wahlmöglichkeiten gebe. Dies führe einem Hochschulleitungsangehörigen zufolge zu geringerer Selbstständigkeit (HL4, 97) gerade auch in Bezug auf Berufsfeldorientierung: „Wenn ich irgendwie vorne als Kartoffel reingehe, auf jeden Fall komme ich als Fritte wieder raus“ (HL4, 67). Innerhalb der Studiengänge wird eine persistierende Hierarchie zwischen künstlerischen und pädagogischen Studiengängen (künstlerische Studiengänge „höherwertig“) von einem IT beobachtet (L3, 109). Eine Studierende hebt implizite Lerneffekte aus dem Hauptfachunterricht hervor, die sich auf die Vermittlung „interpretatorischer und stilistischer Werte“ beziehen und deren Ursprung sie „als Teil von dieser Meister-Schüler Ausbildungsgeschichte“ sieht (S3, 17). In eine ähnliche Richtung weist ein IT, der die persönliche berufliche Prägung der Hauptfachlehrenden als maßgeblich für deren Sicht auf berufliche Optionen ihrer eigenen Studierenden hält:

[...] viele Professoren haben einen super-aalglatten Karriereweg. Sonst wären sie nicht Professoren an den Hochschulen geworden und sind dann mit 28 oder 32 berufen worden und denken: ‚Joa super, bei mir ging’s glatt. Bei dir nicht, komisch, keine Ahnung, was du da machen sollst.‘ (L3, 95)

Ein anderer IT legt eine gänzlich andere Einstellung zu den Verpflichtungen von Hauptfachlehrenden offen. Er beobachtet eine Überbetonung eines bestimmten künstlerischen Selbstbildes bei Lehrenden zuungunsten konzeptioneller Fähigkeiten, die ihm zufolge in der Wertigkeit der Tätigkeit von Hochschullehrenden eher gleichzusetzen sind (HL4, 33). Die Abgrenzung von anderen Hochschultypen sieht die IT QM1 als Vorwand: „Und so dieses Anderssein wird sehr in den Vordergrund gestellt und man versteckt sich dahinter“ (QM1, 83). Es sei aber festzuhalten, dass für Absolvierende, die eine Stelle in einem Tariforchester anstrebten, ein Abschluss und Noten völlig irrelevant seien, da die Mitarbeiter:innengewinnung in diesen Institutionen über Probespiele erfolge, die von Hochschulabschlüssen vollkommen abgekoppelt seien (L1, 71–73).

### 3.3.3 Umsetzung der Bologna-Reformen

Der Bezug zwischen der Nutzungspraxis von Curricula und den Bologna-Reformen war zunächst während der Interviews nur implizit, da die Konzeptionsanforderungen an Curricula in ihrer jetzigen Form wichtiger Bestandteil der Reformen waren. Im Zuge der Interviews wurde deutlich, dass die Einstellungen und Haltungen der Befragten zu den Reformen mit beeinflussen, wie ernst sie genommen werden bzw. ob und wie sie einen Weg in die Alltagspraxis der IT gefunden haben.

Der Blick der IT auf die Bologna-Reformen und ihre Bedeutung für die Überarbeitung von Curricula ist unterschiedlich. Ein IT ist der Meinung, die Reformen hätten, nachdem sie „Riesenaufwand“ verursacht hätten, letztlich nur „auf dem Papier“ (L3, 85–87) stattgefunden. „[...] wir machen unseren Klavierunterricht so, wie er vorher war“ (ebd.). Mit leicht anderen Schwerpunktsetzungen wird diese Haltung auch von anderen Akteursgruppen bestätigt (QM3, 71; HL3, 49). Die wahrgenommene Unveränderlichkeit der Studienpraxis vor und nach Bologna betont auch ein Teilnehmer aus der Hochschulleitung, der sagt: „Weil ein großer Teil unserer Curricula tradiert ist, sind die Stellschrauben gar nicht so groß“ (HL1, 130). Ein anderer IT sieht den Bologna-Prozess für die Musikhochschulen positiv:

Wir haben immer noch Diskussionen in einzelnen Fachbereichen darüber, dass Bologna doch doof ist und das Studium einschränkt. Dann kehre ich immer um und sage: ‚Nein, dann sind wir zu doof. Weil

