

„You get what you want, but not what you need.“ Eine Curriculum-Analyse künstlerisch- instrumentaler Studiengänge

“You Get What You Want, But not What You Need.”
A Curriculum Analysis of Performance Programs in Germany

ESTHER BISHOP*
Zeppelin University

Abstract

Ausgehend von den Anforderungen an Studiengänge des Studienakkreditierungsstaatsvertrags und sich verändernden Berufskonzepten von Musikern, erfolgte eine hypothesengeleitete Dokumentenanalyse der Studienpläne, Studien- und Prüfungsordnungen und Modulordnungen künstlerisch-(orchester)instrumentaler Studiengänge der deutschen Musikhochschulen. Der Anteil berufsfeldorientierter, nicht musikalischer Fächer für BA und MA Studiengänge machte weniger als 2 % der Leistungspunkte aus. Konkrete Berufsbezüge der Studienziele bedeuteten dabei nicht zwingend ein anderes Fächerangebot. Der international beobachtbare Trend zu Portfoliokarrieren wurde von den untersuchten Curricula nur bedingt abgebildet. Es wird gefolgert, dass Studierende weiterhin nicht ausreichend in künstlerisch-beruflichen Entwicklungen, die über traditionelle Berufsauffassungen hinausgehen, gefördert werden.

Despite progressive accreditation regulations and changing vocational concepts of young musicians, it is hypothesised here that music performance programs in German higher music education have not yet appropriately included non-musical career-relevant issues. Curricula for all music performance programs in German higher education (orchestral instruments) were analysed for the proportions of credit points offered for different subjects and for their respective study goals in terms of vocational application. Results suggest that career-relevant non-musical subjects amount to less than 2 % of the overall credits. Furthermore, the various career goals stated in module handbooks are not necessarily reflected in the curricula. The international tendency towards portfolio careers is not yet supported by the education programs offered in Germany. It is concluded that students are still not sufficiently educated to face artistic careers beyond traditional job profiles.

Keywords

Curriculum-Analyse, Künstlerische Musikerbildung, Musikhochschule, Hochschulentwicklung, Hochschulforschung

Curriculum analysis, performance education, music conservatory, university development, higher education research

* Email: e.bishop@zeppelin-university.net

1. Einleitung

The trouble arises from the conflicting needs of performing artists for, on the one hand, high-quality musical education complete with frequent and diverse performance opportunities and, on the other hand, educational experiences that will broaden their world and enable them to live competent professional and fulfilled personal lives as adults. (POLISI 2005: 121)

Der ehemalige Präsident der *Juilliard School of Music*, der vermutlich renommiertesten Musikhochschule der USA, bringt das Dilemma der künstlerischen Musikerbildung¹ auf den Punkt.² Im *Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen*³ (2017) sind fachlich inhaltliche Kriterien beschrieben, welche „die Befähigung zu einer qualifizierten Erwerbstätigkeit“ (Artikel 2, Absatz 3) als Voraussetzung für die Akkreditierung von Studiengängen festlegen.⁴

Inwiefern die Übertragung dieser Anforderungen auf konkrete Lern- bzw. Lehrinhalte und vor allen Dingen deren Konsistenz gegeben ist, wird in der vorliegenden Studie anhand des Kerncurriculums

- 1 Der übliche Terminus ‚Musikerausbildung‘ wird bewusst vermieden. Mit ‚künstlerischer Musikerbildung‘ ist der Prozess gemeint, der sowohl handwerkliche, als auch akademische Bildung umfasst.
- 2 Künstlerische Musikerbildung erfolgt in Deutschland an 24 Musikhochschulen, die juristisch wie Universitäten behandelt werden. Zusätzlich existieren einige Instituten, die ähnliche Funktion haben, aber keine eigenständigen Organisationen sind. Grundsätzlich unterschieden wird zwischen den sogenannten ‚künstlerischen‘, pädagogischen (instrumentalen, elementaren und allgemeinbildenden), kirchenmusikalischen und musikwissenschaftlichen Studienangeboten. In den künstlerischen Studiengängen wird ein nahezu professionelles Niveau bereits zur Studienzulassung erwartet, was wiederum viele Jahre intensivster Vorbereitung auf das Studium erfordert. Das instrumentale Hauptfach wird meist im wöchentlichen Einzelunterricht erteilt. Ein Großteil der Hauptfachprofessoren, deren Berufung zumeist auf Grund musikalischer Karriere und Unterricht im Rahmen des Berufungsverfahrens erfolgt, ist neben der Unterrichtstätigkeit weiterhin selbst konzertierend tätig. Neben dem Hauptfachunterricht gibt es eine Reihe von Nebenfächern. Traditionell war das Ziel eines künstlerischen Musikstudiums der Erwerb einer festen Orchesterstelle oder einer Karriere als Solist. Eine weitere Besonderheit von künstlerischen Musikstudiengängen liegt in der Wahl des Studienortes. Die größte Priorität hat für Bewerber die ‚Reputation‘ der jeweiligen Professoren. Die Veränderung der Erwerbsstruktur für Absolventen künstlerisch instrumentaler Studiengänge wird in der Einleitung umfassender erläutert werden.
- 3 Im Folgenden abgekürzt mit SASV.
- 4 Hier ein Hinweis zur verwendeten Terminologie: Der Ausdruck „Befähigung zu qualifizierter Erwerbstätigkeit“ wird synonym mit Beschäftigungsfähigkeit verwendet. Sie ist im Fall von Musikstudiengängen übergeordnetes Ziel. Der Begriff „Berufsfeldorientierung“ beschreibt laut Bredtschneider und Pasternak (2005: 27) die Konsistenz von fachlichen Inhalten und für bestimmte Berufsfelder nötigen Qualifikationen.

(BREDTSCHNEIDER/PASTERNAK 2005: 117) der künstlerischen Musikstudiengänge an deutschen Musikhochschulen überprüft.

Damit wird der Forderung der Musterrechtsverordnung der *Kultusministerkonferenz* nach ständiger Überprüfung „[...] an fachliche und didaktische Weiterentwicklungen [...]“ (KMK 2017: 11) und der „[...] systematischen Berücksichtigung des fachlichen Diskurses auf nationaler Ebene und ggf. internationaler Ebene [...]“ (KMK 2017: 11) entsprochen. Auch der *Wissenschaftsrat* formulierte 2017 im Positionspapier zu Strategien für die Hochschullehre, dass die „Gestaltung des Curriculums [...] [eine] fortlaufende Anpassung sowohl an neue Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung und der einzelnen Fächer als auch an gesellschaftliche oder technologische Entwicklungen [erfordere]. Daher ist sie als ureigene wissenschaftliche Daueraufgabe zu verstehen und zu pflegen“ (*Wissenschaftsrat* 2017: 18).

Die im SASV genannte „qualifizierte Erwerbstätigkeit“ von Absolventen künstlerischer Musikstudiengänge (Orchesterinstrumente) hat sich in den vergangenen Jahren national und international verändert. Nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Abnahme der Planstellen an staatlich finanzierten Orchestern (MIZ 2018) gehen Absolventen vermehrt Karrierewege ein, die sich in der Regel aus mehreren Aktivitätsfeldern, bzw. Rollen (Musizieren, Unterrichten, Teilzeitanstellungen, fachfremde Aktivitäten) zusammensetzen (BENNETT 2008; GEMBRIS/LANGNER 2005; SMUDITS/CHAKER 2013; *Higher Education Funding Council for England* 2002; MIZ 2018a). Die internationale Literatur spricht in diesem Zusammenhang von ‚portfolio‘ oder ‚protean careers‘ (BARTLETT et al. 2015; BENNETT 2016; BRIDGSTOCK 2005).

Gleichzeitig verdichten sich die Hinweise, dass derartige Tätigkeiten andere Qualifikationen erfordern, als der Orchestermusikerberuf (BENNETT 2008; BISHOP/TRÖNDLE 2018; GEMBRIS/LANGNER 2005; LÜCKE 2013; SMUDITS/CHAKER 2013). Die für den deutschsprachigen Raum ausführlichste Studie von Gembris und Langner (2005) fokussiert auf den „beruflichen Verbleib von Absolventen der künstlerischen Hauptfachstudiengänge“ (2005: 22), die Bedeutung der Veränderungen des Arbeitsmarktes von Musikern und die Einschätzung des verantwortlichen Hochschulpersonals zu den genannten Marktveränderungen. Es kamen sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zum Einsatz und die Ergebnisse deuten darauf hin, dass auch in Deutschland der Berufsmarkt für Musiker einer starken Wandlung unterliegt. Dass die Studie mittlerweile fast 15 Jahre zurückliegt, bedeutet dass die befragten Teilnehmer größtenteils noch nach Diplomstudiengängen studiert ha-

ben dürften, aber bezüglich der Veränderungen des Berufsmarktes ist ihre Bedeutung umso höher, da sie wichtige Hinweise für die Überarbeitung der Studiengänge im Sinne der Bologna-Reform geben konnte.

In einer neueren Absolventenstudie (BISHOP/TRÖNDLE 2018) wurde sichtbar, dass sich die Studienteilnehmer zu einem Großteil (ca. 70 %) unzureichend auf berufliche Tätigkeit vorbereitet fühlen und den Nebenfächern gegenüber dem künstlerischen Hauptfach eine geringe Bedeutung beimessen. Forschende aus dem Bereich des lebenslangen Lernens fordern Curricula, welche die Studierenden über die politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse informieren, in denen sie ihre professionellen Karrieren nach dem Abschluss gestalten werden (SMILDE 2005). Um die schlichte Akkumulation ‚trägen Wissens‘ (RENKL 1996) zu vermeiden, ist es dabei notwendig „Anwendungs- und Praxisbezüge von Lerninhalten“ (SCHAPER/ SCHLÖMER/ PAECHTER 2012: IV) zu schaffen, die über die Professionalisierung des Instrumentalspiels hinausgehen.

Damit ist eine Aussage über das Bildungsverständnis der vorliegenden Untersuchung zu treffen. Volker Schütz stellt in seinem Aufsatz zu der Frage nach der Definition eines Künstlerbegriffs (SCHÜTZ 1997) fest, dass „[...] die Vielfalt des Wissens längst jedes aneignbare Maß überschritten hat [...]“ (1997: 101) und damit Bildung als die Fähigkeit zur „zunehmende[n] Selbstkonstitution des Subjekts“ (KAISER 1995: 22) beschrieben werden muss. Schwarz und Teichler 2000 formulieren:

[es sei] notwendig, wegzukommen von der beziehungslosen und zeitlich beliebigen Anhäufung von Studienstoffen; die Studieninhalte sind vielmehr curricular so anzuordnen, dass das definierte Studienziel im Sinne einer Vereinigkeit von Wissen, Verstehen, Können und Anwenden tatsächlich erreicht wird. (2000: X)

Die Übersetzung der Bologna-Reformen für künstlerische Musikstudiengänge wurde durch das ‚Polifonia‘ Projekt der Europäischen Assoziation der Musikhochschulen (AEC) durchgeführt. Zwischen 2004 und 2007 arbeiteten europaweit Musikhochschulen zusammen, um die Übertragung der Tuningmethode (aus den wissenschaftlichen Disziplinen) auf die fachspezifischen Herausforderungen der Musikstudiengänge zu konzipieren (AEC 2009: 57). ‚Polifonia‘ und weitere, daraus hervorgegangene Publikationen stellen die Referenz für formale Strukturen und allgemeines Vorgehen im Curriculum-Design dar.

Untersuchungsgegenstand dieser Studie sind die Curricula künstlerischer Studiengänge. Sie werden auf ihre Berufsfeldorientierung (BREDTSCHNEIDER/PASTERNAK 2005) einerseits und die fachlichen Schwerpunktsetzungen andererseits untersucht. Unter Curriculum werden

hier die, pro Studiengang verbindlich definierten Fächer und Wahlbereiche, inklusive der ihnen zugeordneten Leistungspunkte verstanden. Leistungspunkte gelten in diesem Zusammenhang als Maßeinheit für die Zeit, die Studierende zum Erreichen bestimmter Lernziele, die Fächern, bzw. Modulen zugeordnet sind, benötigen sollen (AEC 2009: 97).

Credit points are a clear and easy way to show how the volume of one element of the curriculum compares with another and how the whole curriculum adds up to a volume of study that is manageable for the student and comparable with curricula in other institutions. (COX 2007: 25)

Im Wesentlichen ist ein Kreditpunktesystem jedoch nichts anderes als ein Mittel, das durchschnittliche Arbeitspensum pro Lehrplanfach auszudrücken. [...] diese Durchschnittszahl [ist] weitgehend nominal und ist vor allem bei der Festlegung des den einzelnen Elementen eines Curriculums zuzuteilenden relativen Gewichts von Relevanz. (AEC 2009: 38)

Beide Texte beziehen sich auf die Bedeutung von Leistungspunkten als Maßeinheit für Zeit. Ersterer hebt hervor, dass durch die Zuweisung von Leistungspunkten erstmals eine Vergleichbarkeit zwischen Studienangeboten geschaffen worden ist, während im zweiten Zitat deutlich wird, dass mit der Zuweisung von Leistungspunkten innerhalb eines Studiengangs eine relative Relevanz der Fächer durch die unterschiedliche Menge an Zeit, die mit diesem oder jenem Inhalt verbracht wird entsteht. Die pro Fach vergebenen Punkte sind für fast alle Musikhochschulen einsehbar. Darüber hinaus werden die Ziele der Studiengänge analysiert.

2. Forschungsfrage

In Anknüpfung an die wesentlichen Punkte der Einleitung (Anforderungen des SASV, Musterrechtsverordnung und Entwicklungstrends von Musikerkarrieren heute) ist folgende Forschungsfrage formuliert worden:

„Ist das Angebot (künstlerisch (orchester-)instrumentaler) Studiengänge bezüglich der Aktualität und der Berufsfeldorientierung konsistent mit den Vorgaben des Studienakkreditierungsstaatsvertrags und den Entwicklungen von Musikerkarrieren?“

Nach ersten Stichproben aus Angeboten der Hochschulen sind vier Hypothesen zur Operationalisierung der Forschungsfrage generiert worden:

1. Verbindliche berufsfeldorientierte Angebote sind im Curriculum unterrepräsentiert.
2. Durch die Leistungspunkte für das Hauptfach werden die Nebenfächer in ihrer Bedeutung marginalisiert.

3. Es gibt keinen klaren Zusammenhang von Studienzielen und Fachangeboten der Studiengänge.
4. Der Trend zu Portfoliokarrieren bildet sich nicht im Studienangebot der Hochschulen ab.

3. Forschungsdesign und Methode

3.1 Forschungsdesign

Das methodische Vorgehen einer Curriculum-Analyse entspricht in weiten Teilen einer qualitativen Dokumentenanalyse: Zunächst ausgewählt und dann analysiert wurden diejenigen Studiengänge (Bachelor und Master), die instrumental und mit ‚modernen‘ Instrumenten (im Gegensatz zu historischen) an Musikhochschulen studiert werden können. Der Fokus liegt ausschließlich auf Studiengängen für Orchesterinstrumente. Rein instrumentalpädagogische Studiengänge wurden nicht berücksichtigt. Künstlerisch-pädagogische Angebote hingegen sind analysiert worden, ebenso Studiengänge mit Profil in Neuer Musik, Jazz/Pop, Nebeninstrument, Kammermusik, Orchester, Podium, Performance etc., wenn ein ausgewiesen künstlerischer Schwerpunkt bestand.⁵

Begründet wird die Selektion durch die Notwendigkeit, Vergleichbarkeit herzustellen und speziell die Studiengänge zu untersuchen, die auf die erheblichen Veränderungen in Bezug auf verfügbare (-20 % seit 1990) Orchesterstellen reagieren müssen (MIZ 2018). Erhoben wurden die allgemeinen Studienziele, alle zu belegenden Fächer und Wahlangebote und die zugehörigen Leistungspunkte. Die Daten wurden den online verfügbaren Modul- und Studienverlaufsplänen sowie den Studien- und Prüfungsordnungen im Januar/Februar 2018 entnommen.

3.2 Methodisches Vorgehen

Die Studiengänge wurden hinsichtlich der vergebenen Leistungspunkte pro Fach über die gesamte Studiendauer und nicht pro Modul erhoben.⁶ Ein Vergleich der Module über eine große Anzahl an Studiengängen ist nicht praktikabel, da die Zusammenfassung von Einzelfächern in Mo-

5 Beispielhaft wurden jeweils die Studiengänge für Violine und/oder Querflöte herangezogen.

6 Die zugrundeliegende Berechnung der Zeit pro Leistungspunkt basiert auf den Vorgaben der KMK (2003). Pro Leistungspunkt werden 25-30 Stunden Präsenz- oder Selbststudium angenommen. Der Einfachheit halber wurde bei der Berechnung von Zeit mit 27,5 Stunden operiert.

dulgruppen an den verschiedenen Hochschulen äußerst unterschiedlich gehandhabt wurde. Erhoben wurde lediglich ob die Studienfächer modularisiert dargestellt worden waren, was für alle Studiengänge der Fall gewesen ist. 23 der 24 Hochschulen⁷ gaben innerhalb der Module die Leistungspunkte pro Fach an. Einzig an der *Hochschule für Musik Dresden* wurde keine Unterteilung der LP vorgenommen.

Während der Analyse wurde festgestellt, dass zahlreiche Fächer trotz ähnlicher Inhalte unterschiedlich benannt wurden. Zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit wurde ein gemeinsamer Titel gewählt (basierend auf Häufigkeit von Termini), aber die genaue Fachbezeichnung weiterhin vermerkt, so dass die Zusammenfassung nachvollziehbar bleibt. Um einen Überblick über das Verhältnis aus Hauptfach, musikalischen Praxisfächern, musikwissenschaftlich-theoretischem Angebot, pädagogischen Fächern und berufsfeldorientierten Fächern zu gewinnen, sind die Fächer entsprechend gruppiert worden.⁸

Über die Studienpläne hinaus, wurden die Ziele der Studiengänge mit besonderem Fokus auf die dort genannten Berufsfelder analysiert. Vorgegangen wurde hierbei im Sinne einer Dokumentenanalyse nach Mayring (2002).

- Basierend auf den Hypothesen ist ein Codierschema erstellt worden, das vermerkt ob, und falls ja für welche Berufe die Absolventen den Studien- und Prüfungsordnungen zufolge qualifiziert sein würden. Die Berufsbezeichnungen entstanden dabei induktiv aus den Nennungen in Studien- und Prüfungsordnungen.
- Es wurden Fähigkeiten erhoben, die im Zusammenhang mit beruflicher Qualifizierung stehen und über die offensichtlichen, musikalisch-technischen Fähigkeiten und historisches oder musiktheoretisches Wissen hinausgehen.
- Das Schema erfasst, ob die zu erwerbenden Fähigkeiten im Zusammenhang mit den Berufen/Berufsfeldern genannt werden, auf die der jeweilige Studiengang ausgerichtet ist.
- Für die Hochschulen, die mehrere Masterstudiengänge anbieten, wurde erhoben, ob Studienziele differenziert formuliert sind, oder allgemeine Formulierungen verwendet werden.

7 Nicht berücksichtigt wurden Angebote, die von nicht eigenständigen Musikinstituten (Münster, Osnabrück, Mainz) angeboten werden.

8 Für die Gruppierungssystematik siehe Appendix B.

4. Ergebnisse der Curriculum-Analyse

Der Systematik der Daten folgend, entwickelt sich die Darstellung der Ergebnisse erst in Bezug auf die analysierten Bachelorstudiengänge, dann im Bezug auf die Masterstudiengänge. Zum Abschluss werden die Ergebnisse der Studienzielanalyse (Master) vorgestellt.

4.1 Bachelorstudiengänge

Durch das beschriebene Verfahren entstand eine Anzahl von 39 grundständigen Studiengängen. 10 von ihnen haben einen künstlerisch-pädagogischen Schwerpunkt und 6 einen Schwerpunkt, der anders benannt ist als instrumental (Orchester, Neue/Alte Musik, Podium etc.).

4.1.1 Hauptfach Bachelor

Bezüglich des Hauptfachs lässt sich feststellen, dass im Durchschnitt 48 % der Leistungspunkte (das entspricht 118 LP) für Präsenz- und Selbststudium im Hauptfach angesetzt sind (Tab. 1). Das entspricht einer Spannweite von 75 LP im künstlerischen Studiengang in Rostock und mehr als der doppelten Summe von 166 LP im Studiengang Orchester an der UDK.⁹ Insgesamt sind nur in 3 der 39 erhobenen Studiengänge weniger als 100 LP für das Hauptfach veranschlagt. Bei 17 der 39 Studiengänge sind mehr als 120 LP vorgesehen. Durchschnittlich werden nach dem erwähnten Schlüssel (siehe Fußnote 6) über die gesamte Studiendauer bei 6 Tagen ‚üben‘ pro Woche an der UDK ca. 4 Stunden und in Rostock 1,8 Stunden pro Tag für die Beschäftigung mit dem Hauptfach durch Leistungspunkte abgedeckt. Operiert man mit den durchschnittlichen 118 LP, so erhält man 3 Stunden pro Tag, die durch Leistungspunkte für die Beschäftigung mit dem Hauptfach vorgesehen sind.

Unterscheidet man die künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Fächer voneinander, so bleibt die Spanne von 75 Leistungspunkten für das Hauptfach zu 166 die gleiche. Die Differenz zwischen dem künstlerisch-pädagogischen Studiengang mit den meisten Leistungspunkten (Bremen 118) gegenüber dem mit den wenigsten (Mannheim 92) ist vergleichsweise gering.