Bologna gibt nix vor.‘ Wir können relativ frei mit diesen Strukturen agieren, es ist die Frage, wie wir Konzeption denken. (HL4, 31)

Die Bedeutung von Credit-Points wurde von den teilnehmenden Lehrenden zwischen zwei Polen beschrieben: Einerseits gäben Credit-Points einen ungefähren Hinweis auf Arbeitsbelastung (L1, 31), andererseits wird ein grundsätzliches Problem bei der Übertragbarkeit der Übep Praxis von Studierenden beschrieben: Wenn Studierende täglich viele Stunden ihr Instrument übten, ergäbe sich daraus ein Workload und damit auch eine Credit-Anzahl, die so hoch sei, dass eine realistische Abbildung des Hauptfachs zu erreichen unmöglich sei (L5, 66). Damit wird eine gewisse Lässigkeit in der Handhabung von Credit-Points begründet:

[...] da ist nämlich im Grundstudiengang in jedem Semester die Credit-Zahl ne andere. Bei gleichzeitig immer neunzig Minuten Einzelunterricht. Das ist völlig absurd. Das ist einfach, weil sie die Credits woanders unbedingt brauchten. (L5, 66)

Ein anderer IT sieht das System ebenfalls kritisch und setzt die Bedeutung von Credit-Points ins Verhältnis zu der Entwicklung eines „künstlerischen Individuums“, bei der die Ebene der Credit-Points sehr wenig ausdrücke (L3, 77). In der Wahrnehmung eines IT aus der Hochschulleitung ist eine positive Entwicklung bezüglich des Bewusstseins für eine „realistische Credit-Vergabe“ (HL1, 72) zu verzeichnen. Die IT aus dem Qualitätsmanagement sind skeptisch, was das Verständnis seitens der Lehrenden von Credit-Points bzw. den Inhalten der Bologna-Reformen im Allgemeinen betrifft: „Ich glaube, dass viele gar nicht wissen, was sich hinter Credit-Points tatsächlich versteckt.“ (QM1, 59)

Mit der Berufsfeldorientierung wird ein für das Forschungsprojekt ausgesprochen wichtiger Begriff behandelt, der ein Konstrukt durch die Bologna-Reformen liefert, über das Aspekte des Wandels des klassischen Musikfelds systematisch in formale Strukturen eingearbeitet werden könnten, das dann aber, um Wirkung entfalten zu können, auch in der Alltagspraxis der Hochschulangehörigen wiederzufinden sein müsste.

Es existiere nach wie vor keine gute Lösung der Frage von Berufsorientierung (HL3, 51), fasst ein Mitglied der Hochschulleitung zusammen. Das Problem sei, dass es nicht um eine Berufsausbildung gehen dürfe, sondern dass man den Studierenden „das Handwerkszeug“ vermitteln müsse, um sich zu „orientieren“ und eine „Palette von Möglichkeiten“ zu kennen. Dieses Ziel sei aber nach wie vor nicht erreicht (HL3, 51). Eine IT sieht demgegenüber einen grundsätzlich bestehenden Widerspruch zwischen der Aufforderung, berufsfeldorientierte Studiengänge zu konzipieren, und dem Ziel, „künstlerische Persönlichkeit“ zu entwickeln (L4, 52). Sowohl den Lehrenden als auch den Studierenden werde eine mangelnde Realitätsnähe nachgesagt, weil der Fokus ausschließlich auf eine Orchester- oder Solokarriere gelegt werde (L1, 61; S1, 67; HL2, 107). Betont wird auch die Bedeutung der Hauptfachlehrenden für die Orientierung von Studierenden (S2, 98–99). Dies habe zur Folge, dass berufsfeldorientierende Angebote zwar existierten, aber nicht in umfangreicher Weise wahrgenommen würden – weder über Credit-Points noch über die Berücksichtigung im Alltag (L1, 59; QM4, 51). Im Sinne einer erhöhten Diversität an Vorbildern berichtet ein Lehrender von seiner persönlichen beruflichen Erfahrung als Freischaffender und der Beobachtung von Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, die Anlass für die Konzeption eines völlig neuen Studiengangs gewesen seien (L4, 29–31).

Die IT zeigten unterschiedliche Grade der Vertrautheit mit dem Begriff der Kompetenzorientierung. Ein IT aus der Hochschulleitung betonte funktionierende Evaluationsinstrumente als Voraussetzung für gelingende Kompetenzorientierung, die aber nicht gegeben sei (HL3, 27). Er sieht es als Aufgabe des Qualitätsmanagements, „Kompetenzen am Ende von einzelnen Fächern, zumindest in einer gewissen Aura zu definieren“ (HL3, 27). Von mehreren IT wird die Individualität eines künstlerischen Instrumentalstudiums betont, „die man eben nicht mit eindeutigen Kompetenzen im instrumentalen Bereich beschreiben kann“ (HL3, 33). Ein anderer IT sieht es andersherum. Für ihn ist aus einem abstrakten Kompetenzbegriff keine Ableitung in die Unterrichtspraxis vorstellbar:



„Aber jetzt eine Kompetenz, wie eine entwicklungsfähige künstlerische Gesamtpersönlichkeit, sagt mir für den direkten Unterricht nicht so viel.“ (HL1, 68)

Der Umgang mit Curricula erfordere vielmehr eine gewisse Austauschbarkeit zwischen Instrumentengruppen, was auch eine möglichst große Nähe zwischen „Realität und Modulhandbuch [...] obsolet“ (HL3, 33) mache. Auch an der Stelle des Umgangs mit Strukturprozessen wird auf die Berufungspraxis an Hochschulen Bezug genommen und bemängelt, dass auch hier der Fokus auf dem Instrumentalspiel der Bewerber:innen liege. Die fehlende Berücksichtigung von Haltungen und Kenntnisumfang zu dem Bologna-Prozess wird als Grund dafür genannt, dass Bologna auch „zwanzig Jahre nach Einführung [...] ein ziemlich großer Reibungspunkt und ein ideologischer Diskurs“ (HL4, 31) sei. Zur Konzeption von Curricula wird für eine Hochschule berichtet,

dass sehr viel auf die Fachkompetenz gezielt wird, also dass man die sehr genau findet. Manchmal noch mit ein bisschen in Richtung Methodenkompetenz und ansonsten aber alles über fachliche oder Selbst- und Personalkompetenz, das findet man einfach so gut wie gar nicht. (QM1, 27).

Berufsfelder, Outcome-Orientierung und dazugehörige Kompetenzen seien selten Ausgangspunkt für Curriculum-Gestaltung, sondern die Konzeption gehe von der disziplinären Fachlogik aus (QM4, 59). Eine QM-Mitarbeiterin berichtet von einem Narrativ unter Lehrenden, welches ihr wiederholt begegnet sei und das die Berufung auf den Grundsatz der Freiheit von Lehre beinhalte, wenn es um die Ablehnung der Übertragung des Kompetenzkonstruktes auf die künstlerische Lehre gehe. Sie vermutet Unklarheiten über das Verständnis von Kompetenzorientierung und plant Workshops, die zur Klärung der Begriffe beitragen (QM1, 31).

Besonderes Merkmal der „informellen Seite“ von Curricula ist, den offiziellen Regeln zuwiderlaufen zu können. Ein markantes Beispiel dieser Handhabung bietet die flexible Auslegung von Curricula zuungunsten von Nebenfächern und im Sinne der Stärkung des künstlerischen Hauptfachs.

Hier das Beispiel eines Studierenden: Er traf während des ersten Semesters im Bachelor bei einer externen Chorakademieveranstaltung die Dekanin der Hochschule und erkundigte sich nach der Möglichkeit, sich den Besuch dort anerkennen zu lassen, da er das Studienbuch dabei habe. Die Dekanin habe dann die Veranstaltung für den Bereich Professionalisierung anerkannt, was jeglichen weiteren Besuch einer Professionalisierungsveranstaltung an der Hochschule überflüssig gemacht habe (S2, 101). Eine andere Studierende sieht die Dominanz des instrumentalen Hauptfachs kritisch. „Herausragende Leistungen“ am Instrument seien ein „Freibrief“, der dazu berechtige, „andere Sachen vernachlässigen“ (S3, 41) zu können. Die IT betont in dem Zusammenhang, dass es nebensächlich sei, ob diese Fähigkeiten im Rahmen des Hochschulstudiums erworben worden seien oder sogar schon davor (S3, 41). Diese Sichtweise wird auch von Lehrenden bestätigt (HL4, 61).