9 Für Überblick über alle Studiengänge siehe Appendix A.

	Häufigkeit über alle Studiengänge	% der LP von 240	Min LP	Max LP	SD	Durchschnitt LP
Hauptfach	39	47,87	75	166	26,78	117,92
Berufskunde/ Musikbusiness/ Selbstmanagement	24	0,62	1	7	1,35	2,52
Musikvermittlung	15	0,31	1	3	0,57	1,93
Wahlfächer	39	8,29	4	58	11,70	19,90

Tab. 1: Überblick über einzelne Fächer im Vergleich für Bachelorstudiengänge.

4.1.2 Selbstmanagement/Berufskunde und Musikvermittlung im Bachelor

Fächer aus dem Bereich des Projektmanagement und der Berufskunde (Selbstmanagement, Musikbusiness, Berufskunde und ähnliche Bezeichnungen), sind bei 24 Hochschulen im Studienplan verankert (Tab. 1). Es werden maximal 7 LP (Rostock) vergeben. Der durchschnittliche prozentuale Gesamtanteil dieser Fächer, die konkrete Anhaltspunkte und Fertigkeiten zur Orientierung und dem Vorgehen am Musikmarkt geben, beträgt durchschnittlich 0,6 % der Gesamtleistung der Studiengänge.

In 25 Studiengängen ist Musikvermittlung oder Konzertpädagogik vorgesehen und wird mit durchschnittlich knapp 2 LP (0,3 %) honoriert. Wenn Musikvermittlung an einer Hochschule vorgesehen ist, so ist das Fach sowohl in den künstlerischen als auch künstlerisch-pädagogischen Studiengängen implementiert. In 9 Studiengängen sind berufsfeldorientierte Fächer und Musikvermittlung verpflichtend vorgesehen.

4.1.3 Zusammenhang zwischen Hauptfach und berufsfeldorientierten Fächern

Mit dem Versuch Zusammenhänge zwischen instrumentalem Hauptfach und curricular verankerten, berufsfeldorientierten Fächern (siehe Definition) zu bestimmen (Abb. 1), zeichnet sich eine Abhängigkeit ab. Aus der Berechnung der linearen Regression resultierte eine signifikante negative Korrelation ($R^2=0,40$) zwischen den vergebenen Leistungspunkten für das Hauptfach und verbindliche berufsfeldorientierte Fächer ($p<0,05$). Vereinfacht lässt sich damit sagen: Je mehr Leistungspunkte dem Hauptfach zugeordnet werden, desto seltener sind verbindliche berufsfeldorientierte Fächer.

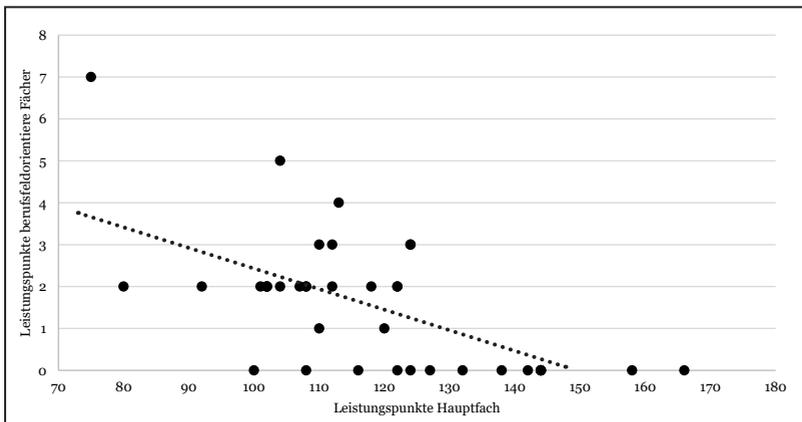


Abb. 1: Zusammenhang von LP pro Hauptfach (x-Achse) und LP pro Fachkatalog berufsfieldorientierte Fächer (y-Achse). Anmerkungen: Die Punkte stellen je einen künstlerischen BA-Ausbildungsgang dar.

4.1.3 Wahlfächer Bachelor

In 38 der 39 Studiengänge sind Wahlfächer vorgesehen (Tab. 1). Das Maximum liegt im Studiengang Orchesterinstrumente der *HfM Detmold* mit insgesamt 58 LP (ca. 25% der gesamten Leistungspunkte) vor. Nachfolgend sind im BA der *HfM Hanns Eisler* 45 LP angesetzt. Insgesamt 11 Studiengänge veranschlagen weniger als 10 LP für den gesamten Wahlbereich.

Im Wahlbereich werden Fächer aus allen Bereichen angeboten.¹⁰ Es wurden sowohl freie Wahlmöglichkeiten als auch Wahlpflichtbereiche zusammengefasst. Die Detailtiefe der Vorgaben und Umfänge von LP für einzelne Veranstaltung variieren. Aufgeführt sind hier die Bereiche, die in den Modulbeschreibungen genannt wurden. Ein Schwerpunkt auf Praxisfächern, gefolgt von pädagogischen und musikwissenschaftlichen, bzw. -theoretischen Fächern wird deutlich. Am seltensten kommen berufsfieldorientierte Fächer und Musikvermittlung in den Wahlbereichen vor, sofern sie nicht in den freien, von den Hochschulen je nach Semester unterschiedlichen Wahlangeboten enthalten sind (Abb. 2). An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass die Häufigkeit der Nennung erhoben wurde und nicht die den Fächern zugeordneten Leistungspunkte. Sie sind nicht in allen Fällen zu ermitteln gewesen. Den Wahlbereich unberücksichtigt zu lassen, erschien als Alternative inadäquat.

10 Praxis, Pädagogik, Musikwissenschaft, Theorie, Körper/Auftritt/Musikermedizin, Vermittlung, Ästhetik, Selbstmanagement/Berufskunde etc.

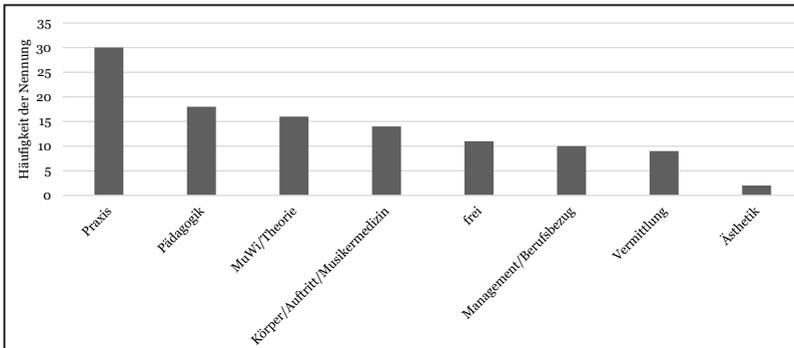


Abb. 2: Verteilung der Wahlfächer in Bachelorstudiengängen, n=39.

4.1.4 Vergleich von Fächergruppen im Bachelor

Zwecks Herstellung einer besseren Vergleichbarkeit der Studiengänge in Bezug auf die Gewichtung von Fächerkategorien, wurden die einzelnen Fächer der jeweiligen Studiengänge in den folgenden Gruppen zusammengefasst:¹¹

- Praxis
- Musikwissenschaft/Musiktheorie
- Berufsfeldorientierte (nicht musikpraktische) Fächer
- Wahlbereich
- Musikpädagogik

Die Definition berufsfeldorientierter (nicht musikpraktischer, außer- bzw. überfachlicher) Fächer beruht auf der Definition von Dawn Bennett (2016). Sie unterscheidet innerhalb der berufsfeldorientierten Fächer zwischen fertigungsorientierten und kognitiven Bereichen. Damit ist auch eine gewisse Überschneidung zwischen der Berufsfeldorientierung und dem hochschulforscherischen Diskurs um Schlüsselqualifikationen gegeben (MUGABUSHAKA 2004: 144). Die Definition der Berufsfeldorientierung aus dem deutschsprachigen Diskurs schließt Schlüsselqualifikationen als diejenigen Fähigkeiten ein, die geeignet sind durch die Schlüsselqualifikationen die „Instabilität des Berufsmarktes“ zu bewältigen (BREDTSCHNEIDER/ PASTERNAK, 2005: 27). Sie wiederum werden als „außer- oder überfachliche Qualifikationen“ (BREDTSCHNEIDER/ PASTERNAK 2005: 178) beschrieben.

11 Für die Zusammensetzung der Fächergruppen siehe Appendix B.

Aus diesem Grund wurden unter berufsfeldorientierten Fächern all jene zusammengefasst, die als überfachlich oder fertigungsorientiert bezeichnet sind oder reflektierende Aspekte des Musikfelds behandeln und keiner der anderen Kategorien zugeordnet werden konnten. So konnte eine relativ großzügige Auslegung des Begriffs von Berufsfeldbezug entstehen. Nicht zu dieser Kategorie gerechnet wurde der Wahlbereich. Dafür bestehen primär zwei Gründe: Es existieren Hinweise in der Literatur, dass Studierende grundsätzlich zögerlich in der Auseinandersetzung mit berufsfeldorientierten Themen sind (BENNETT 2008; BISHOP/TRÖNDLE 2018). Das spricht dafür, nur verpflichtende Fächer in diesem Bereich zu berücksichtigen. Zweitens werden als berufsfeldorientierte Fächer, wie in Abbildung 2 zu erkennen, vergleichsweise selten angeboten. Pauschal addiert werden können auf Grund der unter Abschnitt 4.1.3 angeführten Argumente die Wahlfächer ohnehin nicht, da sie unterschiedlich in die Fächergruppen zu kategorisieren sind. In der Diskussion wird in diesem Zusammenhang jedoch zu berücksichtigen sein, dass grundsätzlich die Möglichkeit an einigen Hochschulen besteht, Fächer aus der Kategorie ‚berufsfeldorientiert‘ freiwillig zu wählen.

Gruppe	% der LP von 240 LP	SD	Max LP	Min LP	Max %	Min %
Musikalische Praxis	73,44	19,66	220	135	91,67	56,25
Musiktheorie/Musikwissenschaft	12,64	6,67	46	12	19,17	5
Musikpädagogik	4,1	11,28	42	0	17,5	0
Berufsfeldorientierte Fächer (nicht musikpraktisch)	1,65	3,48	15	0	6,25	0

Tab. 2: Übersicht über Fächergruppen der Bachelorstudiengänge im Vergleich.

Wie in Tabelle 2 zu sehen, machen Fächer der ‚musikalischen Praxis‘ durchschnittlich knapp 75 % der LP der grundständigen Studiengänge aus. Der Studiengang mit der höchsten Anzahl (220 LP) im praktischen Bereich wird in Frankfurt am Main mit der *Kronberg Academy* angeboten und steht dem Studiengang Orchesterinstrumente an der *HfM Detmold* mit nur 135 LP gegenüber.

Die Fächer aus dem Bereich ‚Musiktheorie‘ beinhalten durchschnittlich 13 % der Leistungspunkte pro Studiengang. Am wenigsten Fächer des musiktheoretischen Bereichs sind im Studiengang *Kronberg Academy* zu belegen (12 LP), gefolgt von 19 LP im künstlerischen Studiengang an

der *Robert Schumann Hochschule Düsseldorf*. Am meisten LP werden für die Studiengänge der Freiburger Musikhochschule (künstl. und künstl./päd.) mit jeweils 46 LP vergeben. Die nachfolgenden Studiengänge mit hohem Anteil musiktheoretischer Fächer sind Mannheim (künstl./päd.) und Rostock. Im Verlauf liegen in der Regel nicht mehr als 2 LP Unterschied zwischen den Studiengängen.

Der ‚berufsfeldorientierte Fächerkatalog‘ macht durchschnittlich 1,7% der Bachelorstudiengänge aus. In sechs der 39 Studiengänge ist kein Fach aus diesem Bereich vorgesehen und bei 18 Studiengängen sind weniger als 3 LP für den gesamten theoretischen, berufsvorbereitenden Bereich veranschlagt.

„Musikpädagogische Fächer“ sind insgesamt bei künstl./päd. Studiengängen stärker vertreten, als in rein künstlerischen. In 11 von 39 Studiengängen sind keinerlei pädagogische Fächer vorgesehen. In 9 künstl./päd. Studiengängen werden zwischen 22 und 42 LP auf pädagogische Fächer aufgewendet. Die künstlerischen Angebote der Hochschulen Lübeck und Rostock sehen jeweils 17 LP für diesen Fächerbereich vor.¹² Die nun folgenden Masterstudiengänge mit künstlerischen Profilen wurden in gleicher Weise bearbeitet.

4.2 Masterstudiengänge

Erhoben wurde eine Grundgesamtheit von 79 Studiengängen,¹³ die alle das instrumentale Hauptfach substantiell berücksichtigen.¹⁴ Unter ‚Kombinationsstudiengang‘ wurden diejenigen Angebote zusammengefasst, die das instrumentale Hauptfach mit einer Art Minor zusammenfassten: Künstlerisches Hauptfach + X. Der überwiegende Teil des Masterangebots der *Hochschule für Musik Weimar* und der *Hochschule für Musik Würzburg* sind auf diese Weise erstellt. Insgesamt weisen die Angebote im Masterbereich eine größere Diversität und Spezialisierung auf als die Bachelorstudiengänge.¹⁵

12 Für einen Gesamtüberblick der Fächercluster pro Studiengang siehe Appendix C.

13 Künstlerische Masterstudiengänge sind in der Regel auf zwei Jahre angelegt und beinhalten 120 LP.

14 Beispielsweise in Bezug auf Musikvermittlung existieren insgesamt mehr Studiengänge als hier verzeichnet. Diese beinhalten dann jedoch keinen künstlerischen Hauptfachunterricht, sondern fokussieren ausschließlich auf vermittlerische Aktivitäten.

15 Die folgenden Aufzählungspunkte verdeutlichen dies:

Das Orchesterzentrum NRW: Die Hochschulen Detmold, Düsseldorf, Essen und Köln haben einen gemeinsamen Studiengang konzipiert. Der Hauptfachunterricht wird an derjenigen Hochschule erteilt, an welcher der Studierende immatrikuliert ist und die Orchesterpraxis Hauptbestandteil des überregionalen Studiums ist.

In Tabelle 3 ist ein Überblick über die Masterangebote mit künstlerischem Hauptfach zu sehen (20 Angebote). Mit Abstand am häufigsten werden Studiengänge ohne inhaltliche Profilierung angeboten. Ebenfalls häufig werden Master in Kammermusik und Kombinationsstudiengänge angeboten. Hierzu ist jedoch einschränkend zu sagen, dass diese Angebote von nur zwei Hochschulen stammen (Weimar und Würzburg). Ein jeweils einziges Angebot gibt es für eine Spezialisierung als Konzertmeister, einen Schwerpunkt Musikvermittlung mit künstlerischem Hauptfach, Improvisation für ‚klassische‘ Instrumente und Musik und Wissenschaft mit künstlerischem Hauptfach.

Studiengangsschwerpunkt	Häufigkeit des Angebots
Master of Music ohne Spezifizierung	20
Kammermusik	14
Kombinationsstudiengang	11
Neue Musik	9
Orchester	9
künstlerisch-pädagogisch	4
Solist	3
Alte Musik (keine Voraussetzung historischer Instrumente)	2
Performance	2
Musik und Wissenschaft	1
Improvisation	1
Musikvermittlung	1
Konzertmeister	1

Tab. 3: Häufigkeit der angebotenen Studiengänge für Masters of Music, n=79.

CoPeCo (Contemporary Performance and Composition) als einziges internationales Studienprogramm. Die Kooperation der Hochschulen aus Tallin, Stockholm, Lyon und Hamburg bietet ein Programm, das eine „offene Plattform für experimentelle musikalische Praxis in einem europäischen Rahmen bietet“ (HfMT 2013: 2).

Die Konzeption des gesamten Masterangebots der HfM Weimar: Neben der Möglichkeit einen einjährigen Master zu studieren, bestehen die Masterstudiengänge der HfM Weimar entweder aus einem künstlerischen Schwerpunkt (50 oder 70 LP) und einem Profil.

Die Akademie Ensemble Modern: Als Studienprogramm, das mit curricularer Festschreibung mit dem Ensemble Modern aus Frankfurt am Main kooperiert. Viele Hochschulen pflegen lose Kooperationen mit Orchesterakademien – das Angebot der Hochschule in Frankfurt ist in seiner unmittelbaren Verbindung von Curriculum und einem spezifischen Ensemble solitär.

Bezüglich der verbindlich zu belegenden Fächer (Tab. 4) bestehen große Unterschiede zwischen den Angeboten.

Festgelegt sind für die Masterstudiengänge maximal 14, jedoch mindestens 2 zu belegende Fächer. Die besonders hohe Fächervorgabe betrifft den internationalen Master Contemporary Performance and Composition der *HfMT Hamburg*. Ähnlich den Bachelorstudiengängen ist die Tendenz zu beobachten, dass je mehr Leistungspunkte für das Hauptfach vorgesehen, desto weniger Fächer zu belegen sind. Es konnte nicht festgestellt werden, ob das inhaltliche Profil, oder die Region, oder die Größe der Hochschule für den besonderen Hauptfachschwerpunkt verantwortlich sind.

Min	Max	SD	Mittelwert
2	14	2,58	5,47

Tab. 4: Gesamtanzahl der Fächer pro Masterstudiengang, n=79.

4.2.1 Hauptfach Master

Bei n=66 Masterangeboten wurde das instrumentale Hauptfach gesondert gelistet (Tab. 5). Der höchste Wert mit 100 LP wurde im künstlerischen Studiengang Orchesterinstrumente mit Profil Instrument (HfM Weimar) verteilt. Nur 5 LP werden ihm im Hamburger Master Contemporary Performance and Composition zugeordnet. Viele der Kammermusikstudiengänge sehen keinen Einzelunterricht vor, sondern behandeln den Kammermusikunterricht als Hauptfach, was zu einer leichten Verzerrung der in Tabelle 5 aufgeführten Werte führt.

Häufigkeit über alle Studiengänge	% des Fachs von 120 LP	Min	Max	SD	Mittelwert LP
66	42,84	5	100	19,30	59,85

Tab. 5: Überblick über Leistungspunkte für das Hauptfach im Master.

4.2.2 Berufsfeldorientierte Fächer in Masterstudiengängen

Fächer, welche berufsfeldorientiert und nicht musikpraktisch sind (Tab. 6), werden in 12 der 78 Masterstudiengänge verbindlich vorgesehen. Dafür werden maximal 9 LP und als niedrigster Wert 1 LP vergeben. Nimmt man die 12 obligatorischen und die 66 fakultativen Angebote zusammen entspricht dies 0,48 % des gesamten Master Curriculum.

Häufigkeit über alle Studiengänge	% des Fachs von 120 LP	Min	Max	SD	Mittelwert
12	0,48	1	9	2,91	3,60

Tab. 6: Berufsfeldorientierte Fächer in Masterstudiengängen.

Musikvermittlung ist in drei Studiengängen verbindlich zu belegen (Tab. 6). Im Studiengang ‚Musikvermittlung mit künstlerischem Hauptfach‘ (Trossingen) sind 45 LP vorgesehen. An der HfM Nürnberg sind im Studiengang ‚Aktuelle Musik Instrumental‘ 4 LP und im ‚künstlerischen Studiengang Master‘ der Hochschule Mannheim 2 LP vorgesehen. Insgesamt macht dies bei diesen beiden Studiengängen 0,5% der Studienleistung aus, bei allen anderen 76 Studiengängen kommt Musikvermittlung als Fach nicht verbindlich vor.

4.3.1 Wahlfächer Master

In 63 der 79 Masterstudiengänge sind Wahlfächer zu belegen (Tab. 7). Angemerkt sei hier zur Erhebung, dass der Übersichtlichkeit halber, optionale Module des Wahlpflichtbereichs ebenso zusammengefasst wurden wie Wahlfächer.

Die Masterstudiengänge ‚Kammermusik‘ und ‚Solist‘ der *Hochschule für Musik Detmold* ordnen im Vergleich die höchsten LP Werte (je 33 LP) dem Wahlbereich zu. 2 LP werden im Programm ‚Master of Music Orchester‘ der *Hochschule für Musik Nürnberg* und der *Frankfurter Kronberg Academy* vergeben.

Häufigkeit	% von 120 LP	Min LP	Max LP	SD	Mittelwert
63	10,29	2	33	7,5	15,01

Tab. 7: Fächer des Wahlbereichs in Masterstudiengängen.

4.3.2 Ziele der Studiengänge

Die dem Forschungsprojekt zugrundeliegenden Hypothesen betreffen den Bezug zu beruflichen Tätigkeitsfeldern der Absolventen. Diese Tätigkeitsfelder gehen aus den Titeln und Fachangeboten der Studiengänge teils implizit hervor. Genau festgehalten sind sie jedoch in der Regel in den Zielen der Studiengänge. Aus diesem Grund und den Vorgaben der KMK zur fachlichen und wissenschaftlichen Professionalisierung der Studierenden (KMK 2017a: 3) von Masterstudiengängen folgend, wurden zusätzlich zu den Fächern und ihnen zugeordneten Leistungspunkten

auch die Studienziele aus den Studien- und Prüfungsordnungen erhoben und analysiert.