### 3.4 Best Practices

Im Laufe der Gespräche wurden einige Beispiele genannt, die Wege aufzeigen, die Nutzung von Curricula zu verbessern bzw. die Möglichkeiten schaffen, sie überhaupt erst nutzbar zu machen. Der ausschließliche Fokus auf die Nutzungspraxis der Curricula wird damit überschritten. Da die Beispiele aber von Bedeutung hinsichtlich der hochschulspezifischen Anpassung von Reformen zu sein scheinen, werden sie mit einbezogen. Die Best-Practice-Beispiele wurden wie folgend kategorisiert:

- Verbesserung der Studienverlaufsplanung von Studierenden
- Verbesserung des Curriculum-Entwicklungsprozesses
- Weiterbildung von neuem und bestehendem Personal.

### 3.4.1 Verbesserung der Studienverlaufsplanung von Studierenden

Von einem IT wurde ein Einzelstudienberatungssystem durch speziell geschulte Hochschulprofessorinnen und -professoren vorgestellt. Ziel der Beratung ist, den Studierenden die vorhandenen Wahlmöglichkeiten bewusst zu machen, die Ausrichtung des Studienziels zu überprüfen, Anerkennungen direkt vornehmen zu können und auch Sprachbarrieren, welche die Rezeption der formalen Dokumente erschweren, zu überbrücken (HL1, 90–94). Dieses System löste Mentorinnen und Mentoren ab, die mit den Studienplänen nicht gut vertraut gewesen seien (HL1, 98). Der Systemwandel habe „nicht zu einer größeren Verschulung geführt, sondern bei vielen Studierenden zu mehr Selbstständigkeit“ (HL1, 108).

Als weitere Verbesserung der Studienverlaufsplanung an derselben Hochschule wird die Einführung eines Campusmanagementsystems beobachtet (HL1, 92–102). Durch ein Campusmanagementsystem wird die Anzeige fehlender Kurse automatisiert und der IT beobachtet im Zusammenhang mit beiden Maßnahmen entgegen der Vermutung, dass man es den Studierenden zu leicht machen könnte, eine verbesserte Bereitschaft, sich mit den Dokumenten auseinanderzusetzen (ebd.).

### 3.4.2 Verbesserung des Curriculum-Entwicklungsprozesses

Als bedeutsam für konzentrierte Arbeit an Curricula wurde von einer Teilnehmerin eine Klausurtaugung angeführt, an der sowohl Externe als auch Studierende teilgenommen hätten, um Absolvierendenprofile und Studiengangsziele zu entwickeln (QM1, 99). Ferner werden Workshops genannt, die zur Konzeption von Curricula veranstaltet werden und auch die Einbindung von Externen aus der „Szene“ sowie Alumni vorsehen (QM4, 63). Als weiteres Instrument der Bologna-bezogenen Weiterbildung bietet eine Hochschulleitung regelmäßige Round Tables an, die der Verbesserung des Verständnisses von z. B. der „Übertragung von Kompetenzorientierung“ (HL4, 35) auf die Praxis der Curriculum-Entwicklung und -Nutzung dienen. Der Teilnehmer beobachtet eine hohe Beteiligung an den Workshops und deutliche Verbesserungen bei der Zusammenstellung von Modulen (HL4, 35).

### 3.4.3 Weiterbildung von neuem und bestehendem Personal

Für eine Hochschule wurde ein Weiterbildungsprogramm für neues und bestehendes Personal geschildert. Es handelt sich zunächst um ein Onboarding-Programm für Neuberufene, das zu einem Forum institutionalisierter Lehrreflexion weiterentwickelt wurde. Es beinhaltet die Vermittlung von Basisprinzipien der akademischen Selbstverwaltung, „didaktisch-methodische Anreize“, Reflexionsinstrumente und eine „Art von Mentoringprogramm, das wird dann immer von den Altlehrenden und den Neulehrenden zusammen umgesetzt“ (HL3, 69).