Tabelle 8 visualisiert, auf welche möglichen beruflichen Tätigkeitsfelder in den Zielen der Studiengänge Bezug genommen wird. Zunächst ist festzustellen, dass trotz fachlicher Schwerpunkte (z.B. Kammermusiker, Orchestermusiker etc.) vielfach mehrere berufliche Tätigkeitsfelder vorgesehen sind. Der Berufsbezug in den Studienzielen hat allerdings nicht zwingend zur Folge, dass auch berufsfeldorientierte Fächer im Curriculum vorgesehen sind: Der Studiengang ‚künstlerische Instrumental- ausbildung‘ an der UDK, ‚Interpretation Neue Musik‘ und ‚Kammermusik‘ in Köln und die Masterstudiengänge aus Trossingen nennen alle explizit „freischaffende Tätigkeiten“ als Studienziele, sehen aber keine verbindlichen berufsfeldorientierten Fächer vor. Im künstlerischen ‚Master of Music‘ Mannheim, dem ‚künstlerisch/pädagogischen Master‘ Hannover und im Master ‚Orchesterinstrumente‘ Karlsruhe folgen dem Studienziel „freischaffender Musiker“ auch verbindliche berufsfeldorientierte Fachangebote.

Berufliche Tätigkeitsfelder aus Studienzielen	Häufigkeit der Nennung
Mehrere Kategorien zutreffend	34
Kammermusiker	30
Solist	26
Vielfältigkeit von Beschäftigungsmöglichkeiten genannt	26
Kein konkreter beruflicher Anschluss genannt	14
Orchestermusiker	11
Freischaffender Musiker	11
Instrumentallehrer	10
Alles angegeben	

Tab. 8: *Berufliche Tätigkeitsfelder codiert nach Studienzielen der Masterstudiengänge laut Studien- und Prüfungsordnungen.*

In ungefähr einem Drittel der Studiengänge (Tab. 8) werden zwar Referenzen zu potentieller beruflicher Tätigkeit hergestellt, aber nicht explizit Felder genannt, in denen diese Tätigkeit ausgeübt werden würde wie in den folgenden Beispielen zu sehen ist:

Ziel des Masterstudiums ist es, die Studierenden auf eine professionelle Ausübung des Musikerberufes vor dem Hintergrund einer von internationaler Konkurrenz geprägten Arbeitswelt vorzubereiten. Die Studierenden sollen in diesem weiteren

berufsqualifizierenden Studium ihr individuelles, an den hohen Anforderungen des Berufslebens gemessenes Künstlerprofil perfektionieren können. Das während des Masterstudiums weiterentwickelte künstlerische Niveau ihrer musikalischen Fertigkeiten ermöglicht den Studierenden Konkurrenzfähigkeit und eröffnet ihnen vielfältige Einsatzmöglichkeiten als Musiker oder Musikerinnen. Durch die das gesamte Studium durchziehende praktische Umsetzung ihrer Fähigkeiten z. B. in Orchestern oder Ensembles und die gezielten Unterstützungsmöglichkeiten auf physischer und psychologischer Ebene sind die Studierenden zudem auf die Belastungen des Berufsalltags vorbereitet und wissen, wie sie mit diesen umgehen können. (HfMT München 2012: 4)

(1) Ziel des Studiengangs ist die Ausbildung zu professionellen Musikern und Musikerinnen mit hoher künstlerischer Kompetenz. [...] (MH Lübeck 2017: 2)

Die Instrumentalmusik ist eines der zentralen Felder der abendländischen Musik. Hier konstituieren und reflektieren die unterschiedlichen Epochen sich selbst. Vor diesem Hintergrund sollen in diesem Masterstudiengang Fähigkeiten ausgebildet werden, welche die Instrumentalmusik auf der Grundlage eines hohen künstlerischen Niveaus mit neuen konzeptionellen Ideen im Musikleben positionieren können. Der künstlerische Reifungsprozess der jungen Instrumentalisten soll deshalb so geführt werden, dass sich eine eigenständige Musikeridentität bildet. Außerdem wird in diesem Studiengang die zentrale künstlerische Arbeit am Repertoire durch studienbegleitende Projekte ergänzt, in denen künstlerische Exzellenz mit theoretischen/wissenschaftlichen und Berufsfeld bezogenen Reflexionen eng geführt wird. Dabei wird ein besonderer Schwerpunkt auf die Erarbeitung innovativer Konzeptionen zur Verbindung von klassischem und zeitgenössischem Repertoire gelegt. Die Entwicklung origineller Präsentationsideen soll hierbei eine wesentliche Rolle spielen, um der Instrumentalmusik neue Hörer, Netzwerke und Kontexte zu erschließen. (HfMT Hamburg, 2015: 6)

Gerade im zuletzt angeführten Beispiel, dessen Formulierungen sich stark von den anderen Beispielen absetzt, ist bezüglich der zu belegenden Fächer nicht auszumachen, worin die völlig andere Qualifikation der Absolventen bezüglich der Präsentationsideen, der Erschließung neuer Hörer und Netzwerke besteht.

Andere Beispiele zeigen einen anderen Grad an Konsistenz zwischen Studientitel, Studienzielen und Fachangeboten:

Die Anforderungen an einen Orchestermusiker sind im Genre (Sinfonie, Oper, Operette, Musical etc.), in den Besetzungen und vor allem in der Stilistik der zu spielenden Werke (Kenntnisse der interpretatorischen Besonderheiten von der Alten Musik bis zur avantgardistischen Spielweise in neuesten Kompositionen werden erwartet) äußerst vielfältig. Notwendig ist hierfür ein sehr hohes künstlerisches Leistungsvermögen des einzelnen Musikers wie auch ein großes Maß an Fähigkeiten, sich in einer Gruppe einzuordnen bzw. sich Leitungspersonlichkeiten (z. B. Konzertmeister, Stimmführer, Dirigent) unterzuordnen.

Die Basiskompetenz eines jeden Orchestermusikers ist die hervorragende Beherrschung seines Instrumentes hinsichtlich seiner Spieltechnik und eines großen Ausdrucksvermögens. Diese Anforderungen finden Berücksichtigung im Künstlerischen Kernmodul des Modulplanes. Ensemblespiel von der Kammermusik bis zum Orchesterspiel im unterschiedlichen Kontext (Hochschulorchester oder Orchester-

praktiken) stellt die wesentliche Säule im Schwerpunktmodul dar. Ergänzt wird dieses Kernsegment durch so wesentliche Felder wie Probespieltraining, Konzentrationstechniken und durch die Beschäftigung mit speziellen Spieltechniken bzw. Instrumenten (Nebeninstrumente/historische Instrumente).

Das Modul Angewandte Musiktheorie und Musikwissenschaft, ausgerichtet auf das Qualifikationsziel, komplettiert den Studiengang. Dem Praxisbezug kommt im Studienverlauf besondere Bedeutung zu. Praxisnahe Ausbildung an der Hochschule führt direkt zu Orchesterpraktika im zweiten Studienabschnitt. Das Wahlmodul im 3. Und 4. Semester ermöglicht persönliche Schwerpunktsetzungen. (HMT Rostock 2017)

Im kommunikativen Bereich sind Absolventen eines Masterstudiengangs fähig, auf dem aktuellen Stand von Forschung und Anwendung Fachvertretern und Laien ihre Schlussfolgerungen und die diesen zugrunde liegenden Informationen und Beweggründe in klarer und eindeutiger Weise zu vermitteln, sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auf wissenschaftlichem Niveau auszutauschen und in einem Team herausgehobene Verantwortung zu übernehmen. Das Studium bietet auf hohem künstlerischen Niveau eine Vertiefung und Weiterentwicklung der Kenntnisse, der Fähigkeiten und des künstlerischen Selbstverständnisses für den Beruf der Orchestermusikerin, des Orchestermusikers. Es bietet einen flexiblen Rahmen für eine individuelle und selbstständige Studiengestaltung mit intensivem Praxisbezug. Im Fokus stehen Orchesterstudien, das Musizieren im großen Ensemble bis hin zum professionellen Orchester sowie das Probespieltraining. Die Beherrschung von instrumentenspezifischen Anforderungen, Klanggestaltung und Formgebung, aber auch stilistische und ästhetische Fragen der Interpretation, Kontextwissen, der Aufbau eines repräsentativen Repertoires, Konzerterfahrung und Auftrittskompetenz bilden die wesentlichen Herausforderungen im Studium. Als Interpret(in) vermag die/der Studierende, eigene künstlerische Vorstellungen zu entwickeln, kritisch zu hinterfragen, zu begründen und musikalisch zu realisieren. Als Orchestermusiker(in) vermag er/sie sich in einen Gesamtklang einzufinden oder auch diesen stimmführend maßgeblich mitzugestalten. Sie/er ist vertraut mit Themen künstlerischer Forschung. Der umfangreiche Wahlbereich verlangt ein hohes Maß an Selbstständigkeit, konzeptueller Kompetenz, Flexibilität, Initiative und Kommunikationsfähigkeit. Kritische Auseinandersetzung und Qualitätsverständnis, Programmgestaltung und Präsentation bilden dabei zentrale Aspekte. Darüber hinaus werden Führungsqualität, Teamfähigkeit sowie Organisationskompetenz gefordert. Ein Studiensemester an einer ausländischen Partnerhochschule wird ausdrücklich empfohlen. Beratung erfolgt durch den/die Mentor(in) und das Büro für Internationale Austausche der Hochschule. (HfM Trossingen 2013: 2)

Die Kategorie ‚freischaffender Musiker‘ ist in 11 Fällen (Tab. 8) genannt worden. Besonderes Interesse der Studie bezieht sich auf den Trend zu Portfoliokarrieren, die per definitionem in der Regel mehrere freischaffende Tätigkeiten miteinander verbinden und grundlegend andere Fähigkeiten erfordern, als Musikerberufe mit festen Anstellungsverhältnissen.

Auffällig ist, dass 4 der 11 Fälle aus der vergleichsweise kleinen Hochschule Trossingen stammen. Die Formulierung der Studienziele erscheint sehr differenziert, wobei in der Zusammenstellung der Fächer keine

grundlegenden Unterschiede zu Angeboten anderer Hochschulen bestehen. Die anderen Studiengänge, die explizit das Feld der freischaffenden Musiker nennen, haben unterschiedliche Profile Berlin (UDK, künstl./instr.), Hannover (künstl./päd.), Köln (Neue Musik und Kammermusik), Mannheim (künstl.). Der Hannoveraner Studiengang enthält verbindliche Angebote aus dem Bereich Selbstmanagement (2 LP), Musikphysiologie (2 LP) und dem wissenschaftlichen Bereich (2 LP Hochschuldidaktik/Weiterbildungsdidaktik + 8 LP Wissenschaftlicher Wahlbereich). Die Angebote aus Köln sehen keine verpflichtenden berufsfeldorientierten Lehrveranstaltungen vor, verweisen jedoch für den Master ‚Neue Musik‘ in den Wahlveranstaltungen auf bevorzugte Bereiche, zu denen auch die berufsfeldorientierten Angebote zählen. Der künstlerische Master aus Mannheim sieht sowohl die Lehrveranstaltungen Musikbusiness/Selbstmanagement, als auch Konzertpädagogik und Musikveranstaltung vor (jeweils 2 LP).