## 4 Diskussion

Gegenstand des hier dargestellten Forschungsprojekts war die Frage, inwiefern die Akkreditierungsanforderungen und der Strukturwandel des klassischen Musikfelds ihren Eingang nicht nur in die formalen Curriculum-Dokumente, sondern auch auf deren informelle Seite gefunden haben. Curricula wurden als Gegenstand der Untersuchung gewählt, weil in ihnen die Anforderungen von außen (Erfüllung der Bologna-Vorgaben durch Akkreditierung) auf das Selbstverständnis der jeweiligen Organisationen treffen. Die vorliegende Arbeit geht noch einen Schritt weiter und nimmt in den Blick, welche Praxis die Hochschulangehörigen mit den Curricula entwickelt haben und welche Deutungskonstruktionen sie rahmen.

Einschränkend sei der Diskussion der Ergebnisse vorangestellt, dass bei nur 17 Interviews die Generalisierbarkeit der Resultate und deren Interpretationen nicht im Vordergrund stehen können. Auch methodisch ist einzuschränken, dass „Praxen“ üblicherweise über ethnografische Methoden erforscht werden und seltener über Interviewdesigns. Die Covid-19-Pandemie machte aber

eine entsprechende Herangehensweise unmöglich. Auffällig bezüglich der IT ist, dass insbesondere HL4 hinsichtlich der Potenziale der Bologna-Reformen und Curriculum-Nutzung für den künstlerischen Kontext konsistent abweichende Auffassungen vertritt. In Bezug auf die Verallgemeinerbarkeit ist festzuhalten, dass die Autorin über umfassende Erfahrungen in dem Feld verfügt und durch die Kontextualisierung der Untersuchung mit Hochschulforschung aus anderen Studienfächern eine gewisse Aussagekraft in Anspruch genommen werden kann.

Die hier anschließende Diskussion der Studienergebnisse gliedert sich wie folgt:

1. Zunächst wird erörtert, inwiefern die angeführten Best Practices als erweiterte Umsetzung der Bologna-Anforderungen verstanden werden und die Nutzung von Curricula verbessern können.
2. Anschließend wird auf das Konzept des „situierten Curriculums“ als Modell rekuriert, um zu erklären, inwiefern die beobachtete Praxis um Curricula einer wirksamen Umsetzung von Berufsfeldorientierung entgegensteht.
3. Schließlich werden strukturelle Gründe angeführt, die den Effekt begrenzter Präsenz der Curricula haben könnten.

1. Wie sich in dem Abschnitt zu Best Practices andeutet, scheinen einzelne Hochschulen Wege im Rahmen von Organisations-, Personal- und Curriculum-Entwicklung gefunden zu haben, die Systematik, die in den Bologna-Reformen angelegt ist, in ihre Praxis zu übertragen und auch formale Strukturen für die speziellen Anforderungen von Musikhochschulen anzupassen. Sie handeln damit der Aufforderung entsprechend, Lösungen für die besonderen Anforderungen der einzelnen Organisationen zu finden (Wissenschaftsrat, 2015). Unbeantwortet bleibt für den Moment die Möglichkeit bzw. Umsetzung des Transfers auf andere Musikhochschulen.

2. Ausgangspunkt für die in dieser Studie gestellte Frage nach der Nutzung von Curricula im Hochschulalltag war eine Analyse der formalen Curriculum-Dokumente (Bishop, 2020). Zwei Ergebnisse der Arbeit waren zum einen eine überraschend große Verschiedenheit künstlerischer Musikstudiengänge bezüglich der Credit-Point-Anzahl für das Hauptfach und eine geringe Bedeutung berufsfeldorientierter Studienfächer (> 2 % der Gesamtstudienleistung (Bishop, 2020)). Die Untersuchung der Praxis im Hochschulalltag sollte Aufschluss darüber geben, wie die Ergebnisse der Curriculum-Analyse aus der Perspektive der Hochschulangehörigen zu bewerten sein könnten. Anhand des Modells des situierten Curriculums lässt sich zeigen, welche speziellen Bedingungen der künstlerischen Musikstudiengänge die Praxis um ihre Curricula behindern könnten. Mit der Praxis vollzieht sich dem Modell des situierten Curriculums entsprechend das „Erlernen von im spezifischen Kontext angemessenen Handlungsweisen“ (Jenert, 2011, S. 104) und damit eine „Enkulturation“ (Jenert, 2011, S. 104). Anhand der Darstellungen der IT (3.3) lassen sich die Deutungskonstruktionen nachzeichnen, innerhalb derer die Curricula situiert sind.