Um diejenigen Studiengänge nicht zu unterschlagen, die nicht explizit das Berufsfeld der freischaffenden Musiker nennen, ist eine weitere Analyse durchgeführt worden, welche die zu erwerbenden Fähigkeiten codiert, die in den Studienzielen genannt werden.

Zu erwerbende Fähigkeiten aus den Studienzielen	Häufigkeit der Nennung
Bezug ‚Kunst‘ und ‚künstlerisches Handeln‘	66
Reflexionskompetenz	33
Kommunikative Fähigkeiten	8
Internationaler und interkultureller Austausch	5
Bühnenpräsenz	4
Fähig zur Gestaltung einer Existenz auf musikalischer Basis	3
Interdisziplinarität	3
Managementkenntnisse/-fähigkeiten	2
Selbständigkeit	2
Impulse für gesellschaftliche Veränderungen/gesellschaftliches Handeln	1
Medienkompetenz	1

Tab. 9: Den Zielen der Studien- und Prüfungsordnungen entnommene, zu erwerbende Fähigkeiten im Masterstudium.

Bei der Erweiterung der codierten Berufe um die, in den Studienzielen beschriebenen Fähigkeiten, ergibt sich eine Überschneidung (Hannover

künstl./päd.) und ein weiterer Studiengang, der explizit Selbständigkeit¹⁶ thematisiert: Karlsruhe (MA Orchesterinstrumente). Der Studiengang sieht insgesamt 9 LP für den Bereich berufsfeldorientierter Fächer vor (1 berufsfeldorientiertes Seminar (0,25 LP pro Semester pro Seminar) + 3 LP Marketing für Musiker + 1 LP Musik im Gespräch (0,25 LP pro Semester pro Seminar + 4 LP Fachübergreifendes Projekt Theorie).

Auffällig ist die häufige Nennung von „Kunst“ oder „künstlerischem Handeln“ und „Reflexionskompetenz“ (Tab. 9). Weder ist die dahinterstehende Begrifflichkeit transparent, noch konnte ein Bezug zur Fach- oder Kompetenzkonstellation ermittelt werden, der verdeutlicht hätte, wie das „Künstlerische“ zustande kommt oder was gemeint sein könnte.

5. Diskussion

Die präsentierte Studie versucht über die Vorgaben des Studienakkreditierungsstaatsvertrags einerseits und die vorhandenen Daten zur Entwicklung von Musikerkarrieren andererseits eine Aussage über den Zustand künstlerisch instrumentaler Studiengänge an den deutschen Musikhochschulen zu treffen.

Der Systematik der vier vorab aufgestellten Hypothesen folgend, werden an dieser Stelle nun die Ergebnisse diskutiert und abschließend die Limitationen des Projekts genannt.

5.1 Hypothese eins: Berufsfeldorientierung

Die erste Hypothese lautete: ‚Verbindliche berufsfeldorientierte Angebote sind im Curriculum unterrepräsentiert.‘ In den Ergebnissen der Analyse von Bachelor- und Masterprogrammen (Tab. 2, 5 und 6) spielen verbindliche, nicht musikpraktische berufsfeldorientierte Angebote eine marginale Rolle. Die in der Einleitung beschriebene ‚relative Relevanz‘, die durch die Zuordnung von Leistungspunkten entsteht, bedeutet für berufsfeldorientierte Angebote eine deutlich geringere Relevanz als den musikpraktischen Angeboten zugesprochen wird. In beiden Teilanalysen (BA und MA) machen sie weniger als 2 % der gesamt vergebenen Leistungspunkte aus. Gründe hierfür könnten in den Machtstrukturen innerhalb der Entscheidungsgremien liegen, die über Curriculum-Design

16 Es wurden nur die Nennung verwendet, deren Kontext ersichtlich machte, dass Selbständigkeit im Sinne von ‚freelancing‘ verwendet wurde und nicht einzelne Tätigkeiten ohne Hilfe zu realisieren.

entscheiden: Während das instrumentale Hauptfach in der Regel von Professoren unterrichtet wird, werden ein Großteil der Nebenfächer, insbesondere die sogenannten berufsfeldorientierten Fächer, über Lehraufträge abgedeckt. Eben jene sind jedoch allein schon auf Grund der gesetzlichen Vorgaben zur Einsatzmöglichkeit von Lehrbeauftragten selten in Gremien vertreten, die über Curriculum-Design entscheiden. Die Limitation der Fächer auf eher fertigungsorientierte Bereiche im bestehenden Studienangebot, die eher akademisch geprägte Reflexionsfächer nicht berücksichtigen, trägt zu dieser Argumentation bei. So existiert beispielsweise an keiner der deutschen Musikhochschulen eine Professur explizit für Musiksoziologie. Es bestehen zwar vereinzelt Lehrverpflichtungen (z. B. Köln) oder Nebentitel der Professuren (z.B. Stuttgart Kulturvermittlung/Musiksoziologie), aber kein dezidiertes Lehrstuhl für Musiksoziologie (in Planung ist die Einrichtung einer Professur in Saarbrücken) (*Hochschule für Musik Saar* 2018). Wer sonst jedoch könnte geeignet sein, die Position der Hochschulen in Gesellschaft oder die Tätigkeitsfelder von Absolventen zu erforschen und entsprechende Ergebnisse reflektieren? Ein Umstand, der sich allgemein in der spärlichen Forschungslage zum Feld der Musikhochschulen widerspiegelt.

Eine außerdem wiederholt vorgetragene Argumentation bezieht sich auf die angebliche Verortung berufsfeldorientierter Fächer in den Wahlangeboten, insbesondere im Masterstudium. Auch hier sind Ergebnisse anderer Studien anzuführen (BENNETT 2008; BISHOP/TRÖNDLE 2018; BORK 2010; LÜCKE 2013), die darauf hinweisen, dass Studierende diese Angebote lediglich zögerlich wahrnehmen. Darüber hinaus sind in den Wahlangeboten der vorliegenden Untersuchung insgesamt deutlich mehr Angebote aus dem ‚traditionellen‘ Curriculum (Abb.1) vorgesehen, als berufsfeldorientierte.

Wie viel Berufsfeldorientierung ist aber genug? Der Blick in die Handbücher des Polifonia-Projekts führt an dieser Stelle leider nur bedingt weiter: Für die Zuweisung von Leistungspunkten werden drei Wege vorgeschlagen (BISHOP BOELE 2009: 15ff.): „Von relativer Wichtigkeit zu Leistungspunkten, Vom absoluten Workload zu Leistungspunkten und Von der Kontaktzeit zum Leistungspunkt.“ Damit bleibt jedoch die Entscheidung über die relative Wichtigkeit von Berufsbezug Aushandlungssache der Gremien akademischer Selbstverwaltung an den jeweiligen Hochschulen. Auch ist natürlich die Frage nach der politisch und hochschuldidaktisch geforderten Verschränkung von Lernzielen und Kompetenzen (SCHAPER et al. 2012), Inhalten und Methoden dringlich zu beantworten.

5.2 Hypothese zwei: Verhältnis von Haupt- und Nebenfächern

Die zweite Hypothese „durch die Leistungspunkte für das Hauptfach werden die Nebenfächer in ihrer Bedeutung marginalisiert“ konnte bedingt falsifiziert werden: Die Analyse – insbesondere der Bachelorstudiengänge – zeigte eine Verteilung der Leistungspunkte für das Hauptfach von 75 LP bis 166 LP (Tab. 1). Damit existiert theoretisch eine enorme Vielfalt an Gewichtungen von Haupt- gegenüber Nebenfächern. Tendenziell bedeuten mehr Leistungspunkte für das Hauptfach eine geringere Anzahl Nebenfächer und auch weniger Leistungspunkte pro Nebenfach, sowie eine Marginalisierung berufsfeldorientierter Fächer. Auch ist festzustellen, dass höhere Werte für das Hauptfach eher an Musikhochschulen in Großstädten zu finden sind (siehe Appendix A). Zu vermuten wäre, dass Großstädte eher in der Lage sind Lehrende zu verpflichten, deren Ruf der Schwerpunktsetzung auf dem Hauptfach Vorschub leistet und die Frage nach dem beruflichen Verbleib der Absolventen in den Hintergrund drängt und/oder Hochschulen in kleineren Städten eher durch innovative Programme für sich werben müssen. Zu fragen bleibt jedoch, ob das unterschiedliche Design der Studiengänge für Bewerber ersichtlich ist, bzw. die zur Verfügung stehenden Ressourcen ausreichend genutzt werden. Auf Grund der Titel der Studienangebote sind Unterschiede in der Ausrichtung kaum zu erkennen. Auch besteht Anlass zu der Vermutung, dass an einzelnen Hochschulen Semesterwochenstunden noch immer die „Währung“ darstellen, die „zählt“. Das Ineinandergreifen bzw. die Entkopplung von formellen und informellen Strukturen an Hochschulen wird auf Grund dieser ersten Beobachtungen ein weiteres Forschungsprojekt werden.

5.3 Hypothese drei: Zusammenhang zwischen Studienzielen und Fachangebot

Die dritte Hypothese besagte: Es gibt keinen klaren Zusammenhang von Studienzielen und Fachangeboten der Studiengänge. Hier wurden in erster Linie die Masterstudiengänge untersucht, da erstens die wenigsten Absolventen musikalischer Studiengänge mit einem Bachelorabschluss die Hochschule verlassen und zweitens nach Definition der KMK (2017a: 3) der Masterabschluss der fachlichen und wissenschaftlichen Professionalisierung dient.

Es ist in diesem Zusammenhang auf einen grundsätzlichen Widerspruch zwischen dem heutigen Verständnis von Berufsfeldorientierung

von Studiengängen, wie eingangs nach Bredtschneider und Pasternak (2005) definiert und dem Ziel der Qualifizierung von Masterstudiengängen auf einen bestimmten Beruf nach der Definition der Verantwortlichen des Tuningprojekts (siehe Einleitung) hinzuweisen: Dieser Widerspruch setzt sich in den Studienzielbeschreibungen der untersuchten Angebote fort: In einigen Studiengängen bleibt der Bezug zu beruflichen Feldern offen und die Interpretation dem Leser überlassen, während andere konkrete Berufe nennen. Hinsichtlich der Anlage der Studiengänge und der zu belegenden Fächer sind jedoch keine größeren Unterschiede zwischen diesen beiden Strategien zu beobachten.