Zusammenfassend ist für die künstlerischen Curricula in der Musik festzuhalten, dass sie eine geringe Bedeutung im Alltagshandeln der Lehrenden und Studierenden haben (3.1). Die Ergebnisse der Untersuchung lassen deutlich werden, dass sich verändernde Berufsfelder selten Anlass für die Überarbeitung von Curricula sind, sondern in der Praxis der Hochschulangehörigen eher der administrative verstandene Anlass von Akkreditierungen zur Überarbeitung der Studiengänge führen. Dies ist hinsichtlich der gewandelten Anforderungen von Absolvierenden problematisch zu bewerten (Bennett, 2008; Bishop & Tröndle, 2017; Bork, 2010; Gembris & Langner, 2005).

Die Aussagen der IT bezüglich des Bologna-Prozesses und der Bedeutung von Credit-Points und Berufsfeldorientierung (3.3.3) legen nahe, dass weder in den formalen Dokumenten noch in der Alltagspraxis vieler Hochschulangehöriger die Berufsfeldorientierung einen angemessenen Stellenwert erhalten hat. Stattdessen dominieren weiterhin das Hauptfach und die Lehrperson das Studium. Von Bedeutung für eine Berufsfeldorientierung, die wirksam werden kann, scheint die

Berufungspraxis zu sein, da die Vorbildfunktion der Lehrenden durch den langfristig angelegten Einzelunterricht besonders ausgeprägt ist, aber bisher eher traditionelle Karrieren ihren Weg in die Hochschule finden. Obwohl deutlich geworden ist, dass die grundsätzliche Übertragung von Kompetenzorientierung auf das künstlerische Hauptfach möglich ist, scheint ein Grund für das festgestellte Defizit in der Übertragung von Outcome- und Kompetenzorientierung auf künstlerische Musikstudiengänge in der mangelnden pädagogischen oder wissenschaftlichen Qualifikation zu liegen, die für eine Berufung vonnöten sind. Die Studierenden scheinen auf Basis von „Flurwissen“ ihr Studium zu gestalten und auf flexible Handhabung der Curricula durch die Hochschulverwaltung zu vertrauen (3.1.1). Möglicher Grund für diese Praxis könnte der geringe Anteil an Wahlmöglichkeiten in künstlerischen Curricula sein (Bishop, 2020) sowie der von den Studierenden geschilderte mangelnde Bezug von Lehrveranstaltungen untereinander, was auch Auswirkungen auf Transferfähigkeiten und überfachliche Kompetenzen haben könnte.

3. Die Diskussion abschließend werden nun strukturelle Gründe angeführt, welche den Effekt begrenzter Präsenz der Curricula in der Praxis der befragten Akteure zu haben scheinen. Damit unterscheidet sich das künstlerische Musikstudium nicht von anderen Fachdisziplinen, wo ebenfalls eine Operationalisierung von Begriffen in Curricula vorgenommen wurde, ohne sie im Vorwege hinreichend zu definieren (Fregin et al., 2016; Knigge, 2014). Für den Moment wird ein klares Begriffsverständnis durch Worthülsen verdeckt (3.3.1), die den Anschein erwecken, die Anforderungen an Kompetenz- und Berufsfeldorientierung zu erfüllen. Dies könnte mitverantwortlich für eine Übertragung beispielsweise auf die Lehrpraxis sein, da kein geteiltes Verständnis von Kompetenzorientierung existiert. Damit sind die Musikhochschulen keineswegs allein, denn der unzulängliche Zustand der Umsetzung von Kompetenzorientierung ist auch in dem eigens dazu angefertigten Gutachten der HRK deutlich geworden (Schaper, Reis et al., 2012). Dennoch ist die Frage zu stellen, in wessen Verantwortung die Entwicklung von Kompetenzdefinitionen für künstlerische Musikstudiengänge und die anschlussfähige Aufbereitung für etwa die Lehrpraxis gelegen hätten. Das Problem des Transfers von Kompetenzdefinitionen in die Konzeption von Curricula sowie die Verharrung der Beteiligten in disziplinären und eben nicht outcome-orientierten Studiengängen (3.3.3) sind auch für andere Fachdisziplinen bekannt (Brahm & Jenert, 2013). Ein wichtiger Unterschied zwischen Universitäten und Fachhochschulen ist jedoch, dass beide über professionelle Hochschuldidaktiker:innen und wissenschaftliche Begleitung verfügen, die sowohl die Definition von Kompetenzen als auch Curriculum-Entwicklungsprozesse begleiten.<sup>6</sup> Ungeklärt lässt die Studie außerdem, warum in Akkreditierungsprozessen, die mehrheitlich als wertvoll beschrieben werden (3.2), die mangelnde Berufsfeld- bzw. Kompetenzorientierung nicht stärker kritisiert wird. Erste Erklärungsansätze sind in den überwiegend auf Studien- und Lehrorganisation fokussierten Akkreditierungsaufgaben und -empfehlungen zu sehen. Nur selten wird seitens der Gutachter:innengremien aus Professorinnen und Professoren anderer Hochschulen und Vertreterinnen und Vertretern des Arbeitsmarktes inhaltliche Kritik geübt (Steinhardt et al., 2018).