Hinzu kommt der, auf der Grundlage der vorliegenden Daten nicht eindeutig zu belegende Eindruck von ‚Erfüllungsprosa‘, in Bezug auf die Formulierungen der Studienziele: Damit ist die Inkonsistenz zwischen vielfach sehr ähnlich strukturierten Studiengängen einerseits gemeint und weit auseinanderliegenden Zielformulierungen andererseits. Die Vermutung liegt nahe, dass mit der Formulierung der Studienziele von außen an die Gremien herangetragene Erwartungen erfüllt werden, während die Chance Studiengänge daraufhin zu überprüfen, ob sie die geforderten Ziele in ihrem jetzigen Zustand tatsächlich erreichen können, weitgehend ungenutzt bleibt.

5.4 Hypothese vier: Diversität des Studienangebots

Die vierte Hypothese lautete: Der Trend zu Portfoliokarrieren bildet sich nicht im Studienangebot der Hochschulen ab. In Bezug auf die Bachelorangebote ist dabei festzustellen, dass viele Hochschulen neben den traditionellen künstlerischen Studiengängen mittlerweile auch künstlerisch-pädagogische anbieten und damit dem Trend zum Nebeneinander von künstlerischen und pädagogischen Aktivitäten in freiberuflichen Musikerkarrieren begegnen (BENNETT 2008; BISHOP/TRÖNDLE 2018; SMUDITS/CHAKER 2013). Gleichzeitig ist eine „implizite Hierarchie der Studienrichtungen“ (SMUDITS/CHAKER 2013: 9) zwischen künstlerischen und pädagogischen Studienangeboten wohl noch immer aktuell, wenn auch aus einer Analyse der Curricula kaum abzuleiten. Sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterniveau sind diese Angebote vorhanden. Die weitergehende Analyse der Studienziele und Kompetenzen (Tab. 8 und 9) zeigt, dass bei den wenigen Angeboten, die explizit auf freischaffende Tätigkeiten hinweisen, sich dies auch im obligatorischen Lehrangebot abbildet. Insgesamt kann jedoch nicht davon gesprochen werden, dass sich der Trend zu Portfoliokarrieren im Angebot der Hochschulen abbildet. Die Spezialisierung, die auch von den staatlichen Gremien für

Masterangebote gefordert wird, steht damit in direktem Gegensatz zu dem Generalistentum, das freischaffende Musiker meist auszeichnet.

5.5 Weitere Diskussionspunkte und Limitationen

Über die ex ante aufgestellten Hypothesen hinaus fiel auf, dass sowohl die in *Tuning* verwendete Terminologie, als auch die (möglicherweise in Anlehnung daran erstellten) Studienziele der Masterstudiengänge zahlreiche Begriffe aus dem Spektrum von „Kunst und Kreativität: Künstlerische Reife, künstlerisches Verstehen, künstlerisches Profil, künstlerische Integrität, kreative Fähigkeiten“ etc. verwenden. Völlig ungeklärt bleibt jedoch, welches Verständnis von klassischer Musik als Kunst diesen Formulierungen in den Studienzielen zugrunde liegt. Über das Wesen des ‚Künstlerischen‘ an der Interpretation oder Reproduktion von Werken, wird mit großer Sicherheit keine Einigkeit bestehen. Jedoch mit einer Vielfalt von Verständnissen umzugehen, sie zu reflektieren und daraus möglicherweise Rückschlüsse auf die Konzeption von Studiengängen zu ziehen, wäre der Glaubwürdigkeit und Transparenz, die schließlich mit den Bologna-Reformen angestrebt wird, zuträglich.

Bezüglich der Methode einer Curriculum-Analyse ist festzuhalten, dass sie zur Qualität von Unterricht und didaktischer Umsetzung der Inhalte keine Aussagen treffen kann. Es bleibt zu reflektieren, ob die vielfach (notgedrungen) gewählte Lösung, die „berufsfeldorientierten, nichtmusikalischen Fächer“ über externe Lehraufträge zu realisieren, den mangelnden Status dieser Fächer nicht auch wiederum verschärft. Hinzu kommt, dass die inhaltliche Verschränkung zwischen verschiedenen Fachangeboten mit einer Curriculum-Analyse ebenfalls nicht abzubilden ist. Eingangs ist darauf hingewiesen worden, dass ein Großteil der analysierten Studiengänge akkreditiert ist und damit anscheinend diesbezogene Anforderungen erfüllt sind. Gleichzeitig ist von der Notwendigkeit die Rede „wissenschaftsgeleitet Curricula weiterzuentwickeln“. Auch die hier präsentierte Studie kann keine Aussage zu der Frage treffen wie viel Leistungspunkte für berufsfeldorientierte Fächer „genug“ sind, aber sie liefert erstmalig einen umfassenden Überblick über das Verhältnis der Fächergruppen untereinander und bietet damit eine fundierte Basis für weitere Diskussion.

Eine solche Diskussion kann nur unter Hinzuziehung verschiedener Anspruchsgruppen erfolgreich sein: Musikhochschulen stellen als Institutionen in einem bildungspolitischen und kulturellen Gefüge einen Sonderfall dar, der bisher durch das Kulturmanagement eher selten als Aktivitätsfeld identifiziert worden ist. Die Anforderungen und Ansprüche,

wie beispielsweise des Wissenschaftsrats, die an den musikalischen Hochschulsektor gestellt werden, stammen damit nicht nur aus Wissenschafts- und Bildungspolitik, sondern auch aus der Kultur. Die Aufgabe der Governance beinhaltet deshalb sowohl die Berücksichtigung der Besonderheiten einer universitätsähnlichen Organisation, als auch die einer hochgradig diversen Musikerszene.

6. Fazit

Eingangs wurde auf die entstehende ‚relative Relevanz‘ hingewiesen, die durch die Zuordnung von Leistungspunkten über alle Fächer eines Studiengangs entsteht. Angesichts des Zögerns mit dem Studierende Themen begegnen, die als akademisch oder im Vergleich mit Üben nicht relevant genug empfunden werden, ist die Botschaft, die durch marginale Gewichtung berufsfeldorientierter Fächer an sie gesendet wird, fatal. Es bleibt außerdem festzuhalten, dass insbesondere Fächer, die geeignet wären Studierende mit der Fähigkeit zur selbständigen Weiterbildung und Orientierung im beruflichen Feld auszustatten noch weniger mit Leistungspunkten ausgestattet sind, als fertigungsorientierte Angebote.

Wenn jedoch eine Überfrachtung von Studiengängen vermieden werden soll, muss Abstraktion und Transfer eine stärkere Rolle spielen. Dies ist insbesondere für Studierende relevant, die Portfoliokarrieren anstreben oder sie notgedrungen wählen müssen, da sie keine der erhofften Orchesterstellen bekommen.

Dass es Zeit wäre sich ernsthaft in der Gestaltung von Curricula mit den beruflichen Optionen von Musikstudierenden auseinanderzusetzen, zeigte dieser Beitrag. Diese Auseinandersetzung darf jedoch nicht auf rein strukturellem Niveau verbleiben. Organisationale Entwicklung und tatsächliche Veränderungen für Studierende können erst entstehen, wenn der strukturelle Wandel auch in der Organisationskultur erkannt und verarbeitet wird: „You can’t always get what you want, but if you try sometimes you find, you get what you need.“ (JAGGER/RICHARDS 1969)

Literatur

- ASSOCIATION EUROPÉENNE DES CONSERVATOIRES (Hgg.) (2009): Tuning. Bezugspunkte für die Gestaltung und Ausführung von Musikstudiengängen. – In: *Tuning Educational Structures in Europe*, <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/01/TuningEU_Reference-Points_Music_German.pdf> [03.07.2017].
- BARTLEET, Brydie-Leigh/BENNETT, Dawn/ BRIDGSTOCK, Ruth/ DRAPER, Paul/HARRISON, Scott/SCHIPPERS, Huib (2012): Preparing for portfolio careers in Australian music: Setting a research agenda. – In: *Australian Journal of Music Education*, 32/1, 32-41.
- BENNETT, Dawn (2008): *Understanding the Classical Music Profession: The Past, the Present and Strategies for the Future*. Aldershot, Hants, England; Burlington, VT: Ashgate.
- BENNETT, Dawn (2016): Developing employability in Higher Education music. – In: *Arts and Humanities in Higher Education*, 15/3-4, 386-395, <<https://doi.org/10.1177/1474022216647388>> [11.05.2020].
- BENNETT, Dawn / BRIDGSTOCK, Ruth (2015): The urgent need for career preview: student expectations and graduate realities in music and dance. – In: *International Journal of Music Education*, 33/3, 263-277, <<https://doi.org/10.1177/0255761414558653>> [11.05.2020].
- BISHOP, Esther/TRÖNDLE, Martin (2018): Tertiary music performance education: An outdated concept of musicianship or artistic education for life? – In: *Music + Practice*, 3, <www.musicandpractice.org/volume-3/tertiary-musical-performance-education/> [03.07.2017].
- BISSCHOP BOELE, Evert (2009): Handbook: Implementation and use of credit points in higher music education. – In: *AEC Publications*, <www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-handbook-implementation-and-use-of-credit-points-in-higher-music-education-enrev-2009.pdf> [03.07.2017].
- BREDETSCHNEIDER, Falk/PASTERNAK, Peer (2005): *Handwörterbuch der Hochschulreform*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- BRIDGSTOCK, Ruth (2005): Australian Artist, Starving and Well-Nourished: What Can we Learn from the Prototypical Protean Career? – In: *Australian Journal of Career Development*, 14/3, 40-48, <<https://doi.org/10.1177/103841620501400307>> [11.05.2020].
- BORK, Magdalena (2010): *Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst*. Mainz: Schott Music.
- COX, Jeremy (2007): *Handbook Curriculum design and development in higher music education*. Malmö, <www.aec-music.eu/userfiles/File/AEC%20Handbook%20-%20Curriculum%20Design%20and%20Development%20in%20Higher%20Music%20Education%20-%20EN.pdf> [03.07.2017].
- GEMBRIS, Heiner/LANGNER, Daiana (2005): *Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt: Erfahrungen von Absolventen, Arbeitsmarktexperten und Hochschullehrern*. Augsburg: Wissner.
- Higher Education Funding Council For England (2002): *Creating a land with music*, <<https://static1.squarespace.com/static/5525556a4b0256f7f48c6ab/t/574eee1f356f/bobbo14ebbe0/1464790560784/Creating+a+Land+with+Music.pdf>> [27.06.2019].
- Hochschule für Musik und Theater Hamburg (2013): *Modulbeschreibung Contemporary Performance and Composition*, <www.hfmt-hamburg.de/fileadmin/u/ordnungen/MB_MMus_CoPeCo.pdf> [05.07.2019].