## 5 Ausblick

Welche Konsequenzen lassen sich aus dem bisher Gesagten ziehen, welche Themenfelder sollten bearbeitet werden, um die Übertragung der Bologna-Reformen auf künstlerische Musikstudiengänge im Interesse einer besseren Berufsfeldorientierung zu erreichen?

„Wir haben das ja alle nicht gelernt.“ Mit diesem Zitat einer Person aus der Hochschulleitung ist die vorliegende Arbeit überschrieben. Die große Bedeutung der Fachlichkeit für Studiengänge, die einen hohen handwerklichen Anteil haben, wurde an vielen Stellen betont. Es wurden Unzu-

6 Im vom Qualitätspakt Lehre geförderten Netzwerk Musikhochschulen waren zuletzt 11 der 24 Musikhochschulen engagiert. Dort war ein Lehrzertifikatsprogramm aufgelegt worden, das dem Spektrum der Hochschuldidaktik zuzuordnen ist. Das Netzwerk Musikhochschulen wurde jedoch mit dem Ablauf des Qualitätspakts nicht verstetigt.

länglichkeiten im Transfer der abstrakt gehaltenen Systematik der Bologna-Reformen in Bezug auf die Gestaltung künstlerischer Curricula festgestellt. Wenn es aber das Ziel ebendieser Curricula sein soll, die Reformen als Werkzeug zu nutzen, um die eigentliche Herausforderung zu meistern – als Musiker:in den Lebensunterhalt zu bestreiten –, dann muss

1. der Wandel des Berufsfeldes berücksichtigt werden, und zwar
2. unter Zuhilfenahme der mit Bologna gegebenen Systematik, um dann
3. anschlussfähig für die Sinnkonstruktionen der Hochschulangehörigen in die Strukturen eingearbeitet werden zu können.

Dass ein solches Vorgehen möglich ist, zeigen die genannten Beispiele, die die besonderen Bedingungen an Musikhochschulen angemessen berücksichtigen. Dabei sollte das Tempo einer stärkeren Kompetenz- und Berufsfeldorientierung dringend erhöht werden, da sich zum jetzigen Zeitpunkt der Covid-19-Pandemie eine Generation an Studierenden an den Musikhochschulen abzeichnet, deren berufliche Perspektiven noch weit flexibler gedacht werden müssen als bisher.

## Literatur

- AEC Association Européenne des Conservatoires (2009). Tuning. Bezugspunkte für die Gestaltung und Ausführung von Musikstudiengängen. <https://bit.ly/3erwKjo>
- Bennett, D. (2008). Understanding the classical music profession. The past, the present and strategies for the future. Ashgate.
- Bishop, E. (2020). „You get what you want, but not what you need.“ Eine Curriculum-Analyse künstlerisch-instrumentaler Studiengänge. *Journal of Cultural Management and Cultural Policy*, 6 (1), 161–194. <https://doi.org/10.14361/zkmm-2020-0109>
- Bishop, E. & Tröndle, M. (2017). Tertiary musical performance education: An artistic education for life or an out-dated concept of musicianship? *Music & Practice*, 3. <https://doi.org/10.32063/0302>
- Bork, M. (2010). Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst. Schott Music.
- Brahm, T. & Jenert, T. (2013). Herausforderungen der Kompetenzorientierung in der Studienprogrammentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (1), 7–14.
- Bretschneider, F. & Pasternack, P. (Hrsg.) (2005). *Handwörterbuch der Hochschulreform*. UVW Webler.
- Eimer, A., Knauer, J., Kremer, I., Nowak, T. & Schröder, A. (2019). Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums: Grundlagen, Methoden, Wirkungsanalyse. wbv Publikation.
- Ford, B. (2010). *What are conservatories for?* University of London.
- Franz-Özdemir, M. & Neuß, F. (2017). Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation an Musikhochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12 (3), 169–189.
- Fregin, M.-C., Richter, P., Schreiber, B., Wüstenhagen, S., Dietrich, J., Frankenberger, R., Schmidt, U. & Walgenbach, P. (2016). „Hier bitte einen Satz zu Kompetenzen einfügen...“ Kompetenzorientierung, gesellschaftliche Verantwortungsübernahme und Homogenisierung in universitären Curricula am Beispiel der Führungsverantwortung. *Das Hochschulwesen*, 4, 117–123.
- Gembris, H. (2011). Entwicklungsperspektiven zwischen Publikumsschwund und Publikumsentwicklung. Empirische Daten zur Musikausbildung, dem Musikerberuf und den Konzertbesuchern. In M. Tröndle (Hrsg.), *Das Konzert: Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form* (S. 61–82). transcript.
- Gembris, H. & Langner, D. (2005). Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt: Erfahrungen von Absolventen, Arbeitsmarktexperten und Hochschullehrern. *Wissner*.
- Georgii-Hemming, E., Johansson, K. & Moberg, N. (2020). Reflection in higher music education: What, why, wherefore? *Music Education Research*, 22 (3), 245–256.
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. (2016). Diskursive Studiengangentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 151–170). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_10)
- Gherardi, S., Nicolini, D. & Odella, F. (1998). Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations: The Notion of Situated Curriculum. *Management Learning*, 29 (3), 273–297.
- Heinen, A. (2013). *Wer will das noch hören?* Springer VS.
- Jacobshagen, A. (2000). Strukturwandel der Orchesterlandschaft: Die Kulturorchester im wiedervereinigten Deutschland. Dohr.

- Jenert, T. (2011). Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit – Theoretische Grundlegung und empirische Analyse. Universität St. Gallen.
- Jenert, T. (2016). Von der Curriculum- zur Studienprogrammentwicklung: Argumente für eine Perspektivenerweiterung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmierung zur Implementierung* (S. 119–132). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_8)
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2., überarb. Aufl.). Springer VS.
- Knigge, J. (2014). Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In J. Vogt, F. Heß, M. Brenk & Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens: Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (S. 105–135). LIT-Verl.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005). Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. <https://bit.ly/3briTYx>
- MIZ (2019). Studierende in Studiengängen für Musikberufe – nach Frauen, Männern und Ausländer:innen, Statistik 10. Musikinformationszentrum. <https://bit.ly/3ehYY0b>
- Moberg, N. (2019). How music performance students in Sweden re-/negotiate notions of knowledge and competence. *Nordic Research in Music Education*, 19, 53–74.
- Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E. & Bender, E. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. HRK Nexus.
- Schaper, N., Schlömer, T. & Paechter, M. (2012). Grundsätze und Ansatzpunkte einer kompetenzorientierten Ausrichtung von Studium und Lehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7 (4), I–X.
- Snyder, B. R. (1971). *The Hidden Curriculum*. Knopf.
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C., Krücken, G. & Baumann, J. (2018). *Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren*. <https://bit.ly/2N2XRGw>
- Stiftung Akkreditierungsrat (2018). *Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf*. <https://bit.ly/3v3axhJ>
- Tröndle, M. (2018). Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies. transcript.
- Winter, M. (2019). Akademisierung der Musikhochschulen. Zur Entwicklung eines besonderen Hochschultyps. *Das Hochschulwesen*, 67 (6), 160–170.
- Wissenschaftsrat (2015). Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. <https://bit.ly/2OAUx5z>

## Autorin

Dr. des. Esther Bishop. Zeppelin Universität, Friedrichshafen, Deutschland; E-Mail: [e.bishop@zeppelin-university.net](mailto:e.bishop@zeppelin-university.net)



**Zitiervorschlag:** Bishop, E. (2022). „Wir haben das ja alle nicht gelernt.“ Die informelle Seite künstlerischer Curricula an Musikhochschulen. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2210W. Online unter: [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



# die hochschullehre

## Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

### Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

[wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!