- Hochschule für Musik und Theater Hamburg (2015): *Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Instrumentalmusik der Hochschule für Musik und Theater Hamburg*, <https://www.hfmt-hamburg.de/fileadmin/u/ordnungen/PO_MMus_Instr.pdf> [Zugriff 05.07.2019].
- Hochschule für Musik und Theater München (2012): *Modulhandbuch für den Masterstudiengang Flöte. Januar 2012*, <https://website.musikhochschule-muenchen.de/de/imagenes/PDFs/studium/Modulhandbuecher/Master/Music/AlteVersion/Floete_MH.pdf> [05.07.2019].
- Hochschule für Musik und Theater Rostock (2017): *Master of Music Studienprofil Orchester*, <www.hmt-rostock.de/studium/studiengaenge/master/master-of-music/orchester-hf-blasinstrument/> [05.07.2019].
- Hochschule für Musik Saar (2018): *Musikhochschule trotz dem Spardiktat*. – In *Pressemitteilung*, <www.hfm.saarland.de/wp-content/uploads/2018/09/Pressespiegel_SoSe-2018.pdf> [05.07.2019].
- Hochschule für Musik Trossingen (2013): *Modulhandbuch Master Orchesterinstrumente*, <www.mh-trossingen.de/fileadmin/media/pdf/Modulhandbuecher/Master/MSt_MHB_M_Orchesterinstrumente.pdf> [05.07.2019].
- JAGGER, Mick/RICHARDS, Keith (1969): *You can't always get what you want* [Recorded by the Rolling Stones] On *Let it Bleed*. London: Olympic Sound Studio.
- KAISER, Hermann (1995): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. – In: *Deutscher Musikrat* (Hgg.), *Musikforum*, 83, 17-26.
- Kultusministerkonferenz (2003): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*, <www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf> [27.06.2017].
- Kultusministerkonferenz (2017): *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag*, <www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-01-Qualitaetssicherung/KMK_Musterrechtsverordnung.pdf> [05.07.2019].
- Kultusministerkonferenz (2017a): *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* <www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf> [03.06.2018].
- LÜCKE, Martin (2013): *Musiker oder Manager?* – In: *Die Kunst des Möglichen – Management mit Kunst. Jahrbuch für Kulturmanagement*, 5. Bielefeld: transcript, 165-187.
- MAYRING, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- MIZ (2018): *Musikinformationszentrum. Statistik 16 Planstellen*, <http://miz.org/downloads/statistik/16/16_Planstellen_Kulturorchester_2018_korr.pdf> [27.06.2019].
- MIZ (2018a): *Musikinformationszentrum. Statistik 53. Freiberuflich Tätige in der Sparte Musik nach Versichertenbestand der Künstlersozialkasse*, <www.miz.org/downloads/statistik/53/53-Freiberuflich_Taetige_in_der_Sparte_Musik_nach_Versichertenbestand_der_Kuenstlersozialkasse_2018.pdf> [27.06.2019].
- MUGABUSHAKA, Alexis-Michel (2004): *Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich. Eine diskursanalytische Untersuchung der Modelle, Kontexte und Dimensionen in Deutschland und Großbritannien* (Promotion, Universität Kassel). Universität Kassel.
- Musikhochschule Lübeck (2017): *Prüfungsordnung der Musikhochschule Lübeck für den Masterstudiengang Musikpraxis Instrumental*, <www.mh-luebeck.de/fileadmin/>

- user_upload/Rechtsvorschriften/Bekanntmachungen/Satzungen-MHL/Pruefungsordnung_fuer_den_Masterstudiengang_Musikpraxis_Instrumental_12_2017.pdf> [27.06.2019].
- POLISI, Joseph (2005): *The artist as citizen*. Pompton Plains/NJ: Amadeus Press.
- RENKL, Alexander (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. – In: *Psychologische Rundschau*, 47/2, 78-92.
- SCHAPER, Niclas/SCHLÖMER, Tobias/PAECHTER, Manuela (2012): Grundsätze und Ansatzpunkte einer kompetenzorientierten Ausrichtung von Studium und Lehre. – In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7/4, I-X.
- SCHÜTZ, Volker (1997): Aber was ist der Künstler? Zur Problematik der künstlerischen Ausbildung. – In: *Musik und Hochschule: 200 Jahre akademische Musikausbildung in Würzburg*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 95-114.
- SCHWARZ, Stefanie/TEICHLER, Ulrich (2000): *Credits an deutschen Hochschulen kleine Einheiten – große Wirkung*. Bielefeld: Webler.
- SMILDE, Rineke (2005): *Lifelong Learning for Musicians*, <<https://core.ac.uk/download/pdf/1539430211.pdf>> [03.07.2018].
- SMUDITS, Alfred/CHAKER, Sarah (2013): *Musik studieren – und dann? Zur beruflichen Situation von StudienabgängerInnen der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*. Wien: Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien.
- Studienakkreditierungsstaatsvertrag* (2017): *Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen*, <www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf> [21.11.2018].
- Wissenschaftsrat (2017): *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*, <www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf> [27.06.2019].

APPENDIX CURRICULUMANALYSE

A. Hauptfach gesamt sortiert nach Leistungspunkten für das Hauptfach

Studiengang	LP Hauptfach (zzgl. Korrepetition)	Hauptfach Notizen
Rostock – Bläser/ Streicher	75	75 (68 + 4 Korrepetition + 3 Rohrbau)
Frankfurt – Kronberg Academy	80	80 Solistisches Instrumentalspiel
Mannheim – künstlerisch pädagogischer Schwerpunkt	92	92 inkl. Korrepetition 20 LP + öfftl. Auftritt 8 LP
Karlsruhe – Orchester- instrumente	100	100 (inkl. Literaturkunde und Probespieltraining) inkl. Korrepe- tition (4LP)
Mannheim – künstleri- scher Schwerpunkt	101	101 (93 (inkl. Korrepetition 24LP + öffentl. Auftritt 8LP)
Frankfurt – künstlerische Instrumentalausbildung – pädagogisches Profil	102	96 + 6 Korrepetition/Vorspielpraxis
Hamburg – künstlerisch/ pädagogischer Studiengang	102	102
Nürnberg – künstlerisch pädagogische Ausbildung	102	102 (81 HF + 5 Rohrbau +8 Korre- petition)
Berlin – Hanns Eisler Bachelor of Music	104	104 inkl. Korrepetition
Saar – künstlerisch pädä- gogisches Profil (Orcheste- rinstrument)	104	104
Freiburg – künstlerisch pädagogisches Profil	107	99 + 8 Korrepetition
Saar – künstlerisches Profil mit Ausrichtung Orchestermusik	108	108
Weimar – Orchester- instrumente künstlerische Vertiefung	108	108 inkl. Korrepetition
Weimar – Orchester- instrumente pädagogische Vertiefung	108	108 inkl. Korrepetition

Hannover – künstlerisch pädagogische Ausbildung	110	110
München – künstlerisch pädagogische Studienrichtung	110	96 + 2 Korrepetition + 12 Berufsbezogenes Instrumentalspiel
Detmold – Studienrichtung Orchesterinstrumente	112	112
Nürnberg – künstlerische Ausbildung	112	112 (99 + 8 Korrepetition + 5 Rohrbau)
Würzburg – künstlerisch	113	105 HF + 8 Korrepetition
Essen – Instrumental-ausbildung	116	116
Bremen – künstlerisch pädagogische Ausbildung	118	118
Köln – künstlerisch	120	120 (inkl. Korrepetition)
Bremen – künstlerische Ausbildung	122	122 (Korrepetition inkl.)
Frankfurt – künstlerische Instrumental-ausbildung – künstlerisches Profil	122	114 + 8 Korrepetition
Freiburg – künstlerisches Profil	122	114 + 8 Korrepetition
Lübeck – Musikpraxis Orchester	124	124
Trossingen – künstlerischer Schwerpunkt (Profil Orchester)	124	124 inkl. Korrepetition und Orchesterstudien
Trossingen – künstlerischer Schwerpunkt (Profil Podium)	124	124 inkl. Korrepetition und Orchesterstudien
Leipzig – künstlerisch	127	127
München – künstlerische Studienrichtung	132	108 + 16 Professionalisierung im HF (Orchesterstudien/Nebeninstrument etc.) + 8 Korrepetition
Düsseldorf – Studienrichtung Orchesterinstrumente	138	138
Hannover – künstlerische Ausbildung	142	142 (inkl. Korrepetition)
Stuttgart – künstlerischer Schwerpunkt Nebeninstrument	144	144 inkl. Korrepetition
Stuttgart – künstlerischer Schwerpunkt Alte Musik	144	144 inkl. Korrepetition

Stuttgart – künstlerischer Schwerpunkt Jazz/Pop	144	144 inkl. Korrepetition
Stuttgart – künstlerischer Schwerpunkt Neue Musik	144	144 inkl. Korrepetition
Stuttgart – künstlerische Instrumental- ausbildung	158	158 inkl. Korrepetition
Berlin – UDK – Bachelorstudiengang Orchesterinstrumente	166	166 inkl. Korrepetition

B. Zusammenfassung der Fächer in Fachgruppen

Praxis	Musiktheorie	Berufsvorbereitung	Musikpädagogik
Aufnahmetätigkeit/Meisterkurse	Akustik	Berufskunde/ Musikbusiness/ Selfmanagement	Didaktik
Auftrittstraining	Analyse/ Literaturkunde	Kommunikationsstrategien	EMP
Bachelorprojekt/ Masterprojekt	Arrangement/ Realisation	Musikmedizin	Erziehungswissenschaft
Blattsingen	Formenlehre/ Repertoirekunde	Musikvermittlung	Fachdidaktik
Chor	Gehörbildung	Studium Generale	Lehrpraxis
Dirigieren	Harmonielehre		Methodik
Elektronische Medien	Hörstunde		Motivationspsychologie
Ensemble	Instrumentenkunde		Musikpädagogik
Hauptfach (zzgl. Korrepetition)	Interpretation		Musikpädagogisches Kolloquium
Hist. Aufführungspraxis	Kompositionstechnik		Musizieren mit Erwachsenen und anderen Zielgruppen Notizen
Improvisation	Kontrapunkt		Praktikum (Pädagogik)
Jazz/Pop	Musikgeschichte		Psychologische Grundlagen des Musiklernens

Kammermusik	Musiktheorie		Stimmbildung/ Sprecherziehung
Klavier	Musikwissen- schaft		Unterrichtsprakti- sches Klavierspiel
Konzerttätigkeit	Satzlehre/ Tonsatz		Unterrichtspraxis
Körpertraining	Werkanalyse		
Orchesterpraxis	Wissen- schaftliches Arbeiten		
Orchesterstudien			
Percussion			
Projekte			
Rhythm and Groove			
Theoriebegleiten- des Klavierspiel			
Wettbewerbe/ Auswahlvorspiele			
Zeitgen. Praxis			
Zweitinstrument			

C. Vergleich der Fächercluster nach Studiengang

